

1

2



9 0

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ANA CAROLINA BESSA QUEIRÓS DIAS

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

**A PERCEÇÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS RESPECTIVOS ALUNOS E ALUNAS DA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE
GÉNEROS**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DO MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO ORIENTADO PELA PROF.^a DOUTORA ELSA RIBEIRO SILVA,
APRESENTADO À FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE
COIMBRA**

JULHO DE 2020

Ana Carolina Bessa Queirós Dias

2015226424



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA 1F DO 12º ANO, NO
ANO LETIVO 2019/2020**

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro Silva

COIMBRA

2020

Dias, A. (2020) Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da turma 12º 1F, no ano letivo 2019/2020. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ana Carolina Bessa Queirós Dias, aluno nº 2015226424 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 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, 1 de Julho de 2020
Ana Carolina Bessa Queirós Dias

AGRADECIMENTOS

Finalizada esta etapa, existe a necessidade de deixar uma palavra de apreço a todos aqueles que contribuíram para esta conquista, mostrando-se pilares essenciais para o meu desenvolvimento, quer a nível pessoal quer profissional, visto que sem a sua presença, o processo seria mais difícil de concluir.

Aos meus pais, irmã, sobrinhos, cunhado e avó por todas as palavras, por estarem sempre presentes em todas as batalhas e pelos valores transmitidos contribuindo para o meu crescimento e sucesso.

Aos meus orientadores, Professor Mestre António Miranda e Professora Doutora Elsa Silva pelo apoio constante tendo um papel importante na conclusão desta etapa e pelos conhecimentos transmitidos.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, Joana, Manuel e Mafalda, pela paciência, apoio e entejuda ao longo desta experiência tornando-a mais gratificante.

Ao meu amigo Bernardo, por toda a amizade, presença, palavras e disponibilidade, facilitando todo este processo e a sua conclusão.

Aos meus amigos, Joana, Ana Catarina, Gui Belo e Salomé por estarem presentes, por não me deixarem baixar os braços nos momentos de maior fraqueza, por todas as palavras e amizade.

À Inês, Canastra, Sara, Mafalda, Ana Luísa por todo o apoio, mesmo longe, estão sempre disponíveis.

À minha turma do 12º1F da Escola Secundária de Avelar Brotero, onde deixo um agradecimento especial, pelo papel ativo na minha formação, por toda a entrega e respeito facilitando a minha tarefa.

Ao Grupo Disciplinar, docentes, direção e funcionários da Escola Secundária de Avelar Brotero por todo o carinho, respeito e simpatia.

O meu mais sincero Obrigada!

“Tudo é ousado para quem a nada se atreve”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

O relatório de estágio compila o percurso pedagógico desenvolvido durante a realização do estágio pedagógico. Este consistiu na inclusão do professor estagiário no contexto prático real, fazendo a transição entre o conhecimento teórico adquirido ao longo da formação académica para uma prática docente supervisionada. Corresponde a uma fase que representa o término da vida académica, conciliando em si todo o conhecimento, competências pedagógicas assimiladas e a aplicação das mesmas. Assim, o estágio pedagógico simboliza a conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O estágio pedagógico teve lugar na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma 12º 1F, no ano letivo 2019/2020. Desta forma, o documento em questão tem como intuito a reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, fundamentando as tomadas de decisão, cujo foco seria o de possibilitar a aprendizagem de todos os integrantes, segundo a elaboração de uma análise crítica e reflexiva.

Este documento encontra-se dividido em 3 temas cruciais, sendo estes a contextualização da prática desenvolvida, a análise reflexiva relativamente à prática pedagógica e, por último, o aprofundamento ao tema-problema. O primeiro aborda as expectativas iniciais e a caracterização do contexto. O segundo reparte-se em 4 áreas, nomeadamente as atividades de ensino-aprendizagem, as atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas e atitude ético-profissional. O terceiro e último tema, corresponde ao estudo de investigação, realizado e desenvolvido ao longo do ano letivo, acerca da perceção sobre a intervenção pedagógica dos professores de Educação Física e dos respetivos alunos e alunas da Escola Secundária de Avelar Brotero: Estudo comparativo entre géneros.

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

ABSTRACT

The current report joins all the pedagogic path developed during the teacher training that consisted on the inclusion of the trainee teacher in the real practical context, making the transition between the theoretical knowledge acquired during the academic training and the supervised teaching practice. The pedagogical internship symbolizes the end of the Master's Degree in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary School of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. Therefore, this report corresponds to a phase that represents the end of academic life, reconciling on itself all the knowledge, assimilated pedagogical skills and its practical application. The pedagogical internship took place at the Escola Secundária de Avelar Brotero, with the class 12º IF, in the academic year 2019/2020. The document in question, aims to reflect all the work developed throughout the school year, supporting the decision making, whose focus consisted on empower the learning of all members, according to the development of a critical and reflective analysis. This document is divided into three crucial themes, which are, the contextualization of the developed practice, the reflective analysis in relation to the pedagogical practice and, finally, the deepening of the problem-theme. The first addresses the initial expectations and the characterization of the context. The second is divided into four areas, namely teaching-learning activities, organization and school management activities, educational projects and corresponding partnerships and an ethical-professional attitude. The third and last theme, corresponds to the research study, carried out and developed throughout the school year, on the perception of the pedagogical intervention of Physical Education teachers and their students of Escola Secundária de Avelar Brotero: Comparative study between genders.

Keywords: Physical Education. Teacher Training. Pedagogical intervention. Perception.

ÍNDICE

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	17
1. Expectativas Iniciais.....	17
2. Caracterização do Contexto	18
2.1. A escola e o meio.....	18
2.2. O Grupo Disciplinar de Educação Física	19
2.3. O núcleo de estágio.....	19
2.4. Caracterização da Turma	20
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	21
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem.....	21
1. Planejamento.....	22
1.1. Plano Anual.....	23
1.3. Plano de Aula.....	28
2. Realização	30
2.1. Intervenção Pedagógica	31
2.1.1. Instrução	31
2.1.2. Gestão.....	37
2.1.3. Clima e Disciplina.....	39
2.2. Reajustamento, estratégias e justificação das opções tomadas	41
3. Avaliação.....	43
3.1. Avaliação Formativa Inicial	43
3.2. Avaliação Formativa	46
3.3. Avaliação Sumativa.....	48
3.4. Autoavaliação	50
3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação	52
4. Coadjuvação no 3º Ciclo.....	52
5. Questões dilemáticas	53
ÁREA 1.1. – ATIVIDADES ENSINO-APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA	55
1. Ensino à distância.....	55
1.1. Planejamento.....	55

1.2. Realização	56
1.3. Avaliação	58
ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.....	59
ÁREA 3 – PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS	60
ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL	62
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA.....	64
1. Introdução.....	66
2. Metodologia	68
2.1. Participantes	68
2.2. Instrumentos e Procedimentos.....	68
2.3. Tratamento de Dados.....	69
3. Apresentação dos Resultados	69
3.1. Apresentação dos resultados relativos aos 44 itens da 1ª parte do Grupo I – Intervenção Pedagógica	69
4. Discussão de Resultados.....	73
5. Conclusão	74
6. Referências Bibliográficas	75
CONCLUSÃO	76
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES.....	79
ANEXOS	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mapa de Rotação de espaços 12º1 F.....	24
Tabela 2 – Distribuição das matérias, número de aulas e espaços	25
Tabela 3 - Dados da amostra: alunos e professores (SPSS)	68
Tabela 4 - Resultados relativos aos 44 itens do Grupo I da 1ª parte (professores e alunos) – Intervenção Pedagógica (SPSS)	70
Tabela 5 – Resultados relativos aos 44 itens do Grupo I da 1ª parte (médias gerais) – Intervenção Pedagógica (SPSS)	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DT – Diretor de Turma

E@D – Ensino à Distância

ESAB – Escola Secundária de Avelar Brotero

FC – Frequência Cardíaca

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

MACEF – Modelo Curricular em Educação Física

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I - Ficha Biográfica Individual para a Disciplina de Educação Física	80
Apêndice II - Plano Anual.....	82
Apêndice III - Plano de Unidade Didática (exemplo).....	83
Apêndice IV - Extensão de Conteúdos resultantes da Avaliação Formativa Inicial (exemplo)	84
Apêndice V - Plano de Aula (exemplo).....	85
Apêndice VI - Grelha de Avaliação Formativa Inicial (exemplo)	88
Apêndice VII - Grelha de Avaliação Formativa (exemplo).....	89
Apêndice VIII - Ficha de Avaliação Intercalar	90
Apêndice IX - Grelha de Avaliação Sumativa (exemplo).....	91
Apêndice X - Parâmetros e Critérios de Avaliação	92
Apêndice XI - Questionário "A Intervenção Pedagógica do Professor" Preenchido pelos alunos do Ensino Secundário (exemplo)	93
Apêndice XII - Questionário "A Intervenção Pedagógica do Professor" Preenchido pelos professores (exemplo).....	95
Apêndice XIII - Resultados dos questionários da 1ª Parte, grupo I por Dimensão Pedagógica	97

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Certificado de Participação na Sessão de Apresentação do "Programa de Educação Olímpica"	102
Anexo II - Diploma de Organização do Corta-Mato Escolar 2020	103
Anexo III - Certificado de Organização da IX Oficina de Ideias em Educação Física	104
Anexo IV - Certificado de Participação na IX Oficina de Ideias em Educação Física.....	105
Anexo V - Certificado de Colaboração no I Encontro Local de Natação do Desporto Escolar	106
Anexo VI - Certificado de Colaboração no II Encontro Local de Natação do Desporto Escolar	107
Anexo VII – Certificado de Acompanhamento no Encontro Local Basquetebol 3x3 do Desporto Escolar	108

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge de toda a prática desenvolvida durante o Estágio Pedagógico (EP) no ano letivo 2019/2020, incluído no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Estágio representa o término de um ciclo de formação pedagógica e a aplicação de todos os conhecimentos adquiridos durante os anos de formação académica no contexto real. Assim, realiza a transição entre o papel de aluno para professor sendo necessário o esclarecimento das vivências de toda a experiência intrínseca ao processo ensino-aprendizagem. Através das experiências vividas enquanto docentes, somos capazes de desenvolver novas competências importantes para a prática docente.

Contudo, é durante o EP que nos deparamos com a necessidade de desenvolver competências quer a nível profissional, como a nível pessoal e pedagógico.

O EP ocorreu na Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB), com a turma 12º1F do Curso Científico-Humanístico, no decorrer do ano letivo 2019/2020, perante a orientação e supervisão do Mestre António Miranda e da Professora Doutora Elsa Ribeiro da Silva.

Através deste documento tencionamos descrever, sucintamente, todos os processos e atividades realizados de forma crítica e rigorosa de acordo com a experiência de Estágio, aludindo aos sucessos e fracassos, decisões e estratégias que marcaram este trajeto.

O documento em questão expõe a prática desenvolvida e a análise reflexiva da prática pedagógica nas diferentes fases de planeamento, realização e avaliação e o tema-problema.

Assim, o documento reflete o término de uma etapa, descrevendo todas as competências e aprendizagens adquiridas e desenvolvidas ao longo do ano letivo.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expectativas Iniciais

Sendo o Estágio Pedagógico o término de um ciclo de formação pedagógica e a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante os anos de formação académica, no contexto real, tornou-se expectável o surgimento de dúvidas, questões, pensamentos e sensações, sendo estas definidas por expectativas iniciais. Estas expectativas simbolizam as ideias e intenções existentes antes do início de uma etapa importante, ou seja, que antecederam a atividade pedagógica.

Com isto, eram imensas as dúvidas que pairavam em torno do Estágio Pedagógico. Através deste estágio tínhamos a intenção de adquirir competências e esperávamos conseguir adquiri-las no seu total enquanto professores estagiários de Educação Física tendo como objetivo o sucesso dos alunos. Para além disso, tínhamos o intuito de proporcionar aos alunos, aprendizagens e um ensino de qualidade, respeitando a dimensão profissional e ética, de maneira, a contribuir para o bom funcionamento do ensino.

Sendo um passo novo na nossa formação académica e um caminho que, nem de longe nem de perto, conhecemos, a existência de algum nervosismo era algo natural. O facto de entrarmos num meio desconhecido, levava-nos a questionar se realmente tínhamos o perfil para este desafio.

Desde a entrada na escola que o nosso objetivo era sermos exigentes e competentes, contribuindo para a execução eficaz do processo ensino-aprendizagem. Assim, a nossa motivação passava pelo facto de nos encontrarmos a ensinar jovens, sendo o nosso foco primordial a obtenção de sucesso por parte dos alunos através dos conhecimentos que lhes transmitíamos.

Uma das preocupações que tínhamos passava pela relação com a turma, uma vez que estes eram alunos do ensino secundário, a diferença de idades não era grande. Assim, existia o receio de os alunos não nos levarem a sério, originando falta de controlo da turma. De seguida, apareceram mais preocupações, como as modalidades que iríamos lecionar, pois o conhecimento que tínhamos de cada uma não era o mesmo. Assim, o receio de falhar era existente, trazendo-nos algum nervosismo. Com isto, tivemos de adquirir conhecimentos

através de pesquisa e da leitura de documentos relativos à unidade, com o intuito de nos prepararmos melhor e de nos encontrarmos à vontade com a sua leção.

Concluindo, independentemente das incertezas, receios, inseguranças e medos, esperávamos um ano letivo de muita aprendizagem, muitos desafios, muito crescimento a nível profissional e pessoal e de muito sucesso, tanto nosso como dos alunos.

2. Caracterização do Contexto

Existe a necessidade de contextualizar a nossa experiência com a intenção de fornecer uma melhor compreensão do relatório em questão. Assim, é importante caracterizar e expor o meio envolvente, o contexto escolar, o grupo disciplinar, o núcleo de estágio e a turma.

2.1.A escola e o meio

Em 1960, a Escola Secundária de Avelar Brotero ocupava e ocupa, até aos dias de hoje, o edifício junto ao Estádio Cidade de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais. O seu nome foi atribuído em homenagem ao cientista e botânico português Félix de Avelar Brotero.

A escola, atualmente, conta com 1479 alunos, sendo que um terço reside na área urbana de Coimbra, um terço são da periferia da cidade e um terço são de outro concelho. No curso Científico Humanístico encontram-se 874 alunos, correspondendo a 32 turmas, sendo 11 do 10º ano (308 alunos), 11 do 11º ano (286 alunos) e 9 do 12º ano (283 alunos). No que diz respeito aos Cursos Profissionais, encontram-se 487 alunos, correspondendo a 22 turmas, sendo 7 do 10º (173 alunos), 7 do 11º ano (163 alunos) e 8 do 12º ano (153 alunos). Relativamente ao pessoal docente, na Avelar Brotero, este é constituído por 173 dos quais 122 são do quadro da escola. O pessoal não docente é constituído por 41 funcionários.

Passando para os espaços desportivos, a escola possui um pavilhão polidesportivo, um ginásio, dois campos exteriores, uma pista de atletismo e uma caixa de areia. Através de um protocolo com a Câmara Municipal de Coimbra, a escola usufrui da utilização do Complexo Olímpico de Piscinas de Coimbra para a leção da unidade didática Natação.

No que concerne ao nível de recursos materiais, é de referir que a escola dispõe de diversos materiais, sendo estes suficientes para a leção de várias matérias.

2.2.O Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de Educação Física (GDEF) insere-se no Departamento de Expressões. O GDEF era constituído por 11 professores e 4 estagiários. Este grupo, desde o início, mostrou-se bastante disponível, tornando-se uma mais-valia para a nossa integração. Caracterizava-se pela simpatia, entreajuda, companheirismo e espírito de partilha ao longo deste processo, contribuindo para a nossa evolução e crescimento enquanto futuros docentes.

De destacar a relevância do Mestre António Miranda, uma vez que foi o nosso “guia” neste processo de formação, transmitindo-nos as suas ideias, intenções, conhecimentos e experiências nas mais diversas reuniões realizadas ao longo do Estágio Pedagógico, o que nos impulsionou a crescer enquanto futuros docentes. Ao longo destas reuniões eram discutidos diversos assuntos, desde as experiências e sentimentos vividos em contexto de aula, fornecendo-nos bases e levando-nos a realizar reflexões e autorreflexões sobre a nossa intervenção pedagógica, com o intuito de salientarmos os aspetos positivos ou negativos e aspetos de melhoria.

2.3.O núcleo de estágio

O Núcleo de Estágio Pedagógico foi constituído por 4 professores estagiários, 3 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 21 e 25 anos.

Sendo um grupo habituado a trabalhar individualmente e não enquanto coletivo, os primeiros momentos foram atribulados. Estando a atravessar uma experiência neste contexto completamente desconhecido, o foco principal passou sempre pelo sucesso na prática pedagógica. Assim, adquirimos a consciência da necessidade e importância da entreajuda, sintonia e harmonia do grupo.

A proposta do professor de realizar reflexões relativamente à prestação de cada um permitiu-nos o desenvolvimento do carácter crítico e reflexivo, verificando a existência de tantos assuntos importantes de discutir. Através destas reflexões adquirimos estratégias que proporcionaram a melhoria da lecionação das aulas e o nosso crescimento.

Com o apoio do orientador, ultrapassámos barreiras e dificuldades, partilhámos experiências, ideais, conhecimentos e convicções, tendo por base a comunicação entre todos.

2.4. Caraterização da Turma

De maneira a conhecer melhor os alunos e obter uma caraterização completa e aprofundada da turma, o núcleo de estágio da ESAB, elaborou uma “Ficha Biográfica Individual Para a Disciplina de Educação Física” (apêndice I), para os alunos preencherem. Esta ficha foi entregue na primeira aula do ano letivo. O objetivo passava pela recolha de dados relevantes, de maneira a auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem.

A turma era composta por 29 alunos, todos do sexo masculino com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. No entanto, apenas 28 se encontravam inscritos na disciplina de EF.

No que diz respeito ao local de residência, 24 alunos residiam no Concelho de Coimbra (82,8%), enquanto 5 alunos (17,2%) noutros concelhos, utilizando como meio de transporte tanto o automóvel da família como os transportes públicos. No que diz respeito ao tempo de viagem de casa-escola, 12 alunos demoravam menos de 30 minutos, outros 12 entre 30 minutos a 1 hora e 4 alunos demoravam mais de 1 hora.

Continuando a análise dos dados recolhidos, 18 alunos praticavam desporto ou atividade física fora do contexto escolar. Os desportos e atividades eram futebol, badminton, ténis, ciclismo, canoagem, boxe, crossfit, judo, taekwondo e natação.

No que diz respeito à saúde, 8 alunos apresentavam alergias (4 ácaros e pólen; 4 pólen), 5 alunos tinham asma e 8 alunos apresentavam limitações visuais. No caso das lesões, 5 alunos apresentaram lesões ocorrentes nos últimos 3 anos.

Quando questionados sobre as duas modalidades mais apreciadas, as escolhas recaíram sobre o badminton, natação, andebol, futsal e ginástica. Verificou-se um número significativo de alunos que aponta o badminton como primeira escolha (13), no entanto não houve possibilidade de lecionar esta modalidade. Apesar desta escolha dos alunos, o badminton não foi lecionado porque, para além de não estar presente nas modalidades definidas pelo grupo disciplinar, para o 12º ano, a rotação de espaços fez com que fosse dada prioridade a outras matérias, também elas fundamentais.

Um dado interessante destas escolhas dos alunos passou pelo facto de terem escolhido modalidades que iriam ser abordadas durante o ano letivo, como a natação e a ginástica

(sendo ginástica acrobática), o que poderia representar uma motivação extra para a prática, visto que existiu interesse e gosto por parte dos alunos.

Esta caracterização revelou-se uma mais-valia para o planeamento do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo-nos informações relevantes das características da turma e dos alunos, permitindo descobrir novos caminhos que nos ajudaram a orientar o processo. As aulas seguintes possibilitaram, em contexto da prática desportiva, caracterizar melhor a turma. Assim, foi possível observar que, no geral, a turma apresenta grande diversidade relativamente às capacidades físicas e motoras. Através da análise das características da turma, conseguimos compreender, definir e selecionar as melhores opções, de maneira a ajustar o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, possibilitou-nos adaptar a planificação tendo por base a diferenciação pedagógica com o intuito de permitir o sucesso de todos os alunos.

Motivação e empenho, características principais da turma, facilitaram o desenvolvimento da aula e a sua lecionação. No entanto, dentro dessa motivação e empenho, existiam momentos de distração, de conversa paralela, onde o foco, por momentos, era outro, o que dificultava a instrução das tarefas e a sua própria transição. Este aspeto tornou-se num “teste” para o professor, obrigando a criar rotinas e estratégias que transmitissem disciplina aos alunos, de forma a eliminar ou reduzir os momentos de distração. A utilização de regras, rotinas e estratégias favoreceram a lecionação e a dinâmica das aulas, tendo proporcionado o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, originando um clima positivo e a criação de relações interpessoais, mais concretamente, aluno-professor.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

A área em questão apresenta um valor importante no que à formação do professor diz respeito. Assim, o professor procura a melhor condução do processo com o intuito de promover o sucesso por parte dos alunos.

Segundo Bento (1998), a didática prescreve três tarefas principais ao professor, estreitamente ligadas, sendo estas planificação, realização, análise e avaliação. Logo, espera-

se o desenvolvimento de capacidades, tanto ao nível do planeamento, da realização e da avaliação, por parte do professor.

No decorrer do EP, foram desenvolvidas atividades que beneficiaram a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Assim, ao longo deste capítulo, serão apresentadas as atividades realizadas, bem como a sua reflexão. Através desta reflexão serão expostas as experiências procurando apresentar os aspetos positivos, negativos e questões de melhoria para aperfeiçoar o processo.

1. Planeamento

Para Bento (1998) “a planificação de processos de ensino e aprendizagem pressupõe uma definição pormenorizada e diferenciada dos objetivos do ensino” (p. 20), então, deve implicar a escolha de objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias de ensino de acordo com a realidade em que nos encontramos inseridos.

Sendo o planeamento parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e tendo como objetivo a orientação da ação do professor, é fundamental que seja um documento lógico, coeso e claro considerando as características dos alunos, os objetivos e conteúdos presentes nos programas. Adicionalmente, deve ser flexível, de modo a possibilitar a existência de alterações e ajustamentos durante o ano letivo conforme as necessidades e desenvolvimento dos alunos.

Então, para a realização de um planeamento adequado e que contribuísse para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, foi necessária uma fase de preparação. Assim, revimos documentos de apoio ao ensino da Educação Física no que concerne ao ensino secundário, tais como Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (2001), legislação, Aprendizagens Essenciais (2018), Perfil dos Alunos à Saída Obrigatória (2017), dimensões de intervenção pedagógica, modelos de ensino, estilos de ensino e estratégias de ensino. Com esta revisão, desenvolvemos um planeamento lógico com o intuito de assegurar o sucesso das aprendizagens.

O planeamento definido e realizado pelo núcleo de estágio para o ano letivo, conteve diversos níveis. Foi realizado um plano anual, sendo planeado quando íamos realizar as diferentes unidades didáticas e quais os objetivos gerais. Ao longo do ano e continuando o

processo de planeamento, foram planificadas as unidades didáticas tendo em conta os recursos materiais e temporais e definidos objetivos para cada. Por fim, foram estruturados planos de aula tendo por base os objetivos específicos correspondentes à unidade.

1.1.Plano Anual

O Plano Anual consiste num documento com o intuito de orientar o professor, a longo prazo, no que concerne à intervenção pedagógica (apêndice II). Corresponde a um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período de tempo. A sua elaboração é uma necessidade objetiva, pois, existe a necessidade, para um ensino mais eficiente, a existência de reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo um ano escolar (Bento, 1998).

Logo, a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino, traduzindo-se na perceção e domínio profundo dos objetivos e na realização de reflexões relativamente à organização do ensino ao longo do ano letivo (Bento, 1998).

Assim, tendo em consideração os recursos materiais da escola (para esta informação, realizámos um inventário com o intuito de compreender a quantidade e a qualidade de material existente), as características da turma, as decisões do grupo disciplinar, o calendário escolar, o regulamento interno, o projeto educativo da escola, a legislação, os conteúdos, os objetivos e as normas estabelecidas nos documentos direcionados à Educação Física, tais como PNEF, Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório, estruturámos e construímos este plano anual.

Inicialmente, através de uma reunião com o grupo disciplinar de Educação Física, delineámos as matérias a lecionar relativamente a cada ano de escolaridade, as atividades a integrar no Plano Anual de Atividades e o mapa de rotações de espaço (tabela 1).

O grupo disciplinar, em consonância com o calendário letivo, elaborou um mapa prevendo cinco rotações de espaço, tendo repartido o ano letivo em períodos, sendo o primeiro e segundo período composto por dois ciclos e o terceiro período composto por um ciclo. No primeiro período, o 1º ciclo é composto por 6 semanas e o 2º ciclo por 6 semanas e 2 dias. No segundo período, 3º ciclo composto por 6 semanas e o 4º ciclo por 5 semanas e dois dias (sendo o mais curto). Por fim, no terceiro período, o 5º ciclo composto por 8 semanas. Desta forma, fez a leção de 15 a 19 tempos letivos com duração de 50'.

Tabela 1 – Mapa de Rotação de espaços 12º1 F

<i>Período Letivo</i>	Ciclo	Data Inicial	Data Final	Espaço
1º	1º	16/set	23/out	Poli I
	2º	28/out	11/dez	Ginásio
	FitEscola	04/nov	08/nov	-
2º	3º	06/jan	12/fev	Poli II
	4º	17/fev	25/mar	Exterior I
3º	5º	15/abr	03/jun	Piscina
	FitEscola	20/abr	24/abr	-

Perante a realização do mapa de rotações de espaços, passámos para a seleção das matérias a lecionar (tabela 2). Esta seleção foi determinada pelo grupo disciplinar de Educação Física, tendo em atenção as orientações apresentadas nos programas da Educação Física, do Programa Nacional de Educação Física e das Aprendizagens Essenciais para o 12º ano de escolaridade. Assim, as Aprendizagens Essenciais definem que os alunos do 12º ano podem escolher 2 jogos desportivos coletivos. Tendo em conta este aspeto, na primeira aula correspondente à aula de apresentação, em conjunto com os alunos, foram decididas as matérias a lecionar. As restantes matérias foram determinadas pelo grupo disciplinar. Tanto as matérias selecionadas pelos alunos como as determinadas pelo grupo disciplinar tiveram em atenção o desenvolvimento das aprendizagens e os espaços atribuídos com o intuito de garantir uma prática eficiente.

Na sequência da reunião do grupo disciplinar de Educação Física ficou delineado que, relativamente ao 12º ano, seriam lecionadas 5 matérias, sendo dois jogos desportivos coletivos (como referido anteriormente, opção por parte dos alunos), ginástica acrobática, ténis e natação.

No que concerne aos dois jogos desportivos coletivos, a seleção recaiu sobre o basquetebol e voleibol.

Desta forma, no geral, o plano curricular em educação física da nossa turma contemplou as seguintes matérias: basquetebol, ginástica acrobática, voleibol, ténis e natação.

Após a seleção das matérias, foram distribuídas pelos períodos letivos, tendo por base o mapa de rotações de espaços, as suas condições e os materiais, visando uma sequenciação lógica e coesa das aprendizagens das diversas matérias. A distribuição foi a seguinte, relativamente ao primeiro período, foi lecionado o basquetebol (1ª rotação, polidesportivo I) e a ginástica acrobática (2ª rotação, ginásio), no segundo período foi o voleibol (3ª rotação, polidesportivo II) e o ténis (4ª rotação, exterior I) e, por fim, no terceiro período era para ser lecionada a natação (5ª rotação, piscina), no entanto, não foi possível devido à situação de pandemia, Covid-19 no país. Esta distribuição pode ser visualizada na tabela seguinte (tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição das matérias, número de aulas e espaços

	1º Período			2º Período		3º Período	
<i>Nº aulas</i>	18	20	3	18	15	19	3
<i>Unidade Didática</i>	Basquetebol	Ginástica Acrobática	FitEscola	Voleibol	Ténis	Natação	FitEscola
<i>Espaço</i>	Poli I	Ginásio	-	Poli II	Exterior I	Piscina	-
<i>Rotação</i>	1ª	2ª		3ª	4ª	5ª	
<i>Total de aulas</i>	41			33		22	
	96						

Conseguimos verificar que a ESAB opta pela lecionação das matérias por blocos, ou seja, é abordada uma matéria de forma continuada.

Através da tabela 2, verifica-se a existência de dois momentos diferenciados para a realização do protocolo da bateria de testes do FITescola, estabelecidos pelo GDEF, tendo como finalidade avaliar a aptidão física dos alunos. Estes dois momentos tinham a duração de uma semana, no primeiro e terceiro períodos letivos. Nesta semana, existe uma interrupção na lecionação das modalidades, sendo a semana destinada à realização destes testes por parte de todas as turmas da escola. Com a integração de todos os professores do GDEF, estando um ou dois professores por cada estação, foi possível a avaliação de todos os alunos.

Para além do FITescola aconteceu o Corta Mato Escolar e a Semana da Educação Física, onde foram realizados torneios de inter-turmas de basquetebol e andebol. Devido à

pandemia, COVID-19, não foi possível realizar os outros dois momentos, um de FITescola e outro da Semana da Educação Física, alterando o planejamento anual.

Finalizando, o plano anual reforça a sua importância ao permitir a compreensão e aplicação de todos os conteúdos considerados importantes a desenvolver. Tem a finalidade de atingir os objetivos estipulados inicialmente e contou com adaptações e ajustamentos.

1.2. Unidade Didática

As unidades didáticas correspondem a uma forma de planejamento de nível meso, ou seja, a médio prazo e são elaboradas tendo a função de orientar o processo ensino-aprendizagem considerando as características da turma e as matérias a lecionar.

As unidades didáticas ou de matéria correspondem a partes essenciais do programa de uma disciplina. Assim, no que concerne ao processo pedagógico, constituem *unidades fundamentais e integrais* apresentando, aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem (Bento, 1998, p, 65).

Sabendo que toda a unidade didática deve apresentar uma sequência lógica dos conteúdos, com a finalidade de promover o sucesso dos alunos, então, para a sua elaboração, analisamos os programas (PNEF, Aprendizagens Essenciais) e realizamos uma avaliação à turma para identificar as necessidades dos alunos. Em função disso, traçamos objetivos e com esses objetivos definimos uma sequência lógica dos conteúdos. Posto isto, definimos estratégias e passamos pela divisão desses conteúdos por aulas, criando a extensão e sequência dos conteúdos (apêndice III). Esta extensão e sequência de conteúdos distribui os conteúdos a lecionar pelas aulas tendo em atenção as funções didáticas: introdução, exercitação, consolidação e avaliação (formativa e sumativa). No que diz respeito às funções didáticas, decidimos que a introdução de conteúdos aconteceria nas aulas de 100' e não nas de 50' pois, tendo uma duração superior, permitia uma realização eficaz e uma aprendizagem mais afincada. Assim, as aulas de 50' serviriam para a exercitação e consolidação de conteúdos.

Com a observação e a recolha de informações relativamente aos alunos, preocupámo-nos em dividi-los por grupos de nível facilitando o nosso planejamento e, assim, adequar os objetivos a cada grupo. Isto permitiu-nos definir estratégias, estilos, modelos de ensino e tarefas adequadas com o intuito de cada aluno atingir os objetivos no final de cada UD e,

assim, proporcionar um processo de ensino-aprendizagem assente na diferenciação pedagógica, de modo, a existir o sucesso na aprendizagem de cada aluno, potenciando as aprendizagens e a aquisição qualitativa dos conteúdos (apêndice IV).

Na organização das UD, tivemos a preocupação de não optar por objetivos de excessiva complexidade, de modo a que a aquisição por parte dos alunos fosse consistente. Adicionalmente, tivemos em atenção a flexibilidade da sequência de conteúdos, de maneira a que fosse possível a alteração ou efetuar um reajustamento do nosso planeamento aquando da existência de alguma imprevisibilidade para a realização das aulas.

Relativamente à elaboração e estruturação das UD, aplicámos o modelo de Alinhamento Curricular em Educação Física (MACEF), adaptado a partir do modelo *Understanding by Design* pelo Prof. Doutor Paulo Nobre. Este documento desenvolve-se com base em três princípios orientadores: evidências de aprendizagem, experiências de aprendizagem e resultados de aprendizagem, tornando-se assim no desenvolvimento do currículo centrado na periodização, no alinhamento vertical e horizontal, com validade curricular e consequential para a sua construção (Nobre, 2019). O modelo surgiu com a intenção de permitir ao professor planear de forma orientada em função dos objetivos de aprendizagem determinados em conformidade com a aptidão específica dos alunos, resultando num ensino eficaz.

Posto isto, a sua estrutura foi a seguinte: 1 - Conteúdos programáticos para o ensino das matérias; desenvolvimento das capacidades motoras; 2 - Caracterização dos recursos; 3 - Caracterização da turma orientada para a especificidade na matéria; 4 - Configuração de objetivos programáticos gerais e específicos (o que priorizávamos para cada nível de desempenho e a respetiva justificação das decisões tomadas); 5 - Mapa de extensão e sequência de conteúdos com a devida justificação (definíamos a distribuição dos conteúdos ao longo da UD); 6 - Aprendizagens a proporcionar aos alunos aula a aula; 7 - Configuração da avaliação (como e quando avaliar com a justificação das decisões tomadas) e bateria de exercícios. Para além destes pontos, uma introdução, breve história da modalidade, um balanço final da unidade, a bibliografia e os anexos, também fizeram parte desta estrutura. Neste mesmo documento, estavam incluídas as Áreas de Competência do Perfil dos Alunos que utilizámos para cruzar com os objetivos e conteúdos incluídos nos programas, definidas pelas Aprendizagens Essenciais. Estas áreas correspondem ao conjunto de competências que

o professor prevê trabalhar e desenvolver nos alunos ao longo das aulas de maneira a ajudar na formação do aluno e, assim, possibilitar a aquisição de valores essenciais.

Em jeito de conclusão, as UD foram um dos maiores desafios, principalmente na seleção dos objetivos específicos para cada nível encontrado na turma e na elaboração da extensão e sequência de conteúdos. Nestas UD encontra-se, ao longo da prática pedagógica, a necessidade de reajustar e adaptar de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos.

1.3. Plano de Aula

O plano de aula consiste na última planificação do docente e auxilia na realização das aulas. Corresponde a um documento estruturado e organizado com base no plano anual e nas unidades didáticas. É neste plano que os objetivos definidos para a aula são postos à prova através das tarefas utilizadas para atingir esses objetivos. Segundo Quina (2009) o plano de aula é o momento de ligação entre o pensamento e a ação do professor, assim, tudo o que o professor planeia ou pretende para a aula, deve ter expressão nesse plano.

Optámos pela utilização do modelo de plano de aula utilizado no 1º semestre do Mestrado, no entanto com algumas alterações (apêndice V). Desde logo a introdução da função didática, do modelo de ensino e das áreas de competência do perfil dos alunos privilegiadas. Este modelo é tripartido, ou seja, dividido em três partes, parte inicial, fundamental e final. É constituído por um cabeçalho que contém informações da aula, tais como a data, hora da aula, ano/turma, período, local/espço de aula, número de alunos, número de aula, unidade didática, duração da aula, função didática, estilo de ensino, modelo de ensino, recursos materiais, objetivos da aula e competências a desenvolver; uma parte inicial, fundamental e final. Estas partes eram compostas pela indicação da hora em que iniciava a aula/tarefa, duração da tarefa, objetivos específicos, descrição da tarefa/organização, critérios de êxito para o conteúdo e estratégias, estilos e modelos de ensino. No final do plano era reservado um espaço para a respetiva fundamentação/justificação das opções tomadas (tarefa e sua sequência).

Caraterizando estas partes, a inicial era mais focada na transmissão dos conteúdos da sessão e objetivos a atingir. Nesta mesma parte, era realizada uma reflexão relativamente aos conteúdos abordados na aula anterior através do questionamento com o intuito de compreender o que os alunos tinham adquirido. Para além disso, era mais direcionada para

o aquecimento, ou seja, para o aumento da frequência cardíaca e temperatura corporal, preparando as estruturas osteoarticulares para as exigências da parte fundamental da aula. No entanto, as tarefas realizadas na parte inicial não devem apenas ter como objetivo a ativação geral, mas sim incluir situações de natureza pedagógica, psicológica e fisiológica que auxiliem a atingir os objetivos principais da aula (Bento, 1998). Aqui, a escolha dos exercícios deve coincidir com os requisitos dos exercícios principais (Bento, 1998). Assim, tínhamos a noção de que o aquecimento deveria estar presente em todas as aulas através de exercícios dinâmicos, pouco complexos e específicos à modalidade em questão. Na parte fundamental, parte mais importante do processo de intervenção pedagógica, apresentávamos, com maior destaque, as tarefas principais para a existência de aquisição de competências, cognitivas e motoras, relacionadas com os objetivos tentando levar os alunos ao sucesso dos mesmos. Segundo Bento (1998) a parte principal corresponde ao momento onde o professor expõe os conteúdos e consome os objetivos, sendo as suas metodologias postas em prática.

De referir que as tarefas selecionadas na parte fundamental, tinham uma sequência lógica e eram ajustadas aos diferentes níveis existentes na turma através da utilização de condicionantes, maximizando o tempo de empenhamento motor dos alunos.

A parte final correspondia ao momento de retorno à calma, de revisão dos conteúdos lecionados na aula, realização de um balanço. Neste balanço utilizávamos o questionamento com o intuito de confirmar ou verificar os conteúdos aprendidos pelos alunos, tendo um papel fundamental para o planeamento da aula seguinte. Por fim, era feita a ponte para os conteúdos da aula seguinte. Em suma, o professor avalia a disciplina, efetua um balanço, avalia os resultados e deficiências gerais, realça os aspetos importantes e realiza a ligação com a próxima aula (Bento, 1998).

Relativamente à parte da fundamentação/justificação das ações tomadas, esta correspondia a um momento de justificação das tarefas selecionadas, referindo o porquê da escolha das mesmas, quais as vantagens dessas tarefas, que intuito tinham no desempenho dos alunos e no desenvolvimento da aula. Basicamente, correspondia a um momento de reflexão sobre as decisões tomadas.

Será importante referir que este plano de aula podia sofrer reajustamentos, alterações ao longo da aula conforme o desenvolvimento da mesma ou em função do desempenho dos alunos. Assim, as tarefas podiam não ser cumpridas na sua totalidade.

Logo, o plano de aula deve considerar as capacidades dos alunos, ter uma sequência lógica, ser flexível, de modo a permitir reajustamentos e, acima de tudo, proporcionar o desenvolvimento com qualidade e adequado aos grupos de nível do processo de ensino-aprendizagem. Assim, corresponde a um instrumento importantíssimo para a nossa evolução. Adicionalmente, as reflexões realizadas pós-aula com o orientador e os restantes colegas de núcleo ajudavam na compreensão do que necessitava de melhoria, de perceber o que correu bem e menos bem ao longo da aula. Ou seja, a partilha de opiniões e a exploração de outros pontos de vista permitiram a adequação de vários fatores, levando-nos a considerar e a explorar diversos caminhos com a principal intenção de promover o desenvolvimento dos alunos. Então, estas reuniões permitiram que refletíssemos sobre a aula, as tarefas, as decisões levando-nos a encontrar estratégias adequadas.

2. Realização

De acordo com Quina (2009) após as tarefas de planeamento, o professor é confrontado com as tarefas de realização do ensino, correspondendo ao momento fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Logo, a realização corresponde à fase de interação entre professor-aluno, tendo o professor a função de transmitir informações, conhecimentos, conteúdos essenciais que conduzam à aprendizagem dos alunos. Com isto, a realização consiste no momento da “verdade”, onde colocamos em prática o que planeamos determinando-se como uma das etapas essenciais da aprendizagem. Assim, está associada às diferentes dimensões, sendo elas a instrução, gestão, clima e disciplina. Estas dimensões são utilizadas para explicar as decisões tomadas na parte prática e as decisões de ajustamento.

Com isto, tencionamos mostrar o caminho que utilizámos, apresentar todas as decisões que tomámos e ações que realizámos conjuntamente com reflexões sobre essas decisões e ações.

2.1. Intervenção Pedagógica

Na nossa opinião, a intervenção pedagógica corresponde ao método que o professor utiliza para a transmissão de informação e de conhecimentos aos alunos.

Com isto, a qualidade da intervenção pedagógica é influenciada pela qualidade dos métodos de ensino, da sua escolha ou decisão. Por outro lado, esta interfere no desempenho dos alunos na aula e, conseqüentemente na qualidade das aprendizagens. Deste modo, a qualidade da intervenção pedagógica depende diretamente da tomada de decisão, antecedente aos comportamentos interativos. (Costa e Onofre, 1994).

2.1.1. Instrução

A dimensão instrução concerne a todas as estratégias de intervenção pedagógica que o professor emprega com o intuito de transmitir informação aos alunos relativamente às tarefas a realizar/desempenhar. Assim, esta dimensão corresponde ao momento da aula onde o professor motiva os alunos para a aprendizagem e para a parte prática através da transmissão de informação (Quina, 2009). Essa transmissão de informação pode acontecer em três momentos da aula, na parte inicial da aula através da apresentação dos objetivos e conteúdos, sendo que nesta parte, torna-se importante a existência de ligação dos conteúdos a abordar com os abordados na aula anterior, de modo a construir uma sequência lógica facilitando a aprendizagem desses novos conteúdos, ou seja, uma sequência onde os alunos percebem o porquê daquele conteúdo ser lecionado no momento em questão. Na parte fundamental da aula (durante a aula) através da explicação, demonstração dos exercícios e na transmissão de feedback como auxílio à aprendizagem do aluno e na parte final da aula através do balanço das aprendizagens.

Assim, esta dimensão pode assumir diferentes formas durante a aula, tais como, preleção, questionamento, *feedback* (FB) e demonstração.

Com a intenção de permitir o sucesso dos alunos, esta dimensão deve ser assente à realidade de cada turma. Assim, desde o momento em que passamos a conhecer a nossa turma, ajustamo-nos e delineamos estratégias para os alunos.

Quando iniciámos a nossa prática pedagógica, a primeira preocupação que detivemos correspondeu à preleção inicial no sentido de que para conseguirmos fazer chegar aos alunos a informação transmitida, esta deveria ser simples, coerente e sucinta, de modo a que os

alunos ouvissem e compreendessem essa informação corretamente. No entanto, esta preleção inicial apresentou-se como uma dificuldade, pois no início perdíamos demasiado tempo a “debitar” matéria, verificando que os alunos perdiam rapidamente o foco. Assim, à medida que fomos tendo mais confiança e, através das reuniões com o núcleo de estágio (NE) e o orientador, conseguimos alterar este aspeto e melhorámos este momento de preleção.

Com isto, desde o início que tivemos o cuidado de nos posicionarmos corretamente, ou seja, colocando todos os alunos no nosso campo de visão. Um exemplo disto acontecia quando lecionávamos aulas no exterior, onde colocávamos os alunos de costas para o sol e nós, professores, de frente para este. O facto de os alunos se encontrarem no nosso campo de visão permitia que observássemos os seus comportamentos e, através destes, verificássemos a existência de dúvidas.

Nas aulas onde o espaço fosse partilhado com outra turma, existia o cuidado de realizar a preleção num local distante daquela, de modo a que existissem condições para a compreensão, por parte dos alunos, do que era transmitido. Isto vai ao encontro de Piéron (1992) que afirma que devemos reunir os alunos em local adequado e de forma adequada, estando todos dispostos de forma a poderem ver e ouvir o professor e que se encontrem de costas para possíveis distrações. Para além disso, a existência de comportamentos indisciplinados, eram reduzidos favorecendo a preleção.

Ao longo das aulas foi-se verificando que os alunos gostavam de conversar provocando momentos de distração. Assim, existiu a necessidade de reduzir o tempo estipulado para esta preleção. Esta redução apresentou resultados positivos. No entanto, este pormenor não se verificava única e exclusivamente na preleção inicial, mas no decorrer da aula pois, quando era necessária a realização de uma instrução mais completa de uma tarefa, a perda de foco por parte dos alunos era notória através da existência de conversas paralelas. Face a esta realidade foram utilizadas estratégias com a intenção de contornar estes comportamentos.

Posto isto, ao longo da prática pedagógica, optámos pela realização de preleções curtas e sucintas, sendo a transmissão de informação clara e direta no que concerne aos objetivos da aula. Para esta transmissão existiu a necessidade de um estudo prévio, ou seja, uma preparação prévia da informação que pretendíamos transmitir de maneira a evitar a

necessidade de improvisar. Deste modo, a informação transmitida era adequada juntamente com as intervenções com o intuito de diminuir o tempo gasto em explicação ao longo da aula.

Utilizávamos as preleções iniciais para a explicação da estrutura da aula e a sua organização. Assim, dávamos a conhecer os conteúdos a lecionar e os seus objetivos, o porquê destes exercícios e o transfere de um exercício para o outro com a intenção de que a compreensão por parte dos alunos fosse facilitada. Estas preleções eram breves e sucintas, de modo a aumentar o tempo de prática dos alunos e, conseqüentemente, a existência de um desenvolvimento significativo das capacidades dos alunos.

De referir que a duração destas preleções iniciais variou devido à introdução de conteúdos, onde existia a necessidade de momentos mais extensos, pelo motivo de ser necessária a transmissão de informações sobre os conteúdos a abordar, como seriam abordados, as componentes críticas, os critérios de êxito, os parâmetros de avaliação, as regras de conduta na aula e as rotinas para o bom funcionamento da aula. No entanto, nas aulas destinadas para a exercitação e consolidação de conteúdos, as preleções eram mais reduzidas, salientando os objetivos e o que tencionávamos visualizar por parte dos alunos.

Entre as tarefas eram realizadas preleções, sendo que tinham as mesmas características que as preleções iniciais, curtas e sucintas e serviam para a explicação da(s) tarefa(s). A utilização de linguagem simples e acessível a todos foi um dos cuidados, complementando com uma atenção relativa à quantidade de informação transmitida para a compreensão total da tarefa por parte dos alunos, nomeadamente critérios de êxito, objetivos específicos, conteúdos e demonstração. Nesta informação tivemos o cuidado de sermos claros e em utilizar a linguagem/termos corretos, possibilitando aos alunos um maior tempo de prática, o que se encontra em consonância com Siedentop (2008, p. 257) que afirma que a apresentação de uma atividade/tarefa é eficiente quando o professor precisa de um tempo reduzido para a realizar.

Passando para as preleções finais, o nosso discurso passou pela realização de um balanço da aula, existindo um momento de reflexão entre todos relativamente às dificuldades sentidas no que diz respeito aos conteúdos abordados. Nesta reflexão, um meio utilizado passou pelo questionamento, levando aos alunos a necessidade de pensar/refletir sobre os conteúdos. Este questionamento permitia ao professor perceber o que realmente os alunos

tinham aprendido ao longo da aula e foi utilizado nas preleções iniciais, finais e ao longo das aulas. Este momento de reflexão promovia o desenvolvimento do domínio cognitivo dos alunos. Adicionando a estes aspetos, nesta parte era realizado o transfere para as aulas seguintes no que diz respeito às aprendizagens. Podemos afirmar que o questionamento apresentou-se como uma mais-valia, levando os alunos a refletir, a resolver os problemas que colocávamos, a envolverem-se na aula e, a nós, professores, permitiu-nos avaliar a aprendizagem dos alunos.

Passando para a demonstração e considerando ser um dos principais momentos desta dimensão, apresentámos, inicialmente, algumas lacunas neste campo, visto que nem sempre utilizávamos este método. Ao longo das aulas foi sendo um dado mais adquirido, tendo a noção de que este instrumento tinha um papel preponderante na compreensão das tarefas por parte dos alunos. A demonstração permitiu ao aluno observar como funcionava a tarefa, como era realizado o movimento e, para além disso, tinha a função de complementar o que o professor informava. No decorrer das aulas optámos pela utilização dos alunos para esta demonstração, tendo em atenção as características e capacidades de cada um, assim, tomávamos a decisão de optar pelos alunos mais aptos.

Com isto, verificámos que ao longo deste processo ensino-aprendizagem, a demonstração sendo acompanhada pela transmissão de informações, ou seja, preleção, apresentava um papel importante no alcance dos objetivos por parte do aluno. Assim, a demonstração encontrou-se presente na aprendizagem do aluno durante vários momentos da aula, tais como na introdução de conteúdos, na apresentação das tarefas, na correção de erros e nas dificuldades demonstradas pelos alunos aquando da execução da mesma.

No campo do feedback, este consistiu num dos maiores desafios para nós devido à sua complexidade. Corresponde a toda a informação que o professor fornece ao aluno, de modo a ajudá-lo a compreender os comportamentos que deve manter e quais deve suprimir (Piéron, 1986, cit. *in* Quina, 2009). A utilização do FB apresentou resultados positivos no que diz respeito à evolução do aluno na sua aprendizagem através da sua aplicação correta e adequada. Para além disso, verificámos que para proporcionar um FB eficaz ao aluno era requerido o conhecimento da habilidade a ser aprendida, do aluno e do FB. Assim, é vital o fornecimento de informações corretas (Piéron, 2005, p. 144).

Durante a nossa prática pedagógica utilizámos o FB em diversas ocasiões, sendo estas quando o aluno ou um grupo de alunos realizava algo incorretamente na tarefa ou no que concerne à realização do gesto técnico. Assim, caso o erro fosse individual, o FB era fornecido individualmente, no entanto, mantendo o aluno dentro da tarefa. Se fosse em grupo, tomámos a decisão de parar a tarefa, de chamar os alunos para um local específico e dávamos FB com a intenção de provocar melhorias e de corrigir a ação motora. No início apresentámos dificuldades na observação das ações dos alunos e conseqüentemente na identificação dos erros. Isto também se deveu ao facto de a nossa circulação na aula nem sempre ser a mais adequada, ou seja, por vezes estávamos tão focados em tentar observar tudo que, por exemplo, virávamos as costas a um grupo de alunos perdendo o foco neles. O número sucessivo de deslocamentos ao longo das aulas consistiu noutra problema pois, como queríamos estar tão presentes, não conseguíamos, ao mesmo tempo, observar com a maior atenção de maneira a fornecer FB eficientemente. Assim, existiu a necessidade de melhorar esta dificuldade com o intuito de identificarmos as dificuldades dos alunos e transmitirmos FB variado, visual, verbal e quinestésico, de modo prescritivo, descritivo, interrogativo e avaliativo. Inicialmente, utilizávamos FB prescritivo fornecendo aos alunos as bases para a realização da ação esperada. No entanto, após diálogo entre todos e com o nosso orientador, percebemos que este tipo de feedback talvez não fosse o melhor para o desempenho cognitivo, mesmo estando a ajudar o aluno na melhoria do seu desempenho. Então, passámos a utilizar o FB interrogativo exigindo por parte dos alunos a necessidade de refletir sobre a ação motora realizada. Este FB revelou ter enorme importância pois, existiu uma maior receptividade por parte dos alunos, possibilitando o reajustamento da tarefa consoante as suas necessidades. Neste FB fornecido tivemos o cuidado de o fazer acompanhar com reforço positivo, quando possível, sem ter em atenção ao nível da execução da ação com o intuito de motivar o aluno.

Novamente em conversa com o nosso orientador, percebemos que existia a necessidade de acompanharmos a prática do aluno após fornecimento de FB, de modo a fechar o ciclo e verificarmos que a ação realizada pelo aluno era corrigida e correta. Este aspeto correspondeu a outra dificuldade sentida.

Tornou-se perceptível, ao longo do estágio, que quando os alunos realizavam corretamente as ações desejadas, o número de FB dado era reduzido, destacando as suas aprendizagens.

Concluindo, ao longo do estágio pedagógico foi possível verificar uma evolução no que concerne ao fornecimento de FB. À medida que íamos conhecendo os nossos alunos, a turma, começámos a aperfeiçoar o tipo de informação, identificando os erros e o FB adequado à situação, promovendo o processo ensino-aprendizagem. Dentro dos variados FB, observámos que o FB interrogativo apresentava os melhores resultados, sendo uma técnica de instrução utilizada como forma de ensino, no que ao desenvolvimento das aprendizagens diz respeito. Este tipo de FB foi utilizado durante as tarefas “obrigando” ao aluno um momento de reflexão relativamente ao porquê da dificuldade sentida e assim, encontrar uma solução para a superação da mesma. O questionamento era efetuado individualmente com o intuito de as questões colocadas serem adequadas ao nível de conhecimento de cada um e, adjacientemente, para a recolha de informação relativamente ao desenvolvimento, evolução das aprendizagens compreendendo a existência ou não existência da aquisição de informação. No entanto, inicialmente, apresentávamos alguns erros, tais como no tempo fornecido ao aluno para a resposta e no facto de, aquando de uma resposta incorreta, dávamos logo a resposta correta sem tentar fornecer pistas ao aluno, para que este conseguisse chegar à resposta. Estes erros foram sendo colmatados com o decorrer da prática, tendo como prioridade a aquisição dos conteúdos por parte dos alunos. Nem sempre estas questões foram realizadas individualmente, mas em grupo, com a intenção de, segundo a reflexão de todos os alunos do tema, ser facilitada a sua compreensão. De salientar que o questionamento foi, principalmente, utilizado no início e no final das aulas.

Existe a necessidade de referir que também existiram dificuldades quanto ao fornecimento de FB quando o conhecimento da modalidade era reduzido assim, para colmatar esta dificuldade tivemos a necessidade de preparar e estudar mais aprofundadamente os conteúdos. Através desse conhecimento aprofundado, conseguimos ser mais interventivos possibilitando o fornecimento de feedbacks adequados às situações existentes nas aulas. De salientar que no início da nossa prática pedagógica, o FB fornecido era reduzido, no entanto, ao longo do EP, verificou-se uma melhoria significativa na qualidade de utilização deste FB, sendo bastante diversificado e não, unicamente, focado nos aspetos negativos. Esta melhoria tornou-se importante no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

2.1.2. Gestão

No que diz respeito à dimensão gestão, Quina (2009) afirma que nesta dimensão estão incluídas “todas as medidas que visam melhorar a qualidade de gestão de tempo, dos espaços, dos materiais e da formação e movimentação dos grupos de trabalho durante as aulas” (p. 105). Assim, tivemos a noção de que o tempo gasto na gestão da aula, como por exemplo na transição de exercício e na sua organização, tinha de ser reduzido com o intuito de existir um tempo significativo de empenhamento motor por parte dos alunos, levando à aquisição de aprendizagens. Então, quando pensamos em gestão de uma aula, devemos focar na sua qualidade e no aumento do tempo de prática.

Logo, uma gestão eficaz de uma aula corresponde ao conjunto de comportamentos do professor que origine elevados indicadores de envolvimento por parte dos alunos nas atividades e, em contrapartida, origine um número reduzido de comportamentos inadequados.

Desde o começo do EP que, através das características da turma, seleccionámos as tarefas adequadas com uma sequência lógica, de maneira a reduzir o tempo gasto em transição de tarefas e organização e assim, aumentar o tempo de empenhamento motor. Logo, a existência de uma boa organização da aula era essencial para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e, para isso, foi necessário a utilização de estratégias e rotinas definidas para o bom funcionamento da aula e para o aumento do tempo de empenhamento motor.

No que concerne às rotinas, desde o início que nos preocupamos em reunir com os alunos sempre no mesmo local, afastado de possíveis ruídos ou distrações. Assim eram colocados de costas para esses locais e para o sol. Outra rotina passou pela utilização do apito para os momentos de instrução, transmitindo aos alunos a necessidade de se deslocarem rapidamente e a utilização de contagem (5 segundos) após uso do apito com o intuito de reduzir, ao máximo, momentos de distração e de longa duração. Por vezes, os alunos demoravam mais tempo iniciando conversas paralelas e provocando momentos mais longos de espera.

Inicialmente realizávamos a chamada, o que consumia algum tempo da aula reduzindo o tempo de atividade dos alunos. Assim, conforme fomos conhecendo a turma,

optámos por deixar de realizar a chamada, reduzindo o tempo gasto no que concerne à preleção inicial.

No campo da escolha das tarefas optámos por tarefas onde a sua complexidade fosse aumentando gradualmente durante a aula, passando por várias situações de jogo reduzido no que diz respeito aos desportos coletivos. Estas situações de jogo tinham uma sequência lógica, fazendo com que a sua transição fosse rápida e que os alunos estivessem em prática evitando momentos de pausa. Estas tarefas eram ajustadas ao nível dos alunos.

Um aspeto que achámos importante passou pela não realização de tarefas analíticas pois, este tipo de tarefa requeria algum tempo de espera por parte dos alunos podendo provocar momentos de distração. As tarefas por vagas foram outras que optámos por utilizar em pequeno número e quando optadas, formávamos grupos pequenos ou dividíamos os campos e realizavam a tarefa de um lado e do outro, ao mesmo tempo. Isto proporcionava mais tempo de empenhamento motor dos alunos.

Visto que nem sempre todos os alunos realizavam aula, os que se encontravam de fora por impedimento de realização da mesma devido a atestado médico, esquecimento de material ou por outro motivo, tinham de realizar um relatório da aula. Para além deste relatório, sempre que fosse necessário, desempenhavam funções, tais como árbitros ou, segundo FB do professor, tentavam ajudar os colegas na realização das tarefas. Assim, encontravam-se inseridos no processo e contribuíam para o bom funcionamento da aula.

Outras rotinas adotadas passaram pela reflexão final da aula com a intenção de realizar um balanço da aula, explicar os conteúdos a abordar na aula seguinte, esclarecimento de dúvidas e o questionamento aos alunos no final da aula para compreender quais os conhecimentos adquiridos.

No que diz respeito às estratégias, implementámos que o material seria colocado antes do início da aula, ou seja, o material já estaria distribuído pelo campo para a realização das primeiras tarefas reduzindo a perda de tempo na distribuição do material. Outra estratégia passou pela utilização de grupos heterogéneos com a intenção de proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, aumentar a complexidade dos exercícios (exceto no basquetebol onde os alunos se encontravam divididos por grupos homogéneos, devido às diferenças serem significativas de um grupo

para o outro). Uma outra estratégia adotada passou pela construção de equipas/grupos previamente planeadas reduzindo a perda de tempo e consequente distribuição dos coletes.

Outra estratégia adotada aconteceu na UD ginástica acrobática onde optámos pela elaboração de dois documentos, um de apoio e outro para o preenchimento da coreografia que pretendiam realizar na aula de avaliação. O documento de apoio continha várias figuras que os alunos poderiam realizar, dando autonomia para a seleção das mesmas. Esta autonomia permitiu-nos dar um maior acompanhamento aos alunos, principalmente aos com mais dificuldades. O segundo documento continha os passos principais para a construção da coreografia final.

Concluindo, a criação de rotinas e estratégias possibilita o bom funcionamento da aula, privilegiando o ensino e aprendizagem dos alunos. Encoraja os alunos à prática e reduz os momentos de distração e de pausa, existindo uma maximização do tempo de empenhamento motor. Adicionando a estes aspetos a existência de um maior acompanhamento por parte do professor e de um maior fornecimento de feedback por parte do mesmo, contribuem para uma maior aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

2.1.3. Clima e Disciplina

Focando nestas duas dimensões, a dimensão clima, segundo Onofre (1995), corresponde às medidas que contribuem para o fomento e controlo dos comportamentos dos alunos conforme as regras implementadas no contexto de aula, já a dimensão disciplina, para este autor, corresponde às medidas que tenciona promover uma relação positiva entre aluno-professor, aluno-aluno e alunos-atividades de aprendizagem.

Assim, estas dimensões estão interligadas entre si a partir do momento em que pensamos no controlo da turma visto que, enquanto conseguirmos manter um bom clima, os momentos de distração serão reduzidos, ou seja, o bom clima de aula que permita a existência de aprendizagem, possibilita a existência de disciplina. Para além disso, temos a opinião de que estas dimensões também estão ligadas à instrução e gestão.

Este clima proveu-se pelo bom relacionamento entre alunos-alunos e professores-alunos. No entanto, o professor tinha a “missão” de proporcionar aos alunos aulas motivadoras e direcionadas aos seus interesses, de maneira a potenciar as suas aprendizagens. Um método que utilizámos passou pela monitorização, tendo como foco a adoção de um posicionamento correto, permitindo o controlo da turma e evitando

comportamentos inadequados e proporcionando bom ambiente para a aquisição de conhecimentos.

Sendo uma turma onde a maioria realizou o percurso escolar em conjunto, as conversas paralelas encontravam-se presentes na aula, principalmente aquando do momento de instrução, representando comportamentos fora da tarefa que, por vezes levavam à necessidade de interrupção da aula para advertir os alunos.

No início do ano letivo este aspeto tornou-se um desafio devido à pouca ou nenhuma experiência. Então, logo de início, adotámos uma postura mais assertiva, originando demasiados momentos de repreensão aos alunos. No entanto, estes momentos nem sempre tiveram os efeitos desejados. Durante o processo fomos aprendendo, através de reuniões com o nosso orientador e núcleo, a utilizar estes momentos de um modo mais correto, selecionando os comportamentos onde existia a necessidade de intervir, sendo que nem sempre existia a necessidade de repreender, mas sim a adoção de outra postura, tal como permanecer em silêncio até que os alunos entendessem que aquele comportamento não era ideal. Esta estratégia apresentou-se eficaz, visto que a turma rapidamente percebia que estava a ter um comportamento incorreto e terminava com o mesmo. Passado algum tempo, verificamos que alguns alunos, por iniciativa, chamavam à atenção os colegas quando não apresentavam o comportamento adequado. Desta maneira, tornaram-se num “alicerce” para a nossa intervenção pedagógica e para a aprendizagem e sucesso dos objetivos previstos.

A postura adotada inicialmente do uso em demasia de repreensões mostrou que não consistia no caminho ideal, assim, passámos a utilizar frequentemente o reforço positivo nas ações dos alunos (habilidades, atitudes). Este reforço apresentou efeitos positivos no que concerne à relação professor-aluno, existindo uma aproximação, o que facilitou o processo ensino-aprendizagem. Esta aproximação possibilitou uma participação ativa por parte dos alunos. A utilização deste reforço é expressa por Siedentop (1998), que afirma que para a existência de um controlo efetivo há a necessidade de utilizar estratégias focadas no desenvolvimento de comportamentos adequados.

Outra estratégia utilizada passou por momentos de conversa individualizados, no final da aula, quando um aluno apresentava comportamentos inadequados ao contexto de aula. Estes momentos tiveram por base a partilha de opiniões com o intuito de compreender

o porquê daquele(s) comportamento(s). Desta forma, verificaram-se algumas melhorias no que concerne ao envolvimento destes alunos na aula, nas tarefas e no seu comportamento.

Ao longo das aulas fomos adquirindo um melhor conhecimento dos alunos permitindo a previsão e intervenção adequada e eficaz na resposta aos problemas. Tal como o reforço positivo, o conhecimento dos alunos apresentou efeitos positivos na relação professor-aluno, sendo uma relação de respeito mútuo, confiança, compromisso e cordial promovendo o processo de ensino-aprendizagem.

Concluindo, esta dimensão apresentou aspetos de relevo para a existência de um bom funcionamento das aulas. A utilização de estratégias ajudaram no controlo da turma e na criação de um bom contexto de aprendizagem. As boas relações contribuíram para o bom funcionamento e as tarefas selecionadas também ajudaram para esse funcionamento pois, sendo tarefas motivadoras, dinâmicas e adequadas ao nível dos alunos, permitiram a existência de um bom clima e que os alunos estivessem focados nas tarefas reduzindo os comportamentos fora da mesma. Assim, estas dimensões apresentam um papel importante no processo ensino-aprendizagem.

2.2.Reajustamento, estratégias e justificação das opções tomadas

Desde cedo as nossas decisões são sujeitas a momentos de reflexão e consequentemente de questionamento com a intenção de que o processo ensino-aprendizagem seja eficiente. Assim, estes momentos serviam para percebermos quais os aspetos que necessitavam de melhoria, de adaptação, de modo a promover o sucesso aos alunos e a aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades.

Então, enquanto docentes, tínhamos de tomar decisões, sendo que algumas, ao longo do ano letivo, mostraram ser as adequadas e outras necessitaram de serem reajustadas em prol da aprendizagem dos alunos. As decisões foram desde conteúdos a lecionar, estratégias, estilos de ensino, modelos de ensino, tarefas, objetivos, entre outras, sendo que todas têm a necessidade de serem adequadas ao nível dos alunos. Assim, em cada aula lecionada, tivemos a necessidade de refletir sobre o ocorrido e reajustar o que não tinha corrido como o planeado. No que concerne aos modelos de ensino, os utilizados foram o Teaching Games for Understanding (TGfU) e o Modelo de Educação Desportiva (MED). O TGfU foi utilizado ao longo das unidades didáticas, mostrando-se numa forma de ensinar os conteúdos segundo jogos reduzidos com o intuito de os alunos se encontrarem sempre em prática,

evitando comportamentos fora da tarefa. O MED foi utilizado a meio da unidade de voleibol, sendo realizado um torneio intraturma onde foram atribuídas funções a determinados alunos. Essas funções foram desde árbitro, treinador a capitão. As equipas eram heterogêneas, com o intuito de promover a competição, motivação e espírito de equipa na turma.

Relativamente às decisões de ajustamento, nos jogos desportivos coletivos passaram desde a reconstrução dos grupos por ausência de alunos, à adequação dos sistemas de jogo ou exercício. Outra situação que necessitou de reajustamento aconteceu na primeira modalidade a ser lecionada, basquetebol, onde a utilização de um exercício analítico apresentou-se como uma má opção pois, o principal objetivo não foi atingido visto que os alunos estiveram demasiado tempo em espera, sendo que o seu empenhamento motor foi reduzido provocando comportamentos fora da tarefa. Posto isto, este tipo de exercício deixou de fazer parte do leque de exercícios selecionados por nós.

Continuando nas decisões de ajustamento, de destacar as modalidades de ginástica acrobática e de ténis, no que concerne à ginástica acrobática, existiu a necessidade de repensar num método para a melhor compreensão e aquisição dos conteúdos por parte dos alunos. Assim, a realização de reflexões permitiu essa aprendizagem dos alunos, levando-os a refletir sobre o seu desempenho e o dos colegas. A realização de um sarau nas aulas de 100' permitiu a existência dessas reflexões, de modo a que os alunos observassem a apresentação de determinados colegas e no final realizassem um comentário apontando aspetos positivos e de melhoria, levando-os a refletir sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido. No caso do ténis, este obrigou-nos a vários momentos de ajustamento, traduzindo-se num desafio. Estes momentos deveram-se às condições atmosféricas, sendo que o espaço de prática desta modalidade era no exterior. Assim, existiu a necessidade de ajustar o plano de aula, focando no trabalho das condições físicas, através da criação de tarefas motivadoras para os alunos e que estivessem ligadas com a modalidade. Para além destas condicionantes, a ocorrência de uma pandemia no país devido ao COVID-19, levou a que a aprendizagem dos alunos fosse bastante reduzida.

Tendo por base o crescimento, todas as decisões de ajustamento realizadas eram discutidas com o nosso orientador durante as reuniões do NE. Estas reuniões serviam para percebermos, através da experiência do professor, o porquê de a decisão tomada ter sido a correta para a situação ou vice-versa. Com isto, adquirimos a noção de que para um problema

existem imensas formas de agir. Assim, à medida que fomos percorrendo este caminho, as nossas decisões foram sendo cada vez mais adequadas à situação.

3. Avaliação

“Avaliar, em educação, consiste em recolher e interpretar informações em função de determinados critérios para tomar decisões com impacto na organização e condução do processo de ensino/aprendizagem”. (Sánchez, 1992).

A avaliação corresponde a um julgamento, sendo atribuído um valor relativamente aos dados recolhidos com o intuito da existência de uma tomada de decisão (Luckesi, 2005).

Como é referido por Carvalho (1994), ensinar conforme as necessidades de desenvolvimento dos alunos, requer aos professores o conhecimento dessas necessidades, de as definir e de as tentar alcançar durante as aulas.

Durante o nosso Estágio Pedagógico, atribuímos um destaque importante à avaliação no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem.

No nosso entender, o momento de avaliar correspondeu a uma grande dificuldade pois, o ato de observar o que ocorre numa aula é bastante complexo. A existência de um elevado número de alunos mostrou ser um obstáculo no que concerne à capacidade de observação e identificação da ação, sendo ela correta ou incorreta.

Assim, existiu a necessidade de realizar um estudo completo dos conteúdos técnicos e táticos específicos de cada modalidade com o objetivo de que a avaliação fosse coerente.

No geral, considerámos a avaliação como um instrumento essencial para o processo ensino-aprendizagem pois, fornece ao professor informações relativas às dificuldades e às capacidades dos alunos.

No decorrer deste relatório de estágio, iremos referir três tipos de avaliação distintos, avaliação formativa inicial, avaliação formativa e avaliação sumativa.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial consistiu no primeiro momento de avaliação tendo a função de conhecer as capacidades dos alunos. Assim, corresponde ao ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. No geral, pretende avaliar o nível de competências dos

alunos relativamente aos conteúdos das matérias, identificando as dificuldades e capacidades, de maneira a orientar o planeamento do processo ensino-aprendizagem.

Noizet e Caverni (1985, citado por Nobre, 2015), a avaliação diagnóstica (avaliação formativa inicial) é aquela que intervém para determinar se um indivíduo possui as capacidades necessárias para empreender uma certa aprendizagem. Então, o foco passa pela perceção das capacidades e das dificuldades dos alunos. Assim, é capaz de prever as necessidades e trabalhar em função disso.

Tendo por base o decreto de lei nº139/2012, artigo nº 24, alínea 2, esta avaliação ocorre no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. Assim, ao longo do ano letivo, realizámos esta avaliação nas duas primeiras aulas de cada UD para depois podermos planear a UD conforme as capacidades da turma.

Então, para a realização desta avaliação relativamente a cada unidade didática, utilizámos tanto grelhas elaboradas por nós como grelhas modelo fornecidas pelo nosso professor orientador da escola e elaboradas pelo GDEF. Estas grelhas elaboradas pelo GDEF, incluíam critérios de avaliação e indicadores. Relativamente às grelhas que elaborámos encontravam-se discriminados conteúdos, descritores, indicadores e os critérios de avaliação. Estes critérios de avaliação (ambas as grelhas) possibilitavam identificar o nível dos alunos, ou seja, o nível de desempenho de cada aluno. Com isto, os alunos foram classificados por diferentes níveis de desempenho, de 1 a 4 (nível 1 – entre 0 a 9, nível 2 – entre 10 a 13, nível 3 – entre 14 a 16 e nível 4 – entre 17 a 20). Esta correspondência é convencional, sendo discutida e elaborada, por parte do GDEF (apêndice VI).

A Avaliação Formativa Inicial foi sempre realizada nas duas primeiras aulas de cada UD através da observação das diversas ações. O intuito desta avaliação passou por recolher um grande número de dados e para a confirmação desses mesmos dados. Assim, as tarefas apresentadas tiveram em atenção a unidade didática. No que concerne às modalidades coletivas, tais como basquetebol, voleibol e na modalidade de ténis, utilizámos tarefas em situação de jogo reduzido, tanto em cooperação como em competição. Foram optadas estas tarefas pelo facto de serem situações com um nível de complexidade inferior, permitindo

uma melhor observação e uma maior possibilidade de sucesso por parte dos alunos. Focando na modalidade ténis, optámos pela utilização de uma ficha onde os alunos, em duplas, tinham de registar se tinham realizado 10, 15, 20 ou mais batimentos. O intuito passava por dar um objetivo aos alunos, centrado na sustentação da bola, de maneira a estimulá-los e incentivá-los para a prática. Esta tarefa auxiliou a avaliação formativa inicial. No caso da ginástica acrobática, optámos pela utilização de tarefas a pares, trabalhando vários conteúdos. Aqui incidimos sobre os gestos técnicos.

Após a Avaliação Formativa Inicial e a recolha dos dados, existiu a necessidade de definir os objetivos a atingir consoante o nível de desempenho da turma e as dificuldades. Assim, elaborámos um documento, tabela GOP – grandes opções de planeamento (apêndice VIII), onde estavam identificadas as maiores dificuldades verificadas, o nível de aptidão, o grupo de alunos para cada nível, o processo/extensão dos conteúdos constituído por estratégias, *feedback*, tipos de tarefa e estilos de ensino que o professor pretende ou espera utilizar para a resolução das dificuldades dos alunos e os objetivos a atingir no final da UD. Este documento permitiu-nos a realização de reajustamentos no mapa de extensão e sequência de conteúdos através de uma sequência coerente, do mais simples ao mais complexo, de modo a adequar o processo ensino-aprendizagem aos alunos, neste caso às suas características no que diz respeito à aprendizagem.

Após realização destas avaliações formativas iniciais, realizávamos relatórios, sendo que através destes refletíamos e descrevíamos sobre os aspetos essenciais para o alinhamento do nosso planeamento da UD. Esta reflexão incluía os seguintes pontos: procedimentos e instrumentos de registo (identificação dos tipos de tarefa e os instrumentos que tínhamos utilizado nestas aulas); parâmetros e critérios de avaliação (informação relativamente aos indicadores e descritores a serem lecionados); resultados obtidos na avaliação inicial e tratamento dos dados (apresentação dos instrumentos preenchidos); grupos de nível (divisão/posicionamento dos alunos em cada grupo); tabela GOP (apresentação das maiores dificuldades); metas a atingir (apresentação dos objetivos a atingir no final da UD); estratégias de ensino (definição das estratégias e tarefas); considerações finais (realização de um balanço relativamente à avaliação); mapa de extensão e sequência de conteúdos (distribuição dos conteúdos a lecionar consoante o número de aulas disponíveis).

Esta avaliação possibilita-nos a nós professores a estruturação da unidade didática consoante as necessidades dos alunos, ou seja, encontrar estratégias e meios para colmatar

as dificuldades tornando o ensino mais específico às características da turma. O principal objetivo desta avaliação consiste na orientação pois, através dos dados recolhidos, podemos colocar os alunos nos diferentes níveis de desempenho e assim, orientar as práticas pedagógicas com a intenção de priorizar as necessidades dos alunos.

Inicialmente sentimos algumas dificuldades na realização desta avaliação, pelo facto de ainda não conhecermos a turma nem os nomes, sendo difícil a sua associação, verificando-se a dificuldade aquando do momento de preenchimento da grelha. Juntamente a esta dificuldade existia o número de alunos, correspondendo a 28, traduzindo-se na dificuldade de conseguir avaliar todos. A falta de experiência no que concerne à observação demonstrou ser uma das causas para estas dificuldades. Outra dificuldade sentida passou pelo não domínio da matéria numa fase inicial da UD, traduzindo-se num entrave para o fornecimento de feedback durante as tarefas. Este não domínio fazia-se sentir no decorrer da aula com a falta de feedbacks, o que não favorecia o processo ensino-aprendizagem. Assim, existiu a necessidade de adotar estratégias que permitissem a sua resolução complementando-as com a prática.

Concluindo, esta avaliação é essencial, visto que possibilita a organização da UD consoante as dificuldades dos alunos, de maneira a permitir que o processo ensino-aprendizagem seja elaborado conforme a realidade da turma.

3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa é utilizada para verificar em que estado se encontra o aluno relativamente à aprendizagem com a intenção de identificar as dificuldades e resolvê-las (Ribeiro, 1999). Assim, esta avaliação tem o objetivo de, através dos dados, observar evoluções nos alunos e aquisição de aprendizagens, podendo verificar se as estratégias e os métodos utilizados estão a ser eficazes.

Então, esta avaliação assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. (Decreto Lei nº 139/2012, artigo nº 25, alínea 3).

Segundo Noizet e Caverni (1985), o objetivo da avaliação formativa é obter uma dupla retroação, retroação sobre o aluno para lhe indicar as etapas que transpôs no seu processo de aprendizagem e as dificuldades que encontra, retroação sobre o professor para lhe indicar como se desenvolve o programa pedagógico e quais são os obstáculos com que esbarra.

Com isto, a avaliação formativa permitiu a existência de uma reflexão sobre a intervenção pedagógica utilizada durante o processo, possibilitando adaptações dos objetivos, tarefas e estratégias, mas nunca perdendo o foco principal, ou seja, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Para a realização desta avaliação definimos dois momentos diferenciados. O primeiro correspondeu à avaliação informal e o segundo à avaliação formal. No que diz respeito à avaliação informal, esta ocorreu através da observação direta, durante as aulas, tendo como suporte o MACEF e o mapa de extensão e sequência de conteúdos onde, segundo a observação direta, conseguimos identificar o desempenho dos alunos compreendendo quais as dificuldades existentes. Já a avaliação formal foi realizada em aulas direcionadas para este propósito com o auxílio de documentos de registo. Assim, foi realizada num momento intermédio da UD. No entanto, como refere Quina (2009, p.129), a avaliação formativa é um processo que não pára. Em todas as aulas, todos os exercícios devem assumir também um carácter avaliativo. O professor deve estar permanentemente a acompanhar, a observar e a apreciar. Então, durante o ano letivo, fomos registando as observações realizadas, de maneira a que, em cada conteúdo das matérias, conseguíssemos avaliar cada aluno.

Com isto, passámos à construção de instrumentos de registo (apêndice VII) utilizados ao longo do Estágio Pedagógico, sendo estes de fácil preenchimento e criteriosos, onde eram analisados os conteúdos específicos, permitindo definir o posicionamento dos alunos relativamente ao nível de desempenho. Assim, com a elaboração deste instrumento e, conseqüentemente, com os dados recolhidos e análise dos mesmos, realizámos um relatório onde nos permitiu observar a evolução dos alunos relativamente à aprendizagem comparativamente aos dados obtidos na Avaliação Formativa Inicial. Adicionalmente, conseguimos observar se as estratégias utilizadas estavam a produzir o efeito esperado no que concerne às aprendizagens. Neste relatório eram abordados os seguintes conteúdos: procedimentos e instrumentos de avaliação (identificação dos tipos de tarefa e os instrumentos que tínhamos utilizado nestas aulas); parâmetros e critérios de avaliação

(informação relativamente aos indicadores e descritores lecionados); resultados obtidos e tratamento dos dados (apresentação dos instrumentos preenchidos); análise descritiva dos dados encontrados (referenciação das dificuldades e evoluções apresentadas por cada grupo); metas a atingir (apresentação dos objetivos a atingir no final da UD); estratégias de ensino; desempenho da turma.

Juntamente com este instrumento de registo utilizámos uma ficha de avaliação intercalar (apêndice VIII). Esta ficha era preenchida pelos alunos e tinha o intuito de promover a autorreflexão relativamente aos diferentes parâmetros, sendo estes assiduidade, pontualidade, comportamento ao longo da UD, respeito e atenção ao longo das aulas e o esforço. Através desta autorreflexão, os alunos refletiam sobre o seu desempenho e o professor ficava a conhecer as perceções dos mesmos, sendo depois discutida com a intenção de chamar à atenção dos alunos, no caso de necessidade de melhoria no seu desempenho ou o oposto.

Importante referir que as tarefas utilizadas nesta avaliação eram semelhantes às realizadas em outras aulas, de forma a que os dados recolhidos fossem o mais válidos possível.

Concluindo, a Avaliação Formativa Inicial foi importantíssima para a compreensão da evolução dos alunos, sendo que a reflexão fundamentada nos dados obtidos pelo meio dos instrumentos de avaliação propiciaram a redefinição dos objetivos, estratégias, conteúdos e tarefas, permitindo que o processo ensino-aprendizagem fosse direcionado às necessidades e dificuldades dos alunos, de modo a que a formação dos mesmos fosse completa.

3.3.Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, tendo por base o decreto-lei nº55/2018 de 6 de julho, “traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.” Assim, o objetivo desta avaliação passa por fornecer informações ao professor relativamente ao desempenho e evolução dos alunos, ou seja, fornece informações sobre as aprendizagens que os alunos atingiram ou adquiriram e as dificuldades que ainda podem existir no final de cada UD.

Como referido em cima, esta avaliação ocorre no final de cada UD, ou seja, no final do processo ensino-aprendizagem e pretende aferir um valor, positivo ou negativo, das capacidades e conhecimentos obtidos pelos alunos.

A Avaliação Sumativa acontecia nas duas últimas aulas da UD, sendo estas aulas normais, ou seja, não existia um momento formal, de modo a que os alunos não sentissem a “pressão” e não fossem influenciados pelo momento. Para a realização desta avaliação foram criados instrumentos com os conteúdos técnicos e táticos que pretendíamos avaliar (apêndice IX). Estes instrumentos tinham como característica a fácil observação e avaliação.

No que concerne ao basquetebol, as tarefas utilizadas para a realização desta avaliação passaram por situações de jogo reduzido e de superioridade numérica (2x2, 3x2 e 3x3) na aula de 100 minutos e situações de jogo reduzido (4x4 e 5x5) na aula de 50 minutos. Optámos por estas situações de jogo reduzido e em superioridade para promover um maior contato com a bola, ou seja, maiores ações com a bola e de forma a que existisse um maior espaço entre eles, devido ao número reduzido de elementos. Para além disso, a criação de vantagem de maneira a existir sucesso, a perceção por parte dos alunos relativamente às decisões a tomar e o jogo formal, permitiu-lhes a compreensão das dificuldades. De salientar que este tipo de tarefas facilitava a nossa observação. Tal como no basquetebol, a avaliação no voleibol, foi através de situações de jogo reduzido de cooperação e competição (2+2, 2x2) na aula de 100 minutos e jogo formal (6x6) na aula de 50 minutos. Passando para a ginástica acrobática, a avaliação consistiu na apresentação de uma coreografia por parte de cada grupo, composto, no máximo, por 6 elementos. A coreografia era composta por três figuras de exercícios de equilíbrio dinâmico e estático, a pares, a trios, quadras, no mínimo, uma pirâmide e elementos de ligação para as transições. Cada grupo tinha dois minutos e meio para apresentar a coreografia. Relativamente ao ténis, esta avaliação não foi realizada devido à situação atual que o país atravessa (COVID-19), fazendo com que as escolas fossem encerradas por ordem do governo. Sendo um motivo de força maior, a avaliação foi baseada na Avaliação Formativa Inicial.

A classificação final desta avaliação foi atribuída através da ponderação dos três domínios, sendo estes domínios o psicomotor que corresponde ao saber fazer, o sócio afetivo que corresponde ao saber estar e o cognitivo que corresponde ao saber. De maneira a situarmos os alunos entre os 0 e 20 valores nos diversos parâmetros, utilizámos a correspondência convencional elaborada pelo GDEF, onde alunos foram classificados por

diferentes níveis de desempenho de 1 a 4 (nível 1 – entre 0 a 9, nível 2 – entre 10 a 13, nível 3 – entre 14 a 16 e nível 4 – entre 17 a 20).

Com isto construímos um relatório final, tendo o intuito de verificar quais as competências adquiridas e as não adquiridas pelos alunos, através da observação de todos os dados recolhidos ao longo do processo ensino-aprendizagem relativamente a cada matéria lecionada. Os conteúdos abordados neste relatório foram os seguintes: procedimentos e instrumentos de avaliação (identificação dos tipos de tarefa e os instrumentos que tínhamos utilizado nestas aulas); parâmetros e critérios de avaliação (informação relativamente aos indicadores e descritores lecionados); resultados obtidos e tratamento dos dados (apresentação dos instrumentos preenchidos); comparação entre a avaliação inicial e a sumativa (comparação das competências iniciais com as finais); metas alcançadas; peso das relações sociais e a sua importância para o resultado das aprendizagens; clima na aula, relação professor-aluno; peso da relação professor-aluno relativamente aos resultados da avaliação; relacionar o controlo da turma e a disciplina com os resultados da avaliação; dados relativos ao domínio cognitivo; classificações finais.

Concluindo, a Avaliação Sumativa fornece ao professor informações relativas ao desempenho e evolução dos alunos. Através destas informações conseguimos classificar os alunos relativamente ao seu desempenho na aula e assim, atribuir uma classificação final. De referir que nos diversos momentos de avaliação, os objetivos do ensino estiveram sempre presentes com a intenção de continuar o processo ensino-aprendizagem segundo intervenções pedagógicas com conteúdo e práticas adequadas. Para além da avaliação dos alunos, realizámos avaliações relativamente à nossa prática pedagógica para a compreensão de quais os aspetos que necessitam de melhoria para a promoção do desenvolvimento dos alunos.

3.4. Autoavaliação

A autoavaliação consiste na avaliação que o sujeito realiza das próprias atuações, estando assim diretamente relacionada com a função formativa do processo avaliativo (Nobre, 2015). Assim, a autoavaliação corresponde ao processo pelo qual um indivíduo avalia as suas capacidades, o seu desempenho, as suas competências e habilidades.

Logo, consiste numa ação reflexiva sobre o que foi realizado, ou seja, sobre o percurso percorrido para a realização de algo, um juízo de valor do indivíduo sobre o seu próprio desempenho.

A autoavaliação inclui o aluno no seu próprio processo de formação, tornando-o mais participativo e fornecendo-lhe pistas para que ele possa tomar decisões acerca do rumo a seguir na sua aprendizagem. Após refletir sobre quais os pontos positivos e negativos do seu percurso pedagógico, o aluno poderá, em conjunto com o professor, tomar decisões de remediação, eliminando ou reformulando o que não resultou como pretendido ou mantendo os pontos que julga serem válidos para o desenvolvimento das competências ou objetivos finais. Assim, pretende capacitar o aluno para que consiga realizar um acompanhamento crítico do seu processo ensino-aprendizagem, possibilitando-lhe também o desenvolvimento de um conjunto de competências consideradas fundamentais, tais como responsabilidade e autonomia.

Utilizámos dois momentos formais para esta autoavaliação, sendo realizados nas duas últimas aulas de cada UD. Nestas aulas, os alunos eram chamados por grupos, onde era requerido que atribuíssem a si mesmos uma classificação, seguida de uma justificação, tendo por base os critérios definidos. Este momento era realizado por grupos com o intuito de a tornar pública, de modo a que os alunos tivessem conhecimento dessas autoavaliações.

Para além destes momentos formais existiram momentos informais que consistiam em tarefas realizados em grupo no final de cada aula. Nestes momentos, eram trocadas ideias entre professor e aluno, de maneira a serem discutidos os aspetos positivos e negativos e quais os aspetos a melhorar.

Concluindo, a autoavaliação apresenta-se como uma peça valiosa no desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, fazendo com que coloquem em questão as suas ações realizadas durante a UD. Assim, não basta os alunos fornecerem uma classificação, mas sim que apresentem e fundamentem com base nos critérios de avaliação. Então, a autoavaliação torna os caminhos pedagógicos muito mais válidos e eficientes, uma vez que marca o ponto a partir do qual o aluno toma consciência sobre a responsabilidade que tem na sua formação. Este momento é marcante para que o professor e aluno passem a estar em consonância relativamente ao que foram os contributos mais e menos apropriados

do aluno, a distância que lhe faltará cumprir para alcançar os objetivos definidos e o tipo de comportamentos a ajustar ou a adquirir para os alcançar.

3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação

Os parâmetros e critérios de avaliação tiveram por base as decisões do GDEF (apêndice X) no que concerne aos três domínios e foram apresentados aos alunos na primeira aula do ano letivo. Estes domínios correspondem ao sócio afetivo (saber estar – 10%), psicomotor (saber fazer – 85%) e cognitivo (saber – 5%). Assim, para a atribuição de uma classificação realizamos a ponderação dos três domínios em questão.

4. Coadjuvação no 3º Ciclo

Nesta etapa do Estágio Pedagógico foi-nos requerida uma intervenção pedagógica num ciclo de ensino diferente do nosso, sendo que esta teve lugar junto da turma do 8º ano da Escola Secundária Infanta Dona Maria.

Esta coadjuvação apresentou-se como um desafio, uma vez que iríamos estar perante uma realidade diferente da que já nos era familiar levando a que existisse a necessidade de fazer adaptações e de realizar reflexões relativamente à postura a adotar, aos conteúdos a lecionar, à instrução e ao feedback, com o intuito de promover a aquisição de aprendizagens aos alunos.

Assim, esta coadjuvação aconteceu no 2º período, sendo que a matéria lecionada correspondeu ao basquetebol. Foi realizado um total de 4 aulas, duas de 100 minutos e duas de 50 minutos, tendo início no dia 15 de janeiro e término a 24 de janeiro de 2020. Na primeira aula tínhamos de observar a aula lecionada pela professora com o intuito de conhecermos a turma, as características e as dificuldades e de verificarmos quais os conteúdos que se encontravam a lecionar. Os conteúdos desta aula foram os diferentes tipos de drible e de lançamento, tendo sido realizados exercícios analíticos ao longo da aula e no final uma situação de jogo reduzido. Na segunda aula tínhamos de intervir na parte inicial da mesma. Na terceira aula, tínhamos de intervir noutra parte da aula sem ser a parte inicial e, por fim, na quarta aula tínhamos de lecionar a aula toda.

Ao longo deste processo, tal como em outros, existiram dificuldades que condicionaram o desenvolvimento das aulas. As principais dificuldades que condicionaram as aulas foram o comportamento da turma e a falta de interesse na prática desportiva pela

maioria dos alunos, mesmo sendo uma turma que apresenta capacidades para realizar mais e melhor. Estas dificuldades retiraram algum tempo de prática, pois existiu a necessidade de chamar à atenção dos alunos por variadíssimas vezes, levando à necessidade de voltar a referir o que é esperado em cada tarefa e como a devem realizar.

Sendo uma turma onde ocorriam conversas paralelas, falta de atenção e comportamentos de desvio existiu a necessidade de assumirmos uma postura mais assertiva para o controlo da mesma. Outra necessidade passou pela criação de exercícios que estimulassem os alunos e que tivessem pouco tempo de instrução e muito de prática para reduzir, ao máximo, esses comportamentos. Um aspeto negativo encontrou-se ligado à evolução dos alunos onde, ao longo das aulas e através da observação, constatou-se que era uma evolução reduzida.

Finalizando, esta etapa apresentou-se como uma mais-valia, pois fomos colocados à “prova”, levando-nos a perceber em que patamar nos encontrávamos e, conseqüentemente, tornando-nos melhores profissionais.

5. Questões dilemáticas

Durante a nossa prática pedagógica existiu a necessidade de realizar reflexões onde, inevitavelmente, apareciam questões e dilemas que necessitavam de ser respondidos. Assim, este tópico é reservado para isso.

Um dos primeiros dilemas com que nos debatemos consistiu na diferenciação pedagógica, no sentido de se a deveríamos utilizar ou não durante o ano letivo. De acordo com Heacox (2006), a diferenciação pedagógica tem como objetivo principal encontrar um conjunto de estratégias ótimas de forma a dar resposta às diversas necessidades educacionais presentes no contexto de aula. Assim, durante as reuniões com o NE e o professor cooperante trocámos ideias relativamente a esta questão e, de maneira a clarificar, definimos pontos positivos e negativos na utilização desta diferenciação pedagógica.

Fazendo um balanço dos pontos positivos, verificámos que através desta diferenciação pedagógica proporcionávamos oportunidades, com qualidade, de aprendizagem aos alunos e que tínhamos a possibilidade de ajustar o ensino às necessidades dos alunos. Não sendo propriamente um aspeto negativo, a necessidade de, na fase do planeamento, criar tarefas diversificadas conforme os níveis da turma requeria um esforço redobrado, consumindo algum tempo. Adicionalmente, este método poderia apresentar

resultados indesejados, como a insatisfação dos alunos. Esta insatisfação surgiria pelo sentimento de inferioridade, requerendo ao professor a explicação sobre as vantagens e os objetivos desta diferenciação. A diferenciação pedagógica foi uma estratégia utilizada ao longo da nossa prática pedagógica, tendo os alunos beneficiado e alcançado objetivos.

Outra temática discutida correspondeu ao controlo da turma no que diz respeito à disciplina. Questionávamo-nos se, desde o início, deveríamos adotar uma postura mais rígida com o intuito de controlar a turma ao máximo. No entanto, através de momentos de reflexão, em conjunto com o professor cooperante e o núcleo de estágio, concluimos que não devemos ser rígidos em todos os momentos das aulas, que existe a necessidade de os alunos perceberem que a disciplina é importante para o bom funcionamento da aula e aquisição de aprendizagens, mas que também são necessários momentos descontraídos, tendo os alunos noção de que devem manter o controlo. O relacionamento entre professor-aluno beneficia com esta postura flexível.

Outra grande questão prendeu-se com a avaliação, tendo por base tudo o que na avaliação se encontra envolvido como a avaliação formativa inicial; avaliação formativa; avaliação sumativa; instrumentos de avaliação; critérios e parâmetros de avaliação. Com isto, surgiram questões que necessitavam de resposta, de maneira a que o processo avaliativo fosse o mais coerente e justo possível. Assim, através de reflexões e partilha de opiniões com o nosso professor cooperante e o núcleo de estágio, concluimos que a avaliação deve ser contínua e acompanhada de feedback com o intuito de promover a evolução dos alunos, ultrapassando dificuldades, e que os instrumentos de avaliação devem possuir um cariz objetivo e intuitivo possibilitando ao professor uma avaliação fidedigna com dados que a suportem.

Por fim, o fornecimento de feedback consistiu noutro dilema. Questões como: Qual o melhor feedback para a aquisição de aprendizagens? Como e quando devemos realizar este feedback? Devemos retirar o aluno da tarefa e fornecer feedback? Estas questões foram sendo respondidas, através da experiência e com o apoio do professor cooperante, onde começamos a adquirir conhecimentos no que este campo diz respeito. Com isto, concluimos que devemos tentar ao máximo fornecer feedback aos alunos durante a realização da tarefa, sendo o mais sucintos e claros possível. Adicionalmente, devemos fechar o ciclo do feedback, onde após fornecimento deste existe a necessidade de observar se houve compreensão por parte dos alunos. O questionamento apresentou-se como o feedback ideal

na aquisição e evolução dos alunos, visto que proporcionava momentos de reflexão por parte dos alunos, levando-os a resolver problemas.

ÁREA 1.1. – ATIVIDADES ENSINO-APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA

1. Ensino à distância

Devido ao cenário que nos encontramos a atravessar de pandemia de Covid-19 as escolas foram encerradas, tendo sido suspensas todas as atividades presenciais com alunos nas escolas. Assim, o ministério da Educação forneceu orientações às escolas a respeito da realização de aulas em regime de Ensino à Distância (E@D) e, com isto, existiu a necessidade de adaptar todo o processo ensino-aprendizagem.

Este ensino à distância corresponde à “modalidade educativa e formativa em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre predominantemente com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos”. (Portaria nº 359/2019, artigo nº 4, alínea e).

Logo, este ensino revelou-se num verdadeiro desafio para todos, visto que veio transformar o dia-a-dia das pessoas, existindo a necessidade de trabalhar à distância. Assim, foi necessário adaptar o processo ensino-aprendizagem, sempre privilegiando as aprendizagens dos alunos, complementando com a necessidade de planejar, lecionar e avaliar.

1.1. Planeamento

Existiu a necessidade de realizar um reajuste ao planeamento perante a situação atual. Assim, este reajuste foi desde a carga horária, ao método de ensino e à forma de atuar. Com isto, para a Educação Física ficou definido que iriam ocorrer duas aulas semanais com duração máxima de 25 minutos, podendo a aula ser assíncrona ou síncrona. Foi definida uma estrutura de aula com o nosso orientador, tendo por base um momento de atividade física e outro de conhecimentos relativamente à UD a lecionar.

Em reunião com o GDEF ficaram definidas algumas estratégias para a implementação deste ensino à distância, tais como: diminuição da carga horária, aproximadamente em 50% em ambos os momentos semanais (como referido em cima); estruturação dos conteúdos, onde iríamos privilegiar os que focavam no desenvolvimento

das competências definidas no Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória; valorização da diferenciação pedagógica quando possível; valorizar a avaliação formativa em vez da avaliação sumativa, através da criação de critérios de avaliação (qualitativos e quantitativos), privilegiando os qualitativos; promoção da relação professor-aluno e aluno-aluno, através da realização de reflexões sobre as atividades e ao mesmo tempo motivar os alunos para a realização das mesmas; existência de momentos síncronos para o esclarecimento de dúvidas; enaltecer o envolvimento familiar e a partilha de ideias entre alunos; existência de trabalho cooperativo entre professores com o intuito de manter o debate, de maneira a permanecer a elaboração de tarefas; definição de um canal de comunicação entre o delegado e coordenador de departamento. Com isto, a autoaprendizagem verificou-se como a principal base neste 3º período, tendo a autonomia e a resolução de problemas, como as capacidades desenvolvidas e trabalhadas em todas as aulas.

Assim, ficou definido que a maioria do trabalho seria realizado de modo assíncrono, tendo por base tarefas direcionadas para a atividade física e tarefas para a área dos conhecimentos. No que concerne às tarefas para a atividade física foi definido a partilha de vídeos (p.e. tabata, trabalho abdominal) onde os alunos tinham de os realizar. Relativamente às tarefas teóricas, definiu-se a partilha de questionários, tarefas lúdicas e criação de um documento em forma de unidade didática, de maneira a averiguarmos os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Para além destas aulas assíncronas foram definidas aulas síncronas, tendo o intuito de comunicarmos aos alunos aspetos de melhoria e a realização de um balanço semanal.

1.2.Realização

Traçados os objetivos passámos para a realização de todo o processo, de maneira a que esses objetivos fossem atingidos. Para iniciar este ensino, teve de ser definida uma plataforma a ser utilizada por todos os agentes de ensino, para a uniformização das práticas. Assim, após a realização de um levantamento por parte dos DT da ESAB relativamente à disponibilidade de acesso à internet e computador por parte dos alunos, ficou decidido que a plataforma a utilizar para estabelecer comunicação com os mesmos era o *Google Classroom*. Esta plataforma apresentava diversas ferramentas para a realização de tarefas com os alunos.

Inicialmente, optámos pela realização de uma videoconferência com os alunos com o intuito de dar as boas vindas a este novo “mundo” e de transmitir informações relativamente ao funcionamento do 3º período (estrutura da aula, objetivos gerais).

Em todas as aulas eram propostas tarefas teóricas, ao nível dos conhecimentos no que concerne à UD e tarefas práticas, ao nível da atividade física. Assim, eram disponibilizados vídeos (p.e. tabatas) que os alunos tinham de realizar em casa. Para a existência de um controlo dessas tarefas começou por ser solicitado aos alunos que enviassem um vídeo onde se encontravam a realizar a tarefa, no entanto este método teve de ser alterado devido à proteção de imagem e assim, passámos por solicitar a entrega de dados relativamente à FC de Repouso, à FC após tarefa e à FC no final dos alongamentos. Adicionalmente, foram solicitadas pequenas tarefas teóricas (sopa de letras, palavras cruzadas, questionários) com o intuito de promover a aquisição de conhecimentos relativamente à UD de natação. Estas pequenas tarefas, na nossa opinião, apresentavam características propícias à aprendizagem e, ao mesmo tempo, possuíam um carácter lúdico, cativando os alunos. Dentro deste leque de tarefas, também lhes foi proposto a construção de um documento editável, onde era introduzida informação sobre variados tópicos relacionados com a natação (breve história e curiosidades, regras, técnicas de nado, etc) tendo como objetivo a criação de uma UD para utilização por parte dos alunos ao longo do período.

Todo este trabalho assíncrono era acompanhado da nossa interação com os alunos, sendo que no horário da aula eram fornecidas as determinadas tarefas e, após realização por parte dos alunos, fazíamos chegar-lhes um comentário com feedback relativo ao desempenho dessas tarefas e a requerer a opinião relativamente à exigência da tarefa. O comentário, no seu geral, tinha cariz positivo, tendo, adicionalmente, o intuito de possibilitar aos alunos a identificação do que tinham incorreto. De salientar que este método tornou-se numa mais-valia visto que, através do mesmo, era fomentada uma partilha de opiniões. Com o intuito de promover o trabalho em equipa, foram propostas aos alunos tarefas a pares, tendo o objetivo de colocar os alunos no papel do professor, através da avaliação dessa tarefa consoante os parâmetros de avaliação apresentados.

Ao longo deste período fomos realizando aulas síncronas que consistiam na realização de uma videochamada com os alunos através da plataforma Zoom. Estas videochamadas tinham o propósito de efetuar um balanço relativamente ao desempenho dos

alunos e de promover a existência de um contato direto com os alunos, sendo realizadas de quinze em quinze dias.

As estratégias utilizadas, tanto nas aulas assíncronas como síncronas, apresentaram, no seu geral, resultados positivos, tendo a maioria dos alunos mantido o contato com a disciplina e realizado as tarefas. Assim, podemos afirmar que, no meio deste mundo novo e paralelo, conseguimos retirar alguns frutos, reforçando, no entanto, que ainda existe um longo caminho para este método ser realmente eficaz na área da Educação Física, no que aos objetivos diz respeito.

Torna-se importante salientar que perante a situação nova e desafiante tivemos o cuidado de privilegiar o bem-estar, procurando fornecer tarefas que fossem acessíveis e com um reduzido tempo de realização, no entanto nunca descorando da real importância da Educação Física.

1.3.Avaliação

No que ao processo avaliativo diz respeito, este apresentou-se como a maior dificuldade. Sendo a Educação Física uma disciplina maioritariamente prática, este momento de ensino não se traduz no mais vantajoso para a promoção de atividades corretas para a sua avaliação. Assim, existiu a necessidade de adaptar o processo avaliativo a esta realidade, tornando-se num desafio para nós.

Portanto, para a existência de uma avaliação eficiente no ensino à distância, compreendemos que existia a necessidade de promover a autoavaliação e a reflexão relativamente à aprendizagem adquirida pelo aluno. Para além disso, tem de colaborar de maneira a que o ensino seja ajustado às características de cada aluno e promover o desenvolvimento contínuo dos conteúdos. Com isto, a criação de indicadores apresentou-se como uma ferramenta ideal para o controlo das aprendizagens, mas sendo esta acompanhada de feedback relativamente às tarefas realizadas.

Desde o início deste E@D que ficou estipulado que o processo avaliativo não iria prejudicar os alunos, no entanto procurámos privilegiar os alunos que foram participativos, assíduos e empenhados. Ficou determinado que os 85% correspondentes ao saber fazer e os 5% correspondentes ao saber não seriam alterados, ou seja, as classificações atribuídas no segundo período ficariam iguais. Apenas poderíamos alterar as classificações atribuídas no

saber estar (10%) correspondendo ao empenho, responsabilidade, relações interpessoais e autonomia.

Perante a situação e tudo o que engloba, na nossa opinião, este método foi o mais indicado, permitindo o contato por parte dos alunos com a disciplina e, ao mesmo tempo, fornecendo tarefas com conteúdo que nos permitissem avaliar. Assim, podemos afirmar que o balanço, no geral, foi positivo.

ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Para além da profissão de docente, os professores assumem outros cargos de gestão, neste caso, cargos de gestão intermédia. Assim, este tópico serve para a apresentação do trabalho desenvolvido, ao longo do ano letivo, de um cargo de assessoria. Esse cargo de assessoria correspondeu ao acompanhamento do diretor de turma (DT).

Optámos por este cargo pelo enorme interesse e curiosidade em compreender quais as suas funções e rotinas no que concerne à gestão da turma, dos alunos e conseqüentemente o processo académico dos mesmos, realizando a ligação entre professor-aluno e professor-encarregado de educação. Assim, optámos pelo acompanhamento do professor da nossa turma, 12º 1F pelo facto de nos encontrarmos ligados à mesma.

Este acompanhamento apresentou-se um desafio para nós, visto que os conhecimentos relativamente à função do DT eram reduzidos. Assim, ao longo do desenrolar deste trabalho, fomos adquirindo determinados conhecimentos.

Ao longo desta assessoria ao cargo realizámos diversas tarefas juntamente com o DT. Essas tarefas foram desde a organização do dossiê da turma, caracterização da turma através da análise dos dados obtidos da ficha entregue aos alunos, contactos com os pais, organização dos documentos das reuniões, análise da assiduidade da turma, preparação das reuniões de avaliação, justificações de faltas, entrevistas individuais com os EE (sendo que foi reduzido para não causar qualquer constrangimento aos EE), realização de ficha de convocatória para a reunião, verificação de *emails* relativamente ao comportamento dos alunos e conhecimento dos procedimentos a realizar aquando de problemas de comportamento.

Acreditamos que o cargo de DT requer uma enorme capacidade para a realização e concretização do processo, tendo por base competências como a disciplina, responsabilidade

e organização para que todos os propósitos sejam alcançados e, assim melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, existindo uma maior qualidade nessa aprendizagem.

Com a intenção de refletirmos relativamente à função do DT, elaborámos três relatórios, inicial, intermédio e final, onde realizámos uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, estando presente os objetivos, as tarefas desenvolvidas, as funções do DT e os conhecimentos adquiridos.

Assim, este acompanhamento ao DT apresentou-se como uma mais-valia, visto que adquirimos competências essenciais para o desempenho do cargo e para a compreensão do mesmo. Foi um processo muito gratificante e que, certamente, nos fez ter uma perceção do que é o dia a dia de um DT e o tamanho das suas responsabilidades. Então, podemos afirmar que os objetivos foram alcançados com sucesso, pois existiu essa aquisição do conhecimento necessário para o desempenho desta função.

ÁREA 3 – PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS

A área em questão serve para a exposição dos eventos desenvolvidos pelo núcleo de estágio no decorrer do Estágio Pedagógico. Estes eventos tiveram o propósito de promover a aquisição de conhecimentos e competências no que concerne à gestão de eventos, tais como a organização, realização e planeamento. Assim, foram organizados dois eventos em contexto escolar.

Os eventos realizados corresponderam ao Corta-Mato e à realização da IX Edição da Oficina de Ideias em Educação Física. O Corta-Mato aconteceu no dia 13 de dezembro de 2019 e a Oficina de Ideias aconteceu no dia 29 de abril de 2020. Relativamente ao primeiro evento, este aconteceu na ESAB, já o segundo evento, devido à situação do país, teve de ver o seu formato ser reajustado à realidade, sendo realizado através do envio de trabalhos pelo inforestudante. A população alvo de cada evento foi diferente, visto que o Corta-Mato era direcionado para os alunos da ESAB e a Oficina de Ideias direcionada para os professores estagiários, professores cooperantes e orientadores dos diversos núcleos de estágio da UC.

O Corta-Mato contou com a presença de 60 alunos, distribuídos pelos diversos escalões presentes nos regulamentos do desporto escolar, neste caso juvenis e juniores femininos e masculinos. O intuito desta atividade passava pelo apuramento dos 6 primeiros

classificados para irem ao Corta-Mato do Desporto Escolar 2019/2020. A realização deste evento aconteceu na parte exterior da ESAB, mas infelizmente, as condições atmosféricas não foram as melhores.

A preparação deste evento iniciou com uma margem de tempo considerada e foi exigente visto que existiu a necessidade de delinear e sinalizar o percurso, aquisição de parceiros/patrocinadores para a realização do mesmo e estipulação das funções de cada elemento da organização. Temos a noção de que nem tudo correu como o esperado, principalmente as condições encontradas no dia do evento, no entanto correspondeu a um fator que não conseguíamos controlar. Para além disso, sabemos que existiram outros aspetos menos positivo, tendo sido refletidos com o intuito de encontrar estratégias para uma próxima realização.

Assim, este primeiro evento foi positivo, tendo, no final, tudo corrido pelo melhor, sendo apurados os 6 melhores de cada escalão que foram representar a ESAB no Corta-Mato distrital.

O segundo evento correspondeu à IX Oficina de Ideias e teve como tema “A Avaliação como meio de ensino” e colocou em foco o sistema de avaliação escolar, realçando a própria avaliação como uma ferramenta do processo ensino-aprendizagem. Esta oficina tinha como destinatários todos os núcleos de estágio do MEEFEBS da UC. Devido à situação que o país atravessa, o aparecimento da pandemia do COVID-19, este evento teve de ser ajustado, ou seja, em vez de ser realizado presencialmente, foi proposto aos núcleos que entregassem e submetessem os trabalhos realizados na plataforma Inforestudante. Este trabalho consistia na realização de uma reflexão crítica sobre o tema, podendo ou não retratar as razões, significados, argumentos, procedimentos e objetivos que sustentaram a forma como conduziram e aplicaram os processos de avaliação aos alunos. No que à preparação deste evento diz respeito, optámos pela divisão de tarefas (folheto, cartaz, certificados, poster, convites, projeto, etc.) tendo solicitado um trabalho de equipa entrosado e uma organização de excelência.

Em jeito de conclusão, todas as atividades permitiram a aquisição de novos conhecimentos, novas ferramentas, competências e capacidades ao nível da gestão e organização de eventos. Estes eventos, na nossa opinião, são importantíssimos para o reforço da prática desportiva, principalmente, na população jovem.

ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

Tendo por base o guia de estágio (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2019), “a ética profissional é uma das dimensões mais importante da profissionalidade docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do *agir profissional* do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade”.

Ainda neste sentido Day (2001) defende que o sucesso educativo dos alunos encontra-se ligado ao profissionalismo do docente, pois, depende, em grande parte, do professor a melhoria do ensino, das aprendizagens e dos resultados.

Sendo a ética, um conjunto de princípios e normas que regulam as atividades humanas (Carrizosa, 1993), este conjunto de princípios e normas devem ser respeitadas por todos os profissionais, mais concretamente, pelos professores.

O professor é considerado por muitos alunos como um exemplo e, por isso, as suas atitudes, ações e conduta devem seguir em conformidade com a função que desempenha. Para além deste sentido de exemplo, o professor é um educador, pois transmite conhecimentos que permitem o sucesso das aprendizagens por parte dos alunos.

Durante a nossa prática pedagógica, desde o primeiro ao último contacto com os alunos, procurámos que variados valores estivessem presentes tanto na aula como fora do contexto de aula, com o intuito de imprimir valores éticos e morais que lhes permitam vir a ser cidadão socialmente integrados e com competências para melhorar essa sociedade. Esses valores consistiam no respeito, igualdade, companheirismo, rigor e inclusão.

No início, verificámos que esta função de professor iria ser bastante desafiante, pois a nossa experiência era nula ou quase nula. No entanto, optámos por uma postura assertiva e adequada tendo a plena noção de que as nossas ações exigiam responsabilidades. Com isto, fomos pontuais, assíduos e exigentes desde o início do Estágio Pedagógico.

A nossa principal preocupação, enquanto professores estagiários, correspondeu há existência de um processo de ensino-aprendizagem adequado à realidade dos alunos e que fosse centrado no mesmo. Assim, procurámos as melhores estratégias e métodos de ensino

conforme as necessidades dos alunos, de maneira a facilitar e auxiliar o sucesso dos alunos ultrapassando as dificuldades e levando-os a evoluir e a adquirir aprendizagens.

Assim, ao longo do Estágio Pedagógico espera-se que o professor estagiário tome uma postura profissional e, para isso, teve um suporte de relevo o professor cooperante. Este apresentou-se como um exemplo para nós, tendo transmitido conhecimentos, comportamentos e atitudes essenciais para a nossa aquisição de aprendizagens. Adicionalmente ao professor cooperante, o trabalho conjunto entre estagiários, a disponibilidade dos outros docentes e a cooperação possibilitaram o desenvolvimento de diversas competências. De salientar o relacionamento com o GDEF, pois sendo o grupo de docentes com o qual tínhamos mais contato, possibilitou a existência de uma boa relação, baseada no respeito, permitindo a partilha de conhecimentos. As reuniões realizadas ao longo do estágio tiveram um papel muito importante, pois possibilitou a melhoria do nosso desempenho.

No que à restante comunidade escolar diz respeito, pessoal não-docente, pautámos sempre pelo bom relacionamento, tendo por base o respeito e a criação de um ambiente saudável.

Como meio de complemento à nossa formação participámos em diversos eventos, tais como a ação de formação realizada pelo Sindicato de Professores, as “VI Jornadas Científico-Pedagógicas”, na organização da “IX Oficina de Ideais de Educação Física”, na colaboração do I e II Encontro Local de Natação – Desporto Escolar (anexos).

Finalizando, ao longo do Estágio Pedagógico assumimos uma atitude ético-profissional correta que, na nossa opinião, corresponde à que um professor deve adotar ao longo da sua carreira profissional. Assim, na sua base deverão estar presentes conceitos como respeito, responsabilidade, compromisso com o desenvolvimento dos alunos, rigor científico pedagógico e obtenção de novas ferramentas pedagógicas.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

A PERCEÇÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS RESPETIVOS ALUNOS E ALUNAS DA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE
GÉNEROS

THE PERCEPTION ON THE PEDAGOGICAL INTERVENTION OF THE TEACHERS
OF PHYSICAL EDUCATION AND OF THEIR STUDENTS OF ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO: COMPARATIVE STUDY BETWEEN
GENDERS

Ana Carolina Bessa Queirós Dias

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

Resumo: O estudo tem o intuito de apurar a perceção que professores e alunos têm relativamente à intervenção pedagógica e compreender em qual dos géneros se verifica maior convergência no que concerne à perceção dos alunos e seus professores. Foram aplicados 2 questionários, um a 5 professores de Educação Física e outro aos respetivos alunos (184) da Escola Secundária de Avelar Brotero. No estudo, verificou-se que os alunos, em ambos os géneros, valorizam a prática pedagógica do professor e professora, enquanto que os professores(as) desvalorizam. Estes resultados possibilitam aos docentes a compreensão dos pontos fracos na sua intervenção, na opinião dos alunos, permitindo a procura de estratégias para a resolução e, conseqüentemente, melhorarem o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Física. Intervenção Pedagógica. Perceção. Géneros.

Abstract: The study aims to ascertain the perception that teachers and students have regarding the pedagogical intervention and to understand in which of the genders there is greater agreement and discrepancy with some regards to the perception of students and their teachers. 2 questionnaires were applied, one to 5 Physical Education teachers and another to the respective students (184) of the Escola Secundária de Avelar Brotero. In the study, it was found that students, of both genders, value the pedagogical practice of the teacher, while the teachers devalue it. These results enabled the teachers to understand their weak assets in their intervention, in the opinion of students, allow the search for strategies for solving and, consequently, improve the teaching-learning process.

Keywords: *Physical Education. Pedagogical Intervention. Perception. Genders*

1. Introdução

O professor, ao longo do processo ensino-aprendizagem, tem a tarefa de encontrar a melhor maneira de ajudar os alunos a gerar experiências educativas que possibilitem o desenvolvimento das suas capacidades (Siedentop, 1983). Assim, o objetivo do professor passa por ir ao encontro dos objetivos de cada aluno.

Adicionalmente, Siedentop (1983) afirma que a competência pedagógica é desenvolvida à medida que o professor vai exercendo a sua profissão.

Assim, para a obtenção de sucesso, por parte dos alunos, no processo ensino-aprendizagem é primordial a existência de concordância entre professores e alunos relativamente às atitudes, decisões tomadas e práticas empregues. Logo, a relação entre professor e aluno encontra-se pendente da ligação, entendimento e clima entre estes agentes de ensino proveniente da capacidade de reflexão e do saber ouvir sobre determinadas opiniões encontrando um equilíbrio conforme os conhecimentos de cada um (McCaughy et al., 2008).

Para uma melhor compreensão do estudo, torna-se essencial a definição de determinados conceitos. Neste sentido, Costa e Onofre (1994), afirmam que a intervenção pedagógica depende do conhecimento do professor relativamente aos princípios e procedimentos de sucesso e, da identificação dos que melhor se adequam às situações, no entanto, a decisão do professor encontra-se condicionada pelo modo como este se sente capacitado para utilizar estes princípios e procedimentos. Assim, estes princípios e procedimentos encontram-se incluídos nas dimensões da intervenção pedagógica (instrução, planeamento e organização, relação pedagógica, disciplina e avaliação) e devem ser utilizados pelos professores.

Tacca & Branco (2008) afirma que a maneira como cada professor e respetivos alunos encaram a aula, tem um impacto significativo nas suas aprendizagens.

Tendo por base Silva (2010) a dimensão instrução corresponde aos comportamentos, por parte do professor, relativamente à intervenção pedagógica, que se encontram incluídos na sua capacidade de transmissão de informação. Assim, a transmissão de informação deve ser eficiente para o sucesso desta dimensão.

A dimensão planeamento e organização (gestão) corresponde à ligação de variados fatores com a intenção de maximizar o tempo para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Siedentop (1983) o comportamento do professor deve produzir elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, um reduzido número de comportamentos de desvio (inapropriados) e uso eficaz do tempo de aula, para a existência de uma gestão eficaz da aula. Assim, o professor deve organizar a aula de maneira a proporcionar o maior tempo de empenhamento motor, através da gestão do tempo gasto em transições, na formação de grupos e da definição de rotinas diárias.

A dimensão relação pedagógica (clima), de acordo com Siedentop (1983) consiste nos métodos utilizados com o intuito de proporcionar um ambiente favorável ao processo ensino-aprendizagem, existindo cooperação entre alunos-alunos e professor-alunos.

A dimensão disciplina encontra-se ligada à dimensão clima, sendo que consiste na aptidão de manter o controlo da turma, privilegiando comportamentos apropriados e o foco nas tarefas propostas.

No que concerne à dimensão avaliação, o professor procura utilizar os métodos indicados de maneira a que este momento avaliativo seja o mais coerente e correto possível. Assim, informa os alunos dos critérios, parâmetros, conteúdos e o modo de avaliação tendo a premissa de ser o mais ajustada possível à realidade da turma.

De acordo com Álvarez & Velázquez (2007) é importante o conhecimento da perceção dos alunos, de maneira, a que seja possível estruturar o currículo para que o professor possa aplicar, gerir e reajustar tarefas conforme as motivações e satisfações dos alunos. Assim, torna-se possível verificar as dimensões pedagógicas onde o professor precisa melhorar e quais as que estão a ter os efeitos desejados.

Logo, tendo informações sobre a perceção dos alunos no que à prática pedagógica do professor diz respeito, conseguimos observar onde existe maior e menor concordância, possibilitando o reajustamento por parte do mesmo.

Com o estudo em questão, procurámos identificar qual a perceção dos alunos relativamente à prática pedagógica dos professores; quais as dimensões onde existe mais concordância entre alunos e professores; identificar em que género, tanto de alunos e professores, existe maior concordância comparando as perceções de ambos.

2. Metodologia

Neste estudo foi utilizada uma metodologia de investigação quantitativa e foram utilizadas técnicas de estatística descritiva como: média, frequência e percentagem; e técnicas de comparação entre médias de variáveis independentes através do t-test.

2.1.Participantes

Os participantes deste estudo dividem-se em dois grupos, professores e alunos da Escola Secundária de Avelar Brotero. O primeiro composto por 5 professores, 2 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 23 e 53 anos e o segundo composto por 184 alunos, 95 do sexo masculino e 89 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 14 e 19 anos.

Tabela 3 - Dados da amostra: alunos e professores (SPSS)

	<i>Alunos</i>		<i>Professores</i>		
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	
<i>Género</i>	Masculino	95	51,6	2	40,0
	Feminino	89	48,4	3	60,0
<i>Total</i>	184	100	5	100	
<i>Idade</i>	Mínimo	14	23		
	Máximo	19	53		
<i>Média</i>	16,5		38		

2.2.Instrumentos e Procedimentos

Para o desenvolvimento deste estudo e recolha de dados foram aplicados dois questionários, denominados de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física” aplicado aos professores e “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física para os Alunos”, aplicado aos alunos (apêndice XI e XII). O conteúdo dos questionários é o idêntico, tendo sido construídos em “espelho”, no entanto o questionário dos alunos foi adaptado em relação ao discurso, com o intuito de lhes ser perceptível. Os questionários utilizados foram “Questionário da Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Secundário para o Professor/Aluno” de Ribeiro-Silva (2017).

Os questionários contém duas partes, sendo a primeira constituída por dois grupos. O primeiro grupo corresponde à intervenção pedagógica e é composto por 44 itens de resposta fechada associados às dimensões de intervenção pedagógica (instrução,

planeamento e organização, relação pedagógica, disciplina e avaliação) propostas por Siedentop (1983) e pelo perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto), o segundo grupo corresponde à opinião do aluno/professor e é composto por 3 itens de resposta fechada, ambos segundo uma escala de Likert e segundo o grau de concordância: 1 - nunca, 2 - raramente, 3 - algumas vezes, 4 - muitas vezes e 5 - sempre. Dos 44 itens, 13 são relativos à dimensão instrução, 8 à dimensão planeamento e organização, 13 à dimensão relação pedagógica, 4 à dimensão disciplina e 6 à dimensão avaliação. A segunda parte é composta por 3 questões de resposta aberta relativamente aos sentimentos referentes aos aspetos de melhoria da disciplina. Estas questões não serão alvo de análise sendo que não correspondem aos objetivos do estudo.

Aos participantes foi informado o objetivo do estudo, a possibilidade de desistência de participação, as instruções de preenchimento e o intuito dos dados obtidos tendo a utilização, única e exclusivamente, para fins académicos e estatísticos. De maneira a garantir o anonimato dos participantes e professores, foi-lhes indicado o não registo de qualquer tipo de informação que permitisse a sua identificação.

Foi ainda garantido o consentimento informado pelos participantes adultos e pelos encarregados de educação dos menores.

2.3. Tratamento de Dados

No que concerne ao tratamento dos dados foi utilizado o *software* IBM SPSS STATISTICS, versão 25.0, para o tratamento das questões de resposta fechada relativamente aos dois grupos da primeira parte onde optámos por corresponder um valor quantitativo com o intuito de realizarmos o tratamento dos dados: 1 – nunca; 2 – raramente; 3 – algumas vezes; 4 – muitas vezes; 5 – sempre.

3. Apresentação dos Resultados

3.1. Apresentação dos resultados relativos aos 44 itens da 1ª parte do Grupo I – Intervenção Pedagógica

O tratamento e análise estatística dos dados correspondem ao primeiro grupo da primeira parte deste questionário, sendo que é composto por 44 itens respondidos segundo uma escala de Likert e que estavam relacionados com as diferentes dimensões de intervenção pedagógica: Dimensão Instrução (DI); Dimensão Planeamento e Organização (DPO); Dimensão Clima (DC); Dimensão Disciplina (DD) e Dimensão Avaliação (DA).

Na apresentação dos resultados iremos proceder à divisão por dimensão, apresentando em quais existiram concordâncias e discrepâncias, significativas, comparando entre géneros (professor-aluno, professor-aluna, professora-aluno e professora-aluna) e realizaremos uma análise dos dados a nível macro. Para a identificação dessas concordâncias e discrepâncias significativas definimos como valor de corte 0,25.

Tabela 4 - Resultados relativos aos 44 itens do Grupo I da 1ª parte (professores e alunos) – Intervenção Pedagógica (SPSS)

Grupo I – Intervenção Pedagógica (Professores e Alunos)

<i>Dimensões</i>	<i>DI</i>		<i>DPO</i>		<i>DC</i>		<i>DD</i>		<i>DA</i>	
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>
<i>Professores</i>	4,11	4,00	4,18	4,12	4,03	4,15	3,50	3,75	4,08	4,11
<i>Alunos</i>	4,29	4,31	4,06	4,03	4,12	4,16	3,64	3,69	4,16	4,10
<i>Média Professores</i>	4,05		4,15		4,09		3,62		4,09	
<i>Média Alunos</i>	4,3		4,04		4,14		3,66		4,13	

Primeiramente e analisando a tabela 4, percebemos que os professores desvalorizam a sua prática pedagógica, obtendo valores inferiores de perceção em quase todas as dimensões, exceto na Dimensão Planeamento e Organização, comparativamente à perceção dos alunos.

Relativamente à Dimensão Instrução, os professores apresentaram uma perceção inferior à dos alunos, tendo os valores de 4,05 e 4,3 respetivamente. Realizando uma análise segundo uma perspetiva micro e interpretando os resultados através do género, verificamos que na Dimensão Instrução, professores e alunos, tanto do sexo masculino como feminino, têm perceções diferentes sobre a intervenção pedagógica, traduzindo-se numa divergência na perceção, sendo a mais significativa entre professoras e alunas (4,00 e 4,31 respetivamente), no entanto, entre professoras e alunos, essa divergência também é verificada (4,00 e 4,29 respetivamente).

Passando para a Dimensão Planeamento e Organização, como referido acima, esta dimensão correspondeu à única em que os professores apresentaram uma perceção superior à dos alunos (4,15 e 4,04 respetivamente). Nesta dimensão conseguimos verificar que se trata de uma dimensão onde a perceção dos professores e alunos se encontra próxima, quer

segundo uma perspectiva macro, analisando as médias (4,18 e 4,06 respectivamente) quer micro, interpretando os resultados através do género: professores têm uma perceção de 4,18 em relação à dos alunos (4,06) e em relação às alunas (4,18 e 4,03 respectivamente); professoras têm uma perceção de 4,12 em relação à dos alunos (4,06) e à das alunas (4,03). Assim, podemos afirmar que na Dimensão Planeamento e Organização, existe um elevado grau de concordância entre a perceção de professores e alunos quando comparados com as outras dimensões, no entanto, é nesta dimensão onde os professores valorizam mais que os alunos.

Relativamente à Dimensão Clima, verificam-se as semelhanças apresentadas na Dimensão Instrução, onde a perceção dos professores é inferior à perceção dos alunos (4,09 e 4,14 respectivamente), no entanto, professores e alunos estão em concordância.

A estas semelhanças juntam-se as Dimensão Disciplina e Dimensão Avaliação, onde a perceção dos professores voltou a ser inferior à dos alunos, tendo na Dimensão Disciplina apresentado valores (3,62 professores e 3,66 alunos), na Dimensão Avaliação, apresentou valores (4,09 e 4,13 respectivamente).

De referir que a Dimensão Disciplina corresponde à dimensão que apresenta valores de perceção mais baixos, no entanto, professores e alunos, em ambos os géneros, estão em concordância. Na Dimensão Avaliação, também se verifica que professores e alunos, em ambos os géneros, estão em concordância.

Tabela 5 – Resultados relativos aos 44 itens do Grupo I da 1ª parte (médias gerais) – Intervenção Pedagógica (SPSS)

<i>Intervenção Pedagógica</i>			
<i>Professores</i>		<i>Alunos</i>	
<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>
3,98	4,02	4,05	4,05
Total: 4,00		Total: 4,05	

Passando para a análise a um nível macro, ou seja, focando a análise nos resultados gerais, estes apresentam-nos a tendência da perceção do professor e do aluno, onde professores e alunos não apresentam diferença significativa na valorização da prática pedagógica (4,00 e 4,05 respectivamente). Focando nos professores, observa-se que as

professoras valorizam mais a sua prática pedagógica comparativamente com os professores (4,02 e 3,98 respetivamente). Por outro lado, nos alunos verifica-se que em ambos os géneros, a perceção relativamente à prática pedagógica do professor e da professora é igual (4,05). Podemos verificar que comparando a perceção entre o professor e o aluno, o professor desvaloriza a sua prática pedagógica, o aluno valoriza (3,98 e 4,05 respetivamente), tal como acontece no género feminino. De referir que, em ambos os géneros, a perceção dos professores e alunos, não revelam diferenças significativas.

Analisando especificamente os itens, em algumas dimensões observam-se concordâncias e discordâncias comparando a perceção dos professores com a dos alunos. Quanto aos aspetos em que professores e alunos se encontram em concordância e têm perceções idênticas, estes encontram-se na Dimensão Disciplina, onde se verificam resultados positivos.

No caso da Dimensão Instrução, relativamente ao item 10, “conhece a matéria que está a lecionar”, os professores apresentam valores inferiores comparativamente aos alunos, em ambos os géneros (3,50 – professores; 3,67 – professoras; 4,62 – alunos; 4,67 – alunas), existindo uma divergência significativa. Relativamente ao item 30, “faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos sabem”, os professores apresentam valores superiores aos alunos (4,00 e 3,67 respetivamente), existindo uma discordância, sendo que existe maior divergência entre o género feminino e professoras(as), tendo as alunas valor de 3,84 e os professores 4,00.

Passando para a Dimensão Planeamento e Organização, a prática do professor necessita de ajustamentos no que concerne ao cumprimento do horário da aula (professores – 5,00 e alunos – 4,68) e à utilização de TIC’s (professores – 2,66 e alunos – 2,29), não estando professores e alunos em concordância. Nesta mesma dimensão, no item 12 “gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos”, os alunos consideram que os professores precisam de melhorar este aspeto, sendo que comparando entre professores e alunos, no género masculino, os alunos apresentam valores superiores aos professores (2,00 e 2,63 respetivamente).

Relativamente à Dimensão Relação Pedagógica e especificamente no item 16, “por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal”, os alunos apresentam valores superiores aos professores (aluno – 2,02, aluna – 2,60, professor – 1,00, professora – 1,67),

apresentando-se como uma não concordância. Juntamente está o item 27, “preocupa-se em tratar os alunos de forma igual”, onde professores e professoras apresentam o mesmo valor (5,00), no entanto, os alunos apresentam valores inferiores (alunos – 4,66 e alunas – 4,58), traduzindo-se, também, numa não concordância. Outro item onde se verifica discordância entre professores e alunos, corresponde ao 36, “trata os alunos com respeito”, onde os alunos apresentam valores inferiores aos dos professores (4,70 e 5,00 respectivamente), sendo que é no género masculino, mais concretamente nos alunos, que se verifica o valor mais baixo (4,54).

Por fim, na Dimensão Avaliação e especificamente no item 31, “utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.), os professores apresentam valores superiores aos alunos (3,33 e 2,87 respectivamente), existindo um desacordo, onde as alunas apresentam o valor mais baixo (2,69).

Apresentamos os resultados obtidos, em apêndice (XIII) relativamente à primeira parte, do grupo I por dimensão pedagógica.

4. Discussão de Resultados

Através dos resultados apresentados podemos observar que é na dimensão instrução que a percepção dos alunos e professores mais difere, nomeadamente entre professoras-alunos e professoras-alunas, existindo uma diferença de 0,29 e 0,31 entre médias, respectivamente. Sendo que esta diferença ocorre devido ao item 10, onde os alunos e alunas apresentam valores muito superiores aos professores (professor – 3,50, professora – 3,67, aluno – 4,62, aluna – 4,67). No entanto, este item não tem uma conotação negativa, mas sim, que os alunos consideram que os professores conhecem a matéria que estão a lecionar, os professores desvalorizam. Outro item que apresenta valores superiores por parte dos alunos comparativamente aos professores, corresponde ao 35, onde os alunos consideram que os professores transmitem informações decisivas para a melhoria das aprendizagens, ao contrário dos professores.

Refletindo, de todos os itens, os valores correspondentes à dimensão instrução, são os que mais se afastam, existindo uma divergência entre a percepção das professoras-alunos e professoras-alunas, levando-nos a refletir que as professoras precisam de melhorar o seu desempenho nesta dimensão.

No que concerne às restantes dimensões, estas não apresentam valores de afastamento tão significativos, tendo a dimensão disciplina apenas os valores mais baixos comparando com as outras dimensões, no entanto, os valores de percepção entre professores e alunos são semelhantes.

Este estudo encontrou resultados que foram verificáveis por Gutiérrez & Pilsa, (2006) onde os professores são valorizados pelos alunos relativamente ao conhecimento dos conteúdos e domínio da matéria, tendo os alunos (4,62) e as alunas (4,67) obtido valoração de percepção superior aos professores em ambos os géneros (professor – 3,50, professoras – 3,67) no item 10, “demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina”, da Dimensão Instrução. Foram também encontrados dados que vão de acordo com os encontrados por Ribeiro-Silva, (2017) em que os alunos valorizam mais os professores no domínio das matérias que ensinam.

Generalizando, os professores desvalorizaram a sua prática pedagógica relativamente aos alunos (4,00 e 4,05 respetivamente).

5. Conclusão

Com este estudo, conseguimos observar que existem diferenças entre a percepção dos alunos e dos professores em algumas dimensões. Estas diferenças possibilitam ao professor compreender quais os aspetos que deve ter em atenção sobre a sua prática pedagógica. No entanto, para essa compreensão, o professor necessita de refletir e comunicar com os alunos de maneira a reduzir as diferenças presentes entre professores(as) e alunos(as).

Segundo os dados obtidos, observámos que a percepção dos alunos e professores, em ambos os géneros, não apresentam diferenças significativas, traduzindo-se numa aproximação. Adicionalmente, podemos concluir que os professores e professoras desvalorizam a sua prática pedagógica comparando com os alunos e alunas.

Concluindo, a existência de um processo de aprendizagem eficiente dos alunos não depende somente do professor, no entanto, possui responsabilidades no que à qualidade das aulas diz respeito, procurando o sucesso do processo ensino-aprendizagem através da estruturação de metodologias de qualidade, de maneira a que os alunos formem condutas efetivas relativamente à prática pedagógica do professor e que o próprio professor evolua

enquanto profissional. Para além disso, o processo ensino-aprendizagem deve incluir processos de negociação entre professor e alunos tanto ao nível de aprendizagens como dos objetivos relacionados com as mesmas, de modo, a clarificar todo o processo (Rosado & Ferreira, 2009).

6. Referências Bibliográficas

Álvarez, J. L., & Buendía, R. V. (2007). *La Educación, los estilos de vida y los adolescentes, cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Graó.

Onofre, M. S., & Costa, F. C. (1994). O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 15-26.

Oyarzún, J. C. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 105-119.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Silva, E. M. (2017). Calidad de la Intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Revista Prácticum*, 2, 18-31.

Tacca, M. C., & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 39-48.

CONCLUSÃO

O término deste relatório de estágio permitiu a reflexão sobre o percurso, as etapas concluídas e as aprendizagens adquiridas ao longo do EP, sendo que este momento caracterizou-se pela sua extrema importância para a formação de futuros profissionais. O facto de estarmos num contexto real possibilitou-nos compreender, observar, vivenciar todo o processo real da nossa futura profissão, sendo que cada momento refletia numa nova aprendizagem. Convictamente, esta experiência traduziu-se na mais gratificante e enriquecedora. Todo o trabalho realizado entre os intervenientes, turma, núcleo de estágio, orientadores, grupo disciplinar e restante pessoal não docente e docente foram fundamentais para o progresso da nossa função enquanto estagiários e para a nossa evolução.

O início deste período foi marcado pelo nervosismo e insegurança, pois a nossa experiência era pouca ou nula, sendo que o medo de errar era constante levando-nos a querer melhorar todos os dias com o intuito de proporcionarmos uma aprendizagem de qualidade aos nossos alunos. À medida que nos íamos sentindo confortáveis e convictos das nossas capacidades, estes medos, nervosismos e inseguranças foram desaparecendo, no entanto, sabendo que fazem parte do nosso crescimento tornando-nos melhores profissionais.

Existiram fatores importantes para a nossa evolução enquanto futuros docentes mas, também, enquanto pessoas, como, o gosto pela disciplina, pelo ensino, a motivação, o empenho, a superação, a dedicação e o sucesso. Todos os momentos, todas as experiências marcaram-nos, pois, entrámos meros conhecedores da teoria e saímos pessoas com outra capacidade de aplicação prática mas, nunca esquecendo que ainda temos muito para crescer, aprender e melhorar.

Infelizmente, atravessámos um momento que nos privou da conclusão na íntegra do nosso EP, ou seja, no terreno. Esse momento correspondeu à pandemia COVID-19 que obrigou ao reajustamento de todos os processos integrantes. Assim, saímos com uma sensação agri-doce, onde temos a consciência de que demos o nosso melhor mas que ainda tínhamos mais para dar.

Concluindo, o desejo de ser um profissional de qualidade continua presente, onde procuraremos novas oportunidades e desafios para crescer, aprender, evoluir e enriquecer os nossos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- Álvarez, J. L., & Buendía, R. V. (2007). *La Educación, los Estilos de vida y los Adolescentes, cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Graó.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª ed., Vol. 14). Lisboa: Livros Horizonte.
- Carrizosa, M. V. (1993). Ética y Deontología en el Ejercicio Profesional de la Educación Física y el Deporte. *Boletim SPEF*(7/8), 149-156.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 135-151.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores, os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: "Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos"*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições* (17 ed.). São Paulo: Cortez.
- Marques, R. (2001). O Diretor de Turma e a relação Educativa.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da educação física, Universidade de Coimbra.
- Nobre, P. (2019). *Modelo de Alinhamento Curricular em Educação Física - MACEF*. FCDEF-UC.
- Noizet, G., & Caverni, J. P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Onofre, M. S. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 75-97.
- Onofre, M. S., & Costa, F. C. (1994). O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 15-26.
- Oyarzán, J. C. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 105-119.
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et du Sport*. Paris: Editions EP&S.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

- Piéron, M. (2005). *Para Una Enseñanza Eficaz de Las Actividades Físico-Deportivas* (3ª ed.). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Quina, J. N. (2009). *A Organização do Processo de Ensino em Educação Física* (Vol. 91). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III*. Coimbra: FCDEF-UC.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sánchez, D. (1992). *Evaluar en Educacion Fisica*. INDE Publicacions.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar en educación física*. Barcelona: INDE.
- Silva, E. M. (2017). Calidad de la Intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Revista Prácticum*, 2, 18-31.
- Tacca, M. C., & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 39-48.

Decretos-Lei:

Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho de 2012. Diário da República, nº129 – I
Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho de 2018. Diário da República, nº129/2018- I
Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria nº359/2019, de 8 de outubro de 2019. Diário da República, nº193/2019 – I
Série. Ministério da Educação. Lisboa.

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 II - Plano Anual

Escola Secundária de Avelar Brotero																														
Ano Letivo: 19/20																														
Período	1º										2º																			
Ciclo	Basquetebol										Ginástica Acrobática																			
Unidade Didática	Poli I										Ginásio																			
Espaço	Set/Out										Novembro																			
Mês	Setembro					Outubro					Novembro					Dezembro														
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Dia	16	18	23	25	30	2	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27	2	4	9	11	16			
Duração	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50
nº de aula	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	18	19 e 20	21	22 e 23	24	25 e 26	27	28 e 29	30	31 e 32	33	34 e 35	36	37 e 38	39	40 e 41			
FitEscola (1º momento) - 4 a 8 de novembro																16 e 17 Dez - Dia da EF (1º momento)														

Escola Secundária de Avelar Brotero																														
Ano Letivo: 19/20																														
Período	3º										4º																			
Ciclo	Voleibol										Ténis																			
Unidade Didática	Poli II										Exterior I																			
Espaço	Janeiro										Fevereiro																			
Mês	Janeiro					Fevereiro					Março																			
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
Dia	6	8	13	15	20	22	27	29	3	5	10	12	17	19	24	26	2	4	9	11	16	18	23	25	30	31				
Duração	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50
nº de aula	42 e 43	44	45 e 46	47	48 e 49	50	51 e 52	53	54 e 55	56	57 e 58	59	60 e 61	62			63 e 64	65	66 e 67	68	69 e 70	71	72 e 73	74						
Férias Carnaval																														

Escola Secundária de Avelar Brotero																				
Ano Letivo: 19/20																				
Período	3º																			
Ciclo	5º																			
Unidade Didática	Natação																			
Espaço	Exterior II																			
Mês	Abril					Maio					Junho									
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Dia	15	20	22	27	29	4	6	11	13	18	20	25	27	1	3					
Duração	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100
nº de aula	75	76 e 77	78	79 e 80	81	82 e 83	84	85 e 86	87	88 e 89	90	91 e 92	93	94 e 95	96					
FitEscola (2º momento)																				

Apêndice III - Plano de Unidade Didática (exemplo)

Escola Secundária de Avelar Brotero															
Ano Letivo: 2019/2020															
Professora: Carolina Dias															
128 1F															
Período	Unidade Didática								Espaço						
2º	Voleibol								Poli II						
Mês	Janeiro								Fevereiro						
Dia	6	8	13	15	20	22	27	29	3	5	10	12			
Duração	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'			
Dia da Semana	Segunda	Quarta	Segunda	Quarta	Segunda	Quarta	Segunda	Quarta	Segunda	Quarta	Segunda	Quarta			
Aula n.º	42 e 43	44	45 e 46	47	48 e 49	50	51 e 52	53	54 e 55	56	57 e 58	59			
Conteúdos Teóricos															
Historia da Modalidade															
Zonas do campo (Linhas)															
Regras	x x x x														
Conteúdos Técnicos															
Passo	AI	I	AI	I	E	E	E	E	C	C	AF	C	C	AS	AS
Posição Base	AI	I	AI	I	E	E	E	E	C	C	AF	C	C	AS	AS
Manchete	AI	I	AI	I	E	E	E	E	C	C	AF	C	C	AS	AS
Serviço Baixo	AI	I	AI	I	E	E	E	E	C	C	AF	C	C	AS	AS
Serviço Cima	AI	I	AI	I	E	E	E	E	I	E	AF	E	C	AS	AS
Deslocamentos	AI	I	AI	I	E	E	E	E	C	C	AF	C	C	AS	AS
Remate em apoio	AI	I	AI	I	E	E	E	E	C	C	AF	C	C	AS	AS
Remate em suspensão					I	E	E	E	AF	C	C	AS	AS	AS	AS
Amorti					I	E	E	E	AF	C	C	AS	AS	AS	AS
Bloco					I	E	E	E	AF	C	C	AS	AS	AS	AS
Conteúdos Táticos															
Ataque															
Deslocamento ofensivo					I	E	E	E	C	AF	C	C	AS	AS	AS
Enquadramento ofensivo					I	E	E	E	AF	C	C	AS	AS	AS	AS
Defesa															
Defesa Baixa	AI	I	AI	I	E	E	E	E	C	C	AF	C	C	AS	AS
Defesa Alta	AI	I	AI	I	E	E	E	E	C	C	AF	C	C	AS	AS
Enquadramento					I	E	E	E	C	C	AF	C	C	AS	AS
Proteção ao Bloco					I	E	E	E	AF	C	C	AS	AS	AS	AS
Capacidades Físicas															
Tempo de Reação					x										
Agilidade															
Formas de Jogo															
1+1	x			x				x				x			
2+2	x			x										x	
2x2	x			x										x	
3+3	x														
3x3	x	x	x	x	x										
4x4	x			x				x	x	x	x	x	x	x	x
6x6 (formação em W)													x		

- I Introdução
- E Execução
- C Consolidação
- AI Avaliação Inicial
- AF Avaliação Formativa
- AS Avaliação Sumativa

Apêndice IV - Extensão de Conteúdos resultantes da Avaliação Formativa Inicial (exemplo)



ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO – ANO LETIVO 2019/2020

Grandes opções do planeamento (GOP) para a extensão de conteúdos da Unidade Didática de Basquetebol, 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 e tipo de tarefa, grau de complexidade e tipo de organização	Feedback e estilos de ensino mais adequados		COM QUÊ? Materiais e meios
<u>Elementar</u> Grupo A		Nível técnico: lançamento Utilização excessiva do drible (por vezes) Certas alturas, utilização inadequada do passe relativamente à situação Por vezes, dificuldade na ocupação racional do espaço	Polí 1	Jogos de competição Jogos reduzidos Exercícios por vagas Jogo formal Jogos de superioridade numérica Exercícios com variantes/condicionantes	<u>Feedback:</u> Interrogativo (através de perguntas simples para chegar à resposta final) Auditivo Visual Quinestésico <u>Forma:</u> Individual Grupo <u>Estilo de ensino:</u> Tarefa Comando	Materiais: cones, coletes, bolas de basquetebol Demonstração e questionamento	Adotam uma posição básica defensiva; Recuperam defensivamente após perda de bola; Procuram o colega sozinho; Ocupam corretamente os corredores; Desmarcam-se, ocupando os espaços vazios; Conseguem dar continuidade ao ataque; Utilizam o drible quando necessário, ou seja, progredir no campo/aproximação ao cesto se possível; Realizam passes seguros e oportunos para o colega;
<u>Pré-Elementar</u> Grupo B		Nível técnico: drible, lançamento Certas vezes não fazem o passe e corte Dificuldades no enquadramento defensivo Dificuldades na ocupação racional do espaço Dificuldade em se desmarcar do defensor Dificuldade na ocupação dos corredores	Polí 1	Jogos de superioridade numérica Exercícios por vagas Exercícios com variantes/condicionantes Jogos reduzidos	<u>Feedback:</u> Interrogativo (através de perguntas simples para mais complexas) Auditivo Visual Quinestésico <u>Forma:</u> Individual Grupo <u>Estilo de ensino:</u> Tarefa Comando	Materiais: cones, coletes, bolas de basquetebol Demonstração e questionamento	Compreendem e utilizam o drible para progredir no campo; Compreendem e realizam corretamente o enquadramento defensivo; Compreendem e realizam desmarcações com intuito de se desmarcarem do seu defensor direto; Adotam uma posição básica defensiva; Desmarcam-se, ocupando espaços vazios; Oferecem linhas de passe ao colega com bola;



Apêndice V - Plano de Aula (exemplo)




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO

ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO

Plano Aula			
Professor(a): Carolina Dias		Data: 21/10/2019	Hora: 8h30
Ano/Turma: 12º IF	Período: 1º	Local/Espaço: Poli 1	Nº de alunos: 28
Nº da aula: 16 e 17	U.D.: Basquetebol	Nº de aula / U.D.: 16 e 17	Duração da aula: 100'
Função didática: Avaliação Sumativa		Estilo de Ensino: Tarefa e comando	
Modelo de Ensino: comando + tarefa			
Recursos materiais: bolas basquetebol, coletes			
Objetivos da aula: Iniciar a avaliação sumativa dos conteúdos abordados durante a unidade didática: ocupação racional do espaço, desmarcação, passe e corte, transição defesa-ataque (ocupação de corredores), marcação individual, enquadramento defensivo, posição básica defensiva			
Competências: C, D, E, J			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Critérios de Êxito (para o conteúdo)	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino
T	P				
Parte Inicial da Aula					
8h40	5'	<p>Conhecimento dos objetivos gerais da aula;</p> <p>ACPA:</p> <p>C – raciocínio e resolução de problemas; D – pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>E – relacionamento interpessoal</p>	<p><u>Preleção inicial</u></p> <p>Alunos dispostos à frente do professor;</p> <p>Breve recapitulação do que foi abordado na última aula;</p> <p>Apresentação dos conteúdos e objetivos da aula;</p> 	<p>Alunos estão em silêncio a ouvir o professor;</p> <p>Alunos respondem, corretamente, às questões colocadas pelo professor;</p>	<p>Estilo de ensino: por comando</p>
8h45	6'	<p>Consolidar o passe;</p> <p>Consolidar a desmarcação;</p> <p>Consolidar a ocupação racional do espaço;</p> <p>Consolidar as recepções;</p> <p>Consolidar a interceção;</p> <p>ACPA:</p> <p>C – raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>D – pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>E – relacionamento interpessoal</p> <p>J – consciência e domínio do corpo</p>	<p><u>Anuncimento: Bola ao capitão</u></p> <p>Alunos divididos em 4 equipas de 7 elementos pelos dois meios campos de basquetebol.</p> <p>Cada equipa, através do passe, tenta passar a bola ao seu capitão, que se encontra numa área delimitada no campo adversário, tentando evitar que a outra equipa o faça.</p> <p>Sempre que o "capitão" recebe a bola sem a deixar cair, a sua equipa marca um ponto.</p>  <p>Condicionantes:</p> <p>Alunos no nível elementar:</p> <p>Não podem passar a bola ao mesmo jogador;</p> <p>Antes de passar ao capitão têm de fazer 12 passes;</p> <p><u>Alunos no nível pré-elementar:</u></p> <p>Bola tem de passar por todos os elementos da equipa;</p> <p>Antes de passar ao capitão têm de fazer 9 passes;</p> <p>Regras do jogo:</p> <p>As equipas podem deslocar-se por todo o espaço de jogo, exceto pelas áreas dos "capitães".</p>	<p>Aluno desmarca-se, ocupando espaços vazios;</p> <p>Aluno interceção o passe;</p>	<p>Estilo de ensino: por tarefa</p>

			Nenhum jogador pode tirar a bola das mãos do adversário; Não é permitido drible;		
Parte Fundamental da Aula					
8h51	35'	<p>Consolidar o drible; Consolidar o passe; Consolidar a ocupação racional do espaço; Consolidar a demarcação; Consolidar a transição defesa-ataque (ocupação de corredores); Consolidar a interceção; Consolidar o passe e corte; Exercitar a marcação individual; Exercitar o enquadramento defensivo e a posição básica defensiva;</p> <p>ACPA:</p> <p>C – raciocínio e resolução de problemas; D – pensamento crítico e pensamento criativo E – relacionamento interpessoal J – consciência e domínio do corpo</p>	<p>“Círculo” - diversas situações de jogo (2x2,3x2,3x3,4x3)</p> <p>Alunos divididos em 4 grupos de 7 elementos pelos 4 meios campos de basquetebol.</p> <p>No meio campo 1, vão realizar situação de jogo reduzido de 2x2. A equipa que ataca, após lançamento ou recuperação de bola da equipa adversária, passa a defender e a equipa que estava a defender passa a atacar com os elementos que se encontram de fora e assim sucessivamente.</p> <p>No meio campo 2, vão realizar situação de jogo em superioridade numérica de 3x2. A equipa que está a atacar após lançamento ou recuperação da equipa adversária, passa a defender. Aqui, o que lançou + o que se encontra fora, passam a defender. Os dois que estavam a defender + o que estava de fora, passam a atacar e assim sucessivamente.</p> <p>No meio campo 3, vão realizar situação de jogo reduzido de 3x3. Haverá um jogador de fora, que vai rodando com a sua equipa, ou seja, a equipa ataca e defende e a seguir entra o jogador de fora.</p> <p>No meio campo 4, vão realizar situação de jogo em superioridade numérica de 4x3.</p> <p>Ficarei no campo de 4x3, onde estarei a guiar a atuação dos alunos, dando ênfase aos objetivos da aula e conteúdos a exercitar/consolidar. Nos restantes campos, estarão a fazer as diferentes situações de forma autónoma todos os conteúdos que foram abordados até a esta aula.</p>	<p>Aluno demarca-se, ocupando espaços vazios; Aluno intercecta a bola; Aluno ocupa os corredores; Aluno enquadra-se, defensivamente, coloca-se entre a bola e o cesto;</p>	Estilo de ensino: por tarefa
9h26	24'	<p>Consolidar o drible; Consolidar o passe; Consolidar a ocupação racional do espaço; Consolidar a demarcação; Consolidar a transição defesa-ataque (ocupação de corredores); Consolidar a interceção; Consolidar o passe e corte; Exercitar a marcação individual; Exercitar o enquadramento defensivo e a posição básica defensiva;</p> <p>ACPA:</p> <p>C – raciocínio e resolução de problemas; D – pensamento crítico e pensamento criativo E – relacionamento interpessoal J – consciência e domínio do corpo</p>	<p>Situação de jogo de 4x4 “sucessivo)</p> <p>Alunos divididos em 6 equipas, 4 equipas de 5 elementos e 2 de 4 elementos.</p> <p>Vão realizar situação de jogo de 4x4x4 a campo inteiro.</p> <p>As equipas que tem 5 elementos, vão rodando entre si.</p> 	<p>Aluno demarca-se, ocupando espaços vazios; Aluno intercecta o passe; Aluno enquadra-se, defensivamente (entre a bola e o cesto); Aluno ocupa os corredores;</p>	Estilo de ensino: por tarefa

Parte Final da Aula					
9h50	10'	<p>Balanco da aula;</p> <p>ACPA:</p> <p>C – raciocínio e resolução de problemas</p> <p>D – pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>E – relacionamento interpessoal</p>	<p>Preleção final</p> <p>Alunos dispostos à frente do professor;</p> <p>Realização de um balanço relativo à aula lecionada;</p> <p>Preenchimento da ficha de auto-avaliação.</p> 	<p>Alunos em silêncio a ouvir o professor;</p> <p>Alunos respondem às questões colocadas pelo professor;</p>	<p>Estilo de ensino: por comando</p>

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):
<p>O presente plano de aula, iniciará com uma breve conversa com os alunos com o intuito de contextualizar a turma relativamente aos objetivos da aula e onde será realizada uma breve recapitulação do que foi abordado na última aula.</p> <p>O aquecimento corresponde ao jogo “bola ao capitão”. Optei por este jogo, pelo facto de, para além, de trabalhar o passe, a demarcação, a ocupação racional do espaço e a recepção, consiste num jogo divertido, dinâmico e completo. No entanto, neste jogo coloquei algumas condicionantes com o intuito de diferenciar os alunos consoante os seus níveis. Essas condicionantes são: no nível pré-elementar, a bola tem de passar por todos os elementos da equipa e antes de passarem ao capitão têm de fazer 9 passes. No caso do nível elementar, não podem passar a bola ao mesmo jogador e antes de passarem ao capitão, têm de fazer 12 passes. Decidi colocar estas condicionantes com o objetivo de facilitar e criar sucesso aos grupos de nível pré-elementar e de dificultar e que ao mesmo tempo, seja mais desafiante para os alunos no nível elementar.</p> <p>Na parte fundamental da aula, optei pela realização de um “circuito” onde os alunos passam por 4 situações diferentes (2x2, 3x2, 3x3 e 4x3) com o intuito de colocarem em prática tudo o que foi abordado até agora nas mais diversas situações que podem ocorrer num jogo de basquetebol. Para além disso, o facto de serem situações reduzidas faz com o que os alunos tenham mais contato com a bola, ou seja, mais ações com a mesma, que o espaço seja maior e assim, o envolvimento dos alunos é maior. Também optei em ficar num dos campos a guiar a atuação dos alunos (4x3), por ser o campo com mais alunos em ação e com o intuito de os ajudar, de modo, mais presente e de conseguir tirar notas mais aprofundadas dos alunos.</p> <p>Depois, realizam jogo de 4x4 “sucessivo”, onde os alunos do pré-elementar estão num campo e os alunos do elementar estão noutro campo, com o intuito de criar mais sucesso aos alunos e que consigam compreender onde se encontram os espaços vazios, ou seja, onde estão as vantagens. Assim, faz com que os alunos tenham de pensar para optar pelas melhores soluções e colocarem em prática os conteúdos que aprenderam nesta unidade didática em situação de igualdade numérica.</p>

Apêndice VI - Grelha de Avaliação Formativa Inicial (exemplo)



Escola Secundária de Avelar Brotero

Ficha de Avaliação Inicial de Voleibol



Nível de Jogo					Ano: 12º	Turma: 1F	Data: 06/01/2020
N.º	Nome	1 0/9	2 10/13	3 14/16	4 17/20	Critérios de Avaliação	
1						Nível 1 - Não há intervenções sobre a bola; - Bloqueio do movimento no momento de contacto com a bola; - Reenvio explosivo por cima da rede provocando a ruptura do jogo	Objectivo - Bola controlada acima e à frente da cabeça; - Desloca-se para se colocar atrás da bola mobilizando os membros superiores no reenvio; - Doseia a energia transmitida à bola
3							
5							
6						Nível 2 - Dificuldade em se deslocar apesar de ser visível um pré-dinamismo; - Ausência de orientação das superfícies de contacto para o alvo; - Indiferenciação de responsabilidades, tendo em conta o local de queda da bola	Objectivo - Desloca os apoios para um ajustamento adequado à trajectória da bola; - Orientação dos apoios e superfícies de batimento para o alvo; - Reconhecimento do papel atribuído: Recebedor/Não recebedor.
7							
8							
9							
10							
11							
12						Nível 3 - O jogador não representa a acção futura; - O distribuidor está virado de frente para o recebedor; - O atacante utiliza sempre o mesmo tipo de batimento na finalização do ataque	Objectivo - Há uma representação da acção futura deslocando-se para intervir; - O distribuidor orienta-se de forma a permitir a finalização do ataque próximo do espaço da rede; - O futuro atacante, depois de receber, desloca-se para bater a bola numa zona próxima da rede
13							
14							
15							
16							
17							
18						Nível 4 - Sincronização entre os deslocamentos realizados e as trajectórias da bola; - O distribuidor aprecia rapidamente a trajectória da bola e desloca-se para o ponto provável de queda da bola; - Após cada acção (receber/atacar/defender), o jogador ocupa a zona de acção futura	
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

Apêndice VII - Grelha de Avaliação Formativa (exemplo)

Grelha de Avaliação Formativa Intermediária					
Unidade Didática - Voleibol					
Turma: 1F					Ano: 12 ^a
Número	Nome	Situação de Jogo			
		Continuidade ao Jogo	Posicionamento	Enquadramento	Intencionalidade
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					

Critérios de Posicionamento dos Alunos na escala de 0 a 20 valores		
Escala de Classificação		
1	0-9	até 2 indicadores do nível 2
2	10-13	2 ou mais indicadores do nível 2
3	14-17	2 ou mais indicadores do nível 3
4	18-20	3 ou mais indicadores do nível 4

Apêndice VIII - Ficha de Avaliação Intercalar



Escola Secundária Avelar Brotero
Ano Letivo 2019/2020

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 sempre com atenção quando o meu professor fala.					
Esforço-me para atingir os objetivos da aula.					
Tenho que me esforçar mais para melhorar.					

Apêndice IX - Grelha de Avaliação Sumativa (exemplo)

Grelha de Avaliação Sumativa						
Unidade Didática de Ginástica Acrobática					Ano: 12º	
Turma: 1F						
Numero	Nome	Perfeccionismo	Memorização	Sincronismo	Estabilidade das bases	Nota
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						

Critérios de Posicionamento dos Alunos na escala de 0 a 20 valores	
Escala de Classificação	
1	3 indicadores do nível 1 ou mais
2	2 indicadores do nível 2 (no mínimo)
3	2 indicadores do nível 3 e 1 indicador do nível 2 (no mínimo)
4	1 indicadores do nível 4 e 3 indicadores do nível 3 (no mínimo)

Apêndice X - Parâmetros e Critérios de Avaliação

Saberes/Nível	0/4	5/9	10/13	14/17	18/20	Carga Percentual
•Empenho (atenção, interesse, intervenção nas aulas, realização das tarefas propostas)	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre correctas 1	1 %
•Responsabilidade (assiduidade e pontualidade)	0 (4 faltas)	0,5 (3 faltas)	1 (2 faltas)	1,5 (1 faltas)	2 (0 faltas)	5 %
•Relações interpessoais	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre correctas 1	3 %
•Autonomia	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre correctas 1	1 %

Saberes/Nível		0/4	5/9	10/13	14/17	18/20	Carga Percentual
Saber 5%	Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didácticas (Objectivos, Regras, Técnica, Táctica).	Não consegue adquirir	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com facilidade	Sem qualquer dificuldade	5 %
Saber Fazer 85%	Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade	Não evoluiu	Evoluiu muito pouco	Evoluiu pouco	Evoluiu	Evoluiu bastante	70%
	Elementos técnicos fundamentais Comportamento Tático	Não executa	Dificuldades na execução	Executa com algumas falhas	Executa com falhas ocasionais	Executa correctamente	
	Persistênrealização das tarefas cia na (15%)	Raramente	Poucas vezes	Com alguma frequência	Com muita frequência	Sempre	

Apêndice XI - Questionário "A Intervenção Pedagógica do Professor" Preenchido pelos alunos do Ensino Secundário (exemplo)

QUESTIONÁRIO

Código: _ _ _ _ _

"A intervenção pedagógica do aluno de *Educação Física*"

Com este questionário procuramos conhecer a forma como pensas, sentes e vives as situações que te são apresentadas nas 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: _____
Gênero: Masculino Feminino
Idade: _____

1ª PARTE - GRUPO I

O professor nas aulas de Educação Física...

- ... planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.
- ... apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.
- ... apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.
- ... apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.
- ... cumpre o horário da aula.
- ... é assíduo.
- ... mantém a turma controlada.
- ... dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.
- ... imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.
- ... demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.
- ... demonstra-se receptivo a novas ideias dos alunos.
- ... gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.
- ... transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre a matérias.
- ... é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.
- ... é justo nas avaliações.
- ... por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.
- ... encoraja os alunos.
- ... dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.
- ... estimula a autorresponsabilização dos alunos.
- ... estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.
- ... fornece feedback ao longo da aula.
- ... relaciona-se positivamente com os alunos.
- ... por vezes, permite comportamentos inapropriados.
- ... fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.
- ... preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.
- ... preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.
- ... preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.
- ... previne comportamentos de indisciplina.
- ... questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.
- ... realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.
- ... utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).

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



32. ... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.
33. ... foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.
34. ... é claro na transmissão de feedback.
35. ... transmite feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.
36. ... trata os alunos com respeito.
37. ... utiliza a demonstração na apresentação das tarefas.
38. ... utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.
39. ... utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.
40. ... certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.
41. ... informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).
42. ... mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.
43. ... motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).
44. ... utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).

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

GRUPO II
1ª PARTE - Opinião do aluno

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

2ª PARTE - Sentimentos

1. Das seguintes referências, 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) Repetitividade 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 XII - Questionário "A Intervenção Pedagógica do Professor" Preenchido pelos professores (exemplo)

QUESTIONÁRIO

Código: _____

"A intervenção pedagógica do professor de Educação Física"

Com este questionário procuramos conhecer a forma como pensa, sente e vive as situações que te são apresentadas nas suas aulas. Este questionário é anónimo e não existem respostas certas ou erradas, pelo que pedimos que seja o mais sincero(a) possível.
 NOTA: O questionário deve ser aplicado a uma turma do ciclo de ensino no qual tenha maior carga horária.

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

Data de resposta: ____/____/____

Género: Masculino Feminino

Idade: _____

Está a lecionar fora da sua zona de residência? Sim Não

Se sim, quantos quilómetros, aproximadamente? _____ km.

Há quantos anos leciona? _____ Anos.

Ciclo(s) em que está a lecionar? 3º Sec.

Ciclo que tem maior carga horária? 3º Sec.

No caso de a carga horária ser igual nos dois ciclos indique em que ciclo aplicou? 3º Sec.

1ª PARTE - GRUPO I

Nas minhas aulas...

1. ... planifico a matéria, seguindo uma sequência lógica.
2. ... apresento os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.
3. ... apresento, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.
4. ... apresento o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.
5. ... cumpro o horário da aula.
6. ... sou assíduo.
7. ... mantenho a turma controlada.
8. ... dou a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.
9. ... imprimo ritmo e dou entusiasmo à aula.
10. ... demonstro um conhecimento aprofundado da matéria que ensino.
11. ... demonstro-me receptivo a novas ideias dos alunos.
12. ... gasto muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.
13. ... transmito os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre a matérias.
14. ... sou justo e coerente nas decisões que tomo perante comportamentos inapropriados.
15. ... sou justo nas avaliações.
16. ... por vezes, incompatibilizo-me com algum aluno, sem razão aparente para tal.
17. ... encorajo os alunos.
18. ... dou especial atenção aos alunos com mais dificuldade.
19. ... estimulo a autorresponsabilização dos alunos.
20. ... estimulo a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.
21. ... forneço feedback ao longo da aula.
22. ... relaciono-me positivamente com os alunos.
23. ... por vezes, permito comportamentos inapropriados.
24. ... fomento uma relação positiva entre os alunos da turma.
25. ... preocupo-me em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.
26. ... preocupo-me em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.
27. ... preocupo-me em tratar os alunos de forma igual.
28. ... previno comportamentos de indisciplina.
29. ... questiono os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.
30. ... realizo um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.
31. ... utilizo formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).

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



	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5
32. ... apresento, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.					
33. ... foco a sua avaliação nos conteúdos lecionados.					
34. ... sou claro na transmissão de feedback.					
35. ... transmito feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.					
36. ... trato os alunos com respeito.					
37. ... utilizo a demonstração na apresentação das tarefas.					
38. ... utilizo diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.					
39. ... utilizo os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.					
40. ... certifico-me se os alunos saem da aula sem dúvidas.					
41. ... informo, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).					
42. ... mostro disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.					
43. ...motivo os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).					
44. ...utilizo recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).					

GRUPO II
1ª PARTE - Opinião do aluno

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

2ª PARTE - Sentimentos

1. Das seguintes referências, o que sente quando pensa em relação à disciplina que leciona (colocar um círculo apenas em uma opção):

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

1.1. Apresente a principal razão desse sentimento: _____

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

Obrigado pela colaboração!

Apêndice XIII - Resultados dos questionários da 1ª Parte, grupo I por Dimensão Pedagógica

<i>Dimensão Instrução (DI)</i>					
<i>Indicadores</i>	Gênero	Número (P)	Média (P)	Número (A)	Média (A)
<i>2. apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.</i>	Masculino	2	4,50	95	4,54
	Feminino	3	4,00	89	4,57
<i>10. conhece a matéria que está a ensinar.</i>	Masculino	2	3,50	95	4,62
	Feminino	3	3,67	89	4,67
<i>13. dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.</i>	Masculino	2	3,50	95	4,23
	Feminino	3	4,00	89	4,20
<i>21. corrige os alunos ao longo das aulas.</i>	Masculino	2	4,50	95	4,43
	Feminino	3	4,00	89	4,60
<i>25. preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,29
	Feminino	3	4,33	89	4,39
<i>29. coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,06
	Feminino	3	4,00	89	3,84
<i>30. faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam.</i>	Masculino	2	4,00	95	3,81
	Feminino	3	4,00	89	3,54
<i>34. é claro quando corrige os alunos.</i>	Masculino	2	4,50	95	4,40
	Feminino	3	4,00	89	4,47
<i>35. dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,41
	Feminino	3	3,67	89	4,42
<i>37. utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,39
	Feminino	3	4,33	89	4,71
<i>38. utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,35
	Feminino	3	4,00	89	4,38
<i>39. utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.</i>	Masculino	2	4,50	95	4,18
	Feminino	3	3,67	89	4,12
<i>40. certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.</i>	Masculino	2	4,50	95	4,14
	Feminino	3	4,33	89	4,24

Dimensão Planeamento e Organização (DPO)

<i>Indicadores</i>	<i>Género</i>	<i>Número (P)</i>	<i>Média (P)</i>	<i>Número (A)</i>	<i>Média (A)</i>
<i>1. planifica a matéria, de forma lógica.</i>	Masculino	2	4,50	95	4,55
	Feminino	3	4,67	89	4,71
<i>3. apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.</i>	Masculino	2	5,00	95	4,71
	Feminino	3	4,67	89	4,70
<i>4. informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).</i>	Masculino	2	5,00	95	4,55
	Feminino	3	4,33	89	4,67
<i>5. cumpre o horário da aula.</i>	Masculino	2	5,00	95	4,69
	Feminino	3	5,00	89	4,67
<i>6. é assíduo.</i>	Masculino	2	5,00	95	4,76
	Feminino	3	5,00	89	4,74
<i>12. gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática.</i>	Masculino	2	2,00	95	2,63
	Feminino	3	2,33	89	2,29
<i>26. preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,26
	Feminino	3	4,67	89	4,30
<i>44. utiliza TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas.</i>	Masculino	2	3,00	95	2,36
	Feminino	3	2,33	89	2,22

Dimensão Relação Pedagógica (DRP)

<i>Indicadores</i>	<i>Gênero</i>	<i>Número (P)</i>	<i>Média (P)</i>	<i>Número (A)</i>	<i>Média (A)</i>
<i>9. dá ritmo e entusiasmo às aulas.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,22
	Feminino	3	4,33	89	4,31
<i>11. aceita as novas ideias dos alunos.</i>	Masculino	2	3,00	95	4,09
	Feminino	3	3,67	89	4,20
<i>16. por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal.</i>	Masculino	2	1,00	95	2,02
	Feminino	3	1,67	89	1,60
<i>17. encoraja os alunos.</i>	Masculino	2	4,50	95	4,28
	Feminino	3	4,67	89	4,43
<i>18. dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.</i>	Masculino	2	4,00	95	3,97
	Feminino	3	4,33	89	3,96
<i>19. estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,35
	Feminino	3	4,67	89	4,40
<i>20. estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,22
	Feminino	3	4,00	89	4,17
<i>22. relaciona-se muito bem com os alunos.</i>	Masculino	2	4,50	95	4,45
	Feminino	3	4,33	89	4,57
<i>24. estimula a boa relação entre todos os alunos da turma.</i>	Masculino	2	4,50	95	4,34
	Feminino	3	4,00	89	4,49
<i>27. preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.</i>	Masculino	2	5,00	95	4,66
	Feminino	3	5,00	89	4,58
<i>36. trata os alunos com respeito.</i>	Masculino	2	5,00	95	4,54
	Feminino	3	5,00	89	4,87
<i>42. mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.</i>	Masculino	2	5,00	95	4,43
	Feminino	3	4,33	89	4,42
<i>43. motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).</i>	Masculino	2	4,00	95	4,09
	Feminino	3	4,00	89	4,19

Dimensão Disciplina (DD)

<i>Indicadores</i>	<i>Gênero</i>	<i>Número (P)</i>	<i>Média (P)</i>	<i>Número (A)</i>	<i>Média (A)</i>
<i>7. mantém a turma controlada.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,07
	Feminino	3	4,33	89	4,20
<i>14. é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,20
	Feminino	3	4,67	89	4,36
<i>23. por vezes, permite comportamentos de indisciplina.</i>	Masculino	2	2,00	95	2,19
	Feminino	3	1,67	89	2,04
<i>28. previne comportamentos de indisciplina.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,11
	Feminino	3	4,33	89	4,17

Dimensão Avaliação (DA)

<i>Indicadores</i>	<i>Gênero</i>	<i>Número (P)</i>	<i>Média (P)</i>	<i>Número (A)</i>	<i>Média (A)</i>
<i>8. informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula.</i>	Masculino	2	4,50	95	4,49
	Feminino	3	3,67	89	4,52
<i>15. é justo nas avaliações.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,18
	Feminino	3	4,33	89	4,15
<i>31. utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).</i>	Masculino	2	3,00	95	3,05
	Feminino	3	3,67	89	2,69
<i>32. apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.</i>	Masculino	2	4,50	95	4,40
	Feminino	3	4,00	89	4,42
<i>33. foca a sua atenção nas matérias dadas.</i>	Masculino	2	4,00	95	4,47
	Feminino	3	4,33	89	4,53
<i>41. corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados.</i>	Masculino	2	4,50	95	4,37
	Feminino	3	4,67	89	4,35

ANEXOS

Anexo I - Certificado de Participação na Sessão de Apresentação do "Programa de Educação Olímpica"





The diploma features a light blue background with a stylized runner silhouette in blue and purple. At the top, there are logos for 'Avelar Brotero Escola Secundária - Coimbra', 'Desporto Escolar', and 'Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Universidade de Coimbra' (founded 1290). The main title 'DIPLOMA' is in large bold letters, followed by 'Corta Mato Escolar ESAB 19/20'. The text certifies the role of a student teacher in organizing the event on December 13, 2019, at the Avelar Brotero School. It congratulates the presence and cooperative spirit of the ESAB. Two signatures are present: the Director of ESAB (Eng. Manuel Esteves da Fonseca) and the MEEFEBS Coordinator (Prof. Doutora Elsa Silva). A gold medal icon is in the bottom right corner.

Avelar Brotero
ESCOLA SECUNDÁRIA - COIMBRA

de
Desporto Escolar

1290
FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

DIPLOMA

Corta Mato Escolar ESAB 19/20

Certifica-se que o(a) Professor Estagiário _____
organizou o Corta Mato Escolar no dia 13 de dezembro de 2019, na Escola Secundária de Avelar Brotero.

A ESAB congratula-se pela sua presença e reconhece o seu espírito cooperativo. O seu apoio e empenho contribuíram para elevar a qualidade do evento.

O Diretor da ESAB

(Eng. Manuel Esteves da Fonseca)

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof. Doutora Elsa Silva)



CERTIFICADO DE ORGANIZAÇÃO

IX Oficina de Ideias em Educação Física

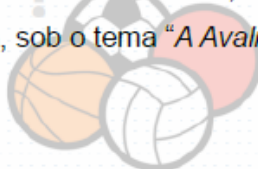
Certifica-se que _____ organizou este evento, juntamente com os restantes elementos do Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária de Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, 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



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

IX Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que _____ 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







Anexo VII – Certificado de Acompanhamento no Encontro Local Basquetebol 3x3 do Desporto Escolar

