



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Rafael Filipe da Cunha Mendes

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO  
CENTRO EDUCATIVO DOS OLIVAIS JUNTO DA TURMA B3 –  
EMPREGADO DE RESTAURANTE E BAR NO ANO LETIVO DE  
2019/2020**

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DO MODELO PARA  
O DESENVOLVIMENTO DA RESPONSABILIDADE PESSOAL E  
SOCIAL A ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE

**Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de  
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pela  
Professora Doutora Elsa Ribeiro Silva, apresentado à faculdade de  
Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de  
Coimbra**

outubro de 2020

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



**UNIVERSIDADE D**  
**COIMBRA**

**RAFAEL FILIPE DA CUNHA MENDES**  
**2018203967**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO CENTRO  
EDUCATIVO DOS OLIVAIS JUNTO DA TURMA B3 – EMPREGADO DE  
RESTAURANTE E BAR NO ANO LETIVO DE 2019/20**

O ensino da educação física através do modelo para desenvolvimento da  
responsabilidade pessoal e social a alunos privados de liberdade.

**Orientadora FCDEF-UC: Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva**

Relatório de Estágio apresentado à  
Faculdade de Ciências do Desporto  
e Educação Física na Universidade  
de Coimbra com vista à obtenção do  
grau de mestre em Ensino de  
Educação Física dos Ensinos Básico  
e Secundário

**COIMBRA**  
**2020**

*“A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer.”*

(Albert Einstein)

### **Referência Bibliográfica:**

Mendes, R. (2020). Relatório Estágio Pedagógico desenvolvido no Centro Educativo dos Olivais junto da turma B3 – Empregado de Restaurante e Bar no ano letivo de 2019/2020. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

## **Compromisso de Honra**

Rafael Filipe da Cunha Mendes, aluno nº 2018203967 do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 28, da secção V, do Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra de 23 de agosto de 2013.

Coimbra, 29 de outubro de 2020

Rafael Mendes

## Agradecimentos

Agradecimento é uma palavra com um significado muito importante, sinónimo de felicidade, por existirem pessoas nas nossas vidas que tornam os nossos sonhos e projetos em algo real. Como tal, quero agradecer a todas as pessoas que me acompanharam, me ajudaram e me incentivaram, que contribuíram, de forma direta ou indiretamente, para o meu sucesso ao longo de todo o estágio pedagógico.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais, por toda a educação que me deram, pelo apoio e pelo esforço árduo e trabalho durante a vida que me permitiram concretizar este sonho académico. Não é fácil, agora começo a perceber!

Ao meu irmão pelo incentivo, apoio, e pelo exemplo.

À Sara por todo o apoio, preocupação, motivação e paciência que teve para comigo. Obrigada por seres quem és!

À minha família, pelo apoio incondicional e preocupação.

Ao meu colega de estágio, Luís Araújo, pelo apoio e ajuda em todos os momentos, desejando-te o melhor para o teu futuro.

Ao professor orientador, Mestre Nuno Barroso, pela orientação e ajuda em todo este estágio. Pelos ensinamentos e orientações que nos transmitiu, e pela crença nas nossas capacidades. Sem dúvida uma das pessoas mais importantes neste trajeto. Muito Obrigado!

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro Silva, pela disponibilidade, compreensão e atenção durante esta fase académica. Por todos os momentos de partilha. Obrigado.

À professora Natividade Teles, pelo carinho, dedicação e compreensão que nos deu ao longo deste ano. Pelos vários ensinamentos e contributo no nosso crescimento pessoal e profissional. Obrigado.

A todo o pessoal docente e não docente do Centro Educativo dos Olivais, por nos ter recebido e acolhido tão bem, pelas experiências e pelas aprendizagens. Obrigado.

Por fim aos meus alunos, por todos os momentos de partilha de aprendizagens, demonstrando respeito, colaboração e empenho. Obrigado.

**A todos, o meu muito Obrigado!!**



## Resumo

Sendo parte integrante e final do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), o Estágio Pedagógico (EP) tem como principal objetivo realizar uma experiência prática, durante um ano letivo, realizando todas as tarefas que estão inerentes às atividades desenvolvidas por um professor de Educação Física (EF).

Posto isto, torna-se fundamental que o processo educativo associado ao EP possibilite a formação do professor, através da relação teoria-prática, conhecimentos do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros fatores. (Borssoi, 2008: 2).

O relatório final de estágio consiste num documento onde é descrito o que foi realizado ao longo de todo o ano letivo, bem como as aprendizagens e conhecimentos adquiridos durante esta etapa tão importante, tratando-se assim, de um documento indispensável para a conclusão deste ciclo de estudos. Este relatório diz respeito ao estágio realizado no Centro Educativo dos Olivais, mais concretamente, junto da turma de Empregado de Restaurante e Bar (ERB) inserida no Regime Fechado.

Seguindo as orientações do Guia de Estágio (2019) (in Prática Pedagógica Supervisionada III de Ribeiro-Silva et al., 2019), este relatório incorpora um conjunto de temas estruturados em três grandes capítulos: (I) Contextualização da Prática, no qual são expostas as expectativas iniciais e a caracterização do meio e contexto escolar; (II) Análise reflexiva da prática pedagógica que engloba três partes fundamentais: atividades de ensino-aprendizagem; atividades de organização e gestão escolar; projetos e parcerias educativas; (III) Aprofundamento do Tema Problema, no qual é apresentado um estudo de investigação-ação desenvolvido com a turma, com base no modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico. Educação Física. CEO. Reflexão. Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social



## *Abstract*

As the final part of the master's degree in teaching of physical education, the teacher training aims to enable an experience at teaching. So, this is the time when the student in the role of teacher trainee, puts into to practice all the knowledge that has been acquired throughout the academic year and also throughout the degree.

This report consists in a document that describe everything that has been done throughout the school year (2019/2020), as well as all the learning and knowledge acquired during this very important stage, and it is therefore an indispensable document for the completion of this cycle of studies. This report concerns the training course held at Centro Educativo dos Olivais.

This document incorporates a set of themes structured in three major chapters: (I) Contextualization of the Practice, that describes the initial expectations and the characterization of the school environment and context are exposed; (II) Pedagogical Practice, which as divided in three fundamental parts: teaching-learning activities; organization and school management activities; educational projects and partnerships; (III) Deepening of the Problem Theme which in this case is focused in an action-research study developed with the class based on the model of teaching personal and social responsibility.

***Keywords:*** *Teacher Training. Physical Education. Reflection, Teaching Personal and Social Responsibility*

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Contextualização da prática pedagógica.....	2
1. Expetativas iniciais .....	2
2. Contexto do local de estágio .....	3
2.1 A Escola.....	3
2.2 Recursos materiais e infraestruturas .....	4
2.3 O grupo disciplinar de Educação física.....	5
2.4 O núcleo de estágio .....	5
2.5 A turma – B3 – Empregado de Restaurante e Bar .....	6
Capítulo II – Análise refletiva sobre a prática pedagógica .....	7
Parte 1 – Área das atividades de ensino-aprendizagem.....	7
1. Planeamento .....	7
1.1 Plano Anual.....	8
1.2 Unidades didáticas (UD) .....	11
1.3 Planificação de aulas.....	13
1.4 Planificação – Fase de Contingência .....	16
2. Realização/ Intervenção pedagógica .....	17
2.1 Dimensão Instrução .....	18
2.2 Dimensão Gestão.....	20
2.3 Dimensão Clima/ Disciplina.....	22
2.4 Decisões de Ajustamento .....	23
2.5 Observação de Aulas.....	23
2.6 Intervenção noutra ciclo de ensino .....	24
3. Avaliação .....	25
3.1 Avaliação Formativa Inicial (AFI) .....	26
3.2 Avaliação Formativa (AF) .....	27
3.3 Avaliação Sumativa (AS) .....	28
Parte 2 – Atividades de organização e gestão escolar .....	30
Parte 3 – Projetos e parcerias educativas.....	31
Parte 4 - Atitude Ético – Profissional .....	32
Parte 5 - Questões Dilemáticas .....	33
Capítulo III – Aprofundamento do tema problema.....	36
Justificação do tema.....	36
Introdução .....	36

<b>Enquadramento teórico</b> .....	37
<b>Metodologia</b> .....	41
Participantes.....	41
Programa de intervenção .....	41
Estrutura e objetivos do programa de intervenção .....	42
Planeamento das aulas e objetivos .....	43
Instrumentos .....	44
<b>Análise de dados</b> .....	46
<b>Apresentação e discussão de resultados</b> .....	47
<b>Considerações</b> .....	51
<b>Limitações do Estudo</b> .....	53
<b>Capítulo IV – Conclusões e perspetivas para o futuro</b> .....	55
<b>APÊNDICES</b> .....	58

### **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> - Distribuição de espaços e matérias abordar à turma de ERB no ano letivo 2019/2020.....	10
<b>Tabela 2</b> - Distribuição das percentagens de avaliação sumativa.....	29
<b>Tabela 3</b> - Níveis de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (2011).....	39
<b>Tabela 4</b> - Média e coeficiente de correlação entre autoavaliação diária dos alunos e avaliação do professor estagiário: 1º fase e 2ª fase.....	48
<b>Tabela 5</b> - Comportamentos registados pelo professor estagiário e professor orientador / Coeficiente de correlação .....	49
<b>Tabela 6</b> - Registo dos alunos durante a tarefa.....	51

### **Índice de Figuras**

<b>Gráfico 1</b> - Gráfico que analisa a correlação entre a perceção dos alunos com a do professor por nível do MDRPS .....	49
<b>Gráfico 2</b> - Registos do professor estagiário .....	50
<b>Gráfico 3</b> – Registos do professor orientador .....	50
<b>Gráfico 4</b> - Registo dos alunos durante a tarefa.....	51

### **Lista de Apêndices:**

**Apêndice I** – Inventário do material

**Apêndice II** – Conteúdos programáticos de EF (Centro Educativo dos Olivais)

**Apêndice III** – Planificação de aulas Anual

**Apêndice IV** – Extensão de conteúdos de Unidade Didática (Exemplo)

**Apêndice V** – Plano de Aula (Exemplo)

**Apêndice VI** – Grelha de Observação de Aulas

**Apêndice VII** – Grelha de Avaliação formativa Inicial (Exemplo)

**Apêndice VIII** – Grelha de Avaliação formativa (Exemplo)

**Apêndice IX** – Grelha de Avaliação Sumativa (Exemplo)

### **Lista de Anexos:**

**Anexo I** – Certificado de participação IX Oficina de Ideias em Educação Física

## **Lista de Abreviaturas:**

**CEO:** Centro Educativo dos Olivais

**CPJ:** Centro Protocolar de Justiça

**EF:** Educação Física

**ERB:** Empregado de Restaurante e Bar

**FB:** Feedback

**FCDEF:** Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

**NEEF:** Núcleo de Estágio de Educação Física

**MDRPS:** Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social

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

**PNEF:** Programa Nacional de Educação Física

**UD:** Unidade Didática

**EP:** Estágio Pedagógico

**TPRS:** Técnico profissional de reinserção social



## **Introdução**

O relatório final de estágio apresenta-se como um documento final que visa a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física no ensino Básico e Secundário.

A realização do Estágio Pedagógico (EP) torna-se uma etapa de extrema relevância no que diz respeito à nossa formação, pois permite-nos colocar em prática os conhecimentos adquiridos até então. Assim, este relatório visa realizar uma análise e reflexão crítica fundamentada acerca da atividade desenvolvida ao longo do EP, no Centro Educativo dos Olivais (CEO), com a turma do Curso de B3 – Empregado de Restaurante e Bar (ERB).

Este relatório incorpora um conjunto de temas estruturados em três grandes capítulos: O primeiro onde é realizada uma contextualização da prática, no qual são expostas as expectativas iniciais e a caracterização do meio e contexto escolar; no segundo onde é feita uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica que engloba as atividades de ensino-aprendizagem, desde o planeamento, à realização, avaliação, as atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas e uma parte de reflexão mais pessoal, situadas nos pontos da atitude ético-profissional e questões dilemáticas vividas ao longo do estágio; o terceiro diz respeito ao aprofundamento do tema problema, no qual é apresentado um estudo de investigação-ação desenvolvido com a turma, através da implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social nas aulas de EF.

## **Capítulo I – Contextualização da prática pedagógica**

### **1. Expetativas iniciais**

As expetativas iniciais relacionadas com o EP, suscitam uma combinação de emoções e sentimentos que antevêm um futuro próximo. Estas expetativas elucidam assim, os primeiros momentos que antecedem o início da prática pedagógica.

Dito isto, este tópico do enquadramento contextual insere-se como o primeiro momento de reflexão sobre as questões didáticas e pedagógicas que serão desenvolvidas ao longo deste relatório.

As nossas principais expetativas para o presente ano passavam por adquirir conhecimentos, competências e experiência para que pudéssemos vir a ser bons profissionais do ensino da educação física.

Num primeiro momento do estágio, acredito que exista este sentimento em todos os estagiários de EF, quer pela partilha de informação entre os vários núcleos de estágio, quer pela experiência contada por antigos alunos do mestrado. A nossa primeira preocupação, e talvez a principal, debate-se com o primeiro contacto com a escola e com os alunos, admitindo a existência de algum receio e nervosismo, e até um pouco de falta de à-vontade, não por não nos sentirmos capazes de desempenhar as funções e termos os conhecimentos bem presentes na nossa cabeça, mas sim pelo receio de cometer erros. Mas temos que reconhecer que o erro é parte integrante do processo de aprendizagem, e é através dele que conseguiremos ultrapassar dificuldades e evoluir no contexto da prática.

Outra preocupação que se coloca no início do estágio tem a ver com as unidades didáticas que vamos lecionar, ou melhor dizendo, a falta conhecimentos que poderá existir em relação a algumas delas.

De modo a combater estas inseguranças e um melhor entendimento do desenrolar da disciplina e da instituição, foram realizadas reuniões preparatórias com o professor cooperante de forma orientar todo o processo, tais como, a definição das matérias a desenvolver (de acordo com os conteúdos programáticos da disciplina), a gestão da aula, o controlo das aprendizagens, as estratégias de ensino, disciplina e indisciplina e também questões didáticas e pedagógicas.



## **2. Contexto do local de estágio**

A caracterização do local de estágio torna-se essencial e indispensável para nós enquanto professores, permitindo-nos assim conhecer e contextualizar o modo de funcionamento da instituição, a sua organização, os seus métodos de trabalho com os alunos, bem como as principais regras, valores e objetivos.

Deste modo, é essencial iniciar o ano letivo com a caracterização do contexto em que estamos inseridos.

### **2.1 A Escola**

O Centro Educativo dos Olivais, localizado na freguesia de Santo António dos Olivais (Coimbra) é um dos seis centros educativos em funcionamento em Portugal, sobre a tutela do Ministério da Justiça, trabalhando em parceria com o Ministério da Educação, de forma a prover o apoio educativo a jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade. Estes jovens encontram-se a cumprir medidas tutelares de internamento, por terem praticado fatos qualificados como crime. Através do Centro Protocolar de Justiça (CPJ), o principal objetivo do CEO é reintegrar estes jovens na sociedade, transmitindo-lhes valores éticos pessoais e sociais, não descorando as aprendizagens relacionadas com a educação escolar.

Os Centros Educativos apresentam três possibilidades de cumprimento de medida:

- Regime Aberto
- Regime Semiaberto
- Regime Fechado

Para qualquer um destes regimes, é ao tribunal que compete decidir qual deles o jovem deverá cumprir, mediante as acusações a que o jovem está indiciado.

Enquanto estão a cumprir as respetivas medidas tutelares de internamento, os jovens dão continuidade à sua escolaridade, sendo que nos Centros Educativos existem

vários cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) que dão equivalência aos ciclos de escolaridade de ensino regular, sendo eles do ensino básico – 2º e 3º ciclos - ou secundário. A intervenção educativa desenvolve-se dentro do quadro legal, nomeadamente a Lei Tutelar Educativa (Decreto-Lei n.º 166/99 de 14 de setembro) e o Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos (Decreto-Lei n.º 323-D/2000), complementados pelos Regulamento Interno e o Projeto de Intervenção Educativa, destacando-se neste, a ação integrada de vários programas e o faseamento da intervenção.

No Centro Educativo dos Olivais, encontramos os cursos de: Empregado de Restaurante e Bar (ERB); Jardinagem (OJ); Operador de Manutenção Hoteleira (OMH) e Operador de Acabamentos de Madeira e Mobiliário (OAMM) e Secundário. Cada um dos cursos está inserido num determinado regime, sendo que os jovens quando vão para regime fechado, vão integrar o curso que está atribuído a este regime, mas se o seu nível de estudos for inferior ou superior, esse mesmo jovem será colocado em aulas correspondentes ao seu nível de ensino, com a restante turma ou individualmente com um plano de estudos próprio, dependendo de cada situação específica.

## **2.2 Recursos materiais e infraestruturas**

De acordo com a missão e os objetivos definidos pela coordenação da parte escolar do CEO, existem alguns fatores que caracterizam o meio escolar e que são essenciais para o bom funcionamento das atividades e projetos, entre eles, surgem as infraestruturas e os recursos materiais que estão à disposição. A caracterização e compreensão destes recursos permite-nos realizar um melhor planeamento das atividades a desenvolver com os alunos.

No que diz respeito a material desportivo, poderemos encontrar o inventário do mesmo no fim deste documento (apêndice I). O CEO possui material suficiente para a lecionação das várias matérias incluídas no Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Existe alguma variedade e quantidade de material, em relativamente bom estado, sendo possível desenvolver as unidades didáticas (UD) descritas nos conteúdos programáticos de EF do CEO (Apêndice II) para o presente ano letivo.

Relativamente a infraestruturas desportivas possíveis de realização da prática de Educação Física, o CEO dispõe de dois pavilhões gimnodesportivos cobertos, um localizado na unidade de regime fechado, de dimensões reduzidas, um no exterior do

edifício principal, denominado de Pavilhão Exterior, com uma dimensão um pouco superior, existe ainda um campo exterior, denominado de Polidesportivo, esse sim já com uma área maior que os restantes espaços.

### **2.3 O grupo disciplinar de Educação física**

O grupo disciplinar de Educação Física do CEO é composto por dois professores e dois estagiários de EF. Sendo este grupo de pequena dimensão, facilitou a comunicação e uma boa relação entre os mesmos. Fomos recebidos de forma bastante natural e positiva facilitando o desenvolvimento das atividades a realizar durante o estágio pedagógico. Os professores revelaram sempre empenho e gosto por nos ajudarem em todos os momentos, mostrando o seu melhor apoio para connosco.

Realçando o facto do nosso professor orientador ter estado sempre presente nas diversas etapas do estágio, ajudando-nos a combater as nossas maiores dificuldades, isto em relação ao planeamento e à lecionação de aulas, e em relação às restantes atividades desenvolvidas ao longo do EP, tal como na planificação das atividades organizadas e mesmo no desenvolvimento do tema problema.

### **2.4 O núcleo de estágio**

O núcleo de estágio de Educação Física (NEEF) do CEO no ano letivo de 2019/2020 foi constituído por dois alunos do MEEFEBS.

Nunca tínhamos trabalhado juntos, pois realizámos a licenciatura em faculdades diferentes, e mesmo durante o mestrado nunca tínhamos realizado trabalhos em conjunto. Por esse motivo foi necessário conhecer as especificidades de cada um, aprendendo a trabalhar um com o outro em prol do desenvolvimento do estágio e do nosso desenvolvimento pessoal.

Ao longo do EP no final de cada uma das aulas dos estagiários, os mesmos reuniam, em conjunto com o professor cooperante, de forma a debater os aspetos positivos e menos positivos da aula, apontando propostas de melhoria.

O NEEF trabalhou também em conjunto no desenvolvimento das unidades didáticas a trabalhar com as turmas, nas atividades a desenvolver com os jovens do CEO, no desenvolvimento do tema problema sobre a aplicação do modelo do Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social e ainda na participação na IX Oficina de Ideias da Escola Secundária Avelar Brotero, onde procuramos desenvolver um trabalho reflexivo, sob a forma de poster, sobre o tema “Observação como instrumento no processo de avaliação”.

### **2.5 A turma – B3 – Empregado de Restaurante e Bar**

Os jovens que constituíam a turma do curso de B3 (equivalente ao 3º Ciclo) de Empregado de Restaurante e Bar, inseridos no regime fechado do Centro Educativo dos Olivais (CEO), variavam nas suas idades e em experiências de vida, sendo que neste caso em particular, pelo contexto que estão inseridos, a caracterização da turma torna-se muito incompleta. Esta, era composta por jovens do sexo masculino com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos de idade.

Ao longo de todo o ano letivo a dimensão da turma variou entre os 4 e os 8 alunos, dependendo de alguns fatores tais como: a transferência de jovens para outros Centros Educativos, o término das medidas que tinham a cumprir e também a mudança para um regime diferente. Tudo isto fez com que o número de jovens que compunham a turma, nunca fosse uma constante ao longo do ano letivo.

## **Capítulo II – Análise refletiva sobre a prática pedagógica**

A prática pedagógica afirma-se como um processo bastante complexo, onde o professor desenvolve um papel determinante, nomeadamente, na análise, interpretação, reflexão, gestão e na forma como atua.

O processo de intervenção pedagógica divide-se em várias áreas. Esta secção do relatório final de estágio irá retratar as experiências vividas nas áreas de desempenho previstas nas normas de realização do EP, dividindo-se em 5 tópicos. A primeira parte a retratar será a da área das atividades de ensino aprendizagem, subdividindo-se nas etapas de conceção, planeamento, realização e avaliação. A segunda parte irá abordar uma reflexão sobre as atividades de organização e gestão escolar e na terceira parte serão apresentados os trabalhos desenvolvidos no âmbito da área de Projetos e Parcerias Educativas. Finalmente os restantes dois tópicos irão refletir acerca da atitude ético e profissional e as questões dilemáticas que se colocaram ao longo do estágio pedagógico.

### **Parte 1 – Área das atividades de ensino-aprendizagem**

#### **1. Planeamento**

Planeamento caracteriza-se pela organização e definição de um programa ao longo de um determinado período de tempo. Esta tarefa realizada pelo professor consiste em criar um guia estruturante que oriente as suas ações a desenvolver. Tal como defende Pierón (1999), o planeamento é um processo psicológico fundamental onde cada um visualiza o seu futuro, faz o inventário dos fins e dos meios e constrói um quadro para guiar a sua ação.

Todo o trabalho de planeamento deve ser orientado pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF), regulamento da disciplina da escola, conteúdos programáticos e pelo projeto educativo da escola.

Durante este ano letivo tivemos sempre cientes da necessidade de construir intenções para posteriormente desconstruir ao nível da prática. Quer isto dizer que nem

sempre o que estava planejado e concretiza a cem por cento na prática, pois existem sempre obstáculos que devem ser ultrapassados. Para tal devemos ser capazes de tomar decisões de ajustamento de forma a contornar este tipo de situações.

Neste sentido, torna-se essencial a realização de um bom planejamento pois para além de uma melhor organização das situações de aprendizagem e gestão da aula, permite também, estar melhor preparado para um conjunto de situações que possam surgir.

Para que exista um bom planejamento, de acordo com o aprendido na unidade curricular de didática da Educação Física I, este deve apresentar as seguintes características:

- Unicidade – o seu conjunto deve constituir um todo coerente;
- Continuidade – o seu conteúdo deve representar uma sequência lógica (interna e externa – anos anteriores e posteriores);
- Flexibilidade – a sua estruturação deve permitir a adequação permanente às condições de desenvolvimento dos alunos;
- Objetividade e Exequibilidade – O seu conteúdo deve ser o menos ambíguo possível (por exemplo, a nível dos objetivos) e manifestarem condições de exequibilidade (serem realistas).

A tarefa de planejamento deve realizar-se de uma forma macro (plano anual), meso (unidade didática) e micro (plano de aula). É através do planejamento que se definem os objetivos, metodologias de ensino e estratégia a utilizar sempre, é claro, em função das características dos alunos, das suas capacidades, conhecimentos e competências, de forma a potenciá-las.

### **1.1 Plano Anual**

O plano anual revela-se um documento essencial e orientador de todo o ano letivo, tornando-se um pilar fundamental do EP. Concordando com Bento (2003:57), que nos diz que a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planejamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.

Sendo a primeira tarefa que realizámos no EP, esta caracterizou-se pela definição dos objetivos que pretendíamos atingir, tendo sempre em consideração que este documento se tratava de um processo dinâmico, contínuo e passível de alteração ao longo do ano.

Este documento serviu para traçar o caminho a desenvolver, permitindo-nos contextualizar a nossa prática, definir as matérias a abordar, os modelos de ensino a adotar com a turma e a definir os critérios e parâmetros de avaliação para cada unidade didática.

Neste sentido, para a elaboração do plano, primeiramente seguimos algumas orientações dadas pelo professor orientador, nas primeiras reuniões que tivemos com o mesmo e de seguida analisámos e consultamos o PNEF, percebendo melhor os seus objetivos, normas e orientações e metas e planificações de acordo com cada nível de ensino.

Na elaboração do planeamento, não existiu preocupação com rotatividade de espaços, visto que apenas existe uma turma a ter aula de EF, na hora marcada, sendo possível a cada professor decidir que matéria vai abordar. O único entrave que se coloca trata-se do local das aulas da turma de ERB, do regime fechado, visto que das três aulas semanais, apenas uma era lecionada no pavilhão, onde se encontrava todo o material para a prática desportiva, sendo que as restantes duas aulas foram lecionadas no pavilhão da unidade de regime fechado, de dimensões mais reduzidas e sem qualquer material. Este fator foi determinante na escolha das unidades didáticas a lecionar, dando-se preferência às unidades que necessitavam de menos material e material mais leve, que o professor teria de transportar, a serem lecionados neste espaço, e dando primazia à leção de unidades didáticas, como é exemplo a de ginástica de aparelhos, que necessitam de mais material para o dia em que a aula se realizasse no pavilhão.

Seguindo a sugestão do professor cooperante, optámos por um ensino por etapas, ou seja, em vez de lecionarmos um conjunto de aulas de uma matéria num determinado período e de forma consecutiva, decidimos abordar as matérias ao longo de todo o ano letivo, com o objetivo de promover uma maior continuidade na formação dos alunos, aumentando dessa forma a consolidação dos conteúdos a abordar. A nosso ver, é bastante importante que o ensino no CEO seja através do modelo por etapas, visto que são alunos que pouco ou nada tiveram de contacto com a escola, com as modalidades, sendo alunos que precisam de algum tempo para aprender e adquirir conhecimentos, com dificuldades

motoras que necessitam de algum tempo de prática motora. E também porque os alunos se aborrecem facilmente se tiverem de realizar um número elevado de aulas consecutivas da mesma unidade didática.

Várias foram, ao longo do estágio pedagógico, as situações em que necessitámos de justar as nossas ações de ensino, provenientes das atividade agendadas no plano anual, como é exemplo a unidade didática de basquetebol, que estava programada para ser lecionada no pavilhão da unidade de regime fechado, durante o primeiro período, porém por questões de segurança os cestos tiveram de ser removidos deste mesmo espaço, o que levou a um replaneamento da unidade para o final do terceiro período.

Podemos afirmar que estas decisões foram acertadas, na medida em que conseguimos ser eficientes na transmissão de conhecimentos e competências, captando em grande parte a atenção, concentração e empenho dos alunos.

Assim as modalidades escolhidas para o ano letivo, estão descritas no quadro seguinte:

*Tabela 1 - Distribuição de espaços e matérias abordar à turma de ERB no ano letivo 2019/2020*

<b>Período</b>	<b>1º Período</b>	<b>2º Período</b>	<b>3º Período</b>
<b>Matérias</b>	Basquetebol Voleibol Futsal Badminton Ginástica de Aparelhos Testes FITescola	Voleibol Futsal Badminton Ginástica de Aparelhos Testes FITescola	Basquetebol Voleibol Futsal Badminton Atletismo Testes FITescola
<b>Matérias alternativas</b>	TagRugby		
<b>Espaços</b>	Pavilhão URF; Pavilhão; Polidesportivo Exterior		

Como apresentado no quadro acima e descrito anteriormente neste documento, as matérias escolhidas foram abordadas ao longo de todo o ano letivo através do modelo por etapas já apresentado acima.



Quanto aos testes FITescola, foram aplicados no início e fim do 1º período, sendo que nos restantes 2º e 3º períodos, estavam programados para o fim de cada um deles, porém devido ao estado de emergência COVID-19 estes não foram realizados.

O plano anual é um documento que está em constante atualização e, neste caso, não foi exceção uma vez que houve a necessidade de ser ajustado, por contrariedades que foram surgindo ao longo do ano.

A estruturação desde plano foi essencial e imprescindível no processo de estágio, visto ser um guia à nossa intervenção pedagógica, uma vez que permitiu delinear o que pretendíamos realizar bem como prever alguns contratempos que pudessem surgir, sempre com a finalidade de sermos o mais assertivos possível.

## **1.2 Unidades didáticas (UD)**

Após a realização do planeamento anual é então altura de definir os conteúdos programáticos, tendo como foco as características da turma.

De acordo com Bento (2003, p.75) “as unidades didáticas (UD) são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”.

Seguindo esta linha de raciocínio, as UD revelam-se mais um documento que serve para orientar o professor na sua prática pedagógica e que estrutura todos os conteúdos a lecionar pelo docente. Desta forma, nem sempre ao realizar esta tarefa temos a noção dos níveis de desempenho dos alunos, pelo que estes documentos, à semelhança do plano anual, foram sendo reajustados ao longo da sua leção. Este reajustamento é de facto uma das tarefas mais importantes do docente, pois só depois de realizar a avaliação formativa inicial é possível perceber o nível de desempenho em que se encontram os alunos e assim proceder a alguns ajustes nas matérias e suas extensões de conteúdos (Apêndice IV).

Ao longo EP, foram várias as alterações que foram efetuadas. Essas modificações surgiram de diversos fatores. Uma das alterações efetuadas foi na UD de voleibol, onde ao longo da UD fomos forçados a alterar conteúdos devido ao facto de termos definidos

objetivos demasiado ambiciosos. Nas primeiras aulas de voleibol foi possível verificar que os alunos tinham muitas dificuldades, pelo que foi necessário realizar algumas alterações. No que diz respeito à UD de basquetebol, que estava programada inicialmente para ser lecionada no pavilhão da unidade de regime fechado, durante o primeiro período, teve de ser adiada para o 3º período, dado que, por questões de segurança, os cestos tiveram de ser removidos daquele mesmo espaço.

As UD foram concebidas segundo uma estrutura comum a todas as matérias definido assim: a caracterização e estrutura de conhecimentos; conteúdos técnicos e táticos; a caracterização dos recursos disponíveis; definição objetivos, estratégias e progressões pedagógicas, a extensão e sequência de conteúdos, e a definição dos critérios de avaliação.

Importa salientar, que na planificação da extensão de conteúdos, estes foram organizados assumindo uma forma progressiva do processo de ensino-aprendizagem, do menos complexo para o mais complexo.

No que diz respeito às estratégias de ensino, deu-se primazia à realização de exercícios que promovessem uma maior interação entre os alunos e um maior nível de competição. Esta estratégia foi adotada devido às características dos alunos, que facilmente perdem o foco nas tarefas, dando-lhes assim uma maior motivação para as realizar.

Na planificação das UD o nosso principal objetivo passou por lecionar a maioria das matérias ao longo de todo o ano letivo, para que fossem potencializados e mais duradouros os efeitos da prática, chegando à conclusão que ao abordar matérias apenas num curto período de tempo, não as voltando a lecionar mais ao longo do ano letivo, poderia não ser suficiente para observarmos as aprendizagens pretendidas.

É ainda importante referir que a algumas aulas do primeiro período foram destinadas para leção da UD de TagRugby. Esta serviu de ponto de partida para a aplicação do Modelo para o Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social (MDRPS). Este modelo sustenta-se num conjunto de convicções ideológicas e pedagógicas, bem como no reconhecimento do potencial educativo e formativo do desporto, considerando-o como um contexto privilegiado para a satisfação das necessidades de desenvolvimento de crianças e jovens em risco de exclusão social, designadamente no que respeita ao desenvolvimento da sua responsabilidade social e

peçoal. Neste sentido, e através da aplicação deste modelo, as matérias a partir deste ponto, tornaram-se um palco de modificação de comportamentos dos alunos, as matérias abordadas objetivaram melhorar comportamentos descritos nos níveis do modelo definidos por Hellison (2011).

Este processo desenrola-se de forma progressiva ao longo de cinco níveis de responsabilidade, contemplando diferentes objetivos: nível I – respeito pelos outros; nível II – participação e esforço; nível III – autonomia; nível IV – liderança; nível V – transferência. Em cada aula ou sessão foram implementadas estratégias desenhadas especificamente para promover os diferentes níveis de desenvolvimento social e pessoal.

Para a avaliação da aptidão física foram utilizados a bateria de testes FITescola, onde foram obtidos e analisados indicadores da composição corporal, capacidade aeróbia, força, resistência abdominal, força dos membros superiores, agilidade, flexibilidade do tronco e dos membros inferiores dos alunos. Com o propósito de consciencializar os alunos para a importância da aptidão física.

Ao longo do EP, sentimos a dificuldade que é a abordagem das matérias de ensino ao longo do ano letivo, sobretudo devido à dificuldade em operacionalizar, adequar e seguir uma ordem lógica de todo o processo de ensino-aprendizagem. Este processo exige muito trabalho e esforço por parte do docente, mais ainda quando se tratam de docentes no início da carreira profissional.

### **1.3 Planificação de aulas**

O plano de aula caracteriza-se como sendo a última fase de planeamento do docente, onde este explica tudo que vai ser abordado no decurso da sua aula, seguindo uma ordem progressiva dos conteúdos já anteriormente definidos para as UD.

Segundo Bento (2003), as aulas exigem ao professor uma boa preparação, caminhando no sentido de estimularem os alunos no seu desenvolvimento. Devem também ser horas felizes para o professor, proporcionando-lhe alegria e satisfação renovadas na sua profissão. Foi com base nesta ideia que foram planeadas as aulas, na tentativa de proporcionar aos alunos situações de aprendizagem favoráveis e capazes de estimular o seu interesse para a prática.

Relativamente ao decorrer de uma aula de Educação Física, esta caracteriza-se por três momentos que se dividem em uma parte inicial, uma parte fundamental e uma parte final (Bento, 1998). Apesar de serem três momentos distintos, são momentos que ao longo da aula devem realizar-se de forma fluída e sem quebras. Na parte inicial da aula o professor aguarda pela chegada dos alunos, procedendo depois à preleção inicial e dando início ao aquecimento, não só como forma de realizar uma ativação geral dos alunos para a prática, mas também como forma de introduzir a matéria principal da sessão. Ao longo da parte fundamental, realizar-se-ão os exercícios que estão previstos para desenvolver a modalidade a lecionar. Neste momento, o professor transmite grande parte da informação da aula bem como de feedbacks direcionados à prática dos alunos. Por fim e não menos importante, encontra-se a parte final da aula. Aqui, o professor realiza um retorno à calma e também alguns alongamentos se e quando o entende necessário, aproveitando também para realizar um balanço sobre a aula, questionando os alunos acerca dos conteúdos abordados e esclarecendo eventuais dúvidas que os alunos tenham. Deverá também transmitir os conteúdos que serão abordados apresentando os seus objetivos e motivando os alunos.

Posto isto, no que diz respeito à constituição do nosso plano de aula (Apêndice V), este era constituído por:

1. Cabeçalho – onde tínhamos o número de aula, data, local, hora, nome do docente, número de alunos, material necessário, objetivos e o sumário;
2. Descrição da tarefa – descrição da tarefa proposta e a respetiva organização dos exercícios;
3. Objetivos do exercício – propósito dos exercícios realizados;
4. Componentes críticas – onde se realça aspetos fulcrais para a realização de um determinado movimento;
5. Critérios de êxito - onde eram traçados os passos que o aluno teria de realizar para atingir o sucesso na aprendizagem;
6. Hora – hora prevista para início e fim da tarefa;
7. Fundamentação – onde se justificam as opções tomadas.

O plano de aula contemplava, ainda, um espaço para a reflexão sobre a aula, em que poderíamos refletir sobre as metodologias e estratégias utilizadas, com intuito de aperfeiçoarmos a nossa prática.

Ao longo do ano letivo, todos os exercícios desenvolvidos tiveram em conta as características da turma e as competências que esta tinha na execução dos exercícios. Nem sempre o planeamento de alguns exercícios revelaram ter sucesso imediatamente durante a sua aplicação, pelo que desenvolveu a nossa capacidade de reajustar os mesmos, durante as aulas ou mesmo para a sessão seguinte, seguindo muitas vezes as sugestões apresentados pelo professor orientador, de modo a direcionar melhor as tarefas e a ir de encontro às necessidades dos alunos.

Durante a construção dos planos de aula tivemos a necessidade de tomar opções metodológicas que nos auxiliassem na resposta às necessidades de todos os alunos. Assim, foi essencial encontrar um modelo que possibilitasse alcançar os objetivos propostos para cada modalidade. Dos diversos estilos de ensino existentes, uns mais centrados nos alunos que proporcionam mais iniciativa por parte dos alunos e outros modelos mais centrados no professor, tentámos assim dispor de um equilíbrio entre os vários, dependendo de cada situação específica. Ao longo da nossa intervenção usámos vários estilos de ensino tendo por base os objetivos que pretendíamos alcançar, a matéria de ensino e a segurança dos alunos. O estilo de ensino por comando foi utilizado predominantemente nas matérias de Ginástica de aparelhos e desenvolvimento das capacidades físicas e coordenativas, pelo risco associado a algumas matérias, de modo a realizar um melhor controlo e supervisão da turma. O estilo de ensino recíproco manifestou-se particularmente eficaz quando os alunos com mais habilidades ajudavam os que tinham mais dificuldade, na maioria das matérias de ensino abordadas.

Por sua vez o estilo de ensino por descoberta guiada foi predominantemente utilizado em situações iniciais de abordagem de novos conteúdos nas diferentes matérias (por exemplo nos jogos desportivos coletivos) apontando a exploração de várias soluções para o mesmo problema).

Um fator fundamental na construção dos planos de aula teve a ver com a organização de grupos. Tendo existido sempre uma preocupação de trabalhar com grupos heterogéneos, de modo a que os alunos com mais capacidades pudessem ajudar no desenvolvimento dos que tinham menos.

Considerando a importância das diversas componentes da aptidão física, para o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas, sentimos a necessidade de em todas as aulas realizar entre 10 a 15 minutos de exercícios específicos para desenvolver a força, flexibilidade, coordenação, resistência, velocidade e agilidade. Importa referir que os alunos tomaram desde sempre a consciencialização da importância da realização do trabalho de condição física, mostrando empenho e dedicação na execução dos mesmos.

#### **1.4 Planificação – Fase de Contingência**

O estado de emergência decretado pelo governo devido à pandemia COVID 19, levou ao cancelamento temporário das atividades letivas presenciais nos estabelecimentos de ensino. Como forma de contornar esta situação atípica, o grupo de educação física do CEO em conjunto com a coordenação da parte escolar, desenvolveram estratégias que permitissem aos jovens continuar a desenvolver o seu processo de ensino-aprendizagem, mas neste caso, através do ensino à distância.

##### Plano de ação na Educação Física

No que diz respeito à educação física, o planeamento de ensino foi realizado através da planificação de aulas, de forma mais simplificada, de modo a que os alunos conseguissem entender melhor as tarefas a desenvolver durante a aula e as conseguissem executar.

No que diz respeito estrutura de planeamento das aulas, esta consistia na abordagem de uma modalidade diferente em cada semana, modalidades estas que os alunos já tinham vindo a desenvolver ao longo do ano letivo nas aulas presenciais.

Cada plano de aula era composto por:

- Aquecimento e mobilização articular
- Parte de melhoramento da condição física (Força e Resistência)
- Parte dedicada à modalidade a desenvolver nessa semana
- Retorno à calma e alongamentos

No início de cada semana, acompanhando os planos de aula, era enviado um vídeo gravado por nós (grupo de EF), com instruções sobre o trabalho a desenvolver nessa

semana, tais como os gestos técnicos, ações táticas e normas de conduta, apelando sempre ao espírito de ajuda e cooperação entre os jovens e ao cumprimento das regras de cada modalidade. Este vídeo serviu também, para ir esclarecendo dúvidas que iam surgindo por parte dos alunos.

Unidades didáticas desenvolvidas foram:

- 1ª Semana – Voleibol
- 2ª Semana – Futsal
- 3ª Semana – Badminton
- 4ª Semana – Basquetebol
- 5ª Semana – Frisbee
- 6ª Semana – (Multimodalidades)
- 7ª Semana – (Multimodalidades)
- 8ª Semana – Futsal e Basquetebol
- 9ª Semana – Futsal e Badminton

Concluindo, se pensaríamos que esta situação alguma vez iria acontecer no estágio, claro que não, mas também se revelou importante, na medida em que nos dotou de capacidades para reajustar as condições de ensino e a pensar em alternativas, sempre com o foco de continuar a proporcionar aos alunos o desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas. Foi importante também pelo trabalho em equipa realizado entre o grupo de EF, que através da partilha de conhecimentos, se revelou bastante enriquecedor.

## **2. Realização/ Intervenção pedagógica**

Concluída a parte destinada ao planeamento, é então altura de abordar a temática relacionada com a ação ou realização docente propriamente dita, apresentando aqui o desenvolvimento do ato de ensino, ou como Jackson (1990) refere, a fase interativa, que corresponde às decisões tomadas pelo professor durante a aula, englobando aspetos como a organização, o ambiente, a gestão e operações pedagógicas que asseguram a aprendizagem dos alunos.

Consideramos então, indo de encontro com Graça (1997), que a intervenção pedagógica é entendida como a manipulação dos conteúdos de ensino, realizada pelo professor, com o propósito de torna-los compreensíveis para os alunos.

Esta fase manifesta-se como a fase de interação entre professor-aluno. Neste ponto apresentaremos todos os passos e ações acerca das dimensões pedagógicas propostas por Siedentop (1983), instrução, gestão, clima e disciplina, refletindo e fundamentando todas as opções tomadas.

## **2.1 Dimensão Instrução**

A dimensão instrução diz respeito aos momentos de transmissão direta de informação do docente para os alunos. Para que esta informação seja perceptível pelos alunos o professor deverá apresentar o domínio de um vasto leque de comportamentos e técnicas. Esta dimensão agrega várias componentes como: a preleção, a demonstração, o questionamento e o *feedback*. Siedentop (1998); Piéron (1999);

Neste sentido, podemos dizer, que a instrução é eficaz quando os alunos ouvem e compreendem a informação, assimilando-a, para momentos mais tarde na aula, esta lhes permitir um melhor desempenho na execução das tarefas, indo de encontro com Siedentop (1998) que refere que a eficácia melhora e os alunos aprendem mais quando têm uma noção clara do produto pretendido e dos aspetos técnicos fundamentais da habilidade.

A eficácia de uma instrução depende de alguns princípios fundamentais, como:

- Utilização de uma linguagem simples, clara e objetiva;
- Informações precisas e concretas;
- Garantir a qualidade e pertinência da instrução;
- Diminuir o tempo de exposição da informação;
- Possuir conhecimentos profundos dos conteúdos;
- Implementação de estratégias/rotinas;
- Certificar-se frequentemente da compreensão da informação transmitida aos alunos (questionamento);
- Adoção do posicionamento adequado;
- Utilização de meios auxiliares de ensino como a demonstração ou meios audiovisuais, etc.;
- Garantir a seguranças dos alunos.

Neste contexto, em todas as aulas lecionadas ao longo do presente ano letivo ocorreu uma preleção na fase inicial e uma preleção na fase final, existindo ainda um momento de instrução antes do início das tarefas, por vezes, seguido por uma



demonstração, contribuindo assim, para uma melhor compreensão por parte dos alunos. Neste sentido a demonstração, revelou-se muito importante, admitindo que uma instrução deve conter duas vertentes: auditiva (preleção) e visual (demonstração), garantindo assim, a informação essencial ao aluno, proporcionando o melhor modelo de execução e aproximando-o o mais possível às características da prática.

A comunicação define-se como o elo de ligação entre aquilo que o professor pretende e o que os alunos têm de realizar. Ao longo do EP, foi notória e sentida a inexperiência no que se refere à dimensão instrução, colocando-a assim, como a dimensão onde sentimos mais dificuldades e onde a evolução foi mais demorada, mais concretamente no que diz respeito à preleção inicial e final de aula.

As principais razões que apresentamos em relação às dificuldades sentidas tem a ver com o nervosismo sentido e com o receio de referir informações erradas. Porém ao longo do EP estes sentimentos de nervosismo foram diminuindo. Outra razão tem a ver com a duração das aulas, que por serem muito curtas, muitas vezes a nossa preocupação está focada na prática dos alunos, ou seja, que os alunos tenham um maior tempo de prática, deste modo, por vezes, a nossa instrução tornou-se demasiado sucinta e pouco clara.

Porém, todas as aulas foram momentos de aprendizagem e, posteriormente, ao longo do tempo começamos a preparar melhor as nossas instruções, o que contribuiu para melhorar a nossa intervenção.

Focando agora a nossa atenção no *feedback* e no que refere Piéron (1993), os nossos *feedbacks* assentaram em três fases: a observação do aluno e identificação dos erros, a determinação da causa do erro e a decisão de parar ou não o exercício consoante a magnitude do erro observado. Aquando de um erro individual demos sempre *feedback* individual sem necessidade de retirar o aluno da tarefa. Deste modo, por se tratar de uma turma de pequena dimensão, quase nunca existiu a necessidade de parar totalmente a tarefa, dando preferência à utilização do *feedback* individual, abordando o aluno e debatermos com ele a causa, questionando-o, utilizando muitas vezes a descoberta guiada de modo a que estes refletissem sobre a solução para os problemas que iam surgindo. Neste contexto tentámos ao máximo fornecer *feedbacks* aos alunos no momento certo e com o conteúdo certo, decidindo qual o tipo de *feedback* a aplicar – avaliativo (apreciação do desempenho do aluno); descritivo (comparar os critérios com o desempenho do aluno);

prescritivo (informar o aluno como realizar corretamente a tarefa); interrogativo (questionar o aluno acerca do seu desempenho) e a forma de o fazer – auditiva (canal de comunicação verbal); visual (canal de comunicação não verbal); quinestésico (contato ou manipulação corporal); e misto; e ainda, de acordo com a individualidade de cada aluno privilegiando sempre o reforço positivo.

Inicialmente, o *feedback* era muito reduzido e muito pouco concreto, tendo sido um ponto no qual tivemos de trabalhar significativamente, de forma a melhorar esta técnica de intervenção pedagógica. Com o passar do tempo e com o maior à-vontade e a melhoria de competências perante o ensino e a turma, este panorama foi-se alterando de uma forma muito positiva, sendo possível observar intervenções mais completas e concretas e igualmente recorrentes. Ainda neste contexto, outra dificuldade com a qual nos debatemos durante algum tempo foi a introdução de ciclos de *feedback* e o fecho dos mesmos. No entanto, as melhorias significativas nestes dois pontos, correram e foram visíveis, nomeadamente ao longo do 2º período.

Em suma, a instrução manifestou-se como uma das nossas maiores ferramentas, sendo o ponto-chave na interação professor-aluno, e que teve um papel importante e destacado na apresentação dos conteúdos, na identificação e correção de erros, aumentando assim o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

## **2.2 Dimensão Gestão**

Siedentop (1983) refere-se à dimensão gestão como a postura do professor que produz elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, levando assim, à redução de comportamentos por parte dos alunos que possam interferir de forma prejudicial no trabalho do professor ou de outros alunos e, por consequência, levar a um melhor uso do tempo de aula. Deste modo, o professor tem de dominar um conjunto de técnicas de intervenção pedagógica que promovam esses índices de envolvimento da turma, uma vez que esta dimensão visa o desenvolvimento da competência na gestão do tempo e organização da sessão de ensino, bem como as suas transições entre tarefas.

Deste modo, a gestão e organização do tempo de aula torna-se uma componente essencial para realizar um ensino eficaz na educação física, proporcionando uma rentabilização do tempo de empenhamento motor e de aprendizagem dos alunos. Concordando com esta ideia, Piéron (1996) afirma que o tempo conquistado na

organização da aula pode ser utilizado na exercitação e conseqüente aprendizagem da matéria, uma vez que é através da prática que o aluno consegue corrigir e melhorar os seus erros.

No que diz respeito às aulas no CEO, por se tratarem de aulas de apenas 50 minutos, uma boa implementação desta dimensão tornou-se fundamental e prioritário na nossa intervenção pedagógica.

Seguindo à ideia transmitida no parágrafo anterior, foram definidas estratégias para a melhoria da gestão através da criação de rotinas, de modo a haver uma maior rentabilização do tempo de aula. Essas rotinas passaram pela definição dos locais de preleção inicial em cada espaço de aula e a disposição em que se deviam encontrar os alunos, a manutenção do silêncio enquanto o professor dava a instrução, e definição de um sinal de chamada quando o professor pretende reunir os alunos para realizar uma instrução. Outra estratégia utilizada foi a diminuição do tempo de preleção, recorrendo às demonstrações, sempre que fosse possível, e a utilização de terminologia mais objetiva e sucinta, que levasse à compreensão do pretendido. Para reduzir o tempo de organizações, deslocámo-nos para o espaço de aula antes do horário da mesma, por forma a preparar a sessão e enquanto os alunos iam terminando um exercício, utilizávamos esse tempo para começar a preparar o seguinte e assim sucessivamente. Outras vezes, o planeamento era pensado para utilizar diferentes espaços do pavilhão, com os exercícios já montados, seguindo uma sequência lógica, de forma a que as transições fossem mais céleres.

Em praticamente todas as aulas, o material já se encontrava montado antes da mesma começar, esta estratégia também se revelou bastante importante para evitar perdas no tempo.

A partir de certa altura, a definição de grupos já presentes no planeamento da aula também se revelou uma estratégia essencial para a otimização do tempo da mesma.

Resumindo, a gestão do tempo de aula foi na maioria das vezes realizada com sucesso, mas sempre que ao longo das sessões fossem identificados atrasos, o tempo das tarefas era reajustado de forma a otimizar a aprendizagem dos alunos. Todas as estratégias referidas, serviram como instrumento de redução de tempos “mortos”, de forma dar um maior e melhor tempo de empenhamento motor e aprendizagem aos alunos.

### **2.3 Dimensão Clima/ Disciplina**

Desde o início do estágio pedagógico, pelo contexto e pelas características individuais dos alunos, tivemos a noção de que esta dimensão obrigatoriamente condiciona todas as restantes, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Tal como Siedentop (1998) refere, a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há nenhuma dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam um ambiente no qual é mais fácil aprender.

Por forma a criar um clima positivo na sala de aula, procurámos desenvolver estratégias que beneficiassem o processo de ensino-aprendizagem, entre as quais, o dar *feedback* positivo aos alunos aquando de uma boa realização das tarefas ou boa atitude ao nível dos comportamentos e atitudes; a transmissão de entusiasmo e motivação; a existência de momentos de humor em determinadas situações; e a circulação e posicionamento adequadas de forma a manter o controlo da turma.

Em alguns momentos, mais no início do ano-letivo, embora esporádicos, a aula até se desenrolava num ambiente positivo, porém por algum motivo, os alunos tinham reações menos boas uns com os outros, provocando uma quebra do ritmo e estabilidade da aula. O contexto em que nos encontramos requer uma grande capacidade de adaptação à carga emocional dos alunos, pois estes acabavam por se revelar muito instáveis psicologicamente, daí ter conhecimento das suas personalidades pode revelar-se essencial na prática docente.

Com o passar do tempo, com a implementação de regras dentro da sala de aula, de rotinas de trabalho e através da intervenção baseado no Modelo para o Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social, os comportamentos de desvio foram decrescendo, tendo-se gerado um clima favorável para a aprendizagem e de melhores relacionamentos entre os alunos.

Outro fator positivo no que diz respeito à prática pedagógica tem a ver com a existência de um sistema de avaliação próprio do CEO, onde os alunos são avaliados no final de cada aula ou atividade que realizem (avaliados na componente trabalho e componente dos comportamentos e atitudes), sendo recompensados ou punidos de acordo com os resultados obtidos. Este sistema incentiva assim, a prática de comportamentos positivos.

## **2.4 Decisões de Ajustamento**

As decisões de ajustamento são, possivelmente, a parte da intervenção pedagógica mais complexa para o professor, pois este deve ter a capacidade, passo a redundância, de ajustar mediante uma situação ou ocorrência que não estava prevista no seu planejamento inicial, ou que ocorra no mediante condições observadas durante a aula. Esta definição vai de encontro com Bento (2003), referindo que “o ensino é criado duas vezes, primeiro na conceção, depois na realidade”.

Ao longo das aulas, as decisões de ajustamento foram uma constante bem presente, por se tratar de uma escola com características especiais, o número de alunos previstos podia variar com bastante frequência, devido a fatores como: procedimentos disciplinares, idas ao gabinete médico ou de psicologia, baixa médica ou até mesmo a recusa na participação da aula. A ocorrência destes fatores permitiu-nos, ao longo do tempo, estar mais preparados para realizar ajustamentos de forma mais rápida e eficaz, embora admitindo que nem sempre foi fácil realizá-los, tendo em conta a nossa falta de experiência no âmbito da lecionação.

## **2.5 Observação de Aulas**

A observação de aulas tanto do nosso colega de estágio, semanalmente, como do professor orientador ou de outro professor por indicação do orientador, uma vez por mês, constitui uma parte integrante do EP. Esta observação consistiu na realização de um conjunto de observações ao colega de estágio, a um professor do CEO e a dois professores da Escola EB 2,3 Martim de Freitas, realizando uma reflexão após a observação (Apêndice VI).

Esta componente não letiva, teve como objetivo promover a aquisição de um conjunto de competências, não só a nível da representação de um papel de observador, através da análise crítica e avaliação das diversas componentes que compõem as aulas, mas principalmente melhorar a nossa prestação enquanto docentes, adquirindo e observando outros métodos de ensino, deteção de erros e deteção de pontos favoráveis e positivos no processo de ensino-aprendizagem.

A observação deve ser uma competência fundamental dos professores, pela sua importância não só ao nível da análise da prestação dos alunos, mas também da avaliação

da própria prática docente, quem não sabe observar não consegue analisar, avaliar nem identificar os seus erros nem dos seus alunos nem dos seus atletas, e, por conseguinte, não consegue melhorar a sua prestação, ou seja, não consegue evoluir. (Aranha, 2005).

Refletindo neste tópico da observação de aulas concluímos assim que foi uma peça fundamental na construção da nossa formação enquanto futuros professores, na medida em que promoveu e desenvolveu em nós uma maior capacidade de observação, reflexão e compreensão. Foi uma experiência que revelou ser bastante positiva e colaborativa em relação à prática pedagógica.

Por outro lado, a possibilidade de observar, analisar e refletir sobre outras aulas, outras abordagens, outras metodologias e outras estratégias de ensino utilizadas pelos professores observados foram um ponto muito positivo e enriquecedor, para o desenvolvimento da nossa prática pedagógica. Através da observação das aulas dos professores experientes foi possível adquirir conhecimentos e formas de atuar mais corretas, sendo possível realizar uma transferência para a nossa prática.

Em resumo, a observação deve ser encarada como componente integrante e da prática educativa, permitindo a recolha de informações, que após serem refletidas, suportam as tomadas de decisão adequadas, promovendo assim a qualidade das aprendizagens. A formação de professores através da observação de práticas é muito importante, servindo não só para observar a dimensão técnica da profissão, mas também o saber estar de acordo com as exigências da profissão e as especificidades que os contextos educativos colocam.

## **2.6 Intervenção noutra ciclo de ensino**

Como parte integrante do EP, surge a oportunidade de intervir noutra ciclo de ensino. Durante seis aulas acompanhamos a turma do 6ºH da Escola EB 2,3 Martim de Freitas, onde tivemos oportunidade de partilhar conhecimentos com a professora da turma e com os próprios alunos. Esta experiência tornou-se muito rica, pois tivemos contacto com um meio bastante diferente do que estávamos inseridos, desde logo pelo contexto, e depois pelo número de alunos bastante superior ao da turma que lecionamos no CEO.

Desde logo nos foram atribuídas funções, responsabilidades e tarefas que davam resposta às exigências dos alunos e que, conseqüentemente, promoveram o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. É importante realçar a importância da professora

responsável por esta turma, que nos recebeu de muito bem, sempre pronta a colaborar e a ajudar-nos, o que nos deixou mais confortáveis e confiantes nesta experiência diferente.

### **3. Avaliação**

Segundo Ribeiro, (1999, p. 75), “*a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções*”. Seguindo este pressuposto, é essencial que o professor tenha em atenção a evolução dos seus alunos ao longo das aulas, realizando-o não só através da observação direta, mas também através de meios avaliativos que lhe permitam ter uma noção mais verdadeira do conhecimento adquirido. Estas avaliações podem ser realizadas em vários momentos das unidades didáticas e ao longo de todo o ano letivo. Com base nas suas observações e avaliações, o professor conseguirá perceber se o seu planeamento e a realização do mesmo estão a ter os resultados pretendidos e se a turma se encontra no nível esperado. Caso o professor constate que os seus alunos apresentam dificuldades, é necessário que o docente repense a sua prática bem como a forma de como transmite o conhecimento aos seus alunos.

Segundo Mesquita (1997) a avaliação é um processo central nas funções do professor, possibilitando a reflexão e controlo de todo o processo com intuito de melhorar a sua intervenção e o nível de prestação dos seus alunos. Na medida em que a avaliação surge como um ponto de grande importância no processo de ensino-aprendizagem, esta foi uma das tarefas na qual nos sentimos com alguma dificuldade, pois esta pressupõe uma grande responsabilidade para o docente. A subjetividade inerente ao processo avaliativo é indubitável, pois a avaliação que o professor realiza de um determinado procedimento depende impreterivelmente do nível de conhecimento que este detém sobre cada matéria, bem como a sua capacidade de observação. Seguindo este ponto Mendes et al. (2012), esclarecem que avaliar envolve um conjunto de pontos fulcrais como: fundamentação, conhecimento, clarificação, ponderação e legitimação de um conjunto de dados que são recolhidos, confinando assim uma grande complexidade ao ato de avaliar, com intuito de tornar o processo de avaliação mais objetivo, fundamentado e rigoroso possível.

De modo a auxiliar o professor no processo avaliativo, este pode ser dividido em três momentos: Avaliação Formativa Inicial (AFI), que se realiza no início de uma unidade didática que serve para o professor perceber em que nível de conhecimento se encontra a turma; Avaliação Formativa (AF), que é realizada ao longo da unidade didática e tem como objetivo entender se os alunos estão a evoluir de forma favorável e nas expectativas do professor, e por fim, a Avaliação Sumativa, que é realizada no final de cada unidade didática com o objetivo de verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e quantificá-los numa escala avaliativa.

### **3.1 Avaliação Formativa Inicial (AFI)**

Segundo Ribeiro, (1999, p. 79), *“a avaliação formativa inicial pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.”* Seguindo este pressuposto, e para uma melhor realização deste método de avaliação inicial, elaborámos, uma grelha (Apêndice VII) que continha os vários gestos que se pretendiam observar. Esta grelha foi construída tendo em base os objetivos do PNEF, no caso desta turma para o 3º ciclo. Desta forma, fomos capazes de situar os nossos alunos quanto à sua prática real e colocá-los em grupos de nível, consoante os resultados.

Para realizar as grelhas foi necessário um estudo aprofundado das matérias, para desta forma conseguirmos selecionar os conteúdos essenciais a observar de cada uma. Para tal, procedemos à construção de uma grelha simples, de modo a preenche-la da forma mais célere e correta. Os elementos que escolhemos para as nossas grelhas, foram elementos técnicos e táticos e suas componentes críticas. Para a avaliação em questão, foram definidos três níveis, sendo eles: Nível 1 - Não Executa (o aluno não executa de todo o gesto técnico/tático pretendido); Nível 2 – Executa com dificuldade (o aluno executa o gesto técnico/tático pretendido, embora com dificuldades e algumas incorreções das componentes críticas); Nível 3 – Executa (o aluno é capaz de realizar o gesto técnico/tático sem grandes incorreções ou corretamente); dividindo-os posteriormente os alunos em três níveis de proficiência distintos: Introdutório, Elementar e Avançado.



Ao longo das primeiras avaliações iniciais, deparámo-nos com algumas dificuldades tanto a realizar as grelhas como a observar os jovens ao longo da aula. Para combater estas dificuldades contámos com a ajuda do nosso professor cooperante, que nos auxiliou na altura de decidir que conteúdos colocar nas grelhas e o procedimento a realizar na observação dos jovens.

No que diz respeito à postura do professor ao longo de uma aula de avaliação diagnóstica, esta deve ser uma postura motivadora, como em outra aula qualquer, pelo que é necessário transmitir informação de retorno aos alunos, mesmo tratando-se uma aula de avaliação inicial, pois torna-se essencial a correção dos erros dos alunos. Os feedbacks foram em menor número nas primeiras aulas de avaliação inicial, pois como ainda estávamos a construir um clima de confiança com a turma e sendo esta a nossa primeira experiência no ensino, o nosso à-vontade ainda não era o que gostaríamos que fosse e também o medo de dizer algo errado era grande.

### **3.2 Avaliação Formativa (AF)**

Segundo Ribeiro (1999, p.84) “a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução”

Neste sentido é essencial que o professor efetue uma avaliação continua, não só ao longo do ano, mas também ao longo de cada unidade didática, de forma a compreender a evolução da aprendizagem dos seus alunos e de forma a refletir sobre a sua ação pedagógica. Através de uma avaliação mais regular, o professor tem assim a oportunidade de ir ajustando o seu processo de ensino, indo de encontro às necessidades de cada aluno.

No decorrer do EP, a avaliação formativa foi desenvolvida de forma contínua, possibilitando verificar se os objetivos, conteúdos e metodologias, estavam ou não a demonstrar-se eficazes. Esta avaliação foi na sua maioria realizada através da observação direta e questionamento aos alunos tanto no início como no fim da aula. Ao longo das aulas foram avaliados aspetos relacionados com a prática propriamente dita, e também com aspetos relacionados com as atitudes, como a responsabilidade, a motivação, a cooperação e empenho de cada aluno. Este registo era guardado numa grelha construída

por nós para o efeito (Apêndice VIII), onde eram registados de forma descritiva os aspetos mais positivos e negativos de cada aluno em relação à sua aprendizagem.

Através da avaliação formativa foi-nos possível adequar e melhorar a intervenção pedagógica, permitindo-nos ainda adaptar os exercícios às necessidades e capacidades dos alunos, bem como a nossa intervenção a nível do *feedback* pedagógico e a introdução de demonstrações, para um melhor entendimento das tarefas a realizar e entendimento das componentes críticas. Todas as alterações realizadas foram em prol de uma maior evolução e aprendizagem, aperfeiçoando a obtenção de conhecimentos por parte dos alunos.

As maiores dificuldades sentidas depararam-se com a nossa inexperiência, com pouco tempo real de prática, sendo difícil captar todas as dificuldades dos alunos, todos os pontos principais de correção.

Em resumo, a concretização prática da avaliação formativa, na sua vertente contínua, teve como intuito analisar indicadores que fornecessem informação sobre as lacunas e as dificuldades de aprendizagem, bem como a perceção das aprendizagens já adquiridas dos alunos, permitindo deste modo realizar ajustes no processo de ensino-aprendizagem.

### **3.3 Avaliação Sumativa (AS)**

A avaliação sumativa realiza-se no final de cada UD, com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos alunos, ao longo de toda a matéria. Segundo Ribeiro, (1999, p. 89), *“a avaliação sumativa corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares”*.

Devido ao facto de o ensino estar a ser realizado com base no modelo por etapas, a avaliação sumativa, foi realizada no final de cada bloco de aulas programados para determinado momento do período em questão.

Neste contexto, por se tratar de um local em que o objetivo principal é a reintegração dos jovens na sociedade, achamos crucial valorizar e destacar o domínio socio afetivo, uma vez que para estes jovens é muito importante destacar o campo da atitudes e valores, o civismo, o empenho e a responsabilidade. Assim, para este domínio

foi atribuída uma valorização de 30% da avaliação final. Por outro lado, e visto que os nossos objetivos se tratavam também de fomentar a prática da atividade física, adquirindo conhecimentos e competências das várias matérias abordadas, decidimos atribuir ao domínio psicomotor e cognitivo uma ponderação de 70%. Antes de iniciar qualquer avaliação sumativa, os alunos foram esclarecidos de os parâmetros a avaliar na respetiva avaliação.

A avaliação sumativa baseou-se em dois diferentes domínios: Psicomotor/cognitivo e Sócio-afectivo, podendo ser observada a sua percentagem para cada um deles no quadro abaixo.

*Tabela 2 - Distribuição das percentagens de avaliação sumativa*

<b>Domínio/Características</b>	
<b><u>Psicomotor e Cognitivo</u></b>	<b><u>Sócio-afectivo</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos motores;</li> <li>- Capacidade de execução prática.</li> <li>- Conhecimentos teóricos (regras e conhecimentos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atitudes e valores (empenho, participação, relações interpessoais, comportamento)</li> </ul>
70%	30%

A avaliação sumativa foi realizada através de uma grelha de registo (apêndice IX), construída de acordo com os conteúdos lecionados. Cada grelha incluía os dois domínios referidos anteriormente e nas mesmas foram registadas as classificações obtidas por cada aluno em ambos. Tanto para o domínio psicomotor e cognitivo como para o domínio sócio-afectivo foi utilizada uma escala de ponderação, de um a cinco, onde o valor 1 – Não Executa; valor 2 – Executa com muitas incorreções; valor 3 – Executa com algumas incorreções; valor 4 – Executa bem; valor 5 – Executa com correção. Havendo a possibilidade de estes valores serem complementados com (+) e (-).

Após a concretização desta avaliação em cada período foi possível compreender e refletir sobre a aprendizagem que cada aluno realizou.

Concluindo, a avaliação sumativa é um ponto de balanço e reflexão das estratégias adotadas e de todo o processo de ensino-aprendizagem de cada matéria. A avaliação revelou-se um dos processos mais difíceis e complexos ao longo do ano letivo, devido também à nossa falta de experiência, mas por outro lado temos um sentimento de realização e de dever cumprido.

## **Parte 2 – Atividades de organização e gestão escolar**

Como parte integrante do E surge a oportunidade de acompanhar um cargo de gestão escolar. O cargo que assessorámos foi o de Mediador de Turma. No CEO existem dois mediadores de turma, cada um com duas turmas.

Este cargo executa funções muito semelhantes ao de um diretor de turma, uma vez que se caracteriza por um cargo de gestão intermédia da área escolar dos Centros Educativos. As suas principais funções são gerir todo o processo da turma, sendo responsável pela área pedagógica e social da mesma.

O mediador tem como principais tarefas: a contabilização das faltas dos alunos e respetivas justificações; a contabilização dos sumários e número de horas de aula, confirmando se estão de acordo com o cronograma eletrónico interno das mesmas; a verificação e cumprimento de horários; a organização do dossier de turma; a impressão de material necessário (folha de presenças das reuniões, atas, folhas de registo, etc.); recolha e registo de folhas de pedido de material para os alunos; recolha e registo do material entregue aos alunos, direção das reuniões de turma e avaliação, entre outras tarefas específicas da turma que possam surgir.

O acompanhamento deste cargo revelou-se um processo muito importante, que nos enriqueceu a nível pessoal e profissional. Este ajudou-nos a criar rotinas de trabalho e a perceber melhor o funcionamento da formação educativa e do trabalho ao nível da integração dos jovens.

Ao longo do estágio acompanhámos e realizámos grande parte das tarefas mencionadas acima e participámos nas reuniões pedagógicas mensais das turmas. Através deste acompanhamento podemos dizer que a execução deste cargo é bastante complexa e que exige um grande esforço adicional por parte dos docentes.

Terminando, acreditamos que o acompanhamento deste cargo de gestão intermédia se revelou uma mais-valia para o nosso processo de formação permitindo-nos adquirir competências que nos serão muito úteis para o futuro.

### **Parte 3 – Projetos e parcerias educativas**

Neste ponto, relatamos as atividades, que no âmbito do EP em EF foram organizadas, planeadas e desenvolvidas, permitindo-nos de certa forma adquirir competências e capacidades organizacionais. Faremos ainda referência a outras atividades nas quais não fomos os organizadores diretos, no entanto participamos e colaboramos.

“Um magusto tradicional no CEO” – foi a primeira atividade que o Núcleo de Estágio desenvolveu no CEO. Este evento ocorreu na manhã de quarta-feira do dia 14 de novembro de 2019, contou com a participação de todos os jovens do Centro Educativo. Tal evento teve como objetivo principal a celebração do dia de São Martinho, aproveitando o mesmo para promover esta tradição e cultura portuguesa através dos Jogos Tradicionais Portugueses. Toda a sua preparação contou com a elaboração de um projeto que facilitou o processo organizacional. No final, sentimos que o objetivo essencial da atividade foi cumprindo, tendo desta forma proporcionado aos jovens o desenvolvimento de relações de convivência e a dinamização do espírito desportivo.

“EGGHUNT no CEO” (caça aos ovos) desenvolvido como uma atividade comemorativa da Páscoa, mais precisamente no dia 11 de abril de 2020, entre as 09h15-13h00 foi a segunda atividade desenvolvida pelos estagiários. Esta atividade teve como principal objetivo a realização de um percurso estilo *peddy papper*, onde os alunos teriam de responder a perguntas relacionadas com aprendizagens vividas dentro de sala de aula (de todas as disciplinas) distribuídas por várias estações, entre as estações existia uma dedicada à EF onde existiam vários exercícios desportivos relacionados com algumas das modalidades abordadas nas aulas (ex. lançamento do basquetebol, remate no futsal, etc.) Esta atividade foi realizada por equipas de 2/3 elementos multiturmas, fomentando o espírito de união e trabalho em equipa, a melhoria do clima de convivência e de relacionamento interpessoal e proporcionar situações que favorecessem a aquisição e a consolidação de conhecimentos e habilidades motoras específicas.

A atividade foi organizada e planeada pelo Núcleo de Estágio de Educação Física do Centro Educativo dos Olivais com a colaboração do professor orientador e o apoio dos restantes professores, que contribuíram com as perguntas das diversas disciplinas a serem utilizadas na atividade. No dia do evento os Técnicos Profissionais de Reinserção Social (TPRS), a coordenadora da parte escolar e a Diretora do CEO, realizaram a fase de implementação da atividade, uma vez que, por motivos do plano de contingência, não podemos estar presentes.

Ao longo do ano letivo foram várias as atividades no qual os professores estagiários estiveram inseridos não na sua organização direta, mas no seu desenvolvimento, ajuda e participação, tais como: Festa de Natal; Corta-Mato Escolar, Mega Sprint e Mega Salto na Escola EB2,3 Martim de Freitas; Treino do desporto escolar de Voleibol;

Em suma, todas as participações e organizações nos vários eventos anteriormente referidos, foram uma mais-valia para o nosso crescimento enquanto futuros professores, onde retirámos aprendizagens diferentes de todos eles. Foram momentos que nos enriqueceram não só a nível profissional, mas também pessoal e social, permitindo-nos interagir com outros profissionais e trabalhar em grupo.

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

Uma correta atitude ética profissional assenta no compromisso com o ensino dos alunos, e para tal tivemos de transmitir e demonstrar comportamentos de responsabilidade e rigor nas nossas atitudes, mostrando-nos o quão fundamental é desenvolvermos uma conduta profissional adequada ao longo de todo o nosso percurso.

Neste sentido, iniciámos EP com a consciência de que precisávamos de adotar uma postura de respeito e responsabilidade enquanto professores. Para tal, desde início comprometemo-nos a ser um modelo a seguir, tentando transmitir aos alunos atitudes e comportamentos morais e éticos adequados.

Inicialmente foi algo desafiante, mas mostrámos desde logo uma assiduidade, pontualidade e uma postura respeitadora, para que posteriormente pudéssemos exigir dos nossos alunos o mesmo. Contudo, como qualquer educador em início de carreira,

sentimo-nos um pouco apreensivos em demonstrar certos comportamentos mais rígidos com receio que estes pudessem reagir de forma instável. Naturalmente, após as reuniões com o núcleo de estágio e com o professor cooperante fomos adquirindo outras competências e à-vontade com a turma e toda a comunidade escolar, desenvolvendo outra postura e demonstrando maior responsabilidade e seriedade para com o nosso cargo e função dentro da escola.

Acreditamos deste modo, que a ética profissional de um professor se vai criando e desenvolvendo ao longo do tempo, não só através do ganho de maturidade, mas também com as experiências vividas ao longo do seu percurso profissional.

Em resumo, segundo Ribeiro-Silva et al. (2019), “a ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor”. Seguindo este pressuposto podemos afirmar que crescemos e nos desenvolvemos não só a nível profissional, mas também pessoal e social.

## **Parte 5 - Questões Dilemáticas**

A situação atual ensino deve suscitar ao docente um esforço e comprometimento em solucionar os problemas que surjam na sua prática.

Neste sentido, ao longo do estágio pedagógico, deparámo-nos com algumas questões e dilemas que foram surgindo ao longo da nossa intervenção pedagógica.

Dos primeiros dilemas com que nos debatemos focava-se no contexto que iríamos encontrar, que à partida já sabíamos que iria ser completamente diferente de uma escola tradicional. As principais questões que se colocaram tiveram a ver com o comportamento dos jovens e se estes nos iriam respeitar; se iríamos conseguir transmitir os conhecimentos desejados aos alunos e se estes iriam mostrar interesse pela disciplina; outra questão teve a ver com o fato de como iriam ser abordadas as matérias e como se iria proceder à avaliação dos alunos. Ao longo das primeiras semanas de estágio algumas destas questões foram sendo respondidas, dando-nos também um pouco de tranquilidade e um maior à-vontade na lecionação de aulas. Algumas delas foram logo dissipadas pelo professor orientador que prontamente nos integrou na escola e nos guiou na nossa prática

propriamente dita. A parte do nervosismo perante os alunos, aos poucos foi decrescendo, devido também ao constante contacto com os eles.

Outro dilema que se colocou ao longo do EP, teve a ver com a dimensão instrução, mais concretamente nas preleções iniciais e finais das aulas. Neste ponto consideramos que foi dos pontos mais negativos do estágio. Inicialmente, devido algum nervosismo evidente durante as preleções e a alguma falta de preparação do que se iria transmitir. Esta dimensão foi melhorando à medida que o estágio ia prosseguindo, devido também a uma maior preparação da sequência de instruções a transmitir bem como da utilização do questionamento aos alunos no final da aula.

O número de alunos da turma levantou também algumas questões no que diz respeito ao planeamento das aulas, que por ser muito reduzido, muitas vezes se tornava complicado a realização e a constituição de alguns exercícios. Por vezes também, alguns alunos não podiam estar presentes nas aulas, por derivadas razões, o que contribuía para agravar mais esta situação. À medida que o estágio foi avançando melhorámos a capacidade de reajustar os exercícios face à ocorrência destas situações.

Um outro dilema com o qual nos deparamos e foi mais difícil de lidar inicialmente, mas que com o passar do tempo e o conhecimento da turma e de algumas estratégias se atenuou, foi a preocupação em formar grupos de trabalho/equipas consoante as relações interpessoais dos alunos e os seus estados de humor e personalidade (muito inconstantes) evitando conflitos e desordens durante a aula.

Finalmente, o último dilema que vamos referir tem a ver com a implementação do MDRPS, que levou a inúmeras interrogações da nossa parte no que diz respeito à sua implementação propriamente dita. Como intervir na aula? Que estratégias utilizar? Como vamos planificar as aulas de forma a dar resposta ao modelo? A verdade é que através da leitura intensiva sobre o modelo, esta ainda se revela muito escassa no que diz respeito ao modo como este deve ser implementado e que estratégias devem ser tomadas durante a intervenção. Esta questão foi sendo resolvida através da partilha de ideias entre o núcleo de estágio e o professor orientador de forma a dar resposta às exigências pretendidas.

Em suma, estas questões contribuíram de forma significativa para o nosso crescimento enquanto docentes, embora com algumas falhas ao longo deste processo. Certo é que ainda estamos longe de sermos professores perfeitos, se é que isso existe,



porém, acreditamos que somos melhores professores do que há um ano atrás e temos plena consciência do caminho que temos para percorrer e o que ainda temos de aprender.

## **Capítulo III – Aprofundamento do tema problema**

**TEMA:** O ensino da Educação Física através do Modelo para o Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social a alunos privados de liberdade

### **Justificação do tema**

No âmbito do Estágio Pedagógico surge a necessidade de desenvolver um tema problema de investigação-ação que visa a realização de um estudo sobre um tema relacionado com a prática pedagógica. Assim, surge o tema que irá ser abordado no presente trabalho, “O ensino da Educação Física através do modelo para o Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social a alunos privados de liberdade”

Pelo contexto em que se inseriu o estágio pedagógico, surgiu a necessidade de desenvolver um modelo de ensino que ajudasse a melhorar o sentido de responsabilidade dos jovens inseridos neste estabelecimento de ensino.

Neste sentido, a aplicação deste estudo teve como finalidade transformar o comportamento dos jovens levando-os assim à autorresponsabilização pelo seu futuro. As aulas de EF foram o principal local para a aplicação deste modelo, sendo estas orientadas para desenvolver um conjunto de competências essenciais nos alunos.

É importante referir a existência de um programa de avaliação próprio do Centro Educativo, em relação a todas as atividades/ aulas que os jovens realizam, tendo recompensas pela boa avaliação, colocando uma questão essencial de partida para a intervenção. Irão os jovens concretamente a modificar os seus comportamentos devido à aplicação do modelo ou simplesmente a alterá-los momentaneamente para que tenham uma boa avaliação? Esta questão tornou-se neste ponto de elevada relevância e acompanhou desde o início o programa de intervenção na busca de ser respondida.

### **Introdução**

Ao longo das últimas décadas vários são os investigadores que têm mostrado interesse pelo estudo e implementação do MDRPS no contexto específico da EF (Hellison, 2011; Carbonell, et al., 2006; Martinek, 2009; Ward, 2012). Porém, a informação acerca do papel de mediação do professor na aplicação do modelo ainda é muito escassa.

Posto isto, o presente estudo pretendeu analisar o modo como este modelo foi implementado no Centro Educativo dos Olivais (CEO) em Coimbra, ao longo do estágio pedagógico, especificando as estratégias utilizadas pelo professor ao longo do processo da aplicação do modelo, em função das dificuldades e constrangimentos encontrados no decorrer das aulas. Este estudo teve como objetivo geral modificar comportamentos dos alunos dotando-os de competências de responsabilidade pessoal e social. Como objetivos específicos este estudo visou também, de modo a analisar se este estava a assegurar os resultados pretendidos: 1) avaliar a perceção dos alunos e do professor em relação ao processo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social (autoavaliação dos alunos e avaliação do professor estagiário no final de cada sessão) de modo a realizar uma comparação entre ambas; 2) Verificar a perceção dos alunos em relação aos seus comportamentos durante as tarefas propostas, utilizando de uma grelha de registo de comportamentos que se pretendiam; 3) Analisar a perceção dos comportamentos verificados entre o professor estagiário (a lecionar a aula) e professor orientador (a observar a aula), de modo a verificar se a perceção dos comportamentos observados diferia ou não.

### **Enquadramento teórico**

Os programas de intervenção inspirados nos princípios pedagógicos inerentes ao processo de desenvolvimento positivo dos jovens apresentam-se como instrumentos válidos que procuraram preencher lacunas no desenvolvimento comportamental e ambiental dos jovens em risco. Estes programas têm sido aplicados no âmbito da educação física, considerada uma disciplina que agrega uma série de características que a dotam do potencial necessário para promover o ensino da responsabilidade pessoal e social. Não é surpreendente então, que vários autores tenham vindo a argumentar a importância do desenvolvimento destas intervenções no contexto do desporto e/ou atividade física sugerindo que estes programas se devem fazer numa fase mais precoce na idade dos jovens para que se possa sentir efeitos positivos a médio e longo prazo.

Ao nível dos programas de intervenção, o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de Hellison (2011) tem-se destacado e assumido particular importância. Este modelo sustenta-se num conjunto de convicções ideológicas e pedagógicas, bem como no reconhecimento do potencial educativo e formativo do desporto, considerando-o como um contexto privilegiado para a satisfação das

necessidades de desenvolvimento de crianças e jovens em risco de exclusão social, designadamente no que respeita ao desenvolvimento da sua responsabilidade social e pessoal (Hellison & Martinek, 2009).

Este processo desenrola-se de forma progressiva ao longo de cinco níveis de responsabilidade, contemplando diferentes objetivos: nível I – respeito pelos outros; nível II – participação e esforço; nível III – autonomia; nível IV – liderança; nível V – transferência. Em cada aula ou sessão são implementadas estratégias desenhadas especificamente para promover os diferentes níveis de desenvolvimento social e pessoal. Refira-se ainda que, pela sua natureza concetual e pedagógica, o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social pode ser situado, relativamente ao *continuum* sugerido por Metzler (2017), que polariza os modelos de ensino mais e menos diretivos, como uma abordagem de ensino que alberga as premissas construtivistas mais centradas nos alunos. Jung, et al. (2012). O modelo procura colocar as necessidades de aprendizagem de cada aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, originando um ambiente em que os jovens têm voz e possibilidade de escolha.

Diversos estudos têm salientado a necessidade de adaptar o MDRPS às características dos jovens (Santos et al., 2016). Neste seguimento, o professor deve reforçar positivamente os comportamentos dos jovens através de estímulos positivos. Neste estudo, concordando com o que nos diz Carbonell, et al. (2006), o reforço positivo promoveu mudanças nos comportamentos dos alunos, uma vez que, a valorização dos comportamentos proporcionou a aquisição de competências pessoais e sociais

Esta valorização foi realizada a partir de *feedback* pedagógico e da melhoria do sentido crítico e de reflexão dos alunos acerca dos seus comportamentos e atitudes.

É importante ainda referir que um programa de intervenção deve ser estruturado de maneira a considerar os interesses dos jovens, facilitando o processo de promoção de responsabilidade pessoal e social, sendo a Educação Física um contexto que pode originar resultados de aprendizagem coerentes com o MDRPS. Assim, o professor deve desempenhar um papel fulcral na promoção de valores e na mudança de comportamentos através de uma abordagem deliberada, rejeitando a ideia de que a Educação Física promove automaticamente este tipo de resultados (Esperança et al., 2013).

O modelo estruturado por Hellison (2011) encontra-se estruturado em cinco níveis de responsabilidade pessoal e social, o que ajuda os jovens a focarem-se no percurso que irão realizar ao longo da intervenção. A tabela abaixo apresenta os mesmos, sendo possível observar que estes proporcionam objetivos específicos a alcançar e permitem também auxiliar o professor no planeamento das atividades a desenvolver.

Tabela 3 - Níveis de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (2011)

Nível	Componentes
<b>I: Respeito pelos sentimentos e direitos dos outros</b>	Autocontrolo Direito à resolução pacífica dos conflitos Direito a estar incluído e a ter pares cooperativos
<b>II: Esforço e cooperação</b>	Auto motivação Exploração do esforço e de novas tarefas Entendimento com os outros
<b>III: Autonomia</b>	Trabalho autónomo Progresso nos objetivos Coragem para resistir à pressão dos colegas
<b>IV: Liderança e ajudar os outros</b>	Atenção e compaixão Sensibilidade e compreensão Força interior
<b>V: Transferir para fora do pavilhão</b>	Tentar aplicar estas ideias noutras áreas da vida Ser um modelo a seguir para outros, especialmente crianças mais novas

Os níveis são apresentados deste modo para representarem uma progressão prática para o processo de ensino e aprendizagem, desde o I ao V. Apesar de o desenvolvimento dos alunos não progredir de forma linear, estes permitem organizar o planeamento das atividades a desenvolver. Hellison (2011). Os dois primeiros níveis, respeito e esforço, podem ser vistos como a etapa inicial do desenvolvimento da responsabilidade, estes são essenciais para estabelecer um ambiente positivo de aprendizagem. O respeito é um conceito base que permite um envolvimento coletivo nas atividades e o esforço é essencial em qualquer contexto onde se pretenda melhorar e evoluir. Hellison (2011) Os dois níveis seguintes, autonomia e ajudar os outros, ampliam o contexto de ensino, encorajando o

trabalho independente, funções de liderança e ajuda, libertando deste modo os orientadores do programa para trabalhar com jovens com mais dificuldades, contribuindo para uma experiência positiva de todos os alunos. Hellison (2011). Ainda de acordo com o mesmo autor, transferir para fora do pavilhão trata-se do nível mais avançado. Envolve aplicar e explorar os quatro níveis anteriores em diferentes contextos fora da sala de educação física, tendo como objetivo fundamental os jovens analisarem e refletirem se sentem diferenças e evolução nas suas atitudes.

Ao longo dos últimos anos, diversos investigadores têm procurado aferir a eficácia do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Num estudo desenvolvido com adolescentes em risco de exclusão social, Carbonell et al. (2006) constataram que o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social é uma ferramenta útil no ensino da responsabilidade, em particular ao nível da promoção do respeito.

Por sua vez, Ward et al. (2012) centraram-se nas perceções de alunos norte-americanos dos sétimos e oitavos anos de escolaridade, ao longo da implementação do modelo, tendo os resultados sugerido a importância de um clima positivo para o sucesso do programa. Os alunos atribuíram particular importância à existência de boas relações interpessoais, as quais os estimulavam a esforçarem-se para alcançarem os objetivos do programa.

Todavia, não obstante os avanços na investigação ao longo das últimas décadas sugerirem que o MDRPS promove melhorias ao nível do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de crianças e jovens, apresentando-se como uma ferramenta consensualmente aceite pela comunidade científica. No entanto, a informação acerca do papel de mediação levado a cabo pelo professor de educação física no contexto da aplicação do modelo é escassa e pouco clara, sendo necessário aprofundar a sua perspectiva e âmbito de intervenção. Neste sentido, segundo Hellison (2011), do mesmo modo que os alunos têm as suas responsabilidades a atingir, também os professores têm responsabilidades na aplicação do modelo, referindo como temas principais a implementar: 1) a responsabilização; 2) a autorreflexão; 3) integração; 4) transferência; 5) relacionamento pessoal.

Resultando do exposto, o presente estudo visou analisar a implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jovens a cumprir medidas tutelares educativas em centro educativo. As estratégias utilizadas pelo professor de educação física foram examinadas em função das dificuldades e constrangimentos encontrados ao longo do processo de implementação do modelo. Importa realçar que o presente estudo se enquadra num modelo de investigação-ação, na medida em que o professor envolvido, primeiro autor deste trabalho, foi simultaneamente investigador e educador. No sentido de operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, baseou-se num processo constante de reflexão e interpretação da prática para impor um projeto de ação, recorrendo a estratégias subordinadas às suas necessidades, considerando as situações educativas em concreto. A investigação-ação apresentou-se assim como uma ferramenta útil na compreensão das dificuldades e estratégias, permitindo mudar as práticas, compreendo-as e estabelecendo relações com a teoria.

## **Metodologia**

### **Participantes**

Participaram neste estudo o professor estagiário, o professor cooperante do estágio, (realizando observação das aulas e registando os comportamentos verificados) e 11 jovens<sup>1</sup> da Turma do curso de formação tecnológica de Empregado de Restaurante e Bar (ERB), com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, jovens estes que se encontram a cumprir medidas tutelares de internamento.

### **Programa de intervenção**

O programa de intervenção decorreu ao longo de 17 aulas de Educação Física (50 minutos), em horário letivo. As sessões de intervenção seguiram a estrutura referida por Hellison (2011): 1) conversa de consciencialização; 2) prática; 3) Reuniões de grupo e reflexões finais. As intervenções foram aplicadas durante as unidades didáticas de tag rugby, futsal, voleibol e ginástica de aparelhos. A fiabilidade da aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social (MDRPS) foi aferida através do

---

<sup>1</sup> Alunos no total da intervenção (alguns alunos foram saindo e outros entrando na turma).

processo contínuo de reflexão pessoal e conjunta com o professor cooperante, através de uma revisão pormenorizada da literatura existente sobre a temática, no sentido de avaliar o modo como o modelo estava a ser implementado e a pertinência das estratégias de responsabilidade utilizadas. Estas discussões ocorreram regularmente após cada sessão, criando-se momentos de partilha de experiências e conhecimentos. Porém, sendo o responsável pela implementação do modelo, coube-me a reflexão e as decisões quanto à viabilidade de execução de uma determinada estratégia, tendo que ter sempre em conta o contexto e as suas características.

#### Estrutura e objetivos do programa de intervenção

Dadas as características problemáticas dos alunos alvo da intervenção, quer ao nível de carências sociais como de sintomatologia psiquiátrica, a principal preocupação durante a aplicação do modelo foi a criação de um clima de aula positivo, onde os alunos interagissem de forma correta e com o mínimo de conflitos possíveis. A partir desta base, começaram a ser transmitidos valores relativos ao bem-estar pessoal e social dos alunos, integrando gradualmente os princípios da responsabilidade pessoal e social nos alunos. Assim, procurou-se desenvolver competências nas seguintes áreas: - Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, esforço pessoal durante as aulas; autonomia e liderança; melhoria da autoestima; o ser capaz de realizar uma autoavaliação consciente.

Com o desenvolvimento da capacidade de confiar nos colegas e de ajudar, de se empenhar e persistir nas tarefas propostas, não desistindo ao surgimento das primeiras dificuldades, os alunos tiveram a oportunidade de evoluir nas suas aprendizagens em contexto de aula. Aliado a estes fatores, o estímulo de competências de autocontrolo do seu comportamento, o trabalhar em equipa e a resolução pacífica dos conflitos, revelaram-se também, fatores para uma maior fluidez das tarefas ao longo das aulas.

Esta implementação do MDRPS realizou-se em duas fases de aplicação: a primeira fase (1º Período) deu mais ênfase à modificação dos comportamentos relativos aos níveis I (respeito pelos outros) e II (participação e esforço) do modelo; na segunda fase (2º Período) foram trabalhados todos os níveis do mesmo, adicionando a modificação de comportamentos inseridos nos níveis III (autonomia) e nível IV (liderança), com a exceção do nível V (transferência), que iria ser desenvolvido numa 3ª fase da intervenção).



## Planeamento das aulas e objetivos

No procedimento das aulas de EF, de forma a trabalhar as componentes de responsabilização; autorreflexão; integração; transferência; relacionamento pessoal, foi utilizado o formato diário de intervenção elaborado por Hellison (2011), que consistiu numa estrutura de cinco parâmetros a serem aplicados nas aulas:

- **Conversa individual** (*Relational time*). Tempo breve de interação entre o professor e os alunos. Conversa individual antes ou depois da sessão ou simplesmente quando seja possível.
- **Conversa de consciencialização** (*Awareness talk*). Conversa sobre a implementação dos níveis. Conversa de consciencialização no início da sessão que pretende fazer com que os alunos compreendam os níveis de responsabilidade que vão ser trabalhados na sessão.
- **Atividade física** (*Physical activity plan*). Sessão prática propriamente dita, sempre com os objetivos MDRPS integrados.
- **Reunião de grupo** (*Group meeting*). Discussão de como o programa correu nessa aula. Breve reunião de grupo no final da aula para se exporem opiniões e sugerir alterações.
- **Tempo de Reflexão** (*Self-reflection time*). Tempo de autoavaliação dos alunos. Onde os alunos refletiam sobre as suas atitudes nas aulas e (durante as tarefas e no final da aula).

Seguindo as estratégias apresentadas, também elas foram aplicadas durante o processo de intervenção de modo a prover a responsabilidade pessoal e social dos jovens, a saber: (a) a conversa individual, antes da aula, à medida que os alunos iam chegando, o objetivo desta conversa passava por mostrar interesse ao alunos pelo seu percurso na instituição, os interesses pessoais e fazer sentir que as suas opiniões e pontos de vista eram importantes. (b) No início da aula, para a definição dos objetivos de responsabilidade a atingir, realizava-se uma conversa de grupo. Durante as primeiras aulas os níveis eram sempre recordados com recurso a um quadro com a descrição dos mesmo para um melhor entendimento em relação à sua progressão; (c) no que diz respeito à atividade física propriamente dita, estas iniciavam na maioria das vezes com um jogo lúdico que ajudasse na ativação e promovesse um ambiente positivo para a aula. Foram também aproveitadas rotinas já instituídas no início do programa para promover a

responsabilidade de forma intencional. Durante as tarefas propostas os alunos tinham liberdade para ajudar os colegas com mais dificuldade, quando o achassem pertinente, bem como no caso da existência de alguma discordância entre elementos da turma estes serem capazes de os solucionar através do diálogo, sendo o professor estagiário neste caso o agente de moderação, de modo a que eles encontrassem uma solução para o problema. Outra estratégia baseava-se na realização de exercícios em circuito de modo a promover a realização autónoma das tarefas; (d) no final da aula eram promovidas conversas de grupo de modo a avaliar o trabalho desenvolvido, aprendizagens alcançadas e realizarem uma reflexão sobre os seus comportamentos durante a sessão







Através destas estratégias, foi possível verificar melhorias nas relações interpessoais, traduzindo-se em interações positivas entre os jovens e os agentes de ensino o que possibilitou um melhor desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

#### Instrumentos

De modo a realizar uma análise da intervenção e, de modo a perceber as alterações das perceções dos alunos relativamente à responsabilidade pessoal e social, na 1ª fase do estudo, foi utilizado um questionário com questões orientadoras de modo a estimular a reflexão final de aula, que continha 4 itens, cada um deles referia-se a cada um dos primeiros quatro níveis do modelo: 1) Respeito pelos outros, 2) Esforço e Empenho, 3) Autonomia, 4) Ajudar aos outros). O questionário estava dividido em duas partes uma

**Autoavaliação dos Níveis de Responsabilidade em Espaço de Aula**

Nome / Data: \_\_\_\_\_

Av. do Professor	Av. do Aluno	
  	  	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<b>1. Autocontrolo</b> Controlaste bem o teu comportamento hoje?
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<b>2. Esforço</b> Deste o teu máximo na aula?
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<b>3. Autonomia</b> Consegui cumprir as tarefa sem precisar de ajuda?
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<b>4. Ajudar os outros</b> Fizeste um esforço para ajudar os teus colegas na aula?

Justificação se necessário de algum ponto: \_\_\_\_\_

Figura 1 - Questionário de autoavaliação dos alunos (MDRPS) – Final de Aula (Modelo)

para a autoavaliação do aluno e outra para a avaliação do professor que realizou a mesma após o preenchimento dos alunos. Este serviu para observar se os alunos e o professor possuem a mesma percepção acerca dos comportamentos verificados.

Os alunos responderam através de uma escala de *Likert* de 3 pontos desde (1) Discordo totalmente; (2) concordo parcialmente; (3) Concordo totalmente.

O questionário era respondido no final de cada sessão pelos alunos, sempre que surgiam dúvidas estas eram esclarecidas, reforçando-se sempre que a sinceridade no preenchimento era fundamental.

Na 2ª fase, para além do questionário utilizado anteriormente, foram adicionados outros instrumentos de avaliação dos comportamentos verificados, entre os quais, a utilização de uma grelha de registo de comportamentos durante a tarefa, já descritos na grelha, onde os alunos preenchiam com a sua inicial do nome (quantas vezes o achassem necessário), de modo a agilizar o processo. Esta grelha tinha descrito vários comportamentos desejáveis que se pretendiam que os alunos tivessem, e servia essencialmente para verificar se os alunos tinham a percepção da realização dos mesmos durante a realização das tarefas propostas, e que efetuassem o registo dos mesmos aquando da sua realização.

Registo de comportamentos durante as aulas de EF – ERB Data: \_\_\_/\_\_\_/2020

N1	Respeitei a opinião dos meus colegas		Respeitei a decisão do professor		Mantive um muito bom comportamento durante a tarefa	
N2	Mantive-me concentrado e dei o meu máximo na tarefa		Cooperei ativamente com os meus colegas		Cooperei ativamente com o professor	
N3	Realizei observações uteis no decorrer da tarefa que ajudaram os meus colegas a realizá-la		Consegui executar a tarefa sem pedir ajuda		Consegui resolver uma dificuldade sem ajuda	
N4	Ajudei um colega na realização de uma tarefa (expliquei ou informei o colega)		Motivei um colega para a realização de uma tarefa		Apoiei um colega numa dificuldade emocional	

Figura 2 - Grelha de registo de comportamentos durante as tarefas (Modelo)

Para realizar a observação dos comportamentos desejados, foi criada uma grelha de registo de comportamentos para o professor estagiário e professor orientador, também já definidos, de forma a realizar uma comparação entre percepção entre os comportamentos registados por ambos.

Nome do aluno	Observações de Comportamento

1 Respeito pelos sentimentos dos outros; 1.1 Respeitou a decisão do professor 1.2 Respeitou a opinião dos seus colegas 1.3 Manteve um muito bom comportamento durante a tarefa	2. Esforço e empenho; 2.1 Manteve-se concentrado e empenhou-se bastante na tarefa 2.2 Cooperou ativamente com o professor 2.3 Cooperou ativamente com os colegas
3. Autonomia; 3.1 Realizou observações úteis no decorrer da tarefa 3.2 Conseguiu executar a tarefa sem pedir ajuda 3.3 Conseguiu resolver uma dificuldade sozinho 3.4 Reconheceu o erro 3.5 Resolveu um conflito	4 Ajudar os outros; 4.1 Ajudou um colega na realização de uma tarefa (explicou/informou) 4.2 Motivou um colega na realização de uma tarefa 4.3 Apoiou um colega numa dificuldade emocional

Figura 3 - Grelha de registo de comportamentos professor orientador e professor estagiário (Modelo)

## Análise de dados

Terminada a recolha de dados procedemos à sua análise. No que diz respeito aos questionários de reflexão final de aula, respondidos ao longo das várias sessões, em primeiro lugar, as várias respostas dadas pelos alunos na sua autoavaliação e a avaliação realizada pelo professor foram categorizadas pelos níveis referentes ao MDRPS (sendo a questão 1 referente ao nível I; a questão 2 ao nível II; e a questão 3 ao nível III e a questão 4 ao nível IV). Posteriormente, estes dados foram tratados no programa Excel realizando a respetiva média e o cálculo do desvio padrão das respostas de avaliação dadas por ambos. Estes resultados permitiram-nos verificar se os alunos e o professor estagiário partilham da mesma perceção no que diz respeito aos comportamentos verificados durante a intervenção. Posteriormente foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson de modo a analisar a correlação entre as respostas dadas pelos alunos e professor estagiário.

Para analisar os registos de comportamentos realizados pelo professor estagiário e professor orientador, primeiro foram contabilizados os mesmos, e categorizados conforme os comportamentos definidos para cada um dos níveis do MDRPS, de modo a verificar em quais se tinham observado mais comportamentos positivos. Posteriormente foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson de modo a analisar se existe correlação entre as respostas dadas por ambos.

Para proceder à análise dos comportamentos durante a tarefa procedeu-se à contabilização dos mesmos, dividindo-os consoante os comportamentos que se pretendiam verificar em cada um dos níveis do modelo (de I a IV), permitindo-nos perceber que tipo de comportamentos os alunos registam mais, ou seja, em que níveis do modelo os alunos têm uma maior perceção da sua realização. Posteriormente, foi realizada uma comparação com o registo dos comportamentos observados e registados pelos professores.

### **Apresentação e discussão de resultados**

No que diz respeito aos resultados obtidos, após a aplicação do MDRPS, torna-se claro o desenvolvimento mais acentuado no que diz respeito aos níveis I, autocontrolo e comportamento, e nível II dedicado ao esforço nas tarefas. Esta tendência deveu-se sobretudo à ênfase dada no desenvolvimento destes níveis e, também, ao curto período de tempo da intervenção. Por outro lado, no que diz respeito aos níveis III (autonomia) e IV (ajudar os outros), apesar de ocorrerem alguns episódios de comportamentos onde se verificavam o desenvolvimento nestes parâmetros, estes comportamentos ocorrem de uma forma esporádica, não se tornando evidente que estes já estejam adquiridos pelos alunos.

Um dos objetivos específicos do estudo foi verificar se ao longo das sessões de aplicação, os alunos teriam perceção acerca dos seus comportamentos em sala de aula, realizando uma autoavaliação no final de cada sessão, realizando-se posteriormente uma comparação com a avaliação realizada pelo professor.

As tabelas abaixo mostram a média e respetivo desvio padrão das respostas dos alunos no questionário de autoavaliação de final de aula, e posteriormente respondidas pelo professor estagiário. Relembrando que cada uma das quatro perguntas dizem respeito a cada um dos primeiros quatro níveis do MDRPS, não tendo sido integrado o último nível – V da transferência.

Tabela 4 - Média e coeficiente de correlação entre autoavaliação diária dos alunos e avaliação do professor estagiário: 1ª fase e 2ª fase

FASE 1					FASE 2				
Alunos	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Alunos	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Média	2,79	2,71	2,64	2,29	Média	2,85	2,64	2,48	2,20
Professor	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Professor	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Média	2,52	2,36	1,31	1,24	Média	2,67	2,15	1,94	1,33
R	0,48				R	0,60			

A partir dos resultados apresentados podemos analisar, que a percepção dos alunos, relacionado com a percepção do professor estagiário em relação aos comportamentos verificados são semelhantes no que diz respeito aos níveis I, autocontrolo e comportamento, e nível II dedicado ao esforço nas tarefas, em ambas as fases de implementação. Estes dados ajudam-nos a perceber a melhoria verificada no desenvolvimento destes níveis de responsabilidade, com melhorias assinaláveis no que diz respeito à sua postura e comportamento dentro da sala de aula, o respeito pelos colegas e professores, e ainda uma maior dedicação e esforço nas tarefas e em ultrapassar dificuldades.

Por outro lado, no que diz respeito à percepção evidenciada nos níveis III (autonomia) e IV (ajudar os outros), verifica-se uma sobreavaliação por partes dos alunos, comparada com a percepção do professor, evidenciando assim, que estes comportamentos relativos a estes níveis, embora surjam de forma esporádica, ainda não foram completamente adquiridos pelos alunos. Porém, um dado interessante observado foi o aumento verificado no desenvolvimento do Nível III, da autonomia, da 1ª fase para a 2ª em grande parte pela melhoria significativa de alguns jovens na capacidade de conseguirem realizar atividades e adquirir conhecimentos de forma autónoma, tornando-se mais confiantes nos seus atos e opiniões, conseguiram também tomar consciência das suas dificuldades e serem mais responsáveis nas suas tomadas de decisão.

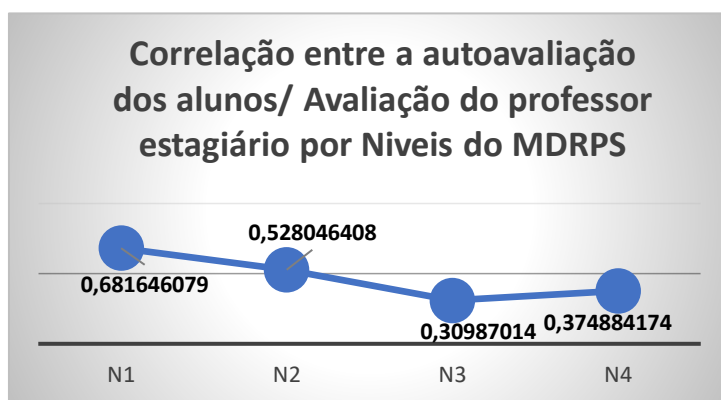


Gráfico 1 - Gráfico que analisa a correlação entre a autoavaliação de final de aula dos alunos com a avaliação do professor estagiário por nível (N) do MDRPS

De forma a verificar se existe uma correlação entre as respostas dadas pelos alunos e professor estagiário foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson, tendo-se registado o coeficiente  $r = 0,4821$  na primeira fase e um coeficiente  $r = 0,5999$  na segunda, registando-se de uma ligeira melhoria na correlação entre a 1ª fase e a 2ª. Existe, por isso, uma correlação positiva moderada. Estes resultados observam-se nomeadamente porque as respostas dadas nos níveis I e II (N1 e N2) por alunos e professor são as que mais se relacionam e onde existe menos diferenças com significado estatístico, enquanto que nos níveis 3 e 4 (N3 e N4) são onde mais se distinguem e verificam as maiores diferenças com significado estatístico, como se pode verificar no gráfico acima, que mostra os valores de correlação calculados por níveis do MDRPS.

Análise dos comportamentos observados pelo professor Estagiário e Professor Orientador  
– Comparação dos registos

Tabela 5 - Comportamentos registados pelo professor estagiário e professor orientador / Coeficiente de correlação

	Registo de comportamentos	
	PROF. ORIENTADOR	PROF. ESTAGIÁRIO
Nível I	40	35
Nível II	39	25
Nível III	14	10
Nível IV	16	8
Total	109	78

Coeficiente de correlação de Pearson  
 $r = 0,949332$

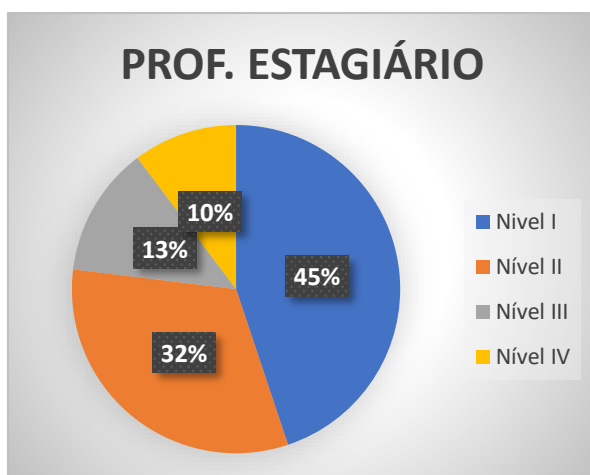


Gráfico 3 - Registos do professor estagiário

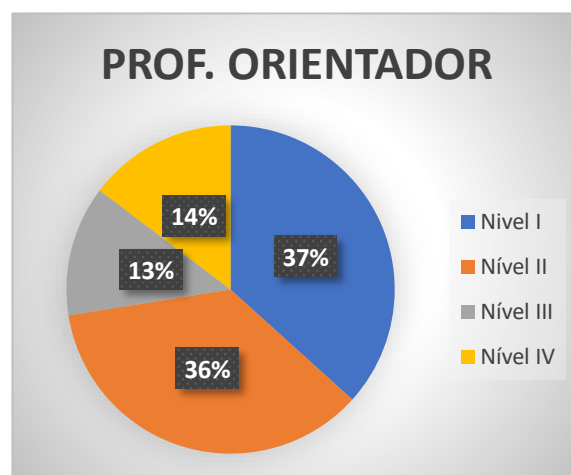


Gráfico 2 - Registo do professor orientador

No que diz respeito às observações dos comportamentos, evidenciados pelos alunos, realizadas pelo professor estagiário e professor orientador, o primeiro aspeto a salientar, é existência de um maior número de registos por parte do professor orientador. Esta evidência deve-se, fundamentalmente, ao facto de o professor estagiário estar a lecionar a aula e de estar mais ocupado na sua intervenção com os alunos, ao contrário do que acontece com o professor orientador que se encontra a observar a aula, tornando mais fácil a realização do registo.

Em relação aos comportamentos registados por ambos, podemos analisar que não existem diferenças significativas nos registos efetuados, sendo observável em ambos os registos, existe uma tendência para a observação de comportamentos, de forma mais significativa, referentes aos comportamentos inerentes aos níveis I, autocontrolo e comportamento, e nível II dedicado ao esforço nas tarefas, enquanto em menor número os comportamentos relativos aos níveis III e IV. Analisando o dado relativo à correlação de Pearson, existe uma correlação  $r = 0,949332$ , ou seja, existe uma relação positiva moderada grande, o que indica que há uma forte relação linear entre a variável registos do professor estagiário e registos do professor orientador.

Durante a realização das tarefas os alunos tinham à sua disposição uma grelha de registo (anexo 2), de preenchimento rápido, onde sempre que tivessem consciência da realização de uma boa atitude ou comportamento, teriam de registá-lo colocando a sua



inicial do nome. A tabela a baixo contabiliza os comportamentos registados pelos alunos ao longo da 2ª fase de implementação do modelo (7 aulas).

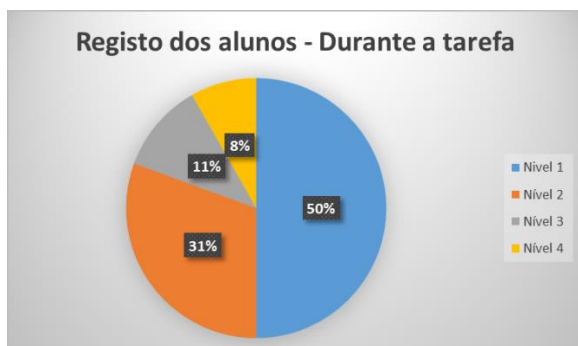


Gráfico 4 - Registo dos alunos durante a tarefa

Tabela 6 - Registo dos alunos durante a tarefa

	Total	1	2	3	4	5	6	7
Nível 1	67	8	11	5	6	12	8	17
Nível 2	41	7	3	2	2	7	3	17
Nível 3	15	2	3	0	4	4	2	0
Nível 4	11	2	2	2	1	0	1	3
Total de registos	134							

Analisando os dados obtidos, podemos afirmar que os registos dos alunos vão de encontro aos comportamentos observados pelos professores, verificando-se uma tendência para a ocorrência em maior número de comportamentos que dizem respeito aos níveis I e II e menor número nos restantes níveis.

## Considerações

Os objetivos gerais delineados no início do estudo passaram, pelo contexto em que estavam inseridos os jovens, por implementar um programa que tivesse como base modificar os comportamentos dos mesmos, dotando-os de competências de responsabilidade pessoal e social. Para responder a este objetivo foram delineadas estratégias para desenvolver nas aulas de EF, orientadas de acordo com as orientações estabelecidas por Hellison (2011).

Seguindo a principal preocupação do objetivo geral, surgiu a necessidade de avaliar e realizar uma análise mais concreta do trabalho que estava a ser realizado com os jovens. Para tal, foram criados instrumentos de forma a recolher dados sobre a

intervenção. Entre os quais, podemos salientar os questionários de autoavaliação dos alunos no final de cada sessão, a criação de grelhas de registo de comportamentos positivos a registar pelos alunos (durante a tarefa), pelo professor estagiário e professor cooperante. Estes objetivos específicos serviram sobretudo para analisar a perceção dos comportamentos que iam ocorrendo ao longo das sessões de forma a realizar uma comparação entre as perceções dos vários agentes presentes no estudo, ajudando também estes dados, no planeamento das atividades de responsabilidade a desenvolver.

Esta intervenção revelou resultados bastante curiosos no que diz respeito à modificação dos comportamentos da parte dos jovens. A aplicação do MDRPS mostrou-se uma ferramenta de relevada importância no contexto em que foi inserido. Verificou-se também, uma melhoria significativa no desenvolvimento das estruturas pessoais e sociais dos alunos, nomeadamente e significativamente nos primeiros dois níveis do modelo. Alguns alunos revelam também melhorias nos níveis III e IV do modelo, porém, é inconclusivo referir que estes estão adquiridos na totalidade pelos mesmos, pelo que se torna relevante a continuação desta intervenção.

É de salientar também a melhoria da capacidade dos alunos em refletir acerca das suas ações e comportamentos, tornando mais sinceras as suas reflexões à medida que a intervenção ia ocorrendo.

Porém, apesar de os dados apresentados serem positivos, como foi descrito na apresentação do estudo existência de um programa de avaliação próprio do Centro Educativo, em relação a todas as atividades/ aulas que os jovens realizam, tendo recompensas pela boa avaliação, coloca uma questão essencial para a conclusão do estudo. Estão os jovens concretamente a modificar os seus comportamentos devido à aplicação do modelo ou simplesmente a alterá-los momentaneamente para que tenham uma boa avaliação? Lógico que a resposta exata a esta questão só poderia ser dada através de um acompanhamento mais longo do que o que foi realizado. Contudo, acreditamos que sim, que esta intervenção tenha dado frutos, e que os jovens conseguiram modificar, para melhor, os seus comportamentos, assimilando valores importantes para a sua vida.

Como foi anteriormente referido, a investigação no domínio do desenvolvimento positivo dos jovens e transmissão da responsabilidade através do desporto encontra-se numa fase inicial e de crescente expansão. Neste sentido, recomenda-se que estudos

futuros analisem o papel de mediação levado a cabo por professores/ educadores de jovens, aprofundando as suas perceções relativamente à implementação de programas com esta natureza.

### **Limitações do Estudo**

- Não foi possível a utilização recursos de filmagem e gravação de som para realizar entrevistas aos jovens;
- Estava previsto para o 3º período, a continuação da implementação do modelo, na 3ª fase da implementação iria ser analisada os comportamentos relativos ao nível V do modelo – “Transferência”, para tal iria contar com a colaboração dos docentes das outras disciplinas, monitores e seguranças. Estes iriam realizar o registo dos comportamentos desejáveis incluídos no MDRPS, de modo a analisar os comportamentos verificados fora do contexto da aula de Educação Física. Porém, esta fase não foi possível realizar devido ao estado de contingência – COVID 19;
- Esperava-se que existisse um maior número de registos (durante a tarefa) por parte dos alunos, porém na prática torna-se complicado este tipo de preenchimento, pois os alunos ao estarem, por vezes, demasiado envolvidos nas tarefas, nem sempre se lembravam de registar os seus comportamentos na grelha.
- Procedimentos Avaliativos do CEO: a existência de um sistema de avaliação no final de cada aula em dois parâmetros (comportamento e trabalho), que pode gerar recompensas ou penalizações para os alunos;
- Número flutuante de alunos: entrada e saída de jovens da turma a qualquer momento;
- . Caracterização da turma limitada ao género e idade;
- Tempo reduzido de aplicação do estudo;

## **Referências**

Carbonell, A. E., Sanmartín, M. G., Baños, C. P., Suelves, D. M., Taboada, C. M., & Flores, Y. C. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.

Esperança, J. M., Regueiras, M. L., Brustad, R., & Fonseca, A. M. (2013). Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. *Revista de psicología del deporte*, 22(2), 481-487.

Hellison, D. (2011). Teaching personal and social responsibility through physical activity. 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 13-187

Martinek, T., & Hellison, D. (2009). Youth Development, Sport, and Youth Leadership. In *Youth Leadership in Sport and Physical Education* (pp. 15-26). Palgrave Macmillan, New York.

Jung, J. & Wright, P. M. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: A multiple case study of 'at-risk' middle school students in physical education. *Agora for Physical Education and Sport*, 14, 140–160.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis.

Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., & Farias, C. (2016). A aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social a crianças em risco de exclusão social: um estudo de investigação-ação. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3(5), 13-18.

Ward, S. (2012). Forecasting the storm: student's perspectives throughout a teaching personal and social responsibility (TPSR)-based positive youth development program. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 230-247.

## **Capítulo IV – Conclusões e perspectivas para o futuro**

O presente relatório teve como principal objetivo realizar uma descrição de todas as aprendizagens realizadas e uma reflexão sobre as mesmas. Importa, portanto, assinalar alguns dos aspetos importantes que se retiram deste período de formação e aprendizagem.

O estágio pedagógico revelou-se muito importante para a nossa formação profissional, proporcionando novas experiências e desafios. Inicialmente, começámos este percurso com alguma ansiedade e nervosismo, por se tratar da primeira experiência de ensino real. O processo inicial do estágio, com aspetos como o planeamento, a definição dos conteúdos e a lecionação de aulas, revelaram-se bastante exigentes, exigindo de nós um grande esforço e a dar o melhor de nós em cada dia. Tendo sempre como pensamento fundamental o proporcionar aulas ricas em aprendizagens aos alunos.

Fazendo uma retrospectiva sobre o passado ano letivo, fica em nós o sentimento de missão cumprida, apesar de que ainda temos muito que aperfeiçoar no que diz respeito à nossa prática profissional, mas tendo a noção de que demos o nosso melhor.

Todo este processo proporcionou o desenvolvimento da capacidade de autonomia, comunicação, adaptação, criatividade, espírito crítico e resiliência na gestão do processo pedagógico e, sobretudo na responsabilidade. Para além disso, possibilitou a aquisição de competências e conhecimentos, pela variabilidade de contextos e imprevisibilidade de situações, sobretudo ao lidarmos com jovens de risco e de elevado grau de instabilidade.

Apesar das circunstâncias do contexto, fomos capazes de desenvolver estratégias e metodologias de trabalho que foram ao encontro das suas características, apoiando-nos na reflexão e planeamento, conseguindo deste modo um processo de ensino com uma estrutura coerente e lógica, que aumentassem as probabilidades de êxito dos alunos para atingirem o sucesso nas suas aprendizagens.

É indubitável que todas as vivências ocorridas ao longo do EP, se tornaram uma mais-valia para o nosso crescimento pessoal, profissional e social.

Concluído um ano de trabalho, ficou em nós o gosto pela lecionação das aulas, pela interação com os alunos e uma grande vontade de ensinar. Estando conscientes que a nossa formação não se esgota neste ponto, pelo que a formação contínua irá estar sempre

presente, de modo a contribuir para o nosso desenvolvimento e crescimento pessoal, possibilitando melhorar cada vez mais a nossa prática pedagógica.

## Referências

Aranha, Á. (2005). *Pedagogia da Educação Física e Desporto II–Sistematização de Observação, Sistemas de Observação, Fichas de Registo–Compilação*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real: Sector Editorial dos SDE, 23-37.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, 7-44.

Borssoi, B. L. (2008). *O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão*. *Simpósio Nacional de Educação; semana da pedagogia*, 20.

Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: A. Graça (Doctoral dissertation, Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 23-66.

Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press, 8-22.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). *Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física*. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.

Mesquita, I. (1997). *A pedagogia do treino: a formação em jogos desportivos colectivos*, 14-45.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores-Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Edições FMH. *Monografia de Licenciatura em Educação Física e Desporto*. Faculdade da Motricidade Humana–Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 11-54.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de la educación física*. Barcelona. INDE. Capítulo 3, pp. 53-91.

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*, Lisboa: Texto Editora, p. 75-92.

Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2019). Prática Pedagógica Supervisionada III. Coimbra: FCDEFUC, 3-9.

Siedentop, D. (1983). Research on teaching in physical education. *Teaching in physical education*, 3-15.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física* (Vol. 129). Inde, 13-94.

### **Legislação:**

Lei Tutelar Educativa - Decreto-Lei n.º 166/99 de 14 de setembro. Diário da República n.º 215, Série I-A

Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos - Decreto-Lei n.º 323-D/2000 de 20 de dezembro. Diário da República n.º 292, 3º Suplemento, Série I-A. Ministério da Justiça.

## **APÊNDICES**



Apêndice I – Inventário do material

INVENTÁRIO DE MATERIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2019-20

JULHO 2019

Material	Estado do material			Total	Observações
	Novo	Bom/ Razoável	Deteriorado		
<b>Andebol</b>					
Bola Atorka H500 n.º 2		2		2	
Bola Kipsta n.º 1		1		1	
Bola Kipsta n.º 2		5		5	
Bola Mikasa n.º 2 (borracha)			1	1	
Bola Molten IHBR n.º 3			1	1	
Bola Sports Partner		6		6	
Conjunto de 2 redes de balizas	1		2	3	
T Shirts	9			9	
<b>Atletismo</b>					
Barreira extensível		3		3	
Fasquia elástica com contrapesos		1		1	
Poste de salto em altura		2		2	
Testemunho em madeira		4		4	
<b>Badminton</b>					
Poste intermédio para rede		1		1	
Raquete Artengo 700	4	7		11	
Raquetes Indiferenciadas		5		5	
Rede de campo		2		2	Estão unidas
Rede Portátil		1		1	
Volante	35	15		50	5 caixas novas
<b>Basquetebol</b>					
Bola Fundação Luís Figo (FLF)		1		1	
Bola Gam		2		2	
Bola Kipsta preta/laranja		1		1	
Bola Kipsta Rise Up n.º 7		1		1	
Bola Kipsta Termak R300		4		4	
Bola Kipsta Termak 300		1		1	
Bola Molten de couro sintético n.º 7		1		1	
Bola Project n.º 6		1		1	
Bola Sportzone n.º 5		4		4	
Tabela exterior com aro		2		2	
Tabela interior com aro		2		2	
<b>Beach-ball</b>					
Conjunto de 2 raquetes e 1 bola	13	2		15	2 estão no regime fechado
Raquete de madeira		14		14	
<b>Coletes</b>					
Coletes amarelos		5		5	
Coletes azuis		6		6	
Coletes brancos		14		14	Guardados no cacifo
Coletes FCDEF Amarelos		12		12	
Coletes FCDEF Laranjas		12		12	
Coletes laranjas		6		6	
Coletes pretos		12		12	
Coletes Topgim		4		4	
Coletes verdes		6		6	
Coletes vermelhos		11		11	

<b>Escalada(arrecadação do piso de cima)</b>					
Arnês Edelrid		9		9	
Arnês Fixe		3		3	
Arnês Petzel		1		1	
Bolsa de magnésio		1		1	Não têm magnésio
Capacete branco		6		6	
Capacete verde		3		3	
Descensor GriGri		1		1	
Material	Estado do material			Total	Observações
	Novo	Bom/ Razoável	Deteriorado		
Express		2		2	
Mosquetão simples curvo		2		2	
Oito		4		4	
Plaquete		4		4	
Presas		30		30	
Roldana dupla		1		1	
Roldana simples		1		1	
Corda dinâmica		4		4	
Mosquetão de segurança		4		4	
<b>Futsal</b>					
Bola Kipsta F500		6		6	
Bola Mikasa FLL 333S-WR		1		1	
<b>Frisby</b>					
Disco Grande do Desporto Escolar		6		6	
Disco Selphy		7		7	
<b>Ginástica</b>					
Arco		2		2	
Colchão de quedas			1	1	
Corda rítmica		12		12	Cordas verdes
Mini-trampolim de elásticos		1		1	
Plinto de 4 caixas		1		1	
Plinto de 7 caixas		1		1	
Tapete de ginástica de espessura fina (azul)		6		6	
Tapete de ginástica de espuma		3	4 (2 verdes tropa + 2 esponja)	7	2 verdes claro; 1 amarelo; 2 verdes tropa; 2 esponja sem capa
<b>Musculação</b>					
Banco de abdominais		1		1	
Banco de musculação		1		1	
Barra de torção		1		1	
Barra grande para discos		1		1	
Barra pequena para discos		2		2	
Bicicleta estática		1		1	
Disco de 2Kg		6		6	
Disco de 3Kg		2		2	
Fechos para barras		4		4	
Máquina de Musculação Body Sculptore			1	1	
Máquina de Musculação Perform 420			1	1	
Máquina de Remo		1		1	
Máquina Vibro Plate		1		1	
Peso de 1Kg		2		2	
Peso de 5Kg		2		2	
TRX		2		2	
<b>Rãguebi</b>					
Bola Gilbert		2		2	
Bola Kipsta R300		3		3	
Bola XSport XR9V		2		2	
Tag (cinto e 2 fitas)			16	16	
<b>Ténis de campo</b>					
Bola Artengo 720		30		30	

Bola Artengo 760		4		4	
Bola de esponja Artengo 700		2		2	
Bola de esponja grande		3		3	
Bola formal			9	9	
Bola Wilson de baixa pressão (soft)		1		1	
Manivela		1		1	
Poste de ténis		2		2	
Raquete Artengo 700	2	2		2	
Raquete de 23 polegadas – Mega Kids		3		3	
<b>Material</b>	<b>Estado do material</b>			<b>Total</b>	<b>Observações</b>
	Novo	Bom/ Razoável	Deteriorado		
Raquete de plástico preta		19		19	
Raquete Dunlop Slam 21		4		4	
Raquete K-open	1	4		5	
Raquete Rucanor Empire 175		4		4	
Rede		1		1	
Rede de min-ténis		1		1	
<b>Ténis de mesa</b>					
Bolas Brancas		19		19	
Mesa		2	1	3	2 na arrecadação e outra no pavilhão (RF)
Raquetes Artengo 700 M		1		1	
Raquetes Artengo F3 - 730	2	1		3	
Rede		4	1	5	Falta 1 apoio de rede
<b>Voleibol</b>					
Bola Conti de borracha		1		1	
Bola Kipsta V300		6		6	
Bola Kipsta V500		3		3	
Bola Mikasa MVA330		2		2	Estão no cacifo
Bola Molten de borracha		4		4	
Poste de voleibol	2	2		4	Os 2 postes novos nenhum tem a roldana para a rede
Rede de voleibol		1		1	
<b>Diversos</b>					
Agulha		2		2	
Andas		4		4	(2 pares grandes e 2 pares pequenos)
Apito de metal		1		1	
Apito de plástico preto		1		1	
Armário com prateleiras		1		1	
Bola Suíça		3		2	
Cabo de Sisal		1		1	
Cacifos		1		1	
Cadeira de Madeira		1		1	
Caixa de primeiros socorros		1		1	
Caixa senta e alcança		1		1	
Carpete azul		5		5	
Carro de transporte da marca continente		1		1	
Carro de transporte Mikasa		1		1	
Colchonete		13		13	5 na zona de musculação
Cone grande (vermelho e branco)		4	1	5	
Cone pequeno (laranja)		12		12	
Cone perfurado (amarelo)		2		2	
Corda de saltar com punho		2		2	
Corda de tração		1		1	
Dardos		6		6	
Elástico (material calisténico)			2	2	
Escada coordenativa	1	1		2	
Extintor		1		1	
Fita métrica		1		1	
Jogo de Petanca		1		1	

Marca sinalizadora (cones)		22		22	10 azuis + 12 brancos
Marcador de pontuação			1	1	
Mesinha cabeceira		1		1	
Mini-estaca (campismo)		20		20	
Peso livre		2		2	1 de 2Kg e 1 de 3kg e estão na arrecadação do piso de cima
Piã sem cordel		8		8	
Rede de transporte de bolas		4		4	
Régua de 50 cm			1	1	
Saco de Boxe		1		1	
Material	Estado do material			Total	Observações
	Novo	Bom/ Razoável	Deteriorado		
Saco de transporte de bolas DE			1	1	Parcialmente danificado
Secretária		1		1	
Ski's de madeira		1		1	
<b>Material Professor Nuno</b>					
Cabos pretos		4		4	
Cesto de roupa		1		1	
Elásticos Brancos			5	5	
Leitor de CD (Thomson) com duas colunas		1		1	
Pinos Kipsta		40		40	

Coimbra, 16 de julho de 2019

Professor de EF

\_\_\_\_\_  
(João Matos)

Professor de EF

\_\_\_\_\_  
(Nuno e Silva Barroso)

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS**

**CENTRO EDUCATIVO DOS OLIVAIS**

DISCIPLINA DE: EDUCAÇÃO FÍSICA

ANO LECTIVO: 2019/2020

Unidade / Matéria		Conteúdos	
<b>Capacidades Motoras</b>	<b>Condicionais Coordenativas</b>	Desenvolvimento das capacidades motoras <i>condicionais</i> e <i>coordenativas</i> : Resistência, Força, Flexibilidade, Velocidade, Orientação, Equilíbrio, Ritmo, Reação, Diferenciação, Encadeamento	
<b>Jogos Desportivos Coletivos</b>	<b>Andebol</b>	Principais regras	
		Situação de jogo (reduzido e condicionado)	
		<i>Ataque</i>	<i>Defesa</i>
		Passes (de ombro, de pulso e picado)	Interceção
		Receção	Desarme
		Drible (de proteção e de progressão)	Bloco (simples e composto)
		Remate (em apoio e em salto)	Marcação individual
		Mudanças de direção em drible	Marcação zonal
		Fintas	Deslocamentos defensivos
		Desmarcações	Ação do Guarda-redes (posição base e deslocamentos)
Ocupação equilibrada do espaço			
<b>Basquetebol</b>	Principais regras		
	Situação de jogo (reduzido e condicionado)		
	<i>Ataque</i>	Aclaramento	
	Passes (de peito, picado e ombro)	Passes e cortes	
	Receção	Posição básica ofensiva (tripla ameaça)	
	Drible (de proteção, de progressão e com mudanças de direção)	<i>Defesa</i>	
	Paragem (a um e a dois tempos)	Posição básica defensiva	
	Rotação	Ressalto defensivo	
	Lançamento (em apoio, na passada e em salto)	Defesa ao jogador com bola (pressão) e ao jogador sem bola	

		Ressalto ofensivo Ocupação equilibrada do espaço	(sobre marcação e ajuda) Noção do lado forte e lado fraco
	<b>Futsal</b>	Principais regras Situação de jogo (reduzido e condicionado) <i>Ataque</i> Passe (pé e cabeça) Receção (parte interior do pé e planta do pé) Condução de bola (peito do pé, parte interior e exterior do pé, planta do pé) Remate (pé e cabeça) Dribles	Fintas Desmarcações Ocupação equilibrada do espaço <i>Defesa</i> Marcação ao jogador com bola (contenção) e ao jogador sem bola (cobertura) Interceção Ação do guarda-redes
	<b>Voleibol</b>	Principais regras Situação de jogo (reduzido e condicionado) <i>Ataque</i> Passe (de frente e de costas) Serviço (por baixo e por cima) Remate (em apoio e suspensão)	<i>Defesa</i> Manchete Bloco
<b>Ginástica</b>	<b>Solo</b>	<b>Elementos Gímnicos</b> Rolamento engrupado à frente Rolamento engrupado à retaguarda Rolamento à frente saltado Apoio facial invertido de cabeça Apoio facial invertido de braços (com ajuda na fase terminal)	Roda Rodada <b>Posições de equilíbrio</b> <i>Avião</i> Vela <b>Posições de flexibilidade</b> <i>Ponte</i>
	<b>Aparelhos</b>	<b>Plinto</b> Salto de eixo (plinto transversal) Salto entre mãos (plinto transversal) <b>Minitrampolim</b>	Salto engrupado 1/2 Pirueta vertical Pirueta vertical Carpa de pernas afastadas

		Salto em extensão (vela)	Carpa de pernas juntas
<b>Atletismo</b>	<b>Corridas</b>	<b>Velocidade</b> Fases da corrida <b>Estafetas</b> Transmissão ascendente	Transmissão descendente <b>Resistência</b> Técnica de Corrida
	<b>Saltos</b>	<b>Altura</b> Técnica de tesoura Técnica de Fosbury Flop	
<b>Raquetes</b>	<b>Badminton</b>	Principais regras Situação de jogo (reduzido, condicionado e formal - singulares e pares) Posição Base Deslocamentos Pega da raquete Pega do volante Batimentos (Clear, Lob e Drive)	Serviço (curto e comprido) Amorti Remate (Smash)
	<b>Ténis</b>	Principais regras Situação de jogo (reduzido, condicionado e formal - singulares e pares) Posição Base Deslocamentos Pega da raquete	Batimentos (Direita, Esquerda, Vólei e Lob) Serviço (por baixo e por cima)

**Observações:**

A programação das matérias será efetuada após a afixação da rotação dos espaços e avaliação inicial.

Coimbra, 18 de setembro de 2019





Apêndice IV – Extensão de conteúdos de Unidade Didática (Exemplo)

Educação Física -ERB																							
FUTSAL																							
		Mês	Setembro	Outubro					Novembro				Janeiro		Fevereiro			Março					
		Data	24	2	9	16	22	30	5	12	20	27	8	29	5	12	19	4					
		Tempo de Aula	50'	50'	50'	50'	50'	50'				50'	50'	50'	50'		50'	50'					
CONTEÚDOS	Ações Técnicas	Passê	Avaliação diagnóstica	I	E	E	E	E	E	C	C	Avaliação sumativa	E	E	E	C	C	Avaliação sumativa					
		Recepção		I	E	E	E	E	E	C	C		E	E	E	C	C						
		Recepção Orientada		I	E	E	E	E	E	C	C		E	E	E	C	C						
		Condução de bola		I	E	E	E	E	E	C	C		E	E	E	C	C						
		Remate						I	E	C	C		E	E	E	C	C						
	Ações Táticas	Ocupação racional do espaço				I	E	E	E	E	E		E	E	E	E	E		C	C			
		Movimentação ofensiva						I	E	E	E		E	E	E	E	E		C	C			
		Movimentação defensiva						I	E	E	E		E	E	E	E	E		C	C			
		Transição 2x1														E	E		E	C	C		
	Jogo	Transição 3x2														E	E		E	C	C		
		Jogo reduzido 3x3			I	E	E	E	E	E	E		C	C		E	E		E	C	C		
		Jogo reduzido 4x4														I	E		E	C	C		
				A.D. - Avaliação Diagnóstica																			
		I - Introdução																					
		E - Exercitação																					
		C- Consolidação																					
		A.S. - Avaliação Sumativa																					

Apêndice V – Plano de Aula (Modelo)

Plano Aula			
Professor(a):		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino
T	P					
<b>Parte Inicial da Aula</b>						
<b>Parte Fundamental da Aula</b>						
<b>Parte Final da Aula</b>						

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

--

**Reflexão Crítica / Relatório da Aula:**

--

Apêndice VI – Grelha de Observação de Aulas (Modelo)

Observador: Observado: Data da observação:

Hora de início: Espaço da aula: Duração:

Unidade Didática: Aula n.º \_\_\_/\_\_\_ Ano/Turma:



DIMENSÕES	CATEGORIAS	INDICADORES	NIVEIS				
			1	2	3	4	5
INSTRUÇÃO	PARTE INICIAL						
	Informação inicial	Começa a aula no horário previsto					
		Verifica as presenças de forma económica					
		Posiciona-se a si e aos alunos adequadamente					
		Utiliza uma linguagem clara, adequada e sucinta					
		Apresenta todas os objetivos e conteúdos informacionais					
		Relaciona as tarefas com a aula anterior e contextualiza-as na UD					
		Explica e clarifica as tarefas sem consumir tempo de aula (questiona, demonstra, etc.)					
		Utiliza meios gráficos (quando relevante)					
	PARTE FUNDAMENTAL						
	Condução da Aula	Revela capacidade de organização da atividade (posicionamento, circulação, controlo, risco)					
		Explica clara e oportunamente a matéria, captando a atenção					
		Certifica-se da apropriação da informação prestada aos alunos					
		Utiliza o melhor modelo para apoiar, corrigir ou demonstrar					
		Revela eficácia e economia de tempo na utilização de auxiliares					
		Dá FB de forma frequente e uniformemente distribuídos					
		Dá FB de forma pertinente (momento e qualidade)					
		Fecha ciclos de feedbacks					
		PARTE FINAL					
	Conclusão da aula	Resume os conteúdos da aula, com enfoque nos seus objetivos					
		Controla a aquisição de conhecimentos					
		Estabelece uma extensão dos conteúdos, motivando para a aula seguinte					
		Reforça comportamentos dos alunos (aprendizagem e disciplinares)					

GESTÃO		Revela capacidade e cuidado na organização da aula e nas transições entre tarefas (dinâmica do espaço, material e alunos)					
		Estrutura a aula de forma coordenada, contínua e sem quebras					
		Completa a informação sublinhando regras e/ou cuidados a ter					
		Realiza a aula de acordo com o plano					
		Circula pela periferia mantendo o controlo visual do grupo					
		Define ou mantém rotinas específicas					
		Potencia o tempo de aprendizagem					
		Promove situações de segurança					
		Envolve os alunos em rotinas organizativas					
		Define, quando necessário, sinais de: atenção, reunião, transição (sonoros, não sonoros ou mistos)					
CLIMA		Mantém o ritmo e entusiasmo pela aula					
		Intervém sistematicamente na promoção do sucesso dos alunos					
		Promove a cooperação entre os alunos					
		Estabelece uma relação pedagógica positiva com os alunos					
		Motiva os alunos para e na tarefa					
		Utiliza a comunicação não verbal de forma adequada					
DISCIPLINA		Revela capacidade de controlo dos alunos					
		Promove e valoriza comportamentos responsáveis					
		Distingue comportamentos fora da tarefa a ignorar					
		Deteta comportamentos inapropriados e intervém adequadamente					
		Prevê situações, minimizando comportamentos desviantes					
		É coerente com as regras definidas					
RE-AJUSTAMENTO		Revela capacidade de adaptação a situações não previstas, ajustando as condições de ensino					
		Reajusta o material de forma pertinente					
		Toma decisões de ensino pedagógicas e didaticamente corretas de acordo com os objetivos da aula ou da UD					

Apêndice VII – Grelha de Avaliação formativa Inicial (Exemplo)

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE FUTSAL   ERB										
Aluno										Nível do Aluno
Nº	Nome	Passe	Recepção	Desmarcação	Remate	Finta	Ocupação de espaço	Ocupação defensiva	Transição ofensiva em superioridade	
1		ED	ED	ED	EB	ED	NE	NE	NE	E
2		EB	EB	ED	EB	ED	ED	ED	NE	E
3		ED	ED	NE	EB	NE	NE	NE	NE	I
4		ED	ED	NE	EB	ED	ED	NE	NE	E
5		EB	EB	EB	EB	EB	ED	ED	ED	A
6		ED	ED	NE	ED	NE	NE	NE	NE	I
7		ED	ED	EB	ED	NE	NE	NE	NE	I
8		ED	EB	NE	ED	ED	ED	NE	NE	E
		NE - Não Executa					I – Nível Introdutório			
		ED - Executa c/ Dificuldade					E – Nível Elementar			
		EB - Executa Bem					A – Nível Avançado			

Apêndice VIII – Grelha de Avaliação formativa (Exemplo)

Ano Letivo 2019/2020							
ERB							
Avaliação Formativa de Voleibol 1º Período							
Aulas							
Nº	Nome	2 18/out	4 23/out	5 6/nov	6 13/nov	7 19/nov	8 29/nov
0			Evolução na execução do passe	No serviço por baixo, a mão de batimento está orientada para o local de envio da bola	Por vezes tem dificuldades na noção de espaço durante o jogo	Melhorias na manchete	Durante o serviço por cima, o tronco exageradamente e inclinado à frente
1		O contacto com a bola é feito com a palma da mão			Flexão do cotovelo do braço que bate a bola no serviço		
2		O contacto com a bola é feito com a palma da mão				Evolução na execução do serviço por baixo	
3			Evolução na execução do passe	Por vezes tem dificuldades na noção de espaço durante o jogo	Durante o serviço por cima, o tronco exageradamente inclinado à frente		
4			Evolução na execução do passe	Melhorias na manchete	No serviço por baixo, a mão de batimento está orientada para o local de envio da bola		
5		No passe, os cotovelos muito afastados do tronco	Pouca noção de espaço durante a situação de jogo	Evolução na execução do passe			
6		O contacto com a bola é feito com a palma da mão	Pouca noção de espaço durante a situação de jogo		Durante o serviço por cima, o tronco exageradamente inclinado à frente		
7				Evolução na execução do passe	Melhorias na manchete		

Apêndice IX – Grelha de Avaliação Sumativa (Exemplo)

Turma:		Competências Motoras 70%								Atitudes e valores 30%				TOTAL	Nível de 1-5
N.º	Nome	Passé	Manchete	Serviço por baixo	PBD	Deslocamentos	Contributo 3 toques	MÉDIA	Empenho 15%	respeito e cooperação 15%	MÉDIA				
1		4	3,5	4	4	4	4,5	4,00	56%	4	4	4,0	24%	81%	4
2		4	3,5	3,5	4	4	4	3,83	54%	4	4	4,0	24%	78%	4
3		3,5	3	3	3	3	3	3,08	43%	3	3	3,0	18%	62%	3
4		4	3,5	4	3,5	3,5	4	3,75	53%	4	4	4,0	24%	77%	4
5		4,5	4	4,5	4,5	4	4,5	4,33	61%	4	4	4,0	24%	85%	4
6		3	2,5	3	3	3	3	2,92	41%	3	3	3,0	18%	59%	3
7		4	3,5	4	3,5	3,5	4	3,75	53%	4	4	4,0	24%	77%	4
								<b>médias da turma</b>	52%				23%	74%	

## **ANEXOS**



# CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

## IX Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que Rafael Filipe da Cunha Mendes 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