

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

João Rafael Costa Sousa Rodrigues

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
LIMA-DE-FARIA, CANTANHEDE NO ANO
LETIVO DE 2020/2021**

**A PERCEÇÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS
RESPECTIVOS ALUNOS: ESTUDO COMPARATIVO
ENTRE GÉNEROS**

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

junho de 2021

João Rafael Costa Sousa Rodrigues

2016230585

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA LIMA-DE-FARIA, CANTANHEDE NO
ANO LETIVO DE 2020/2021**

A PERCEÇÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS RESPETIVOS ALUNOS: ESTUDO DE CASO DA
ESLDF: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE GÉNEROS

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

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

**COIMBRA
2020**

Esta obra deve ser citada como:

Rodrigues, J. (2021). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Lima-de-Faria, Cantanhede no ano letivo 2020/2021. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

João Rafael Costa Sousa Rodrigues, aluno n.º 2016230585 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto artigo n.º 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento n.º400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 10 de junho de 2021
João Rafael Costa Sousa Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero exaltar o apoio e auxílio que os meus Pais e a restante Família forneceram ao longo deste longo percurso. Sem esta ajuda isto não teria sido possível. Obrigado por acreditarem em mim e por me guiarem em direção aos meus sonhos e objetivos.

Expresso também os meus agradecimentos à Professora Doutora Elsa Silva pelo apoio que foi dando ao longo do ano, através dos vários feedbacks, críticas construtivas e conhecimentos partilhados que foram importantes para alcançar este objetivo.

Desde o primeiro dia em que cheguei à Escola Secundária Lima-de-Faria, o Professor João Nogueira fez questão de me fazer sentir integrado, expressando um apoio constante, esclarecendo todas as dúvidas sobre essa nova etapa. As críticas construtivas, a exigência, as trocas de ideias e conversas foram fulcrais para ser o profissional e a pessoa que sou hoje. Muito Obrigado.

Ao Núcleo de Estágio, agradecer pelos momentos de trabalho, de trocas de ideias, mas também de convívio.

A todos os meus amigos, agradeço o apoio, a amizade e o companheirismo neste e em tantos outros momentos indescritíveis, mas principalmente os convívios que me permitiam esquecer os problemas que me rodeavam. Obrigado por todos os ensinamentos que me ajudaram a ser a pessoa que sou hoje.

Por último, à turma do 9º LF1 pela experiência que me proporcionaram, mas também pelas dificuldades impostas que me permitiram desenvolver bastantes aprendizagens.

A todos vós, OBRIGADO mais uma vez!

RESUMO

O Relatório de Estágio apresenta o trabalho desenvolvido durante o Estágio Pedagógico, o qual tem como propósito dar oportunidade aos estudantes de aplicarem todos os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica em contexto real de ensino da Educação Física, permitindo o desenvolvimento de experiências e das competências profissionais, académicas e pessoais.

O Estágio Pedagógico surge como etapa de conclusão 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, realizado na Escola Secundária Lima-de-Faria, Cantanhede, junto da turma 9º LF1, no ano letivo 2020/2021.

Este documento está organizado em três capítulos, em que o primeiro apresenta a caracterização do contexto escolar, o segundo uma reflexão acerca da intervenção pedagógica e o terceiro o aprofundamento do tema-problema. No primeiro capítulo surgem as expectativas iniciais e a contextualização da prática pedagógica. O segundo capítulo consiste numa análise crítica e reflexiva da intervenção pedagógica, tendo como base as fases de planeamento, realização e avaliação. Ainda neste capítulo é feita uma reflexão sobre as atividades realizadas durante o acompanhamento das funções de Diretor de Turma, os projetos e parcerias educativas, a atitude ético-profissional, as questões dilemáticas e ainda dos ajustamentos do ensino à distância. O último capítulo consiste no aprofundamento de um tema problema que foi desenvolvido ao longo do ano letivo, que tinha como objetivo averiguar a intervenção pedagógica do docente de Educação Física através da comparação da perceção de professores e os respetivos alunos.

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

ABSTRACT

The Internship Report presents the work developed during the Teaching Training, which aims to give students the opportunity to apply all the knowledge acquired during their academic training in a real context of teaching Physical Education, allowing the development of experience and professional, academic and personal skills.

The Teaching Training arise as the conclusion stage of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, in the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra, held at the Lima-de-Faria Secondary School, Cantanhede, with the class 9th LF1, in the academic year of 2020/2021.

This document is organized into three chapters, in which the first presents the characterization of the school context, the second a reflection on the pedagogical intervention and the third the deepening of the theme-problem. In the first chapter, occurs the initial expectations and the contextualization of the pedagogical practice. The second chapter consists on a critical and reflective analysis of the pedagogical intervention, based on the planning, implementation and evaluation phases. Also in this chapter, a reflection is made on the activities carried out during the follow-up of the functions of Class Director, the educational projects and partnerships, the ethical-professional attitude, the dilemmatic issues and also the adjustments provoked by distance learning. The last chapter consists on the deepening of a problem theme that was developed throughout the school year, which aimed to investigate the pedagogical intervention of the Physical Education teacher by comparing teachers perception and their respective students.

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

Índice

RESUMO.....	IX
ABSTRACT	X
Índice de Tabelas	XIV
Lista de Siglas e abreviaturas	XV
Índice de Anexos	XVI
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	13
1. Expectativas iniciais	13
2. Caracterização do contexto	14
2.1. Escola	14
2.2. Grupo disciplinar de Educação Física	15
2.3. Turma	16
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	18
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem	18
1. Planeamento	18
1.1. Plano Anual	19
1.2. Unidades Didáticas	22
1.3. Planos de Aula.....	24
2. Realização.....	26
2.1. Intervenção Pedagógica	26
2.1.1. Instrução	26
2.1.2. Gestão	30
2.1.3. Clima e Disciplina.....	32
2.2. Reajustamento, Estratégias e Opções	34
3. Avaliação	36

3.1. Avaliação Formativa Inicial	37
3.2. Avaliação Formativa	39
3.3. Avaliação Sumativa	40
3.4. Autoavaliação.....	42
3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação	43
4. Questões Dilemáticas.....	43
5. Ajustamentos do ensino à distância	45
Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar	47
Área 3 – Projetos e parcerias educativas.....	48
Área 4 – Atitude ético-profissional	51
CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA	53
1. Introdução	55
2. Metodologia.....	58
2.1. Amostra	58
2.2. Instrumentos	59
2.3. Procedimentos.....	60
2.4. Análise estatística.....	60
3. Resultados	61
3.1. Apresentação dos resultados relativos ao Grupo I da 1ª Parte – Intervenção Pedagógica	61
3.2. Apresentação dos resultados relativos ao Grupo II da 1ª Parte – Opinião do professor/aluno	64
4. Discussão	65
4.1. Limitações	67
5. Conclusões	68
6. Referências	69

CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS	72
ANEXOS	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades Didáticas a lecionar ao 9º LF1	20
Tabela 2 - Resultados relativos à 1ª Parte do Grupo I, organizados por dimensões (alunos)	63
Tabela 3 - Resultados relativos à 1ª Parte do Grupo I, organizados por dimensões (professores)	64
Tabela 4 - Resultados relativos à 1ª Parte do Grupo I (médias gerais).....	64
Tabela 5 - Resultados relativos à 1ª Parte do Grupo II – Opinião professor/aluno	65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AF – Avaliação Formativa

AFI – Avaliação Formativa Inicial

AS – Avaliação Sumativa

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESLdF – Escola Secundária Lima-de-Faria

FB – Feedback

PNEF - Programas Nacionais de Educação Física

UD – Unidade Didática

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Ficha Individual do Aluno

Anexo II – Plano de aula (exemplo)

Anexo III – Quadro de Rotações de Espaços

Anexo IV – Quadro de Ocupação de Espaços dos Balneários

Anexo V – Quadro de Matérias por Ano de Escolaridade

Anexo VI – Grelha de Avaliação (exemplo)

Anexo VII – Ficha de Autoavaliação (exemplo)

Anexo VIII – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física”
(exemplar a preencher pelos alunos)

Anexo IX – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física”
(exemplar a preencher pelos professores)

Anexo X – Resultados dos Questionários: Grupo I - 1ª Parte, Dimensão Instrução

Anexo XI – Resultados dos Questionários: Grupo I - 1ª Parte, Dimensão Planeamento e
Organização

Anexo XII – Resultados dos Questionários: Grupo I - 1ª Parte, Dimensão Avaliação

Anexo XIII – Resultados dos Questionários: Grupo I - 1ª Parte, Dimensão Disciplina

Anexo XIV – Resultados dos Questionários: Grupo I - 1ª Parte, Dimensão Clima

Anexo XV – Certificado de participação “75 Anos ONU - Road Show START TO
TALK”

Anexo XVI – Certificado de participação “Seminário COMEDIG – Competências de
Literacia Digital e Mediática em Portugal”

Anexo XVII – Certificado de participação “XI Meeting Internacional de Treinadores de
Futebol”

Anexo XVIII – Certificado de participação “Oportunidades da Educação Olímpica em
Contexto Escolar”

Anexo XIX – Certificado de participação “Nutrição para Atletas de Alta Competição”

Anexo XX – Certificado de participação “Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar”

Anexo XXI – Certificado de participação “X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”

Anexo XIX – Certificado de participação “Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar”

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, denominado “Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Lima-de-Faria no ano letivo 2020/2021”, surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico (EP), integrada no plano de estudos do 2º ano do curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

Realizar o EP é uma oportunidade para o nosso desenvolvimento académico, profissional e pessoal, visto que nos permite aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos anos de formação académica, confrontando-os com os saberes práticos implicados pelo contexto real de ensino, realizando-se assim a transição da função de aluno para professor.

Deste modo, o presente documento foi produzido com base no EP desenvolvido na Escola Secundária Lima-de-Faria (ESLdF), em Cantanhede durante o ano letivo 2020/2021, através do acompanhamento da turma LF1 do 9º ano de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico, tendo orientação e supervisão da prática pedagógica pelo Professor cooperante, Mestre João Paulo Nogueira, e da Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro Silva, orientadora da faculdade.

Este relatório apresenta a prática pedagógica docente, expondo todas as experiências vivenciadas, as decisões tomadas, os sucessos e fracassos, e ainda as estratégias utilizadas para ultrapassar as barreiras encontradas, que no seu conjunto, permitiram beneficiar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, com vista à melhoria do seu desenvolvimento, tal como o nosso crescimento e evolução enquanto futuro profissional de ensino da educação física (EF).

Deste modo, optámos por organizar este documento em três capítulos: I – contextualização da prática desenvolvida; II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica; III – Aprofundamento do tema/problema. O primeiro capítulo caracteriza-se por apresentar as nossas expectativas iniciais e a caracterização do contexto onde foi realizado o Estágio Pedagógico, enquanto no segundo são referidas as atividades de ensino e as suas reflexões, mais em concreto o planeamento, a realização e a avaliação, tal como será apresentado o trabalho realizado quanto à organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas, e à atitude ético-profissional, que será procedido de uma

análise e reflexão das decisões tomadas. Já no último capítulo procurámos evidenciar a investigação realizada ao longo do ano letivo, que tinha como objetivo averiguar se a perceção dos alunos e professores tendem em concordar sobre a intervenção pedagógica destes últimos, apurando em qual dos géneros se verifica maior concordância entre perceções.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. Expectativas iniciais

O ponto de partida para a realização deste EP foram as expectativas iniciais que compreendem um conjugado de sentimentos e sensações que, após uma reflexão aprofundada, permitem antever esta nova fase da carreira académica e profissional. Desta forma, surge este aspeto da contextualização da prática que corresponde ao primeiro momento de balanço e reflexão sobre questões didáticas e pedagógicas, ou seja, sobre a experiência de professor de EF, enquanto estagiário.

Inicialmente, a minha principal preocupação estava relacionada com a relação que iria estabelecer com a turma, a minha segurança e o à-vontade para estar perante um grupo de jovens com idades que ainda não tinha tido oportunidade de trabalhar e manter a posição de docente perante a turma, conseguindo distanciar-me do papel de aluno. Simultaneamente, houve a preocupação com algumas unidades didáticas que iria lecionar, para as quais não tinha qualquer formação prévia, ou possuía muito pouca.

Outras das preocupações deveram-se às expectativas sobre se conseguiria manter o controlo da turma e prevenir momentos de indisciplina, visto que sabia que era um dos aspetos que precisava de melhorar. Ao chegar à posição de docente sentia uma obrigatoriedade em fazer o melhor possível para contribuir para a aprendizagem e evolução dos alunos, não só em termos académicos, mas também a nível social, transmitindo atitudes e valores socialmente corretos. Por último, o facto de ser pouco claro e objetivo nas minhas comunicações levava a que sentisse alguma ansiedade durante estes momentos.

De modo a combater todas estas inseguranças sentidas, antes do início do ano letivo foram realizadas reuniões diárias em conjunto com o nosso orientador com o intuito de preparar-nos para todas as situações que poderiam surgir durante o EP, principalmente quanto a questões da prática pedagógica e da didática, mas também respondeu às nossas questões e ainda nos disponibilizou algumas ferramentas e estratégias que pudessem ser úteis para combater as nossas maiores dificuldades.

2. Caracterização do contexto

Numa primeira fase deste relatório, é necessário caracterizar e apresentar o meio envolvente em que o EP decorreu, mais concretamente o contexto escolar, o grupo disciplinar, o núcleo de estágio e a turma, ou seja, todos estes elementos tiveram um papel importante no desenvolver do ano letivo.

2.1. Escola

A Escola Secundária Lima-de-Faria (ESLdF), situa-se na cidade de Cantanhede, mais precisamente rua Dr. Lino Cardoso 66, 3060-209, junto à Escola Marquês de Marialva, ao Complexo das Piscinas Municipais e ao Clube Escola de Ténis de Cantanhede. A instituição foi criada com esta designação a 26 de maio de 1975, mas apenas no ano letivo de 1977-1978 é que a escola se instalou neste mesmo preciso local.

A escola, até 2014, era denominada Escola Secundária de Cantanhede, mas com as políticas educativas que levaram à constituição dos agrupamentos escolares, sofreu alterações e tornou-se na Escola Secundária Lima-de-Faria, sendo a escola sede do Agrupamento de Escolas com o mesmo nome. Esta mantém grande ligação com a Escola Básica 2, 3 Carlos de Oliveira, de Febres, que faz parte do Agrupamento de Escolas Finisterra. Apesar de ser denominada escola secundária, esta também abrange o 3º ciclo do ensino básico, tendo uma turma de 7º ano, duas de 8º ano e três turmas de 9º ano de escolaridade.

O nome Lima-de-Faria deve-se ao seu patrono António Lima-de-Faria, cientista que nasceu em Cantanhede no ano de 1921, que deu um enorme contributo à ciência, tendo recebido inúmeras distinções e títulos honoríficos de diversos países.

A ESLdF dispõe de uma oferta formativa com quatro cursos Científico-Humanísticos, sendo eles Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Esta ainda possui um curso Profissional de Técnico de Mecatrónica Automóvel. Deste modo, pode-se ainda dizer que esta escola é frequentada por aproximadamente de 550 alunos.

Quanto à disciplina de EF e à prática de atividade desportiva, a ESLdF tem ao seu dispor vários recursos materiais e espaciais, garantindo as condições necessárias para o decorrer das aulas, uma vez que existe um espaço exterior composto por dois campos de

futsal, dois de basquetebol e um campo de voleibol, uma pista de atletismo, dois corredores com caixa de areia, um campo de voleibol de praia e um pavilhão gimnodesportivo. A escola dispõe ainda de dois balneários para os alunos (um para os rapazes e outro para as raparigas) e duas arrecadações para se guardar e organizar o material existente a ser utilizado pelo grupo disciplinar de EF. Para além destes espaços que a escola possui, a sua localização promove a utilização do Complexo de Piscinas Municipais e do Clube Escola de Ténis de Cantanhede, mas infelizmente este ano não foi possível beneficiar destes espaços devido às restrições impostas por consequência da situação pandémica.

2.2. Grupo disciplinar de Educação Física

O Grupo Disciplinar de EF pertence ao Departamento de Expressões e é constituído por 8 professores, dos quais seis são do género masculino e dois do género feminino, sendo que seis destes pertencem ao Quadro da Escola e outros dois são professores contratados. Quanto aos professores estagiários, constituímos um grupo de quatro elementos, todos do género masculino. Este grupo é dirigido pelo coordenador de Grupo, segundo o Regulamento Interno da escola.

Logo desde início, o grupo acolheu-nos da melhor forma, com um clima positivo, descontraído e acolhedor, pelo que fez questão de nos colocar à vontade e de nos incluir em todo o contexto curricular. Este ambiente que se fazia sentir era propício à nossa evolução enquanto futuros docentes da disciplina, o que nos levava muitas vezes à reflexão conjunta de cada problemática. Também é de realçar que havia sempre um clima de entreajuda entre estagiários e os colegas de grupo, o que possibilitou a nossa melhor integração e adaptação ao meio escolar.

Embora o grupo representasse o espaço onde nos sentíamos mais apoiados e onde podíamos trocar ideias, é de destacar o papel do Mestre João Paulo Nogueira, nosso orientador, que desde logo certificou-se da nossa inclusão e introdução não só a nível do grupo disciplinar, mas também de todos os órgãos da ESLdF, assim como nos estimulou a melhorar quanto ao nosso sentido crítico e reflexivo e a crescer a nível pessoal e profissional. O seu papel enquanto orientador foi crucial para a nossa formação ao longo deste ano, visto que em cada reunião e em cada dia que nos encontrávamos na escola era

mais uma oportunidade de aprender e crescer, melhorando o nosso papel enquanto professor e do processo de ensino-aprendizagem, mas também nos enriquecendo com algumas ferramentas e competências fundamentais para nós enquanto futuros docentes de EF.

2.3. Turma

A caracterização de turma é uma das tarefas iniciais deste EP que permite ao professor conhecer melhor os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os alunos do 9º LF1, de uma forma individual e coletiva. Esta tarefa foi realizada através do preenchimento da Ficha Individual do Aluno (Anexo I) por todos os indivíduos que compõem a turma, que permite não só caracterizar, mas também formular estratégias de intervenção pedagógica adequadas aos pontos fortes e às fragilidades verificadas, orientando a nossa prática em direção aos seus objetivos.

Desta forma, após a análise dos dados, verificou-se que a turma do 9º LF1 do 3º Ciclo de escolaridade é constituída por dezasseis alunos, oito do género masculino e oito do género feminino, apresentam uma média de idades de catorze anos, sendo que três destes alunos têm treze anos de idade, dez possuem catorze anos, e outros três já somam quinze anos de idade. A maioria destes alunos provieram da mesma turma do ano anterior, ou seja, do 8ºLF1, à exceção de três, em que um proveio de outra escola e os outros dois reprovaram o 9º ano de escolaridade. Nesta turma, quase a totalidade dos alunos reside no concelho de Cantanhede à exceção de um aluno, que reside no concelho da mealhada. No que diz respeito a questões de saúde e alimentação, os alunos realizam em média cinco refeições diárias, sendo que estas variam de três a seis, e ainda foi possível averiguar que seis alunos apresentam dificuldades visuais e um possui problemas posturais, o que poderá influenciar a sua prática de atividade física. Nesta turma ainda existem dois alunos com dificuldades ao nível da cognição, sendo que um apresenta um problema cognitivo grave, que dificulta principalmente a compreensão da informação transmitida, e o outro apresenta Dislexia, pelo que para estes alunos não foi necessário modificar os conteúdos programados, tendo necessitado apenas de ajustar as estratégias do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta ficha, ainda quanto ao tópico da saúde, questionei os alunos quanto aos seus hábitos de sono, visto que os mesmos apresentam um forte impacto nos níveis de concentração e foco durante as aulas, pelo que em média responderam deitar-se às 22:30h e acordar às 6:50h, ou seja, dormem em média 8:20h. Por outro lado, verificou-se que alguns alunos dormem menos de 8h diárias, o que é preocupante, pois pode diminuir o seu desempenho escolar.

Quanto à prática desportiva extracurricular, dos dezasseis alunos desta turma, oito são atletas federados nas modalidades de Golfe, Hip-Hop, Karaté, Natação, Basquetebol e Futebol. Além destes, uma aluna pratica surf, mas neste caso por lazer. Das modalidades apresentadas para o programa de 9º ano de escolaridade, os alunos destacaram o Futebol/Futsal e o Basquetebol como as que mais gostavam de praticar e a Ginástica e a Dança como aquelas em que apresentavam menor motivação para a sua realização.

Apenas após as primeiras semanas de aulas foi possível completar a caracterização da turma, que se destacava pelo empenho para a prática de atividade física, o que facilitava a intervenção pedagógica do professor e a lecionação das aulas. Por outro lado, a turma era algo faladora e agitada, que por consequência, levava a desatenções durante os momentos de instrução e até de prática motora, o que levou a que desde logo de início fossem definidas estratégias e rotinas que pudessem combater estes momentos de inquietude. Ao longo do tempo fui verificando que essas mesmas decisões não tinham resultado tal como pretendia, pelo que tive de adotar outras num momento posterior, que obtiveram melhores resultados.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem está centrado na interação entre dois agentes, ou seja, o professor e o aluno, em que a intervenção pedagógica do professor é um dos pontos-chave para o sucesso dos alunos, que se pode traduzir no seu crescimento e desenvolvimento, com o intuito de formar seres autónomos, críticos e reflexivos. Bento (2003) refere que todos os aspetos e momentos deste processo estão inter-relacionados, pelo que a forma e o tipo desta interação são essenciais para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, visto que o ensino conduz o pensamento, influencia as suas vontades, os seus sentimentos, a forma de atuar e ainda o empenho nas tarefas do quotidiano.

Assim, ao longo deste capítulo serão desenvolvidas as três tarefas principais do professor, que estão estreitamente relacionadas entre si e que são prescritas pela didática, tal como Bento (2003) afirma, sendo essas a planificação, a realização, a análise e a avaliação.

1. Planeamento

O planeamento surge como um modo de reconhecimento antecipado e regulador do comportamento que iremos aplicar num momento posterior, isto é, ter em atenção os objetivos e conteúdos fornecidos pelos programas de EF, as condições pessoais, sociais, materiais e locais, com o intuito de conduzir o processo de desenvolvimento dos vários domínios da personalidade dos alunos (Bento, 2003).

Desta forma, para iniciarmos esta fase necessitamos, primeiramente, de conhecer o que há a planear, ou seja, os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e os seus conteúdos e objetivos a alcançar, por outro lado é imperativo conhecer os contextos em que iremos aplicar os conteúdos, como a cultura da escola, as condições materiais que possui e as características de cada aluno. Aqui pretendemos traçar linhas orientadoras para aquilo que será a nossa atuação, pelo que podemos dividir o ensino em duas partes, a da conceção e a da realidade (Bento, 2003). Por isso, não se pretendia determinar toda

a prática pedagógica previamente, mas sim tentar aproximar o mais possível da realidade com que me iria deparar.

O planeamento deve ser claro, objetivo, sistemático e contínuo, tal como devem existir diferentes momentos e níveis de planeamento, preparando o professor para ensino na “realidade”. Assim, é possível averiguar as diferentes fases do planeamento: o plano anual (planeamento a longo prazo), o plano de unidade didática (planeamento a médio prazo) e o plano de aula (planeamento a curto prazo).

1.1. Plano Anual

O plano anual é entendido como um documento orientador do ano letivo, que segundo Bento (2003:67) “constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, (...) reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino” no decurso de um espaço de tempo. Desta forma, o objetivo era delinear um plano que fosse viável e ao mesmo tempo possuísse clareza e rigor, mas que ao mesmo tempo fosse flexível, podendo estar sujeito a alterações e ser reformulado de acordo com as condições existentes durante o processo de ensino-aprendizagem, para que o mesmo decorra com sucesso.

Este documento permite-nos, a nós professores, orientar o trabalho que iremos desempenhar ao longo do ano e estar mais próximo do sucesso, caso contrário Bento (2003:65) refere que a “conceção isolada das aulas não deixa «somar» os seus efeitos, nem alcançar um resultado satisfatório do ensino”, pelo que o plano anual deve corresponder a um “todo harmonioso” no sentido em que têm de ser “consideradas as condições e articulações concretas no seu decurso, durante o ano letivo”.

Numa primeira instância foi necessário analisar vários documentos orientadores, tal como o calendário escolar para o ano letivo de 2020/2021, o PNEF para o 3º Ciclo, as aprendizagens essenciais e conteúdos programáticos direcionados para o 9º ano de escolaridade, as metas e planificações do grupo disciplinar de EF, resultantes das reuniões de grupo disciplinar. Particularmente, este ano letivo ficou marcado pela análise de vários documentos orientadores para a organização e realização das aulas de EF devido à situação pandémica, tal como a estratificação do risco associado a cada modalidade que consta do PNEF, tendo em conta a distância e o contacto entre alunos e a partilha de

materiais. Posteriormente, escrutinamos o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano de Contingência da ESLdF, tal como todas as características que a mesma nos proporcionava, e caracterizamos a turma.

Desta forma, em conjunto com o grupo disciplinar, reunimos toda a informação e definimos as matérias que seriam exequíveis nesta situação de saúde pública (tendo em conta que algumas modalidades não são abordadas dois anos consecutivos), redefiniram-se os espaços de aula passando de três para dois (exterior e pavilhão gimnodesportivo), pela primeira vez foram definidos horários de entrada e saída dos balneários para evitar aglomerações e ainda foram divididos em dois setores (setor “A” e ”B”, que estavam interligados com os horários dos mesmos), e após serem conhecidos os horários de cada turma construiu-se o *roulement*, definindo também a sua duração (sensivelmente oito semanas). Por último, definiu-se que tipo de atividades poderiam constar no Plano Anual de Atividades no âmbito da EF.

Após recolhidos todos estes dados, foi possível elaborar uma tabela que resume a combinação de todas essas variantes e que permite guiar o nosso processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 1 - Unidades Didáticas a lecionar ao 9º LF1

Períodos letivos	Unidades Didáticas	Nº de blocos para a leção
1º Período	Dança	12
	Basquetebol	10
	Ténis	9
2º Período	Voleibol	14
	Atletismo	8
	Golfe	4
	Ginástica Aparelhos	10
	Ginástica de Solo	8
3º Período	Atletismo	12
	Ginástica Solo	12
	Ginástica Aparelhos	4
	Futsal	10
	Patinagem	6

Tal como referido anteriormente, a seleção das modalidades a lecionar em cada ano de escolaridade foram definidas previamente pelo grupo disciplinar, pelo que a turma do 9º LF1 tinha previsto abordar: Basquetebol, Futsal, Voleibol, Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos, Atletismo, Atividades Rítmicas Expressivas (Dança), Ténis, Patinagem e Golfe. Quanto aos Jogos Desportivos Coletivos (matérias de revisão) decidimos abordar estas três modalidades, devido ao facto que o Andebol tinha sido lecionado no ano anterior e que era uma modalidade que envolvia trocas de material entre alunos, mais propriamente o manuseamento da bola com as mãos, o que seria um pouco mais arriscado. Por outro lado, o basquetebol, em que o contacto com a bola também é executado com as mãos, foi adotado visto que não tinha sido lecionado no ano letivo transato e existiam melhores condições materiais e espaciais. Quanto aos jogos de Raquetes poderíamos seleccionar o Badminton ou o Ténis, pelo que decidimos escolher o Ténis visto que seria mais enriquecedor para os alunos, principalmente por ser uma modalidade que a maioria nunca tinha praticado, mas também devido ao facto de ser enriquecedor para o seu desenvolvimento.

Ao analisar os materiais e os espaços físicos disponíveis para a leção das aulas, optámos por distribuir os jogos desportivos coletivos um por cada período, de maneira que durante todo o ano os alunos pudessem desenvolver a interação social e simultaneamente os motivasse para a prática de atividade física e, por consequência, o empenho nas aulas de EF. Através dos dados obtidos na caracterização da turma, tentámos distribuir as matérias de forma equilibrada tendo em conta as preferências e motivações, sempre com o objetivo de não baixar os níveis de predisposição dos alunos para as aulas desta disciplina e tentar desenvolver o estímulo competitivo e de superação nas modalidades que os mesmos possuem maiores dificuldades.

O grupo disciplinar definiu dois espaços de aula, que por consequência, correspondiam a quatro rotações espaciais durante o ano letivo, o que equivale, sensivelmente, a períodos de oito a nove semanas, sendo que às terças-feiras teria apenas um bloco de 60 minutos e às quintas-feiras blocos de 90 minutos, que correspondem a duas aulas. Em todas as aulas era despendido cerca de 20 a 30 minutos de aula para a entrada e saída dos balneários, tal como descrito acima.

O plano anual revelou-se um instrumento fundamental para a nossa prática pedagógica e serviu de guia ao longo do ano letivo, apresentando linhas orientadoras

exatas, mas adaptáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, este documento aparentava possuir um nível de dificuldade avultado, mas com o apoio e a orientação do professor orientador foi possível produzi-lo focando apenas no essencial, visando a realização de um documento claro e rigoroso que nos permitisse consultá-lo e não termos dúvidas durante a sua leitura.

1.2. Unidades Didáticas

Esta fase de planeamento apresenta-se por ser mais específica e detalhada que a anterior, ou seja, as Unidades Didáticas (UD) caracterizam-se por ser um planeamento a médio prazo do processo de ensino-aprendizagem, visto que “apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (Bento, 2003:75).

As UD caracterizam-se por serem um conjunto de aulas, com estrutura e organização semelhantes, com vista à perseguição de um conjunto de objetivos com contributos específicos, os quais determinam o conteúdo e estrutura do planeamento (Quina, 2009; Bento, 2003).

Deste modo, considerámos que as UD deveriam, inevitavelmente, possuir alguns tópicos, de maneira a apresentarem uma estrutura coerente do processo de ensino-aprendizagem, sendo elas: a estrutura de conhecimentos, conteúdos técnicos e táticos, a análise do envolvimento, as características da turma, as aulas disponíveis, os objetivos definidos, as estratégias, a extensão e sequência de conteúdos e a avaliação.

Assim, Quina (2009) aponta as principais tarefas que devem ser desenvolvidas na construção deste tipo de planeamento:

1. Definir o âmbito ou tema da unidade;
2. Definir os objetivos de aprendizagem e os conteúdos;
3. Definir o número de aulas;
4. Definir os modelos de ensino;
5. Definir a função didática de cada aula;
6. Definir a estrutura organizativa geral da turma;
7. Fazer o levantamento dos espaços e dos materiais;
8. Distribuir os objetivos e conteúdos pelas aulas;
9. Construir um programa pormenorizado de avaliação.

Para a construção das várias UD foram tidos em conta o PNEF para o 3º Ciclo, as aprendizagens essenciais e conteúdos programáticos direcionados para o 9º ano de escolaridade, tal como as metas e planificações do grupo disciplinar de EF. Depois desta análise, no início da lecionação de cada matéria realizámos uma avaliação inicial à turma com carácter diagnóstico, onde pretendíamos conhecer as capacidades e conhecimentos prévios dos alunos, tendo sido possível delinear os objetivos a atingir e definir concretamente o número de aulas necessárias para os cumprir. Após esta primeira fase, conseguimos traçar linhas orientadoras e definir estratégias para atingir os objetivos, através de uma sequência correta de lecionação dos conteúdos, do simples para o complexo. De seguida, ainda foi necessário distribuir os conteúdos pelas aulas e definir as funções didáticas de cada uma, surgindo assim a extensão e sequência de conteúdos, tal como Bento (2003) refere.

Após a avaliação inicial da turma em cada matéria, preocupámo-nos em verificar quais os alunos que se destacavam, quais os que possuíam maiores dificuldades e os que se encontravam num nível intermédio, ou seja, dividimos os alunos por grupos de nível, o que facilitou o planeamento das aulas e permitiu definir diferentes estratégias e selecionar diferentes critérios de êxito para cada grupo. Deste modo, o que pretendíamos era que cada aluno evoluísse e tivesse sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pelo que tínhamos informação suficiente para que pudessemos ajudar os alunos atingir os objetivos.

Aquando da delineação dos objetivos, tentámos enquadrar os objetivos com o número de aulas disponíveis, isto para que os alunos tivessem contacto com a modalidade tempo suficiente para que fosse possível desenvolverem as capacidades, valores e atitudes que cada uma delas permite desenvolver (Bento, 2003). Outro aspeto que tivemos em conta foi a flexibilidade na sequência e extensão de conteúdos, visto que por vezes poderiam surgir condições adversas para a realização das aulas, mas também o desenvolvimento dos alunos que poderia ser mais lento do que o esperado, pelo que por vezes poderíamos necessitar de ajustar o número de aulas.

Num momento inicial decidimos adotar por um ensino por blocos, visto que era aquele que todo o grupo disciplinar de EF utilizava e que proporcionava uma maior facilidade na lecionação das modalidades, pois podíamos concentrar apenas numa matéria durante a sua lecionação e nos momentos de avaliação seria possível recolher

mais dados. Por outro lado, em algumas modalidades que não fossem da preferência dos alunos, estes poderiam ficar cansados e a sua motivação e empenho diminuiriam ao longo das aulas, visto que era muito tempo seguido. Desta forma, em algumas matérias decidi optar por uma lecionação em multimatérias, ou seja, numa aula lecionava mais que uma modalidade para que não houvesse essa saturação da motivação dos alunos, permitindo ter aulas mais dinâmicas e maior empenho. Assim, era possível abordar uma matéria que não fosse da preferência dos alunos e outra na qual tivessem maior motivação, havendo também uma maior flexibilidade da extensão e sequência de conteúdos.

As principais dificuldades com que me deparei inicialmente consistiu na realização das avaliações, no relacionamento da avaliação formativa inicial com a definição de objetivos adequados para a turma e na definição do número de aulas que em necessárias para que os alunos conseguissem consolidar os conhecimentos.

1.3. Planos de Aula

Por fim, chegamos ao último momento de planificação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, através do planeamento a curto prazo, mais propriamente o plano de aula. Bento (2003:107) afirma que a aula é a “unidade pedagógica e organizativa básica e essencial do processo de ensino”, a qual corresponde ao ponto de convergência do pensamento e da ação do professor.

Neste momento é necessário ter em conta o que foi planeado anteriormente, pois a aula apoia-se nesses planeamentos, tendo em atenção a matéria a abordar, as condições de ensino, as características da turma, dados obtidos em etapas anteriores e a precisão dos objetivos que foram definidos mais ao pormenor na UD.

Quanto ao modelo que decidimos utilizar para este nível de planeamento, seguimos as orientações de Bento (2003) e Quina (2001) que fazem referência ao modelo tripartido, o mais comum na disciplina de EF, que é constituído por três partes: parte inicial, parte fundamental e a parte final (Anexo II). A primeira parte tem como objetivos proporcionar um clima pedagógico favorável à aprendizagem e preparar funcionalmente o organismo, primeiramente numa fase mais verbal seguida de uma fase mais ativa, pelo que o professor procura “despertar a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem e exercitação” (Bento 2003:154). Quanto à parte fundamental, esta é a parte mais longa da

aula, é aqui que as novas matérias são introduzidas e as matérias já conhecidas são exercitadas, consolidadas e aperfeiçoadas, nas descurando da manutenção e elevação das capacidades motoras. Já a parte final da aula tem o intuito de fazer o organismo retomar aproximadamente às condições iniciais, pelo que as atividades devem ser pouco intensas, mas também deve ser realizada uma análise ou balanço da aula com troca de ideias com os alunos.

Desta forma, os nossos planos de aula foram construídos com base neste modelo tripartido, sempre com a preocupação de que todos os momentos estivessem interligados, incluindo ainda o cabeçalho, que continha informações bastante pertinentes, e um anexo em que realizávamos a justificação/fundamentação das decisões tomadas neste planeamento. Optámos por utilizar um modelo que tinha sido utilizado no 1º ano deste mestrado, mas decidimos modificar pequenos aspetos de modo a torná-lo mais simples e objetivo, simplificando a escrita e os esquemas descritivos das tarefas, permitindo uma rápida e fácil interpretação do que era pretendido. O cabeçalho incluía toda a informação pertinente sobre a aula, o dia, hora e duração, local, o número de alunos previstos e dispensados, os recursos materiais necessários, o período letivo, o número de aula, o número de aula da UD, a função didática e os objetivos, o que permitia efetuar uma contextualização da aula. Quanto ao modelo em si, todas as partes continham a hora a que se iniciava a tarefa e a sua duração, os seus objetivos, a descrição/organização, as componentes críticas e os critérios de êxito.

Nos momentos de tomada de decisão dos planos de aula tivemos sempre em conta a sequência e extensão de conteúdos, o desempenho dos alunos nas últimas aulas e o contexto da aula (a hora, o local, as condições climatéricas, os alunos disponíveis, atividades extra-aula ou tetes de outras disciplinas, entre outros), o que permitia planificar de uma forma mais precisa e objetiva e adequada aos alunos, o que se verificou fundamental para o sucesso dos alunos nas aulas.

Por fim, de modo a refletir sobre o planeamento das aulas e sobre a sua adequação, após a realização das mesmas e nas reuniões de núcleo de estágio, os professores estagiários e o professor orientador reuniam e debatiam os seus pontos de vista, refletindo em conjunto sobre as tomadas de decisão, o que permitiu ajustar e adequar o planeamento (objetivos, estratégias, progressões, tempo de execução, etc.). Estes momentos permitiram-nos evoluir e aumentar os nossos conhecimentos sobre o que seria um bom

plano de aula, o que estimulou uma melhoria das nossas decisões posteriores e, consequentemente, o desenvolvimento dos alunos.

2. Realização

Após concluída a fase de planificação, surge a fase de interação entre professor e aluno, que normalmente é designada de realização ou ação, sendo esta considerada a que possui maior relevância no processo de ensino-aprendizagem, isto porque, os resultados obtidos pelos alunos e o desenvolvimento das suas capacidades e personalidade estão subordinados aos acontecimentos que ocorrem durante as aulas (Bento, 2003; Quina, 2001).

Além do planeamento, Bento (2003) reforça que é durante as aulas que o professor deve ser capaz de empregar as suas “forças volitivas” com vista ao que foi planeado, mas também ser móvel, flexível quanto à sua planificação e ser capaz de se adaptar rapidamente a situações novas ou inesperadas.

Neste tópico, pretendemos expor todas as ações e decisões tomadas, apresentar ainda as reflexões sobre as mesmas, referindo pormenorizadamente e aprofundando as dimensões pedagógicas que são salientadas por Siedentop (1983), sendo elas a instrução, gestão, clima e disciplina, tal como a reflexão das decisões tomadas.

2.1. Intervenção Pedagógica

Considerando a intervenção pedagógica como a forma de intervir, esta pode caracterizar-se por ser um processo estratégico de ensino-aprendizagem em que o professor adapta as suas decisões de acordo com os contextos com que se depara, sendo eles os espaços, os materiais, o tempo disponível e as características dos alunos, com vista a desencadear as ações desejáveis.

2.1.1. Instrução

A dimensão instrução está associada a comportamentos de ensino em que o professor motiva os alunos para a prática e transmite informações acerca das tarefas que

são alvo de aprendizagem, mais concretamente sobre “o quê, o como e o porquê fazer” (Quina, 2009:90). Desta forma, o professor tem como objetivo fornecer informações sobre as tarefas e como realizá-las, fundamentar as suas decisões quanto ao que é solicitado e ainda motivar os alunos para a sua execução.

Esta dimensão consiste em todas as técnicas de intervenção pedagógica que podem ser utilizadas pelo professor, de maneira a garantir a transmissão de informação essencial aos alunos, que pode ser feita através da preleção, feedbacks (FB), demonstração e questionamento.

No início deste EP, a nossa maior preocupação nesta dimensão estava em assegurar que os momentos de instrução fossem efetuados com a máxima correção, visto que estes permitem informar e esclarecer os alunos ao longo da aula. Deste modo, era importante implementar técnicas que permitissem diminuir o tempo de explicação e de espera, fornecer FB pertinente e de forma adequada às situações, controlar e incentivar a prática dos alunos, utilizar os alunos como agentes de ensino permitindo também cativar a atenção da turma, tal como utilizar o questionamento como método de ensino permitindo aos alunos refletirem sobre os temas abordados.

Quanto à preleção inicial, verificámos que houve uma evolução ao longo deste ano letivo, visto que após as aulas refletíamos e todas as semanas, em reunião com o professor orientador, discutíamos algumas estratégias que poderiam ser mais ajustadas ao contexto da nossa turma. Cada turma tem as suas características, pelo que o professor deve ser capaz de adaptar as suas estratégias tendo em vista um bom desenrolar das aulas. Assim, após as primeiras aulas e ao conhecermos melhor a turma, começámos a ajustar alguns pontos essenciais, tendo-se verificado que os alunos eram algo faladores e se distraíam com facilidade, o que influenciava a sua aquisição de conhecimentos e a compreensão das tarefas. Deste modo, inicialmente, optámos por esperar que houvesse silêncio na aula, por reunir com os alunos num sítio estratégico que lhes permitisse verificar a organização do espaço de aula e que o discurso fosse claro, objetivo e sucinto referindo os aspetos essenciais para a boa compreensão dos objetivos da aula.

Após algum tempo verificámos que os alunos começavam a demonstrar uma atitude de irrequietude cada vez maior, o que levou ao ajuste e complementação das estratégias anteriormente definidas. Assim, optámos por adotar uma postura mais assertiva que fizesse com que os alunos retomassem o silêncio rapidamente, decidimos

preparar as instruções ainda melhor para que tivessem a qualidade pretendida e ocupassem menos tempo, iniciando muito rapidamente a parte prática da aula para tentar evitar esses comportamentos. Ainda decidimos nos momentos de demonstração utilizar um aluno como agente de ensino, normalmente um dos mais faladores (que fosse capaz de executar o exercício), pois estaria concentrado na tarefa.

No início das UD era visível que os momentos de preleção eram maiores, devido ao fato de ser necessário introduzir conteúdos, transmitir várias informações acerca das tarefas que eram novas para os alunos, o que levava a um maior dispêndio de tempo. Assim, para evitar a saturação dos alunos chegámos à conclusão que seria mais enriquecedor se tivessem um papel mais ativo nestes momentos, ou seja, ao utilizarmos o questionamento numa fase inicial iria proporcionar maiores níveis de participação e até de debate, o que fazia diminuir comportamentos de desvio. No desenrolar das UD os discursos ficavam cada vez mais curtos, visto que os exercícios propostos muitas vezes consistiam em progressões dos apresentados nas aulas anteriores, pelo que apenas eram realçados os objetivos traçados, a ligação com as aulas anteriores e as ações desejáveis.

Quanto à preleção final, Bento (2003) refere que esta deve consistir no balanço da aula, identificando as principais dificuldades dos alunos e formas de as ultrapassar, quais os objetivos que já conseguiram atingir e, por último, realizar a ligação com as aulas seguintes. Deste modo, verificámos que inicialmente tivemos alguma dificuldade em gerir o tempo que deveríamos despende e o que tratar neste momento, mas com o decorrer das aulas e com a ajuda do professor orientador, corrigimos este aspeto passando a finalizar as aulas com um discurso mais completo, mas ao mesmo tempo claro, breve e objetivo.

A demonstração das tarefas é uma forma de intervenção fundamental que o professor tem ao seu dispor, pois permite simplificar e complementar as instruções verbais, diminuindo assim o tempo gasto em explicações. Esta técnica também permite chamar à atenção dos alunos para os pormenores mais importantes, podendo contribuir para aumentar o nível de admiração pelo agente que demonstra (aluno ou professor), constituindo-se assim um fator de motivação a ter em conta. Na apresentação das tarefas, é fundamental que a instrução seja breve e clara, os objetivos devem ser indicados, tal como os seus critérios de êxito, para que não restassem quaisquer dúvidas, mas nesta turma era difícil manter os alunos focados. Desta forma, foi possível motivar os alunos e

mantê-los concentrados por mais tempo nos detalhes das tarefas, o que também permitia poupar tempo e não quebrava o ritmo da aula. Ao longo do ano letivo, os alunos foram tendo um papel cada vez mais importante nestes momentos de demonstração, pois conseguíamos mantê-los mais focados, aumentava a sua motivação por delegar-lhes algumas funções do professor, mas por outro lado também conseguia evitar que os alunos mais perturbadores criassem momentos de distração ao utilizá-los como agentes de ensino. Inicialmente, apenas utilizávamos os alunos com melhor desempenho motor, mas com o passar do tempo notámos que poderíamos aumentar a motivação dos alunos com menor desempenho ao utilizá-los nas tarefas mais simples, o que servia como um reforço positivo. Salientamos ainda que esta técnica nunca advinha isolada, pelo que normalmente até poderia ser acompanhada de outras técnicas que enriqueciam bastante a aula, tal como o questionamento sobre os erros de quem realizou a demonstração e como é que deveria ter sido realizado.

Além da demonstração, também recorremos a meios gráficos, tal como imagens e vídeos dos elementos gímnicos para a UD de Ginástica de solo e para a UD de Dança, sendo que nesta última eram os próprios alunos que realizavam a sua pesquisa e seleccionavam aqueles que achavam mais corretos, tendo sempre auxiliado nas suas decisões.

O FB pedagógico é mais uma das componentes inerentes à dimensão instrução, sendo esta uma das mais importantes da aprendizagem, senão a mais importante de todas. Bilodeau (1966) afirma que uma aula sem FB não promove a aprendizagem, visto que os alunos apenas evoluem quando esses são fornecidos, pois na sua ausência estagnam ou regridem quanto à sua performance (as cited in Quina, 2009). Os FB são informações que o professor fornece aos alunos acerca da sua prestação motora, pelo que, segundo Piéron (1992) o professor apenas dominará este comportamento de ensino se tiver um bom conhecimento da matéria que está a abordar e das características das tarefas propostas, se conhecer as potencialidades e dificuldades dos seus alunos, mas também da capacidade de perceção do professor. Ao longo do ano letivo, esta forma de intervenção foi sendo aprimorada à medida que a experiência também aumentava, visto que inicialmente houve algum receio em intervir junto dos alunos e quando as UD que estávamos a abordar não eram completamente dominadas. Assim, rapidamente nos ambientámos e o número de FB começou a aumentar exponencialmente, passando de fragilidade a ponto forte, visto

que os a pertinência e coerência estavam praticamente sempre presentes e preparámos, antecipadamente, cada UD para nos sentirmos à vontade. Após alguma reflexão, de modo a motivar ainda mais os alunos, decidimos que ao fornecer FB a alguns alunos deveríamos começar por referir algo de positivo que os alunos já fizessem, passando depois para a correção dos erros. Consoante os erros percecionados, se fossem realizados por muitos alunos, apenas por alguns, ou individualmente, ajustávamos o tipo de FB e a forma como intervir na aula, podendo para a tarefa no caso de a turma ou grupo não realizasse com correção, chamar o aluno à parte e fornecer a informação essencial, ou ainda no decorrer da mesma sem interrupção da prática do aluno. Um aspeto bastante importante e benéfico para a aprendizagem do aluno consiste em fechar o ciclo do FB, ou seja, após a primeira intervenção, analisar a prática subsequente com o intuito de perceber se o aluno compreendeu a mensagem e se proporcionou a correção do erro.

Por último, e não menos importante, o questionamento, que foi fundamental nas nossas aulas, visto que os alunos se distraíam facilmente durante as preleções, o que nos levou a utilizar esta forma de intervenção como complemento da preleção, tornando as aulas mais dinâmicas e aumentando os níveis de concentração. Por outro lado, esta técnica também permitia levar os alunos a refletir criticamente acerca dos assuntos tratados, pelo que pretendíamos que eles tivessem um papel mais ativo e dessem a sua opinião acerca dos problemas que eram colocados. Em modo de reflexão, este comportamento de ensino foi fulcral na condução das aulas e permitia ter um maior controlo da turma.

2.1.2. Gestão

A gestão da aula é mais um dos fatores que o professor de EF deve ter em conta na sua intervenção pedagógica, com vista a melhorar a sua gestão do tempo de aula, dos espaços, do material disponível e da organização e movimentação dos grupos de trabalho ao longo das aulas (Quina, 2009). O autor ainda refere que uma boa organização é condição indispensável para o sucesso pedagógico, visto que as condições do processo de ensino-aprendizagem são favorecidas. Se esta gestão não for realizada de forma correta, irão ocorrer várias perdas de tempo que constituem “deficiências na preparação e organização didático-metodológica do ensino”, mais propriamente demoras no início das

atividades, tempos mortos entre exercícios, paragens por indisciplina, entre outras (Bento, 2003:139).

Desta forma, o professor deve ser um bom gestor e lutar contra perdas de tempo injustificadas, com o intuito de os alunos atingirem um bom nível de densidade motora durante a aula.

Desde cedo que fomos alertados pelo professor orientador que deveríamos definir rotinas junto dos alunos o mais cedo possível, para que pudéssemos automatizar processos, mais concretamente acerca do início e fim das aulas, que em conjunto com estes esclarecemos os comportamentos que deviam prevalecer e os locais de serviriam de concentração, realçando que neste ano atípico, devido à situação pandémica, deveriam manter sempre a distância de segurança e utilizar a máscara nos momentos em que não se encontravam em prática. Posteriormente foram definidas palavras e sinais para reunir e transitar entre exercícios, sendo que numa primeira fase o apito foi pouco utilizado, mas mais tarde veio a tornar-se bastante útil, o que proporcionou uma redução do tempo gasto.

Em cada UD, após realizarmos a avaliação formativa inicial e analisarmos os resultados, era possível organizarmos a turma por grupos de nível, os quais eram definidos logo nas aulas seguintes e que se mantinham mais ou menos constantes até ao final da sua leção, pelo que durante as aulas os alunos já sabiam que grupos deveriam formar, despendendo menos tempo em organização. Ainda antes deste momento, criámos a rotina de preparar o espaço antes da hora de entrada dos alunos na aula, preparando previamente as tarefas planeadas e colocando o material necessário no respetivo lugar, verificando se todo o material estava colocado no devido local e em bom estado, de modo a assegurar a sua integridade física. Em algumas UD em que era necessário montar alguns equipamentos, os alunos ficavam responsáveis pela sua preparação e arrumação, sempre com supervisão para que não ocorressem incidentes. No final de todas as aulas programámos que os alunos deveriam auxiliar o professor na recolha e arrumação do material, o que por um lado também poupava tempo ao professor e mantinha os alunos ocupados, não dando espaço a comportamentos de desvio. Quando algum aluno não realizava aula por qualquer motivo, esse teria a missão de durante a mesma corrigir os seus colegas e recolher algum do material que já não seria utilizado, tal como no fim da aula.

Quanto ao nível do planeamento, percebemos que não era exequível seleccionar vários exercícios diferentes para a mesma aula, visto que o tempo seria demasiado curto para que os alunos pudessem exercitar e consolidar as aprendizagens. Desta forma, decidimos que seria mais benéfico aplicar um menor número de exercícios, mas com maior tempo de exercitação, o que proporcionava um nível de prática mais intenso e aulas mais dinâmicas, sendo que muitas vezes eram definidas variantes que poderiam ser aplicadas nos exercícios em que os alunos atingiam o sucesso rapidamente. Ao longo deste ano, as aulas planeadas por estações foram bastante utilizadas, pelo que antes da parte fundamental os alunos entram instruídos acerca de todos os exercícios e da organização e transição entre estações, o que reduzia a necessidade de voltar a despende tempo de prática em nova instrução para toda a turma, mas não anulava a hipótese de realizar uma breve preleção aos grupos de forma a relembrar os objetivos do devido exercício. Esta necessidade também se prendia com o facto de quanto menor fosse o tempo disponível sem tarefa proposta, menor seria a probabilidade de os alunos demonstrarem comportamentos de desvio.

Uma das dificuldades mais sentidas ao longo deste ano letivo foi o facto de algumas vezes não conseguirmos acabar as aulas à hora prevista, visto que acabávamos três ou quatro minutos depois, mas isto devia-se muitas vezes com os constantes atrasos dos alunos que correspondiam a esse tempo despendido no início da aula.

Em modo de reflexão, deparamo-nos com uma dimensão que nos permite dar maior fluidez às aulas, aumentar a intensidade das mesmas e proporcionar mais tempo de prática motora aos alunos, o que promove o processo de ensino-aprendizagem e nos proporciona mais momentos para acompanharmos os alunos e fornecermos-lhes uma maior quantidade de FB. Assim, uma boa gestão de aula acaba por dar maior autonomia aos alunos, o que nos possibilita focar noutros pormenores e nos permite reajustar as estratégias e objetivos para que os alunos possam adquirir novos conhecimentos e ter sucesso nas tarefas propostas.

2.1.3. Clima e Disciplina

Por último, concentramo-nos nas dimensões clima e disciplina, que se encontram intimamente interligadas, mas que também são fortemente influenciadas pelas dimensões instrução e gestão. Quina (2009) refere que a maior parte dos comportamentos

inapropriados acontecem devido ao tempo de inatividade que o professor coloca na aula, ou seja, os longos períodos de tempo que os alunos esperam para iniciarem uma atividade, sentados num banco ou na fila de espera para jogarem, ou ainda durante largos períodos de organização e instrução. Assim, quando o professor é capaz de promover um ambiente harmonioso e favorável à aprendizagem, favorecendo o ritmo da aula, podemos dizer que estão reunidas as condições necessárias para o decorrer de uma aula, isto porque estas duas dimensões englobam aspetos da intervenção pedagógica relacionados com as interações pessoais, relações humanas e com o ambiente.

Esta turma era heterogénea, mas caracterizava-se por ser muito irrequieta o que nos chamou rapidamente à atenção, levando à procura de estratégias que fossem eficazes neste contexto. Como nós possuíamos pouco experiência profissional no início do ano letivo, inicialmente foi um pouco difícil selecionar as estratégias mais eficazes, pelo que optámos por chamar à atenção constantemente, o que não se mostrou eficaz nesta turma. Assim, rapidamente refletimos e procurámos outras que se adaptassem melhor às características dos alunos, tendo optado por ficar em silêncio e esperar que os mesmos entendessem o comportamento que deveriam ter, visto que os alunos mais cumpridores ajudavam nesta tarefa chamando os perturbadores à atenção. Também decidimos reduzir os momentos de instrução e a sua duração para que os alunos se pudessem manter focados naquele curto espaço de tempo, e procurámos aumentar a interação com eles para que as preleções não fossem tão monótonas e assim conseguíamos captar a sua atenção. Em algumas matérias conseguimos definir previamente grupos que possibilitassem o melhor decorrer da aula, tal como a definição de objetivos mais complexos e desafiantes que levavam os alunos a estarem focados nas tarefas e que fossem do seu interesse.

Quanto ao clima da aula, no início o nosso foco estava mais centrado na correção das habilidades motoras e na organização da aula, pelo que não nos focávamos tanto na afetividade que tínhamos com os alunos. Deste modo, ao longo do tempo verificámos que os reforços positivos eram um meio de atingir um clima de aula positivo, deixando de apontar apenas os aspetos negativos, mas realçando primeiramente os aspetos que os alunos eram capazes de executar com correção e só depois mencionar o que havia a melhorar. Outro aspeto que melhorámos foi a recetividade às ideias dos alunos, visto que primeiramente estávamos bastante focados no nosso planeamento devido à falta de experiência e de adaptabilidade, pelo que ao longo do ano começámos a ter mais em conta

as suas opiniões. Também averiguámos que inicialmente a aula não possuía o ritmo e a dinâmica mais ajustados à turma, assim procurámos reduzir as paragens gerais durante a aula e os momentos de instrução à turma, optando por preleções a pequenos grupos, o que permitia manter os restantes alunos em empenho motor. Um dos aspetos que tivemos mais em conta foi selecionar exercícios competitivos e desafiantes, os quais promovessem uma maior envolvência dos alunos na aula e o trabalho de equipa, de forma que se sentissem o mais integrados possível.

Assim, através destas estratégias vamos ao encontro de Mayer e Costa (2017), que afirmam que o professor tem o papel de promover a afetividade com os alunos, favorecendo a aprendizagem através de um clima harmonioso. Assim, servirá de mediador na busca pelo conhecimento criando uma relação horizontal com os alunos através do diálogo, fazendo com que se sintam mais à vontade, havendo maior predisposição e prazer para aprender.

2.2. Reajustamento, Estratégias e Opções

O processo de ensino-aprendizagem está envolto numa rede de planeamentos que antecedem a prática pedagógica do professor, tal como o plano anual, as UD e os planos de aula, que asseguram uma melhor coesão entre o contexto real e os objetivos traçados pelo professor e o sucesso das suas práticas.

Por outro lado, importa referir que, por mais que o planeamento esteja bem estruturado e por mais pormenorizado que seja, irão sempre surgir imprevistos, receios, dúvidas e incertezas, aos quais temos de estar preparados para ajustar o nosso processo didático-metodológico, questionando sempre as nossas tomadas de decisão e refletindo acerca delas. Assim, Bento (2003) refere que um bom professor, após uma situação que não tinha previsto, não deve atribuir as culpas apenas e exclusivamente aos seus alunos, procurando também em si próprio as causas dessa falha. Um professor crítico, reflexivo e exigente, questiona-se acerca da sua própria atuação procurando as causas do problema, tal como o autor cita “analisar e avaliar o próprio ensino constitui um «INCÓMODO» NECESSÁRIO” (Bento, 2003:178).

Deste modo, todas as nossas tomadas de decisão e posteriores intervenções foram sempre sujeitas a momentos de reflexão, para que estas pudessem ter um impacto positivo

no processo de aprendizagem dos alunos, tanto a nível dos conhecimentos como da sua personalidade.

Ao longo do ano letivo deparámo-nos com alguns imprevistos, mas também com alguns receios e incertezas acerca da nossa atuação pedagógica. Assim, numa primeira fase detetamos que os alunos por vezes chegavam atrasados ou não traziam material, destacando-se uma atitude de falta de compromisso com a disciplina, pelo que decidimos relembrar várias vezes para as consequências a nível de faltas, que apenas teve resultados a longo prazo. O facto dos alunos numa primeira fase chegarem mais tarde à aula, também condicionava o desenrolar da mesma, pelo que era necessário reajustar as tarefas previstas e os objetivos definidos. Outra estratégia foi a utilização ao longo do ano de exercícios cada vez mais motivadores e desafiantes, que levaram à melhoria do clima de aula e que aumentaram a predisposição dos alunos para a prática, o que foi benéfico para a nossa aprendizagem e experiência profissional.

No início do ano, nas aulas em que havia alunos que não realizavam a parte prática devido a atestado médico ou à falta de material, houve alguma dificuldade em incluir estes alunos nas aulas de EF, sendo que maioritariamente recoríamos ao relatório da aula. Posteriormente, e com a experiência notámos que esses alunos poderiam ter um papel importante no decorrer das mesmas ao desempenharem algumas funções de docente, o que poderia criar um clima mais positivo junto dos seus colegas.

O facto de conhecer melhor o contexto da turma, das suas relações e dos comportamentos individuais de cada um, com o decorrer das aulas fomos ajustando algumas estratégias, visto que alguns alunos eram muito irrequietos e o seu nível de concentração e foco era muito baixo. Assim, decidimos que durante as preleções a interação dos alunos deveria ser destacada e que o questionamento deveria estar sempre presente, tal como a demonstração por parte dos alunos.

Como referido anteriormente, a seleção de exercícios foi melhorando ao longo do EP, procurando selecionar aqueles que correspondessem o melhor possível às capacidades dos alunos, pois só assim era possível atingirem os objetivos delineados. Por outro lado, as tarefas propostas inicialmente não eram muito cativantes e os alunos mostravam-se desmotivados, pelo que foi necessário adotar outras que fossem mais desafiantes e que promovessem a competição, o que levou a melhores resultados.

Ao longo do ano foram vários os reajustamentos que ocorreram, uns mais significativos que outros, mas o importante é que nos foram criadas situações que proporcionaram um enriquecimento da nossa experiência. Primeiramente, quando as condições climatéricas não eram as mais adequadas e a nossa aula esta planeada para o exterior, foi necessário ajustar esse planeamento para a sala de aula. Esta situação e o desempenho dos alunos ao longo das aulas, por vezes, também influenciaram a extensão e sequência de conteúdos, visto que tínhamos de aumentar o número de aulas para atingir os objetivos.

Por outro lado, devido à situação pandémica que se faz sentir em todo mundo e que tem influenciado todo o planeamento nesta disciplina, tivemos de reajustar o nosso planeamento anual e as matérias que seriam abordadas, visto que quase a totalidade do segundo período letivo foi lecionado em regime não presencial. Assim, para o terceiro período de aulas, tivemos de selecionar as modalidades a lecionar, tendo em conta a rotação de espaços definidos para essa altura e de acordo com as matérias que a turma não abordou no ano anterior, também devido a esta situação, pois queríamos evitar que os alunos ficassem dois anos seguidos privados de certas modalidades.

3. Avaliação

A Avaliação é um dos momentos que está associado ao processo de ensino-aprendizagem, pelo que não podemos estar apenas focados no Planeamento e na Realização, visto que esta é “parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo como objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” e que permite orientar “o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, cem como as capacidades e atitudes desenvolvidas (...)”, tal como é afirmado no Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho (Artigo 22.º).

Deste modo, Perez Juste (2006) afirma que a “valoração a partir de critérios e referências pré-especificadas, da informação tecnicamente desenhada e sistematicamente recolhida e organizada, sobre quantos fatores relevantes integram os processos educativos para facilitar a tomada de decisões de melhoria” (citado em Nobre, 2015). Ainda assim,

Casanova (1999) defende que é necessário adotar um modelo de avaliação que possa ser aplicada ao ensino e que permita fornecer dados sobre o real progresso dos alunos, ou seja, existindo uma orientação para os processos e adotando uma função formativa da avaliação. De acordo com este autor “la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.”.

Após esta análise, importa ainda conhecer os diferentes momentos de avaliação, os quais são definidos pelo Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho (Artigo 23.º), que considerada a Avaliação Formativa (AF) e a Avaliação Sumativa (AS) como modalidades da avaliação interna das aprendizagens.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

A Avaliação Formativa Inicial (AFI) foi definida como o primeiro momento de avaliação, que segundo Carvalho (1994: 138) tem o propósito de “diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento”, tal como as competências adquiridas anteriormente, tendo em conta que no início de cada matéria o professor tem a necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem da mesma. Deste modo, após a análise dos dados recolhidos nesse momento, o professor é capaz estabelecer uma “adaptação do ensino às do ensino às diferenças individuais observadas” (Allal, 1986: 177), mas também de “assegurar que as características dos alunos correspondem às exigências pré-estabelecidas do sistema de formação” (ibidem).

De acordo com o referido acima, esta avaliação foi aplicada no início de praticamente todas as matérias abordadas, à exceção de Dança, que previamente decidido em coordenação com o professor orientador da escola, foi inicialmente abordada como recuperação e consolidação das aprendizagens que no ano transato viram a sua lecionação afetada devido ao surgimento da Covid-19. Com esta avaliação foi-nos possibilitado perceber o nível de desempenho em que cada aluno se encontrava, tendo como referência

o PNEF e ainda os objetivos definidos pelo grupo disciplinar. Este processo iniciou-se com a construção de um instrumento de avaliação que nos permitia retirar dados concretos sobre os conteúdos que pretendíamos analisar e que facilitasse o registo dos mesmos.

Após a sua construção foi sujeito a análise pelo nosso orientador, que nos ajudou no seu aprimoramento, tendo resultado num instrumento muito mais rigoroso e objetivo (Anexo VI), sendo sustentado pelas componentes críticas dos conteúdos definidos para cada modalidade e que se poderiam verificar em determinada situação. Deste modo, os conteúdos poderiam ter valores máximos diferentes (por exemplo, 1, 2, 3, etc.), isto de acordo com as componentes críticas definidas para cada gesto técnico. No final, os alunos eram classificados em 5 níveis de desempenho, de acordo com a nomenclatura definida pelo agrupamento: 0-19% – Muito Insuficiente; 20-49% – Insuficiente; 50-69% – Suficiente; 70-89% – Bom; 90-100% – Muito Bom.

Assim, esta avaliação era realizada, ou na primeira, ou nas primeiras duas aulas de cada UD, dando tempo suficiente aos alunos de colocarem em prática todos os conteúdos que pretendíamos observar de acordo com os objetivos definidos, para que os resultados fossem o mais corretos e fiáveis possível. Desta forma, os exercícios selecionados tinham que possibilitar a realização dos comportamentos esperados, sendo que nos jogos desportivos coletivos teria de ser privilegiada a situação de jogo, tal como no ténis (à exceção de alguns gestos), mas nas modalidades individuais já consistia na realização dos gestos técnicos de forma individual, como é o caso do atletismo e da ginástica.

Após o momento da aplicação e recolha dos dados, seguia-se a análise e reflexão dos mesmos através da produção de um relatório, no qual deveriam constar todas as reflexões acerca dos gestos com menor e maior nível de sucesso, tal como os alunos que apresentavam maior ou menor desempenho, o que possibilitava a estruturação da turma por grupos, promovendo a diferenciação pedagógica. Estes aspetos orientavam o nosso planeamento e o processo de ensino, tendo como objetivo a superação das dificuldades dos alunos, com vista à realização dos objetivos definidos. Deste modo, conseguíamos estruturar de forma lógica e sequencial e a extensão dos conteúdos, tendo em conta a superação das dificuldades alunos.

Assim, consideramos essencial este primeiro momento de avaliação, visto que é a partir daqui que conseguimos ajustar o nosso planeamento e o processo de ensino ao

desempenho dos alunos, para que possam adquirir as competências pretendidas, mas ao mesmo tempo não descuramos o facto de este momento apresentar maior complexidade, sendo o primeiro contacto da turma com essa modalidade.

3.2. Avaliação Formativa

Num segundo momento considerámos a AF que, de acordo com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho (Artigo 24.º), é caracterizada por assumir um “caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos (...)”, resultando na recolha de informação essencial na “definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, (...) sobre o desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”.

Assim, este documento remete-nos para a ideia de ajustamento da prática pedagógica do professor, pelo que não é só o aluno que está sujeito à melhoria e adaptação, mas também o próprio processo de ensino-aprendizagem. Tal como afirma Casanova (1999), “através de uma ação reguladora entre o processo de ensino e aprendizagem, de forma a que não seja apenas o aluno a adaptar-se, mas igualmente o sistema educativo”.

Esta avaliação foi aplicada ao longo de todas as UD, sendo que foi realizada de um modo informal, visto que ocorria durante todas as aulas através da observação da realização das tarefas propostas, das adaptações destas mesmas e do tipo de FB fornecidos, o que permitia aferir se as estratégias aplicadas permitiram a evolução e a superação das dificuldades dos alunos, tal como se emergiram novos obstáculos à consecução do que estava planeado. Deste modo, após todas as aulas era feita uma reflexão acerca da mesma e do seu desenrolar, pelo que era sempre aferido se os exercícios tinham tido os efeitos pretendidos e se os alunos tiveram sucesso na sua realização, o que permitia verificar se o processo de ensino-aprendizagem estava adaptado à realidade da turma, ou se era necessário reformular os objetivos a atingir.

Inicialmente sentimos alguma dificuldade em realizar este processo, visto que a nossa experiência em avaliar era reduzida, o que dificultava a nossa recolha de informação e a posterior adaptação da nossa prática pedagógica às necessidades dos

alunos. Por outro lado, ao longo do ano letivo vimos as nossas capacidades serem melhoradas, o que nos levou a concluir que este processo avaliativo tem um peso enorme na condução do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tem por objetivo analisar o sucesso dos alunos e a eficácia das estratégias utilizadas pelo professor, orientando as decisões e ações destes dois agentes.

3.3. Avaliação Sumativa

Já a AS corresponde ao último momento de avaliação, a qual é, normalmente, caracterizada como um balanço final das aprendizagens efetuadas pelos alunos no final de uma parte ou totalidade de um programa ou unidade de ensino (Nobre, 2015). Este autor cita Alves (2002) que refere que “o objetivo desta modalidade de avaliação é o de certificar as aprendizagens e verificar se os objetivos terminais ou intermédios foram atingidos”, tal como é mencionado no Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho (Artigo 24.º). A AS possibilita diferentes tomadas de decisões sobre o percurso educativo do aluno, uma vez que este pode progredir, ficar retido ou então ser reorientado, isto no Ensino Básico, tal como é descrito no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (Artigo 25.º).

Assim, esta modalidade da avaliação considera-se como um momento ajuizador, no qual é feito um balanço final sobre o nível de conhecimento dos alunos nos domínios psicomotor, sócio-afetivo e cognitivo, o que possibilita atribuir uma classificação quantitativa entre 1 e 5 valores, isto no Ensino Básico.

Deste modo, o primeiro processo foi selecionar um instrumento de avaliação, sendo que tivemos como base o utilizado na AFI, visto que possuía uma metodologia à qual já estávamos habituados a trabalhar e que nos possibilitava ser claros e concisos naquilo que pretendíamos observar, sendo que os objetivos é que poderiam alterar desde a AFI para a AS, tendo em conta a evolução e dificuldades com que os alunos se deparavam e com os ajustamentos que tínhamos necessidade de efetuar. Este instrumento tinha como base as componentes críticas de cada conteúdo a ser avaliado, pelo que no final da avaliação resultava uma classificação quantitativa em percentagem que era convertida numa escala qualitativa.

Este momento decorria, normalmente, nas últimas duas aulas de cada UD, pelo que os alunos eram previamente avisados da sua data, tentando que as aulas anteriores

fossem o mais idênticas possível para que fossem corrigidos alguns aspetos que ainda precisavam de ser aperfeiçoados, possibilitando os alunos de atingirem os objetivos delineados.

Tendo em conta que esta disciplina consiste maioritariamente numa componente prática e que os alunos são avaliados numa das áreas quanto ao seu desempenho motor (Área das Atividades Físicas), quando um aluno apresenta restrições médicas (atestado médico) para a prática das aulas de EF, durante um período alargado de tempo, é necessário facultar tarefas e/ou trabalhos sobre as matérias que estão a ser abordadas e que estão dentro da área das Atividades Físicas, só sendo assim possível avaliar sumativamente o desempenho dos alunos. Neste tipo de trabalho é pretendido que os alunos apresentem conhecimentos acerca dos conteúdos abordados durante as aulas, principalmente sobre as componentes críticas dos gestos técnicos lecionados e das regras das modalidades abordadas. Estes conhecimentos também deverão ser mobilizados para as aulas, visto que os alunos terão tarefas a realizar onde terão de utilizar esses saberes, pelo que o seu desempenho nestas tarefas será mais uma forma de avaliação.

Durante o período de aulas em regime não presencial, inicialmente, houve alguma indecisão e pouco esclarecimento acerca da forma de avaliar os alunos durante este momento, visto que os critérios de avaliação eram um pouco parecidos aos do regime presencial, pelo que era difícil, ou até mesmo impossível, avaliar os alunos quanto à execução dos gestos técnicos das modalidades que estavam previstas serem abordadas. Tendo em conta que as atividades que conseguíamos realizar durante as aulas eram maioritariamente teóricas, ou então consistiam em tarefas práticas, que apenas permitiam a manutenção ou elevação das capacidades físicas dos alunos, decidimos em conjunto com o professor orientador avaliar os alunos de acordo com os trabalhos de pesquisa propostos, sendo que na parte prática estes foram avaliados quanto ao seu empenho e atitudes que demonstraram na realização das tarefas.

Após este momento avaliativo era realizado um relatório reflexivo, tal como se procedeu na AFI, mas desta vez o objetivo era analisar a evolução e o desempenho dos alunos desde o início até ao fim da UD, através da comparação dos dados retirados nos diversos momentos avaliativos e averiguando se os objetivos inicialmente definidos foram atingidos. Quanto ao regime não presencial, não foi possível realizar uma comparação entre a AFI e a AS, visto que os conteúdos avaliados na primeira não foram

avaliados na segunda, ou então a forma como foram avaliados nos dois momentos era distinta, o que não possibilitava essa comparação.

Assim, concluímos que todos os momentos de avaliação têm um papel importante na melhoria do processo de ensino aprendizagem, visto que cada um tem funções diferentes e fornecem dados, também eles diferentes, ao professor, orientando-o quanto à sua prática pedagógica tendo em vista a evolução e o sucesso de aprendizagem dos alunos.

3.4. Autoavaliação

A autoavaliação é um processo de metacognição “através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade (...)” (Santos, 2002), isto é, o aluno é capaz de refletir crítica e conscientemente sobre o que o próprio faz, aprendendo através da revisão da sua prática. Esta autora ainda refere que este momento pode dar-se em situações informais, como por exemplo através do questionamento ou então através de uma abordagem positiva do erro. Assim, o professor neste momento também possui um papel fundamental, visto que deve fornecer aos alunos informação detalhada, tal como os aspetos em que se devem autoavaliar, os critérios e o modo como devem realizar, regulando assim o seu próprio processo aprendizagem (Nobre, 2015).

Desta forma, a autoavaliação foi realizada de modo formal no fim das UD através de uma reflexão conjunta dos alunos com o professor, tentando chegar a uma conclusão sobre os objetivos atingidos e as maiores dificuldades sentidas, mas também no fim de cada período letivo, em que os alunos preenchem uma ficha de autoavaliação (Anexo VII), onde refletiam criticamente sobre o seu desempenho ao longo do período. Ao longo das aulas, íamos estimulando os alunos a refletirem sobre o seu desempenho nas aulas através de uma conversa informal ou de questionamento, procurando desenvolver o seu espírito crítico de forma regular.

Após análise dos efeitos deste momento, considerámos positiva a aplicação destas estratégias, pois permitiu aos alunos terem um maior conhecimento das suas capacidades e dificuldades, percebendo qual o caminho que teriam de seguir para superar esses obstáculos, tendo-se verificado que as suas reflexões se equiparavam à nossa avaliação.

3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação

Tendo em conta que a avaliação consiste na realização de um juízo global sobre o processo de ensino-aprendizagem, que apenas pode ser formulado através da análise de dados previamente recolhidos, primeiramente é necessário ter um conjunto de parâmetros e critérios de avaliação bem definidos, para que as nossas conclusões possam ter uma base sólida na qual nos pudemos fundamentar e guiar.

Deste modo, a avaliação baseia-se num conjunto de critérios pré-definidos pelo grupo disciplinar de EF que estão assentes nos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo. Assim, o grupo definiu que deveriam existir três áreas, sendo que estes domínios estariam presentes em quase todas. Desta forma, a primeira área é a da aptidão física e que corresponde aos testes de aptidão física que os alunos executam, e ao empenho que demonstram, no final de cada período e conta 30% da classificação final do período; a área das atividades físicas corresponde ao desempenho dos alunos nas diversas matérias abordadas e ao empenho e atitudes que demonstram e contabiliza 40%; por último a área dos conhecimentos que está relacionada com o domínio dos conhecimentos relativos às matérias e da aptidão física, tal como o cumprimento das regras de sala de aula, contribuindo com 30%.

4. Questões Dilemáticas

Por último, surge este tópico onde será realizada uma reflexão acerca da nossa intervenção pedagógica ao longo do ano letivo, na qual serão apresentadas questões e dilemas com que nos deparámos e que influenciaram a nossa ação docente.

Assim, a primeira problemática com que nos deparámos foi a questão dos alunos que não realizavam as aulas práticas de EF, tanto por motivos de saúde como devido a faltas de material. Tendo em conta que as aulas desta disciplina baseiam-se na prática de atividade física e os conhecimentos adquiridos também são aplicados na prática, inicialmente foi difícil conseguir incluir esses alunos nas aulas, visto que a tarefa que era normalmente atribuída consistia na realização de um relatório da aula, pelo que o aluno se encontravam num local específico do espaço de aula tendo pouco contacto com os restantes alunos e com a parte prática. Após algum tempo verificámos que esses alunos apesar de adquirirem poucos conhecimentos através da realização do relatório de aula,

que normalmente era apresentado de forma bastante incompleta, também se mostravam um pouco desmotivados e desintegrados do resto da turma, o que se demonstrava nas aulas práticas seguintes, e que nos levou a refletir profundamente acerca deste aspeto. Deste modo, decidimos incluir mais estes alunos no decorrer da aula através da atribuição de tarefas que normalmente estão incutidas na ação do professor, como por exemplo a realização da ativação, a correção dos seus colegas, ou então que normalmente são encontradas nas diversas modalidades abordadas, como exercer a função de árbitro ou até de treinador. Posteriormente em muitas das aulas, os alunos que não realizavam a parte prática ficavam responsáveis por comandar a mobilização articular no início da aula e os alongamentos no final desta, cumprindo durante a mesma a função de professor ao corrigir os seus colegas e de lhes dar FB. Desta forma, verificámos que estes alunos eram uma mais-valia para o desenrolar das aulas, visto que possibilitavam a nossa concentração nos grupos com mais dificuldades ou nos exercícios mais complexos, mas também ajudavam na criação de um clima mais positivo, sendo que era um aluno que fornecia FB aos colegas, o que normalmente era mais facilmente aceite.

A segunda dificuldade prendia-se com a dificuldade em motivar os alunos no início do ano letivo, tendo em conta todas as restrições que foram impostas devido ao Covid-19 e de modo a tentar manter a distância de segurança e evitar a partilha de materiais, principalmente nos jogos desportivos coletivos, levou a que optássemos maioritariamente por exercícios mais analíticos em penalização do jogo formal ou reduzido, o que afetou a motivação dos alunos, visto que o jogo formal era o momento que mais esperavam em cada aula. Desde cedo nos apercebemos desta situação, pelo que ao longo das aulas fomos tentando selecionar exercícios que permitissem a competição e que fossem desafiantes, levando a que os alunos estivessem mais comprometidos com as aulas e que tivessem gosto em estar na aula. Ao longo do ano letivo verificou-se esse maior empenho e entusiasmo dos alunos, pelo que optámos principalmente por jogos lúdicos na ativação e durante os exercícios analíticos propúnhamos competição entre equipas ou entre jogadores, o que levava a um maior envolvimento na aula.

A última barreira devia-se à dificuldade de possuir uma posição mais autoritária nos momentos de instrução perante a turma, tendo em conta as suas características devia-se ter adotado uma postura mais rígida, pois havia sempre ruído de fundo que tanto nos desconcentrava como aos restantes alunos. Inicialmente optámos por criar um clima mais

próximo e afetivo com toda a turma, tentando que percebessem a nossa posição enquanto professor e que nos respeitassem tal como nós os respeitávamos quando pediam a palavra, mas tal não surtiu os efeitos esperados. Assim, após alguma reflexão com os nossos colegas e com o professor orientador decidimos que era necessário alterar a nossa personalidade, tendo adotado uma postura mais rígida e menos flexível quanto a comportamentos que perturbassem o bom desenrolar da nossa ação docente, de modo que os alunos entendessem que precisavam de alterar o seu modo de estar nestas aulas.

Desta forma, foi-nos possível concluir que o professor ao longo da sua intervenção pedagógica, mas também ao longo da sua carreira profissional, se vai deparando com diversos problemas que o fazem refletir, tanto individualmente como em conjunto com outros colegas, levando-o a tomar decisões de modo a gerir as diversas adversidades que vão surgindo, conseguindo assim ganhar experiência para que em situações futuras tenha um maior controlo e facilidade em tomar as decisões mais acertadas e adequadas ao contexto do ensino e da aprendizagem dos alunos.

5. Ajustamentos do ensino à distância

Este ano letivo foi sujeito a um conjunto de particularidades que se deveram ao surto de Covid-19, que se espalhou por todo o mundo quando ainda decorria o segundo período letivo do ano transato, e que afetou o funcionamento das escolas e das atividades escolares. Assim, todas as escolas tiveram de definir previamente regras de utilização dos espaços escolares, de materiais e recursos disponíveis, entre outros. Por outro lado, o governo decretou que as escolas poderiam funcionar em três regimes de ensino, consoante a existência ou não de surtos na escola ou em turmas em específico (o mesmo se adequava aos professores): o regime presencial que se comparava ao ensino a que estávamos habituados antes desta pandemia; o regime misto, em que alguns alunos estariam a ter aulas à distância e outros em regime presencial; por último, o regime não presencial que consistia no ensino à distância para todos os alunos, podendo também incluir os professores.

Deste modo, tiveram de ser definidos critérios de avaliação para o regime não presencial, visto que as tarefas a realizar seriam diferentes e os métodos de ensino também iriam divergir dos que são normalmente utilizados. Por outro lado, esses critérios e os

tipos de atividades que poderiam ser realizadas neste regime de ensino não foram concretamente definidos, o que nos levou a uma grande indefinição do tipo de tarefas a propor aos alunos, de que forma seriam avaliados e o que avaliar. Assim, quando todo o país entrou em dever de recolhimento obrigatório, e passámos a lecionar em regime não presencial, houve alguma insegurança de como proceder nesse regime de ensino, pelo que tivemos uma reunião de grupo disciplinar de EF, onde foram discutidas várias ideias do que fazer nesse período de tempo atípico, mas não foram tomadas decisões concisas, deixando à decisão de cada professor escolher o tipo de atividades a desenvolver, desde que fosse possível retirar elementos possíveis de avaliar. Desta forma, recorremos ao nosso professor orientador e discutimos algumas ideias em conjunto, o que facilitou a nossa intervenção junto da turma.

As atividades que decidimos escolher de forma mais predominante foram as apresentações de trabalhos de grupo e planos de exercício físico, tendo em conta que lecionar matérias de forma prática seria praticamente inconcebível, principalmente devido à inexistência de materiais por todos os alunos e pelo próprio professor. Os trabalhos de grupos eram definidos consoante as matérias que seriam lecionadas naquele período de tempo, sendo que os temas eram diversificados. Os alunos tinham o papel de lecionar os temas definidos aos restantes colegas, sendo que o professor apenas servia de mediador das apresentações e fazia algumas questões e correções no final das apresentações, tentando transmitir um papel importante aos alunos durante estas aulas à distância. A conceção dos trabalhos era realizada durante as aulas assíncronas e a sua apresentação era realizada nas aulas síncronas.

Quanto aos planos de exercício físico, nós definíamos um circuito de exercícios que os alunos tinham de realizar, devidamente legendado com todas as informações que deveriam ter para uma realização adequada. Antes da aplicação destes circuitos era feita uma introdução dos exercícios para que não houvesse quaisquer dúvidas, tendo ainda sido feita uma introdução sobre a forma como deveriam registar os dados que eram pedidos na atividade. Estas instruções eram feitas no final da aula síncrona que antecedia a assíncrona, na qual os alunos realizavam a tarefa de forma autónoma. Após a realização da atividade os alunos tinham de preencher um breve questionário acerca da mesma, no qual registavam as frequências cardíacas que eram pedidas em diferentes momentos do circuito. Após algumas aulas verificou-se que os alunos apresentavam valores que

estavam errados, ou então não realizavam a tarefa, o que nos levou a alterar a estratégia e passámos a realizar estas atividades em aulas síncronas. Deste modo, observámos que os valores se adequavam muito mais ao que era pedido em cada circuito e tínhamos a certeza de que os alunos realizavam a tarefa.

Quanto à avaliação neste período de regime não presencial foi um pouco complicado, visto que não estava bem definido o que deveria ser avaliado, mas também devido às tarefas que poderiam variar de professor para professor, tal como em que área deveriam entrar os elementos de avaliação. Mais uma vez, o professor orientador foi quem nos ajudou de forma mais acentuada, tendo definido que as atividades físicas realizadas deveriam entrar na área da aptidão física e os trabalhos de grupos entrariam na área dos conhecimentos. Quanto à área das atividades físicas (modalidades abordadas de forma prática), em que não foi realizada nenhuma atividade durante esse período, resultou da avaliação realizada no primeiro período letivo, ou seja, os valores que os alunos obtiveram no primeiro período mantiveram-se no segundo. Assim, o empenho dos alunos nas tarefas a desenvolver foi fulcral para um bom desempenho durante o ensino à distância.

Concluindo, este foi mais um desafio colocado ao longo do EP e que na nossa opinião foi ultrapassado com sucesso, adquirindo bastante experiência e conhecimentos, tendo conseguido manter a turma ativa neste espaço de tempo, dentro do possível, e tentando implementar hábitos de vida saudáveis. Verificámos que na disciplina de EF é bastante complicado adaptar o ensino presencial para ensino à distância, principalmente ao nível das tarefas práticas, mas também da recolha de elementos de avaliativos.

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

De acordo com os objetivos delineados no documento “Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física IV”, nesta área era pretendido que fizéssemos o acompanhamento direto de um cargo de gestão dentro da escola, pelo que neste ponto será apresentado o trabalho realizado ao longo do ano, durante o horário de cargo de assessoria, que proporcionava a aplicação dos conhecimentos teóricos obtidos na unidade curricular de Organização e Administração Escolar.

Desta forma, e de acordo com os horários e possibilidades dos professores, seleccionámos a realização do acompanhamento do cargo de Diretor de Turma (DT), visto que este nos chamou à atenção tendo em conta as particularidades que o cargo acarreta,

principalmente das suas funções na gestão da turma e do seu percurso escolar, a coordenação dos professores que lecionam à turma, e da importante ligação entre o DT e os encarregados de educação.

Ao longo desta assessoria foram realizadas várias tarefas em conjunto com o DT da turma 11^oCT4, tendo no início do ano começado por fazer a caracterização da turma e a eleição do delegado e subdelegado, visto que acompanhava o professor assessorado nas suas aulas de Enriquecimento Curricular, o que permitiu ter uma maior noção das tarefas que realizava e das relações que este proporcionava com a turma nesses momentos. Também foi possível perceber como é que se realizava a justificação das faltas e em que momentos poderiam ser justificadas, procedemos à organização do dossiê de turma, elaborámos documentos e atas intrínsecas às reuniões de conselho turma, preparámos as reuniões de avaliação, pelo que ainda houve o privilégio de estar presente em reuniões com os encarregados de educação, o que enriqueceu bastante esta experiência.

Inicialmente, elaborámos um projeto para o cargo de assessoria ao DT, no qual abordámos as competências e funções inerentes ao cargo e os objetivos que nos propúnhamos a atingir, através da realização das tarefas de acompanhamento. Deste modo, a meio e no final do ano letivo realizámos relatórios sobre a assessoria, nos quais constavam análises reflexivas sobre o trabalho que desenvolvemos ao longo do ano letivo, sobre os objetivos e conhecimentos alcançados e ainda reflexões sobre a importância do cargo.

Assim, verificamos que o papel do DT é bastante complexo e requer uma enorme predisposição do docente para guiar a turma rumo ao sucesso escolar, colaborando com os restantes professores, com os alunos e os respetivos encarregados de educação, sempre com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem.

Este acompanhamento proporcionou-nos ter a visão do outro lado do que é ser DT, aquele lado que nem alunos nem encarregados de educação conseguem ter a noção da responsabilidade e da burocracia que o cargo acarreta.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

Esta área visa os projetos e parcerias educativas realizados ao longo do EP, mais concretamente dois momentos, que nos permitiram desenvolver e adquirir competências

de planeamento, organização, gestão e avaliação de eventos, assim como obter capacidades de animação socioeducativa.

Deste modo, durante este ano letivo foram organizadas duas atividades na ESLdF, que serviu como palco para a realização destes eventos que tiveram públicos-alvo diferentes. A primeira focou-se nos alunos do Ensino Básico da escola e a segunda foi dirigida aos alunos do Ensino Secundário.

A primeira atividade organizada foi o Torneio de Ténis de Mesa, o qual se realizou no pavilhão gimnodesportivo da ESLdF, durante os dias 5, 6 e 12 de abril de 2021, e contou com a participação de 9 alunos (género masculino e feminino). Com esta atividade pretendíamos provocar alguma curiosidade aos alunos acerca desta modalidade, visto que poucas vezes é lecionada nas escolas e que facilmente pode ser praticada, promovendo também o convívio e fomentação de atitudes corretas no mundo do desporto. Esta atividade começou a ser planeada com alguma antecedência, visto que este ano letivo estava a ser marcado pela Covid-19, o que implicou várias restrições à prática desportiva, devido aos ajuntamentos de pessoas que deveriam ser evitados e de acordo com a logística da utilização do pavilhão gimnodesportivo, que este ano estava em utilização em quase todas as horas letivas. Contudo, foi possível desenvolver as várias capacidades inerentes a esta dimensão, tal com a coordenação, organização, gestão, promoção e execução com a devida eficácia. Posteriormente à sua concretização, o núcleo de estágio e o professor orientador discutiram e refletiram acerca da realização do evento para que pudesse ser feita a devida avaliação, tendo chegado à conclusão de que esta atividade teve sucesso e os objetivos definidos foram atingidos, mas ainda assim registaram-se alguns aspetos menos positivos que foram tidos em conta para o evento seguinte, de modo a que a situação fosse evitada.

A segunda atividade que organizámos foi o Torneio de Futevólei, que se realizou no dia 20 de maio de 2021, no pavilhão gimnodesportivo da ESLdF, tendo contado com a participação de 6 alunos, todos do género masculino. Esta atividade foi pensada com o mesmo intuito que a anterior, pois pretendíamos criar curiosidade aos alunos, tendo em conta que esta modalidade não é abordada nas aulas, mas que se aproxima do futebol tal como do voleibol. Outra particularidade que esta modalidade possui é o facto de poder ser praticada em número reduzido, o que implica um menor número de participantes no mesmo espaço e menos pessoas a contactar com os materiais inerentes à sua prática, neste

caso a bola. Esta atividade foi planeada com algum tempo de antecedência, visto que o período de aulas em regime não presencial nos possibilitou pensar neste evento com algum pormenor, principalmente a nível das regras, que alterámos de modo a diminuir o risco de contágio por Covid-19.

O planeamento deste evento quanto ao horário e ao local foi complexo, devido ao facto de os horários de utilização do pavilhão gimnodesportivo estarem sobrecarregados em comparação com os anos anteriores, estando apenas disponível durante a hora de almoço. Outra problemática deveu-se ao número reduzido de alunos que se inscreveram no torneio e que não estávamos à espera, que após uma profunda reflexão, considerámos que o horário disponível para a realização do torneio (hora de almoço) foi uma das maiores condicionantes. Porém, todos estes fatores possibilitaram-nos desenvolver várias capacidades nesta área como a organização, gestão, promoção. Após a realização da atividade, os professores estagiários em conjunto com o professor orientador refletiram sobre o planeamento e a execução da atividade, tendo sido feita a devida avaliação, onde chegámos à conclusão de que o evento teve sucesso e os objetivos definidos foram alcançados, mas em menor escala.

Outro evento que realizámos foi o Projeto da ERA Olímpica, que veio substituir a “IX Oficina de Ideias de Educação Física”, que estava prevista decorrer na ES Avelar Brotero e que devido à situação pandémica em que o país se encontrava não foi possível realizar. Deste modo, foi-nos proposto desenvolver uma atividade na escola onde estávamos a realizar o EP com o objetivo de inculcar os valores do olimpismo e promover os Jogos Olímpicos e o interesse dos alunos por estes.

Esta atividade foi planeada em conjunto por todo o núcleo de estágio e foi desenvolvida com algum tempo de antecedência, mas como já tinha ocorrido alguns percalços nas atividades anteriores, tivemos de pensar de forma cirúrgica num modo de termos uma população alvo um pouco maior, aumentando os efeitos pretendidos. Desta forma, optámos por realizar uma atividade prática para a turma que o nosso professor orientador lecionava, o que facilitou a logística do evento. Esta atividade foi composta por várias estações, práticas e tóricas, nas quais eram apresentados desafios que cada grupo tinha de realizar em conjunto. Tendo em conta que acompanhávamos o planeamento das matérias que o professor lecionava ao longo do ano, levou-nos a aplicar alguns desses conteúdos que abordaram nas aulas de EF nos desafios práticos, o que para

eles foi bastante gratificante. No final do evento, cada grupo fez um resumo do que a atividade lhes proporcionou, pelo que concluímos que esta obteve bastante sucesso.

Contudo, ainda verificámos que serão necessários mais eventos deste género (mas com mais participantes) para que todas as nossas lacunas sejam colmatadas, aumentando a sua complexidade com vista fomentação das nossas capacidades.

Área 4 – Atitude ético-profissional

A ética profissional constitui-se como uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica, sendo caracterizada como uma das mais importantes, senão a mais importante no desenvolvimento do agir profissional do futuro docente.

Deste modo, desde o primeiro dia que iniciámos o EP comprometemo-nos ao máximo com a escola e com a comunidade escolar, elevando o compromisso tanto com a aprendizagem dos alunos como com as nossas, visto que era necessário adotar um sentido de responsabilidade e excelência. Para tal, assumimos uma postura exemplar, tendo em conta que os professores devem ser um modelo a seguir pelos alunos, demonstrando seriedade, responsabilidade, respeito, companheirismo e outros valores éticos e morais que devem ser exaltados e transmitidos como adequados à socialização no meio escolar, mas também à comunidade em geral. Assim, pretende-se que os alunos sejam capazes de integrar a sociedade atual como cidadãos civilizados, munidos de valores e atitudes aceites nos dias de hoje.

Num primeiro momento encarámos como um desafio que tinha de ser cumprido ao pormenor, pelo que demonstrámos a postura mais correta ao sermos pontuais, assíduos, exigentes e respeitarmos toda a comunidade escolar, principalmente a nossa turma, para que também pudéssemos exigir o mesmo deles. Porém, ao longo do ano as nossas competências foram melhorando à medida que as reuniões de núcleo de estágio iam sendo realizadas, o que implicava a análise crítica e reflexiva e a troca de experiências entre professores estagiários e o professor orientador, mas também através da convivência com outros professores, tanto do grupo disciplinar de EF como dos restantes grupos, o que nos ajudou a crescer profissionalmente.

Em conciliação com a prática pedagógica, fomos desenvolvendo e aprofundando os nossos conhecimentos de forma a complementar a nossa formação enquanto futuros docentes, tendo assistido, durante todo o ano, a um conjunto de formações que nos

permitiram interagir com diversas personalidades e ambientes, que nos proporcionaram momentos de enorme aprendizagem. Assim, tivemos a oportunidade de participar numa ação de formação dos “75 Anos ONU - Road Show START TO TALK”, no “Seminário COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal”, no “XI Meeting Internacional de Treinadores de Futebol”, num *webinar* sobre “Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar”, na formação “Nutrição para Atletas de Alta Competição”, na sessão informativa “Associativismo Profissional – Que Vantagens?”, no “X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” e ainda no *workshop* “CV + LinkedIn + Pitch”.

Sintetizando, toda a experiência que adquirimos ao longo deste EP, através das aulas, reuniões, atividades organizadas, ações de formação e de convívio, foram uma mais-valia para o crescimento e desenvolvimento da nossa personalidade docente, adquirindo uma panóplia de conhecimentos tanto a nível profissional como social. Deste modo, concluímos esta etapa da nossa formação como professores melhor preparados para enfrentar as dificuldades que surgirem no futuro, estando munidos de capacidades para guiar os alunos tanto a nível das suas aprendizagens como a nível pessoal e social, desempenhando um papel fundamental na formação de cidadãos.

CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA

A PERCEÇÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS RESPETIVOS ALUNOS: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE GÉNEROS

THE PERCEPTION ON THE PEDAGOGICAL INTERVENTION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND THEIR RESPECTIVE STUDENTS: COMPARATIVE STUDY BETWEEN GENDERS

João Rafael Costa Sousa Rodrigues

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

Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva

Resumo: Este estudo tem como objetivo investigar a percepção dos alunos e professores sobre a intervenção pedagógica e analisar em qual dos géneros existe maior convergência de percepções, na Escola Secundária Lima-de-Faria, Cantanhede. Foram aplicados 2 questionários construídos em “espelho” a 9 professores de Educação Física e aos seus respetivos alunos (374) do 3º Ciclo e Ensino Secundário. Estes questionários eram constituídos por quatro partes, em que apenas as três primeiras foram alvo de estudo e eram constituídas por questões fechadas sobre a intervenção pedagógica do docente de Educação Física e do gosto pela disciplina. A resposta aos questionários foi feita numa escala de *Likert* de 1 a 5. Os resultados apontam para uma relação de concordância entre os dois agentes de ensino e entre géneros, apesar de uma percepção ligeiramente superior das professoras. Porém também se registaram algumas divergências com os professores a sobrevalorizarem-se na Dimensão Avaliação e as professoras na Dimensão Clima em relação aos alunos. Apesar da concordância, estes dados indicam que os docentes devem refletir acerca da sua intervenção pedagógica, procurando diminuir as diferenças identificadas e melhorar a percepção dos alunos através do desenvolvimento e da adoção de novas estratégias e metodologias de ensino, com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica, Percepção, Género, Educação Física.

Abstract: This study aims to investigate the perception of students and teachers about the pedagogical intervention and analyze in which gender there is greater convergence of perceptions, at the Lima-de-Faria Secondary School, Cantanhede. Two questionnaires built in a “mirror” were applied to 9 Physical Education teachers and their respective students (374) from the 3rd Cycle and Secondary Education. These questionnaires consisted of four parts, in which only the first three were studied and consisted of closed questions about the pedagogical intervention of the Physical Education teacher and the taste for the discipline. The answers to the questionnaires were made on a Likert scale from 1 to 5. The results point to a relationship of agreement between the two teaching agents and between genders, despite a slightly higher perception of the teachers. However, there were also some differences with the teachers overestimating themselves in the Assessment Dimension and the teachers in the Climate Dimension in relation to the students. Despite the agreement, these data indicate that teachers should reflect on their pedagogical intervention, seeking to reduce the differences identified and improve the perception of students through the development and adoption of new teaching strategies and methodologies, in order to improve quality of the teaching-learning process.

Keywords: Pedagogical Intervention, Perception, Gender, Physical Education.

1. Introdução

A profissão de docente é uma das poucas em que os indivíduos já tiveram um contacto e interação tão próximos e íntimos com o meio no qual exercem a sua atividade profissional, visto que o professor conta com um passado escolar enquanto aluno, tendo vivenciado e contactado com vários estilos e métodos de ensino dos seus professores. Deste modo, muitos docentes acabam por adotar os tipos de atuação pedagógica que lhe foram aplicados enquanto alunos (Formosinho, 2001), não refletindo em algum momento sobre a sua eficácia, o que pode criar falsas percepções sobre o que realmente dominam na sua profissão (Ribeiro da Silva, 2017).

O professor de Educação Física (EF) é o principal agente de ensino nas aulas de EF, pelo que Mesquita e Graça (2002) afirmam que deve ser responsável por ajudar os alunos a aprender e influenciá-los quanto à sua formação e desenvolvimento pessoal, aumentando a sua compreensão e intervenção na sociedade, mostrando-se assim um facilitador da aprendizagem, adotando um ensino significativo, o que garante alunos críticos e autónomos. Apesar disto, o professor eficaz também deve ser capaz de motivar os seus alunos para a aprendizagem, através da criação de um clima de aula positivo. Assim, importa que o professor tome decisões conscientes e de forma estratégica quanto aos métodos de ensino mobilizados no processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro da Silva, 2017), com o intuito de estimular os alunos para as tarefas a realizar, tendo em conta o maior desinteresse desses nas aulas de EF e das tarefas que impliquem grandes esforços.

Atualmente, as crianças apresentam gostos e preferências um pouco diferentes em relação às atividades que realizam nos seus tempos livres, em que o tempo que passam a jogar videojogos, a ver televisão ou a ouvir música aumentou, reduzindo consideravelmente o seu movimento e o gasto energético diário e, por consequência, proporciona um aumento do sedentarismo, tal como a desvalorização da atividade física (Oliveira, 2009). Todavia, a EF apresenta-se como uma das poucas possibilidades que os alunos têm para se moverem, melhorarem o seu desenvolvimento motor e adquirirem hábitos de atividade física. Assim, esta disciplina torna-se peça fundamental na vida e saúde dos jovens, mas por outro lado estes criam percepções acerca da disciplina, do exercício físico e do desporto em geral, podendo ser positivas, levando à fomentação de hábitos saudáveis, ou pelo contrário, se forem negativas, podem levar a que os indivíduos

criem uma má visão acerca da prática da atividade física (Oyarzún, 2012). Desta forma, cabe ao professor de EF gerar comportamentos positivos, que levem a que os alunos criem percepções, também elas positivas, sobre esta disciplina e maiores níveis de motivação para a aprendizagem.

A aprendizagem é favorecida através de um ambiente harmonioso, afirmam Mayer e Costa (2017), pelo que o professor deve promover um clima positivo com os seus alunos, através do respeito mútuo, da responsabilidade e da ética, estabelecendo uma relação de afetividade e empatia, pois a falta destes sentimentos poderá provocar consequências negativas na aprendizagem. Ainda é referido que o aumento da motivação, por parte dos alunos, leva a uma melhoria da atenção e da concentração, ou seja, a motivação estimula os indivíduos na realização das atividades.

Segundo Lopes (2007) e Kinchin e O'Sullivan (1999), a EF tem demonstrado incapacidade de se adaptar ao longo dos tempos, visto que os alunos percecionam esta disciplina e as suas experiências como algo irrelevante, monótono e pouco estimulante.

Apesar de uma das funções do professor consistir na transmissão de conhecimentos, através das mais variadas tarefas, os alunos possuem intenções de divertimento, socialização, minimização de esforço, não aborrecimento, entre outros, pelo que as ações dos professores não são aceites passivamente. Assim, os alunos procuram alterar as tarefas consoante as suas motivações e objetivos, produzindo-se conflitos e negociações entre professores e alunos (Ribeiro da Silva, 2017).

A aprendizagem no seio escolar depende bastante das interações complexas que são promovidas entre professores, alunos, conteúdos, tarefas e do próprio meio educacional (Sá et al., 2014). Deste modo, é necessário entender as motivações dos alunos e perceber se as tarefas adotadas pelo docente promovem o empenho dos mesmos (Tacca & Branco, 2008). Deste modo, achamos pertinente que o professor deva conhecer o estado de satisfação dos alunos quanto às suas práticas pedagógicas, bem como as suas causas, visto que possuem um valor importantíssimo para que professor programe as aulas e possa melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta a importância que tem sido atribuída à percepção dos alunos e professores, para o bom desenrolar das aulas e do processo de ensino aprendizagem, muitos investigadores têm-se dedicado ao seu estudo em relação à intervenção pedagógica do professor (Gutiérrez & Pilsa, 2006; Oyarzún, 2012; Resende et al., 2014;

Sá et al., 2014; Subramaniam & Silverman, 2007). No estudo de Oyarzún (2012), sobre a perspectiva dos estudantes acerca do seu professor de EF, que englobava 1311 alunos do Ensino Básico, concluiu que, no geral, os alunos possuem uma imagem positiva dos seus professores de EF, dominando os conteúdos lecionados e apresentando alegria nas suas comunicações. Por outro lado, os estudantes de ambos os géneros desenvolveram uma atitude negativa para com os professores autoritários e que levantavam a voz, constantemente, ao longo da aula.

Noutro estudo, Sá et al. (2014) obtiveram resultados semelhantes acerca do nível de satisfação dos alunos quanto às aulas de EF, que era composto por 1273 alunos do 3º ciclo e Ensino Secundário. Neste caso, os alunos do género masculino mostraram-se mais satisfeitos quanto à ação do respetivo professor, quando comparados com os do género feminino.

No estudo de Gutiérrez e Pilsa (2006), que abrangia um total de 910 alunos do Ensino Secundário, os autores tinham como objetivo analisar as atitudes dos alunos em relação às aulas de EF e aos respetivos professores. Neste concluiu-se que os alunos, no geral, percecionam de forma positiva tanto as aulas de EF como os seus professores. Os investigadores ainda averiguaram que os alunos estão mais dispostos a realizar exercícios de condição física, enquanto as alunas ressaltam o papel da cooperação sobre a competição. Estas ainda apontam ser importante a realização de atividades e conteúdos novos em cada período, prevalecendo os jogos coletivos, destacando a inclusão do esforço e da atitude nas aulas na avaliação.

Já Resende et al. (2014) estudaram a perceção dos professores de EF acerca das dimensões da sua prática pedagógica, tendo participado 285 docentes (177 homens e 108 mulheres), que valoraram de forma mais expressiva as competências específicas do professor de EF. Quanto à diferença entre géneros, os autores verificaram que as professoras se percecionam de forma mais positiva que os professores, tendo-se registado diferenças nos fatores relativos às competências específicas do professor de EF, e inter- e intra-disciplinaridade no processo de desenvolvimento dos alunos, e a capacidade reflexiva do professor.

Assim, cremos que, se os alunos percecionarem de forma positiva tanto os seus professores de EF como a sua intervenção pedagógica, havendo convergência com as destes, os estudantes terão tendência a criar uma relação mais positiva com os respetivos

docentes, resultando num clima de aula mais positivo e, por consequência, um aumento da qualidade da aula e do sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Através da análise das perceções dos alunos em relação à intervenção pedagógica do seu professor, acreditamos que é possível observar quais os fatores que apresentam maior influência para a aprendizagem dos estudantes, bem como as dimensões pedagógicas em que professores e alunos demonstram maior ou menor concordância, possibilitando aos docentes informação que lhes permita reajustar as estratégias e métodos de ensino nas dimensões com maior divergência.

Tendo em consideração os trabalhos anteriormente mencionados, torna-se fundamental analisar as perceções dos alunos sobre a intervenção pedagógica dos seus professores de EF da Escola Secundária Lima-de-Faria (ESLdF). Deste modo, no presente estudo propusemo-nos aos seguintes objetivos:

- a) Conhecer a perceção dos alunos em relação à intervenção pedagógica dos professores de EF, e destes em relação às suas práticas;
- b) Averiguar a convergência e/ou divergência entre as perceções dos professores e alunos;
- c) Discriminar qual dos géneros de alunos e professores possui maior convergência entre a perceção dos alunos comparada à perceção dos docentes.

2. Metodologia

Este estudo, no campo de investigação da intervenção pedagógica do professor nas aulas de EF, teve por base uma metodologia de investigação quantitativa, tendo sido utilizadas técnicas de estatística descritiva (média aritmética, frequência e percentagem) e estatística indutiva.

2.1. Amostra

Os participantes deste estudo foram organizados em dois subgrupos: o primeiro, constituído por 374 alunos da Escola Secundária Lima-de-Faria, 152 do género masculino e 222 do género feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 20, sendo que 56 frequentam o 3º ciclo e 318 o ensino secundário; o segundo é constituído por 9 professores

desta escola, 7 do género masculino e 2 do género feminino, com idades compreendidas entre os 22 e os 64 anos, em que apenas 3 lecionam o 3º ciclo, 2 lecionam tanto ao 3º ciclo como ao ensino secundário e 4 professores só lecionam apenas ao ensino secundário.

2.2. Instrumentos

Neste estudo foram aplicados dois questionários construídos em “espelho”, os quais foram denominados de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física - professor” (QIPP-p) e “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física – alunos” (QIPP-a). Estes instrumentos foram ambos adaptados dos “Questionários de Qualidade Pedagógica no Ensino Secundário para Professor/Aluno”, de Ribeiro da Silva (2017).

Os questionários apresentavam-se divididos em quatro fases: a primeira consistia num conjunto de questões fechadas, com base na caracterização demográfica dos participantes; a segunda fase (1ª Parte - Grupo I) era composta por um conjunto de 44 itens relativos à intervenção pedagógica do professor nas aulas de EF, sendo 3 deles de resposta inversa, em que os participantes deveriam expor o seu grau de concordância, através de uma escala *Likert* com 5 níveis (1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre); a terceira fase (1ª Parte - Grupo II) era constituída por três questões fechadas que pretendiam averiguar a opinião do professor/aluno quanto à disciplina de EF, que também possuía a mesma escala de resposta; a última (2ª Parte - Grupo II) consistia na seleção de uma opção numa questão e a resposta a duas outras questões de resposta aberta, sobre os sentimentos e melhorias que os participantes propunham para a disciplina. Esta última parte não foi alvo de estudo, tendo em conta que se trata de uma investigação unicamente quantitativa.

No que diz respeito à segunda parte do questionário, os 44 itens referem-se à intervenção pedagógica do professor e estão indexados às cinco dimensões deste mesmo processo, sendo organizadas segundo as propostas de Siedentop (1983) e o perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto): Instrução; Planeamento e Organização; Clima; Disciplina; e Avaliação.

2.3. Procedimentos

A aplicação dos questionários foi realizada via *Google Forms*, durante o período de aulas em regime não presencial, em simultâneo aos dois subgrupos da amostra, tendo sido precedida de uma instrução inicial, de forma a esclarecer o propósito do estudo e de qualquer dúvida existente, estando ainda descritas instruções no próprio questionário. De forma a não existir qualquer influência extrínseca, o professor de EF das respetivas turmas não tinha acesso ao número de respostas dos alunos nem à informação resultante.

Os professores e alunos que se voluntariaram a participar foram informados, antes do início do estudo, sobre a possibilidade de desistência a qualquer instante, e assegurados de que os dados seriam usados apenas para fins académicos e estatísticos pelos investigadores. De forma a garantir a confidencialidade e o anonimato da amostra e das respetivas respostas, tanto alunos como professores foram previamente informados para que não registassem qualquer informação que permitisse a sua identificação.

2.4. Análise estatística

No tratamento dos dados foi utilizado o programa IBM SPSS *Statistics*, versão 27, para o tratamento estatístico das respostas às questões fechadas, pelo que se optou por corresponder um valor quantitativo a cada um dos níveis da escala de *Likert*, permitindo o tratamento estatístico. Assim, decidiu-se atribuir os seguintes graus de concordância: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre.

Para a análise dos dados foram usadas técnicas de estatística descritiva (frequência, média e percentagem), mas também procedemos à comparação dos diferentes grupos através da estatística indutiva com a realização do teste paramétrico teste *t-student* para amostras independentes, tendo sido definido um valor de corte de 0,25.

3. Resultados

3.1. Apresentação dos resultados relativos ao Grupo I da 1ª Parte – Intervenção Pedagógica

Comparando a relação entre as perceções de professores e alunos, verificamos que os professores comparativamente aos alunos apresentam médias aritméticas superiores em todas as dimensões.

De acordo com a Tabela 2, Tabela 3 e as presentes em anexo, averiguamos que na Dimensão Instrução (DI) as perceções dos professores e dos alunos são bastante semelhantes (4,17 e 4,14, respetivamente). Assim, se observarmos os dados quanto ao género, verificamos que os alunos e os professores têm perceções idênticas sobre a intervenção pedagógica do docente (4,08 e 4,07, respetivamente), sendo que as alunas e professoras possuem valores superiores, mas ainda assim os seus valores convergem. Podemos realçar que os alunos sobrevalorizam o conhecimento do seu professor sobre a matéria que ensina, com uma diferença de 0,70 em comparação com os professores. Porém, em três itens os professores sobrevalorizam-se aos alunos, apresentando divergências superiores a 0,25, salientando-se o balanço dos conteúdos no início e final da aula registando-se uma diferença de 0,45. Nesta dimensão não registámos qualquer diferença significativa entre géneros de alunos, mas averiguámos que as alunas tendem a valorar os professores de forma superior. Por outro lado, registámos diferenças significativas entre géneros de professores em seis itens, dos quais relacionar as novas matérias com as já adquiridas, questionar os alunos fazendo-os refletir, clareza na transmissão de feedback e certificar se os alunos saem da aula sem dúvidas, foram mais valorizados pelas professoras. A maior diferença registada deveu-se à preocupação em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas (0,93), em que os professores apresentaram o valor mais baixo (3,57) em comparação com as professoras (4,50).

Na Dimensão Planeamento e Organização (DPO) voltou-se a verificar convergência de perceções entre professores e alunos (4,06 e 3,97, respetivamente). Porém, identificámos que os professores apresentam um valor superior na relação professor-aluno, com uma valoração de 4,11, em comparação com os 3,97 dos alunos. Uma das divergências analisadas deveu-se à valoração negativa dos alunos (2,58) sobre a utilização dos recursos materiais e/ou TIC's, quando os professores se valorizaram de

forma positiva (3,07). Nesta dimensão apenas verificámos uma divergência entre alunos e alunas, visto que os primeiros percecionam que o seu professor de EF gasta muito tempo em explicações com uma diferença de 0,26 para os segundos. Quanto aos professores, observámos que existem seis indicadores com diferenças significativas, em que tanto os professores como as professoras se valoraram um em relação ao outro em três desses (planificar a matéria, seguindo uma sequência lógica, apresentar de forma clara as regras e o programa da disciplina, cumprir o horário da aula, ser assíduo, gastar muito tempo em explicações, preocupar-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras). O item com maior diferença foi “planificar a matéria, seguindo uma sequência lógica” com os professores a sobrevalorizarem-se 0,71 em relação às professoras.

Já a Dimensão Clima (DC) evidencia-se por ser a dimensão em que professores (4,20) e alunos (4,06) apresentam uma convergência menos significativa, mas por outro lado realça-se a divergência significativa das professoras (4,38) em relação às perceções tanto dos professores como de alunos e alunas. Nesta dimensão apurámos que os alunos e professores diferem em seis itens, sendo o mais significativo a incompatibilização do professor com algum aluno sem razão aparente, sendo que os alunos percecionam este acontecimento de forma superior aos professores. Aqui verificamos que tanto os alunos como as alunas apresentam apenas diferenças em dois itens (demonstrar-se recetivo a novas ideias, por vezes incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente). Já no caso dos professores, observamos divergências entre géneros em quase todos os indicadores, pelo que é no “demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos” que se verifica maior diferença. Ainda nesta dimensão, os alunos percecionam de forma positiva que o seu professor trata os alunos com respeito (4,80), tal como os professores percecionam (4,75), mas por outro lado, ambos valoram de forma menos positiva dar atenção aos alunos com mais dificuldades.

Já a Dimensão Disciplina (DD) apresenta-se como a dimensão em que ambos os grupos (professores e alunos) percecionam a prática pedagógica do professor com valores mais baixos, mas convergentes. Destaca-se ainda que a perceção dos professores (3,62) é bastante idêntica às perceções dos alunos e das alunas. Nesta dimensão, tanto os professores como os alunos têm perceções convergentes quanto à permissão de comportamentos inapropriados, com valores negativos, mas os alunos e as alunas divergem, com os primeiros a apresentarem uma média aritmética superior aos segundos.

Por outro lado, professores e alunos divergem no indicador previne comportamentos de indisciplina, com os primeiros a uma média aritmética superior. Quanto aos professores, verifica-se uma divergência significativa em dois indicadores, sendo o anteriormente referido aquele que apresenta maior divergência, com as professoras (2,00) a perceberem que permitem mais comportamentos inadequados do que os professores (1,43).

Quanto à Dimensão Avaliação (DA), é possível verificar a concordância na relação das percepções professor-aluno, tendo em conta que os professores (3,97) aproximam-se dos alunos (3,92), destacando-se, por outro lado, uma divergência da percepção dos professores (4,10) quando comparada à das professoras (3,83). Nesta dimensão alunos e professores divergem em 4 itens, pelo que em três deles os professores apresentam média aritmética superior. Tanto os professores como os alunos valoram de forma negativa a utilização de formas diversificadas de avaliação, sendo este o valor mais baixo desta dimensão de ambos. Também é neste indicador que alunos e professores apresentam uma divergência significativa em relação às alunas e às professoras, respetivamente, valorizando-se de forma superior. Porém, é na justiça das avaliações que as alunas divergem dos alunos de forma significativa, valorizando de forma superior.

Comparando as médias aritméticas das percepções de cada grupo entre géneros, verificamos que apenas existe divergência significativa na DC e na DA, visto que as professoras apresentam uma média aritmética superior aos professores na primeira dimensão, e na segunda são os professores que apresentam uma valorização superior à das professoras.

Tabela 2 - Resultados relativos à 1ª Parte do Grupo I, organizados por dimensões (alunos)

1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica (Alunos)		
Dimensões	Masculino (AM)	Feminino (AF)
	<i>M</i>	<i>M</i>
DI (4,14)	4,08	4,21
DPO (3,97)	3,95	3,99
DC (4,06)	4,02	4,09
DD (3,61)	3,62	3,60
DA (3,92)	3,92	3,91
Total	3,92	3,96

Tabela 3 - Resultados relativos à 1ª Parte do Grupo I, organizados por dimensões (professores)

1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica (Professores)		
Dimensões	Masculino (PM)	Feminino (PF)
	<i>M</i>	<i>M</i>
DI (4,17)	4,07	4,27
DPO (4,06)	4,11	4,00
DC (4,20)	4,01	4,38
DD (3,68)	3,61	3,75
DA (3,97)	4,10	3,83
Total	3,98	4,05

De acordo com a Tabela 4, é possível verificar que as percepções de ambos os géneros de A e de P tendem a convergir (3,94 e 4,02, respetivamente). Ainda assim, é possível demonstrar que é PM (3,98) quem se aproxima mais da percepção de A. Entre PF e PM também se verifica a convergência de resultados.

Tabela 4 - Resultados relativos à 1ª Parte do Grupo I (médias gerais)

1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica			
Alunos		Professores	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
3,92	3,96	3,98	4,05
<i>M</i>		<i>M</i>	
3,94		4,02	

3.2. Apresentação dos resultados relativos ao Grupo II da 1ª Parte – Opinião do professor/aluno

Quanto à opinião do professor/aluno acerca da disciplina de EF, verificamos que tanto os alunos como os professores consideram importante ter aulas de EF, mas averigua-se que os professores a atribuem quase o valor máximo, enquanto os alunos apenas valoraram este indicador com 4,62 (Tabela 5). Já no que diz respeito à comparação da EF com as restantes disciplinas, destacando-a como uma das mais importantes, verifica-se uma convergência entre as percepções dos dois grupos, mas é o género masculino que dá

mais importância em ambos, destacando-se a divergência entre gêneros. Ainda assim, este foi o item menos valorado deste grupo, com distinção para as professoras que apresentaram o valor mais baixo (2,50). Na última alínea, observamos uma diferença significativa entre professores e alunos, com os primeiros a apresentarem uma média aritmética superior, sendo que em ambos os grupos verificamos diferenças significativas entre gêneros, com as professoras e os alunos a sobrevalorizarem-se.

Tabela 5 - Resultados relativos à 1ª Parte do Grupo II – Opinião professor/aluno

Opinião - Grupo II - 1ª Parte							
Indicadores		Alunos (A)			Professores (P)		
		N	M	MI	N	M	MI
Considero ser importante ter aulas de Educação Física.	Masculino	152	4,69	4,62	7	4,86	4,93
	Feminino	222	4,54		2	5,00	
Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes.	Masculino	152	3,89	3,65	7	4,43	3,47
	Feminino	222	3,40		2	2,50	
Penso que as coisas que aprendo em Educação Física me ser-me-ão úteis ao longo da vida.	Masculino	152	4,11	3,97	7	4,57	4,79
	Feminino	222	3,82		2	5,00	

Notas: *MI* = média do indicador.

4. Discussão

Após a apresentação dos resultados, alguns merecem maior destaque devido à sua importância na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica do docente, mas também para a melhoria da relação pedagógica entre professor e alunos.

Deste modo, podemos observar que neste estudo não verificamos qualquer divergência significativa entre professores e alunos, ou seja, estes dois grupos percebem a intervenção pedagógica do docente de EF de forma idêntica, mas observamos que os professores tendem a apresentar valores ligeiramente superiores aos alunos. Por outro lado, na Dimensão Clima as professoras (4,38) apresentam uma superior aos alunos e alunas, mas também em relação aos professores. Também é aqui que as professoras e os professores registam mais diferenças, com as suas percepções a divergirem em dez indicadores. Nesta dimensão averiguamos que alunos e professores diferem em

seis itens, sendo o mais significativo a incompatibilização do professor com algum aluno sem razão aparente, com os alunos a apresentarem uma média aritmética superior, sendo que nos restantes foram os professores quem apresentou valores mais altos, como é o caso dos itens tratar os alunos de forma igual e encorajar os alunos.

Também observámos que na Dimensão Avaliação os professores apresentam uma média aritmética superior à das professoras em relação às suas perceções. Tanto os professores como os alunos valoram de modo negativo a utilização de formas diversificadas de avaliação, sendo este o valor mais baixo desta dimensão de ambos os grupos. O género masculino dos dois grupos tende a valorar este item de forma mais positiva que o género feminino. Já na Dimensão Planeamento e Organização, os alunos referem que os professores gastam muito tempo em explicações, o que reduz o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos. Também é de salientar que os alunos do género masculino apresentam um valor no nível 3, o que implica alguma regularidade dos professores neste comportamento.

Por outro lado, a dimensão que apresenta maior nível de concordância entre professores e alunos é a Dimensão Instrução, em que as perceções são bastantes idênticas entre si (4,17 e 4,14, respetivamente), sendo ainda de destacar que os professores e os alunos do género masculino apresentam médias aritméticas muito semelhantes. Assim, estes resultados traduzem boas práticas que os docentes têm vindo a desenvolver e que devem ser mantidas, ou melhoradas, de forma a promover o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, é de realçar que os alunos consideram que os professores têm um bom domínio das matérias que lecionam, o que é corroborado nos estudos de Oyarzún (2012) e Ribeiro da Silva (2017), sendo que neste último estudo também se verifica uma tendência de os professores se desvalorizarem neste aspeto.

Já a Dimensão Disciplina é aquela que possui uma valoração mais baixa por parte de ambos os grupos, realçando a proximidade dos valores das perceções dos professores (3,61) com alunos (3,62) e alunas (3,60). Por outro lado, ao comparar a perceção dos alunos e dos professores, verifica-se que os primeiros percecionam de forma inferior que os professores previnem comportamentos de indisciplina, em relação aos segundos.

Ao analisarmos todas as dimensões, verificamos que as perceções de alunos e alunas são bastante idênticas, tendo-se registado apenas sete indicadores onde houve diferenças significativas (gastar muito tempo em explicações reduzindo o tempo de

exercitação dos conteúdos, demonstrar-se recetivo a novas ideias, incompatibilizar-se com algum aluno sem razão aparente, encorajar os alunos, justiça nas avaliações, utilizar formas diversificadas de avaliação, permitir comportamentos inapropriados). Quanto aos docentes, foram averiguadas muito mais divergências significativas entre géneros, sendo que as professoras se sobrevalorizaram na maioria dos indicadores, o que nos leva a crer que estas tendem a valorar a sua prática pedagógica em comparação com os professores.

Em suma, os docentes sobrevalorizam mais a sua intervenção pedagógica em comparação com os alunos, verificando-se, ainda assim, perceções bastante próximas nas dimensões instrução, planeamento e organização e na disciplina. Destaca-se ainda que são os professores do género masculino quem mais se aproxima das perceções dos alunos, visto que as professoras sobrevalorizam a sua intervenção pedagógica em comparação com estes, o que vai de encontro ao que Resende et al. (2014) verificaram no seu estudo.

Quanto aos alunos, pudemos averiguar que as perceções de ambos os géneros tendem a convergir, sendo que o primeiro apresenta uma valoração pouco superior, o que corrobora os dados apresentados por Gutiérrez e Pilsa (2006) e Oyarzún (2012), que afirmam que as atitudes tanto de alunos como alunas são positivas e praticamente iguais, face à intervenção pedagógica do professor de EF.

Quanto à opinião de alunos/professores sobre a disciplina de EF, tanto os alunos como os professores consideram bastante importante ter aulas de EF, apesar de se registar uma diferença significativa. Por outro lado, verifica-se que os dois grupos percecionam a disciplina com alguma importância em comparação com as restantes, mas os valores aproximam-se de um nível intermédio (3,00). A maior divergência encontrada prende-se com utilidade dos conteúdos aprendidos/leccionados em EF ao longo da vida, visto que se verificou uma divergência de 0,82 entre as perceções de alunos e professores, com os primeiros a desvalorizarem o que é leccionado nas aulas, sendo que também se verificou diferenças entre géneros em ambos os grupos.

4.1. Limitações

Neste estudo o grupo de professores apenas era constituído por duas professoras do género feminino e sete masculino, o que consistiu numa pequena amostra do género feminino. Outra limitação deveu-se à não aplicação dos questionários a todas as turmas e

a todos os docentes de EF da escola, o que poderá ser tido em conta numa próxima investigação, culminando numa amostra mais completa.

5. Conclusões

Com a realização deste estudo, conseguimos averiguar que neste contexto existe uma prevalência na convergência das perceções de alunos e professores quanto à intervenção pedagógica dos docentes de EF. Por outro lado, também verificámos que existem algumas diferenças quanto à perceção do processo de ensino-aprendizagem, o que deve levar os professores a refletir sobre as suas práticas e dialogar com os alunos, com o intuito de diminuir essas discrepâncias. Ainda assim, observámos que as perceções apresentaram valores positivos, estando a média das respostas situada no nível 4 (muitas vezes).

Através dos dados recolhidos verificámos que foi na Dimensão Clima que se verificaram as maiores divergências, com as professoras a sobrevalorizarem-se significativamente em relação aos alunos, de ambos os géneros, mas também em relação aos professores. Já na DA observou-se que os professores se sobrevalorizam em relação às professoras.

Assim no geral, realçamos que existe uma relação de convergência entre alunos e professores. Contudo, verificámos que alunos e alunas tem perceções praticamente iguais, mas as alunas apresentaram valores ligeiramente superiores. O mesmo aconteceu com as professoras, que valoraram a sua prática de forma um pouco superior aos professores, sendo que estes últimos percecionaram de forma bastante semelhante aos alunos e alunas.

Desta forma, concluímos que na ESLdF professores e alunos têm uma perceção idêntica quanto à intervenção pedagógica do professor de EF, o que nos leva a crer que os docentes têm adotado boas práticas de ensino, porém ainda possuem margem para evoluir e melhorar. Assim, os professores deverão ter sempre em conta a necessidade do desenvolvimento, nos alunos, de atitudes positivas face à intervenção pedagógica do docente.

6. Referências

- Formosinho (2001), A Formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas, in Bártolo Paiva Campos (org.). Formação Profissional dos Professores no Ensino Superior, Porto: Porto Editora, pp 46-64.
- Gutiérrez, M. S., & Pilsa, C. D. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Vol 6 (24), 212-229.
- Kinchin, G., & O'Sullivan, M. (1999). Making Physical Education Meaningful for High School Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(5), 40.
- Lopes, A. (2003). Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, e Problemas de “Ensinar”. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mayer, C., e Costa, D. (2017). A relação professor e aluno. *Revista Maiêutica, Indaial*, 5(01), 35-41.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2002). A perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino dos jogos desportivos Cultura e contemporaneidade na educação física e desporto. E agora? (pp. 133-139): Porto: Coleção Prata da Casa (edição especial).
- Oliveira, H.S. (2009). *Relação entre a Atividade Física e o Rendimento Escolar*. (Dissertação de Licenciatura, Universidade do Porto). Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/143398557.pdf>
- Onofre, M. S., & Costa, F. C. (1994). O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.º 9, 15-26.
- Oyarzún, J. C. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, n. 1, 105-119.
- Resende, R., Santana, P., Santos, A., e Castro, J. (2014) Perceção dos Professores de Educação Física Sobre a Sua Intervenção na Escola. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 61-67.
- Ribeiro da Silva. E.M. (2017). Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Revista Prácticum*, Vol 2(2) 18-31. ISSN 2530-4550

- Sá, P., Melo, R., Gonçalves, F., e Resende, R. (2014) Análise aos Níveis de Satisfação dos Alunos nas aulas de Educação Física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 65-81.
- Siedentop, D. (1983). Research on teaching in physical education. Em T. Templin, & J. Olson. *Teaching in physical education* (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Tacca, M. C., & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor alunos: uma perspetiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 39-48.

Decretos Lei:

Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

CONCLUSÃO

Com este relatório pretendeu-se fazer uma retrospectiva sobre o EP e o trabalho realizado ao longo do ano letivo, terminando um ciclo repleto de conhecimentos e novas aprendizagens, tendo apetrechado o nosso reportório com ferramentas e ideias, observando-se uma enorme evolução e o início da construção da nossa identidade enquanto profissional de EF.

O EP é o momento em que a prática e a teoria se cruzam, pelo que tivemos aqui a oportunidade de experienciar de forma prática todas as aprendizagens efetuadas ao longo da nossa formação académica.

Inicialmente, o receio de falhar e a dúvida instalaram-se, visto que procurávamos ser o mais competentes possível enquanto professores de EF, porém também íamos em busca de adquirir o máximo de competências e vivências que este percurso nos ia possibilitar. Foram os constrangimentos e as consequentes adaptações e tomadas de decisão, que nunca tínhamos vivenciado, que nos permitiram evoluir. Apesar de assumirmos o papel de professor, que tem o compromisso de transmitir conhecimentos, este momento também contribuiu bastante para o aumento das nossas aprendizagens, apresentando-se como uma conclusão do nosso ciclo académico.

Desta forma, após a conclusão deste desafiante percurso, de muitas aprendizagens e dissabores, terminamos esta etapa como uma pessoa e profissional bastante diferentes daquela que iniciou o ano letivo, sentindo que a missão foi cumprida, mas sempre com a sensação de que há algo mais fazer e a melhorar. Houve sempre a preocupação de procurar o melhor de nós para corresponder aos desafios impostos, de refletirmos constantemente sobre o podia ser melhorado, mas também de promovermos uma boa interação entre professor e aluno, aprimorando a nossa prática pedagógica.

Em suma, terminamos este ciclo com sentimento de gosto e de saudade pela prática pedagógica, de todas as preocupações intrínsecas a um dia de aulas. De realçar o sentimento de realização, para o qual tivemos de ser bastante rigorosos, organizados e solidários com todos os intervenientes escolares e onde as relações pedagógicas foram fundamentais.

REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud. *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp.175-210). Coimbra: Almedina.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª ed., Vol. 14). Lisboa: Livros Horizonte
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº 11, 135-151.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de Evaluación Educativa* (5ª Ed.). Madrid: La Muralla
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas - o caso do director de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em Re-Vista*. Retirado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8190>
- Lopes, F. (2016). O papel do Diretor de Turma na vida dos alunos (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/89446/2/170002.pdf>
- Mayer, C., e Costa, D. (2017). A relação professor e aluno. *Revista Maiêutica, Indaial*, 5(01), 35-41.
- Nobre, P. (2015). Conceptualização da avaliação. In *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos* (pp. 43-73). Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Perez Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*, ed. Revue EPS, Paris.
- Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. (Vol. 91). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., e Nobre, P. (2018). *Prática Pedagógica Supervisionada IV*. Edição FCDEF-UC, Coimbra. ISBN: 978-989-54639-8-5
- Rosado, A. E., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.

- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10451/4884>
- Siedentop, D. (1983). Research on teaching in physical education. In Templin, T. & Olson, J., *Teaching in physical education* (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Subramaniam, P.R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, (23), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.003>

Legislação:

- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros (Educação).
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

ANEXOS

Anexo I – Ficha Individual do Aluno



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

Identificação:

Nome: _____	
Ano: _____ Turma: _____ Número: _____ Data de Nascimento: ____/____/____	
Morada: _____	
Telemóvel: _____ Documento de Identificação: _____	
Peso: _____ kg Altura: _____ IMC: _____	

A tua Saúde e Alimentação:

Tens algum dos seguintes problemas: Asma <input type="checkbox"/> Epilepsia <input type="checkbox"/> Problemas na Coluna <input type="checkbox"/> Diabetes <input type="checkbox"/> Bronquite <input type="checkbox"/> Problemas Cardíacos <input type="checkbox"/> Hipertensão <input type="checkbox"/> Colesterol <input type="checkbox"/> Outros: _____
Ouves bem? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Vês bem? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Alguma vez foste submetido a uma intervenção cirúrgica? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> A quê? _____
Horas a que normalmente te deitas: _____ E a que horas acordas? _____
Tens dispensa médica da componente prática da aula de Educação Física? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se sim, qual é o motivo? _____
Quantas refeições realizas por dia? _____ Quais são: _____

Prática Desportiva:

Praticas alguma modalidade desportiva? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se a tua resposta foi SIM , indica qual (quais)? _____
Federada? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Qual é o Clube? _____
Qual os dias e horários dos treinos? _____
Se a tua resposta foi NÃO , já praticaste? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se a tua resposta foi SIM , indica qual (quais)? _____ Federada? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Já participaste nos Grupo/Equipa do Desporto Escolar? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Este ano pretendes fazer parte de algum? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se SIM , qual(quais)? Futsal <input type="checkbox"/> Badminton <input type="checkbox"/> Atletismo <input type="checkbox"/> Boccia <input type="checkbox"/>

Dados relativos à Educação Física:

Assinala as modalidades que mais gostas?

Andebol Futebol Atletismo Orientação Escalada Badminton Voleibol Natação

Basquetebol Corfebol Patinagem Ginástica Jogo Tradicionais Surf Golfe Ténis

Outras Quais? _____

Indica 3 modalidades que gostarias de dar este ano: _____

Qual ou quais as modalidades que tu gostas **MAIS**? _____

Qual ou quais as modalidades que tu gostas **MENOS**? _____

Qual foi a tua nota à disciplina de Educação Física no ano letivo anterior? _____

Anexo II – Plano de aula (exemplo)






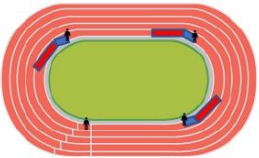
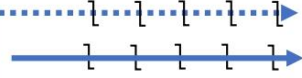
FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



PLANO DE AULA			
Professor: João Rodrigues		Data: 06/05/2021	Hora: 16:15h – 17:45h
Ano / Turma: 9º LF1	Período: 3º	Local / Espaço: Exterior	
Nº de Aula: 80 e 81	Modalidade: Futsal e Atletismo	Nº de Aula: 5 e 6 /17 15 e 16 /22	Duração da Aula: 90 min
Nº de Alunos Previstos: 13		Observações: 1 aluno faltará por ter PIT e dois alunos encontram-se lesionados.	
Função Didática / Objetivos da Aula: Lançamento do Dardo: introdução do lançamento. Triplo Salto: exercitação da coordenação <i>hop-step</i> ; exercitação da sequência do triplo salto. Corrida de Barreiras: avaliação sumativa. Corrida de Estafetas: avaliação sumativa. Futsal: exercitação do passe, receção e condução de bola.			
Recursos materiais: 8 barreiras, 9 arcos, 6 cones, sinalizadores, 8 bolas, 4 vórtex, 4 testemunhos.			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito
T	P				
Parte Inicial da Aula					
16:35h	5'	Apresentação dos objetivos e conteúdos da aula.		- Os alunos mantêm-se em silêncio e atentos.	- Os alunos percebem as informações transmitidas.
16:40h	10'	Ativação específica (coordenação)	<p>Ativação geral Os alunos irão realizar 4 voltas ao campo. De seguida, irão realizar um circuito de coordenação, que estará dividido em duas partes: na primeira serão realizados vários <i>skippings</i>, já na segunda os alunos realizam várias ações que o professor ordena (corrida em zig-zag, corrida com cruzamento dos apoios, corrida saltada, entre outros).</p>	- Coordenação dos membros inferiores com os membros superiores; - Os alunos devem respeitar as componentes críticas definidas pelo professor.	- Realizar corrida de forma contínua; - Realizar a sequência de saltos de acordo com a demonstração; - Realizar a maior distância possível em salto.
Parte Fundamental da Aula					

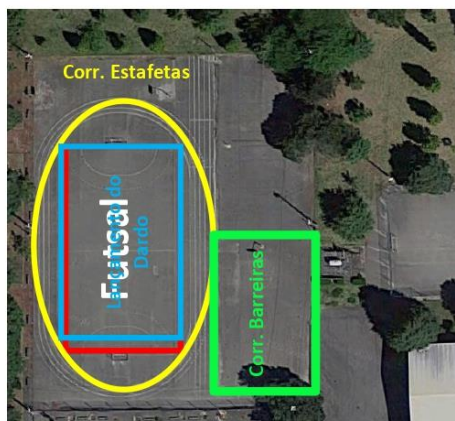


16:50h	15'	<p>OP.1 – Lançamento do dardo</p> <p><u>Exercitar o lançamento</u> Dois grupos de alunos iniciarão nesta estação, sendo que os alunos irão agrupados em pares e deverão realizar o lançamento do vórtex, de modo a que o colega o consiga agarrar.</p> 	- De acordo com as componentes críticas inframencionadas no quadro.	- Lançar o vórtex por cima do ombro; - Promover a rotação da bacia e o avançar do peito.
		<p>OP.2 – Triplo Salto</p> <p><u>Exercitar a sequência de hop-step-jump</u> 1ª variante: os alunos deverão saltar apoiando o pé direito no primeiro arco e o mesmo pé no segundo arco e assim sucessivamente. A sequência será a seguinte: D,D;E,E;D,D;E,E.  2ª variante: realizar sequência - D,D;E,E;E,D;D, D,E. </p>	- De acordo com as componentes críticas inframencionadas no quadro.	- Realizar os saltos de forma coordenada; - Elevar a coxa do membro inferior livre;
17:05h	15'	<p>OP.3 – Corrida de estafetas</p> <p><u>Corrida de estafetas</u> Os elementos de cada grupo estarão dispostos pelas diversas posições da pista. Existem 3 zonas de transmissão (precedidas de zona de balanço) onde deverá ser feita a transmissão do testemunho de forma fluida.</p> 	- De acordo com as componentes críticas inframencionadas no quadro.	- Realizar a corrida de estafetas no menor tempo possível; - Não deixar cair o testemunho, não sair do seu corredor e respeitar as zonas delimitadas - Realizar as transmissões de forma fluida e sem perda de velocidade;
		<p>OP.4 – Corrida de barreiras</p> <p><u>Corrida de barreiras</u> Dois grupos de alunos irão exercitar o ritmo da corrida de barreiras, com 8 passadas na aproximação à 1ª e 3 passadas entre barreiras (executar 1 apoio entre cones). (um corredor com cones e outro sem cones)</p> 	- De acordo com as componentes críticas inframencionadas no quadro.	- Realizar a corrida de barreiras com o máximo de velocidade possível aplicando a técnica de transposição de barreiras. - Realizar a corrida de barreiras com coordenação, colocando apenas 1 apoio entre os cones.
17:20h	10'	<p>Futsal OP. 5 – Passe e receção OP. 6 – Condução de bola</p> <p><u>Circuito técnico</u> O jogador conduz a bola por entre os obstáculos, realiza passe para o próximo jogador que de seguida conduz a bola até à marca de penálti e remata (parte interna do pé), tentando acertar num dos cones (cada cone vale 1 ponto).</p>	- De acordo com as componentes críticas inframencionadas no quadro.	- Realizar todos os passes e receções corretamente; - Bola sempre controlada dentro do espaço próprio do aluno; - Acertar nos cones o maior número de vezes.

					
Parte Final da Aula					
17:30h	5'	Retorno à calma, preleção final, balanço da aula e questionamento.		<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos realizam os alongamentos dados pelos alunos que não realizam aula. - Os alunos mantêm-se em silêncio e atentos. - Os alunos fazem intervenções ordeiras sem interromper outro colega ou o professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar os alongamentos corretamente. - Os alunos percebem as informações transmitidas e respondem às questões.

Grupos	<u>Grupo 1:</u>	<u>Grupo 2:</u>
	<u>Grupo 3:</u>	<u>Grupo 4:</u>

Organização do espaço de aula:



Componentes Críticas	
Futsal	Atletismo
<p>Passe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olhar em frente; - Pé de apoio sensivelmente ao lado da bola e colocar peso do corpo sobre essa perna; - Balançar o membro inferior e, após o contacto com a bola, continuar o movimento na direção do passe (que deve ser a posição do colega); - A bola deve ser tocada no seu plano médio (nem por baixo nem por cima), com a parte interna, externa. <p>Receção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olhar dirigido para a trajetória da bola e tronco inclinado à frente; - Deslocar-se na direção da trajetória da bola; - Avançar a superfície de contacto (planta do pé, parte interna ou externa do pé) na direção da bola, amortecendo-a através da ação de recuo da perna. <p>Condução de bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olhar dirigido para a frente, observando o espaço envolvente; - Inclinair ligeiramente o tronco à frente; - Manter a bola junto ao solo, dentro do espaço próprio, o mais próximo possível do pé condutor e do lado contrário ao adversário direto. 	<p>Corrida de Barreiras:</p> <p><u>Transposição da barreira</u></p> <p>Chamada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocação rápida da coxa do membro inferior de ataque na horizontal. <p>Transposição da Barreira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extensão breve do membro inferior de ataque para a frente na direção da barreira; - O membro inferior de ataque deverá procurar o solo rapidamente com um movimento de frente para trás. <p>Receção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O M.I. de impulsão é puxado para a frente; - Receção executada com o terço anterior do pé do M.I. de ataque de forma breve. <p><u>Ritmo de barreiras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Execução de oito passadas na aproximação à primeira barreira; - Realização de três passadas entre barreiras. <p>Corrida de Estafetas:</p> <p><u>Transmissão do testemunho</u></p> <p>Preparação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O corredor que entrega o testemunho aproxima-se em velocidade máxima; - O corredor que recebe o testemunho apoia-se nos terços anteriores dos pés, com os joelhos fletidos e inclinado para a frente, visualiza a marca e, após a passagem do corredor que transporta o testemunho, inicia o seu deslocamento. <p>Aceleração:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O corredor que recebe o testemunho deve manter uma velocidade constante; - O colega que transmite o testemunho dá indicação verbal ao corredor que o recebe; - O corredor que recebe o testemunho estende o membro superior para trás, para receber o testemunho. <p>Transmissão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se o recebedor estender o membro superior direito para trás, o transmissor deverá aproximar-se pela parte de fora da pista (transmissão exterior), realizando a transmissão com a mão esquerda (o contrário se estender o M.S. esquerdo para trás), dentro da zona de transmissão. <p>Tripla Salto</p> <p><u>Hop:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pé de chamada deve efetuar um apoio ativo; - Elevação da coxa do membro inferior livre até à posição horizontal, com a chamada orientada para a frente e para cima; - Execução de uma passada no ar e preparar a chamada seguinte que é realizada com a mesma perna mantendo o equilíbrio geral do corpo; <p><u>Step:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada rápida através de um contacto total do pé com o solo e da extensão das articulações do tornozelo, joelho e anca; - Elevação da coxa do membro inferior livre até à posição horizontal; - Preparação para o jump através da extensão do membro inferior livre para a frente e para baixo. <p>Jump</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada rápida em movimento de “patada” para reduzir a perda de velocidade horizontal; - Elevação da coxa do membro inferior livre até à posição horizontal; - Suspensão realizada com a técnica de extensão, inclinando o tronco para a frente e para baixo, realizando a receção e a movimentação dos membros superiores para a frente. <p>Lançamento do Dardo</p> <p><u>Lançamento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A colocação do pé esquerdo no solo ativa e sólida para promover uma boa ação bloqueadora; - Avançar a bacia e o peito na direção do lançamento e manter o braço lançador estendido até ao último momento; - Lançamento do dardo de forma explosiva através da extensão completa do membro superior, passando a mão acima do ombro.

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

Esta aula será iniciada com uma preleção inicial, onde irei referir os objetivos pretendidos para esta aula de forma breve, clara e objetiva, introduzindo brevemente os exercícios que serão realizados e os gestos técnicos a trabalhar. Para esta aula estão pré-definidos grupos que se manterão assim até ao final da mesma, podendo ser alterados caso seja necessário. Seguidamente, os alunos irão efetuar uma ativação específica da modalidade de atletismo, consistindo principalmente na coordenação. Posteriormente, os alunos irão estar divididos por 2 estações, uma de lançamento do vórtex e outra de triplo salto, sendo que nesta última o objetivo é de exercitar a coordenação e a sequência dos apoios.

Posteriormente, irão existir outras 2 estações, uma de corrida de barreiras e outra de corrida de estafetas, onde deverão realizar as tarefas o melhor possível, tendo em conta que se trata de um momento de avaliação sumativa, trocando ainda ao sinal do professor.

Após este momento, os alunos irão realizar um exercício da modalidade de futsal, em que serão exercitados o passe, receção e condução de bola.

Por fim, será realizado um retorno à calma através da realização de alongamentos. De seguida realizar-se-á o balanço final da aula, no qual irei referir os aspetos positivos e negativos e que servirá de transição para as seguintes, como também farei um balanço das especialidades do atletismo, mais em concreto da corrida de barreiras e da corrida de estafetas.

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:

Planeamento da aula: Esta aula começou um pouco depois da hora, devido ao atraso de alguns alunos em cinco minutos, o que condicionou bastante a aula. Aos alunos que não realizaram aula prática dei-lhes a tarefa de corrigirem os seus colegas e ajudá-los nos exercícios que iriam a realizar ao longo da aula. Após todos os alunos terem chegado, realizei a preleção inicial de forma muito mais breve e sucinta, tendo referido os objetivos e os exercícios principais que pretendia para a aula. Ainda instruí sobre a ativação de modo que a aula obtivesse um maior ritmo e dinâmica, sendo que no geral os alunos se mostraram empenhados e cumpriram com os critérios de êxito.

Logo após a ativação, instruí sobre os dois exercícios seguintes, os quais correspondiam ao lançamento do dardo e ao triplo salto, mas neste momento demorei um pouco de tempo a mais em instrução e organização e transição, visto que no início da aula não referi quais eram os grupos. Durante os exercícios, os alunos obtiveram algum sucesso, sendo que inicialmente, em ambos os exercícios, os alunos apresentaram dificuldades que foram sendo superadas.

Posteriormente, os alunos passaram rapidamente para as estações seguintes de forma bastante rápida, pois já tinha feito a preleção sobre estas duas, como também já tinham sido implementadas nas aulas anteriores. Foi possível constatar um bom desempenho, mas alguns alunos ainda cometeram alguns erros quanto à execução da corrida de barreiras, principalmente a abdução da perna de chamada e alguns saltavam em vez de transpor.

Tendo em conta o atraso inicial de cinco minutos e o tempo que foi despendido na explicação das duas primeiras estações, não foi possível realizar o exercício de futsal.

De seguida, os alunos recolheram o material de forma ordeira, reuniram-se junto de mim e realizámos alongamentos como retorno à calma. De seguida fiz um balanço do desempenho geral da turma e dos aspetos mais positivos e negativos da aula, tal como das especialidades do atletismo que foram avaliadas nesta aula.



Instrução: A instrução correu como tinha planeado, pelo que defini previamente quais os momentos em que teria de intervir para não despende mais tempo do que o necessário, mas ainda assim demorei um pouco de tempo a mais na instrução das primeiras estações. As instruções foram claras, objetivas e audíveis, sempre acompanhadas de demonstração, o que facilitou a compreensão. Quanto ao feedback, este foi dado com pertinência e incidindo nos aspetos a corrigir, tendo conseguido completar os ciclos de feedback, o que ajudou os alunos a melhorarem a sua execução. Nesta aula também utilizei algumas vezes o questionamento, levando a implementar nos alunos o espírito crítico e a autorreflexão.

Gestão: Antes da aula montei a maioria dos exercícios que tinha idealizado, poupando tempo e preocupando-me com outras questões. Os grupos já estavam definidos, pelo que as transições e organização dos grupos foi rápida, mas poderia ter referido logo no início da aula a constituição dos mesmos. O tempo de aula foi gerido de forma satisfatória, sendo que o tempo gasto numa das intervenções influenciou, de certo modo, o que tinha planeado.

Clima: A aula teve um clima positivo, tendo efetuado bastantes reforços positivos e tentado manter sempre um clima de aula propício para a aprendizagem, ajudando os alunos a superar as suas dificuldades através da afetividade e colocando-os mais à vontade.

Disciplina: Esta aula decorreu de forma satisfatória, visto que os alunos conseguiram respeitar na maioria das vezes os momentos de instrução, à exceção do balanço final.

Decisões de ajustamento: Tive de ajustar o plano de aula ao não realizar o exercício de futsal, visto que alguns alunos chegaram mais tarde e também perdi tempo na explicação das primeiras estações.

Aspetos positivos mais salientes: Boa organização do espaço de aula; boa dinâmica da aula; boa circulação e posicionamento; boa qualidade e diversidade dos feedbacks; audível; reforços positivos e exercícios competitivos e desafiantes motivando os alunos; envolvimento e responsabilização dos alunos na arrumação do material; clima de aula positivo.

Oportunidades de melhoria: reduzir o tempo de instrução e ser ainda mais objetivo; melhorar o controlo da turma nos momentos de instrução; arranjar estratégias para que os alunos cumpram o horário de entrada na aula.

Anexo III – Quadro de Rotações de Espaços

Agrupamento de Escolas Lima-de-Faria, Cantanhede
Escola Secundária de Cantanhede

Educação Física

Distribuição dos Espaços
2020/2021

CICLO 2 e 4

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:00 / 09:30	9º LF2 P 11º LH2 EXT	9º LF1 P 7º LF1 EXT	10º LH2 EXT 11º LH2 P	12º LH2 P 10º LH1 EXT	10º CT1 EXT 10º CSE P
09:35 / 11:05	11º CT1 EXT 9º LF3 P	10º CT2 EXT 11º CT2 P	10º CT1 P 10º CSE EXT	12º CT2 P 12º CT3 EXT	12º CT4 P 10º CT3 EXT
11:05/12:00 / 12:45/13:35	11º CT3 EXT 8º LF1 P	10º LH1 P 11º CT4 EXT	10º AV EXT 11º CT1 P	12º CT1 EXT 12º LH1 P	12º AV EXT 10º CT2 P
13:45/14:30					
14:35 / 16:05	12º CSE P 12º LH2 EXT	12º AV EXT 11º CSE P	8º LF1 EXT 10º CT3 P	11º CSE EXT 11º CT4 P	7º LF1 P/EXT
16:15 / 17:45	12º CT2 EXT 10º LH2 P	11º AV EXT 11º LH1 P	12º CSE EXT 11º CT3 P	9º LF1 EXT 11º AV P	10º AV P 11º CT2 EXT
17:50 / 19:20	12º CT3 P 12º LH1 EXT	12º CT1 P 12º CT4 EXT	8º LF2 P 9º LF2 EXT	9º LF3 EXT 11º LH1 P	8º LF2 P/EXT



1º ciclo de 21/09 a 20/11
2º ciclo de 23/11 a 29/01
3º ciclo de 01/02 a 16/04
4º ciclo de 19/04 a 09/06 ou 15/06

Anexo IV – Quadro de Ocupação de Espaços dos Balneários

2020/2021

OCUPAÇÃO ESPAÇOS dos BALNEÁRIOS

SEGUNDA FEIRA

SETOR A

11º LH2
11º CT1
11º CT3

12º CSE
10º LH2
12º LH1

SETOR B

9º LF2
9º LF3
8º LF1

12 LH2
12º CT2
12º CT3

TERÇA FEIRA

SETOR A

7º LF1
10º CT2
10º LH1

12º AV
11º LH1
12º CT1

SETOR B

9º LF1
11º CT2
11º CT4

11º CSE
11º AV
12º CT4

QUARTA FEIRA

SETOR A

10º LH2
10º CT1
11º CT1

10º CT3
11º CT3
9º LF2

SETOR B

11º LH2
10º CSE
10º AV

8º LF1
12º CSE
8º LF2

SETOR A

10º LH1
12º CT2
12º LH1

11º CSE
11º AV
11º LH1

SETOR B

12º LH2
12º CT3
12º CT1

11º CT4
9º LF1
9º LF3

SEXTA FEIRA

SETOR A

10º CT1
10º CT3
10º CT2

7º LF1
11º CT2

SETOR B

10º CSE
12º CT4
12º AV

10º AV
8º LF2

Nota: As turmas do setor B entram 10 minutos depois e saem 10 minutos depois.

Anexo V – Quadro de Matérias por Ano de Escolaridade

Subáreas	Matérias a lecionar	7º ANO	8º ANO	9º ANO
JDC	Andebol		X	a)
	Basquetebol	X		a) b)
	Futsal		X	b)
	Voleibol	X	b)	a) b)
Ginástica	Ginástica Solo	X	X	X
	Ginástica Aparelhos	Minitrampolim Salto de bock Barra fixa	Minitrampolim Salto de cavalo Trave olímpica	Paralelas Minitrampolim Salto de cavalo Trave olímpica Barra fixa
	Ginástica Rítmica/Acrobática	Rítmica		
Atletismo	Atletismo (saltos/corridas/lançamentos)	Corrida de velocidade Salto em altura Lançamento da bola/peso	Corrida de estafetas Corrida de barreiras Salto em comprimento Lançamento do disco	Corrida de velocidade e estafetas Corrida de barreiras Triplo salto Lançamento do dardo
ARE	Atividades Rítmicas Expressivas	a)	a)	a)
Raquetes	Jogos de Raquetes	Badminton	Badminton	Badminton / Ténis
Outras	Patinagem			X
	Atividades de Exploração da Natureza/Golfe/Jogos Tradicionais	Golfe	Golfe	Orientação e/ou Golfe e/ou Jogos Tradicionais
	Natação			
Aptidão Física		X	X	X
Conhecimentos		X	X	X

a) Matérias a lecionar de acordo com as características e motivação da turma.

b) Matérias de revisão/aplicação, de gestão flexível de acordo com a) ou circuito.

Anexo VI – Grelha de Avaliação (exemplo)

Avaliação Formativa Inicial											
Ginástica de Solo											
Nº	Nome	Rolamento à frente (4)	Rolamento à retaguarda (4)	Apoio facial invertido com rolamento à frente (4)	Roda ou rodada (4)	Avião (3)	Ponte (3)	Salto em extensão (2)	Salto em extensão com 1/2 vola (3)	Total (27)	%
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
Média											
%											

Componentes Críticas

Futsal

Passé:

- Olhar em frente;
- Pé de apoio sensivelmente ao lado da bola e colocar peso do corpo sobre essa perna;
- Balançar o membro inferior e, após o contacto com a bola, continuar o movimento na direção do passe (que deve ser a posição do colega);
- A bola deve ser tocada no seu plano médio (nem por baixo nem por cima), com a parte interna, externa ou peito do pé.

Recepção:

- Olhar dirigido para a trajetória da bola e tronco inclinado à frente;
- Deslocar-se na direção da trajetória da bola;
- Avançar a superfície de contacto (planta do pé, parte interna ou externa do pé) na direção da bola, amortecendo-a de seguida através da ação de recuo da perna.

Condução de bola:

- Olhar dirigido para a frente, observando o espaço envolvente;
- Inclinar ligeiramente o tronco à frente;
- Manter a bola junto ao solo, dentro do espaço próprio, o mais próximo possível do pé condutor e do lado contrário ao adversário direto.

Remate:

- Colocar o pé de apoio ao lado da bola;
- Olhar dirigido para a frente;
- Inclinar o tronco à frente;
- Bater a bola na zona média e acertar na baliza/alvo.

Marcação:

- O jogador sem bola coloca-se entre o seu adversário e a baliza, evitando a finalização e recuperando a bola;
- Anular linhas de passe ao jogador em situação ofensiva.

Desmarcação:

- Criação de linhas de passe de apoio ou de rutura, procurando o espaço livre.

Anexo VII – Ficha de Autoavaliação (exemplo)



Ficha de autoavaliação - Educação Física

Nome _____ Nº _____ Turma _____ Ano _____

	1ºP	2ºP	3ºP
Área da Aptidão Física-(AapF) - aptidão física – desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, ... (30%)	0,3* _____ = _____	0,3* _____ = _____	0,3* _____ = _____
Área das Atividades Físicas-(AAF) - adquirir, compreender e executar os diferentes elementos técnicos e táticos nas diversas matérias de ensino... (40%)	0,4* _____ = _____	0,4* _____ = _____	0,4* _____ = _____
Área dos Conhecimentos (conhecer os processos de elevação e manutenção da aptidão física; compreender e aplicar os regulamentos específicos de cada modalidade; compreender e cumprir com as regras da sala de aula) (30%)	0,3* _____ = _____	0,3* _____ = _____	0,3* _____ = _____
Classificação Final			

Anexo VIII – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física” (exemplar a preencher pelos alunos)



FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
 • Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
 NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2018/2019 – ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO

QUESTIONÁRIO

Código: _____

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

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

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

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

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

1º PARTE - GRUPO I

O professor nas aulas de Educação Física...

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

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



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

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

GRUPO II
1º PARTE - Opinião do aluno

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

2º PARTE - Sentimentos

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

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

1.1. Apresenta a razão principal desse sentimento: _____

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

Obrigado pela colaboração!



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

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

GRUPO II 1ª PARTE - Opinião do aluno

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

2ª PARTE - Sentimentos

1. Das seguintes referências, o que sente quando pensa em relação à disciplina que leciona (colocar um círculo **apenas em uma** opção):
a) Aprendizagem b) Gosto c) Monotonia d) Pavor e) Prazer f) Inação g) Diversidade h) Repetitividade i) Obrigação
j) Necessidade l) Outro: _____

1.1. Apresente a principal razão desse sentimento: _____

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

Obrigado pela colaboração!

Anexo X – Resultados dos Questionários: Grupo I - 1ª Parte, Dimensão Instrução

Indicadores		DI					
		Alunos (A)			Professores (P)		
		N	M	MI	N	M	MI
Apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	Masculino	152	4,30	4,35	7	4,43	4,47
	Feminino	222	4,40		2	4,50	
Demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	Masculino	152	4,59	4,70	7	4,00	4,00
	Feminino	222	4,81		2	4,00	
Transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	Masculino	152	4,05	4,12	7	3,86	3,93
	Feminino	222	4,19		2	4,00	
Fornece feedback ao longo da aula.	Masculino	152	4,27	4,38	7	4,57	4,54
	Feminino	222	4,48		2	4,50	
Preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	Masculino	152	4,18	4,24	7	3,57	4,04
	Feminino	222	4,29		2	4,50	
Questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	Masculino	152	3,76	3,84	7	3,86	4,18
	Feminino	222	3,91		2	4,50	
Realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	Masculino	152	3,28	3,38	7	4,14	3,82
	Feminino	221	3,47		2	3,50	
É claro na transmissão de feedback.	Masculino	152	4,29	4,34	7	4,29	4,65
	Feminino	222	4,38		2	5,00	
Transmite feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	Masculino	152	4,18	4,22	7	4,14	4,32
	Feminino	222	4,26		2	4,50	
Utiliza a demonstração na apresentação das tarefas.	Masculino	152	4,18	4,25	7	4,00	4,00
	Feminino	222	4,31		2	4,00	
Utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	Masculino	152	4,13	4,16	7	4,00	4,00
	Feminino	222	4,18		2	4,00	
Utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	Masculino	152	3,82	3,88	7	4,14	4,07
	Feminino	222	3,94		2	4,00	
Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	Masculino	152	4,00	4,03	7	3,86	4,18
	Feminino	222	4,05		2	4,50	

Anexo XI – Resultados dos Questionários: Grupo I - 1ª Parte, Dimensão Planeamento e Organização

Indicadores		DPO					
		Alunos (A)			Professores (P)		
		N	M	MT	N	M	MT
planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	Masculino	152	4,20	4,29	7	4,71	4,36
	Feminino	222	4,38		2	4,00	
apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	Masculino	152	4,34	4,41	7	4,71	4,61
	Feminino	222	4,48		2	4,50	
apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	Masculino	152	4,22	4,28	7	4,14	4,32
	Feminino	222	4,33		2	4,50	
cumpre o horário da aula.	Masculino	152	4,55	4,60	7	4,71	4,86
	Feminino	222	4,64		2	5,00	
é assíduo.	Masculino	152	4,61	4,62	7	4,86	4,68
	Feminino	222	4,63		2	4,50	
gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a execução dos conteúdos.	Masculino	152	3,03	2,90	7	2,14	2,32
	Feminino	222	2,77		2	2,50	
preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	Masculino	152	3,98	4,06	7	4,43	4,22
	Feminino	222	4,13		2	4,00	
utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	Masculino	151	2,64	2,58	7	3,14	3,07
	Feminino	222	2,52		2	3,00	

Anexo XII – Resultados dos Questionários: Grupo I - 1ª Parte, Dimensão Avaliação

Indicadores		DA					
		Alunos (A)			Professores (P)		
		N	M	MT	N	M	MT
dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	Masculino	152	4,43	4,47	7	3,86	3,93
	Feminino	222	4,51		2	4,00	
é justo nas avaliações.	Masculino	151	3,94	4,08	7	4,43	4,47
	Feminino	222	4,22		2	4,50	
utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	Masculino	151	3,07	2,83	7	3,29	2,65
	Feminino	222	2,59		2	2,00	
apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	Masculino	151	4,13	4,06	7	3,86	3,93
	Feminino	222	3,98		2	4,00	
foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	Masculino	152	4,18	4,21	7	4,71	4,61
	Feminino	222	4,23		2	4,50	
informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	Masculino	151	3,78	3,85	7	4,43	4,22
	Feminino	222	3,92		2	4,00	

Anexo XIII – Resultados dos Questionários: Grupo I - 1ª Parte, Dimensão Disciplina

Indicadores		DD					
		Alunos (A)			Professores (P)		
		N	M	MT	N	M	MT
mantém a turma controlada.	Masculino	152	4,22	4,27	7	4,29	4,15
	Feminino	222	4,31		2	4,00	
é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	Masculino	152	4,20	4,25	7	4,43	4,47
	Feminino	222	4,30		2	4,50	
por vezes, permite comportamentos inapropriados.	Masculino	152	2,10	1,91	7	1,43	1,72
	Feminino	222	1,71		2	2,00	
previne comportamentos de indisciplina.	Masculino	152	3,97	4,03	7	4,29	4,40
	Feminino	222	4,09		2	4,50	

Anexo XIV – Resultados dos Questionários: Grupo I - 1ª Parte, Dimensão Clima

Indicadores		DC					
		Alunos (A)			Professores (P)		
		N	M	MT	N	M	MT
imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	Masculino	152	4,02	4,09	7	4,14	4,07
	Feminino	222	4,16		2	4,00	
demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos.	Masculino	152	3,89	4,07	7	3,57	4,04
	Feminino	222	4,25		2	4,50	
por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	Masculino	151	1,90	1,71	7	1,00	1,00
	Feminino	222	1,51		2	1,00	
encoraja os alunos.	Masculino	152	4,08	4,21	7	4,29	4,65
	Feminino	222	4,33		2	5,00	
dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	Masculino	152	3,83	3,73	7	3,86	3,93
	Feminino	222	3,63		2	4,00	
estimula a autorresponsabilização dos alunos.	Masculino	152	4,18	4,19	7	4,14	4,32
	Feminino	222	4,20		2	4,50	
estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	Masculino	151	3,88	3,95	7	3,86	4,18
	Feminino	221	4,02		2	4,50	
relaciona-se positivamente com os alunos.	Masculino	152	4,45	4,52	7	4,57	4,79
	Feminino	222	4,58		2	5,00	
fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	Masculino	152	4,38	4,42	7	4,43	4,72
	Feminino	222	4,45		2	5,00	
preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	Masculino	152	4,24	4,29	7	4,71	4,86
	Feminino	222	4,34		2	5,00	
trata os alunos com respeito.	Masculino	152	4,73	4,80	7	5,00	4,75
	Feminino	222	4,86		2	4,50	
mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	Masculino	152	4,26	4,30	7	4,14	4,57
	Feminino	222	4,33		2	5,00	
motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	Masculino	152	4,43	4,49	7	4,43	4,72
	Feminino	222	4,55		2	5,00	

Anexo XV – Certificado de participação “75 Anos ONU - Road Show START TO TALK”



start to talk.org



ROAD SHOW
START TO TALK

PROGRAMA

75 Anos ONU - Road Show START TO TALK | 17 de novembro de 2020 | 15.00 Horas

Sessão OnLine

Sessão/Debate - Sessão Regional do Norte Divulgação da Campanha Start To Talk

15:00 | Sessão de abertura
Carlos Manuel Pereira - Conselho Diretivo do IPDJ, IP
Ana Barros – Presidente da CPCI Viana do Castelo

15:15 | Apresentação da Campanha “Start to Talk” - Sensibilização para o abuso sexual de crianças e jovens no contexto do desporto (Video, Kit de formação e página WEB) – Inácio Anjos – IPDJ, IP

15:30 | Apresentação do ObNVA - Observatório Nacional da Violência Contra Atletas

15:45 | Mesa/Debate

MODERADORA – Cristina Torres – Jornalista - Técnica Superior de Comunicação Social na DIRETOR

- **ESPECIALISTA – Madalena Sofia Oliveira - Profª Universitária - Mestre em Ciências Forenses**
- **TREINADORA – Ana Freixo – Prof. Ed. Física/Treinadora de Basquetebol Feminino**
- **TREINADOR – Hugo Madruga – Prof. Ed. Física/Treinador de Voleibol Feminino**
- **ATLETA – Maria Rodrigues – Atleta de Futsal Feminino – Internacional Universitária**
- **ATLETA – Joana Morgado – Judoca Internacional da Juventude***

*a confirmar

17:15 | Sessão de Encerramento

Vitor Dias – Diretor Regional do Norte do IPDJ, IP
Pedro Bezerra – Diretor da Escola Superior de Desporto e Lazer do IPVC



REPÚBLICA PORTUGUESA



FPF



UN75
PARA ALÉM DE 2020

Anexo XVI – Certificado de participação “Seminário COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal”



CERTIFICADO

Certifica-se que **João Rafael Costa Sousa Rodrigues** participou no **seminário COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal**, organizado no âmbito do projeto COMEDIG (PTDC/CED-EDG/32560/2017), que teve lugar no dia 6 de novembro de 2020.

Coimbra, 6 de novembro de 2020.

A Organização





Colaborado por:



Anexo XVII – Certificado de participação “XI Meeting Internacional de Treinadores de Futebol”



CERTIFICADO

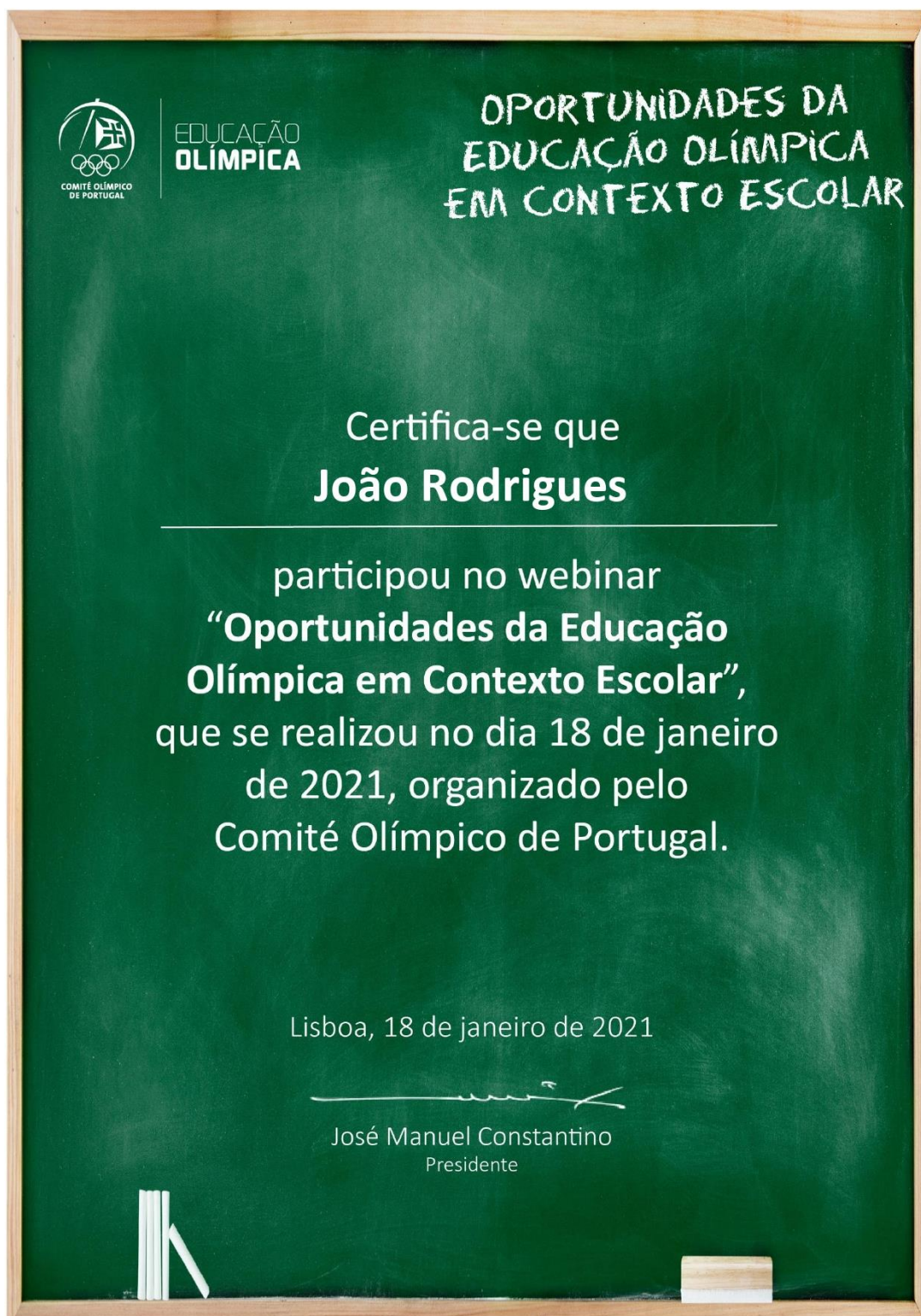
Certifica-se que

João Rodrigues

participou, em regime presencial, no X Meeting Internacional de Treinadores de Futebol, no dia 20 de dezembro de 2019, com o código de ação nº 60321209, sendo atribuídas 1.4 unidades de crédito, pelo Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P., para efeitos de renovação do Título Profissional de Treinador de Desporto.



Anexo XVIII – Certificado de participação “Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar”



Anexo XIX – Certificado de participação “Nutrição para Atletas de Alta Competição”



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

NÚCLEO DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA ASSOCIAÇÃO ACADÉMICA DE COIMBRA

Certifica-se que

João Rafael Costa Sousa Rodrigues

participou na Formação Específica "Nutrição para Atletas de Alta Competição", promovida pelo NECDEF-AAC e lecionada pela Dr^a Catarina Augusto, em regime exclusivamente online, no dia 23 de Novembro de 2020.


DIOGO SALGADO BRAZ
Presidente NECDEF-AAC

25 NOVEMBRO 2020
Coimbra

FORMAÇÃO ESPECÍFICA
"NUTRIÇÃO PARA ATLETAS DE ALTA COMPETIÇÃO"


CATARINA AUGUSTO
NUTRICIONISTA

Anexo XX – Certificado de participação “Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar”

SESSÃO INFORMATIVA

ASSOCIATIVISMO PROFISSIONAL – QUE VANTAGENS?

ORGANIZAÇÃO:
APEF Aveiro
COLABORAÇÃO:
CNAPEF - APEFFIS Coimbra - APEFIL - Leiria

DESTINATÁRIOS:
Alunos FCDEF-UC – Prática
Pedagógica Supervisionada

Sexta-feira
dia 19 de março pelas
17:30
Plataforma ZOOM
Entrar na reunião Zoom
<https://us02web.zoom.us/j/83350537019>



Anexo XXI – Certificado de participação “X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”

 	<p>UNIVERSIDADE DE COIMBRA FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO</p> 
<p>X FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA</p> <hr/>	
<p>CERTIFICADO</p>	
<p>JOÃO RAFAEL COSTA SOUZA RODRIGUES</p> <hr/>	
<p>PARTICIPOU NO X FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM O TEMA ENSINAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA.</p>	
<p>COIMBRA, 16 DE ABRIL DE 2021</p> 	
<p>A COORDENADORA DO MEEFEBs (Elsa Ribeiro-Silva)</p>	
<p>ORGANIZAÇÃO ELSA RIBEIRO-SILVA (COORD.) • CATARINA AMORIM • LIDIANE PICOLI LIMA • MARIANA SOUSA</p>	

Anexo XIX – Certificado de participação “Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar”


NEXT STEP ONLINE


Certifica-se que

João Rafael Costa Sousa Rodrigues

Participou no workshop Next Step Online dos Seekers sobre CV, LinkedIn, Pitch e Recrutamentos, realizado no dia 5/5/2021, tendo dado o próximo passo no seu desenvolvimento profissional.

Os Seekers:

 _____ (André Ribeiro) The Closer	 _____ (Diogo Castro) The Visionary
 _____ (Pedro Carvalho) The Magnar	 _____ (Leonor Mendes) The Shining

 **Seekers**    @justseekers