

1 2 9 0



UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA

Tiago André Taveira Castanheiro

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO, JUNTO DA  
TURMA DO 12º1G,  
NO ANO LETIVO 2020/2021**

**“PERCEÇÃO DOS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS E RESPETIVOS  
ALUNOS E PROFESSORES ORIENTADORES, SOBRE A INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Prof. Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

2021



Tiago André Taveira Castanheiro

Nº2016226196

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA DO 12º1G, NO  
ANO LETIVO DE 2020/2021**

“PERCEÇÃO DOS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS E RESPECTIVOS ALUNOS E PROFESSORES ORIENTADORES, SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA”

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

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

**COIMBRA  
2021**



**Esta obra deve ser citada como:** Castanheiro, T. (2021). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, Junto da Turma do 12.ºG, no ano letivo de 2020/2021*. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

## **COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO**

Tiago André Taveira Castanheiro, aluno no 2016226196 do MEEFEBS da FCDEFUC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº27-A, da Secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 10 de junho de 2021,

Tiago André Taveira Castanheiro

## Agradecimentos

A construção dos diversos percursos da vida, têm por base grandes alicerces que nunca nos deixam cair, mesmo quando a tragédia se sobrepõe à bonança.

Desde logo, o meu grande e principal agradecimento vai para a minha família e namorada, que desde o início deste meu percurso nunca me deixaram cair, apoiando-me incondicionalmente apesar das tragédias da vida que foram ocorrendo, a capacidade de me darem força e vontade para continuar, mostrar as minhas capacidades e conseguir fazer sempre mais e melhor do que os que nos deixaram. Foram eles que me transmitiram os valores e educação que me definem enquanto ser humano e que tento transportar em todos os meus objetivos de vida.

Continuamente, agradeço aos mentores desta etapa, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria João Vasconcelos e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elsa Silva, pela disponibilidade demonstrada, pelo compromisso na evolução da minha aprendizagem, pelo suporte e críticas construtivas. Hoje posso dizer que foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

Agradecer também aos meus colegas do Núcleo de Estágio, pelas partilhas, brincadeiras, conversas e entajuda demonstrada para que cada um de nós se superasse enquanto pessoa e enquanto profissional.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, pelas aprendizagens pessoais e profissionais que me proporcionou ao longo destes anos de formação.

A toda a instituição que é a ESAB, desde o Diretor, ao Grupo Disciplinar de Educação Física, a toda a comunidade escolar, que sempre me fizeram sentir parte integrante da estrutura, respeitando-me a mim e ao trabalho desenvolvido.

E por último, a todos os alunos do 12º 1G da Escola Secundaria de Avelar Brotero, que sempre compreenderam o meu esforço e dedicação para lhes transmitir o meu conhecimento tanto a nível pessoal como didático. São um grupo de alunos excecionais que de certeza também terão o grande futuro pela frente.

**A todos vós, o meu mais sincero Obrigado!**

“A educação é a arma mais poderosa  
que você pode usar para mudar o  
mundo.”

**Nelson Mandela**

## Resumo

O presente Relatório de Estágio Pedagógico surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, do 2º ano 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. Este documento é o resultado da aplicação prática dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo dos anos de formação e que foram desenvolvidos e colocados em ação ao longo do Estágio Pedagógico, realizado na Escola Secundária de Avelar Brotero, no ano letivo de 2020/2021, com a turma G do décimo segundo ano de escolaridade do curso Científico-Humanístico.

A preponderância deste Estágio Pedagógico na nossa vivência e experiência profissional é enorme. É o culminar de cinco anos de aprendizagens, decisões, estratégias, sucessos e fracassos que nos levaram a melhorar e a sermos pessoas capazes de atuar em contexto real e proporcionar aos nossos alunos aprendizagens e conhecimentos importantes para as suas vidas.

Este relatório é a apresentação do processo que ocorreu ao longo do ano letivo, desde o planeamento, à realização e avaliação das práticas, sempre com o propósito de melhorar e transmitir conhecimentos e aprendizagens significativas aos alunos através de um ensino de qualidade.

Assim sendo, este documento organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo é referente à contextualização da prática desenvolvida, composto pelas expectativas iniciais, pelo projeto formativo e pela caracterização do contexto. O segundo capítulo diz respeito à análise reflexiva sobre a prática pedagógica, nomeadamente, às atividades de ensino-aprendizagem, à organização e gestão escolar, aos projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional. Adicionalmente, neste capítulo, expomos também a nossa experiência com a modalidade de Ensino à Distância, que se revelou desafiante e algo novo na nossa experiência como professores. Por fim, o terceiro capítulo destina-se ao aprofundamento do Tema-Problema, caracterizado sob o tema: “perceção dos alunos estagiários e respetivos alunos e professores orientadores, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de educação física.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico; Educação Física; Intervenção Pedagógica; Dimensões Pedagógicas.



## **Abstract**

This Teacher Training is part of the Internship Report curricular unit, from the 2nd year of the Master in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, from the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra. This document is the result of the practical application of the theoretical and practical knowledge acquired over the years of formation and which were developed and put into action throughout the Pedagogical Internship, held at the Secondary School of Avelar Brotero, in the academic year 2020/2021, with class G of the twelfth year of schooling of the Scientific-Humanistic course.

The preponderance of this Teacher Training in our professional experience and experience is enormous. It is the culmination of five years of learning, decisions, strategies, successes and failures that led us to improve and to be people capable of acting in a real context and providing our students with important learning and knowledge for their lives.

This report is the presentation of the entire process that took place throughout the school year, from planning, to carrying out and evaluating practices, always with a great purpose of improving and transmitting significant knowledge and learning to students through teaching, whenever quality as possible.

Therefore, this document is organized into three chapters. The first chapter is allusive to the contextualization of the developed practice, composed of the initial expectations, the training project and the characterization of the context. The second chapter concerns reflective analysis on pedagogical practice, namely, teaching-learning activities, school organization and management, educational projects and partnerships and the ethical-professional attitude. Additionally, in this chapter, we also expose our experience with the Distance Learning modality, which proved to be a great challenge and something unprecedented in our experience as teachers. Finally, the third chapter is designed to deepen the Problem-Theme, characterized by the perception of trainee teachers and students regarding pedagogical interventions in the classroom.

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



## **Lista de Abreviaturas**

**EF** – Educação Física

**EP** – Estágio Pedagógico

**ESAB** – Escola Secundária de Avelar Brotero

**FCDEF-UC** – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra

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

**NE** – Núcleo de Estágio

**PNEF** – Programa Nacional de Educação Física

**UD(s)** – Unidade(s) Didática(s)



# Índice

Agradecimentos .....	7
Resumo .....	9
Abstract.....	11
Lista de Abreviaturas .....	13
Índice .....	15
Índice de Anexos .....	17
Índice de Tabelas .....	18
Introdução.....	20
Capítulo I – Contextualização da prática desenvolvida.....	21
1.1. Expectativas Iniciais .....	21
1.2. Projeto Formativo .....	22
1.3. Caracterização das condições locais e da relação educativa .....	22
1.3.1. Caracterização da Escola .....	22
1.3.2. O Núcleo de Estágio .....	23
1.3.3. Grupo Disciplinar de Educação Física .....	24
1.3.4. Caracterização da turma .....	24
Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica.....	27
2.1. Área 1 – Atividades de Ensino-aprendizagem.....	27
2.1.1. Planeamento .....	27
2.1.1.1. Plano Anual .....	27
2.1.1.2. Unidades Didáticas .....	31
2.1.1.3. Planos de Aula .....	32
2.1.2. Realização.....	35
2.1.2.1. Instrução .....	35
2.1.2.2. Gestão .....	39

2.1.2.3.	Clima/Disciplina.....	40
2.1.2.4.	Decisões de Ajustamento.....	42
2.1.3.	Avaliação.....	43
2.1.3.1.	Avaliação Formativa Inicial.....	44
2.1.3.2.	Avaliação Formativa.....	45
2.1.3.3	Avaliação Formativa Final.....	47
2.1.3.4.	Autoavaliação.....	48
2.2.	Ensino à Distância.....	48
2.3.	Área 2 – Organização e Gestão Escolar.....	52
2.4.	Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas.....	53
2.5.	Área 4 – Atitude Ético-Profissional.....	55
2.6.	Questões Dilemáticas.....	56
CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA.....		60
	Introdução.....	61
	Metodologia.....	64
	Amostra.....	64
	Instrumentos e Procedimentos.....	65
	Tratamento de dados.....	66
	Resultados e Discussão.....	67
	Conclusão.....	73
	Referências Bibliográficas.....	74
	Conclusões.....	76
	Referências Bibliográficas.....	78
	Anexos.....	81

## Índice de Anexos

ANEXO I – Resultados da Caracterização da Turma .....	82
ANEXO II – Mapa de Rotação de Espaços ( <i>Roulement</i> ) .....	83
ANEXO III – Estrutura do Plano de Aula .....	84
ANEXO IV – Estrutura do Relatório de Aula .....	85
ANEXO V – Grelha de Avaliação Formativa Inicial .....	86
ANEXO VI – Grelha de Avaliação Formativa Final .....	87
ANEXO VII – Critérios de Avaliação 12º ano .....	88
ANEXO VIII – Relatório Final de Avaliação .....	90
ANEXO IX – Critérios de Avaliação Ensino à Distância .....	91
ANEXO X – Cartaz “ <i>Geocaching And Skills</i> ” .....	92
ANEXO XI – Certificado “COMEDIG” .....	93
ANEXO XII – Certificado “X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”	94

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Dados da amostra: Idade a ..... 64

Tabela 2 – Estatística Descritiva das respostas dos alunos e do professor no 1º e 2º momento de aplicação do questionário nas 5 Dimensões. .... 67

Tabela 3 –Estatística Descritiva das respostas dos alunos e do professor no 1º momento e 2º momento de aplicação do questionário do Grupo II da 1ªParte – Opinião do aluno ..... 71



## Introdução

O Relatório de Estágio Pedagógico surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). Este documento é o resultado da experiência profissional desenvolvida ao longo do Estágio Pedagógico (EP), na Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB), com a turma do 12º1G, no ano letivo de 2020/2021, sob a orientação da professora orientadora da FCDEF-UC, a Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro Silva, e da professora orientadora da ESAB, a Prof.<sup>a</sup> Maria João Vasconcelos.

Tal como Carvalhinho e Rodrigues (2004) referem, a realização de um estágio pedagógico corresponde a um momento fundamental na formação profissional dos jovens professores, que através do conjunto de experiências vivenciadas ao longo do seu processo tornam esse momento de formação decisivo na aquisição de saberes pedagógicos diversificados.

A organização deste documento está estruturada da seguinte forma:

O primeiro capítulo, Contextualização da prática desenvolvida, abrange as expectativas iniciais, o projeto formativo e a caracterização das condições locais e relação educativa, nomeadamente a caracterização da escola, do grupo disciplinar de Educação Física (EF), do núcleo de estágio (NE) e da turma.

O segundo capítulo contém uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica relativamente às diversas áreas do Estágio Pedagógico: atividades de ensino aprendizagem, constituídas pelo planeamento, realização e avaliação; organização e gestão escolar; projetos e parcerias educativas; atitude ético-profissional. Neste capítulo também faz parte o Ensino à Distância, que foi a modalidade educativa adotada ao longo do segundo período letivo, devido à pandemia motivada pelo vírus SARS-CoV-2.

O terceiro capítulo destina-se ao aprofundamento do Tema-Problema escolhido, que diz respeito à perceção dos professores estagiários e dos alunos em relação às intervenções pedagógicas em contexto de aula.

# Capítulo I – Contextualização da prática desenvolvida

## 1.1. Expectativas Iniciais

Ter expectativa, é esperarmos que algo aconteça, algo que ambicionamos, desejamos e que no fundo seja viável e próspero, num futuro próximo.

Desta forma, as expectativas em torno do EP, foram de enorme motivação e vontade de transportar o conhecimento adquirido ao longo dos anos de estudo da Licenciatura e do 1º ano de Mestrado para um contexto real e prático, colocando em prática as dimensões de intervenção pedagógica apreendidas e os métodos e estratégias abordadas. Ter a convicção que durante este ano letivos seremos professores, na real valia da palavra e que apresentaremos aos alunos o melhor processo de ensino-aprendizagem possível.

Assim sendo, esta primeira parte reflexiva encontra-se inserida num conjunto de preocupações e estratégias definidas para que o primeiro contacto com a realidade não fosse tão severo.

A primeira expectativa, era perceber se a adaptação ao NE ia correr da melhor forma, pois para haver sucesso neste processo do EP é fundamental que haja entreajuda e cooperação entre os membros do NE, tanto a nível de competências e organização, como a nível de amizade.

A segunda expectativa, era perceber se estávamos realmente preparados para desenvolvermos as nossas competências enquanto docentes, sabendo da importância que tínhamos em todo o processo de ensino aprendizagem dos diferentes alunos, uma vez que cada aluno tem um ritmo diferente de aprendizagem e perceção dos conteúdos. Foi essa dificuldade que fez com que trabalhássemos em cooperação e diálogo, e que, em conjunto com a professora orientadora, encontrássemos maneira de estarmos seguros para transmitirmos o nosso conhecimento acerca das diferentes modalidades.

A terceira expectativa, era perceber o enquadramento a nível do meio escolar, tanto dos espaços físicos como dos recursos humanos e alunos. A adaptação do planeamento das aulas de acordo com os espaços e materiais disponíveis, o respeito pelos intervenientes do meio escolar e a incerteza da turma /alunos que pudessem ser os nossos intervenientes.

## **1.2. Projeto Formativo**

O Plano Individual de Formação, realizado antes do EP e o Projeto de Formação Individual, realizado nos primeiros meses do EP, foram documentos nos quais são propostos um conjunto de tarefas a realizar de modo a refletirmos sobre a nossa prática docente. Do Plano Individual de Formação, documento obrigatório para concluir a candidatura ao MEEFEBS, consta uma análise SWOT acerca das nossas competências de partida, identificando assim os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades de melhoria e as ameaças. Do Projeto de Formação Individual, resulta uma reflexão conjunta entre os membros do NE e o professor orientador da Escola, acerca das nossas fragilidades de desempenho encontradas até ao momento e dos objetivos de aperfeiçoamento das mesmas. Servindo assim o documento para definirmos estratégias para combater essas fragilidades, bem como serve para termos o controlo acerca dos objetivos a cumprir e se estão a ser cumpridos de acordo com o planeado.

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspetos correspondentes à sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização (Ramalho, 2006).

## **1.3. Caracterização das condições locais e da relação educativa**

### **1.3.1. Caracterização da Escola**

A Escola Secundária Avelar Brotero (ESAB) situa-se no distrito de Coimbra, num meio urbano, junto a estruturas desportiva (Estádio Cidade de Coimbra e Complexo Olímpico de Piscinas Municipais), estruturas comerciais (Alma Shopping) e junto a grandes áreas residenciais (Solum, Quinta de S. Jerónimo) numa das zonas com maior aglomerado populacional e por fim junto a outras instituições educativas (Escola Infanta D. Maria e a ESEC). A ESAB beneficia da sua localização para a captação de alunos dos vários patamares sociais.

Atualmente é uma escola composta por, aproximadamente, 1700 pessoas, sendo 1486 alunos, 173 docentes e 41 funcionários, apresentando à comunidade estudantil oportunidades de estudo como Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais em diversas áreas.

No que concerne à disciplina de Educação Física (EF), estas dispõem de 6 espaços diversificados: o polidesportivo, que está dividido em (poli I) e (poli II), sendo que em cada ciclo alberga duas turmas. Este é constituído por um campo de futsal/andebol, 6 campos de badminton, 8 tabelas de basquetebol e 4 campos de voleibol; o ginásio (Gin), um espaço com as características específicas para a Dança e ginástica, em que é usado apenas por uma turma de cada vez; o espaço exterior 1 (Ext1) que é constituído por um campo de futsal/andebol e o exterior 2 (Ext2) que é constituído por um campo de futsal/andebol contando ainda com 4 tabelas de basquetebol. Estes dois espaços acarretam alguma gestão, pois consoante as condições climáticas podem ou não ser utilizados, sendo que é necessário ter um plano B para a eventual não realização da aula nesses espaços. E por fim, o Complexo Olímpico de Piscinas, que é cedido pela Câmara Municipal de Coimbra à escola e devido às suas características é apenas usado para as aulas de Natação, o que este ano letivo não aconteceu devido às restrições da pandemia provocadas pelo vírus SARS-Cov-2.

### **1.3.2. O Núcleo de Estágio**

O núcleo de estágio pedagógico foi constituído por quatro elementos, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino. Todos eles realizaram e concluíram a licenciatura na FCDEF-UC.

Apesar disso, nunca fomos da mesma turma, o que foi bom para criar novos laços e ajudar-nos mutuamente, pois no decorrer do EP é essencial a entreaajuda de maneira a solucionar problemas, realizarem reflexões juntos, de modo a exporem os seus pontos de vista e sugestões, com um objetivo de convergir para um processo de ensino aprendizagem de melhor qualidade.

Não obstante, o papel da professora cooperante em nos propor reflexões sobre a prestação de cada um nas suas aulas, disponibilizando-nos tempo para identificar, assinalar e corrigir os erros resultantes. Desta forma pudemos resolver e encontrar melhores soluções e estratégias para o ensino e prática pedagógica.

Desde o início que fomos um grupo muito unido, sempre presentes em cada aula dos demais estagiários. Contribuindo assim para o fortalecimento da relação de união e compromisso no projeto que é o EP.

### **1.3.3. Grupo Disciplinar de Educação Física**

O grupo Disciplinar 620 relativo à disciplina de Educação Física na ESAB foi constituído por 12 docentes (7 Homens e 5 Mulheres) mais os 4 elementos do NE.

Desde o início, o grupo disciplinar de EF nos colocou à-vontade e no ceio de toda a atividade letiva da escola, fazendo-nos sentir parte integrante da mesma. Foi de notar a excelente relação profissional entre os docentes do grupo disciplinar.

Nos tempos livres, sempre se colocaram à disposição para nos ajudar e aconselhar sobre qualquer dúvida ou questão que tivéssemos. Deixando-nos assim com certeza que também estavam presentes no nosso processo de aprendizagem enquanto docentes.

De referir que a figura central de todo este processo foi a nossa orientadora a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria João Vasconcelos, que sempre nos apoiou, nos fez crescer e evoluir no sentido crítico e reflexivo de todas as nossas atuações.

Após cada aula, nos transmitiu os seus conselhos e sugestões de melhoria que nos fez evoluir enquanto profissionais e como indivíduos, melhorando o nosso portefólio de instrumentos e estratégias essenciais ao processo de ensino aprendizagem.

### **1.3.4. Caracterização da turma**

A elaboração de uma caracterização da turma revela-se importante na medida em que nos possibilita ter um maior conhecimento dos nossos alunos, que por sua vez constituirá uma base para o conhecimento da turma como grupo social em constante interação e movimento. Acreditamos que este conhecimento mais aprofundado permitirá ao professor tomar decisões e agir com o intuito de melhorar o processo ensino-aprendizagem.

A turma do 12º 1G foi constituída por 28 alunos, dos quais 8 são do sexo masculino e 20 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, sendo que a média de idades é de 17 anos.

Através do preenchimento do portal do aluno, no início do ano letivo, por parte dos mesmos, foi possível ter acesso a dados estatísticos relativamente aos alunos de maneira a conseguir caracterizar as turmas em vários parâmetros, nomeadamente nas horas de sono, se tomam ou não o pequeno-almoço, quais as disciplinas que gostam mais e as que gostam menos, etc. Estes dados estão todos disponíveis através da plataforma digital INOVAR (ANEXO I).

Através desta plataforma foi possível traçar linhas orientadoras para a construção

das aulas de EF, pois havia duas alunas com problemas cardíacos e outra aluna com problemas a nível da vesícula, o que condicionava a planificação e a observação mais atenta destas alunas.

Foi também possível traçar os gostos dos alunos pelas diferentes disciplinas curriculares, sendo que 13 alunos disseram que a Biologia era a disciplina que mais gostavam e 15 alunos disseram que português era a disciplina que menos gostavam, sendo que apenas 3 alunos disseram que a EF era a disciplina que mais gostavam.

Alguns alunos também apontaram que o insucesso escolar deriva do desinteresse pela disciplina.

Após as primeiras semanas de aulas foi possível verificar que a turma era empenhada e que não tinha muitos comportamentos de desvio, o que facilitou a gestão da aula e controlo da mesma, mostraram sempre serem alunos educados e cooperantes. Também foi possível observar que a maior parte dos alunos tinha destreza motora e que estavam aptos fisicamente para a realização das diferentes modalidades a serem abordadas.



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

### **2.1. Área 1 – Atividades de Ensino-aprendizagem**

#### **2.1.1. Planeamento**

O processo de planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010). Deste modo, o planeamento é um projeto que demonstra a necessidade de comunicar os princípios e orientações fundamentais de um propósito educativo. Assim sendo, o planeamento deve manter-se permanentemente aberto à discussão, pois modifica de acordo com os estímulos que vamos recebendo ao longo das aulas e momentos de ensino, tornando-se um instrumento eficaz para o processo de ensino-aprendizagem.

Durante todo o processo do EP, procurámos estabelecer um planeamento coerente e de acordo com as características e capacidades dos alunos e que ao mesmo tempo seguisse uma perspetiva evolutiva de complexidade. Para isso, utilizámos e seguimos as indicações do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), para que desta forma pudéssemos estabelecer objetivos de acordo com o ano de escolaridade, permitindo assim planear todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos para esses níveis.

Posto isto, é necessário especificar cada um dos três níveis do planeamento, o Plano Anual, as Unidades Didáticas (UD's) e os Planos de Aula.

##### **2.1.1.1. Plano Anual**

O Plano Anual é um instrumento em permanente desenvolvimento, procurando ajustar o currículo nacional à realidade da escola, do meio na qual está inserida e nos diferentes intervenientes do processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, o mesmo deve ser realizado no início do ano letivo e deve servir como guião de todas as ações a serem preparadas e a serem trabalhadas. É imprescindível para estabelecer as bases e orientações de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para a construção deste documento, foi necessário analisarmos, de forma

pormenorizada, o Projeto Educativo da ESAB, o Regulamento Interno da ESAB, os Critérios de Avaliação de EF para o Secundário, e sobretudo, o PNEF.

O Projeto Educativo é a primeira, e umas das principais ferramentas de planeamento da ação educativa, sendo fundamental na gestão e autonomia das escolas. Deve ser utilizado como uma estratégia para definir os diversos níveis de planeamento, funcionamento e objetivos da escola. Este evidencia a identidade institucional, educativa e cultural, tornando-se assim num ponto de referência e orientação na atuação de todos os elementos da comunidade educativa em que a escola se insere. Através deste projeto, é possível identificar e caracterizar o meio escolar, bem como os recursos humanos e materiais da escola, sendo estes, dados importantes para a contextualização da prática. É também possível salientar os valores que a ESAB pretende transmitir aos seus alunos, especialmente em três grandezas, o Bem, o Rigor e a Equidade. Desta forma, o planeamento teve de ter em conta estes conceitos e normas de forma a permitir aos alunos crescerem enquanto pessoas e evoluírem enquanto alunos. Na construção das UD's e planos de aulas, bem como nas dimensões de intervenção pedagógica, foi importante transferirmos e transmitirmos estes valores para os alunos.

Com o Regulamento Interno da ESAB, é possível estar a par das normas e regras que regem a escola, e no nosso caso específico, a disciplina de EF. Desta forma e com base nesse regulamento, foi possível traçar estratégias específicas para o correto desenvolvimento das aulas e a manutenção do bom comportamento por parte dos alunos, sabendo sempre quais os seus direitos e deveres.

Os critérios de avaliação para a disciplina de EF foram apresentados na 1ª reunião do grupo disciplinar de EF, e foram-nos transmitidos de forma a planearmos todo o processo de ensino-aprendizagem de acordo com esses critérios, é um documento obrigatório e deve ser transmitido aos alunos para que possam saber como vão ser avaliados.

A análise do PNEF é uma ação fundamental e preponderante para definir e estabelecer os objetivos para cada UD ser trabalhada. É com base nos objetivos gerais e específicos de cada modalidade que devemos estruturar e planejar cada UD.

Após a primeira reunião do grupo disciplinar de EF, ficaram definidas as matérias/blocos a lecionar ao longo do ano letivo, de acordo com o documento das Aprendizagens Essenciais e do PNEF para o Secundário. Desta forma, em conjunto com

a professora cooperante, as matérias foram selecionadas de acordo com:

- O espaço que melhor condição oferece e se adequa à aplicação de cada matéria, ou seja, se existem instalações oferecidas pela escola que proporcionam condições mais adequadas para a realização e desenvolvimento para cada uma das matérias.

- A rotação de espaços definida pelo grupo disciplinar de EF em reunião de grupo, determinou o calendário regulador das rotações das turmas dos vários professores pelos espaços desportivos oferecidos pela escola. (ANEXO II)

- O conhecimento mais acentuado em algumas modalidades em que nos sentimos mais confortáveis para lecionar.

- Modalidades que não foram abordadas no ano passado devido ao confinamento.

Chegámos à conclusão que, a melhor solução para este ano de escolaridade e de acordo com o referido em cima, era de começar com:

- A modalidade de voleibol, onde o espaço disponível determinado pela rotação dos espaços, era o poli II, ou seja, o único espaço onde é possível realizar a modalidade, devido ao material de voleibol se encontrar naquela zona, nomeadamente os postes e redes.

- Depois, com a passagem para o campo exterior 1, a opção tomada foi a modalidade de futsal, por ser uma modalidade onde nos sentimos mais confiantes para lecionar e porque é uma modalidade que os alunos expressaram gosto em praticar no momento do preenchimento da ficha do aluno.

- De seguida, com a passagem para o campo exterior 2, a modalidade escolhida foi o do andebol, por ser uma modalidade que não foi abordada por alguns alunos no ano letivo anterior devido ao confinamento. Esta foi a modalidade escolhida para substituir a modalidade de natação que devido à pandemia não pode ser lecionada. Optámos por realizar uma modalidade coletiva, pois decidimos aproveitar o espaço disponível, ou seja, um campo com as medidas oficiais de andebol.

- De seguida no poli desportivo II, seleccionámos o ténis como a modalidade de raquetes, pois é uma modalidade que consta no PNEF e por ser uma modalidade que nos sentimos à vontade para lecionar, apesar do espaço reduzido.

- Por último, no ginásio, a modalidade escolhida foi o minitrampolim, uma vez

que, devido à pandemia, não foi possível realizar a ginástica acrobática.

Também na reunião do grupo disciplinar de EF, foi construído o Plano Anual de Atividades para a disciplina de EF, que contempla todas as atividades que são realizadas pelo grupo disciplinar de EF ao longo do ano letivo e as atividades organizadas pelo NE, inseridas na Área 3 do EP, tendo sido selecionadas duas atividades a realizar pelo NE, o Corta-Mato Escolar e a atividade de “*Geocaching and Skills*”.

Posteriormente, com a determinação dos critérios de avaliação de EF, definimos os momentos de avaliação e construímos os instrumentos a utilizar nesse processo.

Após a conclusão deste documento foi possível verificar a importância do mesmo em termos práticos, para o bom funcionamento do ano letivo, uma vez que abrange tudo o que é necessário para que nós professores estejamos preparados para qualquer eventualidade. Este, salvaguarda um planeamento estruturado e preciso no que pretendemos para o longo do ano letivo.

Assim sendo, e após a realização do Plano Anual, que foi visto como o nível macro, começámos a planear o nível meso que foram as UD, seguindo a ordem previamente definida, que no nosso caso foi (voleibol, futsal, andebol, ténis e minitrampolim). Posto isto, começámos o planeamento de cada aula de acordo com o que foi observado dos alunos e as indicações que nos deram, realizando assim um planeamento a nível micro.

É importante referir, novamente que, o planeamento deve ser flexível, passível de ser sujeito a modificações consoante o que é observado e consoante os imprevistos ou alternativas que vão aparecendo. Só assim é possível preparar o processo de ensino-aprendizagem que os alunos merecem, adequando-o às suas necessidades.

### **2.1.1.2. Unidades Didáticas**

As UD's correspondem a um nível de planeamento que fornece uma sequência metodológica dos conteúdos e organiza as atividades, do professor e dos alunos, de modo a constituir e orientar a ação pedagógica e tornar favorável o desenvolvimento dos mesmos (Bento, 2003).

A seleção dos objetivos de cada UD é preponderante, pois representa a base a partir da qual se constrói o planeamento, tendo sempre em conta o nível de desempenho inicial dos alunos (Siedentop, 1998). As UD's devem ser preparadas logo após a realização da Avaliação Formativa Inicial de cada modalidade a ser lecionada. Só após verificar as capacidades dos alunos na modalidade é que é possível traçar objetivos e planear conteúdos a serem abordados. Por isso, a ordem de produção de cada UD foi de acordo com a ordem das matérias a serem lecionadas e que são apresentadas no plano anual, bem como foram preparadas de acordo com os objetivos do PNEF, para o 12º ano de escolaridade.

Após a AI, foi altura de estruturar e caracterizar os conhecimentos das matérias a lecionar. Esta preparação foi ótima para aprofundarmos ainda mais os conhecimentos acerca das matérias e estarmos mais preparados em termos teóricos para apresentar os conteúdos aos alunos. De seguida foi importante planear as aulas de acordo com os materiais existentes, (por exemplo, como na escola só existia um minitrampolim na altura da UD, tivemos que ajustar os planos e arranjar estratégias para que os alunos não estivessem muito tempo parados à espera de saltar no único minitrampolim existente).

A partir deste momento, já foi possível estruturar e planear o documento da extensão e sequenciação de conteúdos de acordo com os objetivos que pretendíamos que os alunos alcançassem. Posteriormente, definimos estratégias gerais de ensino para todas as UD's e estratégias específicas de ensino para cada matéria individualmente.

De seguida, para que pudéssemos alcançar os objetivos estabelecidos e abordar todos os conteúdos, foi necessário construirmos o documento da extensão e sequenciação de conteúdos, no qual distribuímos os conteúdos ao longo da UD. Posteriormente, adotámos algumas estratégias gerais de ensino para todas as UD's e estratégias específicas para a leção de cada matéria e conteúdo. Este processo é muito importante na medida em que conseguimos separar e colocar os conteúdos a abordar nas

aulas que temos e nos momentos que queremos, de modo a termos um guia de conteúdos.

Tendo a extensão e sequenciação de conteúdos pronta, foi altura de delinear e preparar progressões pedagógicas para os conteúdos a ensinar, partindo sempre do mais simples para o mais complexo, tornando assim a UD sequencial e lógica.

Após este processo, foi altura de colocar o trabalho em prática e definir estratégias e instrumentos de avaliação, tanto a nível da Avaliação Formativa, como da Avaliação Formativa Final. Esses instrumentos têm de ser de fácil leitura e observação, aptos para registar desempenho específicos e importante. Um bom instrumento de avaliação por vezes dá-nos mais tempo para observar os alunos em vez de perdermos tempo à procura de onde anotar e o que anotar.

De seguida, foi importante realizarmos um balanço final das UD's, para que pudéssemos expor as fragilidades, os pontos fortes e apresentar a justificar as alterações realizadas ao longo das mesmas. Em termos de preparação apenas a UD de andebol teve de ser alterada, pois começámos com um ensino presencial, mas a meio do ciclo tivemos que alterar para um ensino à distância.

Por fim, foi essencial realizar uma reflexão acerca da construção destas UD's, de forma a perceber os pontos fortes e os pontos fracos de cada uma e assim conseguirmos evoluir ao longo do ano nesses aspetos.

### **2.1.1.3. Planos de Aula**

A nível micro, surge o planeamento específico da aula, ou seja, o plano de aula. Este plano deve seguir a estrutura e a lógica apresentada a nível macro com o plano anual e a nível meso com as UD's. Sendo assim o elo de ligação destes dois processos de modo a aplicar os conteúdos a serem transmitidos.

A construção deste instrumento, foi a mais utilizada ao longo de todo o EP, sendo que era obrigatório a preparação e apresentação do plano para cada aula a ser lecionada. Deste modo, e de acordo com o plano de aula estruturado durante o primeiro ano do MEEFEBS, o NE decidiu utilizar a mesma estrutura do plano de aula para cada turma (ANEXO III). Esse plano era constituído na parte inicial, por um cabeçalho com todas as informações necessárias, desde o nº de alunos, ao nº da aula, à UD, à função

didática, entre outros aspetos. Posteriormente, o corpo do plano era constituído pelo tempo total da aula e o tempo total de cada tarefa, os objetivos específicos, a sua descrição e organização, as componentes críticas dos gestos a abordar, os critérios de êxito do exercício e por último o estilo de ensino da tarefa. A parte final do plano era constituída pela fundamentação e justificação das opções tomadas. A criação e estruturação lógica do plano é essencial e deve ser perceptível a qualquer outro docente que não o criador do conteúdo, ou seja, deve ser de fácil leitura e que exprima com clareza o que vai ser ensinado e executado ao longo da aula.

Seguindo Bento (2003), utilizámos um esquema tripartido, ou seja, parte inicial, parte fundamental e parte final.

A parte inicial era essencialmente utilizada para realizar a preleção inicial e as tarefas de ativação geral e/ou específica. Na preleção inicial, era feita a marcação das presenças, de seguida realizávamos uma revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior, e dávamos seguimento à explicação e transmissão dos objetivos que eram propostos para a aula e as tarefas que iam ser realizadas ao longo da mesma. Posto isto, dávamos seguimento à ativação geral, que por vezes era através de mobilização articular e outras vezes, através de jogos lúdicos direcionados e integrados nos conteúdos da UD, sempre com o objetivo de aumentar a prontidão física e fisiológica dos alunos (aumentando a frequência cardíaca), diminuir a incidência de lesões e melhorar o desempenho desportivo.

A parte fundamental da aula, à qual dedicámos mais tempo dos planos de aula, foi utilizada para introduzir, exercitar e consolidar as matérias (Quina, 2009). Tentámos que esta parte da aula fosse constituída por tarefas crescentes a nível de complexidade e que tivessem um seguimento lógico a nível do conteúdo, acabando sempre que possível com uma situação de jogo ou exercício que colocasse em prática todos os conteúdos abordados ao longo da aula.

Nas matérias de JDC, nomeadamente o andebol, o voleibol e o futsal, abordámos os conteúdos essencialmente através de situações de jogo reduzido e/ou condicionado (gestos técnicos e táticos), ainda assim, também realizamos muitas tarefas de forma analíticas e por circuitos de modo a trabalhar e exercitar uma habilidade de forma mais específica e isolada (gestos técnicos). Na matéria de ténis e de ginástica, as tarefas da parte fundamental da aula foram realizadas maioritariamente através de estações/campos, para permitir que os alunos exercitassem os conteúdos durante mais

tempo e com mais repetições, facilitando o processo de aprendizagem das componentes técnicas da modalidade.

A parte final da aula consistiu no momento de retorno à calma, e posterior realização de um balanço final da sessão de trabalho. A realização do retorno à calma nas aulas de 50 min por vezes, apenas eram feitos, exercícios de respiração e relaxamento, e nas aulas de 100 min eram realizados os alongamentos, consoantes os grupos musculares mais solicitados. A nível do balanço da aula, o mesmo era feito através de questionamento geral ou individual acerca dos objetivos da aula e dos gestos técnicos e táticos trabalhados. Esta parte final da aula servia para baixar os índices da frequência cardíaca e relaxamento muscular, bem como para questionar os alunos sobre os objetivos da aula, sobre as dificuldades sentidas e sobre os gestos técnicos trabalhados. Por vezes também era exposto aos alunos o que eles iriam realizar na aula seguinte, de forma a dar seguimento à matéria.

Por último, este plano era constituído pela fundamentação e justificações das opções tomadas, para que qualquer leitor pudesse perceber e entender o objetivo e o porquê de cada tarefa e da sequência lógica das mesmas. Sendo essencial, expressar alternativas e exercícios que combatessem as fragilizadas ou insucessos que tivessem ocorrido nas aulas anteriores.

A reflexão posterior à aula, bem como a análise do processo de ensino, caracterizam-se por uma revisão e avaliação do seu planeamento e realização (Bento, 2003). Posto isto, e de acordo com esta fundamentação do plano, era essencial realizar uma reflexão posterior da aula, realizando um relatório da mesma (ANEXO IV), onde apresentássemos de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos e a intervenção do professor, os pontos fortes e fracos das diferentes dimensões pedagógicas, as decisões de ajustamento realizadas ao longo da aula e por fim os aspetos positivos mais salientes e as oportunidades de melhoria. Esta reflexão era realizada com base na nossa autoanálise e nas sugestões e críticas realizadas pelos colegas do NE e pela professora cooperante do EP da ESAB, que se revelaram essenciais para refletirmos acerca na nossa atuação enquanto docentes.

A realização dos planos de aula nem sempre foi fácil, nomeadamente no início do EP, onde ocorreram muitas dificuldades designadamente na questão das justificações das tarefas, que nem sempre eram detalhadas e perceptíveis, na escolha dos exercícios que trabalhassem os objetivos propostos, ou seja, a seleção e escolha dos exercícios não

estavam de acordo com os objetivos propostos, e da gestão do tempo para a construção dos planos, sendo que demorávamos muito tempo para a construção clara de um plano de aula. Estes aspetos foram melhorando ao longo do EP, pois como era um documento que era produzido com regularidade, havia mais oportunidade para o melhorar e modificar consoante as sugestões e indicações que íamos recebendo.

Podemos afirmar que a realização do plano de aula é essencial para a melhor transmissão de conhecimentos e melhor controlo e dinâmica no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É essencial que o docente prepare e planeie tudo o que pretende para a aula e a maneira como se vai organizar a mesma.

### **2.1.2. Realização**

É nesta fase que colocamos o planeamento em ação, as ideias criadas e estratégias delineadas. Porém, é também nesta fase que verificamos a ajustabilidade e coerência do nosso planeamento e se o que pensámos para aquele momento é ou não plausível de executar. A realização é a fase interativa que temos com os nossos alunos, onde um bom domínio das cinco dimensões de intervenção pedagógica, designadamente, a instrução, a gestão, o clima, a disciplina e a avaliação, pode levar a um maior sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Realizar uma reflexão e uma análise regular a estas dimensões tornou-se importantíssimo para o nosso desenvolvimento enquanto docentes.

Deste modo, apresentaremos de seguida estas dimensões mais pormenorizadas, analisando-as e refletindo sobre as mesmas.

#### **2.1.2.1. Instrução**

Para que todo o processo de comunicação entre o professor e os alunos seja visto como uma ação reguladora de um excelente processo de ensino-aprendizagem, é preciso que haja eficácia na passagem de informação e na qualidade da intervenção.

Esse processo de comunicação, a Instrução, deve ser utilizado de forma variada e assimilada no repertório de um professor de maneira a comunicar de forma substantiva a informação a transmitir, sendo que dessas várias formas destacam-se a preleção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração.

A demonstração e a instrução são duas faces da mesma função: a de transmitir a informação aos alunos. Quando a via preferencial é visual, aplica-se o termo demonstração; quando a via é verbal (ou escrita) trata-se de preleção.

Barreiros (2016) refere que em geral, os benefícios da demonstração são superiores aos da instrução, dado que a informação percebida pelo sistema visual é mais poderosa e também mais detalhada. O nosso cérebro é muito estruturado com base na informação visual e pode captar uma imensa quantidade de informação em instantes.

As três grandes funções da demonstração são: transmitir os objetivos da tarefa; focar a atenção do aprendiz em determinados aspetos e aumentar a motivação do aluno.

Em relação à instrução, Barreiros (2016) advoga que a mesma deve seguir três princípios gerais, ser: curta, clara e precisa. Este autor, defende a ideia de que é importante mencionar a informação estritamente necessária e ajustar a informação às características dos alunos.

Esta dimensão Instrução foi utilizada de várias formas ao longo das aulas, destacando no início da mesma com recurso à preleção inicial, onde eram revistos os conteúdos abordados na aula anterior, os novos conteúdos a transmitir e as tarefas a desempenhar ao longo da mesma.

Após este início, a instrução das tarefas era maioritariamente verbal e com recurso à demonstração, com uma breve explicação das componentes críticas seguido da demonstração, em parte realizada pelo professor, outras vezes realizada pelos alunos que na Avaliação Formativa Inicial demonstraram maiores habilidades motoras naquela modalidade. Por vezes, a complexidade dos exercícios tornava a demonstração confusa ou a instrução impercetível, quando isso acontecia, optávamos por fasear o exercício e explicá-lo/demonstrá-lo por fases, sempre com o objetivo de que todos os alunos percebessem o que era realmente para realizar.

No balanço final da aula também recorremos à instrução verbal, tentando que fosse clara, curta e objetiva, acerca do desempenho dos alunos na aula, e algumas situações ou erros que foram observadas com mais frequência na generalidade dos alunos. Nesta parte específica da aula, uma das dificuldades sentidas foi a manutenção da atenção dos alunos, principalmente no controlo do barulho e conversas paralelas ao mesmo tempo que dávamos a instrução.

Para minimizar essas situações, normalmente utilizávamos o questionamento

direto sobre o que tínhamos acabado de transmitir, de modo a captar a atenção dos alunos, pois podia ser selecionado qualquer um.

Aos alunos que respondiam de forma correta ao questionamento direto, era transmitido um *feedback* motivacional de modo a transmitir contentamento pela intervenção. Este tipo de instrução também foi utilizada para questionar os alunos acerca dos conteúdos já abordados e perceber se os mesmos tinham entendido a matéria e se não havia dúvidas no final de cada aula.

Por fim, outra técnica que utilizámos com grande regularidade ao longo das aulas foi o *feedback*. Este é designado como a “informação proporcionada ao aluno para ajudá-lo a repetir os comportamentos motores adequados, eliminar os comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos” (Piéron, 1999, p. 122).

Esta foi a forma de instrução mais utilizada nas aulas, pois era constante em todos os momentos de atividade na aula. Nem sempre eram os mais objetivos ou estavam a corrigir o erro principal dos alunos, mas sim outro erro que estava a prejudicar a execução, e isso era visível principalmente nas UD onde não nos sentíamos tão confortáveis.

Ainda assim, no decorrer do EP e com a experiência adquirida ao longo das UD, a objetividade e utilidade do *feedback* emitido foi sendo de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos. E essa evolução notou-se principalmente, com o fechar do ciclo de *feedback*, onde só assim era possível verificar se o aluno tinha realmente percebido o seu erro ou se o *feedback* tinha sido transmitido de forma correta.

Desta forma, é essencial perceber a dimensão do *feedback*, no que diz respeito ao objetivo, à forma, à direção, ao momento e à afetividade.

Em relação ao objetivo, este pode ser prescritivo, descritivo ou interrogativo. Nas nossas intervenções utilizámos maioritariamente o *feedback* prescritivo e interrogativo, como forma de corrigir os erros de execução. O prescritivo por ser um *feedback* rápido e perceptível para o aluno entender o erro, e o interrogativo para questionar o aluno sobre o porquê de ter feito mal o gesto, de maneira a proporcionar ao aluno um momento reflexivo e pensar o que tinha executado de errado, em vez de dizermos logo o que tinha feito de mal.

Relativamente à forma, o *feedback* pode ser visual, auditivo, quinestésico ou misto. Na nossa intervenção, as formas mais utilizadas foram a visual e auditiva,

primeiro porque não devíamos utilizar o *feedback* quinestésico devido ao contacto com os alunos, e segundo porque os *feedbacks* visuais e auditivos são mais rápidos para transmitir os conteúdos e correções que pretendemos.

No que à direção diz respeito, o *feedback* pode ser dado à turma, ao grupo e individualmente. Ao longo das aulas, a direção do *feedback* foi muito variada, havendo intervenções mais direcionadas para a turma, outras para os grupos de trabalho e muitas vezes também de forma individual, sendo essencial que os alunos se apercebessem da presença do professor e que o mesmo estando num lado do campo, observa e transmite *feedback* cruzado aos alunos que estão do outro lado.

Por último, utilizámos a afetividade do *feedback*, que podia ser positiva ou negativa, e que sempre foi utilizada de forma positiva, de modo a conseguirmos transmitir confiança e motivação aos alunos de que eram capazes de alcançar os objetivos e corrigir os erros apresentados.

As nossas dificuldades em relação à instrução no início do ano letivo residiram, principalmente, na duração da preleção, que era longa e por vezes não era clara, algo que foi melhorando com a preparação do discurso em casa e com o planeamento dos conteúdos a serem transmitidos de forma a facilitar esse processo. Outra dificuldade sentida na preleção foi a pouca regularidade do uso do questionamento, que apenas era utilizado para verificar a atenção dos alunos. Com as sucessivas reuniões e sugestões, por parte da professora cooperante e do NE e com o trabalho individual de pesquisa, começámos a utilizar o questionamento com mais frequência e verificou-se útil na medida em que os alunos começaram a estar mais atentos e a não saírem da aula sem dúvidas.

Para finalizar, consideramos que o domínio da dimensão instrução é essencial para conseguirmos transmitir aos alunos o conteúdo correto, da forma certa e no menor tempo possível.

### **2.1.2.2. Gestão**

A eficácia da intervenção pedagógica também se deve à capacidade de o professor conseguir planejar e gerir uma aula. Desta forma, esta dimensão Gestão, tem como principal objetivo a maximização dos índices de envolvimento na aprendizagem e empenho motor dos alunos, associada a um reduzido número de comportamentos inapropriados e ao uso eficaz do tempo de aula.

A gestão da aula é um elemento essencial no ensino eficaz da EF, sendo determinante que o tempo de empenhamento motor seja elevado, funcionando assim como um facilitador da aprendizagem (Piéron, 1996). Deste modo, consideramos a gestão da aula através de várias formas: colocação do material, organização dos alunos na tarefa, controlo da tarefa (tempo, circulação e posicionamento), transição entre tarefas e arrumação do material.

De maneira a maximizar o tempo de empenho motor dos alunos, foi essencial delinear estratégias e rotinas de aula que reduzissem o tempo de execução destes episódios. Para isso foi importante desde logo pensar e preparar todo o material necessário para a aula de modo a conseguirmos reutilizar os mesmos para mais do que uma tarefa/exercício, sem ser preciso grandes quantidades de material que prejudicasse na preparação e na recolha do mesmo, diminuindo assim o tempo nas transições dos exercícios. Sempre que possível, colocávamos o material da 1ª tarefa antes da aula começar, de modo a pouparmos tempo.

No que diz respeito à organização dos alunos na tarefa, sempre foi uma ação fácil de realizar, pois fomos sempre muito disciplinados e transmitimos desde o início o modo de funcionamento da aula e as organizações dos grupos, pois maior parte das vezes já vinham preparados e pensados em conjunto com o plano de aula, facilitando assim a gestão e colocação dos alunos, minimizando as perdas de tempo a realizar grupos ou equipas. Até mesmo na preleção inicial e final, os alunos tinham sempre uma linha definida para se colocarem, e bastava avisar, que todos se direcionavam para lá e ficavam em posição para ouvirem o professor.

O controlo das tarefas também se mostrou ser um processo fácil de gerir, mais uma vez, com a disciplina e rigor nas ações que tomávamos, facilitava muito a gestão do tempo de aula, pois todo esse processo já era pensado previamente e planeado consoante a turma e os imprevistos que pudessem ocorrer. A nível do posicionamento, o

mesmo era realizado de forma circular pela turma, por fora e em espaços, quando era preciso intervir, avançava e voltava novamente para o espaço exterior. Quando era um posicionamento mais fixo, o mesmo era de maneira a conseguir observar todos os alunos e facilmente emitir um *feedback* de controlo e gestão.

Relativamente à transição entre tarefas, a mesma era realizada após o sinal sonoro do apito, ou seja, sempre que os alunos ouviam o apito, já sabiam que tinham de parar a atividade e que o professor ia falar, a partir desse momento, as indicações do professor tiveram de ser claras e objetivas de modo a perder o menor tempo possível.

Por fim, a arrumação do material foi normalmente por autoproposta de alunos, que de forma rotativa se iam encarregando dessa tarefa. Deste modo, fomentámos a iniciativa por parte dos alunos mesmos nas questões que eles menos gostavam de realizar, a arrumação do material. Ainda assim, por vezes, eram sempre os mesmos a voluntariarem-se, levando a que houvesse alunos que nunca chegaram a arrumar o material. Uma alternativa, era arrumarem por ordem numérica, regulando a interação dos alunos.

Nesta dimensão gestão, a parte de maior dificuldade foi gerir o tempo de prática do exercício com a passagem para o próximo. O que ocorria, por vezes, era um exercício que estava planeado para 10 min, demorar 15 min, e deste modo termos que ajustar os exercícios seguintes ao tempo restante que havia. Com o trabalho realizado e o aperfeiçoamento desse controlo, toda a gestão ficou mais facilitada.

### **2.1.2.3. Clima/Disciplina**

Para que haja sucesso na aula, é preciso que ambas as partes, professor e alunos, tenham um bom clima relacional. Um bom clima de aula exige aspetos de intervenção pedagógica que contemplam interações pessoais, e ligações humanas e ambientais (Siedentop, 1998). O professor deve ser autêntico com os alunos, ter empatia, ou seja, compreender os sentimentos dos alunos e ser respeitador.

Barreiros (2016) ajuda-nos na identificação de algumas estratégias para motivar os alunos para a aprendizagem: a colocação de metas ajustadas às capacidades, a escolha voluntária de atividades e a definição de objetivos credíveis e atingíveis. A evolução e a perceção de progresso, a materialização do sucesso e a concretização dos níveis de expectativa são essenciais para manter os alunos empenhados nas tarefas de

aprendizagem.

Para além do clima, a disciplina também está diretamente relacionada com o sucesso na aula, deste modo, o principal objetivo desta dimensão, é que o professor consiga reduzir os fatores desestabilizadores da aula, tentando garantir assim uma maior harmonia, cooperação e um bom funcionamento da mesma. Segundo Siedentop (1983), é essencial desenvolvermos comportamentos apropriados que ajudam a prevenir os distúrbios, para além de apenas efetuarmos uma intervenção sobre os comportamentos inapropriados.

Assim sendo, estas duas dimensões estão estreitamente interligadas entre si, e ambas são afetadas pelas dimensões expostas anteriormente, instrução e gestão. A influência do clima na disciplina dos alunos foi visível nas diferentes aulas, pois um bom clima de aula proporcionou menos oportunidades para a ocorrência de comportamentos inadequados nas aulas de EF, e no sentido inverso, uma boa disciplina favoreceu a criação de um bom clima de aprendizagem. Apesar disso, é importante agir logo que se deteta um comportamento de indisciplina, para assim evitar a propagação desses atos e assim impedir futuras ações semelhantes, independentemente do aluno.

Deste modo, as aulas tiveram períodos de tempo de foco e concentração, onde não era permitido conversa ou distrações, principalmente nos momentos das preleções iniciais e finais, onde os alunos costumam estar mais juntos e parados, proporcionando a conversa paralela. Mas também momentos mais relaxados e de boa disposição, como no momento de hidratação, nas pausas nas atividades ou nos jogos lúdicos. É preciso criar um equilíbrio destes dois momentos para ter uma turma controlada, mas que ao mesmo tempo esteja feliz, empenha e comprometida no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, conseguimos evitar comportamentos de desvio, até porque a turma sempre foi disciplinada e bem-comportada, sempre foram uns alunos educados e trabalhadores onde a personalidade de cada um não excedia o espaço do outro nem do professor e vice-versa.

#### 2.1.2.4. Decisões de Ajustamento

Apesar do pensamento e organização das atividades e ações a preparar, existem sempre fatores externos que nos obrigam a adaptar e a modificar o que inicialmente era previsto, tal como afirma Piéron (1999), o ensino é caracterizado por numerosas tomadas de decisão, sendo algumas delas automáticas e outras reflexas. Deste modo, e ao longo de todo o EP, vimo-nos obrigados a tomar este tipo de decisões de ajustamento tanto a nível de planeamento do plano anual, das UD's e dos planos de aula, bem como da própria intervenção e gestão da aula.

A nível do planeamento dos planos de aula foi essencial entendermos quais as tarefas que resultaram ou não, perceber o que falhou de modo a arranjarmos uma alternativa que fizesse a tarefa funcionar. Por vezes uma tarefa que funciona muito bem numa turma, pode não funcionar tão bem em outra.

A nível das UD's, a única com decisões de ajustamento foi a UD de andebol, pois foi planeada para aulas presenciais, no entanto devido à situação pandémica ter evoluído para confinamento, tivemos que passar para aulas de ensino à distância. Este facto, obrigou-nos a ajustar a forma de dar as aulas (leccionando mais conteúdos teóricos e curiosidades da modalidade, com recuso a *powerpoint* e vídeos), alterando os objetivos a alcançar (tivemos que reajustar os objetivos específicos da modalidade, pois os mesmos estavam preparados para aulas práticas e ajustamos de acordo com as tarefas não presenciais, nomeadamente os trabalhos), bem como o método de avaliação (alterando a forma de avaliação, introduzindo uma avaliação teórica, através de questionamento dos conteúdos e teste escrito online).

Ao nível da realização, as principais decisões foram no momento da ação, se um aluno faltava ou não realizava a aula, tínhamos que ajustar os grupos e as dinâmicas das tarefas. Nesta questão sempre nos ajustámos, uma vez que as tarefas estavam preparadas para diferentes números de alunos presentes em aula. Mais difícil foram as decisões de ajustamento dos próprios exercícios, perceber o que não estava a funcionar, e mostrar capacidade de ajustar de forma rápida tornando o exercício realizável. À medida que íamos ganhando experiência e com o conhecimento das capacidades dos próprios alunos, foi mais fácil agir perante uma situação que não estivesse a resultar. Por exemplo, numa aula de futsal, um exercício não estava a funcionar, era muito complexo, pois tinha duas ações, uma de ataque e outra de defesa, em simultâneo. Neste exercício

os alunos não estavam a conseguir realizar a tarefa proposta, o que resolvemos fazer foi terminar o exercício e trabalhar um que já tinha sido anteriormente exercitado. Se tivesse sido agora, possivelmente tínhamos faseado o exercício, começando pela primeira fase de ataque, e depois tínhamos introduzido a segunda fase da defesa.

Em suma, a capacidade de ajustamento é muito importante para o docente e para a possibilidade de os alunos alcançarem o sucesso e objetivo das tarefas. Observar, analisar, atuar e modificar tornam-se ações regulares durante as aulas de EF. Estas são aulas imprevisíveis e em constante alteração, dependentes das capacidades dos alunos tanto na perceção como na execução. Apesar das dificuldades sentidas inicialmente, a experiência adquirida permitiu-nos melhorar a nossa capacidade de ajustar adequadamente a nossa intervenção pedagógica e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos alunos.

### **2.1.3. Avaliação**

*A avaliação constitui um “processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico. Esta verificação deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, suprir as dificuldades de aprendizagem. A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados.” [Decreto de Lei nº 139/2012 (despacho normativo nº 24-A/2012), de 5 de julho; Cap. III]*

A principal função da forma de avaliação é fornecer informações importantes que permitam verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos e também, indiretamente, determinar a qualidade do processo de ensino e, conseqüentemente, o sucesso do trabalho do docente. Segundo Nobre (2015), a avaliação do processo ensino-aprendizagem, está compreendida em três parâmetros de avaliação: Inicial (analítica), Formativa (controladora) e Final (classificatória).

### **2.1.3.1. Avaliação Formativa Inicial**

O primeiro momento de avaliação ocorre no início de cada UD, com a aplicação da Avaliação Formativa Inicial, que segundo Carvalho (1994), tem um papel ativo em diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento.

Deste modo, é essencial identificar as dificuldades dos alunos, dando seguimento à sua formação, e assim, enquadrar os objetivos e a sequência de conteúdos de acordo com as suas capacidades.

Para a atribuição de um nível inicial de desempenho aos alunos, construímos uma grelha de avaliação formativa inicial (ANEXO V), que englobasse de forma perceptível o que se pretendia analisar e observar. Este instrumento tinha como objetivo facilitar a tarefa do professor de observar e registar os dados dos conteúdos do domínio psicomotor, tendo em conta os objetivos estabelecidos pelo PNEF. Utilizámo-lo nas primeiras aulas de todas as UD lecionadas, e o seu registo foi efetuado através da nomenclatura: “Pré-I” (não executa), “I” (executa mal), “E” (Executa), “A” (Executa bem).

Após isso, foi altura de realizar a avaliação formativa inicial, sendo que a mesma foi diferente consoante a modalidade. Nas modalidades coletivas a observação centrava-se mais nas componentes táticas, de ocupação dos espaços, marcações e desmarcações, exceto na UD de voleibol, onde a observação recaiu mais sobre aspetos técnicos. As avaliações iniciais das UD coletivas foram realizadas através de situação de jogo. A nível das modalidades individuais, a avaliação centrou-se nos aspetos técnicos, por exemplo no minitrampolim, a observação incidiu mais sobre a chamada, a verticalidade do salto e a tonicidade do corpo e no ténis sobre a execução dos diferentes batimentos. Aqui a avaliação realizou-se através de atuações individuais.

Posteriormente, foram realizadas as diversas observações e reflexões aos resultados obtidos, emergindo daí um planeamento e sequenciação dos conteúdos a abordar ao longo da UD, de acordo com as capacidades dos alunos e de forma que os mesmos evoluíssem.

Consideramos assim, este momento de avaliação fundamental para a estruturação e orientação do nosso planeamento, bem como a identificação das

capacidades e dos níveis dos alunos nas diferentes UD's.

No início do EP, sentimos dificuldades em realizar a avaliação formativa inicial com a coerência necessária, pois a nossa capacidade de observação do desempenho dos alunos não era a melhor, para além disso, não podíamos descorar as restantes dimensões de intervenção pedagógica. No final do EP, com a experiência adquirida, com as estratégias de avaliação mais simplificadas e com a definição dos descritores mais importantes a observar, foi possível realizar uma avaliação de acordo com as reais capacidades dos alunos, facilitando o processo de escolha e seleção dos objetivos, trabalhando algo em que os alunos pudessem evoluir.

É importante salientar que o planeamento das aulas de avaliação formativa inicial foi exatamente igual às restantes aulas, ou seja, foi preparado de acordo com os objetivos que os alunos eram capazes de atingir. Já a nível da realização, a avaliação continuou a ser um momento em que não perdemos a oportunidade de intervir como docentes, transmitindo *feedback* de acordo com os erros detetados, tendo sempre como objetivo melhorar o desempenho e as aprendizagens dos alunos.

### **2.1.3.2. Avaliação Formativa**

A Avaliação Formativa: "... assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias" (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, cap. III).

A avaliação formativa acontece no decurso do período letivo, com o objetivo de o professor conseguir perceber o ponto de situação, ou seja, verificar se os alunos estão a atingir os objetivos previstos (função reguladora), para que, se necessário, adequar o processo de ensino-aprendizagem. É também através desta avaliação que o aluno consegue autoavaliar-se e assim ter conhecimento dos seus erros de modo a conseguir melhorar a sua aprendizagem. Bloom (1971) chega mesmo a afirmar que esta avaliação "É formativa no sentido em que indica como os alunos se modificam em direção aos objetivos desejados". Deste modo, esta avaliação, assume um carácter contínuo e sistemático, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação,

podendo utilizar-se listas de verificação, relatórios, observação direta, entre outros, incidindo sobre pequenos segmentos de matéria.

Esta avaliação foi realizada de forma informal durante todas as aulas das UD's, onde as anotações eram feitas no plano de aula e na reflexão final da aula, para que deste modo pudéssemos atribuir aos alunos níveis de desempenho e evoluções notadas e se necessário, reajustar os objetivos.

A avaliação formativa foi realizada do mesmo modo em todas as UD, onde a turma demonstrava evolução desde o momento inicial até aos momentos intermédios. Comprovando-se que os objetivos estavam a ser cumpridos e que as estratégias estavam a funcionar.

A este nível, as dificuldades sentidas foram semelhantes às da avaliação formativa inicial, ou seja, a observação de todos os alunos seguindo as componentes críticas e os critérios de êxito, sendo que desta vez foi um bocado mais fácil porque tínhamos mais momentos de observação, pois foi um processo realizado ao longo da UD, permitindo observações constantes e anotações sobre o desempenho dos alunos.

Outra dificuldade sentida foi conjugar as intervenções pedagógicas com este momento de avaliação formativa, uma vez que o foco era em ensinar e controlar a aula, que por vezes não havia um registo das evoluções apresentadas. Sendo este registo realizado no balanço final da aula com recurso à memória visual, que por vezes podíamos não nos lembrar de tudo o que realmente tinha acontecido. Esta tarefa tornou-se menos difícil com o desenrolar do ano letivo, pois a gestão e rotina do registo estava mais presente ao longo das aulas.

Para concluir, e apesar de não terem sido feitas quaisquer alterações à extensão e sequenciação de conteúdos das UD's em relação aos objetivos previamente definidos, a avaliação formativa revelou-se um processo importante e regulador da aprendizagem e do desempenho dos alunos. Ao mesmo nível de importância também em relação ao desempenho da atuação como docentes possibilitando alterar as estratégias consoante as observações realizadas.

### 2.1.3.3 Avaliação Formativa Final

“A avaliação sumativa traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, cap. III).

A Avaliação Formativa Final, acontece no final de um ciclo de matéria, como forma de comparar os resultados esperados e alcançados pelos alunos. Permite também ao docente refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem. Sendo a Avaliação Sumativa o último momento de avaliação, esta tem como objetivo certificar as aprendizagens e confirmar se os objetivos finais ou intermédios foram alcançados (Alves, 2002).

Este momento de avaliação foi realizado nas últimas aulas de cada UD, sendo avaliado o domínio psicomotor. Para atribuição de uma classificação final no domínio psicomotor, foi construída e preenchida uma grelha de avaliação formativa final (ANEXO VI), com os conteúdos a observar, tendo em conta os descritores estabelecidos na UD para a avaliação final.

A classificação final de cada ciclo respeitou os critérios de avaliação criados no início do ano pelo grupo disciplinar de EF da ESAB (ANEXO VII), divididos em dois domínios de avaliação, o Saber-Estar com uma percentagem de 10% e o Saber-Fazer com uma percentagem de 90%, sendo que 15% destes 90% estavam destinados para a persistência na realização das tarefas (empenho).

Deste modo a tornar a avaliação coerente, a mesma foi preparada em termos práticos, de forma muito semelhante à avaliação formativa inicial, onde os alunos puderam demonstrar as suas capacidades em situações e tarefas anteriormente realizadas.

Após a realização de cada avaliação formativa final, foi feita uma análise aos resultados e um balanço da UD, onde conseguimos refletir sobre os pontos fortes e os pontos fracos, sobre as estratégias utilizadas, sobre o cumprimento dos objetivos e sobre o desenrolar de toda a UD.

Através do programa *Numbers*, a professora cooperante, ajudou-nos na preparação da avaliação final dos períodos e dos diferentes ciclos, pois já tinha uma estrutura e uma dinâmica muito bem definida no programa, onde apenas era necessário

introduzir as notas que obtínhamos das avaliações e o programa realizava os diferentes relatórios das avaliações para entregarmos aos alunos (ANEXO VIII).

A introdução das avaliações no portal da escola, o INOVAR, foi facilitado, pois a professor cooperante ajudou-nos no primeiro momento e a partir daí, conseguimos realizar essa tarefa sozinhos ao longo dos restantes períodos e momentos de avaliação.

#### **2.1.3.4. Autoavaliação**

Relativamente à autoavaliação, a mesma pode ser entendida como um processo reflexivo e autocritico realizado individualmente por cada aluno. O mesmo deve ser capaz de reconhecer o seu desempenho ao longo de cada ciclo, tanto o que realizou de bem como o que realizou de mal. Segundo Reis (2014) a autoavaliação é o ato de um indivíduo refletir e criticar acerca das suas práticas, levando ao autorreconhecimento e aprendizagem. Deste modo, foi importante incluirmos este processo avaliativo, de forma a compreendermos o que os alunos achavam da sua própria prestação e se as mesmas correspondiam à avaliação final.

Os alunos realizaram a autoavaliação no final de cada ciclo, ou seja, no final de cada UD. A mesma era feita através da plataforma *Google Forms*. Para além de os alunos terem de reconhecer o seu desempenho a nível prático, também tinham de refletir acerca do Saber-Estar tendo de justificar a nota que consideravam dever alcançar, assim como os conteúdos ensinados na unidade didática e o desempenho do professor.

Após a análise e reflexão do preenchimento da autoavaliação, foi possível perceber que a generalidade dos alunos tiveram a perceção correta em relação ao seu desempenho, mostrando assim uma boa capacidade reflexiva.

## **2.2. Ensino à Distância**

O Ensino à Distância surgiu a meio do 3º ciclo na UD de Andebol, no início do 2º Período letivo, mais concretamente a dia 21 de janeiro, de forma a precaver a saúde e o bem-estar dos cidadãos num contexto particular de situação de emergência sanitária provocada pela pandemia SARS-Cov-2, através do confinamento e isolamento social por um período indeterminado.

Deste modo, foi necessário reajustar o processo de ensino-aprendizagem para uma componente de ensino remoto, sempre com o objetivo de manter o ensino acessível a todos e continuar assim o processo de formação dos alunos.

O Ensino à Distância é “a modalidade educativa e formativa em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre predominantemente com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos” (Portaria n.o359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, 2019, p. 19), em que o modelo pedagógico escolhido para o ensino é realizado em ambiente virtual.

Esta modalidade de ensino possui dois tipos de sessões, sendo elas síncronas ou assíncronas. Uma sessão síncrona é “aquela que é desenvolvida em tempo real e que permite aos alunos interagirem *online* com os seus professores e com os seus pares para participarem nas atividades letivas, esclarecerem as suas dúvidas ou questões, apresentarem trabalhos, designadamente no *chat* ou por videoconferências” (Portaria n.o359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, 2019, p. 20).

Por outro lado, uma sessão assíncrona é “aquela que é desenvolvida em tempo não real, em que os alunos trabalham autonomamente, acedendo a recursos educativos e formativos e a outros materiais curriculares disponibilizados na plataforma de aprendizagem *online*, bem como a ferramentas de comunicação que lhes permitem estabelecer interação com os seus pares e professores, em torno das temáticas em estudo” (Portaria n.o359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, 2019, p. 20).

Devido ao facto da EF ser uma disciplina maioritariamente prática, tivemos de realizar alguns ajustes ao nível do planeamento, da realização e da avaliação, sempre com a preocupação de evitar que os alunos saíssem prejudicados no processo de ensino-aprendizagem devido a esta situação pandémica. Posto isto, foi necessário realizar reuniões com o grupo disciplinar de EF e com o NE de forma a delinear estratégias e seguir uma lógica de intervenção para a EF, sendo que cada docente depois podia realizar e fazer ajustes a essas estratégias.

Em relação ao planeamento, passámos a ter dois momentos de contacto com os alunos, um deles de forma síncrona (duas sessões), através do *Google Meet*, e outro de forma assíncrona (duas sessões), através do *Classroom*. No momento síncrono mais longo (45 min), optámos por realizar uma explicação teórica, com recursos a texto e vídeos, sobre a UD a ser lecionada e com a realização de questionamento no final da

sessão no *Kahoot* sobre os conteúdos abordados. No momento síncrono mais curto (30min) optámos por realizar uma tarefa física, mais propriamente uma *tabata* de forma a manter a atividade física, durante o confinamento. No momento assíncrono, decidimos juntar as duas sessões e enviar um trabalho para o decurso da semana, numa fase inicial teórico, com a observação de vídeos e questionamento sobre a modalidade de andebol e ténis, e posteriormente com tarefas físicas com a realização de *tabatas*, que eram enviadas para o *Classroom* e avaliadas pelo docente.

No que diz respeito à realização, em ambos os momentos de contacto com os alunos tivemos em conta as dimensões de intervenção pedagógica. Com foco adicional à instrução, pois foi a mais utilizada. Nas sessões teóricas foi importante manter um discurso dinâmico e coerente, de forma a manter os alunos atentos.

A nível da demonstração dos gestos ou conteúdos, utilizámos vídeos demonstrativos do que pretendíamos transmitir.

A nível da gestão, a principal dificuldade era na questão do tempo, ou seja, a preocupação do tempo que os alunos demoravam a entrar na sessão *online*, (que pudesse depois atrasar os conteúdos a abordar para a aula), a seleção dos conteúdos a transmitir de forma a ocupar o tempo da aula (definir até que parte da matéria é possível avançar sem depois ter que parar a meio) e o questionamento final (quando havia uma boa gestão da aula e era possível realizar o *kahoot* como forma de questionamento, e quando o tempo não permitia esse método, optávamos pelo questionamento direto com perguntas previamente definidas, sendo que com esta alternativa, havia sempre alunos que não eram questionados).

A nível da clima e disciplina, o mais complicado foi manter os alunos atentos ao que o docente transmitia, muitas vezes tínhamos de recorrer ao questionamento direto aleatório ao longo dos vários momentos da aula de forma a criar-lhes a necessidade de estarem atentos. Outra forma foi a transmissão de conteúdos de forma diferenciada e chamativa, através de vídeos ou jogos onde eles pudessem intervir, não tornando a aula num monólogo do docente.

Em termos disciplinares nunca foi preciso intervir, as regras das aulas foram transmitidas logo no início do ensino à distância e os alunos fizeram cumprir as mesmas, respeitando o professor.

Em termos de avaliação, a mesma continuou com os critérios de avaliação

definidos para as aulas presenciais, ou seja, com 10% para o Saber-Estar e 90% para o Saber-Fazer, sendo que aqui, as tarefas foram diferentes do que nas aulas presenciais. (ANEXO IV). Os alunos foram avaliados de 3 formas: Nos questionamentos e *Kahoots* realizados no final e ao longo das aulas síncronas, (os *Kahoots* consistiam no questionário de 10 perguntas com 4 opções de resposta sendo que só uma estava correta, sendo o dois os valores de cada pergunta). Através do desempenho na execução das *tabatas* no momento assíncrono, (nas *tabatas*, os alunos tinham de realizar durante a semana 2 vezes 3 séries a *tabata* que tinha sido abordada na aula síncrono de 30 min, onde eram avaliados no cumprimento do prazo de entrega, na realização da totalidade da *tabata* e na execução e correção dos movimentos da mesma). E por último, através de um teste teórico realizado através da plataforma *Google Forms*, (que era composto por 30 perguntas sobre a matéria abordada ao longo das aulas e tiveram a última aula síncrona de 45 min para realizar o mesmo). Sendo que os resultados obtidos nos *Kahoots* e questionamento tiveram uma percentagem de 20% da nota, as *tabatas* tiveram uma cotação de 40% da nota e o teste teve uma cotação de 30% da nota. Os restantes 10% foram atribuídos ao Saber-Estar, como já referido.

Todo este processo trouxe-nos algumas dificuldades, pois foi o primeiro contacto com esta modalidade de ensino. Nunca fomos preparados para esta situação e as dúvidas e incertezas foram grandes no momento inicial. Com o decorrer das aulas e com a pesquisa e busca por informação e métodos de ensino nesta modalidade, as aulas começaram a ser mais simples de preparar e de organizar. Os conteúdos já eram selecionados com mais critério e os momentos da aula já eram controlados de uma maneira mais objetiva e calma. Isso verificou-se principalmente na UD seguinte de ténis, pois as aulas *online* mantiveram-se até ao dia 16 de abril.

Apesar de esta ter sido uma medida tomada em prol da saúde pública, consideramos que esta experiência foi muito enriquecedora para o nosso futuro profissional. Ficámos associados a uma época difícil da vida, onde a vontade de superação e resiliência de progredir com os objetivos pedagógicos e processos de ensino foram enormes. Foi uma parte difícil do EP que agora no fim nos orgulhamos de termos dado o máximo para a continuação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Contudo houve aspetos menos positivos, onde apesar dos alunos saírem beneficiados com os conteúdos teóricos das modalidades, o mesmo não aconteceu com o domínio das habilidades motoras dos desportos, onde ficaram gestos técnicos e táticos

por abordar e consolidar.

A nível da docência, esta também saiu prejudicada pois esta situação não permitiu dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido ao longo do 1º período, o que quebrou o ritmo da aprendizagem e domínio das dimensões de intervenção. E esse aspeto notou-se particularmente no recomeço das atividades presenciais, como se tivéssemos a iniciar pela primeira vez o EP.

### **2.3. Área 2 – Organização e Gestão Escolar**

A área 2 do EP – Atividades de Organização e Gestão Escolar – tem como objetivo, ajudar-nos a perceber a função de um órgão intermédio de gestão escolar, através do acompanhamento direto de um docente inserido num cargo de gestão. Uma vez que o professor de EF, como os outros professores da escola, tem a função de contribuir para a gestão escolar da mesma. Para isso, foi necessária a integração dos conhecimentos teóricos que adquirimos na unidade curricular de Organização e Administração Escolar, inserida no 3º semestre do MEEFEBS. Pois como indica o Guia de Estágio, o professor estagiário deve estar preparado, em colaboração com outros docentes, para compreender a complexidade das escolas e todo o meio envolvente. Neste sentido, ao longo de todo o ano letivo, desempenhámos uma função de assessoria ao cargo de Diretor de Turma, da turma em que estávamos a lecionar. De acordo com Marques (2019), o objetivo desta tarefa foi levar-nos a promover práticas de trabalho colaborativo, de modo a conseguirmos compreender a complexidade das escolas e da função de Diretor de Turma.

O Diretor de Turma é “um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes” (Boavista & de Sousa, 2013).

Ao realizar o acompanhamento à diretora de turma, foi possível reparar que existem processos burocráticos diários e onde todos esses processos eram realizados na plataforma da escola INOVAR.

Também desde cedo percebemos que a nossa turma não era um caso complicado em comparação com outras turmas da escola. Não havia comportamentos de desvio

graves que levassem a processos disciplinares, todos os alunos eram abrangidos com as medidas universais, não havendo assim casos especiais na turma. As tarefas a desempenhar era mais no âmbito da comunicação aos encarregados de educação sobre assuntos relacionados com o SARS- CoV-2, a marcação e justificação de faltas e a organização do dossiê de turma.

Ao longo do EP tentámos acompanhar a diretora de turma nas suas tarefas, nomeadamente no de atendimento aos encarregados de educação, apesar de nunca ter aparecido nenhum encarregado para uma reunião e na preparação de reuniões intercalares e reuniões de avaliação de final de período letivo.

No início do EP definimos objetivos a alcançar no final do mesmo, em relação à assessoria ao cargo de diretor de turma, onde os mesmos foram alcançados, desde o domínio da plataforma INOVAR a todos os processos regulares de atualização e gestão da turma.

Posto isto, podemos fazer um balanço muito positivo do cargo de assessoria, onde nos sentimos preparados e com competências para assumir um cargo de gestão caso seja solicitado. Mais uma vez é importante salientar o trabalho colaborativo e de cooperação com todo o Conselho de Turma e principalmente com a Diretora de Turma. Tornando -se assim mais uma experiência enriquecedora para o nosso futuro enquanto profissionais.

#### **2.4. Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas**

A área 3 do EP – Projetos e Parcerias Educativas – remete-nos para o desenvolvimento de competências de organização, conceção e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, adquirindo assim competências de animação socioeducativa e capacidades de organização, planeamento, execução e controlo. Assim, durante o ano letivo, foi necessário organizarmos duas ações destinadas à comunidade escolar da ESAB, com a produção de um projeto coerente e posterior realização de uma reflexão acerca das mesmas. Durante todo o processo, foram imprescindíveis o trabalho de equipa e o empenho de todos os membros do NE e da professora cooperante.

A primeira atividade organizada foi o Corta-Mato Escolar 2020/2021, pois é uma atividade que se realiza todos os anos e está inscrita no Plano Anual de Atividades.

Como já é habitual na ESAB, a organização desta atividade foi da responsabilidade do NE. A mesma ocorreu no dia 16 de dezembro de 2020, com um percurso masculino (Juvenis e Juniores) e um feminino (Juvenis), dentro e à volta da ESAB. Esta atividade contou apenas com a participação de 54 alunos, muito devido ao facto da situação pandémica que vivemos, que de certa forma limitou uma maior adesão à atividade e também devido às questões climatéricas desfavoráveis. Ainda assim esta atividade foi preparada de modo a promovendo o convívio e o desenvolvimento de relações interpessoais.

Em termos do planeamento, o mesmo começou a ser realizado desde cedo com a cooperação de todos os membros do NE, onde foram distribuídas tarefas e realizados e preparados os seguintes conteúdos: o cartaz do evento, o caderno de juízes, os dorsais, os contactos com as entidades colaborativas do evento, nomeadamente a Camara Municipal de Coimbra, a ficha de inscrições, entre outras tarefas.

Em termos de realização, podemos afirmar que a atividade correu muito bem, tendo em conta as questões climatéricas. Foi uma excelente atividade para os alunos puderem demonstrar as suas capacidades, sendo no final atribuído prémios aos vencedores e selecionados os alunos para representarem a ESAB no Corta-Mato Distrital. A atividade não teve incidentes e o horário foi cumprido.

A segunda atividade realizada foi o “*Geocaching and Skills*” (ANEXO X), que consistia num percurso de *geocaching*, onde os alunos tinham de responder a perguntas e no caminho para o posto seguinte havia uma atividade de *skill*, onde tinham de demonstrar as suas capacidades motoras nas diferentes modalidades existentes. Esta atividade foi organizada em cooperação com o NE de português e o NE de geografia. A atividade ocorreu no dia 17 de dezembro, já com boas condições climatéricas ao contrário do dia anterior no Corta-Mato. No total houve a participação de 34 equipas perfazendo um total de 136 participantes. Com esta atividade tentámos proporcionar aos alunos da ESAB uma atividade interdisciplinar, ao ar livre aliando o saber ao saber-fazer.

Em termos de planeamento, o mesmo foi organizado entre os três NE, onde o NE de EF se responsabilizou pelas questões relacionadas com as *skills* e atividades desportivas e o NE de português e geografia tratou das perguntas e resposta dos postos. Em termo gerais todos os núcleos trataram do mapa, do regulamento, dos cadernos de jogo, das fichas de inscrição, dos patrocínios, etc.

Em termos de realização, a atividade foi um sucesso, os alunos deram um *feedback* positivo acerca da atividade e por ser uma prova diferente do normal acharam muito divertido. Houve na mesma a entrega de prêmios às três primeiras equipas.

De um modo geral, estes eventos foram muito enriquecedores na medida em que nos fizeram evoluir nos objetivos propostos, nomeadamente na organização e gestão de eventos e na capacidade de trabalho em equipa.

## **2.5. Área 4 – Atitude Ético-Profissional**

Esta área é importante em termos profissionais, pois é nesta dimensão que o trabalho como docente não pode falhar em nenhum momento, sendo fundamental a transmissão dos valores éticos e morais.

Posto isto, a nossa intenção enquanto docentes sempre foi de passar para os alunos valores como a responsabilidade, disciplina, respeito, educação e cooperação, de modo que eles evoluíssem enquanto pessoas dentro do meio escolar, bem como perante a sociedade. Tendo como objetivo principal, instruir os alunos de modo a estarem eticamente preparados para viver em sociedade, pois essa função não parte só do ambiente familiar.

Assim, para transmitirmos esses valores, também nós fomos assíduos e pontuais em todas as aulas, reuniões e atividades. Na exigência, dedicação e compromisso que colocamos em todos os momentos, desde a preparação das aulas da melhor forma possível e pensando sempre na aprendizagem dos alunos, na interação e respeito com todos eles, tratando-os com igualdade, no rigor e disciplina colocada em todas as aulas de forma que os alunos percebessem e tivessem noção do tipo de ambiente que pretendíamos nas aulas e ao longo do ano letivo.

Sabemos que colocamos em prática métodos e estratégias para transmitir uma variedade de conhecimentos e aprendizagem e de consciência tranquila de que tudo fizemos para que alunos terminassem o ano letivo melhores do que começaram.

Em relação ao meio escolar, sempre tivemos uma postura correta, de educação e respeito pelos mesmos, humildes e honestos com o trabalho desempenhado por eles.

A nível do NE, foi de notar o desenvolvimento do trabalho colaborativo, da cooperação e ajuda entre todos, demonstrando capacidades como a proatividade,

criatividade e responsabilidade para a realização e concretização de todas as tarefas propostas ao longo do EP

Além disso, sempre procurámos aumentar a nossa formação científica com recursos a conferencias e palestras. Das quais podemos destacar a “COMEDIG (Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal)” (ANEXO XI), e o “X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” (ANEXO XII).

Em suma, consideramos que atingimos um nível ético-profissional que respeitou uma conduta pessoal e profissional de acordo com o meio escolar e os agentes do mesmo. Concluímos este EP, a nível pessoal mais humanos e mais preparados para a sociedade e a nível profissional mais aptos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

## **2.6. Questões Dilemáticas**

Ao longo do EP, muitas dificuldades foram sentidas e muitas estratégias tiveram de ser alteradas para conseguirmos chegar ao sucesso da nossa prática pedagógica. Dentro destas dificuldades é possível destacar duas, no planeamento e na avaliação, onde o trabalho para as superar foi intenso e exigiu de nós um maior aprofundamento e trabalho em casa.

Ao nível do planeamento das UD's, a principal dificuldade foi a construção de uma UD de qualidade, pois são documentos que contem muita informação, requerendo tempo para serem trabalhadas. Considero, que não se constrói uma boa UD sem realizar uma correta AFI, para isso é necessário definir os melhores objetivos para os alunos, as progressões de acordo com os mesmo, a avaliação e a justificação das tomadas de decisão.

A nível dos planos de aula, a maior dificuldade foi a seleção dos exercícios. A escolha dos mesmos requer muita pesquisa que vá ao encontro dos objetivos que se pretende atingir. Outra dificuldade na escolha dos exercícios esteve relacionada com a repetição e monotonia, pois os alunos necessitam de diversidade e estímulos novos para se manterem empenhados.

Para combater essas dificuldades, tentámos aconselhar-nos com a professora cooperante de modo a ter um guião de produção das UD, bem como a leitura e busca

por informação essencial para a construção das mesmas.

Para ultrapassar a dificuldade dos planos de aula e exercício diversificados, a solução acabou por ser a autoformação consubstanciada na leitura de livros e artigos especificamente dedicados às nossas fragilidades formativas.

A nível da avaliação, as principais dificuldades sentidas, foi no início do EP, nas avaliações formativas iniciais e nas avaliações formativas finais, como era a primeira vez, não sabíamos muito bem onde focar a avaliação, apesar dos descritores selecionados, espalhávamos o foco por diversas capacidades desempenhadas pelos alunos e não seleccionávamos os pontos-chave a observar. Outra questão difícil de gerir foi a quantidade de alunos a observar ao mesmo tempo, dificultando o registo das capacidades, e por vezes a não observação e valorização de algo bom que os alunos tenham feito.

Gerir o tempo de aula com a seleção dos alunos de maneira a conseguir observar com mais tempo e eficácia também foi uma dificuldade sentida, devido à grande quantidade de alunos, era difícil formar grupos mais pequeno de maneira a ser mais fácil a observação, e quando isso acontecia a gestão do tempo de aula ficava afetado. Ou seja, caso fizéssemos grupos pequenos onde nos permitia uma observação mais fácil, prejudicava no tempo de observação que era mais curto, e no tempo de aula para conseguir observar todos os grupos. Caso fizéssemos grupos maiores, o tempo era mais fácil de gerir, tínhamos mais tempo para observar, mas era mais difícil realizar o registo e focar a observação de acordo com os descritores, devido à quantidade de alunos.

De forma a combater essas dificuldades, construímos grelhas de observação mais fáceis de registar e de selecionar os descritores mais importantes. Também o aconselhamento da professora orientadora foi importante, para selecionarmos a estratégia mais adequada. A que foi selecionada acabou por ser a solução dos grupos mais pequenos, nem que para isso tivéssemos que ocupar duas aulas para realizar a avaliação dos alunos, pois mesmo em momentos de avaliação, nunca se perde a oportunidade de ensinar e transmitir conteúdos, e desta maneira realizávamos uma avaliação mais justa e de acordo com as reais capacidades dos alunos.

Para além destas questões dilemáticas, outras ocorreram ao longo do EP, que nos levaram a definir estratégias para as combater. Deste modo, podemos afirmar que o EP foi um momento de aprendizagem contínuo e desafiante, onde tivemos constantemente

que evoluir na nossa intervenção pedagógica. Temos a certeza que ao longo de toda a carreira docente, nunca deixaremos de enfrentar este tipo de questões, mas só com a resiliência de as ultrapassar é que tomaremos cada vez mais as melhores opções e estratégias para ultrapassar essas dificuldades, tendo em conta o contexto em que estamos inseridos e com a experiência que vamos adquirindo.



## CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA

A PERCEÇÃO DE ESTAGIÁRIOS E RESPETIVOS ALUNOS E ORIENTADORES SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*THE PERCEPTION OF TRAINING TEACHERS AND THEIR STUDENTS AND GUIDELINES ON PEDAGOGICAL INTERVENTION IN THE CONTEXT OF PHYSICAL EDUCATION CLASS*

**Tiago André Taveira Castanheiro**

Universidade de Coimbra

**Prof. Doutora Elsa Ribeiro Silva**

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
Coimbra, Portugal

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo investigar a perceção do professor estagiário e dos alunos em relação à intervenção pedagógica do professor estagiário. O mesmo foi realizado em dois momentos, no início do 1º período e no início do 3º período, de forma a analisar as convergências e divergências daquela perceção da intervenção em ambos os momentos. Para tal, foram aplicados dois questionários construídos “em espelho”, um dedicado ao professor e outro aos alunos. Este estudo teve por base uma metodologia mista, qualitativa-quantitativa. A amostra foi constituída por 23 dos 28 alunos da turma do Ensino Secundário. Os resultados revelam, de um modo geral, uma perceção superior por parte do professor estagiário comparativamente à perceção dos alunos, valorizando este a sua prática pedagógica. No entanto, verificámos que os valores se aproximam muito nas diferentes dimensões. Os resultados permitem assim concluir que a perceção do professor estagiário e dos alunos em relação à sua prática é muito convergente, permitindo assim ao professor estagiário consciencializarem-se das suas práticas e refletirem sobre estas, procurando melhorar ainda mais a qualidade do seu processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Física; Intervenção Pedagógica; Perceção; Dimensões Pedagógicas.

**Abstract:** *This study aims to investigate the perception of the trainee teacher and the students in relation to the pedagogical intervention of the trainee teacher. The same was done in two moments, at the beginning of the 1st period and the the beginning of the 3rd period, in order to analyze the convergences and divergences in the perception of the intervention at both times. To this end, two questionnaires were built “in a mirror”, one dedicated to the teacher and the other to the students. This study was based on a mixed, qualitative-quantitative methodology. The sample was found by 23 of the 28 students in the secondary school class. To this end, two questionnaires were built “in mirror”, one for the trainee teacher and the other for 23 of the 28 students in the Secondary School class. The results reveal, in general, a higher perception on the part of the trainee teacher compared to the students' perception, valuing this to their pedagogical practice. However, we found that the values are very close in different dimensions. The results thus allow us to conclude that the perception of the trainee teacher and the students in relation to their practice is very convergent, thus allowing the trainee teacher to become aware of their practices and reflect on them, seeking to further improve the quality of their teaching process -learning.*

**Keywords:** *Physical Education; Pedagogical Intervention; Perception; Pedagogical Dimensions.*

## **Introdução**

O objetivo deste estudo é perceber se a percepção do professor estagiário e seus alunos relativamente à intervenção pedagógica do professor estagiário, em contexto de aula de Educação Física, é convergente.

Este tema é importante na medida em que necessário perceber se os alunos veem da mesma forma a prática pedagógica do professor em relação à própria percepção do professor. É importante perceber se os alunos e o professor têm capacidade de perceber e refletir de forma crítica, acerca da intervenção pedagógica do professor nas diferentes dimensões, em contexto de aula.

Independentemente da convergência ou não das percepções, é importante que o professor tenha capacidade reflexiva, tanto para o que faz de bem como para o que faz de menos bem, sendo essa, um ponto fulcral para que o professor consiga identificar os aspetos de melhoria e delinear estratégias para os alcançar. Mais uma vez, este estudo é um desafio à nossa capacidade reflexiva, pois na área da educação, a realização destes estudos é mais um suporte de desenvolvimento dos professores, onde cada vez mais se procura a valorização e produção de opções educativas lógicas e fundamentadas, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

## **Enquadramento teórico**

Para que seja possível compreendermos melhor o conteúdo deste estudo, é necessário identificarmos o significado de processo de ensino-aprendizagem. Este processo está tão enraizado no quotidiano dos professores de educação física que, por vezes, a sua falha leva ao insucesso tanto por parte do professor como do aluno. Segundo Botomé e Kubo (2001), o processo ensino-aprendizagem é um nome para um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Mais do que “ensino” e “aprendizagem”, como se fossem processos independentes da ação humana, há os processos comportamentais que recebem o nome de “ensinar” e de “aprender”. A sua percepção e entendimento constitui algo crucial para o desenvolvimento de qualquer trabalho de aprendizagem, de educação ou de ensino.

Assim sendo, e para que haja uma evolução neste processo de ensino-aprendizagem, é necessário que o professor reconheça e reflita sobre as suas ações ao longo do dia-a-dia escolar, e que, principalmente, se adapte às constantes mudanças e estímulos que vai recebendo por parte dos alunos, da comunidade escolar, e dos seus

próprios sentimentos e percepções. É importante que se deixe o paradigma de que o professor já não tem nada para aprender e que o aluno não tem nada para ensinar. Só a busca constante pela informação, aprendizagem e compreensão, é que vão proporcionar ao professor instrumentos úteis para a prática pedagógica da sua função. Segundo Ribeiro-Silva (2017), a capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles são competências fundamentais para os professores, que devem ser desenvolvidas durante a formação inicial, de forma a contrariar a tendência de ancoragem das suas decisões, atitudes e práticas nos conhecimentos adquiridos enquanto alunos.

Por outro lado, no que diz respeito aos alunos, o papel dos mesmos tem evoluído ao longo dos tempos, principalmente desde a reforma do sistema educativo, que veio alterar a importância do aluno neste processo de ensino-aprendizagem, colocando-o numa posição centralizada relativamente ao seu desenvolvimento, sendo o aluno o principal responsável e construtor das suas próprias aprendizagens. Deste modo torna-se importante implementar ambientes de aprendizagem que coloquem o aluno no centro do processo e que considerem a pessoa que mora no aluno, com as suas motivações, dificuldades e experiências singulares (Mesquita, 2012).

Assim sendo, torna-se importante que o aluno saiba ouvir, ver, compreender e transmitir as suas opiniões sobre o desempenho do professor nas suas práticas pedagógicas, mas também o professor tem de ter a capacidade para escutar e receber as sugestões/críticas provenientes dos alunos acerca do seu desempenho. Fomentando assim o desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Algo que veio explicar esta necessidade de os professores se reinventarem e aceitarem as sugestões/críticas por parte dos alunos, foi a massificação das escolas, que levantou problemas ao quotidiano escolar e apresentou desafios aos professores, aos quais foi imposta a necessidade de conseguirem responder a todos os alunos. Com isto os docentes viram-se obrigados a adotar novas estratégias e metodologias para conseguir transmitir o conhecimento adequado e adaptado a cada aluno, procurando passar a informação de acordo com as características vincadas de cada discente e a sua realidade histórica e cultural (Formosinho, 1997).

Cada vez mais, temos de começar a olhar para o insucesso dos alunos também como falha do professor e não por incapacidade ou falta de interesse dos alunos. Segundo Ribeiro-Silva (2017), quando o professor não consegue lograr os seus

objetivos de ensino não é, normalmente, por falta de interesse, investimento ou conhecimentos, mas por não estar a intervir de acordo com as especificidades, necessidades e/ou motivações dos alunos.

Posto isto, torna-se necessário analisar e refletir sobre as perceções que os alunos têm, acerca do processo de ensino-aprendizagem e da prática pedagógica do professor ao longo das aulas, de forma a compreendermos as principais diferenças e perceções que ambos os lados têm. Tendo como objetivo comum melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Só assim, é que vai ser possível identificar as falhas e trabalhar sobre elas, com o propósito de tornar a escola e a aprendizagem um meio propagador dos conhecimentos e da evolução de todos os alunos, indo ao encontro das suas necessidades.

### **Objetivo Geral**

O objetivo deste estudo é perceber se existe convergência entre alunos e professor estagiário na perceção da intervenção pedagógica deste nas aulas de Educação Física.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar as convergências e divergências entre as perceções do professor estagiário e dos respetivos alunos sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de Educação Física no 1º momento de aplicação. (não será apresentado neste estudo)

2. Encontrar e estabelecer estratégias de intervenção que potenciem a convergências de perceções entre professor estagiário e respetivos alunos. (não será apresentado neste estudo)

3. Comparar as convergências e divergências entre as perceções do professor estagiário e dos respetivos alunos sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de Educação Física entre o 1º momento de aplicação e o 2º momento de aplicação.

## Metodologia

Este estudo teve por base uma metodologia quantitativa, sendo que nas questões fechadas foram utilizadas técnicas de estatística descritiva (média, frequência e percentagem).

Relativamente às questões de natureza aberta, estas não serão objeto deste estudo para não o tornar demasiado extenso.

Os questionários foram aplicados à turma do 12º 1G da escola Secundária Avelar Brotero. O 1º questionário foi aplicado no dia 10/11/2020 e o 2º questionário foi aplicado no dia 04/05/2021.

O professor estagiário responsável pela turma também respondeu aos dois questionários contruído em “espelho” do questionário dos alunos. Os mesmos foram preenchidos nas mesmas datas.

## Amostra

A turma é constituída por 28 alunos, dos quais 20 são do sexo feminino e 8 são do sexo masculino, com uma média de idades de 17 anos, sendo que apenas foram aplicados 23 questionários. Desses 23 alunos, 7 foram rapazes (30,4%) e 16 foram raparigas (69,6%).

Tabela 1 – *Dados da amostra: Idade*

Idade	1ªAplicação e 2ª Aplicação - 23 alunos		
	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
16	1	4,3	4,3
17	17	73,9	78,3
18	3	13	91,3
19	2	8,7	100
Total	23	100	

## **Instrumentos e Procedimentos**

De forma a ser possível a análise deste tema, foram aplicados dois questionários construídos em “espelho”, um denominado de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – professor (QIPP-p)” (ANEXO I), aplicado ao professor estagiário e outro de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – alunos (QIPP-a)” aplicado aos alunos (ANEXO II). Ambos os questionários foram adaptados dos questionários de qualidade pedagógica no ensino secundário para professor/aluno, de Ribeiro-Silva (2017).

Os questionários estão estruturados em 44 afirmações indexadas a 5 dimensões de intervenção pedagógica e apresentam-se em escala de Likert com 5 níveis de concordância. No final ainda apresentam 3 questões abertas sobre a opinião e sentimentos dos inquiridos acerca da EF.

Os questionários apresentam-se repartidos em dois grupos estando os mesmos em conformidade com os propostos pelo perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto). O primeiro constituído por 44 questões fechadas associadas a cinco dimensões de intervenção pedagógica: 13 direcionadas para a Dimensão Instrução (2, 10, 13, 21, 25, 29, 30, 34, 35, 37, 38, 39, 40), 8 para a Dimensão Planeamento e Organização (1, 3, 4, 5, 6, 12, 26, 44); 13 para a Dimensão Relação Pedagógica (9, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 27, 36, 42, 43); 4 para a Dimensão Disciplina (7, 14, 23, 28) e 6 para a Dimensão Avaliação (8, 15, 31, 32, 33, 41).

A 1ª parte do Grupo II - Opinião do Aluno/Professor é também formado por 3 questões fechadas, sendo a escala aplicada tanto no Grupo I como na 1ª parte do Grupo II, a escala de Likert, com alternativas de resposta “Nunca” (1), “Raramente” (2), “Algumas vezes” (3), “Muitas” (4) e “Sempre” (5), através das quais os inquiridos manifestavam o seu grau de concordância face ao item em questão.

Já a 2ª parte do Grupo II é composta por uma questão de resposta fechada e duas questões de resposta aberta, relacionadas com os sentimentos de alunos e professores relativos à disciplina de EF, através das quais se procura perceber quais os aspetos que podem ser melhorados e quais os sentimentos de alunos e professores mais associados a esta disciplina.

Importa destacar que os questionários foram aplicados em 2 momentos: o

momento 1 (M1) aconteceu no primeiro período, no dia 10 de novembro de 2020, e o momento 2 (M2) aconteceu no terceiro período dia 04 de maio de 2021.

De forma a não existir qualquer influência exterior, principalmente pelo facto de ser um questionário que foca na atuação, práticas e decisões do professor estagiário dessa turma, os mesmos foram aplicados pelos colegas estagiários sem a presença do professor estagiário da turma. Deste modo, pretendeu-se que os alunos fossem o mais sinceros possível na resposta ao questionário, sem terem o sentimento que seriam prejudicados pelo que responderem.

Os alunos foram também devidamente informados dos objetivos do estudo, das instruções de preenchimento e do propósito dos dados recolhidos, salientando a importância de que os questionários servirão exclusivamente para fins académicos. Da mesma forma, foi-lhes garantido o anonimato.

Foram ainda assinadas as declarações de consentimento informado pelos participantes adultos e pelos encarregados de educação dos menores.

### **Tratamento de dados**

No tratamento dos dados foi utilizado o IBM SPSS STATISTICS, versão 27, nas questões de resposta fechada, às quais corresponde um valor quantitativo de forma a possibilitar o tratamento estatístico: nunca - 1; raramente - 2; algumas vezes - 3; muitas vezes - 4 e sempre - 5.

Este estudo, no âmbito da intervenção pedagógica, tem por base uma metodologia de investigação quantitativa, onde a estatística descritiva foi realizada recorrendo à média como medida de tendência central, o desvio padrão como medida de dispersão, assim como os valores mínimo e máximo, como medidas de localização relativa. Recorremos ainda à moda amostral por se tratar do valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum no conjunto dos dados.

O indicador 12 e 16 apresentam os dados inversos, uma vez que só desta forma é que poderíamos realizar a média, atribuindo-lhe um valor significativo, uma vez que a questão está feita na negativa.

A identificação das concordâncias e discordâncias entre a perceção do professor estagiário e os seus alunos será apresentada numa tabela que será interpretada quanto à sua forma e nível.

## Resultados e Discussão

Como abordado anteriormente, os 44 itens pertencentes à 1ª parte do Grupo I foram respondidos segundo uma escala tipo Likert, onde os mesmos se encontravam associados às cinco dimensões: Dimensão Instrução (DI), Dimensão Planeamento e Organização (DPO), Dimensão Relação Pedagogia (DRP), Dimensão Disciplina (DD) e Dimensão Avaliação (DA) (ANEXO II). Os resultados do presente estudo são apresentados na tabela seguinte (tabela 2) no dia 10/11/2020 (M1) e 04/05/2021 (M2) através de medidas descritivas para as 5 dimensões de intervenção. Os resultados são apresentados desta forma de modo a sintetizar a informação.

**Tabela 2** – Estatística Descritiva das respostas dos alunos e do professor no 1º e 2º momento de aplicação do questionário nas 5 Dimensões.

Dimensões	1ª Aplicação (10 de novembro 2020) M1						Prof.
	Alunos						
	N	Moda	Média	Desvio padrão	Mín.	Máx.	Média
Dimensão Instrução	23	5	4,54	0,249	4	5	4,23
Dimensão Planeamento	23	5	4,16	0,280	3	5	4,13
Dimensão Pedagogia	23	4	4,14	0,308	3	5	3,77
Dimensão Disciplina	23	4	3,62	0,630	1	5	3,50
Dimensão Avaliação	23	3	3,86	0,324	3	5	4,17
Dimensões	2ª Aplicação (04 de maio 2021) M2						Prof.
	Alunos						
	N	Moda	Média	Desvio padrão	Mín.	Máx.	Média
Dimensão Instrução	23	5	4,36	0,269	4	5	4,33
Dimensão Planeamento	23	4	3,96	0,338	3	5	4,22
Dimensão Pedagogia	23	4	3,91	0,382	3	5	3,98
Dimensão Disciplina	23	4	3,71	0,582	2	5	4,05
Dimensão Avaliação	23	4	3,99	0,419	3	5	4,38

Através da análise da tabela 2, conseguimos ter uma visão mais global das várias dimensões da intervenção pedagógica estudadas. Assim sendo, a tabela 2 apresenta os valores, por dimensão, da moda, da média, do desvio padrão, do mínimo e do máximo, das respostas dos alunos e a média das respostas do professor estagiário, relativamente às suas percepções da intervenção pedagógica do professor, tanto do 1º momento de aplicação (M1) como do 2º momento de aplicação (M2).

A nível da percepção dos alunos, o valor das médias difere por dimensão: DI=(-0.18); DPO=(-0.2); DRP=(-0.23); DD=(+0.09) e DA=(+0.13). Através destes dados é possível afirmar que não houve uma grande divergência na prática pedagógica apresentada pelo professor e percebida pelos alunos ao longo do ano letivo. Sendo que na DI, DPO, e DRP houve um decréscimo na percepção da qualidade da prática pedagógica do professor. Pelo contrário na DD e na DA houve um aumento na percepção da qualidade da prática de intervenção.

Analisando individualmente cada dimensão, na DI é possível reparar que o professor se percebeu com uma média superior no M2 (4.33) em relação ao M1 (4.23), já os alunos apresentaram uma média inversa, ou seja, maior no M1 (4.54) do que no M2 (4.36), isto indica que existe uma divergência de percepções entre os alunos e o professor relativamente a esta dimensão e a qualidade apresentada na mesma no espaço temporal entre os dois momentos. Ainda assim, é possível verificar que a média de percepção dos alunos nesta dimensão continua a ser maior do que a do professor em ambos os momentos, mostrando que o professor subvaloriza a sua prática em relação à percepção dos alunos. Em relação à instrução, Barreiros (2016) advoga que a mesma deve seguir três princípios gerais, ser: curta, clara e precisa. Este autor, defende a ideia de que é importante mencionar a informação estritamente necessária e ajustar a informação às características dos alunos.

Relativamente à DPO, é possível perceber que o professor se percebeu com uma média superior no M2 (4.22) em relação ao M1 (4.13), já os alunos apresentaram uma média inversa, ou seja, maior no M1 (4.16) do que no M2 (3.96), isto indica que existe uma divergência de percepções entre os alunos e o professor relativamente a esta dimensão e à qualidade apresentada na mesma no espaço temporal entre os dois momentos, sendo que o professor sobrevalorizou-se enquanto os alunos associaram a um decréscimo na prática. É importante referir que o professor, neste segundo momento apresenta uma sobrevalorização em relação à percepção dos alunos, algo que não tinha

acontecido no 1º momento. Segundo Carreiro de Costa (1995) é de esperar que a maximização das oportunidades de aprendizagem, proporcionadas aos alunos, esteja dependente da forma como o professor reparte o tempo de aula pelas diferentes funções de ensino. Entende -se, assim, que a inadequada gestão do tempo de aula pode potenciar comportamentos de indisciplina e reduzir o tempo potencial de aprendizagem dos alunos.

Relativamente à DRP, a mesma foi a que apresentou os valores mais convergentes na segunda aplicação, professor (3.98), alunos (3.91), demonstrando que a perceção tanto do professor como dos alunos é próxima em relação a esta dimensão. Ainda assim, houve um decréscimo na perceção dos alunos do M1(4.14) para o M2 (3.91), e ao contrário na perceção do professor, havendo um aumento do M1 (3.77) para o M2 (3.98). É importante referir que o professor, neste segundo momento apresentou uma sobrevalorização em relação à perceção dos alunos, algo que não tinha acontecido no 1º momento. Segundo, (Khine e Atputhasamy, 2005), os níveis de sucesso escolar dependem da relação professor-aluno e, portanto, devem ser variáveis a considerar na avaliação do sucesso educativo.

Analisando a DD, esta foi onde o desvio padrão apresentou um valor mais elevado (0.582) e onde a média também apresentou um valor mais divergente, professor (4.05), aluno (3.71), no segundo momentos de aplicação. Sendo que a grande diferença está no segundo momento de perceção do professor, pois os outros valores, tanto da primeira perceção, como das duas perceções dos alunos, estão muito próximos, notando-se uma sobrevalorização do professor nesta dimensão. Ainda assim, é possível afirmar que a perceção dos alunos convergiu nesta dimensão, aumentou do M1(3.62) para o M2 (3.71). É importante referir que, a par das duas dimensões anteriores, o mesmo se verificou em termos da sobrevalorização da perceção do professor neste 2º momento.

Por último a DA, foi a que apresentou maior valorização tanto na perceção dos alunos M1 (3.86), M2 (3.99), como do professor M1(4.17) e M2(4.38), sugerindo que as estratégias implementadas deram resultado para alcançar um melhor desempenho por parte do professor na prática desta dimensão. Ainda assim, é possível observar que o professor continua a sobrevalorizar-se nesta dimensão, como já tinha acontecido no primeiro momento. Dando a transparecer que as capacidades do professor nesta dimensão, ainda não são percebidas da mesma maneira por parte dos alunos. Ainda

assim, Tomlinson (1999) advoga que a avaliação tem sempre mais que ver em ajudar os alunos a desenvolverem-se do que em catalogar os seus erros.

De forma a perceber se houve ou não convergência nas percepções, é importante realizar a soma das médias das 5 dimensões, tanto do professor como dos alunos, sendo os valores (20.96) e (19.93) respetivamente. Podemos assim concluir, que apesar da convergência de resultados, existe uma sobrevalorização do professor estagiário em relação à percepção dos alunos, quanto à sua intervenção pedagógica, registando uma diferença de 1,03 valores.

Como Nobre (2013) advoga, ao longo da sua formação, o professor precisa de aprender a refletir sobre o seu trabalho, sobre as suas realizações e metodologias, confrontando consigo e com os outros, questionando as suas representações, avaliando e discutindo, regulando o seu fazer o seu saber fazer.

Deste modo, o professor necessita de continuar a avaliar e refletir sobre as suas práticas de modo a evoluir e aumentar a qualidade das suas intervenções.

Relativamente aos 3 itens da 1ª parte do Grupo II – Opinião do professor/aluno, foram realizados com uma escala de resposta de tipo Likert, onde no questionário, os inquiridos manifestavam a sua opinião e importância da disciplina de educação física. Na tabela seguinte (tabela 3) é possível visualizar os resultados do 1º momento e do 2º momento de aplicação do questionário.

**Tabela 3** – Estatística Descritiva das respostas dos alunos e do professor no 1º momento e 2º momento de aplicação do questionário do Grupo II da 1ª Parte – Opinião do aluno

Grupo II da 1ª Parte - Opinião do Aluno	1ª Aplicação (10 de novembro 2020) M1					
	Alunos					
Afirmações	N	Moda	Média	Desvio padrão	Mín.	Máx
1. Considero ser importante ter aulas de Educação Física.	23	5	4,87	0,344	4	5
2. Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes.	23	5	3,83	1,230	1	5
3. As coisas que aprendo em Educação Física ser-me-ão úteis ao longo da vida.	23	5	3,87	1,140	1	5
Grupo II da 1ª Parte - Opinião do Aluno	2ª Aplicação (04 de maio 2021) M2					
	Alunos					
Afirmações	N	Moda	Média	Desvio padrão	Mín.	Máx
1. Considero ser importante ter aulas de Educação Física.	23	5	4,48	0,730	3	5
2. Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes.	23	3	3,13	1,424	1	5
3. As coisas que aprendo em Educação Física ser-me-ão úteis ao longo da vida.	23	5	3,65	1,369	1	5

Realizando uma breve análise aos resultados deste Grupo II, é possível observar que a média de respostas dos alunos na 1ª questão, acerca da importância da EF foi mais baixa no M2 (4.48) do que no M1 (4.87), dando a entender que os alunos ao longo do tempo têm vindo a desvalorizar a importância da EF. Isso também é visível no valor mínimo registado neste 2º momento, sendo 3 em vez do 4 apresentado no M1. Ainda assim, a média apresenta-se muito elevada próxima do valor máximo de 5, o que é um bom indicador acerca da relevância desta disciplina.

Na questão 2º, onde foi solicitado aos alunos que comparassem a importância da EF com outras disciplinas, a média das respostas voltou a ser mais baixa no M2 (3.13) do que no M1 (3.83), revelando que os alunos, apesar de acharem a EF muito importante, a mesma comparada com outras disciplinas, tem um peso menor, revelando que, a EF ainda não se encontra no mesmo patamar de importância de que outras disciplinas. Ainda assim, é possível verificar que existiu uma variabilidade de respostas, uma vez que o desvio padrão foi de 1,424, e onde o valor máximo foi de 5 e o valor mínimo de 1, mostrando assim uma diferença de opiniões em relação a esta questão.

Relativamente à 3º questão, sobre a utilidade desta disciplina para a sua vida futura, a média voltou a ser mais baixa no M2 (3.65) em relação ao M1 (3.87). Também nesta pergunta houve uma grande diversidade de respostas uma vez que o desvio padrão foi de 1,369 e que os valores mínimo e máximo estão nos extremos da escala (1 e 5, respetivamente), ou seja, foi possível verificar que existem alunos que não acham nada útil as aprendizagens adquiridas nas aulas de EF para a sua vida futura, como também existem alunos que acham o contrário, sendo estes em maior número, pois a média é superior a 2,5.

Relacionando a análise destas 3 questões e comparando com as finalidades do PNEF, é possível compreender que é muito importante trabalhar algumas dessas finalidades, nomeadamente, a “promoção da aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas” e a “promoção e formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas”, para que, desta forma, os alunos criem hábitos que os levem a seres cultos, ecléticos e desportivamente ativos. É importante que consigam identificar fenómenos associados a limitações das possibilidades de prática das atividades Físicas, da aptidão física e da saúde dos indivíduos e das populações, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica.

## **Conclusão**

Cada vez mais, é importante analisar as intervenções dos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, de modo a encontrar formas e estratégias que permitam ensinar e transmitir o conhecimento de uma maneira diversificada, que permita, ao mesmo tempo, operacionalizar uma intervenção diferenciada e pedagogicamente inclusiva.

Assim, estes tipos de estudos, assumem-se como uma parte fundamental da atividade docente, ativando a consciência crítica do professor através da prática e da reflexão sobre a prática, contribuindo para a melhoria das atuações educativas mediante a aproximação dos intervenientes.

Posto isto, e de acordo com os resultados obtidos, é possível verificar que houve convergência nas perceções dos alunos e do professor estagiário relativamente às intervenções pedagógicas do mesmo, tanto no momento 1 como no momento 2.

Na segunda aplicação dos questionários, foi possível verificar que as diferenças entre os valores das diversas dimensões foram baixas, o que comprova que houve convergência dos resultados. Ainda assim, a perceção do professor acerca do seu desempenho em comparação com as perceções dos alunos foi sobrevalorizada, ao invés do que tinha acontecido no 1º questionário. Esta sobrevalorização, pode ser explicada pelo facto de este 2º questionário ter sido aplicado no 3º período, levando a querer que o professor estagiário tenha uma perceção da própria evolução superior à dos seus alunos das suas capacidades e práticas pedagógicas. No entanto, apesar da perceção do professor ser sobrevalorizada, a mesma não é muito díspar das perceções dos alunos.

Assim sendo, é importante que o professor continue a demonstrar um cuidado na sua prática pedagógica, e que ambos (professor e alunos), possam refletir e dialogar de modo a diminuir essas diferenças existentes.

É possível concluir que, o presente estudo foi um instrumento imprescindível para o nosso ano de estágio, na medida em que nos obrigou a pensar e refletir sobre a nossa prática pedagógica, através da perceção dos alunos. O que acabou por ser benéfico ao processo de ensino-aprendizagem dos mesmos, uma vez que houve a necessidade de refletir, delinear estratégias e reavaliar todo o processo de forma a melhorar os aspetos menos positivos da nossa intervenção.

## **Referências Bibliográficas**

Barreiros, J. (2016). *Plano Nacional de formação de treinadores*. Instituto português do desporto e juventude. Lisboa.

Carreiro da Costa, F. (1996). *Formação de Professores: Objetivos, conteúdos e estratégias*. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, J. & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH

Khine, M., e Atputhasamy, L. (2005). *Self-perceived and student's perceptions of teacher interaction in the classrooms*. Paper presented at the Conference on Redesigning Pedagogy, Singapore. Research, Policy, Practice.

Kubo, O. M., Botomé, S. P. (2001). *Ensino-Aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais*. Revista Interação em Psicologia, V (5), Resumo.

Formosinho, J. (1997). *A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores*. Em Revista Saber e Educar (pp. 7-20). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Mesquita, I. (2012). *Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva*. In: Mesquita I, Bento J (ed.). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Nobre, P. (2013) *Investigação ação e formação de professores*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Manuscrito em preparação.

Ribeiro-Silva (2017). *Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno*. Revista Practicum, V2(2), 18-31.

Tomlinson, C. A. (1997). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*.

### **Legislação:**

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.



## Conclusões

Chega ao fim mais uma etapa da nossa formação acadêmica, e por isso, chegou o momento de refletir sobre a mesma. Este EP representou mais um enorme momento de possibilidade de aquisição de conhecimentos e experiências de aprendizagem. Apesar das dificuldades sentidas, esta foi sem dúvida, a experiência mais gratificante vivenciada ao longo desta caminhada de cinco anos de estudos.

Com a construção deste documento, refletimos acerca de todos os acontecimentos, e principalmente sobre a nossa capacidade de evolução e resiliência que demonstrámos ao longo deste ano letivo.

Ser profissional nesta área de ensino, requer de nós uma dedicação, competência e um grande esforço diário para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos seja coerente e que não fique comprometido.

Para além de todo o processo de ensino, este EP permitiu-nos adotar e adquirir capacidades para desempenhar funções futuras no âmbito escolar e administrativo, nomeadamente em tarefas de organização e de apoio a um cargo de gestão escolar, aumentando assim o nosso leque de experiências relacionadas com a docência.

A realização e aprofundamento do tema-problema também nos permitiu aumentar o nosso conhecimento científico ao nível da temática estudada, bem como do processo e construção de um documento desta importância. De facto, é importante continuarmos a estudar e a testar o processo de ensino, pois só desta forma é que o mesmo pode evoluir.

Com o término do EP e da elaboração deste Relatório de Estágio, consideramos que nos encontramos dotados dos instrumentos e competências necessárias para exercermos com eficácia as nossas funções de docentes de EF. Com expectativas de continuar esta formação ao longo dos anos, tanto a nível escolar como a nível de autodesenvolvimento com a participação em fórum e conferências.

Agradecemos a todas as pessoas que se cruzaram no nosso caminho e nos ajudaram a sermos pessoas melhores tanto a nível pessoal como profissional.



## Referências Bibliográficas

- Alves, M. P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In Moreira & E. Macedo (Org.s) (Ed.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto editora.
- Barreiros, J. (2016). *Plano Nacional de formação de treinadores. Instituto português do desporto e juventude*. Lisboa.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ª Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bloom, Benjamin S., HASTING, J. Thomas, MADAUS, George F. *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill Company, 1971. 923p.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10–11, 135–151.
- Carvalhinho, L. & Rodrigues, J. (2004). Formação Desportiva. *Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*. Lisboa: Edições FMH.
- Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República, 1ª série, N.º129, 2928 (2018).
- Marques, A., Rocha, A., Amorim, C., Cisternas, C., Ribeiro-Silva, E., Oliveira, F., Sarmiento, H., Pinto, J. H., Rama, L., Ávliã, L., & Campos, M. J. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III - 2019/2020*.

- Matos, (2010), *Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações*. revista portuguesa de pedagogia. ANO 48-1, 2014, 55-67.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, Práticas e Usos* [Universidade de Coimbra].
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores, Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* (1ª Edição). INDE Publicaciones, 122.
- Ramalho, B. L. (2006). Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no Ensino Superior. *ForGRAD, Vitória, Nº1*, 4–39.
- Reis, M. L. dos. (2014). *Autoavaliação em Perspectiva Colaborativa para a Melhoria da Prática Docente*. Universidade de Brasília.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2ª Edição). Palo Alto: Mayfield Pub.



# **Anexos**

## ANEXO I – Resultados da Caracterização da Turma

Escola Secundária de Avelar Brotero

### Caracterização da Turma

Escola : Escola Secundária Avelar Brotero, Coimbra

Ano : 12º / Turma : 1G / Ano Letivo : 2020/21

#### Dados dos Alunos

Género	feminino	20	masculino	9	Total	29						
Retenções no ano de escolaridade atual	0	28	1	1	Total	29						
Nº de retenções	0	22	1	7	Total	29						
Ano de escolaridade das retenções	10	1	11	5	12	1	Total	7				
Nacionalidade	portugal	29	Total	29								
Idade	19	1	18	5	17	18	16	5	Média	17,07	Total	29
ASE	b	2	a	2	Total	4						
Outros	Ensino articulado	0	NEE	0	Portugues lingua não materna	0						
Nº de negativas no ano anterior	0	27	2	1	1	1						
Disciplinas com negativa no ano anterior	Física e Química A	2	Matemática A	1								
O português é a tua língua materna?	Sim	27	Não	0								

## ANEXO II – Mapa de Rotação de Espaços (Roulement)

Escola Secundária de Avelar Brotero

### Mapa Semanal de Ocupação das Instalações Desportivas 2020/2021

1º ciclo (De 17 de Setembro até 30 de Outubro) - 6 semanas

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira				
		Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2
08:30	09:20	11*2A BMF 2	10*2B BMF 4	11*1F BMF 3	11*1E BMF 1	12*3A	11*3A BMF 2	10*3B BMF 4	11*PINS BMF 3	10*1C BMF 1	11*1B	11*PHA1 BMF 1		10*PMA1 BMF 2		12*1D BMF 4		10*2B BMF 4	10*1D BMF 3	10*1C BMF 1	10*1G BMF 2	11*2A BMF 2	12*1C BMF 4	11*1G BMF 3	11*1D BMF 1	12*PS12
09:30	10:20		10*2B BMF 4			12*3A	11*3A BMF 2	10*3B BMF 4	11*PINS BMF 3	10*1C BMF 1	11*1B	11*PHA1 BMF 1		10*PMA1 BMF 2	11*PM BMF 3	12*1D BMF 4		10*2B BMF 4	10*1D BMF 3	10*1C BMF 1	10*1G BMF 2	11*2A BMF 2		11*1G BMF 3	11*1D BMF 1	12*PS12 BMF 4
10:30	11:20	12*1E BMF 2	12*1F BMF 4	12*2A BMF 3	10*2A BMF 1	12*3B				11*3B BMF 1			11*PHA2 BMF 4	12*1A BMF 2	11*PM BMF 3			10*3A BMF 4		11*3B BMF 1	10*1E BMF 2	11*3A BMF 2	12*1F BMF 4	12*1A BMF 3	12*1B BMF 1	12*3B
11:30	12:20	10*PS11 BMF 2	11*PACDH BMF 4	12*2A BMF 3	10*2A BMF 1	12*3B		12*1C BMF 4	12*1G BMF 3	11*3B BMF 1	10*1G BMF 2	12*1E BMF 1	11*PHA2 BMF 4	11*1G BMF 2		10*PS12 BMF 4	12*PHA1 BMF 2	10*3A BMF 4	12*PINS BMF 3	11*1E BMF 1	10*1E BMF 2	12*2B BMF 2	12*1F BMF 4	12*1A BMF 3	12*1B BMF 1	12*3A
12:30	13:20	10*PS11 BMF 2	11*PACDH BMF 4	12*1G BMF 3	11*1D BMF 1	12*1D BMF 2	12*2B BMF 4	12*1C BMF 4	12*1G BMF 3		10*1G BMF 2	12*1E BMF 1		12*2A BMF 2	12*1B BMF 3	10*PS12 BMF 4	12*PHA1 BMF 2		12*PINS BMF 3	11*1E BMF 1		12*2B BMF 2			11*1A BMF 1	11*1B BMF 4
13:30	14:20	DE - Vol BMF 2							DE-Bad BMF 1			DE - Vol BMF 2		DE -Vol BMF 2								DE - Vol BMF 2		DE-Bad BMF 3	DE-Fut BMF 1	
14:30	15:20	DE - Vol BMF 2					DE-Bad BMF 2	10*3A BMF 4	11*PINS BMF 3	11*1A BMF 1	10*1B BMF 2		DE -Vol BMF 2				11*1H BMF 2	10*3B BMF 4	11*1F BMF 3	11*1C BMF 1	10*1B			DE-Bad BMF 3	DE-Fut BMF 1	
15:30	16:20					12*PM BMF 1	11*1H BMF 2	10*3A BMF 4	11*PINS BMF 3	11*1A BMF 1	10*1B BMF 2						11*1H BMF 2	10*3B BMF 4	11*1F BMF 3	11*1C BMF 1	10*1B				DE-Fut BMF 1	
16:30	17:20	11*PS11 BMF 2	10*1F BMF 4	10*1D BMF 3	10*PMA1 BMF 1	12*PM		10*1F BMF 4	10*1A BMF 3		10*1E BMF 2					12*PACD H BMF 1	12*PS11 BMF 4	10*1A BMF 3	10*2A BMF 2	12*PMA1 BMF 1	11*PS12 BMF 2			10*PM BMF 3	10*PACD H BMF 1	
17:30	18:20	11*PS11 BMF 2	10*1F BMF 4	10*1D BMF 3	10*PMA1 BMF 1			10*1F BMF 4	10*1A BMF 3	11*1C BMF 1	10*1E BMF 2					12*PACD H BMF 1	12*PS11 BMF 4	10*1A BMF 3	10*2A BMF 2	12*PMA1 BMF 1	12*PS12 BMF 2			10*PM BMF 3	10*PACD H BMF 1	

Legenda: **Miranda** **Entresede** **Teresa** **Cristina** **Tendeiro** **Fausto** **A. Carlos** **Mª. João** **C. Reis** **Luís** **Ana Bravo** **Isabel Lucas**

### ANEXO III – Estrutura do Plano de Aula

Plano de Aula			
Professor(a): Tiago Castanheiro		Data:	Hora:
Ano/Turma: 12º 1G	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:		Estratégias de Ensino:	
Recursos materiais			
Objetivos da aula:			

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

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

--

## ANEXO IV – Estrutura do Relatório de Aula

<b>Reflexão Crítica / Relatório da Aula:</b>
<u>Planeamento da aula</u> (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor)
<u>Instrução:</u>
<u>Gestão:</u>
<u>Clima:</u>
<u>Disciplina:</u>
<u>Decisões de ajustamento:</u>
<u>Aspetos positivos mais salientes:</u>
<u>Oportunidades de melhoria:</u>

## ANEXO V – Grelha de Avaliação Formativa Inicial



Escola Secundária de Avelar Brotero

### Ficha de Avaliação Inicial de Voleibol



Nível de Jogo					Ano: 12º	Turma: 1G	Data:	
N.º	Nome	Pré-I	I	E	A	Critérios de Avaliação		
		0/9	10/13	14/16	17/20			
1						<p><b>Nível 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há intervenções sobre a bola;</li> <li>- Bloqueio do movimento no momento de contacto com a bola;</li> <li>- Reenvio explosivo por cima da rede provocando a ruptura do jogo</li> </ul>	<p><b>Objectivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bola controlada acima e à frente da cabeça;</li> <li>- Desloca-se para se colocar atrás da bola mobilizando os membros superiores no reenvio;</li> <li>- Doseia a energia transmitida à bola</li> </ul>	
3								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11						<p><b>Nível 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em se deslocar apesar de ser visível um pré-dinamismo;</li> <li>- Ausência de orientação das superfícies de contacto para o alvo;</li> <li>- Indiferenciação de responsabilidades, tendo em conta o local de queda da bola</li> </ul>	<p><b>Objectivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desloca os apoios para um ajustamento adequado à trajectória da bola;</li> <li>- Orientação dos apoios e superfícies de batimento para o alvo;</li> <li>- Reconhecimento do papel atribuído: Recebedor/Não recebedor.</li> </ul>	
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20						<p><b>Nível 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O jogador não representa a acção futura;</li> <li>- O distribuidor está virado de frente para o recebedor;</li> <li>- O atacante utiliza sempre o mesmo tipo de batimento na finalização do ataque</li> </ul>	<p><b>Objectivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há uma representação da acção futura deslocando-se para intervir;</li> <li>- O distribuidor orienta-se de forma a permitir a finalização do ataque próximo do espaço da rede;</li> <li>- O futuro atacante, depois de receber, desloca-se para bater a bola numa zona próxima da rede</li> </ul>	
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28						<p><b>Nível 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sincronização entre os deslocamentos realizados e as trajectórias da bola;</li> <li>- O distribuidor aprecia rapidamente a trajectória da bola e desloca-se para o ponto provável de queda da bola;</li> <li>- Após cada acção /receber/atacar/defender), o jogador ocupa a zona de acção futura</li> </ul>		
29								
30								



## ANEXO VII – Critérios de Avaliação 12º ano



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO  
2020/2021

GRUPO DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Cursos: C. Humanísticos - 12º Ano  
Educação Física

DOMÍNIOS	OBJETIVOS A ATINGIR/APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	COMP. PERFIL ALUNO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PESO %
<b>SABER ESTAR</b>	<p><b>Responsabilidade e integridade</b> – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.</p> <p><b>Liberdade</b> – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.</p> <p><b>Excelência e exigência</b> – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.</p> <p><b>Curiosidade, reflexão e inovação</b> – <i>Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.</i></p> <p><b>Cidadania e participação</b> – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.</p>	<p>A, I/ a, b</p> <p>B, C, D, I</p> <p>B, E, F/ a, b, d</p> <p>E, F/a, d, e</p> <p>B, C, D, F/ b, c, e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registos de observação</li> </ul>	10
<b>SABER FAZER/SABER (NO CONTEXTO DE CADA UNIDADE DIDÁTICA)</b>	<p>- Área da Aptidão Física - O aluno deve ser capaz de:</p> <p>- Elevar o nível geral das capacidades condicionais e coordenativas, particularmente de resistência geral de longa e média duração, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação, de execução, de deslocamento e das destrezas gerais e específicas enquadradas na Zona Saudável da Aptidão Física, para a sua idade e género. Conhecer os processos de elevação e manutenção da aptidão física e a interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as atividades físicas;</p> <p>- Área das Atividades Físicas - O aluno deve ser capaz de:</p> <p>- Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo de jogo, nos <b>Jogos Desportivos coletivos</b> (JDC) realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções (defesa e ataque); Compreender e aplicar, como praticante e/ou árbitro os regulamentos específicos de cada modalidade;</p> <p>- Compor, realizar e analisar da <b>Ginástica Acrobática/Aparelhos</b> as destrezas elementares em esquemas individuais e/ou grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação;</p> <p>- Apreciar, compor e realizar nas <b>Atividades Rítmicas e Expressivas</b> sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e/ou grupo;</p> <p>- Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, nos Jogos de Raquetas -<b>Ténis</b>, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares», aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro</p> <p>- Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares de uma das seguintes UD <b>Natação/Atletismo/Orientação/Patinagem/Exploração da Natureza/Jogos tradicionais</b></p> <p>Área dos Conhecimentos - O aluno deve ser capaz de: Conhecer e utilizar os métodos e meios de treino mais adequados ao</p>	<p>C; E; F; G;/ I; J; c; d</p> <p>B; C; D; E; F; G; H; I; J; /a; b; c</p> <p>B; C; D; E; F; G; H; J; /a; b; c</p> <p>B; C; E; F; G; H; J; /a; b; c</p> <p>B; C; E; F; G; H; J; /a; b; c</p> <p>B; C; D; E; F; G;</p>	<p>- <b>Aplicação da Bateria de Testes FITescola</b></p> <p><b>Avaliação Formativa e Sumativa em:</b></p> <p>- Situação de jogo;</p> <p>- Exercício</p> <p>critério.</p> <p>Outros</p> <p>Instrumentos</p> <p>- Fichas de Trabalhos;</p> <p>- Relatórios</p> <p>- Questionamento</p> <p>Trabalho de projeto</p> <p>Sessões de</p>	90

	<p>desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, de acordo com a sua aptidão atual e o estilo de vida, cuidando o doseamento da intensidade e duração do esforço, respeitando em todas as situações os princípios básicos do treino.</p> <p>Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas “perversões”, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Especialização precoce e exclusão ou abandono precoces;</li> <li>- Violência (dos espectadores e dos atletas) vs. espírito desportivo;</li> <li>- Corrupção vs. verdade desportiva.</li> </ul> <p><b>Persistência na realização das tarefas (Empenho) (15%)</b></p>	<p>H; I; J; /a; b; c</p> <p>B; C; E; F; G; H; I; J; /a; b; c</p> <p>B, C; D; E; F; G; I; J; /a; c; d; e</p>	<p><b>Formação</b></p> <p>Testes Escritos</p>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------	--

## ANEXO VIII – Relatório Final de Avaliação



agenda

Nome	Pedro	Oliveira	Avaliação Final			2º	Futsal	18,08	M.Bom	Auto-Avaliação
enquadradas nos descritores abaixo, podendo, no entanto, haver algumas não completamente adquiridas.										
Nº 23		<b>Aprendizagens Motoras e Conhecimentos - 75%</b>						13,5	19,0	
Nível	Ataque sem bola		Defesa	Guarda Redes	Jogo			Saber		
Avaliação - 18,0	Explora os 3 corredores de jogo para desequilibrar a defesa adversária e finaliza com êxito através de remate ou cabeceamento;	Desmarca-se em apoio ou ruptura, criando espaço para receber a bola e finalizar ou para permitir a progressão do seu colega com bola.	Enquadra-se bem defensivamente para fechar linhas de passe, aproximar as linhas defensivas, pressionar o adversário e recuperar o esférico ou impedir a sua finalização.	Enquadra-se defensivamente com o esférico, orienta as ações dos seus colegas e inicia ações de ataque, dentro ou fora da sua área específica.	Descongestionamento em relação à bola, libertação do jogador com bola. Ocupação adequada das posições de jogo. Os jogadores comunicam entre si. Ruptura do jogo menos frequente.			Saber Fazer		
<b>Esforçada Intenção de Aprender - 15%</b>								18,0	(18-20)	
Executa de forma esforçada, empenhada e persistente, as tarefas propostas na aula.										
<b>Competências Transversais de - 10%</b>								18,8	(18-20)	
<b>Responsabilidade e Integridade</b>										
Respeito a professora, tenho um atitude correta na aula. Respeito os meus colegas e ajudo-os a superarem as suas dificuldades apoiando-os e incentivando-os.										
(16-17)										
<b>Liberdade</b>										
Cumpro de forma autónoma todas as regras da aula e das tarefas, respeitando o bem comum. Manuseio o material letivo de forma adequada.										
(16-17)										
<b>Cidadania e Participação</b>										
Estou atento(a) e demonstro curiosidade e interesse pelas tarefas. Coloco questões de forma positiva e pertinente.										
(16-17)										
<b>Curiosidade, Reflexão e Inovação</b>										
Refliro sobre o feedback da professora procuro corrigir a minha prestação e aplicar os conceitos transmitidos em novas situações										
(16-17)										
<b>Excelência e Exigência</b>										
Mantenho-me a trabalhar e tento executar com atitude, empenho e correção técnica/táctica. Realizo as tarefas com rigor e procuro sempre a superação das minhas dificuldades.										
(16-17)										

## ANEXO IX – Critérios de Avaliação Ensino à Distância



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO  
 2020/2021  
 GRUPO DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Cursos Científico-Humanísticos  
 Alunos com Atestado Médico  
 Regime Não Presencial

DOMÍNIOS	OBJETIVOS A ATINGIR/APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	COMP. PERFIL ALUNO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PESO %
<b>SABER ESTAR</b>	<p><b>Responsabilidade e integridade</b> – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.</p> <p><b>Liberdade</b> – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.</p> <p><b>Excelência e exigência</b> – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.</p> <p><b>Curiosidade, reflexão e inovação</b> – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.</p> <p><b>Cidadania e participação</b> – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.</p>	<p>A, U, A, b</p> <p>B, C, D, J</p> <p>B, E, F/ a, b, d</p> <p>E, F, G, d</p> <p>*</p> <p>B, C, D, F/ b, c, e</p>	<p>• Registos de observação</p>	<b>10</b>
<b>SABER FAZER/SABER (NO CONTEXTO DE CADA UNIDADE DIDÁTICA)</b>	<p>- Conhecimentos teóricos:</p> <p>Defesa e Apresentação de Trabalhos/Tarefas (30%)</p> <p>Cumprimento das metas / objetivos / conteúdos solicitados nas tarefas obrigatórias para a avaliação (60%)</p>	<p>A, B, C, D, E, F, G, H, I, J/ a, b, c, d</p> <p>*</p>	<p>Provas de avaliação:</p> <p>- Testes/Fichas</p> <p>- Elaboração de um portefólio (Trabalhos, pesquisas, relatórios, etc)</p> <p>- Questionamento</p>	<b>90</b>

<b>Legenda</b>	<p>Áreas de competência do Perfil dos alunos: <b>A</b> – Linguagens e textos; <b>B</b> – Informação e comunicação; <b>C</b> – Raciocínio e resolução de problemas; <b>D</b> – Pensamento crítico e pensamento criativo; <b>E</b> - Relacionamento Interpessoal; <b>F</b> – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; <b>G</b> – Bem-estar, saúde e ambiente; <b>H</b> – Sensibilidade estética e artística; <b>I</b> – Saber científico, técnico e tecnológico; <b>J</b> – Consciência e domínio do corpo.</p> <p>Valores: <b>a</b> – responsabilidade e integridade; <b>b</b> – Excelência e exigência; <b>c</b> – curiosidade, reflexão e inovação; <b>d</b> – cidadania e participação; <b>e</b> – liberdade.</p>
----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Notas: - As classificações atribuídas no final de cada período são resultantes do processo de avaliação contínua.

- Se por impedimentos (recursos espaciais, materiais e condições atmosféricas), não for possível lecionar algumas das matérias previstas, as mesmas serão substituídas por outras, sem prejuízo dos alunos.

ANEXO X – Cartaz “Geocaching And Skills”

**DINAMIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO:**  
**NÚCLEOS DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E GEOGRAFIA**

**AVELAR BROTERO**  
FORMAÇÃO CONTÍNUA

**GEOCACHING AND SKILLS**

**FORMA A TUA EQUIPA  
DE 4 ELEMENTOS E  
INSCREVE-TE JUNTO DOS  
TEUS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**DIA 17 DE DEZEMBRO  
INÍCIO: 09:00H**

**PARTICIPA E  
GANHA PRÉMIOS!**

**EDUCAÇÃO FÍSICA**

**GEOGRAFIA**

**PORTUGUÊS**



## ANEXO XI – Certificado “COMEDIG (Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal)



### CERTIFICADO

Certifica-se que **Tiago André Taveira Castanheiro** 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





Co-financiado por



## ANEXO XII – X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA  
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



### X FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

ENSINAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA

## CERTIFICADO

**TIAGO ANDRÉ TAVEIRA CASTANHEIRO**

PARTICIPOU NO X FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM  
O TEMA ENSINAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA.

COIMBRA, 16 DE ABRIL DE 2021



A COORDENADORA DO MEEFEBs  
(Elsa Ribeiro-Silva)

### ORGANIZAÇÃO

ELSA RIBEIRO-SILVA (COORD.) • CATARINA AMORIM • LIDIANE PICOLI LIMA • MARIANA SOUSA