

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Miguel Sequeira Fernandes

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA Nº 2 DA
PAMPILHOSA DO BOTÃO JUNTO DA TURMA B
DO 8º ANO NO ANO LETIVO DE 2020/2021**

**PERCEÇÃO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO E
RESPECTIVOS ALUNOS E PROFESSOR COOPERANTE,
SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO
CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Relatório de Estágio do Mestrado em Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Professora Doutora Maria de Lurdes Tristão Ávila Carvalho, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Junho de 2021

MIGUEL SEQUEIRA FERNANDES

2019181376



**UNIVERSIDADE D
COIMBRA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
Nº2 DA PAMPILHOSA DO BOTÃO JUNTO DA TURMA B DO 8º ANO NO
ANO LETIVO DE 2020/2021**

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria de Lurdes Tristão Ávila Carvalho

COIMBRA

2021

Fernandes, M. (2021). Relatório de Estágio desenvolvido na Escola nº2 da Pampilhosa no ano letivo 2020/2021. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Miguel Sequeira Fernandes, aluno nº 2019181376 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 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra – Regulamento nº 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 06 de junho de 2021

Miguel Sequeira Fernandes

Agradecimentos

A elaboração deste relatório de estágio apenas foi possível graças ao apoio de diversas pessoas e instituições, às quais tenho de exprimir os meus agradecimentos.

À Faculdade de Motricidade Humana e à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Aos meus orientadores, a Professora Doutora Maria de Lurdes Carvalho e ao Professor Luís Mendes Nogueira, pelo seu apoio, disponibilidade e profissionalismo.

Ao Grupo Disciplinar de Educação Física, a todos os professores e funcionários da Escola nº2 da Pampilhosa por me terem recebido de braços abertos e facilitado a minha integração desde o primeiro dia na comunidade escolar.

Aos meus colegas de estágio, Pedro e Filipe pela partilha de conhecimentos.

Aos alunos com quem tive a oportunidade de aprender e partilhar todos os momentos deste ano letivo, bem como a todos os meus jogadores que me “aturam” todos os dias.

Ao Carlos Fernandes, fundamental para começar a contruir a minha própria visão sobre o ensino e sempre presente desde aí. O meu ídolo. Não tenho palavras para te agradecer.

Ao Eduardo Coelho, pela partilha de saberes e conhecimento numa procura de certezas que muitas vezes não encontramos. Continuará assim!

Ao Eduardo Silva, ao Jorge Canuto, à Marta Sampaio, ao Higinio Caldeira, ao David Mória, ao António Pedroso, ao João Gonçalves e ao Bruno Areias, amigos que fiz durante o meu percurso académico e me ajudaram a concluir várias das suas etapas.

Ao Francisco Martins, o meu amigo de sempre, pela amizade que conseguimos preservar.

Ao José Silva, ao Gonçalo Vergueiro, ao Rui Miranda, ao Tiago Filipe, à Oleksandra Zabolotnya, à Mariana Santos, à Ana Cunha, à Cátia Nascimento, à Ana Batista, ao Daniel Costa, ao Diogo Almeida, à Mafalda Dourado, ao Lucas Silva, ao Daniel Pereira, ao João Pinto, ao Nuno Peres e ao Rafael Paula porque me ajudaram a ser melhor pessoa e me apoiaram em diferentes momentos da minha vida. Sei que estarão sempre a torcer por mim.

À Daniela, pessoa que tem sido o meu suporte em todos os momentos e por sempre me fazer sentir que tudo irá correr e acabar bem.

Aos meus pais, irmão e todos os meus familiares que sempre me motivaram e possibilitaram chegar ao fim desta importante etapa da minha vida.

“No que diz respeito ao empenho, ao compromisso, ao esforço, à dedicação, não existe meio termo. Ou você faz uma coisa bem feita ou não faz.”

(Ayrton Senna)

Resumo

O Estágio Pedagógico é a última etapa de formação acadêmica e insere o professor estagiário num contexto aproximado do real. Constitui-se como a oportunidade para colocar em prática todas as ideias e convicções próprias sobre o ensino, bem como os conhecimentos teóricos adquiridos nos anos de formação acadêmica anteriores, enquanto se adquirem novos conhecimentos e competências, provenientes do contexto real e prático da docência.

O Relatório de Estágio apresenta e reflete criticamente sobre todas as situações e experiências, ocorridas durante o Estágio Pedagógico realizado na Escola nº2 da Pampilhosa, junto da turma B do 8º ano.

O relatório de estágio encontra-se organizado em 3 capítulos: I – Contextualização da prática desenvolvida; II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica; e III – Aprofundamento do tema-problema.

O objetivo geral do estudo realizado no âmbito do aprofundamento do tema-problema foi a identificação das divergências entre as perceções do professor estagiário, respetivos alunos e professor cooperante sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de educação física, contribuindo, assim, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico, Jogo, Perceção, Reflexão, Tomada de decisão

Abstract

A Teacher Training is the last step of the academic training process where the trainee faces a closer approach to reality as far as education is concerned. It is an opportunity to test not only all the previous ideas and mindset about teaching but also to practise the theoretical knowledge acquired throughout the academic training years. Furthermore, it enables the attainment of new concepts and skills whilst teaching in a real schooling context.

The Trainee Report reflectively portrays all the situations and experiences which have taken place during the teacher training in the Escola nº2 da Pampilhosa, with eighth graders (8th Form/ Class B).

The Trainee Report consists of 3 chapters: 1st chapter: Contextualisation of the praxis; 2nd chapter: analysis of the teaching praxis and the 3rd chapter: Deepening of the Problem-Them.

Bearing this third chapter in mind, the general aim of this study is to identify the divergences of perception among the trainees, the students themselves and their mentor teacher regarding the pedagogical intervention, in order to enrich the teaching-learning process.

Keywords: *Teacher Training, Game, Perception, Reflection, Decision making*

Índice

Índice de Tabelas	XV
Índice de Figuras	XV
Índice de Anexos	XVI
Lista de Abreviaturas e Siglas	XVII
Introdução	1
Capítulo I - Contextualização da Prática Desenvolvida	3
1. Definição das expectativas iniciais	3
1.1. Dimensão Profissional e Ética	3
1.2. Participação na Escola	3
1.3. Desenvolvimento e Formação Profissional	4
1.4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	4
2. Caracterização do contexto	5
2.1. A Escola	5
2.2. Grupo Disciplinar	5
2.3. Núcleo de Estágio	6
2.4. A Turma	6
Capítulo II - Análise Reflexiva Sobre a Prática Pedagógica	9
1. Planeamento	9
1.1. Plano Anual	9
1.2. Unidades Didáticas	12
1.3. Planos de aula	17
2. Realização	19
2.1. Dimensão Instrução	19
2.2. Dimensão Gestão	23
2.3. Dimensão Clima	26
2.4. Dimensão Disciplina	29
3. Avaliação	30
3.1. Avaliação formativa inicial	32
3.2. Avaliação formativa	33
3.3. Avaliação Sumativa	35
3.4. Autoavaliação	37

4.	Questões Dilemáticas	37
5.	Organização e Administração Escolar.....	39
6.	Projetos e Parcerias Educativas	41
7.	Coadjuvação	43
8.	Atitude Ético-Profissional	47
Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema		53
1.	Introdução.....	53
2.	Objetivos.....	53
2.1.	Objetivo Geral	53
2.2.	Objetivos Específicos	53
3.	Enquadramento Teórico	54
3.1.	Dimensão Planeamento e Organização	55
3.2.	Dimensão Instrução	56
3.3.	Dimensão Relação Pedagógica.....	57
3.4.	Dimensão Disciplina	59
3.5.	Dimensão Avaliação.....	59
4.	Metodologia.....	59
4.1.	Amostra	59
4.2.	Recolha de Dados	60
4.3.	Tratamento dos Dados	60
5.	Apresentação e Discussão dos Resultados	61
5.1.	Análise por dimensões.....	61
5.1.1.	Dimensão Planeamento e Organização	61
5.1.2.	Dimensão Instrução	64
5.1.3.	Dimensão Relação Pedagógica.....	67
5.1.4.	Dimensão Disciplina	70
5.1.5.	Dimensão Avaliação.....	71
5.2.	Gráfico de Perfil	73
6.	Conclusões.....	75
Conclusão e Perspetivas Futuras		77
Referências Bibliográficas		79
Anexos.....		83

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estatística descritiva e comparativa das respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Planejamento e Organização	62
Tabela 2 - Estatística descritiva e comparativa das respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Instrução	65
Tabela 3 - Estatística descritiva e comparativa das respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Relação Pedagógica.....	68
Tabela 4 - Estatística descritiva e comparativa das respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Disciplina	70
Tabela 5 - Estatística comparativa das respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Avaliação.....	71

Índice de Figuras

Figura 1 - Gráfico de Perfil sobre as percepções de alunos, professor estagiário e professor cooperante sobre as dimensões do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física (1º momento)	73
Figura 2 - Gráfico de Perfil sobre as percepções de alunos, professor estagiário e professor cooperante sobre as dimensões do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física (2º momento).....	74

Índice de Anexos

Anexo 1 - <i>Roulement</i> da Escola Básica nº2 da Pampilhosa	83
Anexo 2 - Ficha de Caracterização Individual	84
Anexo 3 - Cronograma de aulas do 8ºB	85
Anexo 4 - Exemplo de Quadro de Extensão e Sequência de Conteúdos	86
Anexo 5 - Modelo do Plano de Aula	87
Anexo 6 - Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa Inicial por modalidade	88
Anexo 7 - Critérios de Avaliação em formato de Ensino Presencial (1º e 3º Período)..	89
Anexo 8 - Critérios de Avaliação em formato de Ensino Não Presencial (2º Período) .	89
Anexo 9 - Grelha de Avaliação Sumativa de Final do Período (todas as matérias).....	90
Anexo 10 - Modelo de Relatório da Aula de Educação Física - Dispensa da Prática....	91
Anexo 11 - Ficha de Autoavaliação	92
Anexo 12 - Exemplo de Questionário de Satisfação de Atividade dinamizada pelo Núcleo de Estágio	93
Anexo 13 - Exemplo de Balanço de Atividade dinamizada pelo Núcleo de Estágio	94
Anexo 14 - Relatório de Observação de Aula - Professor	96
Anexo 15 - Exemplo de Reflexão Crítica sobre Ação de Formação.....	97

Lista de Abreviaturas e Siglas

- AF** – Avaliação Formativa
- AFI** – Avaliação Formativa Inicial
- AS** – Avaliação Sumativa
- DA** – Dimensão Avaliação
- DC** - Dimensão Clima
- DD** – Dimensão Disciplina
- DG** - Dimensão Gestão
- DGS** – Direção Geral de Saúde
- DI** – Dimensão Instrução
- DPO** – Dimensão Planeamento e Organização
- DRP** – Dimensão Relação Pedagógica
- DT** – Diretor(a) de Turma
- EB2P** – Escola Básica nº 2 da Pampilhosa
- EF** - Educação Física
- ENP** – Ensino não presencial
- EP** - Estágio Pedagógico
- FB** – feedback*
- JDC** – Jogos desportivos coletivos
- PEA** – Ensino-Aprendizagem
- PNEF** - Programa Nacional de Educação Física
- UD** - Unidade Didática

Introdução

O presente documento surge integrado na unidade curricular de Relatório de Estágio pertencente ao plano curricular do 2º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, para o ano letivo de 2020/2021.

O Estágio Pedagógico (EP) decorreu na Escola nº2 da Pampilhosa do Botão, incluída no Agrupamento de Escolas da Mealhada (AEM), durante o ano letivo 2020/2021, junto da turma B do 8º ano de escolaridade. Todo o trabalho foi desenvolvido sobre orientação e supervisão do Professor cooperante Luís Mendes Nogueira e da Professora Doutora Maria de Lurdes Carvalho.

O EP é a última etapa de formação académica e, como tal, assumiu uma especial importância. Assim, simbolizou o momento de transição de aluno para professor e constituiu-se como a oportunidade para colocar em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos nos anos de formação académica anteriores, enquanto se adquiriam novos conhecimentos e competências, provenientes do contexto real e prático da docência. Assim, as experiências vivenciadas enquanto professor de Educação Física (EF) permitiram-nos desenvolver competências e capacidades didático-pedagógicas essenciais para o exercício da profissão.

Este documento tem a função de apresentar e refletir criticamente sobre todas as situações e experiências, ocorridas durante o EP, consideradas importantes para a aprendizagem dos alunos e para a nossa própria evolução enquanto professores de EF.

Para tal, o relatório de estágio encontra-se organizado em 3 capítulos: I – Contextualização da prática desenvolvida; II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica; e III – Aprofundamento do tema-problema.

O primeiro capítulo serve para contextualizar a prática desenvolvida, através da apresentação das expectativas iniciais e da caracterização da escola, do grupo disciplinar, do núcleo de estágio (NE) e da turma. No segundo, fazemos a análise reflexiva de toda a prática pedagógica, incidindo no planeamento, realização, avaliação e questões dilemáticas, nas atividades de organização e administração escolar, nos projetos e parcerias educativas desenvolvidos, na coadjuvação e, finalizamos com a atitude-ético profissional. No terceiro é aprofundado o tema-problema, sobre a perceção de professores e respetivos alunos em relação à intervenção pedagógica no contexto da aula de EF.

Capítulo I - Contextualização da Prática Desenvolvida

1. Definição das expectativas iniciais

1.1. Dimensão Profissional e Ética

Iniciámos o EP com a convicção que as nossas funções como professor seriam transmitir conhecimento de forma a promover uma aprendizagem duradoura nos alunos, isto é, fazer com que desenvolvessem as suas potencialidades e que estas persistissem no tempo.

Para isso teríamos de criar uma relação de empatia com os alunos, assente em valores de respeito e igualdade, para todos se sentirem integrados, e ao mesmo tempo de honestidade e abertura, para perceberem o porquê de determinadas formas de ensinar, e até mesmo a escolha dos exercícios e a razão dos seus constrangimentos. Esperávamos utilizar o *feedback (FB)* de forma a potenciar um desenvolvimento cognitivo bastante relacionado com a tomada de decisão, que a nosso ver, seria o mais indicado para promover o desenvolvimento técnico nos alunos. Dessa forma, expectávamos criar condições para que os alunos soubessem as razões de todas as suas ações e comportamentos.

Pelo facto de o EP se ter iniciado durante uma epidemia mundial que afetava o nosso país, iniciávamos com a noção de que, devido às regras de distanciamento, a construção dos exercícios mais adequados seria mais difícil. Contudo, esperávamos conseguir desenvolver a capacidade de adaptação para potenciar aquilo que consideramos imprescindível na EF.

Numa perspetiva de desenvolvimento individual tencionávamos melhorar em modalidades que menos dominávamos, procurando um significativo conhecimento sobre elas para as conseguir lecionar convenientemente.

1.2. Participação na Escola

Neste aspeto sentíamos que seria nossa obrigação ouvir mais que falar, assumindo uma posição de aprendizes, mas sem deixar de ter opinião justificada sobre cada assunto da disciplina. Neste momento de relação com os outros professores as *soft skills* ganhariam especial importância. Assim, pretendíamos debater os mais variados assuntos, porque acreditávamos que apenas refletindo e pondo em causa o que se faz é que se descobre o caminho para a evolução, e ao mesmo tempo ser suficientemente humildes para não manifestar uma posição de “donos da verdade”.

Com o resto da comunidade escolar tencionávamos adaptar-nos ao contexto escolar promovendo uma boa convivência com todos (alunos, professores, funcionários e encarregados de educação) de forma a beneficiar de todos os momentos de aprendizagem, os formais e os informais.

1.3. Desenvolvimento e Formação Profissional

No início do EP, considerávamos que as aulas seriam o momento crucial de aprendizagem. Estas requereriam uma preparação que se traduziria no planeamento, obrigando-nos a um estudo de forma a dominar cada matéria a lecionar. As aulas seriam o momento em que teríamos oportunidade para colocar em prática estratégias para problemas que nunca tínhamos utilizado. Por isso, sentíamos que a reflexão e análise crítica de cada aula após a sua execução deveria ser um momento fundamental para a evolução da nossa prestação enquanto professor.

Acreditávamos que seria da articulação do conhecimento empírico com o teórico que nos tornaríamos melhores profissionais, por isso, tencionávamos pesquisar em várias fontes de conhecimento para complementar e garantir o nosso sucesso na prática.

1.4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Na nossa visão, a principal preocupação e desafio que íamos enfrentar prender-se-ia com a diferenciação do ensino, isto é, a adequação do processo de ensino-aprendizagem (PEA) a cada um dos alunos, de forma a promover evolução e aprendizagem de todos.

Adicionalmente, considerávamos que seria imprescindível existir uma relação professor/aluno de confiança e reconhecimento mútuo pelo esforço realizado nas funções respetivas. Para isso, tínhamos a convicção que seria crucial dominar cada matéria e fazer uso das estratégias de comunicação mais adequadas, para conseguirmos que os alunos conferissem sentido ao que realizariam. Sentíamos ser bastante importante a honestidade e a definição de objetivos e, portanto, procuraríamos respeitar as diferenças de cada um, promovendo equidade no ensino.

Iniciámos o EP com a ideia de que a forma como cada aluno lida com o sucesso ou insucesso próprio e dos colegas mereceria bastante atenção por julgarmos que este tipo de comparações pudesse promover o surgimento de conflitos. Assim, a relação professor/alunos seria, igualmente, importante para a construção de um clima de aula harmonioso, promotor de boas relações interpessoais entre todos os intervenientes.

2. Caracterização do contexto

2.1. A Escola

A Escola Básica N°2 da Pampilhosa (EB2P) situa-se na vila com o mesmo nome. A Pampilhosa pertence ao distrito de Aveiro e é uma freguesia do município da Mealhada. O Concelho da Mealhada alberga cerca de 20428 habitantes (INE, 2012). O Concelho da Mealhada pertence à zona centro do país, situa-se na fronteira do distrito de Aveiro com o de Coimbra e tem como concelhos limítrofes Anadia, Penacova, Coimbra, Cantanhede e Mortágua. Apesar de pertencer ao distrito de Aveiro estabelece relações de mobilidade mais intensas com Coimbra devido à maior proximidade.¹

A EB2P pertence ao AEM que tem sede na Escola Secundária da Mealhada. A EB2P é constituída por 25 salas. Dispõe, ainda, de auditório, biblioteca, reprografia, cantina, bar e secretaria, bem como de dois campos de futsal exteriores, estando um deles equipado com 2 campos de basquetebol. No espaço exterior da escola existem duas caixas de areia. Junto à escola, existe um Pavilhão Municipal usado para a lecionação de aula. Este está equipado com uma sala de reuniões, 4 balneários e está devidamente preparado para todas as modalidades de pavilhão.

No ano letivo 2020-2021, a escola albergava cerca de 350 alunos, 40 professores e 14 funcionários, num total de 18 turmas do 5º ao 9º ano.

2.2. Grupo Disciplinar

No ano letivo 2020-2021, o Grupo Disciplinar de EF era constituído por 16 professores, 3 dos quais estagiários, sendo 7 do sexo feminino e 9 do masculino. A coordenadora do grupo era uma professora. Os professores encontravam-se repartidos pelas seguintes escolas: Escola Secundária da Mealhada, Escola Básica n°2 da Mealhada e EB2P.

O grupo de EF da Escola tinha a obrigação de respeitar os direitos e deveres dos professores e dos alunos, de forma a promover um clima positivo no processo educativo (Grupo Disciplina de Educação Física do Agrupamento de Escolas da Mealhada, 2020). Nesse sentido, o grupo estabeleceu algumas diretrizes para guiar o comportamento do professor, acerca da sua postura de intervenção, regras de início e fim de aula, a planificação de matérias para todos os anos letivos, o sistema de *roulement* (anexo 1), critérios de avaliação e ideias gerais para estratégias e formas de lecionar. Naturalmente

¹ Cf., CM Mealhada, 2 de setembro de 2020, <http://www.cm-mealhada.pt/menu/553/Mealhada.pt>

todas estas decisões foram condicionadas pelas regras impostas pela Direção Geral de Saúde (DGS) para este ano letivo devido à pandemia, situação que mereceu a maior atenção nos momentos iniciais de reunião por ser uma situação completamente nova.

Ao nível do Desporto Escolar, a escola oferecia aos alunos oportunidade de participar nas modalidades de Futsal, Ténis de Mesa, Voleibol e Boccia.

2.3. Núcleo de Estágio

O NE era composto pelo professor cooperante e por 3 professores estagiários contando com a supervisão da professora orientadora da faculdade. Caracterizávamo-nos por ser um grupo coeso, comunicador e trabalhador, onde todos observavam e refletiam sobre o trabalho dos outros e explicavam o seu com a expectativa de ouvir a opinião dos colegas, promovendo assim um trabalho conjunto de reflexão e avaliação permanente, facilitando a aprendizagem e evolução qualitativa da nossa prática pedagógica. Apesar de apenas nos termos conhecido no início do EP, e de existir pouca conectividade nos interesses e gostos dos três, rapidamente se criaram as condições adequadas para a promoção de uma aprendizagem mútua e um trabalho cooperante.

2.4. A Turma

Na primeira semana de aulas os alunos responderam a um questionário (anexo 2) com o objetivo de reunir informações pertinentes sobre cada aluno da turma B do 8º ano.

No início do ano, a turma era constituída por 18 alunos, 9 alunos do sexo masculino e 9 do sexo feminino, sendo que perto do final do 1º período uma nova aluna ingressou na turma. As idades estavam compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa. e habitavam no concelho da Mealhada, sendo que 11 viviam em Barcouço, 4 na Pampilhosa, 2 em Souselas, 1 na Vacariça, 1 no botão e um em Casal Comba. Os alunos demoravam entre 3 e 20 minutos para chegar à escola.

Em relação ao agregado familiar, 4 dos alunos viviam com o pai e a mãe, 11 com o pai, a mãe e irmão(s), e 4 apenas com a mãe. Todos os pais e mães tinham no mínimo o 12º ano de escolaridade.

Em relação a problemas de saúde existia 1 aluno com problemas de audição, 4 com problemas de visão, 3 com doença crónica e 1 apresentou uma lesão desportiva recente.

Dos 19 alunos, 17 afirmavam gostar de ir à escola enquanto 2 não gostavam. Quanto ao que mais gostavam na escola a resposta mais votada foi o convívio com os colegas e o

que menos gostavam era das aulas. Quanto às reprovações, 13 nunca tinham reprovado, 2 tinham reprovado no 1º ano, 1 no 2º ano, 1 no 3º ano e 1 no 7º ano. A EF surgia como uma das disciplinas preferidas para 11 alunos, sendo a disciplina mais votada.

Em relação à ocupação dos tempos livres, as respostas foram bastante variadas, especialmente, quanto à ordem de preferência. As respostas mais fornecidas foram: “Ver Televisão”, “Praticar Desporto”, “Ouvir Música”, “Conversar com amigos”, “Ler”, “Navegar redes sociais”, “Fazer trabalhos escolares”, “Ajudar em tarefas domésticas”, “Jogar PlayStation/computador” e “Ver filmes e séries (Netflix, MrPiracy, etc.)”. Importa referir que um aluno respondeu “estar sozinho” e apenas um respondeu “pesquisa no computador”. Dos 19 alunos, 11 alunos praticavam desporto fora do contexto escolar.

Dos 19 alunos desta turma, 7 começaram a ter EF na pré-primária, 10 no 1º ciclo e 2 apenas no 2º ciclo. A média de notas do ano letivo anterior em EF foi 4,11. Dos 18 alunos, 3 foram avaliados com “3”, 11 com “4” e 5 avaliados com “5”.

Quanto ao que mais valorizavam na EF, apontaram o facto da disciplina lhes permitir praticar desporto, ser benéfica para a saúde e permitir a convivência com colegas, sendo que 8 alunos afirmam ser a experimentação de novas modalidades. Por outro lado, a maioria dos alunos indicou o aquecimento como o que menos gostavam na EF e 8 deles indicaram as modalidades individuais. Os alunos classificaram a sua motivação para a aula de EF com notas entre o 4 e o 10, numa escala de 1 a 10, sendo a média de 7,61.

Quanto às modalidades que mais e menos gostavam/gostariam de praticar na EF as mais votadas foram futebol e ginástica de solo, respetivamente. No ano letivo anterior, 8 alunos da turma participaram no Desporto Escolar, sendo que 5 pertenciam ao grupo de desporto escolar de futsal, 1 ao ténis de mesa e 2 ao ténis de mesa e ao futsal simultaneamente. A característica do professor mais apreciada no professor era a simpatia.

Nas primeiras aulas lecionadas foi possível observar que esta era uma turma heterogénea no que diz respeito à prática da EF. Existia um grupo de alunos muito bem-comportados e com boas competências na prática, constituído por rapazes e raparigas, outro constituído apenas por rapazes com competências e com potencial para o explorar, mas nem sempre com um comportamento adequado e, por fim, um grupo de raparigas com comportamento adequado, mas com empenho muito reduzido que prejudicava as suas competências motoras. Existia, ainda, a referenciar um aluno com um empenho extremamente reduzido e por vezes com uma forma de estar perante professor e colegas bastante incorreta.

Capítulo II - Análise Reflexiva Sobre a Prática Pedagógica

1. Planeamento

1.1. Plano Anual

O plano anual é o primeiro documento a realizar na preparação do PEA do ano letivo, constituindo uma necessidade objetiva, que traduz sobretudo, a compreensão de domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no respetivo ano letivo (Bento, 2003).

O primeiro passo para a construção do plano anual foi a recolha de informações do contexto onde a escola se inseria, dos recursos materiais espaciais e humanos, da turma atribuída e das decisões metodológicas do grupo de EF. Além disso, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) foi consultado e devidamente analisado, em especial o ano ao qual lecionaríamos. Foi também necessário ficar a compreender de forma muito aprofundada as orientações da DGS para o combate à pandemia pois assumiam uma influência direta não só no que acontecia durante a aula, mas também nas decisões prévias. Da junção e interação entre todas estas informações surgiu um documento, flexível o suficiente, de orientação para o ano letivo. Segundo Cunha (2016, pág. 143) “o planeamento é o conjunto de medidas indicativas para a elaboração do plano, coloca as pessoas na presença de todas as condições e elementos necessários à sua construção”.

No passo seguinte, foram selecionadas as matérias a abordar em cada ano de escolaridade. No AEM foram escolhidas as modalidades a lecionar para cada ano de escolaridade, tendo por base o PNEF. Estas decisões tiveram por base uma planificação já pré-existente e que tem guiado os últimos anos letivos. Essa planificação permite dar a conhecer as possíveis capacidades adquiridas pelos alunos nos anos anteriores e daí, direcionar o desenvolvimento dos alunos para os objetivos específicos. Naturalmente, que ano após ano, por algumas particularidades de calendário e características dos alunos têm de ser realizadas algumas adaptações. Neste ano letivo foi preciso ter em conta as modalidades não praticadas no ano anterior devido à interrupção das aulas presenciais, bem como as restrições existentes oriundas das recomendações da DGS. Este foi um processo particularmente moroso pela incerteza do que seria permitido no que à atividade física diz respeito, bem como pela necessidade de fazer um ponto de situação sobre as capacidades gerais de cada turma após um ano anterior letivo atípico, o que obrigou a um tempo significativo de reunião do grupo de EF para a seleção das matérias. As matérias

selecionadas para o 8º ano foram badminton, andebol, basquetebol, atletismo, voleibol, orientação, dança e futsal.

Após a seleção das matérias foi definido o número de aulas a dedicar a cada uma e a sua distribuição pelo calendário letivo. Esta organização teve em conta um conjunto de fatores. O *roulement* determinou que na EB2P se efetivasse a mudança de espaço quinzenalmente, o que apoiou a decisão de lecionar os conteúdos de forma distribuída, mas procurando, sempre que possível, que todas as aulas de uma determinada modalidade fossem lecionadas no mesmo período, à exceção de algumas modalidades, como orientação, em que os conhecimentos adquiridos em aulas anteriores são mais fáceis de relembrar. Esta organização permitiu, por um lado, oferecer aos alunos maior diversidade de estímulos num curto período de tempo, bem como prolongar a execução de determinada modalidade durante um tempo significativo, e por outro, garantir que os alunos percebam o encadeamento lógico das aprendizagens de cada matéria, pois conseguem lembrar-se do que aprenderam nas aulas anteriores dessa modalidade. Para o 8º ano foram selecionadas 4 modalidades de jogos desportivos coletivos (JDC), 1 de raquetes, 1 de atividades da natureza, Atletismo e Dança, num total de 8 matérias. Importa referir que não foi lecionada qualquer matéria de ginástica, por imposição das regras da DGS que impossibilitava as ajudas na execução dos exercícios, prática essencial ao ensino desta modalidade. Devido à interrupção do ano letivo anterior - 2019-2020 - foram definidas duas semanas para a recuperação de matérias que estavam planeadas para o período em que não existiram aulas presenciais. Quanto ao número de aulas foi definido um mínimo de 9 para cada matéria.

O atletismo foi escolhido como primeira modalidade a abordar por poder servir de base a todas as outras devido à sua predominância física, e por promover um grande estímulo da técnica individual, o que favorece um elevado tempo de prática. Na distribuição das matérias pelo ano letivo, repartimos as matérias de JDC pelos 3 períodos, sendo lecionada uma no 1º período, outra no 2º, outra no 3º e outra distribuída por dois períodos, seguindo a mesma lógica para as outras 4, garantindo o ecletismo necessário e emanado no PNEF. Considerámos que a alternância entre matérias de JDC com modalidades individuais seria importante, também, para manter a motivação dos alunos. Além disso, tivemos em conta o espaço disponível para a prática, agrupando as modalidades possíveis de lecionar no exterior com aquelas que devem ser lecionadas no pavilhão como a Dança, o Voleibol, a e o Badminton devido à necessidade de preservação do material nas últimas duas e devido

à aparelhagem de som para Dança. Contudo, a alteração do calendário escolar e a implementação do ensino não presencial (ENP) obrigou a ajustar o planeamento inicial. No 1º período lecionámos todas as aulas de atletismo e 5 aulas de Orientação tal como planeado. Apesar de, inicialmente estarem previstas 10 aulas de Basquetebol, a serem realizadas no 1º período, lecionámos 9, 5 no 1º e 4 no 2º. Uma não foi lecionada porque uma hora antes da mesma os alunos foram encaminhados para casa, devido à suspeita de um caso de covid-19 na turma. As restantes aulas de Orientação foram lecionadas no 2º período como anteriormente planeado, mas realizaram-se em dias diferentes. As aulas de andebol, previamente planeadas para o 2º período, foram lecionadas no 2º (4 aulas) e no início do 3º (5 aulas). Devido ao início do ENP decidimos antecipar a lecionação de dança, por ser a modalidade cuja implementação seria mais fácil nessas condições. Adicionalmente, após a devida análise ao reajustamento do nosso cronograma (anexo 3), decidimos lecionar uma aula de badminton, uma de futsal e uma de voleibol no 2º período em ENP e lecionar as restantes 8 aulas de cada UD no 3º período em formato presencial, potenciando assim da melhor forma a aprendizagem destas modalidades, pois a interferência da oposição é uma característica essencial destas.

Foram também definidos os momentos de avaliação da aptidão física e quais os testes da bateria FITescola a aplicar. A saber: 1) abdominais; 2) flexões de braços; 3) impulsão horizontal; 4) flexibilidade dos ombros 5) flexibilidade de membros inferiores; 6) e vaivém; 7) agilidade 8) velocidade. O grupo dos professores de EF decidiu realizá-los no início e final do 1º período, no final do 2º e no final do 3º. A avaliação no início do ano seria importante por dois fatores: 1) tirar algumas ilações da prática desportiva dos alunos durante as férias de verão 2) servir como termo comparativo para as avaliações posteriores ao longo do ano, em particular com a realizada no final do 1º período. Decidimos realizar a avaliação no final do 1º período por ser uma avaliação importante para analisar qual a influência da interrupção das aulas práticas de EF durante meio ano devido ao confinamento e às férias de verão. Caso os resultados fossem muito diferentes da primeira avaliação poderia significar que determinado aluno durante o período de interrupção não teve a preocupação necessária com a sua condição física. Esta avaliação também permitiria ao professor perceber, aquando a avaliação do 2º período, se potenciou ou não a evolução da condição física dos seus alunos, para depois tentar compreender as causas e adaptar estratégias ou implementar outras. Contudo, este momento não foi realizado como pretendido, pois devido à implementação do ENP durante este período, apenas foi

possível executar o teste dos abdominais, o teste das flexões e o teste da flexibilidade de ombros. Apesar deste constrangimento, os momentos de avaliação foram bastante importantes para regular o ensino e justificar opções do professor. Neste ano letivo, estes testes adquiriram uma especial importância pois funcionaram como um instrumento para a consciencialização da importância de manter uma atividade física regular autónoma caso leis de confinamento domiciliário voltassem a ser aplicadas.

Por fim, foram calendarizados os momentos de avaliação para cada matéria, e a forma de operacionalizar. Foi definido que a avaliação aconteceria de forma contínua, mas nas últimas duas aulas de cada matéria seriam constituídos momento de avaliação formal, simulando um momento competitivo, em que os alunos sentiriam uma responsabilidade e pressão emocional adicional com a qual teriam que saber lidar. Foi estabelecido, também, que a aplicação de testes escritos seria uma decisão individual de cada professor.

Segundo Ilharco (2012) qualquer ação profissional tem de ser enquadrada, balizada ou guiada por valores, comportamentos e ambições. Nesse sentido, este documento orientou o PEA durante todo o ano letivo.

1.2. Unidades Didáticas

Cada modalidade lecionada teve direito a um documento regulador, denominado Unidade Didática (UD). Para a bateria de testes FITescola também foi construída uma UD. Tal como indica Bento (2003), as UD são parte essencial do programa de uma disciplina, fundamentais e integrais do processo pedagógico, apresentando aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.

A elaboração da UD iniciou-se sempre antes da leção da respetiva modalidade e continuou durante a mesma com o objetivo de preparar e guiar convenientemente o seu ensino, funcionando como um instrumento de suporte à prática pedagógica e também como uma fonte de motivação. Segundo Cunha, Rego e Cunha (2007) o facto de as pessoas saberem o que têm de fazer e porquê representa um poderoso fator motivacional, enquanto que na ausência de um destino certo, o mais provável é não se chegar a lado nenhum.

Em cada UD estavam contidas as informações acerca dos recursos espaciais, materiais e temporais para a respetiva matéria e os objetivos para a turma após uma aferição inicial das capacidades. Permitiu estabelecer e mediar o processo avaliativo dos alunos, planificar os conteúdos aula a aula e identificar as metodologias e estratégias principais a utilizar. A estrutura de cada UD foi definida pelo estudante estagiário autonomamente,

procurando de uma forma organizada, simples e objetiva, e ao mesmo tempo completa, agregar as informações necessárias para a adequada lecionação de cada matéria.

Cunha (2016) defende a necessidade destes procedimentos pois indica que ao planejar procura-se prever o futuro, procurando que os acontecimentos organizados e intencionais se sobreponham aos acidentais, reduzindo ou até mesmo eliminando estes últimos. Este autor acrescenta que o planejamento assume 5 tarefas pela seguinte ordem:

- 1) Analisar a situação – É necessária uma caracterização dos alunos e conhecer os condicionalismos materiais, humanos, financeiros, organizativos e desportivos.
- 2) Definir os objetivos – Podem estabelecer-se objetivos de prestação, individuais, estruturais/organizativos ou competitivos.
- 3) Operacionalizar o plano – Datar o plano é o primeiro passo. De seguida, é aconselhável dividir o processo em períodos de forma pertinente e adequada.
- 4) Executar.
- 5) Avaliar.

Cada UD apresentou, em primeiro lugar, os recursos temporais, espaciais e materiais disponíveis para o ensino da matéria e, de seguida, o valor formativo. Seguiu-se a caracterização da modalidade e a apresentação dos objetivos a alcançar pelos alunos no respetivo ano de escolaridade, segundo o PNEF. Após a primeira aula lecionada era realizada a avaliação formativa inicial (AFI), que era devidamente apresentada na UD. Depois o professor definia a “metodologia e estratégias de ensino”, o “quadro de extensão e sequência de conteúdos” (anexo 4) e as “progressões pedagógicas”, tendo em conta todas as informações referidas nos pontos anteriores. Armstrong (2005) enaltece a importância do professor nestes momentos pois afirma que num grupo/equipa é função do seu gestor garantir que os requisitos do desempenho expressos como objetivos são definidos e acordados. Além disso, durante a lecionação da modalidade, o professor realizava a avaliação formativa (AF) e no final fazia a avaliação sumativa (AS), sendo essa informação adicionada à UD nos respetivos momentos, acompanhada das imprescindíveis reflexões. Para finalizar o documento era realizado um balanço final com objetivo de refletir sobre o trabalho desenvolvido durante todo o processo de ensino, o que contribuiu diretamente e de forma bastante positiva para a nossa formação enquanto professores de EF.

As matérias lecionadas ao longo do ano foram o FITescola e Educação para a Saúde, Atletismo, Basquetebol, Andebol, Orientação, Dança, Futsal, Voleibol e Badminton. Os estilos de ensino utilizados dependeram das características da modalidade e, também das condicionantes impostas pela pandemia Covid-19.

Os estilos de ensino utilizados ao longo do ano foram o ensino por comando, o ensino por tarefa, a descoberta guiada, a descoberta convergente e a produção divergente.

“No ensino por comando o propósito é promover uma aprendizagem exata da(s) tarefa(s), num curto período de tempo, sendo todas as decisões tomadas pelo professor. O aluno segue as ordens do professor e desempenha a tarefa quando e como descrita, recebendo *FB* do professor acerca do seu papel e da aprendizagem realizada. Este estilo de ensino permite manter o grupo de treino organizado, promovendo um alto empenho na tarefa e um progresso rápido, orientado para o uso eficiente do tempo (Nobre, 2017, p. 148-149).

“O ensino por tarefa permite dar tempo ao aluno/atleta para trabalhar individualmente na tarefa, com o grupo distribuído em diferentes tarefas, e possibilitando ao professor o fornecimento de *FB* individualizado. Ao aluno cabe realizar a tarefa e decidir sobre a sua ordem, os tempos, o ritmo. Com este estilo, os alunos começam a ter alguma independência e o tempo da tarefa pode ser afetado de acordo com as suas decisões.” (Nobre, 2017, p. 149).

“O propósito do ensino por descoberta guiada é o de fazer o aluno descobrir um conceito, respondendo a uma sequência de questões ou pistas lançadas pelo professor. O aluno procura encontrar a resposta para cada questão ou pista na sequência, de forma a descobrir a resposta final. Ao professor compete desenhar uma sequência de questões, orientadas para pequenas descobertas e apresentar as questões de forma sequenciada, retroalimentando periodicamente o aluno em relação à descoberta do conceito ou desempenho pretendido. Este estilo de ensino exige uma elevada preparação por parte do professor e dado o esforço cognitivo associado, pode originar um menor empenho físico do aluno.” (Nobre, 2017, p. 150).

“O ensino por descoberta convergente tem como propósito promover a descoberta, pelo aluno, de uma solução para um problema, para clarificar algo ou chegar a uma conclusão, empregando procedimentos lógicos. O aluno examina o problema ou situação, desenvolve um procedimento para o solucionar ou chegar a uma conclusão, verifica o processo e a solução de acordo com critérios apropriados. O professor apresenta o

problema ou situação a resolver, acompanha o processo de pensamento do aluno e fornece *FB* ou pistas sem indicar a solução final. Este estilo é muito exigente para o professor na preparação das atividades” (Nobre, 2017, p. 150).

“No ensino de produção divergente procura-se igualmente solucionar um problema, mas agora pela descoberta de várias respostas. O propósito consiste em levar o aluno a descobrir e a produzir várias respostas para uma questão específica. O aluno produz diversas respostas para uma única questão, aferindo a sua validade e verificando as respostas em relação a outras tarefas relacionadas. O professor define a questão a colocar e avalia as respostas, fornecendo *FB* sobre as soluções encontradas. Este estilo é igualmente exigente para o professor, quer no domínio dos conteúdos trabalhados, quer na preparação e condução das atividades de aprendizagem” (Nobre, 2017, p. 151).

A UD FITescola e Educação para a Saúde contemplou uma breve componente teórica, na qual abordamos a frequência cardíaca, a alimentação saudável e os benefícios do exercício físico e uma componente prática direcionada para o desenvolvimento e avaliação das capacidades físicas. Durante as aulas presenciais as capacidades físicas foram exercitadas durante a lecionação das restantes matérias, enquanto no ENP existiram momentos específicos para a exercitação, onde vigorou o ensino por comando. Tendo em conta o objetivo destes momentos a opção por este estilo foi a mais acertada, pois garantiu a execução exata das componentes pretendidas durante todo o tempo de exercício. Os momentos de avaliação desta UD foram realizados seguindo o protocolo de vários testes já pré-determinados e, por isso, foi utilizado o estilo de ensino por comando.

Na modalidade de atletismo utilizámos o ensino por comando e o ensino por tarefa. O atletismo é uma modalidade individual, onde a oposição do adversário não se faz diretamente e para a qual é imprescindível um grande domínio técnico das ações já previamente conhecidas. Por isso, os dois estilos de ensino utilizados permitiram um elevado número de repetições e um controlo maior da turma, fator muito importante para assegurarmos que a distância mínima entre alunos imposta pela DGS era cumprida, bem como para facilitar o cumprimento de normas de segurança no lançamento do peso.

No basquetebol os estilos de ensino privilegiados foram o ensino por tarefa, a descoberta guiada e a descoberta convergente. Numa fase inicial, o ensino por tarefa foi mais utilizado devido às regras impostas pela DGS que condicionavam a utilização de oposição. Ao optar por este estilo promovemos um elevado número de repetições de ações previamente escolhidas e, simultaneamente, respeitamos algumas diferenças entre alunos,

pois apesar de ser um estilo pré-determinista quanto à execução da ação, permite a adaptação ao ritmo de cada um dos alunos. Quando pudemos construir exercícios com oposição - em grupos de 4 alunos no máximo e sempre utilizando máscara - os estilos de ensino utilizados foram a descoberta guiada e a produção convergente. Devido às dificuldades dos alunos na compreensão do jogo e na tomada de decisão, a adoção destes estilos de ensino teve uma elevada importância. As modalidades de voleibol e badminton também foram lecionadas fazendo uso destes três estilos, embora a opção pelo ensino de tarefa seja justificada de outra forma. Para o sucesso nestas duas modalidades a capacidade de precisão com que se joga a bola e o volante, respetivamente, para o campo adversário é um fator determinante. Assim, além de a utilização de estilos de ensino onde a leitura do jogo e a procura das melhores opções técnicas e táticas é muito potenciada, considerámos essencial construir exercícios mais analíticos, mas capazes de proporcionar bastantes repetições, nos quais a precisão fosse desenvolvida. Para isso optámos pelo estilo de ensino por tarefa em exercício cujo objetivo era acertar num determinado alvo.

Os estilos de ensino utilizados na leção do andebol foram a descoberta guiada e a descoberta convergente. Depois de verificadas as dificuldades na compreensão do jogo e na tomada de decisão, tanto na dimensão técnica como tática na modalidade de basquetebol, esta foi uma decisão fácil, pois o andebol também é um JDC de invasão. Além disso, considerávamos que a aprendizagem técnica também depende da tática. Por exemplo, para melhorar o passe no andebol é necessário treiná-lo com oposição, pois caso contrário vou ter sempre sucesso. Assim, ao utilizar a oposição já se está a promover a decisão. Na leção do futsal privilegiámos estes estilos e, também o de produção divergente. Esta decisão deveu-se ao maior domínio da modalidade pela generalidade dos alunos e pelo professor se sentir bastante confortável a lecioná-la. A adoção destes estilos de ensino mais indiretos promoveu a produção de conhecimento e habilidades novas, o desenvolvimento de operações cognitivas e respeitou e enalteceu as diferenças individuais.

Nas aulas de orientação, os estilos de ensino utilizados foram a descoberta convergente e o ensino por comando. Esta é uma modalidade praticada num espaço muito ampla, cujo o objetivo é a concretização de um percurso, passando por pontos pré-definidos e revelados num mapa que o aluno tem de interpretar, para decidir para onde se deslocar. Por isso, considerámos que o estilo de ensino mais adequado era o de produção convergente. Devido ao facto de ser praticada num espaço bastante amplo dificultava a intervenção contínua junto de cada aluno. Optámos por circular permanente pelo espaço

de forma a fornecer *FB* pelo menos uma vez a cada aluno e acompanhávamos durante mais tempo os alunos que apresentavam maiores dificuldades. Os exercícios foram construídos tendo em conta o objetivo da modalidade, que vai ao encontro do estilo de ensino utilizado. A forma de lecionar esta modalidade alterou com a implementação do ENP. Nas últimas três aulas desta UD foi privilegiado o ensino por comando, e o foco foi o desenvolvimento da aptidão aeróbia, capacidade bastante importante na modalidade.

As aulas de Dança foram lecionadas em formato de ENP. Os estilos de ensino utilizados foram o ensino por comando e a produção divergente. O ensino por comando garantiu que todos os alunos tivessem um tempo de prática significativo e de qualidade, devido às características desta modalidade. Assim, a opção por momentos em que vigorava este estilo assegurou que os alunos exercitavam e aprendiam conteúdos desta modalidade mesmo em formato de ENP. A produção divergente foi utilizada para que se tornasse possível especificar o ensino em função do nível dos alunos e desenvolver a criatividade, componente muito importante na modalidade de dança. Apesar de desta forma não garantirmos tempos de prática tão elevados como nos momentos de ensino por comando, esta foi uma decisão crucial para a especificação e individualização do ensino, para manter os alunos motivados e para enfatizar características específicas da modalidade.

Em suma, a adoção de determinados estilos de ensino dependeu das características da modalidade, das condicionantes impostas pela pandemia – fator que não controlamos –, das características dos alunos e por uma visão própria sobre o ensino.

A principal dificuldade sentida na elaboração das UD foi a construção de progressões pedagógicas. A obrigatoriedade de formalizar as progressões previamente e localizá-las temporalmente, bem como as intervenções do professor cooperante e dos professores estagiários, nos momentos de reflexão, permitiram-nos evoluir neste aspeto.

1.3. Planos de aula

O plano de aula é o resultado teórico final de todo o planeamento, situando-se já a um nível micro. Segundo Bento (2003), a aula é onde tudo se efetiva, constitui-se como o momento de convergência do pensamento e da ação do professor. Os planos de aula são a imagem da aula, onde o professor tem a oportunidade de relatar tudo o que prevê fazer. A aula é o momento onde o professor pode aplicar os seus conhecimentos, inseridos numa forma de ensinar própria, justificada pelo seu olhar individual para o ensino, assente nas suas crenças e valores. Este foi o momento mais frequente da prática pedagógica e por

isso o que foi alvo de mais análise e reflexão.

O plano de aula (anexo 5) teve em conta os objetivos definidos após a AFI, bem como as progressões pedagógicas construídas. A estrutura do plano de aula foi sofrendo alterações até ser encontrada a versão mais simples, objetiva, prática e completa. Além de servir de auxílio durante a própria aula, a sua elaboração obrigou a perspetivar e refletir sobre todos os pormenores da aula, como a forma de realizar as transições entre exercícios, o *FB* a utilizar tendo em conta as componentes críticas e os critérios de êxito e a construção e organização de cada exercício tendo em conta os seus objetivos específicos e os da aula.

As primeiras informações presentes no plano de aula estavam presentes no cabeçalho, de forma sucinta e objetiva, e serviam para contextualizar a aula, informando o nome do professor, a data, a turma, a hora, o local, o número da aula, a UD, o número da UD, a duração, o número de alunos previsto, a função didática, as estratégias de ensino adotadas, os estilos de ensino utilizados, os recursos materiais e os objetivos da aula.

De seguida era apresentada a aula em si, dividida em três partes (inicial, fundamental e final). A divisão da aula permitia organizá-la numa sequência lógica de acontecimentos. Para cada exercício era indicado o tempo parcial e total, os objetivos específicos, a descrição da tarefa e a sua organização, as componentes críticas e os critérios de êxito. A importância do exercício é bem elucidada por Castelo (2002) ao afirmar que é a estrutura base do processo que determina a melhoria do rendimento coletivo e individual.

No final do plano de aula, existia um espaço para a reflexão sobre a mesma, que se revelou imprescindível para a nossa evolução. O seu preenchimento, após cada aula, assumia-se como o momento em que identificávamos fragilidades, relatávamos situações que nos obrigavam a encontrar soluções para melhorar o PEA, e realizávamos um acompanhamento regular das aprendizagens da turma.

Não só a estrutura do plano de aula foi, inicialmente, alvo de apreciações, como também os exercícios foram analisados em todas as aulas pelo professor cooperante e pelos professores estagiários. As apreciações no final da aula permitiram-nos melhorar a construção dos exercícios, em particular aqueles direcionados para aspetos técnicos específicos de modalidades individuais, o que se apresentava como a nossa maior dificuldade. Por fim, importa referir que a elaboração dos planos de aula foi muito importante para escolhermos a quantidade mais indicada de exercícios, bem como a sua duração, visto, nas primeiras aulas, termos sido demasiado ambiciosos.

2. Realização

O êxito nas aprendizagens depende, em grande parte, das capacidades do professor em criar as condições de sucesso aos alunos (Day, 2001). Bento (2003) esclarece que o ensino é criado duas vezes, primeiro na conceção e depois na realidade, assumindo que a aula é o momento de convergência do pensamento e da ação do professor. Assim, a criação das condições de sucesso dos alunos depende da realização, que se define como o momento de convergência entre a construção teórica do PEA e sua aplicação (Piéron, 1996). Nesse sentido, Onofre (1995) reforça que o resultado da aprendizagem escolar é uma consequência direta do que acontece na sala de aula. A qualidade da intervenção pedagógica influencia bastante o momento da realização (Carreiro da Costa, 1984). Segundo Onofre (1995) e Leal e Carreiro da Costa (1997) é possível dividir a intervenção pedagógica em quatro dimensões: Instrução, Organização/Gestão, Disciplina e Clima Relacional.

2.1. Dimensão Instrução

Rosado e Mesquita (2015, p. 69) referem a importância da instrução como “um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica” e afirmam que “muitas das instruções são verdadeiramente indispensáveis para os alunos” (Rosado e Mesquita, 2015, p. 74), alertando para uma imprescindível relação entre quantidade e qualidade nesses momentos. A dimensão Instrução (DI) foi alvo de uma análise regular, nas reflexões pós-aula e nas reuniões semanais. A preleção, o questionamento, o *FB* e a demonstração foram os quatro aspetos fundamentais da DI sobre os quais foram tecidas considerações.

Em todas as aulas realizámos, além das preleções antes de cada exercício, uma preleção de início e outra de encerramento de sessão. A preleção inicial procurava relacionar os conhecimentos e aprendizagens anteriores com os objetivos da própria aula, com o intuito de contextualizar os alunos com a matéria, promovendo a aprendizagem. A preleção inicial decorreu sempre de uma forma positiva, e percebemos desde cedo que uma preleção inicial que demorasse mais de 4 minutos não seria produtiva. Assim, tal como relatado na reflexão da aula 23 em 12/11/2020, procurámos “não ‘massacrar’ os alunos com demasiada informação”, embora numa fase inicial do ano letivo apenas expuséssemos informação, sem fazer qualquer pergunta. Quando o questionamento começou a ser utilizado, sentimos que este momento se tornou mais interessante e valorizador para a aprendizagem. Na preleção final procurávamos realizar uma síntese dos conhecimentos lecionados, prognosticar os passos seguintes dentro da respetiva

modalidade e apresentar os conteúdos a abordar na aula seguinte. Neste momento, o questionamento foi utilizado com maior regularidade e a apresentação do conteúdo da aula seguinte decorreu na maior parte das vezes de forma eficaz. Contudo, sentimos a necessidade de, por vezes, utilizar este momento para intervenções de consciencialização sobre a importância de determinados conteúdos, tal como descrevemos na reflexão das aulas 41 e 42 em 18/01/2020, “finalizámos a aula com um pequeno diálogo com os alunos sobre as dificuldades sentidas na modalidade, onde tentei consciencializá-los para a importância da compreensão do jogo”. Constatámos que, inicialmente, esta intervenção não alcançava o sucesso desejado, tendo melhorado quando começámos a intercalar a referência às dificuldades com elogios aos alunos.

Nas primeiras aulas, sentimos algumas dificuldades nos momentos de preleção dos exercícios, em especial na comunicação da sua organização, como descrevemos na reflexão no início do ano letivo: “a organização inicial dos alunos não foi comunicada da melhor forma” (reflexão da aula 4, em 24/09/2011), e na aula 15 e 16 em que “apesar de ter usado a quantidade de informação adequada, em duas instruções de exercícios não foquei um aspeto crucial, o que me obrigou a parar o exercício para acrescentar essa informação e corrigir a sua execução” (reflexão das aulas 15 e 16, em 26/10/2021).

Ainda sobre a importância da instrução, a reflexão da aula 11 em 15/10/2020 retrata o seguinte episódio: “O primeiro exercício não decorreu como o desejado, devido à demonstração e à instrução da organização. As componentes críticas foram referidas, mas além de me ter enganado na indicação do lado do arco a utilizar, o campo utilizado para a demonstração não ajudou na compreensão da organização de cada campo. Optei por distribuir primeiro os alunos e depois explicar. Neste caso, penso que esta decisão foi incorreta e devia ter explicado o primeiro exercício no primeiro campo com os alunos juntos e depois indo distribuindo os alunos pelos campos, explicando claramente os limites de cada um”. Este episódio retrata bem as dificuldades iniciais no momento da instrução. Apesar de os conteúdos, componentes críticas e critérios de êxito serem referidos e a demonstração estar sempre presente, a forma como estruturávamos estes momentos levava a alguns erros de compreensão. Estes episódios espoletaram momentos importantes de reflexão e as preleções dos exercícios foram bastante melhorados.

A turma B do 8º ano tinha a particularidade de ter um conhecimento dos JDC reduzido. Esta característica da turma obrigou-nos a “evoluir na instrução destes momentos ao adaptar o discurso ao conhecimento dos alunos” (reflexão da aula 43 em 21/01/2020),

pois nas aulas em que lecionávamos JDC as preleções não se revelavam totalmente claras, visto utilizarmos termos desconhecidos para os alunos. Na reflexão da aula 41 e 42 em 18/01/2020 o professor indicou que utilizou bem a demonstração, mas necessitava de estruturar melhor a explicação, “simplificando o discurso e permitindo a memorização”, concluindo que deveríamos: “1º- indicar a relação numérica a utilizar (3x3, 2x2, 2x1, etc.); 2º - indicar o espaço onde jogar; 3º- demonstrar como marcar golo 4º - indicar regras mais específicas (no máximo duas)”. Constatámos, também, que nos JDC a predisposição para os exercícios em formas jogadas era algumas vezes reduzida. Este problema foi resolvido com a implementação de exercícios competitivos e, principalmente, com a mudança da instrução, focando mais aspetos volitivos. A reflexão da aula 43 em 21/01/2021 é bem esclarecedora do sucesso desta estratégia: “optei por focar a minha instrução em aspetos mais volitivos, lançando o desafio de perceber quem seria o aluno/a mais “agressivo” e que melhor protegia o seu ‘castelo’. Esta estratégia teve um sucesso incrível tornando todos os alunos muito predispostos para o exercício”.

Após a realização de uma tarefa motora por um aluno, é expectável que o professor lhe forneça informações sobre o seu desempenho, que o ajude a melhorar a sua prestação (Rosado e Mesquita, 2015). Para fornecer um *FB* de qualidade é necessário o professor ter um deslocamento e posicionamento adequado de forma a conseguir observar os alunos todos, ser ouvido e visto por eles adequadamente, observar as componentes todas que pretende e as vezes necessárias. O nosso deslocamento nas primeiras aulas nem sempre foi o mais correto porque “por vezes ficava de costas para muitos dos alunos” (reflexão da aula 8 em 9/10/2020) e “fez com que não atentasse aos pormenores todos” (reflexão da aula 11 em 15/10/2020). Este aspeto foi evoluindo, de forma a assumirmos um deslocamento e posicionamento adequado que permitia o *FB* chegar à maioria dos alunos (reflexão das aulas 21 e 22 em 9/11/2020 e da aula 31 em 10/12/2020).

Quanto à direção do *FB*, privilegiámos o individual de forma a especificar o ensino e a evitar a interrupção do exercício, evitando a diminuição do tempo de prática (reflexão das aulas 21 e 22 em 9/11/2020 e da aula 31 em 10/12/2020). Procurámos que a forma de intervir fosse coerente com o tipo de exercício e a prestação dos alunos. A reflexão das aulas 27 e 28 em 23/11/2021, relata que, durante um percurso de orientação, o professor ao deslocar-se por toda a área da escola conseguiu acompanhar os alunos, compreender as suas dificuldades e fornecer *FB* no momento certo, o que potenciou a aprendizagem.

Quanto ao tipo de *FB*, Rosado e Mesquita (2015) indicam que *FB* apenas apreciativos não parecem ter efeitos significativos na aprendizagem, enquanto os descritivos e prescritivos, bem como a colocação de perguntas, repercutem melhores efeitos. A nossa intenção foi privilegiar a utilização do questionamento no momento de fornecer *FB*, contudo, foi mais fácil fazê-lo nas modalidades de orientação, basquetebol e andebol do que no atletismo. No atletismo o tipo de *FB* mais utilizado foi o descritivo em conjunto com o prescritivo e sentimos que teve sucesso, visto os alunos não conseguirem abstrair-se o suficiente da sua ação para responderem com sucesso a questões como: “O que fez com que colocasses a barreira ao chão?” ou “Como apoiaste o pé antes da transposição”, e por isso, consideramos que a opção por um *FB* descritivo e prescritivo foi a melhor, até porque as ações do atletismo são mais fechadas do que as praticadas nos JDC. A utilização quase exclusiva do questionamento teve bastante sucesso na modalidade de orientação porque as perguntas colocadas obrigavam a um processo cognitivo na leitura e interpretação dos mapas que é exatamente o que têm de fazer para obter sucesso na modalidade. Quanto à intervenção nos JDC foi necessário utilizar bastantes *FB* apreciativos positivos de forma a reforçar comportamentos corretos e aumentar a motivação dos alunos. Contudo, privilegiámos o questionamento de forma a promover a aprendizagem dos conteúdos, embora nem sempre tenha sido feito com sucesso, o que nos obrigou a encontrar soluções para melhorar esses momentos, tal como é descrito na reflexão das aulas 41 e 42 em 18/01/2021: “Tentei optar por intervir utilizando o questionamento, mas senti que não estava a ter o sucesso indicado, e após os primeiros 10 minutos da parte fundamental da aula privilegiei um *FB* mais diretivo. Penso que tenho de, no momento do planeamento, prever as possíveis questões a colocar na prática, para que sejam suficientemente claras e adaptadas aos termos conhecidos por estes alunos”.

O ENP proporcionou desafios diferentes ao professor. De forma a facilitar o momento de instrução e garantir a devida demonstração optámos pela utilização frequente de vídeos que os alunos acompanhavam. As poucas tarefas que foram explicadas por nós já tinham sido contextualizadas pelos exercícios executados anteriormente com o auxílio do vídeo, facilitando a sua compreensão. Na primeira aula em ENP optámos por partilhar a tela. Contudo, verificámos que não seria a melhor opção: “Esta aula foi apenas prejudicada por um ligeiro mau funcionamento da internet e da plataforma *Microsoft Teams* ao partilhar a tela. A situação foi ultrapassada com a minha demonstração” (reflexão da aula 47 em 18/02/2020). Tendo isto em conta, a partir da aula seguinte disponibilizávamos o

link dos vídeos e os próprios vídeos na plataforma *Microsoft Teams* para *download*, o que se revelou uma boa estratégia pois “todos os alunos conseguiram ter acesso à informação e seguir os vídeos convenientemente” (reflexão das aulas 48 e 49 em 22/02/2020).

Ao longo das aulas lecionadas em formato de ENP, sentimos que o fornecimento de *FB* foi melhorando, especialmente quando era fornecido de forma individual. Percebemos que alguns alunos, talvez devido à distância física existente entre professor e alunos, não se sentiam tão comprometidos quando interagíamos com eles e, por isso, não obtínhamos o comportamento pretendido. Contudo, quando interagíamos com estes através de mensagem privada a nossa intervenção tinha sucesso. Assim começámos a variar a forma de intervenção o que se revelou “uma boa estratégia pois por vezes a melhor intervenção é esta e, noutras, a interação com determinado aluno possibilitando que todos ouçam faz mais sentido” (reflexão das aulas 51 e 52 em 01/03/2021).

Em suma, entendemos a instrução como um ponto fundamental da nossa prática pedagógica e consideramos que foi aprimorada durante o EP, contribuindo para a melhoria do PEA. A reflexão feita individualmente e em conjunto sobre a DI permitiu a promoção de um clima de aprendizagem propício à evolução dos professores estagiários.

2.2. Dimensão Gestão

A dimensão gestão (DG) ou dimensão planeamento e organização (DPO) prende-se com a forma como o professor gere o espaço, os materiais, os grupos de trabalho e o tempo da aula (Onofre, 1995). Segundo Leal e Carreiro da Costa (1997) o comportamento mais valorizado pelos alunos nesta dimensão foi a capacidade do professor em proporcionar o máximo de tempo disponível para a atividade física.

Neste sentido, um dos principais objetivos do NE para o ano letivo era melhorar a capacidade de organização da aula, promovendo o maior tempo de prática aos alunos. Assim, o tempo, seleção e organização de cada exercício, a transição entre eles, a arrumação do material utilizado durante a aula e o tempo despendido para a instrução e demonstração das tarefas da aula foram aspetos alvo de reflexão durante todo o EP.

No que à DG diz respeito o primeiro prolema com que nos deparámos foi o atraso na chegada dos alunos à aula sem justificação (reflexão da aula 4 em 24/09/2020 e da aula 8 em 9/10/2020). Da primeira vez fizemos uma advertência aos alunos de forma a sensibilizar para a necessidade em serem pontuais, para que não se desperdiçasse tempo útil de aula. Contudo, esta intervenção não desencadeou o comportamento desejado a

longo prazo. Por isso, decidimos fazer uma intervenção em formato de negociação, isto é, foi dito aos alunos que em caso de cumprimento regular de regras tendíamos a dar-lhes alguma liberdade de decisão, em situações como a constituição de grupos (reflexão da aula 8 em 9/10/2020). Esta estratégia revelou-se totalmente acertada e mereceu um elogio de forma reforçar o comportamento (reflexão da aula 11 em 15/10/2020).

Uma das estratégias utilizadas para a potenciação do tempo de aula foi a utilização do aluno como modelo de ensino, durante o aquecimento. Determinámos que, em todas as aulas, um aluno seria responsável pelo aquecimento, permitindo ao professor montar os exercícios seguintes e assim gastar pouco tempo em transições (reflexão das aulas 12 e 13 em 19/10/2020). Esta estratégia teve bastante sucesso (reflexão da aula 14 em 22/10/2020 e das aulas 15 e 16 em 26/10/2020) e foi implementada durante todo o ano.

No início do ano, por vezes, em algumas aulas não realizámos alguns exercícios planeados (reflexão da aula 7 em 01/10/20, da aula 11 em 15/10/2020 e da aula 26 em 19/11/2020) por termos sido demasiado ambiciosos no número de exercícios planeados para a aula ou por aplicarmos exercícios desadequados, que obrigavam a adaptações, originando tempos de duração maiores do que o previsto, o que consequentemente, impossibilitava a execução dos seguintes. Contudo, após várias aulas e reflexões encontramos “o número ideal de exercícios a exercitar por aula. Além dos primeiros 5 minutos dedicados a um aquecimento geral comandado por um aluno, que me permite montar os exercícios da aula, realizamos mais 2 exercícios nas aulas de 50 minutos e 4 nas aulas de 100 minutos” (reflexão da aula 43 em 21/01/2021). As modalidades individuais, permitiam realizar mais um exercício além dos mencionados desde que fossem analíticos e possibilitassem muitas repetições em pouco tempo (reflexão da aula 30 em 3/12/2020). Além disso, para a boa gestão da aula verificada desde o final do 1º período contribuiu a construção de exercícios simples, para os quais não era preciso utilizar tanto material, bem como a utilização das linhas já existentes no campo, sem que isso significasse que tenhamos deixado de lecionar os conteúdos pretendidos e da forma que pretendíamos. A evolução na gestão da aula foi bastante notória: “Nesta aula já tivemos algumas preocupações assinaladas anteriormente, principalmente na definição do número e duração de cada exercício, o que originou menos tempo gasto em transições e mais tempo de prática” (reflexão da aula 29 em 26/11/2020).

A implementação do ENP no 2º período facilitou a gestão do espaço, mas trouxe outros desafios. Em primeiro lugar é importante referir que a forma como a escola estava

preparada para este formato ajudou bastante à leção. A familiarização e utilização da plataforma *Microsoft Teams*, a obrigatoriedade de os alunos terem a câmara ligada e a possibilidade de irem para uma escola caso não tivessem as condições em casa fez com que não tivéssemos problemas regulares deste tipo. Apesar disso, um dos desafios com o qual nos confrontámos prendeu-se com o procedimento a realizar caso um aluno alegasse estar lesionado ou com problemas na *internet* ou na câmara. Assim, “de forma a garantir que os alunos não utilizavam este tipo de justificações para ludibriar o professor e fugir à prática, na segunda aula em formato de ENP, definimos em conjunto com os alunos que: 1 - Quem estiver lesionado tem de apresentar atestado médico e fazer relatório de aula ou o professor adapta os exercícios para que consigam executá-los; 2 - Quem não tiver câmara, terá de filmar a realização dos exercícios e enviar para o professor” (reflexões da aula 45 e 46 em 15/02/2021). Foram estratégias que obtiveram bastante sucesso.

A gestão do tempo da aula em ENP foi facilitada pois a utilização de vídeos para a realização das tarefas auxiliou bastante o controlo do tempo. Quanto a este ponto, a maioria das aulas decorreram exatamente como o previsto (reflexão das aulas 51 e 52 em 01/03/2021, reflexão das aulas 54 e 55, reflexão da aula 56 em 11/03/2021, reflexão da aula 59 em 18/03/2021 e reflexão das aulas 60 e 61 em 22/03/2021).

A UD de dança ocupou grande parte das aulas lecionadas em formato de ENP e a constituição de grupos foi das principais estratégias utilizadas. Foram constituídos 3 grupos com 6 ou 7 elementos, com o objetivo de cada um desenvolver uma coreografia durante as aulas. A decisão em fazer grupos prendeu-se com o facto de diminuir a exposição dos alunos à atenção dos próprios colegas, pois apenas o professor e os colegas do grupo poderiam ver a prestação de cada um. O número de alunos por grupo permitiu que existisse uma quantidade de alunos suficiente para contribuir significativamente para a elaboração da coreografia. A divisão dos alunos permitiu que dois grupos construíssem coreografias mais elaboradas e o outro uma coreografia mais simples, em função das capacidades dos alunos. Além disso, distribuámos os 2 alunos mais problemáticos nos 2 grupos com as melhores executantes (um em cada um) e com colegas com os quais não têm uma relação de amizade tão forte. Assim, conseguimos que eles se empenhassem minimamente e que não desestabilizassem o grupo onde estavam inseridos. Num destes grupos, inserimos, ainda, um aluno que pelas capacidades técnicas, pelo pouco à vontade para a modalidade, pelo local onde realizava a aula (numa escola) e pela própria personalidade, caso estivesse noutra grupo a probabilidade de não participar ativamente

seria grande. No outro grupo, apenas constituído por rapazes com maior resistência para modalidade, os dois alunos mais desinibidos conseguiram incentivar os colegas para a prática (reflexão das aulas 51 e 52 em 01/03/2021 e reflexão da aula 53 em 04/03/2021).

Em suma, ao longo do ano, várias estratégias foram sendo implementadas para que a gestão da aula fosse cada vez melhor, originando tempos de prática elevados:

- “Implementação de exercícios simples e de fácil compreensão” (reflexão da aula 31 em 10/12/2020 das aulas 35 e 36 em 04/01/2021 e das aulas 41 e 42 em 18/01/2021);
- “Montagem dos exercícios enquanto os alunos se equipavam” (reflexão das aulas 35 e 36, em 04/01/2021 e das aulas 41 e 42 em 18/01/2021);
- “Constituição dos grupos por nível de execução, o que facilita as adaptações dos exercícios quando necessário, permitindo economizar tempo de aula e especificar o ensino” (reflexão das aulas 18 e 19 em 02/11/2020 e das aulas 21 e 22 em 9/11/2020);
- “Utilização das linhas já marcadas nos campos, facilitando a montagem dos exercícios” (reflexão das aulas 21 e 22 em 9/11/2020);
- “Organização da aula por estações, que permitia a montagem de mais exercícios e evitava perdas de tempo em arrumação de material e construção de exercícios durante a aula” (reflexão das aulas 18 e 19 em 2/11/2020 e das aulas 41 e 42 em 18/01/2021);
- “Repetição de exercícios de forma a reduzir o tempo de instrução por já existir um conhecimento da tarefa por parte dos alunos” (reflexão das aulas 32 e 33 em 14/12/2020).

2.3. Dimensão Clima

Amado, Freire, Carvalho e André (2009) indicam que além dos conhecimentos sobre o saber-fazer, as características do professor, das quais se destaca a disponibilidade, aproximação amistosa e respeitosa e a capacidade de criar um clima de bem-estar e humor, são da maior importância para a prática pedagógica.

Na dimensão clima (DC) ou dimensão relação pedagógica (DRP) integram-se as relações entre professor e alunos, entre alunos do grupo e a relação deles com as atividades de aprendizagem. O responsável por estas boas relações é o professor que deve ser capaz de promover uma aproximação afetiva positiva nestes três níveis relacionais (Siedentop, 1989, *cit in* Onofre, 1995). Mayer e Costa (2017) esclarecem que o afeto não é apenas demonstrado com abraços e beijos, está presente na forma como o professor trata os alunos dentro e fora do ambiente escolar.

No início do EP apesar de estarmos consciencializados para a importância de criar um clima positivo, estávamos demasiado preocupados em que estes nos vissem como uma figura de autoridade, o que prejudicou a promoção de um clima motivacional favorável. Contudo, rapidamente percebemos que seria necessária uma interação mais afetiva e que a promoção de um clima motivacional adequado dependia da relação entre vários fatores, como as relações estabelecidas antes, durante e após a aula. A postura do professor durante a aula destacando-se a expressão facial e o tom com que fornecíamos o *FB*, a frequência do elogio e a atenção individual com o bem-estar dos alunos revelaram-se fatores determinantes para a construção de um clima positivo e uma relação de confiança. Também durante as aulas em ENP, o clima da aula melhorou quando começámos a interagir mais com alunos, nos momentos iniciais da aula ao falarmos de forma muito breve sobre temas extra-aula e durante a execução dos exercícios, ao fornecer *FB* de cariz volitivo, transmitindo boa disposição (reflexão das aulas 51 e 52 em 01/03/2021). As vantagens desta interação positiva evidenciaram-se nos breves momentos de exposição teórica, durante os quais alguns alunos por iniciativa própria intervinham para esclarecer alguma dúvida ou curiosidade sobre a modalidade (reflexão da aula 59 em 18/03/2021 e reflexão das aulas 60 e 61 em 22/03/2021).

Nas primeiras aulas do EP, também, foi possível verificar um foco demasiado na avaliação. Nas primeiras aulas era frequente a pergunta: “Isto é para a avaliação?”. Caso esta atitude se mantivesse durante todo o ano letivo a aprendizagem dos alunos seria bastante prejudicada pois executariam as tarefas por obrigação de ter uma nota mínima, e não por quererem atingir o máximo das suas capacidades. Assim, algumas preleções finais foram usadas no sentido de os sensibilizar para as mais-valias da execução de cada tarefa e por isso ser mais importante do que qualquer avaliação. Esta intervenção teve bastante sucesso porque possibilitou retirar a pressão da avaliação muito centrada no resultado e valorizar o esforço. Evitámos utilizar a ameaça da avaliação para levar os alunos a executar determinado exercício. Pelo contrário, perante situações em que os alunos não se mostravam disponíveis para as tarefas, refletíamos devidamente sobre a nossa ação, procurando encontrar as melhores estratégias para mudar esse comportamento. Assim, de forma geral, optámos pela utilização do elogio frequentemente, procurámos construir exercícios motivantes e adequados aos alunos com um aumento de complexidade gradual e individualizar o ensino o máximo possível, assumimos uma atitude de entusiasmo nas aulas e tentámos promover situações em que o aluno teria um

maior controlo das decisões tomadas, utilizar instruções curtas e claras, diminuir os tempos de transição, e interagir mais com os alunos antes e no final da aula. Também no ENP verificámos que a utilização do elogio e uma postura calma e positiva foram cruciais para deixar os alunos menos descomplexados e confinantes na execução das tarefas de dança (reflexão da aula 53 em 04/03/2021).

No ENP, a estratégia de, em todas as aulas de Dança, juntar os alunos em grupos mais pequenos foi a que mais contribuiu para manter um bom clima durante a aula. Sentimos que estes momentos eram muito bem-recebidos pelos alunos pois permitiam que estes se libertassem um pouco do controlo do professor e tivessem momentos de relacionamento e interação com os colegas numa altura em que, devido ao confinamento, essa interação era bastante mais difícil. Além de aumentarmos a sua motivação para as aulas de EF, esta estratégia foi importante para fornecer o tempo suficiente para construírem uma coreografia com a qualidade desejada (reflexão das aulas 48 e 49 em 22/02/2021).

Ao longo das aulas foram implementadas, com sucesso, algumas estratégias específicas de forma a contribuir para um clima de aula positivo:

- “Premiar os alunos mais dedicados e esforçados, permitindo liderarem partes da aula como o aquecimento” (reflexões das aulas 12 e 13 em 19/10/2020);
- “Permitir momentos de maior liberdade aos alunos, como por exemplo, o professor não guiar o aquecimento ou possibilitar-lhes a realização de atividades à escolha sem o seu controlo enquanto este está a avaliar cada aluno individualmente em aulas destinadas à implementação dos testes do FITescola” (reflexão das aulas 32 e 33 em 14/12/2020);
- “Introdução de exercícios competitivos de forma regular” (reflexão das aulas 12 e 13 em 19/10/2020 e das aulas 15 e 16 em 26/10/2020).

Em suma, ao longo do EP, percebemos que a promoção de um clima positivo depende do domínio de aspetos das várias dimensões, mas pensamos ser importante realçar a importância da postura do professor, refletida na sua comunicação verbal e não verbal, tal como fazem Amado et al. (2009) ao indicarem ser importante o bom uso da comunicação verbal e não verbal pelo professor, destacando de forma positiva a proximidade e a recetividade, o incentivo, a ajuda, o *FB* e o elogio. Por fim, o episódio relatado na reflexão da aula 43 em 21/01/2021 é demonstrativo da importância da comunicação verbal e não-verbal: “A transição do 1º para o 2º exercício da parte fundamental foi rápida, embora me tenha obrigado a uma energia diferente pois sentia

que tinha de aproveitar toda a motivação e predisposição com que tinham acabado o anterior. Nesse sentido, assumi uma postura bastante energética de forma a transmitir-lhe esses sentimentos, mas dificultou um pouco a compreensão do exercício seguinte por parte dos alunos, pois quatro não o compreenderam. Contudo, não perdi tempo de prática a explicá-lo, tendo optado por colocar imediatamente os restantes a jogar e retirei as dúvidas a estas alunas. Esta estratégia revelou-se certa porque permitiu que o exercício fluísse rapidamente sem paragens e com um dinamismo e empenho elevados”.

2.4. Dimensão Disciplina

A dimensão disciplina (DD) prende-se em ajudar os alunos a descobrir o prazer e vantagens de estar nas aulas, empenhando-se e respeitando os outros (Onofre, 1995).

Nas primeiras aulas foi possível detetar que a postura de dois alunos da turma era regularmente incorreta e apresentavam um empenho extremamente reduzido. A mudança de comportamento destes alunos verificou-se após intervirmos de forma individual junto deles. Conversar com os alunos em momentos informais sobre aspetos extra-aula, evitar castigá-los, privilegiar o elogio, e retirá-los do exercício para uma breve conversa quando apresentavam qualquer indício de ter um comportamento desviante foram estratégias que obtiveram sucesso. Segundo Pereira (2005) e Onofre e Carreiro da Costa (1994) a melhor estratégia para manter o controlo da disciplina da turma é criar as condições para evitar comportamentos de indisciplina, sendo mais fácil preveni-los do que remediá-los.

Numa fase inicial sentíamos que o controlo disciplinar da turma, apesar de não se verificarem regularmente situações graves de indisciplina, não era o melhor. Numa fase inicial, pensámos que a interrupção momentânea da atividade de alguns alunos durante a aula e um diálogo com todos fosse a melhor estratégia para resolver os problemas de indisciplina (reflexão das aulas 12 e 13 em 19/10/2020), contudo não surtiu o efeito que desejávamos. Por outro lado, a estratégia de nos momentos de instrução esperar que exista silêncio para iniciá-la e sensibilizar para a importância de aproveitar o tempo de aula, teve sucesso. Além disso, o controlo disciplinar melhorou quando conseguimos que os alunos percebessem que quanto melhor se comportassem maior poder de decisão teriam na aula. A criação de recompensas em caso de comportamentos adequados teve uma repercussão bastante positiva no controlo disciplinar da turma. Sentimos, também, que os alunos se sentiam valorizados quando o professor reconhecia o bom comportamento e lhes mostrava que podia confiar neles (reflexão das aulas 32 e 33 em 14/12/2020).

As aulas em formato de ENP decorreram sem problemas graves do foro disciplinar, contribuindo para tal, o facto de desde a primeira aula os alunos se tenham revelado “bastante conscientes do comportamento a ter no ENP” (reflexão da aula 44 em 11/02/2021). Além deste panorama inicial consideramos que a implementação da chamada no início e no final da aula (reflexão da aula 44 em 11/02/2021), o acordo sobre os procedimentos a adotar caso o aluno alegasse lesão ou inoperacionalidade da câmara ou da internet (reflexão da aula 45 e 46 em 15/02/2021), a adequada e pensada constituição dos grupos (reflexão das aulas 51 e 52 em 01/03/2021) e a postura calma do professor (reflexão da aula 53 em 04/03/2021) contribuíram para o bom controlo disciplinar. Além disso, os dois casos identificados como os mais indisciplinados mereceram particular atenção e o professor intervinha de forma individual e particular sempre que necessário. Esta opção, apesar de nem sempre despoletar o comportamento desejado, garantiu que não influenciasses o comportamento dos colegas e demonstrassem respeitar o professor ao realizar o mínimo do trabalho exigido (reflexão da aula 50 em 25/02/2021, reflexão das aulas 54 e 55 em 08/03/2021 e reflexão da aula 56 em 11/03/2021).

Em suma, as boas práticas na DI, DG e DC também contribuíram para um bom controlo disciplinar. Pereira (2005) afirma que um professor mais eficaz na DG é mais capaz de evitar situações de indisciplina. Uma instrução curta, focada na informação relevante e num ritmo que permita os alunos acompanharem-na, também se assume como uma prática favorável à prevenção de momentos de indisciplina (Rosado & Mesquita, 2015). A visão destes autores foi comprovada durante o EP, pois em aulas em que a qualidade da gestão e da instrução foi reduzida existiram mais comportamentos desviantes (reflexão da aula 11 em 15/10/2020). Foi notória uma melhoria do controlo disciplinar quando a qualidade da gestão e da instrução aumentou (reflexão das aulas 21 e 22 em 9/10/2020).

3. Avaliação

A avaliação é todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, numa diversidade de situações, com vista à formulação de um juízo de valor para a tomada de decisão (Fernandes, 2005). A avaliação é necessária como suporte de todas as decisões que se tomam no âmbito do PEA (Araújo, 2007). No entanto, a sua utilização, só faz sentido de for assumida na sua pluralidade de funções: certificar, classificar, hierarquizar, orientar, destacar, prever, seleccionar, diagnosticar e fazer um balanço (Jacinto, 1984). Ao longo do ano a avaliação apresentou 4 formas distintas: AFI, AF, AS e autoavaliação.

A lecionação de cada UD teve em conta a importância da avaliação, que foi sempre feita nas suas 4 formas. Todas as UD apresentaram as avaliações, a sua interpretação e as decisões oriundas desses momentos. Em todos os momentos de avaliação aferimos sobre 2 dimensões diferentes, competências e conhecimentos, e atitudes e valores, uma vez que são fundamentais na formação dos alunos e estão intimamente relacionados.

O fulcro de qualquer processo de avaliação reside no discernimento da qualidade do que se pretende avaliar. Para que a qualidade seja apreciada de uma forma objetiva, a avaliação é realizada com base em critérios e em *standards* que se definem ou se constroem de formas mais ou menos consensuais, e através dos quais, em geral, se encontra uma medida (Fernandes, 2013).

Segundo Sidentop (1998) na maioria dos casos na ciência, a recolha de dados faz-se a partir de um sistema de registo automático e objetivo, como no caso dos fisiologistas que medem as pulsações do coração durante o exercício físico, conseguindo dados precisos e fiáveis. Contudo, no PEA a recolha de dados é feita essencialmente através observação, o que pode levantar alguns problemas. Por exemplo, se alguém disser ao avaliador que certo aluno melhorou em determinado aspeto, o observador tende a procurar indicadores que confirmem essa informação e não procurar se isso se verifica efetivamente. Por isso Sidentop (1998) afirma ser muito importante recolher dados que evidenciem fiavelmente o progresso e não sejam facilmente alvo de distorção.

Segundo Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012) a observação e avaliação são dois processos interligados que permitem detetar indicadores e, conseqüentemente, identificar a causa para o comportamento observado, admitindo que apenas com um processo de observação rigoroso e uma avaliação consistente é possível registar e categorizar as informações recolhidas. Sánchez (1996) reforça que a observação será sempre um instrumento indispensável para a avaliação. Este considera que a observação do professor deve ser planificada (procurando feitos significativos), sistemática (observando os resultados e comprovados mais que uma vez em diferentes dias e situações), a mais completa possível (deve albergar todos os aspetos que influenciam a aprendizagem, como atitudes, conduta, técnicas de trabalho, etc.) e registada.

Para o registo da informação, Mendes et al. (2012) consideram essencial a construção de instrumentos de registo de observação, sendo imprescindível para tal o docente definir efetivamente o que pretende observar, isto é, selecionar e referenciar quais os comportamentos/competências que pretende avaliar, bem como, os seus respetivos

parâmetros e critérios de êxito, na busca da maior fiabilidade possível. Nessa ótica, a recolha de informação deve ter por base um instrumento prático e fiável, para possibilitar a observação e ao mesmo conter os critérios que se pretende classificar, para permitir a avaliação. O Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no seu Artigo 24º, assume que a avaliação “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. Esta variedade de instrumentos encontra justificação nas palavras de Mendes et al. (2012, pág. 63) quando afirmam que “no momento de conceção de um referencial de avaliação, deve estar presente a conjugação do referencial com os objetivos da avaliação que se pretende enfatizar, estilos de ensino utilizados, conteúdos mobilizados e momentos em que se deverá avaliar (AFI, AF e AS)”. Por isso, é possível detetar diversidade nas formas de recolha de informação, visto estar prevista a utilização de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, adequando-os às finalidades que lhes presidem (Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 abril de 2016).

3.1. Avaliação formativa inicial

Segundo o Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no seu Artigo 24º, a AFI “realiza-se no início ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional”. Carvalho (1994) vai ao encontro desta visão ao afirmar que só identificando dificuldades e percebendo possibilidades se torna possível que os alunos realizem aprendizagens, bem como permitir ao professor prognosticar o desenvolvimento de cada aluno. A mesma autora acrescenta que não deve servir para no final do ano se compararem esses dados com os resultados obtidos de forma a avaliar a progressão. Além disso, defende que a elaboração do plano anual deve acontecer somente após a AFI. Assim, a AFI permitirá ao professor “selecionar objetivos de aprendizagem adequados, para a turma e/ ou grupos de alunos; calendarizar as atividades ao longo do ano, pois já tem ideia das matérias ‘prioritárias’, em que o nível dos alunos se afasta mais do PNEF, que deverá começar a trabalhar mais cedo e/ ou as que tem que destinar mais tempo; organizar a atividade dos alunos, pois já identificou os aspetos críticos no tratamento das matérias e os alunos com mais dificuldade, que necessitam de maior acompanhamento;

organizar a turma, pois sabe quais são os alunos “mais” e “menos” aptos em cada matéria e perceber globalmente a dinâmica da turma.” (Carvalho, 1994, pág. 143).

A grelha de observação construída (anexo 6), para cada UD, teve em conta os objetivos estipulados no PNEF e a prática da modalidade nos anos letivos anteriores. A escala de valoração utilizada apresentava 5 níveis, posicionando os alunos consoante o seu desempenho: 1) o aluno apresenta muitas dificuldades; 2) o aluno apresenta algumas dificuldades; 3) o aluno apresenta um nível de execução suficiente; 4) o aluno apresenta um bom nível de execução; 5) o aluno apresenta um alto nível de execução. Após a AFI eram apontadas as principais qualidades e dificuldades da turma e de determinados alunos. Assim, detetávamos os aspetos prioritários para a aprendizagem.

Ao refletir sobre o processo de AFI, concluímos que nos permitiu criar as condições necessárias para a aprendizagem dos alunos. Apesar das informações presentes da grelha de AFI não fornecessem informações concretas sobre o desempenho, a reflexão posterior, relacionada com a informação da grelha permitia obter todas as informações necessárias.

Os exercícios realizados para a AFI foram construídos de forma a garantir que os alunos tinham a possibilidade de executar a quantidade suficiente de ações e gestos pretendidos e sem desvirtuar as características da modalidade. Esta prática revelou-se difícil nas primeiras avaliações por estarmos demasiado focados em analisar pormenorizadamente cada aluno, o que impossibilitava a observação de todos. Com a devida reflexão e orientação do professor cooperante, conseguimos melhorar o processo. Para isso começámos a preencher a grelha de avaliação após a aula e não durante a mesma. Assim, conseguíamos observar todos, fazer comparações entre os desempenhos, encontrar uma prestação média da turma, encontrar padrões e detetar casos específicos de rendimento muito distantes da média, além de nos permitir intervir mais, enriquecendo estes momentos que também têm de ser de aprendizagem. Sentimos que quando aumentámos a nossa intervenção conseguimos avaliar melhor pois facilitou a análise dos alunos.

Em suma, a AFI tornou-se um processo natural e imprescindível pois sem ela não conseguiríamos preparar convenientemente a leção de cada UD

3.2. Avaliação formativa

Segundo o Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no seu Artigo 24º, a AF “assume carácter contínuo e sistemático” com intenção de “obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”.

A importância da AF é vinculada no Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 abril de 2016, no seu Artigo 11º, ao ser considerada a principal modalidade de avaliação, devendo adotar procedimentos que privilegiem a regulação do PEA, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas. Carvalho (1994, pág. 144) reforça a importância da AF ao indicar que a “qualidade do ensino da EF é tanto melhor quanto mais as decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas em informações provenientes do percurso de aprendizagem/ desenvolvimento dos alunos”.

Segundo a nossa visão consideramos que a avaliação está permanentemente presente no PEA, pois só pela interpretação da realidade percebida em cada aula é que se podem tomar decisões sobre o planeamento futuro, e mesmo adaptar o que já está planeado. Assim, a avaliação estava presente em todos os momentos da aula, um processo ao qual chamámos de AF. Apesar de não se assumir como obrigatória, a AF foi realizada, regularmente, nas reflexões das aulas, visto estas assumirem-se como um momento de excelência para a reflexão das prestações dos alunos e do professor. Assim, a AF, feita deste modo informal, foi importante para relacionar as aprendizagens dos alunos com as opções tomadas durante o PEA, para servir de auxílio à planificação das aulas seguintes, bem como para aferir sobre a qualidade da intervenção do professor.

A AF perpetuou-se de um modo formal através da avaliação individual dos alunos após a leção de metade das aulas de cada UD. A avaliação foi feita de forma descritiva, focando as alterações verificadas desde o início da UD e os aspetos mais importantes para a melhoria da aprendizagem, incidindo nas competências e conhecimentos, e nas atitudes e valores. Assim, procurámos que a avaliação fosse a mais pormenorizada e objetiva, ao indicar as principais qualidades e dificuldades dos alunos e justificando-as com a análise das componentes críticas desses conteúdos. Este momento avaliativo servia também para redefinir os objetivos para cada aluno até ao final da UD e as estratégias a utilizar.

Durante o ano letivo, sentimos que as decisões despoletadas pela AF afetaram positivamente o PEA. Foi um ano importante para tomar consciência da relevância da AF e para melhorarmos a análise e avaliação dos alunos e da nossa prática pedagógica. A qualidade da nossa observação melhorou quando conseguimos definir claramente os comportamentos e competências que pretendíamos observar, as componentes críticas prioritárias para cada ação e aluno, bem como os critérios de êxito. Por fim, sentimos que a AF foi bastante útil e importante para garantir a fiabilidade da AS.

3.3. Avaliação Sumativa

A AS “traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no seu Artigo 24º). O Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 abril de 2016, no seu Artigo 12º, acrescenta que a AS “traduz a necessidade de, no final de cada período escolar, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens, assim como a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno”. Neste sentido, entendemos a AS como uma apreciação global do desempenho individual, feita através da observação das suas capacidades de cada aluno demonstradas no final da UD e de cada período que permitia autenticar aprendizagens.

A avaliação da disciplina de EF considerava duas dimensões: a) competências e conhecimentos; b) atitudes e valores. A valoração de cada dimensão no 1º e 3º período (anexo 7) foi diferente da do 2º período (anexo 8), devido à implementação do ENP.

No 1º e 3º período, nos quais vigorou o ensino presencial, a dimensão competências e conhecimentos, valia 70% da nota final do aluno e subdividia-se em 3 áreas: a) atividades físicas (45,5%), b) aptidão física (17,5%) e c) conhecimentos (7%). A dimensão atitudes e valores correspondia a 30% da nota final e subdividia-se em 2 áreas: a) atitudes e b) valores. A área atitudes, correspondia a 15% da nota final e era constituída por dois pontos alvos de aferição, autonomia (7,5%) e relação interpessoal (7,5%). A área valores, correspondia a 15% da nota final e era constituída por dois pontos alvos de aferição, responsabilidade (7,5%) e procura do sucesso (7,5%).

No 2º período, os critérios foram ajustados, devido à lecionação da maioria das aulas em formato de ENP. Assim, a dimensão competências e conhecimentos, valia 60% da nota final e subdividia-se em 3 áreas: a) atividades físicas (24%), b) aptidão física (24%) e c) conhecimentos (12%). A dimensão atitudes e valores correspondia a 40% da nota final e subdividia-se em 2 áreas: a) atitudes e b) valores. A área atitudes, correspondia a 16% da nota final e era constituída por dois pontos alvos de aferição, autonomia (8%) e relação interpessoal (8%). A área valores, correspondia a 24% da nota final e era constituída por dois pontos alvos de aferição, responsabilidade (12%) e procura do sucesso (12%).

A AS de cada modalidade era realizada na última aula da respetiva UD e tinha em conta as áreas de ambas as dimensões. Todas as avaliações realizadas, durante o ano letivo, respeitavam a escala de 1 a 5.

A classificação de final do ano para à área Atividades Físicas correspondia à media das avaliações de todas as UD, exceto da UD FITescola e Educação para a Saúde. A nota da área Aptidão Física teve em conta os resultados desta UD. A nota da área Conhecimentos só era avaliada no final de cada período e tinha em conta os resultados dos questionários e realizados na plataforma *Microsoft Teams*. A classificação final de cada uma das áreas da dimensão Atitudes e Valores correspondia à media de todas as UD.

A AS do 2º período correspondia à média das classificações obtidas, em percentagem, no 1º e 2º período, enquanto a classificação de final de ano correspondia à média das classificações obtidas, em percentagem, no 1º, 2º e 3º período (anexo 9).

As aulas de AS tinham exatamente a mesma estrutura das restantes. Os exercícios construídos para esses momentos apresentavam três características essenciais: 1) garantir que as características da modalidade não eram desvirtuadas, 2) exercícios iguais ou semelhantes a outros já realizados durante a UD, 3) cariz competitivo, próximo da realidade formal da modalidade.

Apesar de ser uma aula de AS, pretendíamos que continuassem a ser momentos de aprendizagem e, por isso, mantivemos a nossa intervenção igual a todas as outras aulas. Verificámos que esta atitude foi a mais correta, pois conseguíamos avaliar e ao mesmo tempo potenciar ao máximo o tempo disponível para a EF, pois caso assumíssemos uma posição exclusiva de avaliadores, no final do ano perdia-se muito tempo potencial de aprendizagem. No entanto, esta opção não aconteceu logo desde início, pois na primeira aula de avaliação apenas nos focámos em observar as prestações dos alunos e associá-las a uma nota. Contudo, depois da devida reflexão em conjunto, alterámos a nossa postura.

A principal dificuldade foi garantir que todos os alunos eram alvos de um suficiente tempo de observação em cada uma das componentes a avaliar. Depois de algum debate sobre esta situação, e seguindo as sugestões do professor cooperante, procurámos em todas as aulas encontrar padrões de desempenho, começando a agrupar, mentalmente, os alunos por níveis de capacidade e por domínio de ações e comportamentos. Esta construção mental foi bastante útil para avaliar cada um deles. Assim, todas as aulas eram importantes, através da AF, para fornecer informações a utilizar nos momentos de AS. Desta forma, conseguíamos já ter uma ideia geral de cada aluno e, também, uma comparação de prestações, o que possibilitava que fossemos mais específicos e objetivos na observação durante as aulas de AS, servindo essencialmente como uma última oportunidade para ajustar avaliações. Contudo, procurávamos transmitir aos alunos um

clima de competição de forma a perceber como reagiriam em momentos de maior responsabilidade, embora não fosse objetivo construir situações de pressão exacerbada.

Por fim, há a referir o formato de avaliação implementado com os alunos que não poderiam praticar EF por lesão. Nestas situações os alunos eram avaliados através da realização dos relatórios das aulas observadas (anexo 10) e pela resposta a questionários disponibilizados na plataforma *Microsoft Teams*.

3.4. Autoavaliação

No Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas, a autoavaliação é realçada pois considera-se que “pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor” ajudando “os aprendentes a apreciar os seus aspetos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia” (Conselho da Europa, 2001, p.263). Esta era, também, a visão do Grupo de EF do AEM sobre a autoavaliação. Por isso, os alunos realizavam a autoavaliação no final de cada período. Assim, os alunos conseguiam tomar consciência do trabalho desenvolvido durante cada período e tinham a possibilidade de tomar consciência do que melhorar para aumentar a sua classificação.

Para a sua realização recorremos à ficha de autoavaliação do grupo de EF do AEM (anexo 11). A ficha revelou-se fácil de preencher e os alunos demonstraram-se familiarizados com ela. Importa referir que se revelaram bastante conscientes nas notas atribuídas em cada parâmetro. Com os alunos cuja classificação final estivesse no limite entre dois níveis, optámos por conversar com eles, de forma breve, individual e específica. Considerámos que foi uma decisão importante pois despoletou sentimentos favoráveis. Para alguns, serviu de motivação devido ao reconhecimento do esforço que demonstraram apesar de as suas competências ainda não atingirem um patamar tão elevado como o de alguns colegas. Para outros, serviu igualmente de motivação porque tomaram consciência que para atingir uma classificação superior, tal como desejavam, apenas era necessário melhorar aspetos sobre os quais têm total controlo, como a atitude e o comportamento.

4. Questões Dilemáticas

A imprevisibilidade do ambiente de sala de aula originou uma série de situações com as quais o professor se confrontou e que obrigavam à devida reflexão de forma a melhorar a sua prática pedagógica. Assim, ao longo do EP surgiram várias questões dilemáticas.

O primeiro dilema surgiu quando constatámos que o perspectivado pelo PNEF para o ano de escolaridade da turma se revelava inadequado, isto é, o perfil dos alunos era em muito

diferente daquele perspectivado pelo documento. Esta situação obrigou ao reajustamento dos objetivos previstos no PNEF. A solução encontrada foi a escolha de alguns conteúdos a lecionar, adaptando às capacidades da turma, e escolhendo as melhores formas de o alcançar. Por exemplo, no jogo de futsal, conseguir executar ações de passe e receção com sucesso numa situação de 5x5 era para a maioria dos alunos impossível, e por isso, optaram-se por outras relações numéricas de superioridade como 2x2+2J. O PNEF apenas serviu como documento orientador, e de referência para o desenvolvimento dos conteúdos.

O segundo dilema surgiu, ainda, no âmbito do planeamento. Devido à heterogeneidade de capacidades apresentadas nas várias modalidades surgiu, constantemente, a questão sobre a constituição dos grupos durante a aula. Por um lado, a divisão de grupos por níveis de capacidade, tornando-os homogéneos, era favorável à aprendizagem pois os alunos enfrentavam outros capazes de lhes criar problemas, em particular nos JDC, além de permitir ao professor criar exercícios diferentes em função das capacidades de cada aluno. Por outro lado, a constituição de grupos por níveis de competência, podia contribuir para a dificuldade em garantir o controlo disciplinar da turma pois impossibilitava a separação de determinados alunos. Em algumas modalidades, como atletismo ou dança, em que o aluno não exercia influência direta no desempenho do adversário ou do colega, justificava-se a constituição de grupos heterogéneos pois era possível construir o melhor contexto de aprendizagem para todos e, ainda, usar este fator para garantir o controlo disciplinar da turma. Assim, cada aula e exercício mereceram a devida reflexão sobre qual a melhor estratégia a aplicar. Nos JDC a opção preferencial foi a divisão em grupos homogéneos. Na modalidade de dança, por exemplo, foi usado um modelo híbrido. Foram constituídos 2 grupos com mais capacidades, e integrados os 3 alunos mais problemáticos nestes 2, garantindo que por não estarem em contacto com colegas com quem têm maior ligação afetiva, não seriam o foco de problemas. Esperava-se, também, que ao serem colocados num contexto com colegas melhores, poderiam sentir-se mais à vontade para os acompanhar nas tarefas da modalidade. O outro grupo era constituído pelos alunos com menos capacidades, exceto os 3 já referidos. Os alunos deste grupo, apesar das dificuldades procuraram evoluir na modalidade, o que ficaria seriamente comprometido caso os 3 alunos mais problemáticos integrassem este grupo. Assim, garantimos que todos os alunos tivessem o melhor contexto para a aprendizagem.

Logo nas primeiras aulas interrogámo-nos sobre qual seria a melhor forma de gerir o aquecimento. Interrogámo-nos sobre se seria melhor optar por um aquecimento geral ou

específico e sobre a opção de responsabilizar um aluno pelo aquecimento para que o professor pudesse aproveitar esse tempo para montar os exercícios seguintes, otimizando o tempo de prática. A opção recaiu por realizar um aquecimento específico simples, rápido de explicar e fácil de entender que permitia responsabilizar um aluno pela sua liderança. Da reflexão sobre esta opção, entendemos que por ser uma situação na qual não garantíamos o visionamento permanente e completamente atento dos alunos, a probabilidade de surgirem situações de indisciplina poderia ser maior. Por isso, consideramos imprescindível explicar a opção tomada, sensibilizando-os para a importância do tempo de prática e da autorresponsabilização. Caso, durante o aquecimento, a turma apresentasse um comportamento incorreto, optaríamos por um aquecimento geral, com a inexistência de material específico da modalidade, de forma a facilitar o controlo disciplinar e, ainda, poderíamos optar por montar os exercícios seguintes após o aquecimento, de forma a acompanharmos o aquecimento.

Por fim, outro aspeto dilemático foi a utilização de situações analíticas vs situações jogadas. A utilização de situações jogadas, com as quais é possível desenvolver de forma integrada as capacidades técnica, tática, psicológica e física específicas para cada modalidade foi considerada a melhor forma para a evolução dos alunos na EF. Assim, utilizar-se-iam todas as mais valias do jogo no PEA. Porém, tendo em conta as características das modalidades individuais, a opção pela utilização de situações analíticas surgiu, por vezes, durante a sua lecionação. Além disso, no primeiro mês de aulas, devido às dúvidas quanto às regras impostas pela DGS para o combate à pandemia, a utilização de situações analíticas foi mais frequente, para garantir o distanciamento físico.

5. Organização e Administração Escolar

O EP pressupõe a realização de assessoria a um cargo intermédio de gestão escolar. Neste prisma, optámos pela realização de assessoria ao cargo de Diretor de Turma (DT). O DT assume um cargo de gestão intermédia que permite a interligação entre todos os agentes implicados no PEA e os que de alguma forma o influenciam (Ferreira, 2014). O cargo de DT é uma função que poderemos ter de desempenhar no futuro. Por isso, entendemos ser da extrema importância perceber o trabalho inerente ao cargo. Nesse sentido, a opção por acompanhar um DT durante o ano de EP foi uma decisão que surgiu com naturalidade.

Esta prática constituiu uma excelente oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional, pois permitiu-nos conhecer o papel, obrigações e responsabilidades diárias

do DT. Estabelecemos um contacto semanal com a professora assessorada e pudemos constatar a exigência das suas funções, em especial devido ao contacto permanente com os Encarregados de Educação, que nem sempre cooperaram de forma a facilitar procedimentos e a resolver problemas do maior interesse para os seus educandos.

Pudemos compreender como se processa a justificação de faltas, a tarefa mais frequente da DT que acompanhámos, bem como dar conta da sua disponibilidade para um contacto bastante regular com todos os professores da direção de turma. Constatámos que o conhecimento individual aprofundado de cada aluno apenas era possível graças ao trabalho da DT que agregava as informações fornecidas pelos professores sobre a turma e de cada aluno em específico. A professora tinha sempre tudo o que era necessário e devidamente organizado para auxiliar qualquer professor a saber como interagir com cada aluno, procedimento especialmente importante com aqueles cujo suporte familiar não era favorável e que apresentavam comportamentos desviantes. O contacto com os professores era feito, de forma geral, através de correio eletrónico para fornecer informações específicas sobre algum aluno, ou para marcar reuniões. Quando o ENP iniciou, o papel da professora assessorada foi extremamente importante pois atualizava os professores, quase em tempo real, sobre as condições informáticas dos alunos, facilitando e contextualizando a nossa intervenção. A DT, ainda intervinha junto de alguns professores de forma individual para resolver assuntos específicos das respetivas disciplinas.

Por fim, pudemos participar nas reuniões intercalares e finais de avaliação, e constatar a elevada organização da professora no momento de apresentar a informação. A sua constante atualização e organização facilitava a preparação das reuniões e condução das mesmas. A organização destas reuniões permitiu uma orientação objetiva, clara e proveitosa, evitando perdas de tempos desnecessárias.

Durante este ano, ficou perceptível a importância do DT, que assume responsabilidades acrescidas por, tal como afirma Castro (1995), ter um duplo papel de professor e de mediador direto e ativo das relações estabelecidas entre os alunos e as outras entidades na escola. O acompanhamento deste cargo foi bastante enriquecedor e possibilitou a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências profissionais, preparando-nos para a realidade escolar. O acompanhamento do DT permitiu-nos estar mais preparados para comunicarmos com os encarregados de educação, quer na escolha do tom e estilo de linguagem utilizado, quer nos melhores *timings* e formas para o fazer, pois verificámos ser muito importante especificar a interação, invés de fazê-lo de uma forma geral.

6. Projetos e Parcerias Educativas

O NE dinamizou três atividades, procurando possibilitar a participação de todos os alunos da escola em pelo menos uma atividade, embora com a impossibilidade de garantir a participação de todos em todas as atividades devido às regras da DGS para o combate à pandemia. A sua realização possibilitou-nos que nos inteirássemos dos processos de planificação e gestão de eventos e da influência que têm na comunidade escolar.

Desde o início do ano letivo o professor cooperante teve a preocupação de explicar a importância destas atividades, incentivando à criatividade e ao espírito de iniciativa, visto, segundo ele, ser bastante importante deixarmos uma marca positiva por onde passamos pelo reconhecimento dos benefícios do nosso trabalho, por parte de todos e em especial pelos alunos. Assim, cada um dos eventos tinha objetivos bem definidos e após a participação, os alunos respondiam a um questionário de satisfação (anexo 12) e o NE realizava o balanço da atividade (anexo 13).

As três atividades desenvolvidas foram o “Dia Europeu do Desporto na Escola”, a “Ecorientação” e o “O Olimpismo nos Paralímpicos - Projeto Era-Olímpica”. Em todas foram cumpridas as regras da DGS para o combate à pandemia.

A atividade “Dia Europeu do Desporto na Escola” foi a primeira a ser planeada e operacionalizada. Decorreu no dia 28 de setembro de 2020, no pavilhão municipal da Pampilhosa, e foi direcionada a três turmas do 6º ano, a duas do 7º e 8º ano e a uma do 9º.

O formato da atividade contemplava a passagem dos alunos por 10 estações diferentes, correspondendo cada uma delas a um jogo de uma modalidade diferente. Os alunos foram divididos em grupos de 4 alunos no máximo e trocavam de estação a cada 8 minutos.

Os alunos apresentaram-se bastante motivados com a competitividade imposta, o que contribuiu para os altos níveis de empenho motor. O tempo de prática foi potenciado pela simplicidade dos exercícios que requeriam um tempo de explicação bastante reduzido. Os exercícios permitiam a existência de diferentes níveis de complexidade. Esta estratégia foi pensada pelo NE devido à presença de turmas do 6º ao 9.º ano e revelou-se acertada.

No final da participação na atividade os alunos responderam às seguintes questões: “Qual foi o exercício que mais gostaram?”; “Qual foi o exercício que menos gostaram?”; “Que melhorias sugerem?”. De modo geral, 6 das 8 turmas indicaram que o jogo que menos gostaram foi o de voleibol. Quanto ao jogo preferido, 3 turmas indicaram o jogo de basquetebol e outras 3 o jogo de andebol. Na resposta à terceira pergunta, cerca de metade

dos alunos sugeriu a existência de uma tarefa em que praticassem badminton, enquanto cerca de 20% gostariam de praticar patinagem. Além disso, foi recorrente o pedido para que as colunas de som fossem colocadas mais perto da estação de dança de forma a que a música pudesse estar mais baixa, favorecendo a comunicação dentro do pavilhão.

A segunda atividade dinamizada foi integrada no “Projeto Era-Olímpica” e denominou-se “O Olimpismo nos Paralímpicos”. Decorreu no dia 13 de abril de 2021, no pavilhão municipal da Pampilhosa. A atividade foi praticada por 127 alunos, repartidos por duas turmas do 5º ano, uma turma do 7º ano, duas turmas do 8º ano e duas turmas do 9º ano.

A atividade foi constituída por 6 estações, e em cada uma os alunos realizaram um jogo alusivo a um desporto presente nos Jogos Paralímpicos. Os desportos exercitados foram o boccia, o badminton, o basquetebol em cadeira de rodas, o voleibol sentado, o goalball e o salto em altura. Os participantes foram divididos em grupos de 6 elementos no máximo e permaneceram 12 minutos em cada estação.

Considerámos que a atividade alcançou os objetivos traçados. Proporcionou elevados tempos de exercitação física e, pelos resultados do questionário, verificámos que a atividade foi divertida e prazerosa, pois $\frac{3}{4}$ dos alunos gostariam de repeti-la, a média da apreciação global foi de 4,7 (numa escala de 0 a 5). Os valores do Olimpismo – Excelência, Respeito e Amizade - foram alvo de reflexão pelos alunos e bem assimilados.

A terceira atividade denominou-se “Ecorientação”, e foi composta por várias etapas desde a construção de um percurso permanente de orientação até à sua finalização com a dinamização de uma prova de orientação em que nos pontos de controlo os alunos tinham de executar determinada tarefa relacionada com a preservação ambiental.

Participaram na atividade 3 turmas e um total de 62 alunos. No final da participação os alunos foram questionados sobre a atividade: “Como classificas a atividade?”; “O que mais gostaste na atividade?”; “Qual foi a tarefa que mais gostaste?”. A média de classificação da atividade foi de 4,45 (escala de 1 a 5). Metade dos alunos consideraram-na muito boa e indicaram que gostariam de voltar a participar em atividades semelhantes, 46,8% consideraram a atividade boa. Além disso, 61% dos alunos revelaram que gostaram tanto do desafio de encontrar os pontos de controlo como de realizar as tarefas em cada um dos pontos. O facto de metade dos alunos ter revelado que gostou de todas as tarefas presentes em cada um dos pontos de controlo e apenas dois terem afirmado que não gostaram de nenhuma são mais dois dados que evidenciam o sucesso da atividade.

7. Coadjuvação

O EP contemplava um momento de lecionação num ciclo de ensino diferente àquele onde estivemos inseridos durante o ano. Assim, dedicámos 4 aulas a este momento realizado com uma turma do 6º ano. A primeira aula foi de observação (anexo 14) de forma a conhecer a turma, tanto na dimensão das competências como na das atitudes e valores. As três seguintes foram lecionadas por nós, desde o planeamento à condução da aula.

A observação da primeira aula serviu, essencialmente, para perceber como a professora se relacionava com os alunos e como se comportavam. Os exercícios nesta aula foram realizados a pares, e sempre sem qualquer oposição. Tendo em conta a avaliação técnica que foi possível fazer, o PNEF, as contingências provocadas pelas regras de combate à pandemia e, principalmente, a nossa própria visão sobre a melhor metodologia, decidimos que seria importante expor os alunos a situações jogadas em que contactassem muitas vezes com a bola. Ao longo do EP sempre acreditámos não ser benéfico repartir o ensino dos JDC em componente técnica e componente tática de forma analítica e, por isso, corroboramos a visão de Teoldo, Greco, Mesquita, Graça e Garganta (2010) que consideram não ser lógico existir uma dicotomia entre técnica e tática no ensino dos JDC. No mesmo sentido, Mesquita (2015) admite que todas as evidências indicam que a aprendizagem técnica nos JDC deve acontecer em ambientes que integrem a especificidade do jogo porque só perante uma aprendizagem em contextos que exigem elevada adaptabilidade o aluno irá aprender a aplicá-lo apropriadamente no jogo. Além disso, a seu ver, a deteção de invariantes e variantes do gesto técnico só é possível se as tarefas integrem a dinâmica funcional, fundada na relação entre jogador, tarefa e envolvimento. A prática deliberada da técnica situacional, quando realizada ao longo dos anos de formação do jogador, proporciona uma performance motora sustentável, bem como a evolução de habilidades cognitivas e perceptivas, parâmetros de excelência, também, no alto rendimento (Mesquita, 2015).

No primeiro bloco de aulas lecionado (aula 2 e 3), decidimos confrontá-los com duas situações em formato de jogo reduzido em que contactassem muitas vezes com a bola e existisse oposição. Decidimos também criar dois exercícios onde o lançamento em apoio e o lançamento na passada estivessem presentes, bem como a apreciação de trajetórias, pois, o lançamento é a ação técnica utilizada para finalizar cada jogada e obter ponto, e por isso essencial para a boa proficiência do jogo, e a apreciação de trajetórias essencial num jogo em que a bola passa quase a totalidade do tempo no ar.

As aulas 2 e 3 decorreram, a nosso ver, “de forma positiva” (reflexão das aulas 2 e 3, coadjuvação, em 18/01/2021). Os exercícios foram, com a exceção de um, adequados e proporcionaram bastante tempo de prática, sendo que entre o 2º e o 3º “tivemos a necessidade de aumentar o tempo de hidratação e transição de 3 para 6 minutos porque os alunos apresentavam-se bastante cansados” (reflexão das aulas 2 e 3, coadjuvação, em 18/01/2021), o que, também revelou a motivação dos alunos para a aula. O 3º exercício foi o que considerámos não ter sido adequado e, conseqüentemente, não tão motivante, pois “o nível de dificuldade foi demasiado elevado para alguns alunos, o que provocou que não fosse tão motivante como os anteriores. Para o mesmo objetivo, situações de 3x1 teriam sido mais benéficas face ao nível geral da turma” (reflexão das aulas 2 e 3, coadjuvação, em 18/01/2021). Estas aulas foram muito importantes para percebermos como os alunos destas idades encaram os exercícios de cariz competitivo. O 1º exercício da parte fundamental, em forma jogada, apesar de se ter revelado motivante desde início, quando colocámos uma vertente competitiva “os alunos obtiveram mais sucesso e um tempo de prática de maior qualidade” (reflexão das aulas 2 e 3, coadjuvação, em 18/01/2021). Neste sentido, Garganta (1998) garante que o jogo é “o maior fator de motivação e o melhor indicador da evolução e das limitações que os praticantes vão revelando”.

A seguinte, e última, aula lecionada aconteceu passado dois meses e meio, devido à interrupção das aulas presenciais como medida de combate à pandemia. Contudo, os alunos ainda se lembravam do que tinham feito nas aulas anteriores, pedindo, até, para repetir exercícios realizados, o que significa que a nossa prática pedagógica os marcou.

No planeamento da aula 4 considerámos necessário incidir permanentemente na regra dos passos, continuar a privilegiar uma metodologia de ensino baseada no jogo e dar continuidade às aprendizagens das primeiras aulas. Esta visão é acompanhada por Clemente (2012) que defende que “os conteúdos deverão encontrar-se sequenciados de forma gradual atendendo à sua complexidade, possibilitando manter a ecologia da prática e, simultaneamente, a sua proficuidade para a aprendizagem dos constituintes do jogo”. Adicionalmente, considerámos ser importante dar a conhecer a regra dos 5 segundos, embora não tenhamos incidido de forma tão exigente sobre esta, pois além de ser mais difícil de controlar, pensámos que seria demasiada informação e poderia ter um efeito contraproducente na aprendizagem.

Os objetivos do 1º exercício da aula 4 foram preparar os alunos para a prática, servindo de aquecimento, e exercitar a técnica do drible de proteção, dando assim seguimento ao

realizado nas aulas anteriores. A exercitação deste gesto técnico também se deveu ao facto de termos constatado que os alunos apresentavam um grau de proficiência baixo na sua execução, e por termos verificado, com esta e outras turmas, que era uma das causas dificultadoras do ensino do jogo de basquetebol, devido às, consequentes perdas de bola. O “exercício foi bem-recebido pelos alunos, o que já era de esperar visto terem gostado bastante de um exercício semelhante na aula anterior que lecionámos” (reflexão da aula 4, coadjuvação, em 05/01/2021). Desta forma, constatámos que a execução de exercícios do agrado dos alunos era muito importante para um bom clima de aula, para o empenho deles e, consequentemente, para a sua aprendizagem. Sentimos, também, que este fator teve uma preponderância maior na turma do 6º ano de escolaridade do que nas turmas de 8º que habitualmente lecionámos.

Os exercícios realizados na aula 4 foram demonstrativos da importância da manipulação dos constrangimentos no momento de criar um exercício, em específico, das relações numéricas. Considerávamos que, à partida, alunos do 6º ano teriam vivências de basquetebol menores do que os de 8º e, portanto, as opções por situações de superioridade numérica poderiam assumir uma pertinência maior e com diferenças numéricas maiores, 3x1 ou 4x1, em vez de 3x2 ou 4x3, embora, soubéssemos que dependia das competências dos alunos e da forma como se constituam as equipas. Portanto, este momento de coadjuvação acentuou a nossa convicção de que a AFI e a AF têm um papel de extrema importância no PEA, e que não nos devemos agarrar inflexivelmente ao descrito no PNEF. “No 2º exercício, após 4 minutos verifiquei que, em dois grupos, a situação de 3x1 estava demasiado fácil, e então transformei 4 situações de 3x1 em 2 de 3x2 e numa de 4x1 (sendo que neste, uma das alunas da equipa atacante tinha dificuldades motoras bastante acentuadas). Esta opção revelou-se acertada pois permitiu expor todos os alunos a situações potenciadoras de aprendizagem, nem demasiado fáceis, nem impossíveis de obter sucesso” (reflexão da aula 4, coadjuvação, em 05/04/2021). Clemente (2012) considera que as formas mais simplificadas do jogo mantêm inerente a dinâmica do jogo e permitem manter a relação cooperação-oposição, mantendo uma das características do jogo. Mesquita (1998) citado por Mesquita e Graça (2015) apresenta um estudo no qual verificou que os alunos revelaram mais melhorias técnicas quando expostos a um modo de ensino baseado em progressões relacionados com a exigência do jogo em comparação com uma condição de prática assente no jogo formal e em tarefas de carácter analítico.

Nas aulas 2 e 3 constatámos que, apesar de os alunos facilmente perceberem a regra dos passos após explicação teórica, na maior parte das vezes, não a cumpriam nem tinham a perceção se a respeitavam ou não (reflexão das aulas 2 e 3, coadjuvação, em 18/01/2021). Por isso, um dos objetivos da aula 4 foi a aprendizagem e aplicação desta regra, continuando-se a verificar as mesmas dificuldades. Este momento preparou-nos para situações de aprendizagem em que o foco terá de ser “as principais regras do jogo, especialmente com alunos mais novos, com a certeza que só se aprendem ao jogar” (reflexão da aula 4, coadjuvação, em 05/04/2021). Assim, aprendemos que no futuro teríamos de incidir neste aspeto desde os anos escolaridade mais baixos, por ser uma característica essencial do basquetebol. Simultaneamente, serviu para reforçar “a nossa convicção que os constrangimentos do exercício, dimensão e formato do espaço, tempo e relações numéricas, são fatores tão ou mais importantes para a aprendizagem técnica, tática e física do que o *FB*. Constatámos que, a correta definição dos constrangimentos permite, também, que direcionemos o *FB* para aspetos relacionados com as regras das modalidades, pois que mesmo que não forneçamos *FB* sobre conteúdos técnico-táticos, os alunos vão desenvolver estas capacidades à mesma” (reflexão da aula 4, coadjuvação, em 05/04/2021). No mesmo seguimento, Clemente (2012) percebe a manipulação dos constrangimentos como o meio para expor os alunos ao confronto com determinados problemas táticos específicos, mantendo a integridade ecológica do jogo e, simultaneamente, o aluno intentar concretizar a ação tática pretendida pelo professor. Assim, os constrangimentos da tarefa procuram enfatizar determinada fonte de informação, tornando óbvio para o aluno a consecução de determinada ação como acontece numa tarefa de 2x2 em que se pontua apenas através da receção do passe na linha de golo adversária, potenciando, assim, a desmarcação em rutura (Clemente, 2012). Por fim, há a referir a interação estabelecida com os alunos, que teve diferenças em relação à forma como é feita com os alunos do 8º ano. Sentimos que a forma bem-disposta nos momentos de comunicação e o facto de participarmos na aula teve bastante êxito. Esta postura revelou melhores resultados com estes alunos do que com os do 8º ano, embora consideremos que a forma como planeámos a aula, contribuiu bastante para o bom clima verificado e para a exemplar atenção e predisposição dos alunos. Além disso, “o aquecimento realizou-se facilmente, sendo que os alunos receberam bastante bem a função de "chefe do aquecimento" com vários a alunos a pretenderem assumi-la” (reflexão da aula 4,

coadjuvação, em 05/04/2021), ao contrário do que acontece com as turmas do 8º ano, nas quais cerca de metade dos alunos preferem definir um colega para o efeito.

Em suma, a coadjuvação foi uma excelente oportunidade de melhorar as nossas competências como professores e de vivenciar novos contextos e desafios, aumentando as nossas competências para condução do PEA em vários anos de escolaridade.

8. Atitude Ético-Profissional

“A educação, como empreendimento social, mediadora entre um passado que se pretende veicular e um futuro que se visa preparar, em tensão entre a socialização e conservadorismo, por um lado, e a transformação e desenvolvimento, por outro, é ela própria intérprete, construtora e difusora de sentidos. Deste modo, os seus intervenientes, organizados em torno de estruturas de diversos níveis e abrangências, ao confrontarem se com as questões do sentido e das finalidades, mas também dos meios e dos processos, implicam se de modo mais ou menos consciente com as questões éticas. Trata-se de um diálogo que cada um tem de fazer, nos contextos diversos onde essas dimensões se evidenciam. Desde os normativos legislativos que determinam e regulam o sistema, até às interações particulares que se estabelecem nas escolas e nas salas de aula, há um encadeamento de decisões que importa consciencializar e aprofundar” (Caetano & Silva, 2009, p. 50). Assim, todas as ações praticadas e todos os contactos estabelecidos pelo professor, com qualquer indivíduo pertencente à comunidade escolar, podem ser analisados à luz da sua dimensão ético-profissional. Contudo a atitude ético-profissional do professor não se restringe ao que acontece na escola, pois, tal como Caetano e Silva (2009, p. 55) indicam, os professores considerariam útil a existência de um código deontológico direcionada para os professores, incidindo “pelo menos a três níveis: ao nível da intervenção e da relação dos professores com os alunos, ao nível da intervenção e da relação dos professores junto da sociedade e ao nível da relação com os seus pares”.

“Os dados analisados, relativos aos educadores e professores da educação pré-escolar, dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário apontam para um desfasamento entre a formação recebida e a necessidade sentida de uma formação na área da ética. A experiência terá sido nula ou quase nula, quer na formação inicial, quer na formação contínua” (Caetano & Silva, 2009, p. 54). Ao contrário do relatado por Caetano e Silva (2009), durante o nosso percurso académico este aspeto foi tido em conta e esteve presente nos momentos de trabalho em grupo e na necessidade em cumprir horários e

prazos de entrega de trabalhos, por exemplo. Contudo, o EP assumiu-se como a principal oportunidade para desenvolver as nossas capacidades de cariz ético-profissional.

Desde o início, o professor cooperante vincou a necessidade de assumirmos um atitude ético-profissional que dignificasse a profissão de professor. A primeira intervenção nesse sentido focou-se no sentido de responsabilidade e comprometimento com a função, isto é, a partir do momento em que, por livre vontade, decidimos ingressar no EP passaríamos a ter obrigações a cumprir que teriam de ser, naturalmente, a nossa prioridade. Tal como enuncia a FENPROF (2004), a partir do momento que nos assumimos como professores de educação estabelecemos compromissos com a própria profissão, com os estudantes, com os colegas, com a direção e com pais.

As primeiras duas semanas, depois de termos contactado com todas as entidades com as quais iríamos interagir regularmente durante o ano letivo, foram reveladoras da importância de cada um de nós assumir uma atitude ético-profissional durante o desempenho da nossa função para possibilitar uma interação saudável e positiva com todos. Naturalmente, esse fator exigia esforço da nossa parte pois “a vida em sociedade espelha e fecunda essa exigência pessoal, projetando-a no horizonte da cidadania, com todas as suas mediações interpessoais e institucionais necessárias. Na verdade, essas mediações consubstanciam uma espécie de acordo global tácito em torno de valores considerados essenciais como liberdade, autonomia, dignidade, integridade, respeito, reconhecimento, lealdade, responsabilidade, justiça ou solidariedade” (Baptista, 2011, p.7).

Desde o início do ano letivo que procurámos respeitar todos os valores supracitados. As reuniões de NE assumiram-se oportunidades para desenvolver esta atitude ético-profissional, visto requererem uma participação ativa da nossa parte e trabalho de equipa permanente. A discussão de temáticas relevantes da realidade educativa onde estávamos inseridos obrigou-nos a assumir um sentido crítico, necessariamente construtivo, em particular, no momento de refletirmos sobre as opiniões e ideias uns dos outros. A divisão de trabalho pelos elementos do NE e a observação das aulas de todos, foram dois aspetos presentes todas as semanas. Os momentos de reflexão logo a seguir às aulas foram bastante importantes para melhorarmos a nossa prática pedagógica, mas apenas tiveram extrema utilidade devido ao respeito que pautava cada intervenção, possibilitando o apontamento de aspetos a melhorar de forma construtiva. Desta forma respeitamos um importante princípio ético da nossa profissão que indica que “os profissionais da educação devem promover um relacionamento amigável com todos os colegas, respeitando a

situação profissional e as suas opiniões, aconselhando e apoiando sobretudo os que se encontram em início de carreira ou em formação” (FENPROF, 2004, pág.2)

Um dos aspetos característicos da nossa profissão é o contacto permanente com os nossos alunos, geralmente menores, que se encontram num processo de construção da sua própria identidade e que, naturalmente, procuram exemplos junto das pessoas com as quais convivem. Por isso, a nossa postura teve de ser, sempre, bastante refletida e cuidada, para transmitirmos atitudes e valores corretos, tendo a obrigação de darmos o exemplo. Esta visão é corroborada por Estrela e Caetano (2012) ao admitirem que os professores e os órgãos de gestão têm de ter a consciência de que, ainda que não o desejem, o professor é um modelo ou anti modelo para o aluno. Por isso, “é mais marcante o que ele faz do que o que ele diz e que deve haver coerência de discurso e de ação da equipa de professores na escola, considerada como um todo” (Estrela & Caetano, 2012, p. 221).

Em relação aos compromissos dos professores para com os seus alunos, a FENPROF (2004) indica que os profissionais da educação devem: a) respeitar os direitos de todas as crianças, em particular dos estudantes, para que possam beneficiar do disposto na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, particularmente no que diz respeito à educação; b) salvaguardar e promover os interesses e o bem-estar de todos os estudantes, protegendo-os de intimidações e de abusos físicos e psicológicos; c) tomar todas as medidas para proteger os estudantes de abusos sexuais; d) atender aos problemas que afetam o bem-estar dos estudantes, tratando-os com cuidado, dedicação e discrição; e) ajudar os estudantes a desenvolver um conjunto de valores de acordo com os padrões internacionais de direitos humanos; f) manter relações profissionais com os estudantes; g) reconhecer a individualidade e as necessidades específicas de cada aluno, e estimulando-os para que possa desenvolver plenamente as suas potencialidades; h) proporcionar aos estudantes o sentimento de pertença a uma comunidade, baseada em compromissos mútuos de comprometimento com a existência de um lugar para todos; i) exercer a autoridade com justiça e solidariedade; j) garantir que a relação privilegiada entre professor e aluno não é utilizada para fins de proselitismo ou controle ideológico.

De uma forma concreta, procurámos primar pelo exemplo, sendo sempre pontuais e assíduos e preparar todos os momentos com profissionalismo, desde as atividades da aula em si até intervenções informais junto de determinado aluno. Procurámos especificar, quanto possível, o ensino e estar sempre disponíveis para esclarecer dúvidas e ajudar os alunos com qualquer tipo de problema, especialmente com alguns casos mais sensíveis,

devido a um reduzido acompanhamento familiar. Procurámos ao longo do ano, quer em aulas presenciais, quer em ENP, transmitir-lhes a importância do esforço, do empenho e da autossuperação, bem como os valores de meritocracia e justiça: “O Mica e o Daniel revelaram-se pouco empenhados, questionando se a atividade seria para avaliação. Nestes casos, é necessário incidir de forma a perceberem que a importância do que é pedido vai muito além de uma nota” (reflexão das aulas 2 e 3 em 21/09/2021). Uma das estratégias encontradas para promover estes valores foi “premiar os alunos mais dedicados e esforçados, permitindo liderarem partes da aula como o aquecimento” (reflexões das aulas 12 e 13 em 19/10/2020).

A transmissão da importância do cumprimento de regras básicas foi uma característica presente no nosso ensino, enaltecendo a influência desse comportamento no benefício de todos, tal como relatado na reflexão da aula 8 em 08/10/2020, “nesta aula alguns alunos atrasaram-se e a aula iniciou com 5 minutos de atraso, o que mereceu uma intervenção junto dos mesmos na tentativa de sensibilizar a importância de estarem prontos na hora combinada para potenciar o tempo útil de aula”. A nossa intervenção foi, igualmente, pautada pela intenção constante em promover o bem-estar dos alunos durante o PEA, “o grupo apenas constituído por rapazes, com maior resistência relativamente à dança, apresentou um espírito de grupo favorável à aprendizagem, visto não ter qualquer elemento que se assumisse como uma fonte de desestabilização. Estes, se inseridos neste grupo acentuariam, ainda mais, o pouco à vontade dos colegas, provocando um esforço e tempo de prática menor, e até, impossibilitando qualquer tipo de aprendizagem. Assim, pelo contrário, os dois alunos mais desinibidos, vão conseguindo construir uma coreografia adequada e incentivando os colegas para a prática” (Reflexão das aulas 51 e 52 em 01/03/2021); “A transição do primeiro para o segundo exercício da parte fundamental foi rápida, embora me tenha obrigado a uma energia diferente pois sentia que tinha de aproveitar toda a motivação e predisposição com que tinham acabado o exercício anterior. Nesse sentido, assumi uma postura bastante energética de forma a transmitir-lhe esses sentimentos” (Reflexão da aula 43 em 21/01/2021).

Ao longo do ano, possibilitámos momentos em que os alunos assumiam parcial ou total controlo dos seus comportamentos, promovendo a sua autonomia e responsabilidade, enfatizando a importância de contruir relações baseadas na confiança: “De forma a que todos os alunos estivessem em atividade, enquanto um aluno era avaliado os outros escolheram uma atividade à sua vontade e realizaram-na. Como não poderia garantir o

completo controlo de todos os alunos enquanto avaliava um de cada vez, apelei, no início da aula, a um bom comportamento da sua parte relembrando a confiança que deposito neles” (Reflexão da aula 32 e 33 em 14/12/2020). Mesmo no ENP esta preocupação esteve presente: “Sinto que o momento em que permito que eles reúnam com os colegas é muito bem-recebido por eles. Além de permitir que se libertem um pouco do controlo do professor, têm um momento de relacionamento com os colegas muito positivo numa altura em que essa interação é bastante mais difícil” (Reflexão da aula 48 e 49 em 22/02/2021). Estrela e Caetano (2012, p. 221) defendem que “para a educação e a escola contribuírem para a formação da pessoa e para uma melhor sociedade (...) é necessário que, de acordo com a sua idade, lhes sejam proporcionadas experiências de autonomia e responsabilidade para consigo e para com os outros”.

Por tudo isto, consideramos que estabelecemos relações com os nossos alunos baseadas na amizade, responsabilidade e respeito, capazes de influenciar positivamente o seu empenho, comportamento e predisposição para a prática, com consequência direta no sucesso das suas aprendizagens.

Com o Grupo de EF, com o Conselho de Turma e com grupo Eco-Escolas demonstrámos atitude ético-profissional ao participar em todas as reuniões realizadas, sempre com atitude de contributo positivo, respeitando os colegas e demonstrando disponibilidade para auxiliar e participar ativamente na resolução de problemas e promover iniciativas. No contacto específico com os restantes professores de EF existiu sempre a preocupação de conciliar os espaços de aula com eles, prevalecendo sempre o bom-senso e sensatez quando alguma alteração surgia provocada pelas condições atmosféricas adversas ou pela alteração horária, o que promoveu um clima de trabalho harmonioso entre todos.

No que concerne à autoformação, isto é, o trabalho autónomo e extraescola realizado para desenvolvermos as nossas competências e capacidade, participámos em várias ações de formação e *webinars*. Participámos em 11 momentos destes, a saber: I Formação Específica de Atletismo “Estafeta do Conhecimento”; “Oportunidades da Educação Olímpica em contexto escolar”; “Avaliação das Aprendizagens – Propostas e Estratégias de Ação”; “Saber Fazer – A integração da Escola Virtual num Projeto Digital - Colégio Integrado Monte Maior”; “Confinados, mas não parados”; Sinapse do Futebol “Trabalho Técnico Individual e Exercícios”; “Treino Comportamental para Atletas - Nuno Guia”; “Capacitar para a relação pedagógica com os alunos encurtando@distância”; “Alimentação e peso saudável em tempos de covid”; “Boas Práticas em Tempo de

Pandemia”; " Sessão Informativa Associativismo Profissional – Que Vantagens?“. Todas estas formações foram alvo de uma reflexão crítica escrita (anexo 15), e foram sem dúvida momentos bastante importantes para a nossa formação devido às aprendizagens obtidas e para desenvolvimento do espírito crítico necessário para a profissão.

No relacionamento com a comunidade escolar, em particular com as duas assistentes operacionais a exercer funções no pavilhão onde lecionávamos as aulas, estabelecemos sempre relações cordiais e até de alguma proximidade, procurando ter breves momentos de diálogo e não apenas as saudações habituais de cumprimento.

Tendo em conta as vivências obtidas durante o EP, corroboramos a visão de Estrela e Caetano (2012, p.221): “uma escola justa que contribua para uma sociedade justa exige que os seus professores sejam eticamente formados, num duplo sentido:

- 1) formados no sentido do dever que a sua função, essencialmente ética, implica (deontologia), sendo capazes de o discernir em situações complexas e, por vezes, dilemáticas em que há valores em conflito e se torna difícil determinar qual é o bem do aluno que se deve salvaguardar (por exemplo: informar a família de um comportamento de risco e trair a confiança do aluno que lho confidenciou ou ser leal ao aluno e não trair a sua confiança; seguir instruções de superiores hierárquicos ou do Ministério da Educação ou fazer o que se considera certo);
- 2) formados para serem promotores do desenvolvimento ético-moral dos alunos, tendo os conhecimentos e as competências para atuarem de acordo com a faixa etária destes.”

Em suma, finalizámos a nossa participação na vida escolar com a certeza que a nossa interação com alunos, professores, assistentes operacionais e restantes funcionários foi pautada pelo respeito e isso permitiu, não só estabelecer amizades que influenciarão a nosso percurso profissional, como, acreditamos nós influenciar positivamente a vida dos alunos dentro e fora do contexto escolar. A ética e o profissionalismo docente foram pilares sempre presentes durante o ano do EP e estamos convictos que o serão durante toda a nossa atividade futura enquanto professores de EF.

Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema

“Percepção do professor estagiário e respectivos alunos e professor cooperante, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação Física”

1. Introdução

O EP possibilitou que durante um ano letivo tivéssemos a oportunidade de lecionar a disciplina de EF. Nesse sentido importava analisar vários fatores que contribuem para um PEA de sucesso. O PEA depende em grande parte da convergência entre alunos e professores (Rosado e Mesquita, 2015). Para os docentes, e em especial para aqueles que estão a dar os primeiros passos nesta profissão, aferir a opinião dos alunos relativamente à sua intervenção pedagógica é de um contributo muito significativo para a evolução dos próprios professores e do PEA. Por isso, com o intuito de aferir o estado da intervenção pedagógica este estudo desenvolverá o tema: “Percepção do professor estagiário e respectivos alunos e professor cooperante, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação Física”.

Para possibilitar a realização deste estudo, alunos da turma B do 8º ano, professor estagiário e professor cooperante responderam, em dois momentos diferentes, a um questionário sobre a intervenção pedagógica ao nível da instrução, do planeamento e organização, da relação pedagógica, da disciplina e da avaliação.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo foi identificar as divergências entre as percepções do professor estagiário, respetivos alunos e professor cooperante sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de EF contribuindo para a melhoria do PEA.

2.2. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos do estudo são:

- Identificar as divergências entre as percepções do professor estagiário e dos respetivos alunos e professor cooperante sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de EF.
- Estabelecer estratégias de intervenção que potenciem a convergência de percepções entre professor estagiário, respetivos alunos e professor cooperante.
- Averiguar sobre as convergências e divergências entre as percepções do professor estagiário, respetivos alunos e professor cooperante sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de EF após aplicação de estratégias nas diferentes dimensões pedagógicas.

3. Enquadramento Teórico

O desporto é fundamental para os jovens pois contribui para melhorar as suas competências motoras, a auto estima e a autoconfiança, lidar com as emoções e desenvolver relações interpessoais (Eime, Young, Harvey, Charity, & Payne, 2013, cit in, Curran, Hill, Hall & Jowett, 2015). Cabe, então, ao professor procurar proporcionar experiências positivas no PEA que serão importantes não apenas no presente, mas também na sua participação a curto, médio e longo prazo (Curran et al., 2015). Day (2001) reforça que o êxito nas aprendizagens depende, em grande parte, das capacidades do professor em criar as condições de sucesso aos alunos (Day, 2001).

Por isso, Carreiro da Costa, Dinis, Carvalho e Onofre (1996) enaltecem a importância da formação dos professores por se tratar da preparação de um especialista que é obrigado a ter uma educação técnica e reflexiva, a atuar de uma forma crítica, ética e moral e a apresentar uma disposição para desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho continuamente. Onofre e Carreiro da Costa (1994) afirmam que as dificuldades dos professores são geralmente específicas, com diferentes sentimentos acerca das suas capacidades mesmo dentro de cada dimensão.

Carreiro da Costa (1984) afirma que não tem sido fácil substituir a visão romântica do ensino (em que justificações são especulativas, sem quaisquer consistências pedagógica e científica) pela conceção que entende o PEA como complexo. Onofre (1995) esclarece que numa primeira fase admitiu-se, erradamente, que a eficácia do ensino dependia da personalidade e características do professor. Posteriormente pensou-se que seria o método de ensino responsável pela eficácia do ensino, mas verificou-se que não existe o melhor método. Atualmente foca-se a atenção na interação pedagógica entre alunos e professores. Assim, segundo Onofre (1995) o resultado da aprendizagem escolar é uma consequência direta do que acontece na sala de aula. Esta atividade é influenciada por variáveis de presságio (valores, formação académica, etc.), de contexto (motivação, características da turma e alunos, etc.) e de programa (conteúdos, objetivos de ensino, normas, etc.). Neste sentido, Rosado e Mesquita (2015) defendem que o ambiente de aprendizagem resulta da convergência entre a agenda dos professores e a dos alunos, contendo cada uma as suas próprias expectativas, valores e conceções acerca do ensino, obrigando a um processo de negociação para que seja possível a concretização dos objetivos de ambos.

Segundo Onofre (1995) para uma intervenção pedagógica de sucesso distinguem-se quatro dimensões: DI, DPO, DD, DC. A primeira centra-se nas medidas que contribuem para melhorar a forma como o professor apresenta as atividades de aprendizagem aos alunos, a forma como os ajuda durante PEA e a forma como realiza o balanço sobre a maneira como as realizaram. A DPO prende-se com a forma como o professor gere o espaço, os materiais, os grupos de trabalho e o tempo da aula. A DD prende-se em ajudar os alunos a descobrir o prazer e vantagens de estar nas aulas, empenhando-se e respeitando os outros. Na última dimensão integram-se as relações entre professor e alunos, entre alunos do grupo e a relação deles com as atividades de aprendizagem. O responsável por estas boas relações é o professor que deve ser capaz de promover uma aproximação afetiva positiva nestes três níveis relacionais (Siedentop, 1989, *cit in* Onofre, 1995).

Para Leal e Carreiro da Costa (1997) os alunos estão na base do ensino. As suas perceções e ações durante a instrução e a prática têm um efeito determinante no seu potencial para aprender. Estes autores realizaram um estudo sobre este tema, dividindo-o em quatro dimensões: 1) DC; 2) DG 3) DD 4) DI. Na primeira, os comportamentos mais valorizados foram: “o professor é educado” e “a paciência do professor”, sendo notória uma valorização dos comportamentos positivos face a negativos como “o professor só se preocupa com alguns alunos” e “o professor é agressivo”. Na DG o comportamento mais valorizado pelos alunos foi o professor proporcionar o máximo de tempo disponível para a atividade física. Na DD, “o professor estabelece com os alunos regras de conduta que devem ser respeitadas na aula” foi a resposta com maior cotação. Na DI, a pergunta com cotação mais alta foi: após ter corrigido o erro o professor verifica se o aluno percebeu o erro e se já está a praticar corretamente o exercício.

3.1. Dimensão Planeamento e Organização

Para Francisco (1999) a atitude científica é deveras importante pois vinca que a maioria dos alunos pode atingir os mais elevados índices de sucesso, caso o professor consiga proporcionar as condições adequadas de aprendizagem (Francisco, 1999).

O elevado tempo de prática é visto como fator imprescindível a um bom ensino, daí que Rosado e Mesquita (2015) firmem que as exposições ao longo da aula, devem ser curtas, focando apenas a informação relevante e num ritmo que permita os alunos acompanharem-na, possibilitando tempos de prática maiores, condição essencial à aprendizagem.

Outro fator prende-se com aquilo que se faz no tempo de prática e que diferencia cada professor. Tacca e Branco (2008) apresentam o caso de duas professoras, em que para o mesmo objetivo e com os mesmos materiais, uma pedia para reproduzirem um modelo e outra estimulava o pensamento e a criação dos seus alunos. Tacca e Branco (2008) pretendem mostrar que mais importante do que os recursos materiais disponíveis são os pressupostos, crenças e valores de cada professor que definem o sucesso do PEA.

3.2. Dimensão Instrução

Rosado e Mesquita (2015, p. 69) enaltecem a importância da instrução como “um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica” ao afirmarem que “muitas das instruções são verdadeiramente indispensáveis para os alunos” (Rosado e Mesquita, 2015, p. 74), alertando para uma imprescindível relação entre quantidade e qualidade nesses momentos.

Segundo Oyarzún (2012), os alunos, quando consideram que o professor conhece e domina as matérias lecionadas, têm uma atitude muito mais positiva nas aulas de EF. Segundo o mesmo autor, este aspeto é extremamente valorizado pelos alunos, e que, ainda, verificaram que quando os alunos percebem o seu professor como competente, preparado e seguro, o hábito por um estilo de vida com mais atividade física também é mais incentivado. Por isso, o professor nunca pode desprezar o enriquecimento do seu conhecimento e a preparação das suas aulas, de forma a reforçar as percepções dos alunos sobre a sua competência e consequentemente a promoção da realização de atividade física por parte dos seus alunos dentro e fora do contexto escolar. O conhecimento profundo das habilidades técnicas é essencial para o professor conseguir analisar convenientemente cada ação do aluno, detetando os principais erros e definir as prioridades principais para a evolução e individualizar o ensino (Mesquita, 2005 *cit in* Amado, Freire, Carvalho & André, 2009).

O início das sessões são momentos importantes, devendo o professor referir os objetivos da sessão, a relação com sessões anteriores ou seguintes, contextualizando a lição e permitindo perceber a razão dos esforços empreendidos, apresentar os conteúdos e as condições de realização e, por fim, verificar a compreensão da informação, sendo o questionamento apontado como uma estratégia bastante eficaz (Siedentop, 1991 *cit in* Rosado e Mesquita, 2015). No que diz respeito ao controlo da compreensão da informação, Rosado e Mesquita (2015) indicam que não basta perguntar se existem dúvidas, sendo necessário colocar questões concretas. Na visão destes autores, o questionamento otimiza os momentos de instrução, envolve os alunos em momentos mais interessantes de reflexão e aprendizagem,

funciona como uma atividade de autoavaliação e autocorreção e poderá servir como um instrumento de avaliação do próprio ensino, “estando, conseqüentemente, ao serviço do desenvolvimento das competências motoras, da autonomia e da responsabilidade, eixos centrais da educação desportiva” (Rosado & Mesquita, 2015, p.109).

Para a apresentação de tarefas motoras, Rosado e Mesquita (2015) aconselham a identificação dos objetivos e dos critérios de êxito, bem como a utilização da demonstração, facilitando a compreensão e tornando o momento mais interessante. Segundo estes autores a demonstração deve ser feita por um bom executante, sempre que possível um aluno, mas evitando que seja sempre o mesmo. Contudo, referem que com alguma frequência deve ser o professor a demonstrar para criar uma atitude mais positiva de si e da atividade desportiva em causa. Além disso, sublinham a necessidade de, com regularidade, estabelecer uma ligação entre o que se está a ensinar e a sua aplicabilidade fora da escola, na vida real, sendo este um fator forte de motivação dos alunos.

No decorrer das tarefas motoras, Rosado e Mesquita (2015) indicam que *FB* apenas apreciativos não parecem ter efeitos significativos na aprendizagem, enquanto os descritivos e prescritivos, bem como a colocação de perguntas, repercutem melhores efeitos.

O encerramento da sessão é outro momento importante da aula, porque permite relembrar informação mais pertinente, nesse momento mais facilmente inteligível para os alunos pela prática anterior da sessão (Rosado & Mesquita, 2015). Deve ser um momento em que se estabeleça uma ligação com o que foi dito no início da sessão, se verifique a compreensão e retenção dos aspetos mais significativos e se reforcem comportamentos positivos e o sentido de coesão do grupo (Rosado & Mesquita, 2015).

3.3. Dimensão Relação Pedagógica

Amado et al. (2009) indicam que além dos conhecimentos sobre o saber-fazer, as características do professor, das quais se destaca a disponibilidade, aproximação amistosa e respeitosa e a capacidade de criar um clima de bem-estar e humor, são da maior importância para a prática pedagógica.

Mayer e Costa (2017) esclarecem que o afeto não é apenas demonstrado com abraços e beijos, está presente na forma como o professor trata os alunos dentro e fora do ambiente escolar. Quanto a este tema, Amado et al. (2009) fazem referência a uma comunicação verbal e não verbal, destacando de forma positiva a proximidade e a receptividade, o incentivo, ajuda,

FB e elogio. Estes autores, sintetizam um conjunto de mais valias oriundas destes comportamentos:

- “- Encorajam os alunos no desempenho das tarefas;
- Ajudam e colaboram na compreensão de conteúdos, na resolução de problemas e no desempenho de tarefa;
- Promovem uma avaliação humanizada (e, por isso, “justa”), respeitando as capacidades e características do aluno, levando-o a participar ativamente no processo, a refletir e a aprender a partir dos seus próprios erros;
- Implicam os alunos nas decisões e escolhas dentro da aula, quer no que respeita à estrutura das atividades curriculares, como conteúdos e momentos de avaliação, quer no que respeita à estrutura das relações sociais, como na definição de regras.
- Não marginalizam, não estigmatizam, não ridicularizam nem excluem ninguém da ajuda que prestam, chegando ao ponto de a individualizar quando necessário e possível.” (Amado et al., 2009, pág. 79)

A comunicação também tem influência nas relações afetivas estabelecidas entre alunos e professores. Rosado e Mesquita (2015) alertam para o facto de os *FB* terem de ser específicos e mesmo quando são corretivos devem ser estruturados de forma positiva e focados em aspetos concretos, de forma a contribuir para a promoção de ambientes favoráveis de aprendizagem, aumentando o empenho na aula.

Carvalho (2007) citado por Amado et al. (2009), refere que os alunos valorizam positivamente as seguintes características dos professores: simpatia, serenidade, tolerância, paciência, compreensão, respeito, equidade, igualdade, justiça e imparcialidade, referindo que a perceção dos alunos quanto a estas influenciam consideravelmente a felicidade e a predisposição para as aulas por parte dos alunos, bem como a promoção de comportamentos adequados e o cumprimento de regras. Os alunos que se sentem emocionalmente bem nas aulas, indicam, preferencialmente competências comunicativas do professor como fatores promotores da sua aprendizagem e satisfação, realçando a importância de um ambiente de respeito, em que os alunos também sejam ouvidos, a inexistência de favoritismos e a compreensão clara das decisões do professor, especialmente nas regras estabelecidas. Oyarzún (2012) revela, ainda, que quando os alunos entendem que o professor levanta a voz frequentemente e o percebem como autoritário, valorizam-no menos, e isso, compromete atitudes positivas perante a EF.

3.4. Dimensão Disciplina

Pereira (2005) e Onofre e Carreiro da Costa (1994) indicam que os professores consideram mais fácil prevenir comportamentos de indisciplina do que remediá-los. Neste sentido, Pereira (2005) afirma que um professor mais eficaz na organização e gestão da aula é mais capaz de evitar situações de indisciplina. Uma instrução curta, a focar apenas a informação relevante e num ritmo que permita os alunos acompanharem-na, também se assume como uma prática favorável à prevenção de momentos de indisciplina (Rosado & Mesquita, 2015). Estes autores referem, ainda, que quando os *FB* são estruturados de forma positiva favorecem a disciplina dos alunos na aula.

3.5. Dimensão Avaliação

A avaliação é outra das dimensões importantes da prática pedagógica. Carvalho (1994) afirma que todos os alunos devem ser conhecedores das suas debilidades, pois isso potencia a progressão nas suas aprendizagens, sendo que a sua participação no processo de avaliação permitir-lhe-ão um maior autoconhecimento, e conseqüentemente, uma melhor aprendizagem. Desta forma, saberão concretamente quais os objetivos e os critérios de êxito das tarefas que realizam, condição essencial à aprendizagem (Carvalho, 1994).

Na EF, a avaliação tem uma forte componente subjetiva, reforçada pela ausência de produtos permanentes de avaliação como testes escritos ou fichas, sendo a observação o instrumento de avaliação por excelência (Carvalho, 1994). Contudo, a autora refere que não deixa de ser necessário preparar e planificar cuidadosamente a avaliação. Importa que o professor garanta o rigor na avaliação ao definir o que é crítico e importante, bem como a objetividade ao escolher criteriosamente “as situações de avaliação, pela definição de critérios e indicadores de observação precisos, pela quantidade de informações recolhidas e pelos resultados da auto e heteroavaliação dos alunos” (Carvalho, 1994, pág. 151).

4. Metodologia

4.1. Amostra

A amostra deste estudo foi composta por um professor estagiário, com 24 anos, por um professor cooperante, com 53 anos de idade e 24 de serviço, e por 19 alunos de um 8º ano da EB2P.

A turma do 8º ano era composta por 9 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos, sendo que à data do primeiro momento de resposta ao questionário

apenas um tinha 12 anos, treze tinham 13 anos, quatro tinham 14 anos e um tinha 15 anos. A média e o desvio padrão das idades era de 13,26 anos e 0,653, respectivamente.

4.2. Recolha de Dados

A recolha de dados realizou-se em dois momentos distintos. O primeiro momento ocorreu no dia 26 de novembro de 2020, e o segundo no dia 10 de maio de 2021.

A recolha de dados foi realizada através do preenchimento dos seguintes questionários: Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de EF) - professor (QIPP-p) e Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de EF) – alunos (QIPP-a), por parte do professor estagiário, e alunos e professor cooperante, respetivamente (Ribeiro da Silva, 2017). Os questionários foram apresentados e distribuídos aos alunos por outro professor da escola, de forma a garantir uma maior honestidade e sinceridade dos alunos, garantindo também o anonimato dos mesmos.

Os questionários acima referidos funcionam em formato “espelho” e cada um é composto por dois grupos, sendo o segundo dividido em duas partes. O primeiro grupo tem 44 afirmações sobre o professor que leciona EF que serão alvo de apreciação em função do grau de concordância do próprio professor ou do aluno que está a responder ao questionário. Embora tal não seja evidenciado no questionário, 13 afirmações correspondem à DI, 8 à DPO, 13 à DRP, 4 à DD e 6 à Dimensão Avaliação (DA). Para cada pergunta apenas é possível uma única resposta, sendo que a escala varia entre 1 e 5, sendo que o 1 representa a resposta “Nunca”, o 2 “Raramente”, o 3 “Algumas Vezes”, 4 “Muitas Vezes” e o 5 “Sempre”. A primeira parte do grupo 2, tem três questões/afirmações sobre a importância da EF e a segunda parte é constituída por 3 perguntas que aferem sobre os sentimentos fomentados pela EF, mas não serão tidas em conta para este estudo.

4.3. Tratamento dos Dados

No tratamento dos dados foi usado o SPSS, versão 26.0, para o tratamento estatístico das respostas. A cada nível da escala está associado um valor quantitativo que possibilita o tratamento estatístico no SPSS. As respostas de professores e alunos foram comparadas depois de agrupadas nas seguintes dimensões: DI, DPO, DRP, DD, DA. Os questionários utilizados eram idênticos e em formato de “espelho”, para permitir a comparação das respostas. A identificação das concordâncias e discordâncias entre a percepção do professor estagiário e os seus alunos foi apresentado num gráfico de perfil que foi interpretado quanto à sua forma e nível.

Após a recolha dos dados do 2º momento, estes foram comparados com os do 1º momento. Para o efeito, devido à amostra reduzida (< 30), utilizou-se o teste de *shapiro-wilk* para aferir quanto à normalidade da distribuição de cada uma das afirmações, com um nível de significância de 0,05. Após a aplicação deste teste, constatou-se que 3 das 44 afirmações apresentavam distribuição normal ($p\text{-value} > 0,05$), e por isso, para comparar os resultados entre o 1º e o 2º momento aplicou-se o teste t para amostras emparelhadas (afirmação 15, 32 e 43). Nas restantes (todas com distribuição não normal) aferiu-se sobre a assimetria da distribuição em cada uma delas. Em 3 das afirmações (21, 22 e 25) verificou-se que o rácio, $\frac{\text{coeficiente de assimetria}}{\text{erro padrão}}$ não se encontrava no intervalo de valores entre -2 e 2 e, por isso, as distribuições eram assimétricas. Assim, para aferição de diferenças entre os dois momentos, nestas 3 afirmações, utilizou-se o teste não-paramétrico do sinal. Nas restantes afirmações, com distribuição não normal e simétrica, utilizou-se o teste de *Wilcoxon*. Dessa forma, foi possível aferir sobre a evolução do professor estagiário, na perspetiva dos alunos.

Importa referir que os valores atribuídos às perguntas 12, 16 e 23 foram invertidos, por estas estarem colocadas pela negativa, possibilitando dessa forma o correto tratamento dos dados.

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

As tabelas 1, 2, 3, 4, 5, apresentam as respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante no 1º e 2º momento de recolha de dados, divididas por dimensões. Esta divisão agilizou a análise dos dados e, conseqüentemente, organizou a compreensão sobre a perceção das práticas do professor estagiário. Assim, foi possível, num primeiro momento, perceber se a perceção do professor estagiário era correta, subvalorizada ou sobrevalorizada, permitindo detetar os pontos positivos e negativos da sua intervenção pedagógica, e identificar as dimensões prioritárias para melhoria. Após o segundo momento, facilitou a comparação dos dados e a aferição do sucesso das estratégias aplicadas.

5.1. Análise por dimensões

5.1.1. Dimensão Planeamento e Organização

A tabela 1 apresenta e compara as respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante às afirmações pertencentes à DPO, no 1º e 2º momento de recolha de dados. Esta dimensão foca aspetos relacionados com o planeamento e o processo de ensino, com a gestão do tempo de explicações, com a qualidade das tarefas apresentadas e com o respeito do horário da aula e da assiduidade.

Tabela 1 - Estatística descritiva e comparativa das respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Planejamento e Organização

Dimensão Planejamento e Organização	Alunos						Professor Estagiário		Professor Cooperante	
	N	Média 1º Apl.	Desvio Padrão	Média 2º Apl.	Desvio Padrão	p-value (0,05)	Valor 1º Apl.	Valor 2º Apl.	Valor 1º Apl.	Valor 2º Apl.
1 - Planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	19	4,47	,513	4,63	0,5	0,26	4	5	5	5
3 - Apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	19	4,26	,582	4,58	0,6	0,06	3	4	5	5
4 - Informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	19	4,37	,761	4,63	0,6	0,13	4	5	5	5
5 - Cumpre o horário da aula.	19	4,89	,315	4,84	0,5	0,56	5	5	5	5
6 - É assíduo.	19	5,00	,000	5,00	0,63	1,00	5	5	5	5
12 - Gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos. *	19	3,89	,875	4,11	0,57	0,45	4	4	4	4
26 - Preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	19	4,37	,496	4,37	0,6	1,00	4	5	4	5
44 - Utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	19	2,05	1,177	2,63	0,83	0,09	1	3	4	3
Média geral da dimensão	19	4,22	-	4,32	-	0,28	3,75	4,38	4,63	4,63

Legenda: * - questão de resposta invertida; 1º Apl. – 1ª Aplicação (26 novembro); 2º Apl. – 2ª Aplicação (10 maio)

No 1º momento de recolha de dados, a média das respostas dos alunos e a média das respostas do professor estagiário nesta dimensão apenas diferiram cerca de 0,47 valores, perspetivando-se, portanto, algumas convergências entre as perceções. A afirmação que obteve classificações mais divergentes entre alunos e professor estagiário foi a “apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina”. O professor estagiário classificou-a com 3 (“Algumas vezes”), enquanto a média dos alunos foi 4,26. A resposta dos alunos desta turma pode significar que este é um aspeto da prática pedagógica à qual eles dão pouca importância e, por isso, uma abordagem a este assunto rápida e curta parece ser suficiente. As comparações entre as respostas dos alunos no 1º e 2º momento de aplicação dos questionários não revelaram diferenças significativas, apesar de a média geral da dimensão ter aumentado ligeiramente. As classificações das afirmações “utiliza recursos materiais e/ou TIC” e “apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina” apresentaram a maior evolução segundo a perceção dos alunos, mas ainda assim, foi insuficiente para se revelarem diferenças significativas.

A afirmação que, no 1º momento, mereceu uma classificação menor, por parte dos alunos e do professor estagiário, foi “utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação)”. Contudo, este é um aspeto que merece uma análise mais complexa, porque uma maior utilização destes recursos não significa inequivocamente que a prática

pedagógica seja melhor. Neste sentido, Tacca e Branco (2008) apresentam o caso de duas professoras, em que para o mesmo objetivo e com os mesmos materiais, uma pedia para reproduzirem um modelo e outra estimulava o pensamento e a criação dos seus alunos. Com este exemplo os autores acima referidos pretendem mostrar que mais importante do que os recursos materiais disponíveis são os pressupostos, crenças e valores de cada professor que definem o sucesso do PEA e a maioria dos alunos pode atingir os mais elevados índices de sucesso, caso o professor consiga proporcionar as condições adequadas de aprendizagem. Apesar disso, as seguintes estratégias foram definidas e implementadas:

- Utilizar a aplicação de telemóvel do Microsoft Teams para a resposta de breve questionário de escolha múltipla com 6 perguntas, nos 3 dias antecedentes a cada aula, sendo que o aluno com mais respostas corretas ganha um prémio nessa aula.
- Permitir a utilização do telemóvel como auxiliar em todas as aulas de Dança.

Os aumentos verificados, no momento da 2ª aplicação do questionário, na afirmação sobre a utilização dos recursos TIC demonstram que as estas estratégias obtiveram sucesso. O facto de as aulas do 2º período terem sido lecionadas, quase na totalidade, em formato de ENP, poderão explicar o aumento dos valores respeitantes à utilização de TIC's não ter sido significativo, visto os alunos possam ter percecionado a utilização destes recursos como uma necessidade, não percecionando a sua utilização como algo diferenciado. Caso a modalidade de dança tivesse sido lecionada presencialmente, e se utilizasse o telemóvel como instrumento de auxílio, seria expectável o aumento da média das classificações. Em relação a esta pergunta é importante destacar o facto de o professor cooperante tê-la classificada com 4 no 1º momento e 3 no 2º. A primeira classificação prendeu-se com o facto de o professor cooperante ter considerado as interações entre professor estagiário e alunos, via plataforma *Microsoft Teams*, nas duas primeiras semanas de aulas para a obtenção de dados pessoais, e a utilização de recursos tecnológicos nas aulas de avaliação do FITescola no primeiro mês de aulas. Em sentido contrário, o professor estagiário e os alunos, interpretaram a pergunta considerando que esta apenas dizia respeito ao realizado durante a aula. A descida para a classificação 3, no 2º momento, justifica-se com o facto de nas aulas presenciais das outras modalidades não ter sido usado qualquer meio tecnológico.

Por fim, quanto a esta dimensão, importa analisar a afirmação “gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos”. No primeiro momento da recolha de dados, esta foi uma das duas afirmações, desta dimensão, em que a média das respostas dos alunos não alcançou os 4 valores. Por isso, considerámos como

aspecto prioritário para melhoria da nossa intervenção, reduzir o tempo das explicações até ao mínimo necessário e essencial, potenciando o tempo de prática. Rosado e Mesquita (2015) indicam que estas devem ser curtas, focando apenas a informação relevante e a um ritmo que permita aos alunos acompanharem-nas, possibilitando tempos de prática maiores. Além disso, no estudo de Leal e Carreiro da Costa (1997) o comportamento mais valorizado na DG foi o facto de o professor proporcionar o máximo de tempo disponível para a atividade física. Assim, aplicaram-se as seguintes estratégias:

- Utilizar os alunos nos momentos de montagem de exercícios, de forma a aumentar tempo de prática.
- Construir exercícios simples com poucas regras e na sua explicação focar no máximo 3 componentes críticas e, de forma a diminuir o tempo de instrução.

O tempo de prática, no 2º momento de aplicação do questionário, foi percecionado pelos alunos de uma forma mais positiva do que no 1º, apesar de não se encontrarem diferenças significativas. Apesar de a média da classificação desta afirmação subir de 3,89 para 4,11, não será possível afirmar inequivocamente que as estratégias definidas para melhorar este aspeto tiveram o sucesso desejado.

O valor médio das classificações do professor estagiário aumentou 0,63 valores, aproximando a sua perceção à do professor cooperante, que manteve a média em 4,63. Este aumento nos valores do professor estagiário poderá dever-se à implementação das estratégias de melhoria supracitadas que o deixaram mais seguro e confortável durante a lecionação.

5.1.2. Dimensão Instrução

A tabela 2 apresenta e compara as respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante às afirmações pertencentes à DI, no 1º e 2º momento de recolha de dados. Esta centra-se na forma como o professor apresenta as atividades de aprendizagem aos alunos, a forma como os ajuda durante o PEA e a forma como realiza o balanço sobre as suas prestações (Onofre, 1995).

Tabela 2 - Estatística descritiva e comparativa das respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Instrução

Dimensão Instrução	Alunos						Professor Estagiário		Professor Cooperante	
	N	Média 1º Apl.	Desvio Padrão	Média 2º Apl.	Desvio Padrão	p-value (0,05)	Valor 1º Apl.	Valor 2º Apl.	Valor 1º Apl.	Valor 2º Apl.
2 - Apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	19	4,26	,452	4,47	0,51	,157	4	5	5	5
10 - Demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	19	4,79	,535	4,68	0,58	,414	3	4	5	5
13 - Transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	19	4,42	,507	4,26	0,56	,180	4	5	5	5
21 - Fornece feedback ao longo da aula.	19	4,79	,419	4,53	0,51	,125	4	5	5	5
25 - Preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	19	4,16	,688	4,21	0,54	1,000	3	4	5	5
29 - Questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	19	3,95	,621	4,37	0,68	,085	3	4	5	5
30 - Realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	19	3,42	1,26	3,95	0,78	,101	4	4	4	5
34 - É claro na transmissão de feedback.	19	4,79	,419	4,53	0,51	,059	3	4	5	5
35 - Transmite feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	19	4,42	,507	4,53	0,51	,480	3	4	5	5
37 - Utiliza a demonstração na apresentação das tarefas.	19	4,95	,229	4,63	0,50	,034	4	5	4	4
38 - Utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	19	4,32	,671	4,26	0,56	,739	3	4	5	4
39 - Utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	19	3,89	1,15	3,79	0,91	,689	3	4	4	5
40 - Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	19	3,74	,653	4,05	0,62	,06	3	4	5	5
Média geral da dimensão Instrução:	19	4,30	-	4,34	-	,56	3,38	4,31	4,77	4,85

Legenda: 1º Apl. – 1ª Aplicação (26 novembro); 2º Apl. – 2ª Aplicação (10 maio);

Analisando os dados recolhidos, foi possível verificar que, no 1º momento, a média das respostas dos alunos foi cerca de 1 valor superior à média do professor estagiário, perspetivando-se diferenças entre as suas perceções, enquanto no 2º as médias entre ambos foram bastante próximas, 4,34 e 4,31, respetivamente. Ainda, se detetou que entre o 1º e o 2º momento o valor aumentou nos alunos, professor estagiário e professor cooperante. Contudo, o aumento da média dos alunos não foi significativo, (apenas 0,04) e a única afirmação em que se detetaram diferenças significativas foi pela negativa, isto é, a média de respostas diminuiu. Essa afirmação foi “Utiliza a demonstração na apresentação das tarefas”. Este aspeto não tinha sido alvo de nenhuma estratégia de intervenção visto ter apresentado valores bastante elevados no 1º momento (4,95). O valor verificado no 2º momento (4,63), apesar de ter diminuído em relação ao primeiro, continuou elevado. Contudo, a diminuição

poderá ser justificada pela implementação do ENP na quase totalidade do 2º período, onde a demonstração dos exercícios não foi feita pelo professor ou por alunos, optando-se pela utilização de vídeos. Outro fator explicativo desta diminuição poderá ser a diferença entre o formato dos exercícios antes e após o 1º momento de aplicação dos questionários, visto as modalidades lecionadas terem mudado ao longo do ano. É possível que o professor sinta a necessidade de demonstrar exercícios de cariz mais analítico e nem sempre o sinta quando opta por formas jogadas, por considerar que a demonstração não influencia a sua compreensão, e, portanto, não despenda tempo com essa estratégia, de forma a otimizar o tempo de prática.

No 1º momento, foi possível verificar que a média de respostas dos alunos para a afirmação relacionada com o questionamento se situava bastante perto da classificação 4, mas as vantagens da sua aplicação obrigavam a uma prática ainda maior, regular e sistemática nas aulas. O questionamento otimiza os momentos de instrução, envolve os alunos em momentos mais interessantes de reflexão e aprendizagem, funciona como uma atividade de autoavaliação e autocorreção e poderá servir como um instrumento de avaliação do próprio ensino, “estando, conseqüentemente, ao serviço do desenvolvimento das competências motoras, da autonomia e da responsabilidade, eixos centrais da educação desportiva” (Rosado e Mesquita, 2015, pág. 109). Ainda, no 1º momento de recolha de dados, constatou-se que a intervenção no início e fim das sessões deveriam merecer especial atenção da parte do professor estagiário. Enquanto o professor estagiário classificou com 4 valores a afirmação “Realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem”, os alunos classificaram-na com uma média de respostas de 3,42. Estes valores sugeriram que a presença destes momentos não foi clara para todos, sendo importante balizá-los melhor, bem como melhorar a intervenção durante os mesmos. O balanço dos conteúdos é bastante importante para o processo de aprendizagem dos alunos, durante o qual, segundo Rosado e Mesquita (2015), se verifica a compreensão de conteúdos e se contextualizam as sessões, permitindo perceber a razão dos esforços empreendidos. Portanto foi considerado importante, também, melhorar os resultados respeitantes à afirmação “certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas”, visto a média de respostas dos alunos não atingir os 4 valores, apesar de o professor cooperante classificá-la com 5. Assim, as estratégias definidas e implementadas para a DI foram:

- Organizar a instrução de início de aula nas seguintes etapas: 1) indicar a modalidade que se irá lecionar, 2) perguntar aos alunos o que fizeram na última aula dessa modalidade, 3) apresentar os conteúdos a exercitar na aula relacionando-os com a anterior.

- Organizar a instrução de encerramento de aula nas seguintes etapas: 1) juntar os alunos e ordenar que se sentem, 2) resumir a aula em 30 segundos, 3) fazer duas perguntas sobre conteúdos lecionados na aula que poderão suscitar mais dúvidas e estimular a discussão caso surjam, utilizando no máximo 3 minutos, 4) apresentar os conteúdos a lecionar na aula seguinte, utilizando no máximo 20 segundos.

As respostas aos questionários, no 2º momento de aplicação, indicaram uma evolução positiva na percepção dos alunos em todas as afirmações respeitantes aos aspetos supracitados. Assim, o valor médio das classificações às afirmações “Questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados”, “Realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem”, “Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas”, “Preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas” e “Apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos”, aumentou em todas. Contudo, nenhuma diferença se revelou significativa, apesar de nas afirmações “Questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados” e “Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas” os *p-value* observados, 0,085 e 0,06, respetivamente, sejam próximos do nível de significância estabelecido (0,05). Todas estas afirmações foram valoradas com classificação 5 pelo professor cooperante, no 2º momento. Apesar de estatisticamente não ser possível afirmá-lo, existem indícios que as estratégias aplicadas foram úteis para a melhoria da intervenção pedagógica do professor estagiário.

No 2º momento, o professor cooperante desceu a classificação da pergunta “Utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos” para 4. A descida poderá ser justificada com a implementação do ENP. Assim, os dados sugerem que o professor cooperante considera que o ENP condicionou a intervenção do professor estagiário ou que o professor estagiário poderia ter diversificado mais as estratégias e formas para promover a aprendizagem, durante este formato de ensino.

5.1.3. Dimensão Relação Pedagógica

A tabela 3 apresenta e compara as respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante às afirmações pertencentes à DRP, no 1º e 2º momento de recolha de dados. Esta centra-se na forma como o professor se relaciona com os alunos e no clima que promove nas aulas.

Tabela 3 - Estatística descritiva e comparativa das respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Relação Pedagógica

Dimensão Relação Pedagógica	Alunos						Professor Estagiário		Professor Cooperante	
	N	Média 1º Apl.	Desvio Padrão	Média 2º Apl.	Desvio Padrão	p-value (0,05)	Valor 1º Apl.	Valor 2º Apl.	Valor 1º Apl.	Valor 2º Apl.
9 - Imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	19	4,47	,513	4,68	0,58	,21	4	5	5	5
11 - Demonstra-se receptivo a novas ideias dos alunos.	19	3,84	,958	4,26	0,80	,05	3	4	4	4
16 - Por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.*	19	4,89	,315	4,74	0,56	,32	4	5	5	5
17 - Encoraja os alunos.	19	4,32	,749	4,42	0,77	,59	4	5	4	5
18 - Dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	19	4,21	,631	3,63	0,60	,01	3	4	5	5
19 - Estimula a autorresponsabilização dos alunos.	19	4,37	,684	4,00	0,58	,09	3	4	4	4
20 - Estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	19	4,16	,765	4,26	0,56	,56	3	4	4	4
22 - Relaciona-se positivamente com os alunos.	19	4,74	,562	4,74	0,45	1,00	4	5	4	5
24 - Fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	19	4,68	,582	4,37	0,60	,14	4	5	5	5
27 - Preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	19	4,74	,452	4,53	0,61	,16	4	5	5	5
36 - Trata os alunos com respeito.	19	4,89	,315	4,74	0,45	,18	5	5	5	5
42 - Mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	19	4,53	,697	4,47	0,70	,76	3	4	5	5
43 - Motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	19	3,79	1,182	3,68	1,20	,75	4	4	4	5
Média geral da dimensão	19	4,43	-	4,35	-	,39	3,70	4,54	4,53	4,77

Legenda: * - questão de resposta invertida; 1º Apl. – 1ª Aplicação (26 novembro); 2º Apl. – 2ª Aplicação (10 maio)

No 1º momento de aplicação, a média das respostas dos alunos e a classificação média atribuída pelo professor estagiário diferiram em 0,73 valores, perspetivando-se por isso diferenças e semelhanças entre as suas perceções. Contudo, em apenas duas das afirmações é que a média das classificações dos alunos foi inferior à do professor estagiário. Uma delas foi “trata os alunos com respeito”, contudo a afirmação melhor classificada (média de 4,89). Amado et al. (2009) citam um estudo de Carvalho (2007), no qual é revelado que a perceção dos alunos face a este sentimento é crucial para a sua boa relação com o professor, e consequentemente para tudo o que envolve o PEA. Apesar de o valor ter descido ligeiramente, não se revelaram diferenças significativas. A outra afirmação foi “motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres)”. Este foi ao mesmo tempo o aspeto desta dimensão que merece uma média de classificação inferior por parte dos alunos (média de 3,79), constituindo-se, por isso, como um aspeto prioritário para uma futura evolução pedagógica. Para alcançar este objetivo os

momentos de início e final de aula são importantes, sendo que Rosado e Mesquita (2015) sublinham a necessidade de, com regularidade, estabelecer uma ligação entre o que se está a ensinar e a sua aplicabilidade fora da escola, na vida real, sendo este um fator forte de motivação dos alunos. Para promover eficazmente a prática desportiva fora da escola é, também, importante o professor ser visto como competente, preparado e seguro (Oyarzún, 2012) e capaz de proporcionar experiências positivas no PEA, porque isso tem implicações na forma como cada aluno irá encarar a atividade física no futuro (Curran et. al, 2015). A estratégia definida e implementada para evoluir este aspeto foi:

- Na primeira aula de cada modalidade apresentar duas razões para enaltecer a sua importância para os alunos e durante a sua lecionação indicar 2 factos curiosos sobre a matéria de forma a suscitar interesse duradouro pela mesma.

Contudo, segundo a perceção dos alunos esta estratégia não obteve o sucesso desejado.

No 1º momento, uma das duas afirmações classificadas, pelos alunos, com uma média inferior a 4 foi “demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos”. A síntese realizada por Amado, et al. (2009), revela que os professores mais eficazes “implicam os alunos nas decisões e escolhas dentro da aula, quer no que respeita à estrutura das atividades curriculares, como conteúdos e momentos de avaliação, quer no que respeita à estrutura das relações sociais, como na definição de regras”. A preferência por uma interação à base do questionamento poderá constituir-se como uma boa estratégia por ser vista como uma prática que envolve os alunos em momentos mais interessantes de reflexão e aprendizagem (Rosado e Mesquita, 2015). Por isso, o professor definiu que com uma periodicidade semanal, perguntaria de forma informal a alunos aleatórios quais os exercícios que preferem e se sugerem fazer algo diferente do que têm feito. Tendo em conta o aumento da classificação, por parte dos alunos, a esta afirmação, e à existência de diferenças significativas entre o 1º e 2º momento é possível afirmar que a estratégia implementada obteve o sucesso desejado.

Em sentido contrário, os alunos consideram que em comparação com o 1º momento de resposta ao questionário, o professor não dá especial atenção aos alunos com mais dificuldades tão frequentemente como acontecia. Contudo, o professor estagiário classifica esta afirmação com nota 4, aumentando a sua perceção quanto à sua atividade neste ponto e o professor cooperante classifica esta afirmação com pontuação máxima, à semelhança do que fez no 1º momento. Estas diferenças na perceção entre alunos e professores poderá dever-se ao facto de os alunos ao estar em atividade não darem conta da intervenção junto dos seus colegas e, por isso, não conseguirem fazer a devida comparação.

A média das classificações do professor cooperante aumentou de 4,53 para 4,77 e a do professor estagiário de 3,7 para 4,54. Estes valores indiciam que o professor cooperante percecionou uma evolução na prática pedagógica do professor estagiário e que o professor estagiário se mostrou mais seguro e confiante nas suas capacidades em criar um clima de aula mais propício à aprendizagem.

5.1.4. Dimensão Disciplina

A tabela 4 apresenta e compara as respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante às afirmações pertencentes à DD, no 1º e 2º momento de recolha de dados. Esta centra-se na capacidade de o professor transmitir aos alunos o prazer e vantagens de estar nas aulas, de forma empenhada e respeitando os outros (Onofre,1995).

Tabela 4 - Estatística descritiva e comparativa das respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Disciplina

Dimensão Disciplina	Alunos						Professor Estagiário		Professor Cooperante	
	N	Média 1º Apl.	Desvio Padrão	Média 2º Apl.	Desvio Padrão	p-value (0,05)	Valor 1º Apl.	Valor 2º Apl.	Valor 1º Apl.	Valor 2º Apl.
7 - Mantém a turma controlada.	19	4,26	,562	4,32	0,58	,71	3	4	5	5
14 - É justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	19	4,58	,607	4,26	0,81	,20	4	5	5	5
23 - Por vezes, permite comportamentos inapropriados.*	19	4,63	,597	4,53	0,61	,53	4	5	5	5
28 - Previne comportamentos de indisciplina.	19	4,11	1,100	4,05	1,18	,67	4	5	5	5
Média geral da dimensão:	19	4,39	-	4,29	-	,37	3,75	4,75	5	5

Legenda: * - questão de resposta invertida; 1º Apl. – 1ª Aplicação (26 novembro); 2º Apl. – 2ª Aplicação (10 maio)

As classificações desta dimensão, segundo a perceção dos alunos, no 1º momento, foram claramente positivas, o que significa que os alunos consideraram existir um bom controlo disciplinar da turma. Em todas as afirmações a classificação que é atribuída pelos alunos e pelo professor cooperante é superior à percecionada pelo professor estagiário. O facto da afirmação “previne comportamentos de indisciplina” ser a pior classificada serviu como um sinal de alerta, uma vez que diversos artigos como é o caso de Carreiro da Costa (1994) e Pereira (2005) indicarem que os professores consideram mais fácil prevenir comportamentos de indisciplina do que remediá-los. Tendo em conta Rosado e Mesquita (2015), a diminuição do tempo das instruções e uma organização e gestão da aula mais eficaz parecem ser boas estratégias para melhorar os valores nesta dimensão. Para esta definição o professor definiu e implementou das seguintes estratégias:

- Manter a estratégia de permitir que os alunos se agrupem como pretendem em exercícios

que o requeiram, sempre que apresentarem um comportamento adequado, revertendo essa possibilidade após aulas em que o comportamento tenha sido inadequado.

- Manter a estratégia de esperar o tempo que for necessário para que todos os alunos se calmem e atentem as palavras do professor estagiário sempre que este pretender falar com todos, e lembrar que o tempo de prática perdido à espera que se corrijam comportamentos inadequados é prejudicial para todos os alunos.

A comparação entre o 1º e o 2º momento de recolha de dados não revelou qualquer diferença significativa, segundo a perceção dos alunos, relativamente à DD. Apesar de a média geral ter diminuído de 4,39 para 4,29, essa diferença não foi significativa.

Todas as afirmações mereceram classificação máxima por parte do professor cooperante, mantendo a classificação do 1º momento, e a média da classificação geral do professor estagiário subiu 1 valor. Assim, existem indícios que apesar de as estratégias aplicadas não terem contribuído para o aumento dos valores constatados no 1º momento de aplicação, poderão ter servido para manter os valores e para aumentar a perceção do professor estagiário quanto à sua própria capacidade em manter um ambiente disciplinarmente controlado.

5.1.5. Dimensão Avaliação

A tabela 5 apresenta e compara as respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante às afirmações pertencentes à DA no 1º e 2º momento de recolha de dados. Esta dimensão centra-se nas características que conferem qualidade à avaliação.

Tabela 5 - Estatística comparativa das respostas dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Avaliação

Dimensão Avaliação	Alunos						Professor Estagiário		Professor Cooperante	
	N	Média 1º Apl.	Desvio Padrão	Média 2º Apl.	Desvio Padrão	p-value (0,05)	Valor 1º Apl.	Valor 2º Apl.	Valor 1º Apl.	Valor 2º Apl.
8 - Dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	19	4,74	,562	4,79	0,42	,76	3	4	5	5
15 - É justo nas avaliações.	19	4,79	,535	4,53	0,70	,26	4	5	5	5
31 - Utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	19	2,95	1,393	4,00	0,94	,01	2	4	4	4
32 - Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	19	4,37	,684	4,32	0,67	,83	2	5	5	5
33 - Foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	19	4,58	,607	4,42	0,61	,32	5	5	4	5
41 - Corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados	19	4,42	1,017	4,32	0,75	,56	2	4	4	5
Média geral da dimensão:	19	4,31	-	4,39	-	,51	3	4,5	4,5	4,83

Legenda: 1º Apl. – 1ª Aplicação (26 novembro); 2º Apl. – 2ª Aplicação (10 maio)

No 1º momento, metade das afirmações desta dimensão foram alvo de uma classificação bastante diferente entre alunos e professor estagiário. As afirmações onde se detetaram as maiores divergências foram: “Dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula”, “Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação” e “Corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados”. Apesar de o professor estagiário classificar estas afirmações com 3, 2 e 2 valores, respetivamente, os alunos percecionam-no de uma forma diferente, indicando valores acima de 4 para estes indicadores. Isto poderá significar que para os alunos da turma existia um foco adequado em questões sobre a avaliação, e um aumento da intervenção do professor estagiário poderia não ser positivo. Contudo, importa ter sempre presente que o professor é o responsável por garantir que todos os alunos saibam concretamente quais os objetivos e critérios de êxito das tarefas que realizam, bem como conheçam as suas debilidades e suas razões, pois isso potencia a progressão nas suas aprendizagens (Carvalho, 1994). A estratégia definida e implementada para melhorar as práticas da DA foi:

- Em aulas de avaliação, definir uma ordem de observação dos alunos, de forma a que todos sejam recetores de *FB* pelo menos uma vez, mas tomando as precauções necessárias para não perder o controlo da turma devido ao foco, embora momentâneo, em apenas um aluno. Para tal, é imprescindível preparar adequadamente a forma como se constituirão os grupos, bem como o deslocamento e posicionamento do professor durante a aula.

A estratégia aplicada para esta dimensão não teve o efeito de aumentar significativamente as perceções dos alunos nas afirmações desejadas, embora, também, não se tenha verificado uma diminuição significativa. Contudo, esta estratégia poderá ter contribuído para o professor cooperante ter classificado a afirmação “corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados” com 5 valores, subindo um valor em relação ao 1º momento de recolha de dados e, também, para que o professor estagiário percecione a sua atividade em relação a este aspeto de uma forma mais positiva no 2º momento.

O facto da afirmação “Utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.)” ter sido a menos classificada desta dimensão, no 1º momento, não significa que seja um aspeto a melhorar, visto diferentes formas de avaliar não significarem, por si só, mais qualidade na avaliação. Tal como afirma Carvalho (1994), a avaliação na EF tem uma forte componente subjetiva, reforçada pela ausência de produtos permanentes de avaliação como testes escritos ou fichas, sendo a observação o instrumento de avaliação por excelência. Contudo, é crucial que o professor não descure o processo de

avaliação, pois tal como Carvalho (1994, pág. 151) alerta, o professor tem de garantir o rigor na avaliação ao definir o que é crítico e importante, e a objetividade ao escolher criteriosamente “as situações de avaliação, pela definição de critérios e indicadores de observação precisos, pela quantidade de informações recolhidas e pelos resultados da auto e heteroavaliação dos alunos”.

Apesar de não ter sido aplicada qualquer estratégia específica, é possível constatar a existência de diferenças significativas na perceção dos alunos sobre a utilização de formas diversificadas de avaliação, entre o 1º e o 2º momento. É provável que a estratégia aplicada para a DPO de “Utilizar a aplicação de telemóvel do Microsoft Teams para a resposta de breve questionário de escolha múltipla com 6 perguntas, nos 3 dias antecedentes a cada aula, sendo que o aluno com mais respostas corretas ganha um prémio nessa aula” seja a causa para aumento da perceção dos alunos quanto a esta prática.

5.2. Gráfico de Perfil

As figuras 1 e 2 apresentam um gráfico de perfil composto pelas médias das respostas de alunos, professor estagiário e professor cooperante, agrupadas por dimensões, no 1º e 2º momento de recolha de dados, respetivamente. O gráfico de perfil é analisado de duas formas, quanto ao nível e quanto à forma.

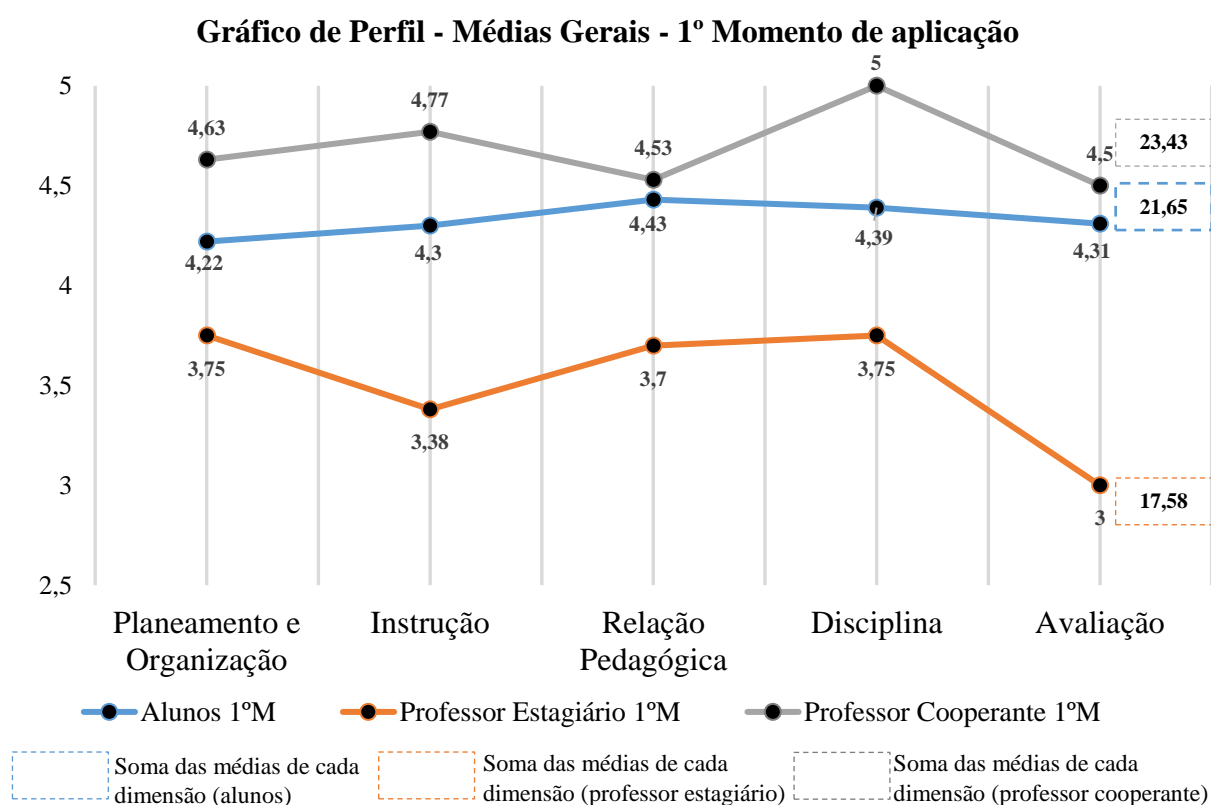


Figura 1- Gráfico de Perfil sobre as perceções de alunos, professor estagiário e professor cooperante sobre as dimensões do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física (1º momento)

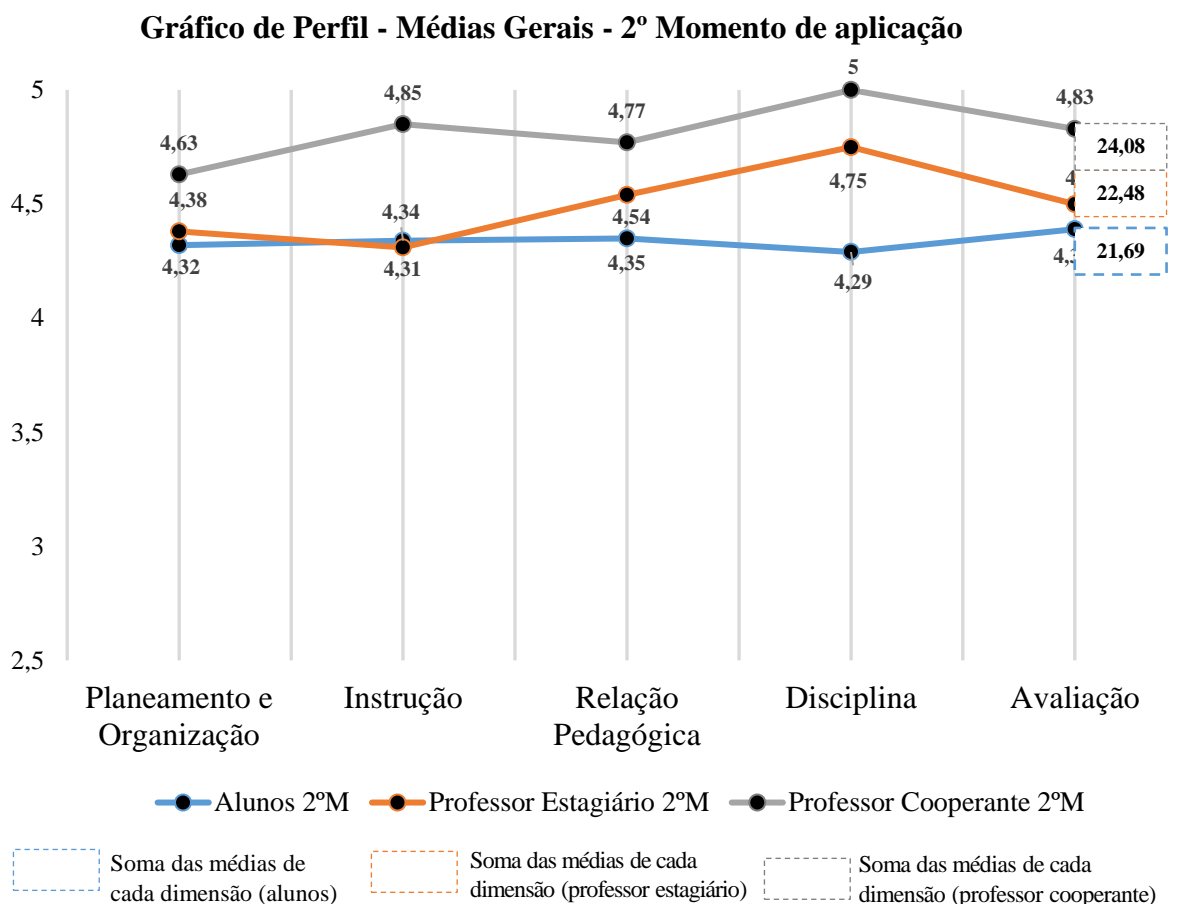


Figura 2 - Gráfico de Perfil sobre as percepções de alunos, professor estagiário e professor cooperante sobre as dimensões do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física (2º momento)

O nível analisa-se somando os valores médios de todas as dimensões. No 1º momento de recolha de dados, os níveis dos alunos, professor estagiário e professor cooperante foram de 21,65, 17,58 e 23,43 respetivamente. Podemos verificar que existiu uma perceção do professor estagiário relativamente à sua intervenção pedagógica inferior à perceção dos alunos e do professor cooperante, registando uma diferença de 4,08 e de 5,93 valores, respetivamente.

No 2º momento de recolha de dados, os níveis totais dos alunos, professor estagiário e professor cooperante foram de 21,69, 22,48 e 24,08, respetivamente. Verificou-se que a perceção do professor estagiário foi inferior à perceção do professor cooperante e ligeiramente superior à dos alunos. As perceções de alunos, professor estagiário e professor cooperante revelaram-se bastante mais aproximadas do que no 1º momento.

Quanto à forma, no 1º momento de recolha de dados (figura 1), podemos observar uma divergência de perceções entre alunos e professor estagiário em todas as dimensões.

As dimensões DI e DA foram aquelas em que as perceções de professor estagiário e alunos mais se distanciaram e, por isso, obrigaram a uma análise mais profunda na procura e

interpretação das divergências. A DA, em particular, obrigou a uma interpretação mais atenta já que o professor estagiário considerou que, neste aspeto, foi pouco interventivo, enquanto os alunos afirmaram que obtiveram a informação e os esclarecimentos necessários. Este resultado, obrigou-nos a refletir mais detalhadamente sobre que abordagem deve ser feita junto dos alunos, e em específico com esta turma.

Ao analisar a linha que diz respeito às perceções dos alunos foi possível constatar pouca oscilação, o que significa uma média de respostas bastante semelhante entre todas as dimensões. Apesar de serem perceptíveis algumas diferenças entre as dimensões, não foi possível indicar perentoriamente a dimensão em que a prática do professor estagiário foi percecionada como melhor ou como pior. Pela semelhança de resultados entre as cinco dimensões é possível classificar a prática pedagógica bastante equilibrada qualitativamente.

O equilíbrio constatado no 1º momento de recolha de dados manteve-se, e no 2º também se verifica segundo a perceção do professor estagiário. É possível constatar que o 2º momento de recolha de dados revelou um gráfico de perceção dos alunos bastante semelhante ao do professor estagiário, exceto na DD em que difere ligeiramente. A comparação entre a perceção do professor estagiário e do professor cooperante, revelou que o segundo classifica todas as dimensões de forma superior que o primeiro. Contudo a diferença entre as perceções dos dois é semelhante entre as dimensões DPO, DRP, DA e DD.

6. Conclusões

No 1º momento de recolha de dados, início do ano letivo, as perceções de alunos e professor estagiário apresentavam um elevado número divergências, apesar de os alunos percecionarem o PEA com mais qualidade do que o próprio professor estagiário. No 2º momento de recolha de dados as perceções de alunos, professor estagiário e professor cooperante, aproximaram-se, devido ao aumento da perceção do professor estagiário. Este aumento poderá dever-se à implementação das estratégias de melhoria que o deixaram mais seguro e confortável durante a lecionação.

A utilização da demonstração durante a instrução dos exercícios foi uma prática altamente valorizada, embora, segundo a perceção dos alunos, a sua frequência diminuiu significativamente entre o 1º e o 2º momento. Esta diminuição pode ter sido provocada pela implementação do ENP durante a quase totalidade de um período, pelas características das modalidades lecionadas e pelo formato dos exercícios implementados. Os resultados revelaram, também, um provável desinteresse dos alunos pelas regras e programa da disciplina

e que estes encararam o tempo de prática como uma condição importante para a aprendizagem. Os resultados evidenciaram que a comunicação do professor com os alunos sobre as suas preferências, ajudou a melhorar a sua prática pedagógica, sendo a negociação com os alunos sobre determinados aspetos da aula uma estratégia favorável à aprendizagem. Foi possível constatar, que a estratégia de apresentar razões de forma teórica para enaltecer a importância de cada modalidade não parece ser uma estratégia eficaz para promover a prática de atividade física na vida dos alunos fora da escola, no presente e no futuro.

Os resultados evidenciaram a importância da prevenção disciplinar face à remediação. As seguintes estratégias revelaram-se eficazes na manutenção de um controlo disciplinar da turma adequado ao longo de toda a prática pedagógica:

- Permitir que os alunos tenham a liberdade para constituir os grupos nos exercícios que o requeiram, caso tivessem apresentado um comportamento adequado nas aulas anteriores.
- Esperar o tempo que for necessário para que todos os alunos se calem e atentem as palavras do professor estagiário sempre que este pretendia falar, e lembrar que o tempo de prática perdido à espera que se corrijam comportamentos inadequados é prejudicial para todos.

Quanto aos aspetos relacionados com a Avaliação, no 1º momento de recolha de dados, foram verificadas divergências entre a perceção dos alunos e professor estagiário. Os dados recolhidos sugerem que demasiado foco na avaliação poderá ser nefasto para a maioria. A estratégia de “nas aulas de avaliação estabelecer uma ordem de observação, sem os alunos darem conta, para que o professor forneça pelo menos uma vez *FB* aos alunos”, não originou diferenças significativas em nenhuma das afirmações entre o 1º e o 2º momento.

Este estudo despoletou várias questões, das quais destacamos cinco que devem merecer tratamento em estudos futuros: 1) “Será benéfica a utilização de diferentes formas de avaliação na disciplina de EF?” 2) Será benéfica a utilização de diferentes recursos materiais e tecnológicos na disciplina de EF?” 3) Que estratégias se devem utilizar para os melhores alunos contribuírem para a aprendizagem dos demais, sem comprometer a sua própria evolução?” 4) Como motivar os alunos para a atividade de atividade física fora do contexto escolar? 5) Como otimizar e diversificar o PEA na EF em formato de ENP?

Por fim, é importante referir que este estudo tem uma amostra reduzida, pois apenas diz respeito à intervenção de um professor estagiário, um professor cooperante e a uma turma do 8º ano, o que constitui a principal limitação deste estudo. A implementação do ENP, durante a quase totalidade do 2º Período, também poderá ter influenciado os resultados.

Conclusão e Perspetivas Futuras

O EP possibilitou-nos a operacionalização da prática pedagógica em contexto real. Consideramos que foi uma etapa crucial, talvez a mais importante, na nossa formação pessoal e profissional enquanto professores de EF, pois permitiu-nos vivenciar as mais variadas situações do PEA. Por ter sido a experiência mais desafiadora e enriquecedora de todas sentimos que foi o culminar perfeito do nosso percurso académico.

Finalizamos o EP com o sentimento de dever cumprido. Acreditamos que contribuímos significativamente para a melhoria das competências dos alunos que acompanhamos, bem como para a sua formação pessoal. Estamos convictos, também, que a qualidade da nossa intervenção pedagógica apresentou bastantes melhorias no final do EP, embora conscientes que ainda existe muito para aprender.

Os objetivos individuais enunciados nas expectativas iniciais para o EP foram alcançados. Os desafios previstos e desejados surgiram e permitiram a nossa evolução profissional. As preocupações e algumas inseguranças iniciais foram ultrapassadas através do nosso empenho e trabalho, assente no rigor e na exigência, e com o contributo de todos os intervenientes da comunidade escolar, essenciais para a nossa boa integração na escola.

Com o decorrer do tempo, ficámos mais seguros e confortáveis durante a lecionação. Para isso, sentimos que contribuiu, em grande parte, a descoberta e implementação de determinadas estratégias e procedimentos. Além da importância que teve o professor cooperante e o trabalho em conjunto do NE para a definição destas estratégias, não podemos deixar de identificar os alunos, como a parte principal deste processo. Foram eles que nos obrigaram a evoluir a nossa prática pedagógica, visto que o nosso principal objetivo enquanto professores de EF passava por criar as condições necessárias para cada aluno desenvolver as suas capacidades desportivas e humanas. A necessidade de nos adaptarmos às características de cada um foi um fator crucial à nossa aprendizagem.

Finalizamos o EP com a certeza que novas situações e contextos enfrentaremos durante o exercício da nossa profissão. Por isso, sabemos que o estudo da docência e o desenvolvimento das nossas capacidades não pode terminar com o findar do percurso académico, se queremos garantir o sucesso das aprendizagens dos nossos futuros alunos.

Por fim, o EP reforçou a nossa ambição em exercer a profissão de professores de EF num futuro próximo, por ser uma disciplina imprescindível para o presente e futuro de todos os jovens estudantes.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas da Mealhada. (2019). *Regulamento Interno 2019-2013*. Mealhada.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física – um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Armstrong, M. (2005). *Como ser ainda melhor gestor* (G. Correia & R. Santos, Trans. Revista Exame ed.). Lisboa: Actual Editora.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e Avaliação do Desempenho Docente* (Vol. Cadernos do CCAP - 3). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A. P., & Silva, M. L. (2009). Ética Profissional e Formação de Professoras. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar? *Horizonte*, 1(1), 22-26.
- Carreiro da Costa, F., Dinis, J., Carvalho, L., & Onofre, M. (1996). The Parents View. School physical education purposes. *Horizonte*, 1-10.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 135-151.
- Castelo, J. (2002). *O Exercício de Treino Desportivo*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Castro, E. (1995). *O Diretor de Turma nas Escolas Portuguesas – O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Clemente, F. M. (2012). Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 18(2).

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cunha, M. P., Rego, A., & Cunha, R. C. (2007). *Organizações Positivas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Cunha, P. (2016). *Teoria e Metodologia do Treino - Modalidades Coletivas - Manual de Curso de Treinadores de Desporto - Grau I*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.
- Cunha, P. (2016). *Teoria e Metodologia do Treino Desportivo - Modalidades Coletivas Coletivos - Manual de Curso de Treinadores de Desporto - Grau II*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.
- Curran, T., Hill, A., Hall, H., & Jowett, G. (2015). Relationships Between the Coach Created Motivational Climate and Athlete Engagement in Youth Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 37, 193 -198.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interações*, 21, 219-230.
- Favinha, M. (2012). A Mediação e a criação de novos contextos educativos. *CIEP - Artigos em Livros de Actas/Proceedings*.
- FENPROF. (2004). Ética Profissional. Retrieved from https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_489/Doc/FENPROF_489.pdf
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 21(78), 11-34.
- Ferreira, L. (2019). Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero no ano letivo 2018/2019. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Ferreira, M. (2014). *O Diretor de Turma no Papel de Líder Intermédio*. (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Católica Portuguesa, Viseu.
- Francisco, C. (1999). Para um ensino eficaz na aula de Educação Física. *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 17.
- Garganta, J. (1998). O Ensino dos Jogos Desportivos Colectivos. Perspectivas e Tendências. *Movimento*, 4(8), 19-27. doi:10.22456/1982-8918.2373
- Grupo Disciplina de Educação Física do Agrupamento de Escolas da Mealhada. (2020). *Regimento Interno de Educação Física*. Mealhada.
- Ilharco, F. (2012). *Mourinho - liderança, trabalho em equipa e excelência profissional*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos - Portugal*. Lisboa.
- Leal, J., & Carreiro da Costa, F. (1997). A Atitude dos Alunos Face à Escola, à Educação Física e a alguns Comportamentos de Ensino do Professor. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 15-16, 113-125.
- Marques, R. (2011). *O Diretor de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mayer, C., & Costa, D. (2017). A relação professor e aluno. *Revista Maiêutica, Indaial*, 5(1), 35-41.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6.
- Mesquita, I. (2015). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH edições.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH edições.
- Nobre, P. (2017). Estilos de Ensino. In R. Martins, G. Dias, & P. Mendes (Eds.), *Ténis: estratégia, percepção e ação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.

- Onofre, M. S., & Carreiro da Costa, F. (1994). O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 15-26.
- Oyarzún, J. C. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 105-119. doi:10.4067/s0718-07052012000100006
- Pereira, A. N. (2005). (In)disciplina na aula: uma revisão bibliográfica de autores portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5).
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. A. (2009). As Atitudes dos Alunos Face à Disciplina de Educação Física: Um Estudo Plurimetodológico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 83-94.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Ribeiro da Silva, E. M. (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, 2(2), 18-31.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sánchez, D. (1996). *Evaluar en Educacion Física* (3ª ed.). Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Tacca, M. C., & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 39-48.
- Teoldo, I., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.

Anexos

Anexo 1 - Roulement da Escola Básica nº2 da Pampilhosa

ESCOLA BÁSICA Nº2 PAMPILHOSA

Mapa de Ocupação de Espaços

2020 / 2021

ROTAÇÃO A

21/09 a 2/10 -- 19/10 a 30/10 -- 16/11 a 27/11 -- 14/12 a 18/12

		2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira		
		Pavilhão	Exterior	Balneários	Pavilhão	Exterior	Balneários	Pavilhão	Exterior	Balneários	Pavilhão	Exterior	Balneários	Pavilhão	Exterior	Balneários
08:30	09:20	6ªA	8ªB	1 4 / 2 5				7ªA	9ºD	3 6 / 2 5	6ºC	5ºC	1 4 / 2 5	6ªB	6ªA OF	3 6
09:20	10:10	6ªA	8ªB	1 4 / 2 5				7ªA	9ºD	3 6 / 2 5	6ºC	5ºC	1 4 / 2 5	6ªB	9ºD	3 6 / 2 5
10:30	11:20	6ªB	8ºC	2 5 / 3 6	5ªB		2 5.	5ªA	9ºC	3 6 / 1 4	6ºC	8ªA	1 4 / 3 6		9ªB	2 5.
11:30	12:20	9ºC	8ºC	1 4 / 3 6	5ªB	8ªA	2 5 / 3 6	5ªA	7ªB	3 6 / 2 5	6ºC	8ªA	1 4 / 3 6		9ªA	1 4.
12:30	13:20	9ºC	7ªA	1 4 / 3 6	8ºD				7ºD 6ªC	1 4.	5ªB	7ºC 6ªC	2 5 / 3 6	5ªA	9ªA	2 5 / 1 4
13:30	14:20															
14:30	15:20				5ºC		2 5.	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.	6ªA		1 4.			
15:30	16:20	6ºC		1 4.	9ªA		1 4.	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.		8ªB	2 5.			
16:30	17:20	6ºC	7ªB	1 4 / 2 5	9ªB	7ºC	2 5 / 3 6	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.	8ºD	8ºC 6ªB C	1 4 / 3 6	7ºD		1 4.
17:30	18:20		7ªB	2 5.	9ªB	7ºC	2 5 / 3 6	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.	8ºD		1 4.	7ºD		1 4.

ESCOLA BÁSICA Nº2 PAMPILHOSA

Mapa de Ocupação de Espaços

2020 / 2021

ROTAÇÃO B

6/10 a 16/10 -- 2 /11 a 13/11 -- 30/11 a 11/12

		2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira		
		Exterior	Pavilhão	Balneários	Exterior	Pavilhão	Balneários	Exterior	Pavilhão	Balneários	Exterior	Pavilhão	Balneários	Exterior	Pavilhão	Balneários
08:30	09:20	6ªA	8ªB	1 4 / 2 5				7ªA	9ºD	3 6 / 2 5	6ºC	5ºC	1 4 / 2 5	6ªB	6ªA OF	3 6
09:20	10:10	6ªA	8ªB	1 4 / 2 5				7ªA	9ºD	3 6 / 2 5	6ºC	5ºC	1 4 / 2 5	6ªB	9ºD	3 6 / 2 5
10:30	11:20	6ªB	8ºC	2 5 / 3 6	5ªB		2 5.	5ªA	9ºC	3 6 / 1 4	6ºC	8ªA	1 4 / 3 6		9ªB	2 5.
11:30	12:20	9ºC	8ºC	1 4 / 3 6	5ªB	8ªA	2 5 / 3 6	5ªA	7ªB	3 6 / 2 5	6ºC	8ªA	1 4 / 3 6		9ªA	1 4.
12:30	13:20	9ºC	7ªA	1 4 / 3 6	8ºD				7ºD 6ªC	1 4.	5ªB	7ºC 6ªC	2 5 / 3 6	5ªA	9ªA	2 5 / 1 4
13:30	14:20															
14:30	15:20				5ºC		2 5.	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.	6ªA		1 4.			
15:30	16:20	6ºC		1 4.	9ªA		1 4.	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.		8ªB	2 5.			
16:30	17:20	6ºC	7ªB	1 4 / 2 5	9ªB	7ºC	2 5 / 3 6	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.	8ºD	8ºC 6ªB C	1 4 / 3 6	7ºD		1 4.
17:30	18:20		7ªB	2 5.	9ªB	7ºC	2 5 / 3 6	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.	8ºD		1 4.	7ºD		1 4.

Anexo 2 - Ficha de Caracterização Individual



Agrupamento de Escolas da Mealhada
Escola Básica Nº2 da Pampilhosa



Agrupamento de Escolas da Mealhada
Escola Básica Nº2 da Pampilhosa



FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO

1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome _____ Ano: __ Turma: __ Nº: __
Data de Nascimento: __/__/____ Idade: __ Nacionalidade: __ Sexo: F __ M __
Morada: _____ Freguesia: _____
Email: _____ Telemóvel: _____ Altura: _____ Peso: _____

2. AGREGADO FAMILIAR (PESSOAS COM QUEM VIVE)

Grau de Parentesco	Idade	Habilitações Literárias	Profissão

Encarregado de Educação:

Nome: _____
Parentesco: _____ Telefone: _____ Email: _____

3. MEIO DE TRANSPORTE

Habitualmente, como é que te deslocas para a escola?

A pé Moto
Automóvel Bicicleta
Transporte público Outro: _____

Quanto tempo demoras a chegar à escola? _____ minutos.

4. SAÚDE E HÁBITOS DE HIGIENE

Tens dificuldades de audição? Sim Não Tens dificuldades de visão? Sim Não

Tens alguma doença crónica ou problema de saúde?

Sim Não

Se sim, qual/quais? _____

Tiveste alguma lesão desportiva recentemente?

Sim Não

Se sim, qual e quando? _____

Quantas vezes lavas os dentes por dia? _____



Agrupamento de Escolas da Mealhada
Escola Básica Nº2 da Pampilhosa



Qual o teu local de estudo habitual?

Escola Casa Outro

Tens ajuda no esclarecimento de dúvidas? Sim Não

Se sim, quem te esclarece as dúvidas?

Pais	Colegas	Amigos
Imãos	Professores	Explicador particular

Que profissão desejas exercer no futuro? _____

8. TEMPOS LIVRES

Ordena de 1 a 5 as atividades a que dedicas mais tempo nos teus tempos livres (sendo 1 na qual dependes mais tempo):

Ver Televisão	Ir aos Escuteiros
Praticar Desporto	Ir a festas, discotecas
Ouvir Música	Ajudar em tarefas domésticas
Conversar com amigos	Estar sozinho, isolado
Ler	Ir ao cinema/teatro/concertos
Navegar nas redes sociais	Jogar Playstation/computador
Fazer trabalhos escolares	Ver filmes e séries (Netflix, M'Piracy, etc.)
Ir às compras	Pesquisa no computador
Outra: _____	Outra: _____

9. HÁBITOS DESPORTIVOS

Praticas algum desporto fora da escola? Sim Não

Se sim, qual / quais? _____

Quanto tempo por semana (total)? _____

Se não, porquê? _____

10. EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Desde quando tens E.F. na escola?

Pré-Primária 1º Cido 2º Cido

O que mais gostas / valorizas na aula de E.F.?

Praticar Desporto	Benefícios para a saúde	Momento de relaxamento ("libertar o stress")
Aprender e evoluir nas várias Matérias lecionadas	Convivência com os colegas/ Trabalho de equipa	Experimentar novas modalidades
Evolução numa modalidade específica	Controlo de peso	Preparação/ aptidão Física

5. ALIMENTAÇÃO

Que refeições fazes diariamente?

Pequeno-almoço	
Meio da manhã	
Almoço	
Lanche	
Jantar	
Coia	

6. VIDA ESCOLAR

Gostas de frequentar a escola? Sim Não

O que mais gostas na escola?

Convívio com os teus colegas	Fazer novos amigos	Aprender
Professores	Tempos livres	Outro: _____

O que menos gostas na Escola?

Às aulas	Professores	Colegas
Intervalo	Outro: _____	

O que gostarias que a escola tivesse e não tem? (ex.: atividade desportiva, gabinete de apoio, etc.) _____

Já reprovaste alguma vez?

Sim Não Se sim, em que ano(s)? _____

Qual a(s) tua(s) disciplina(s) preferida(s)? _____

Qual a(s) disciplina(s) que menos gostas? _____

Qual a(s) disciplina(s) em que tens mais dificuldades? _____

Quais as razões para essas dificuldades:

Falta de estudo	Dificuldades de compreensão	Ensino dos professores
Falta de interesse	Pouco tempo para aprender a matéria	Problemas de saúde
Outra(s): _____		

7. HÁBITOS DE ESTUDO

Gostas de estudar? Sim Não

Com que frequência costumavas estudar?

Diariamente	Regularmente	Em vésperas de testes	Nunca

Quanto tempo por semana? _____ Como gostas de estudar? Sozinho Em grupo



Agrupamento de Escolas da Mealhada
Escola Básica Nº2 da Pampilhosa



Agrupamento de Escolas da Mealhada
Escola Básica Nº2 da Pampilhosa



Qual o teu local de estudo habitual?

Escola Casa Outro

Tens ajuda no esclarecimento de dúvidas? Sim Não

Se sim, quem te esclarece as dúvidas?

Pais	Colegas	Amigos
Imãos	Professores	Explicador particular

Que profissão desejas exercer no futuro? _____

O que menos gostas na aula de E.F.?

Correr/Praticar exercício físico	Jogos Desportivos Coletivos	Jogos Tradicionais: Ex: jogo do mata, jogo do bola ao Capitão
Tomar banho	Jogos Desportivos Individuais	Aquecimento

Motivação para as aulas de Educação Física (de 1 a 10, sendo 10 o máximo)? _____

Qual a nota final que tiveste no ano passado a Educação Física? _____

O ano passado estiveste envolvido no Desporto Escolar? Sim Não

Se sim, em quais/quais modalidades? _____

Quais as modalidades que gostavas de praticar na Educação Física?

Futebol	Ténis
Voleibol	Patinação
Andebol	Ginástica solo
Basquetebol	Ginástica acrobática
Tag Rugby	Ginástica de aparelhos
Badminton	Atletismo
Natação	Dança

Quais as modalidades que NÃO gostavas de praticar na Educação Física?

Futebol	Ténis
Voleibol	Patinação
Andebol	Ginástica solo
Basquetebol	Ginástica acrobática
Tag Rugby	Ginástica de aparelhos
Badminton	Atletismo
Natação	Dança

11. QUALIDADES DOS PROFESSORES

Aponta as qualidades que mais aprecias num professor?

Exigência	Comunicação (explicar bem)
Pontualidade	Ser justo
Simpatia	Sentido de humor
Compreensivo	Outras: Quais? _____

Data de preenchimento: __/__/____

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 3 - Cronograma de aulas do 8ºB

Cronograma Educação Física - 8º B

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
2020	Setembro																		1				2 e 3		4					5 e 6		
	Outubro	7				F			8				9 e 10			11					12-13			14				15-16		17		
	Novembro		18-19			20					21-22							24-25					26			27-28						
	Dezembro				30							31			32-33				34													
2021	Janeiro				35-36				37			38-39			40					41-42			43									
	Fevereiro											44			45-46					47			48-49			50						
	Março	51-52				53				54-55			56			57-58				59						60-61			62			
	Abril					63-64			65				66-67			68					69-70			71				72-73			74	
	Maio				75-76			77				78-79			F				80-81			82				83-84			85			
	Junho				F				88-89			F				90-91			92					93-94								

1º Período (2020)					
Mês	Dia	Local	Aula	NºUD	Unidade Didática
SETEMBRO	17	Exterior	1		Apresentação
	21	Exterior	2-3	1 e 2	FITescola
	24	Exterior	4	3	FITescola
	28	Exterior	5-6		"Dia Europeu do Desporto"
OUTUBRO	1	Exterior	7	4	FITescola
	8	Pavilhão	8	1	Badminton (Recuperação)
	12	Pavilhão	9-10	1 e 2	Voleibol (Recuperação)
	15	Pavilhão	11	2	Badminton (Recuperação)
	19	Exterior	12-13	1 e 2	Atletismo
	22	Exterior	14	3	Atletismo
NOVEMBRO	26	Exterior	15-16	4 e 5	Atletismo
	29	Exterior	17	1	Basquetebol
	2	Pavilhão	18-19	2 e 3	Basquetebol
	5	Pavilhão	20	4	Basquetebol
	9	Pavilhão	21-22	5 e 6	Basquetebol
	12	Pavilhão	23	1	Orientação
DEZEMBRO	16	Exterior	24-25	2 e 3	Orientação
	19	Exterior	26	6	Atletismo
	23	Exterior	27-28	4 e 5	Orientação
	26	Exterior	29	7	Atletismo
			30		
			3		Atletismo
			7		
			10		Atletismo
			14		FITescola e Ed. Saúde
			17		FITescola e Ed. Saúde

2º Período (2021)					
Mês	Dia	Local	Aula	NºUD	Unidade Didática
JANEIRO	4	Exterior	35-36	7 e 8	Basquetebol
	7	Exterior	37	6	Orientação
	11	Exterior	38-39	9 e 10	Basquetebol
	14	Exterior	40	1	Andebol
	18	Pavilhão	41-42	2 e 3	Andebol
	21	Pavilhão	43	4	Andebol
	25				
	28				
FEVEREIRO	1				
	4				
	8				
	11	Online	44	8	FITescola e Ed. Saúde
	15	Online	45-46	1 e 2	Dança
18	Online	47	9	FITescola e Ed. Saúde	
22	Online	48-49	3 e 4	Dança	
25	Online	50	10	FITescola e Ed. Saúde	
MARÇO	1	Online	51-52	5 e 6	Dança
	4	Online	53	7	Dança
	8	Online	54-55	8 e 9	Dança
	11	Online	56	7	Orientação
	15	Online	57-58	8 e 9	Orientação
	18	Online	59	3	Badminton
22	Online	60	3	Voleibol	
25	Online	61	1	Futsal	
	25	Online	62	11	FITescola e Ed. Saúde

3º Período (2021)					
Mês	Dia	Local	Aula	Nº UD	Unidade Didática
ABRIL	5	Exterior	63 e 64	5 e 6	Andebol
	8	Pavilhão	65	7	Andebol
	12	Exterior	66-67	8 e 9	Andebol
	15	Pavilhão	68	4	Voleibol
	19	Pavilhão	69-70	5 e 6	Voleibol
	22	Pavilhão	71	7	Voleibol
MAIO	26	Pavilhão	72-73	8 e 9	Voleibol
	29	Pavilhão	74	10	Voleibol
	3	Pavilhão	75-76	4 e 5	Badminton
	6	Pavilhão	77	11	Voleibol
	10	Exterior	78-79	2 e 3	Futsal
	17	Exterior	80-81	4 e 5	Futsal
JUNHO	20				
	24	Pavilhão	82-83	6 e 7	Badminton
	27	Pavilhão	84	8	Badminton
	31	Pavilhão	85-86	9 e 10	Badminton
	7	Exterior	87-88	6 e 7	Futsal
14	Exterior	89-90	8 e 9	Futsal	
17	Pavilhão	91	11	Badminton	
21	Pavilhão	92-93	12 e 13	FITescola e Ed. Saúde	


Aulas	Apresentação	Outras Atividades	Badminton	Voleibol	FITescola e Educação para a Saúde	Atletismo	Basquetebol	Orientação	Dança	Andebol	Futsal	Total
Previsas:	1	2	9 (+2)	9 (+2)	13	9	10	9	9	9	9	93

Legenda: Aulas ocupadas por atividades organizadas pelo departamento de EF ou pelo NE Fim-de-semana Interrupções Letivas Feriados Aulas canceladas Aulas adicionadas

Anexo 4 - Exemplo de Quadro de Extensão e Sequência de Conteúdos

Data	Nº da Aula	Objetivos da Aula	Conteúdos da Aula	Função Didática
19/10/2020	1 e 2	Avaliação diagnóstica e execução da corrida de velocidade, corrida com barreiras, triplo salto, salto em comprimento, lançamento do peso e salto em altura	Corrida de Velocidade Corrida com Barreiras Salto em Comprimento Triplo Salto Salto em Altura Lançamento do Peso	Avaliação Formativa Inicial
22/10/2020	3	Melhoria da técnica de corrida e das técnicas de corrida com barreiras e do triplo salto Exercitar força explosiva e de potência de membros inferiores	Triplo Salto Corrida de Velocidade Corrida com barreiras	Exercitação
26/10/2020	4 e 5	Melhoria da técnica de corrida e das técnicas de corrida com barreiras, triplo salto e lançamento do peso Exercitar as capacidades motoras coordenativas e condicionais	Corrida de Velocidade Corrida com Barreiras Lançamento do Peso Triplo Salto	Exercitação
19/11/2020	6	Melhoria da técnica de lançamento do peso, salto em altura e triplo salto Exercitar força explosiva de membros superiores e inferiores e coordenação entre eles	Triplo Salto Salto em Altura Lançamento do Peso	Exercitação
26/11/2020	7	Melhoria da técnica de lançamento do peso, salto em altura e corrida com barreiras Exercitar força explosiva de membros superiores e inferiores e coordenação entre eles	Lançamento do Peso Salto em Altura Corrida com Barreiras	Exercitação e Consolidação
30/11/2020	8 e 9	Avaliação Sumativa da corrida de velocidade, corrida com barreiras, triplo salto, salto em comprimento, lançamento do peso e salto em altura	Corrida de Velocidade Triplo Salto Corrida com Barreiras Salto em Altura Lançamento do Peso Triplo Salto	Avaliação Sumativa

Anexo 5 - Modelo do Plano de Aula

Plano de Aula - 2020/2021						
Professor:		Data:		3ºP		
Turma:	Hora:		Local:			
Nº de Aula:	UD:	Nº de aula de UD:		Duração:	Nº Alunos:	
Função Didática:			Estratégias de Ensino:		Estilo de Ensino:	
Recursos Materiais:						
Objetivos da Aula:						
Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	
T	P					
Parte Inicial da Aula						
8h30	8'	Preparação	Equipar			
Hidratação e Transição						
Parte Fundamental da Aula						
Hidratação e Transição						
Parte Final da Aula						

Anexo 6 - Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa Inicial por modalidade

Avaliação Formativa Inicial - Futsal (8ºB)

<i>Aluno</i>	<i>Em situação de jogo reduzido</i>					
	<i>Ações Técnico-Táticas Ofensivas</i>				<i>Ações Técnico-Táticas Defensivas</i>	
	<i>Ocupação racional do espaço</i>	<i>Desmarcação (em rotura ou apoio)</i>	<i>Tomada de decisão (conduzir, fintar, passar ou rematar)</i>	<i>Relação com bola (condução, receção, passe e finta)</i>	<i>Contenção e desarme</i>	<i>Cobertura defensiva</i>
Afonso	4,0	3,0	3,5	4,5	4,0	4,0
Ana Laura	4,0	2,0	3,0	3,0	3,0	2,5
André	2,5	2,0	3,0	3,0	2,0	2,5
Daniel	3,0	3,0	2,0	4,0	3,0	2,5
Érica	2,0	2,5	2,0	2,5	3,0	2,0
Flávia	2,0	2,0	2,0	2,0	1,5	1,5
Inês	2,0	1,5	1,0	2,0	1,5	1,5
Lara	5,0	5,0	4,5	5,0	5,0	5,0
Laura	3,0	2,0	2,0	3,0	2,5	1,5
Mª Eduarda	4,5	3,5	4,0	4,5	4,0	4,0
Marta	3,0	1,5	1,5	2,0	2,0	1,5
Martim R.	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Martim P.	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,0
Matilde	2,0	2,0	1,5	2,0	2,0	1,5
Micael	3,5	3,0	3,0	4,0	3,5	3,0
Rafael	3,5	3,5	3,0	4,0	3,5	3,0
Santiago	3,5	3,0	3,0	4,0	3,0	3,0
Tiago	2,5	2,5	2,5	3,0	3,0	2,5
Isabel	2,5	2,5	2,5	3,0	2,5	2,5

LEGENDA: 1 Muitas Dificuldades 2 Algumas Dificuldade 3 Nível de Execução Suficiente 4 Bom Nível de Execução 5 Alto Nível de Execução

Anexo 7 - Critérios de Avaliação em formato de Ensino Presencial (1º e 3º Período)

Competências e Conhecimentos 70%	Atividades Físicas 45,5%	- Aplicação de regras; - Realização e aplicação dos conteúdos técnico-táticos
	Aptidão Física 17,5%	- Desenvolvimento das capacidades físicas, condicionais e coordenativas dentro da zona saudável da aptidão física – ZSAF.
	Conhecimentos 7%	- Conhecimento e compreensão dos conteúdos programáticos utilizando adequada e corretamente a Língua Portuguesa e as tecnologias da informação e comunicação.
Atitudes e Valores 30%	Atitudes 15%	- Relação interpessoal (colegas e professor) - Autonomia
	Valores 15%	- Responsabilidade (assiduidade, pontualidade, material) - Procura do sucesso

Anexo 8 - Critérios de Avaliação em formato de Ensino Não Presencial (2º Período)

Competências e Conhecimentos 60%	Atividades Físicas 24%	- Aplicação de regras; - Realização e aplicação dos conteúdos técnico-táticos
	Aptidão Física 24%	- Desenvolvimento das capacidades físicas, condicionais e coordenativas dentro da zona saudável da aptidão física – ZSAF.
	Conhecimentos 12%	- Conhecimento e compreensão dos conteúdos programáticos utilizando adequada e corretamente a Língua Portuguesa e as tecnologias da informação e comunicação.
Atitudes e Valores 40%	Atitudes 16%	- Relação interpessoal (colegas e professor) - Autonomia
	Valores 24%	- Responsabilidade (assiduidade, pontualidade, material) - Procura do sucesso

Anexo 10 - Modelo de Relatório da Aula de Educação Física - Dispensa da Prática



Agrupamento de Escolas da Mealhada
Escola Básica Nº 2 da Pampilhosa



RELATÓRIO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Dispensa da Prática

Aluno: _____ Ano/Turma: _____ Nº _____ Data: _____

Unidade Didática: _____ Nº alunos: _____ Duração: _____ Espaço: _____

Motivo da não realização da aula: _____

Objetivos da aula: _____

Descrição Exercício	Esquema
Exercício 1: _____ _____ _____ _____	
Exercício 2: _____ _____ _____ _____	
Exercício 3 _____ _____ _____ _____	
Exercício 4 _____ _____ _____ _____	
Exercício 5 _____ _____ _____ _____	
Exercício 6 _____ _____ _____ _____	
Aspetos Positivos ou Negativos a reportar:	
Comportamento dos Alunos	

ASSINATURA DO PROFESSOR: _____

Anexo 13 - Exemplo de Balanço de Atividade dinamizada pelo Núcleo de Estágio



Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

2020/2021

O Olimpismo nos "Paralímpicos"

Projeto "Era Olímpica"

Balanço

Professor Orientador na Escola:

- Luís Nogueira

Professor Orientador na Faculdade:

- Maria de Lurdes Tristão Ávila Carvalho

Professores Estagiários:

- Filipe Dias
- Miguel Fernandes
- Pedro Giráldo

Abril, 2021



Agrupamento de Escolas da Mealhada
Escola Básica Nº2 da Pampilhosa



Balanço da Atividade

Com esta atividade Projeto "Era Olímpica" foi nossa intenção promover uma atividade que tivesse os Jogos Olímpicos como tema principal. Dentro do tema, optámos por escolher os jogos paralímpicos, com o objetivo de dar a conhecer a realidade destes atletas de alta competição, procurando promover nos alunos uma reflexão sobre diferenças e semelhanças entre atletas olímpicos e paralímpicos e, também, que reflitam sobre a denominação atual de uns de outros.

A atividade decorreu, no geral, de forma bastante positiva. Muitas coisas foram melhoradas da primeira atividade do Dia Europeu do Desporto na Escola para esta. As principais diferenças foram: 1) a numeração das estações para que os alunos tivessem melhor perceção de onde estavam e para onde iam na tarefa seguinte; 2) A indicação para as trocas de estação foi feita com um sinal sonoro, utilizando-se um apito; 3) Foram construídas 6 estações, e cada professor ficou responsável por 2, ao contrário do que aconteceu na primeira atividade, onde existiam 10, dificultando a gestão do tempo e o acompanhamento das tarefas; 4) Foi também feita uma introdução a todas as turmas que entrassem para a atividade; 5) De forma a coordenar o melhor possível a entrada de turmas na atividade enquanto outras já estavam a realizá-la, decidimos que os alunos destas iriam hidratar-se enquanto que os alunos das turmas que chegavam recebiam as instruções. No caso de ambas as turmas fossem à mesma hora, a instrução seria dada a todos.

As modalidades escolhidas revelaram-se de fácil adaptação ao meio escolar. Na escolha e construção das tarefas, tentámos criar exercícios que suscitassem interesse pelo desafio proposto, aumentando os níveis de empenho motor, de motivação e de competitividade dos alunos. Verificámos que alcançámos este objetivo, sendo observável um tempo de e tempo de prática elevado. Para tal, contribuiu, também, o facto de os exercícios serem bastante simples, sendo necessário um tempo de instrução bastante diminuto, em 4 das atividades a rondar os 10 segundos. Os exercícios que necessitaram de mais tempo na sua explicação foram o Gólfball e o Bocca, atividades que os alunos pouco ou nunca tinham praticado ou conhecimento da sua existência.

As transições de estação para estação foram bastante rápidas, não levando mais de 15 segundos. Este aspeto foi alvo de melhoria em relação à primeira atividade organizada pelo NE. Para otimizar este momento colocámos numeração em todas as estações e estas foram distribuídas de forma lógica e em sequência em forma de círculo, para que os alunos, ao trocar de estação entendessem facilmente para qual estação teriam de seguir.

A boa distribuição dos professores estagiários pelo espaço permitiu que os exercícios fossem rapidamente explicados aos grupos, além de ter permitido que a desinfecção do material, a que estávamos obrigados devido às regras da DGS para o combate à pandemia covid-19, se realizasse

Projeto Era Olímpica

2



Agrupamento de Escolas da Mealhada
Escola Básica Nº2 da Pampilhosa



Agrupamento de Escolas da Mealhada
Escola Básica Nº2 da Pampilhosa



em muito pouco tempo. Importa referir que esta atividade, devido às regras da DGS para o combate à pandemia, apenas pôde ser praticada pelos alunos que tinham Educação Física durante o tempo da respetiva aula. Como definimos trocas de estação a cada 6 minutos promovemos o ecletismo pois permitimos que os alunos das turmas com aulas de 50 minutos experimentassem todas as estações e aqueles com aulas de 100 minutos foi-nos possível aumentar o tempo de prática para cerca de 13 minutos, passando também eles por todas as estações. Esta gestão foi de fácil aplicação devido ao horário das turmas estarem intercaladas. Ainda em relação às condicionantes a que nos vimos obrigados devido à pandemia covid-19, há a relatar que o número de estações criadas permitiu distribuir os alunos de forma a que grupos tivessem no máximo 6 elementos, garantindo o distanciamento entre eles.

Os jogos criados decorreram conforme o planeado, exceto a estação do Voleibol e do Badminton. Estas tarefas foram onde os alunos sentiram maiores dificuldades. No badminton os alunos teriam de se deslocar com as pernas esticadas e no voleibol os alunos estão sentados, algo que também dificulta a circulação no espaço. Em ambas as tarefas, a generalidade dos alunos, apresentava grande dificuldade em deslocar-se no espaço de forma a dar resposta à ação do adversário. Para combater estas dificuldades que impossibilitavam a fluência do jogo, decidimos reduzir o espaço do mesmo, mas nunca retirando a necessidade de os alunos se deslocarem, de forma a que estes percebessem a dificuldade do movimento. Na estação do voleibol as bolas foram trocadas por bolas mais leves e maiores, facilitando a sustentação no ar.

A forma como cada tarefa foi construída permitiu a existência de diferentes níveis de complexidade. Esta condição foi devidamente pensada no momento de planeamento devido à presença de turmas do 5.º ao 9.º ano, nesta atividade organizada pelo NE e revelou-se uma decisão bastante acertada. Os alunos revelaram-se bastante motivados com a competitividade imposta, o que contribuiu para os altos níveis de empenho motor.

Participaram na atividade 7 turmas e 127 alunos, no total. No final da participação, cada aluno foi questionado sobre a mesma. Todos os alunos responderam a 3 questões, e os do 3.º ciclo responderam a mais uma, e todas as respostas foram devidamente analisadas.

Tabela 1 - Respostas a questionário de satisfação - Atividade "Projeto Era-Olimpica"

GERAL - TODOS OS PARTICIPANTES									
Nº 127									
Pergunta 1 - Classificação da atividade			Pergunta 2 - Estação preferida			Pergunta 3 - Estação menos apreciada			
Média	NP	%	NP	%	NP	%	NP	%	NP
4,7			0 - Em branco / Nenhuma	0	0%	0 - Em branco / Nenhuma	13	10%	
			1 - Basquetebol em cadeira de rodas	50	39%	1 - Basquetebol em cadeira de rodas	9	7%	
			2 - Gólfball	11	9%	2 - Gólfball	18	14%	
			3 - Bocca	6	5%	3 - Bocca	21	17%	
			4 - Voleibol Sentado	7	6%	4 - Voleibol Sentado	17	13%	
			5 - Salto em altura	6	5%	5 - Salto em altura	22	17%	
			6 - Badminton	4	3%	6 - Badminton	22	17%	
5º ANO DE ESCOLARIDADE									
Nº 36									
Pergunta 1 - Classificação da atividade			Pergunta 2 - Estação preferida			Pergunta 3 - Estação menos apreciada			
Média	NP	%	NP	%	NP	%	NP	%	NP
4,8			0 - Em branco / Nenhuma	0	0%	0 - Em branco / Nenhuma	7	19%	
			1 - Basquetebol em cadeira de rodas	14	39%	1 - Basquetebol em cadeira de rodas	1	3%	
			2 - Gólfball	0	0%	2 - Gólfball	3	8%	
			3 - Bocca	0	0%	3 - Bocca	10	28%	
			4 - Voleibol Sentado	0	0%	4 - Voleibol Sentado	6	17%	
			5 - Salto em altura	21	58%	5 - Salto em altura	1	3%	
			6 - Badminton	1	3%	6 - Badminton	8	22%	
7º ANO DE ESCOLARIDADE									
Nº 17									
Pergunta 1 - Classificação da atividade			Pergunta 2 - Estação preferida			Pergunta 3 - Estação menos apreciada			
Média	NP	%	NP	%	NP	%	NP	%	NP
4,3			0 - Em branco / Nenhuma	0	0%	0 - Em branco / Nenhuma	1	6%	
			1 - Basquetebol em cadeira de rodas	9	52%	1 - Basquetebol em cadeira de rodas	0	0%	
			2 - Gólfball	0	0%	2 - Gólfball	3	18%	
			3 - Bocca	1	6%	3 - Bocca	3	18%	
			4 - Voleibol Sentado	2	12%	4 - Voleibol Sentado	2	12%	
			5 - Salto em altura	2	12%	5 - Salto em altura	5	29%	
			6 - Badminton	3	18%	6 - Badminton	3	18%	
8º ANO DE ESCOLARIDADE									
Nº 36									
Pergunta 1 - Classificação da atividade			Pergunta 2 - Estação preferida			Pergunta 3 - Estação menos apreciada			
Média	NP	%	NP	%	NP	%	NP	%	NP
4,8			0 - Em branco / Nenhuma	0	0%	0 - Em branco / Nenhuma	1	3%	
			1 - Basquetebol em cadeira de rodas	9	25%	1 - Basquetebol em cadeira de rodas	8	22%	
			2 - Gólfball	6	17%	2 - Gólfball	7	19%	
			3 - Bocca	2	6%	3 - Bocca	2	6%	
			4 - Voleibol Sentado	2	6%	4 - Voleibol Sentado	3	8%	
			5 - Salto em altura	18	41%	5 - Salto em altura	6	17%	
			6 - Badminton	3	8%	6 - Badminton	9	25%	
9º ANO DE ESCOLARIDADE									
Nº 38									
Pergunta 1 - Classificação da atividade			Pergunta 2 - Estação preferida			Pergunta 3 - Estação menos apreciada			
Média	NP	%	NP	%	NP	%	NP	%	NP
4,7			0 - Em branco / Nenhuma	0	0%	0 - Em branco / Nenhuma	4	11%	
			1 - Basquetebol em cadeira de rodas	18	47%	1 - Basquetebol em cadeira de rodas	0	0%	
			2 - Gólfball	5	13%	2 - Gólfball	5	13%	
			3 - Bocca	3	8%	3 - Bocca	6	16%	
			4 - Voleibol Sentado	3	8%	4 - Voleibol Sentado	6	16%	
			5 - Salto em altura	6	16%	5 - Salto em altura	10	26%	
			6 - Badminton	3	8%	6 - Badminton	7	18%	

Projeto Era Olímpica

3

Projeto Era Olímpica

4

Tendo em conta as respostas dos alunos à primeira questão, verificamos que a média da classificação atribuída à atividade é 4,7, numa escala de 1 a 5, ou seja, um valor extremamente bom, sendo que 77% dos alunos classificou a atividade com nota máxima, indicando que gostariam de participar em mais atividades semelhantes. Analisando por anos, os anos de escolaridade que gostaram mais da atividade foram o 5º e o 9º ano, apresentando uma média de classificação de 4,8; 4,8 e 4,7 respetivamente, enquanto a do 7º ano foi 4,3.

A estação que obteve maior preferência dos alunos (segunda questão) foi o basquetebol em cadeira de rodas, em 39% dos alunos. Contudo, o salto em altura também foi bastante indicado como a preferida, obtendo a preferência de 35% dos alunos. Para os alunos do 7º e 9º ano a atividade preferida foi o basquetebol em cadeira de rodas, enquanto para os do 5º e do 8º foi o salto em altura.

A terceira questão teve respostas bastante diversificadas. Apesar de a estação do badminton surgir como a menos apreciada pelos alunos, apenas 21% voltaram nela. Esta pergunta merece uma análise diferente pois 13 alunos não responderam ou escrevem no questionário “Nenhuma”. A forma como construímos as perguntas, apenas permitia uma resposta e não tinha presente a opção “Nenhuma”. Ao analisarmos as respostas ao questionário, concluímos que colocar essa opção ou pedir uma classificação de 1 a 5 para cada uma das estações, teria sido mais benéfico para aferir o sucesso da atividade e de cada uma das tarefas. Contudo, tendo em conta a diversidade de respostas, o surgimento de respostas em branco ou com a indicação de “Nenhuma” quando essa nem sequer era uma opção e pelo valor médio da classificação quanto à satisfação com a atividade pensamos que a grande maioria dos alunos apreciou todas as tarefas.

A quarta questão destinava-se apenas a alunos do 3º ciclo e era a seguinte: *Reflete sobre a atividade na qual participaste e dá-nos a tua opinião. Atletas “Olimpícos” e Atletas “Paralímpicos” terão mais semelhanças ou mais diferenças? Faria mais sentido todos os atletas serem considerados “Olimpícos”?*

Esta questão serviu para percebermos se a mensagem que pretendíamos foi transmitida.

Dos 17 alunos do 7º ano, 5 não responderam ou responderam de forma não válida, isto é, não fizeram a reflexão pretendida sobre a atividade. Os restantes consideraram que os atletas deveriam ser todos considerados olímpicos, pois as semelhanças superam as diferenças. Contudo, nenhum justificou a ideia ou refletiu de forma mais aprofundada, com a exceção de um aluno que justificou ao considerar que o objetivo que todos perseguem é o mesmo. Apesar de considerarmos que os alunos compreenderam os conceitos de respeito pela diferença e de valorização dos outros sentimos que os alunos não refletiram aprofundadamente sobre o tema. No entanto, previamente,

Projeto Era Olímpica

5

“Têm mais semelhanças, porque são desportos olímpicos iguais, mas só com algumas adaptações para as pessoas com deficiência poderem jogar também”.

“Acho que têm mais semelhanças porque às vezes os atletas paralímpicos são melhores e acho que deviam ser todos considerados olímpicos, porque todos somos iguais”.

“Atletas olímpicos têm mais semelhanças com os paralímpicos pois ambos jogam as mesmas modalidades apesar de certas regras. A minha atividade favorita foi o salto em altura, apesar de serem todos muito parecidos aos normais”.

“Sim, porque até podemos pensar que é fácil fazer as atividades, mas quando as fazemos sentimos a dificuldade, ou seja, para fazer é preciso excelência, respeito e amizade”.

“Têm bastante diferenças, incluindo a realização da atividade, mas no fundo são todos iguais.”

As respostas dos alunos do 9º ano de escolaridade foram semelhantes às do 8º, mas acrescentaram novos dados aspetos à reflexão.

Dos 38 alunos que participaram deste ano de escolaridade, 6 consideram que há mais diferenças e devem ter denominações diferentes. Destes 6, 1 não apresenta justificação, 1 justifica-se com o facto de as modalidades serem adaptadas e 4 consideraram que os paralímpicos são mais incapacitados. Dos alunos do 9º ano, 2 afirmam que atletas olímpicos e paralímpicos têm mais semelhanças, mas não deviam ter a mesma denominação pois mesmo assim ainda existem diferenças.

Em sentido contrário, 5 alunos consideram que apesar de terem mais diferenças, de índole física, no que diz respeito à essência do desporto são iguais e que por isso todos devem ser considerados olímpicos.

“Apesar das diferenças a nível físico, as pessoas com mais dificuldades conseguem de uma certa forma praticar os mesmos desportos. Deveriam ser consideradas olímpicas, uma vez que as pessoas iam ver as pessoas com deficiência de uma outra forma”.

“Têm diferenças, mas no fim conseguem fazer as mesmas atividades”.

“Eu acho que a competição das pessoas com deficiência é muito diferente, mas tem objetivos iguais”.

Todos os outros alunos consideram que os atletas têm mais semelhanças e que faria sentido todos serem considerados olímpicos.

“Na minha opinião são todos atletas mesmo tendo condições físicas diferentes, têm bastantes semelhanças”.

Projeto Era Olímpica

7

já esperávamos que isso pudesse acontecer devido à pergunta obrigar a um pensamento reflexivo abstrato não tão fácil para os alunos deste ano de escolaridade, tendo sido essa a razão por termos restringido esta pergunta aos alunos do 3º ciclo.

A tipologia das respostas dos alunos do 8º e 9º ano foram diferentes, sendo mais elaboradas, observando-se um processo de reflexão estruturado e adequado ao solicitado.

Na atividade participaram 36 alunos do 8º ano. Destes 36, 4 responderam de forma inválida à questão 4. Foi possível, também, verificar que 3 alunos são da opinião que os atletas olímpicos e paralímpicos têm mais diferenças entre si e não faria sentido todos serem considerados olímpicos e 1 pensa que têm mais semelhanças, mas a mesma denominação não faria sentido. Contudo nenhum destes alunos justifica as suas opções.

Em sentido contrário, 4 alunos consideram que apesar de terem mais diferenças, de índole física, no que diz respeito à essência do desporto são iguais e que por isso todos devem ser considerados olímpicos. Um aluno afirma que *“há mais diferenças, mas o desporto é adaptado a cada maneira por isso, sim, todos devem ser considerados olímpicos”* e dois transmitem a ideia que apesar das diferenças todos procuram a superação: *“Eu acho que têm diferenças, mas não interessa, temos de viver a vida seja como for”*; *“Os atletas ‘Paralímpicos’ têm as suas diferenças, mas são pessoas como todos nós. Apesar de todas as dificuldades, conseguem ultrapassá-los e ter a oportunidade de praticar os desportos que gostam”*.

Todos os outros alunos consideram que os atletas têm mais semelhanças e que faria sentido todos serem considerados olímpicos. Tendo em conta as justificações que alguns apresentaram, consideramos que a mensagem que pretendíamos transmitir foi muito bem interpretada por eles, contribuindo para isso, o facto de terem experimentado as modalidades na prática. Em todas estas justificações é possível verificar um foco nos valores que devem ser promovidos pelo desporto, e em particular pelo espírito olímpico.

“Sim, porque apesar das suas diferenças conseguiram ultrapassar as suas dificuldades com o seu corpo. A única diferença é as modalidades ‘Paralímpicas’ serem adaptadas às suas condições”.

“Mais semelhanças, cada um pratica da maneira que consegue”.

“Para mim têm mais semelhanças, porque a vontade de vencer é a mesma e têm os mesmos direitos que nós. A única diferença é que nos ‘paralímpicos’, os jogos têm que ser um pouco adaptados. Sim, fazia porque eles têm os mesmos direitos que nós. Se nós podemos ser considerados eles também”.

Projeto Era Olímpica

6

“Na minha opinião têm mais semelhanças porque apesar das dificuldades têm todos o mesmo objetivo”.

“Na minha opinião, atletas olímpicos e ‘paralímpicos’ têm mais semelhanças pois apesar das deficiências físicas/psicológicas dos atletas ‘paralímpicos’, eles e os atletas ‘olímpicos’ dão o seu melhor para alcançar a vitória”.

“Só há diferenças na condição física, porque a determinação é igual, e sim todos os atletas devem ser considerados olímpicos”.

Dos alunos que indicaram que teria mais sentido todos serem considerados olímpicos, 4 alunos usaram como uma das justificações o facto de perceberem as modalidades paralímpicas como mais difíceis.

Um dos alunos refletiu sobre um aspeto bastante pertinente, para o qual a denominação igual para todos os atletas poderia trazer benefícios, que se prende com a quantidade de público que atraem, visto verificar-se que os Jogos Olímpicos têm bastante mais público do que os Paralímpicos. Na reflexão sobre a atividade, este aluno afirmou que *“os paralímpicos podem não suscitar interesse, contudo estes atletas esforçam-se bastante e, por isso, deveriam ser mais vistos pelas pessoas”*. Este aspeto ganha principal importância pois conseguir atrair mais público é uma fonte de receitas direta e indireta, muito importante para o desenvolvimento das modalidades.

A visão de um dos alunos espelha bem a mensagem que pretendíamos transmitir, com a atividade e com a comparação entre atletas “Olimpícos” e “Paralímpicos”. Este aluno considera por *“bem estarem separados, mas poderiam fazer os olímpicos juntos”*, isto é, não competiriam entre si pois não seria justo, mas todos participariam nos Jogos Olímpicos, tendo essa denominação. Assim, existiriam várias categorias, à semelhança do que acontece no atual judo “olímpico” onde existem várias categorias determinadas pelo peso e sexo dos atletas, ou com a separação do atletismo e da natação em várias disciplinas.

Em suma, consideramos que a atividade foi bastante bem-sucedida, pelo gosto que os alunos tiveram em participar, pela vontade em repetirem-na, e pela forma como conseguimos transmitir a mensagem pretendida sobre os valores do Olimpismo.

Projeto Era Olímpica

8

Anexo 14 - Relatório de Observação de Aula - Professor



REPÚBLICA
PORTUGUESA

mealhada

Agrupamento de Escolas da Mealhada

Escola Básica Nº 2 da Pampilhosa



Relatório de Observação

Observador: Miguel Fernandes		Observado: Ana Gomes	
Data: 18/01/2021	Hora: 16:30h	Duração: 50'	6ºC
Espaço: Pavilhão		U.D.: Basquetebol	

Esta aula foi lecionada pela Professora Ana Gomes e incidiu na unidade didática de Basquetebol. O objetivo da aula foi a exercitação da relação com bola, drible, passe de peito e passe de ombro.

Na preleção inicial, a professora realizou uma breve introdução à modalidade de basquetebol e informou sobre os conteúdos que iriam lecionar durante a aula. A preleção foi bastante curta. Para dar início à preleção a professora esperou que todos assumissem uma postura calma e concentrada, de forma a garantir que a sua mensagem chegasse a todos.

No que à parte prática diz respeito, a professora começou por realizar um aquecimento sem bola, preocupando-se em mobilizar todos os segmentos corporais. Os alunos realizavam vários movimentos, exemplificados pela professora, deslocando-se de uma linha lateral à outra do campo de futsal.

De seguida, distribuiu bolas pelos alunos. A professora controlou o posicionamento dos alunos, indicando claramente que teriam de ficar parados onde estavam. Esta estratégia permitiu que a distribuição das bolas fosse rápida e sem confusão. Depois de cada um ter uma bola em sua posse a professora pediu aos alunos que driblassem a bola no percurso utilizado para o aquecimento, uma vez com a mão dominante outra com a mão dominante. A seguir a professora organizou a turma em pares e ordenou que um dos elementos do par colocasse a bola dentro do carrinho utilizado para trazer o material. Depois cada par, mantendo o mesmo percurso, realizou drible e passe para o colega, intercalando repetição utilizando passe de peito com passe de peito. Seguiu-se um exercício simples de passe de peito e passe picado, a pares, frente-a-frente. Importa referir que a turma tem uma aluna com necessidades educativas especiais que necessita de uma atenção especial da professora. A professora optou por realizar todos os exercícios com ela e essa revelou ser a melhor estratégia, sendo importante o seu posicionamento para controlar visualmente toda a turma.

A aula finalizou com uma breve interação positiva e bem-disposta da professora com os alunos, na qual a professora indicou o que iriam realizar na próxima aula.

Anexo 15 - Exemplo de Reflexão Crítica sobre Ação de Formação



Agrupamento de Escolas da Mealhada
Escola Básica Nº2 da Pampilhosa



Agrupamento de Escolas da Mealhada
Escola Básica Nº2 da Pampilhosa



Ação de Formação / Conferência:

"SESSÃO INFORMATIVA

ASSOCIATIVISMO PROFISSIONAL – QUE VANTAGENS?"

Entidade Organizadora: Associação de Profissionais de Educação Física de Aveiro com apoio do Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF), da Associação de Profissionais de Educação Física de Coimbra, Associação de Profissionais de Educação Física de Leiria

Data: 19/03/2021

A sessão teve um lado positivo e sempre importante que se centrou na explicação de como os professores se organizam de forma a serem representados, em particular no distrito onde vivemos e nos lincunjacentes. Perceber essa estrutura é bastante importante pois permite, também, sabermos quem contactar se quisermos ter o apoio de mais colegas professores para a dinamização de atividades promotoras da nossa paixão em comum, a Educação Física. Além disso, concordo bastante com a ideia que o principal objetivo da Educação Física é cuidar e ensinar a cuidar do corpo. Por outro lado, teve um aspeto que eu considero negativo e que gostaria de ver mudado rapidamente que se prende com a promoção de pseudoconhecimento, isto é a transmissão de "saberes" desprovidos de qualquer rigor científico. Fico especialmente preocupado quando este é transmitido por um dos principais representantes dos professores de educação física do distrito para uma enorme quantidade de público, que face à sua inexperiência tende a acreditar em tudo o que pessoas com mais experiência dizem, mesmo não estando comprovado, e, **portanto**, tende a repetir o que ouvirmos. Isto é particularmente perigoso pois é assim que surge o viés cognitivo "efeito da verdade ilusória", isto é a tendência para acreditar que determinada informação é verdadeira se a mensagem for repetida várias vezes.

Contudo, tudo aquilo que referi no parágrafo anterior não passaria de uma mera opinião se eu não especificasse qual a discussão que surgiu desta sessão informativa. O orador, na tentativa de enaltecer a importância da nossa profissão perguntou se sabíamos qual tinha sido a alteração na esperança média de vida à nascença desde o início do século XX até aos dias de hoje e quais as razões. Depois de algumas respostas, o professor interveio e rejeitou que "se retirarmos o número de mortos à nascença e as mortes devido à guerra, a esperança média de vida à nascença apenas tinha sido aumentada em 4 meses, ou seja, as mudanças foram praticamente nulas" e associou isso à desvalorização de que os professores de Educação Física são alvo por parte da sociedade no geral, afirmando que só os professores de educação física poderão contribuir para melhorias efetivas neste ponto quando forem devidamente valorizados. Eu penso que esta posição é bastante nefasta pois além de poder incitar a "guerras" entre profissões, no caso a medicina contra a educação física, quando estas devem caminhar lado a lado, transmite informação falsa que passo a analisar, procurando o maior rigor científico possível.

Segundo dados apresentados pelo INE (2013) a evolução do número de óbitos ao longo do século passado e da primeira década do século XXI tem um comportamento relativamente estável, com exceção dos anos em torno da epidemia de gripe, em 1918 e 1919. Ainda segundo a mesma publicação este padrão não reflete as profundas alterações no modelo de mortalidade entre o início e o final do século XX, nomeadamente no que se refere à redução das taxas específicas de mortalidade, à importante redução da mortalidade infantil e ao aumento da sobrevivência em idades avançadas. De facto, os ganhos na esperança de vida à nascença são mais evidentes na primeira metade do século XX, resultantes, sobretudo, do declínio acentuado da mortalidade nos primeiros anos de vida. Nas últimas décadas, verificou-se uma redução progressiva no ritmo de crescimento deste indicador, beneficiando, cada vez mais, de ganhos provenientes do aumento da sobrevivência em idades avançadas (INE, 2013). Assim, começamos a perceber que apesar de a redução da mortalidade infantil ter contribuído para o aumento da esperança média de vida à nascença, esse não foi o único fator nem é possível dizer que essa diminuição não se prendeu com a evolução da medicina.

Segundo dados do INE (2013), "no triénio 2010-2012 a esperança de vida à nascença para os indivíduos residentes em Portugal foi estimada em 79,78 anos, tendo sido de 76,67 para os homens e de 82,59 para as mulheres. Estes valores foram ligeiramente superiores aos obtidos para o período antecedente, 2007-2009, (76,47 anos para os homens e 82,43 para as mulheres), mantendo-se a tendência de aumento da longevidade". A esperança média de vida à nascença para a população portuguesa mais do que duplicou em menos de um século: em 1920, a esperança média de vida era de 35,8 anos e 40,0 anos, respetivamente para homens e mulheres, sendo, no final do século XX, de 73,03 anos 79,69, respetivamente. Desde 1980-1982 até ao triénio 2010-2012 a esperança média de vida à nascença aumentou 8,00 anos para ambos os sexos, tendo aumentado 8,48 anos para homens e 7,44 anos para mulheres.

Para facilitar a análise é possível apresentar os valores na seguinte tabela (INE, 2003):

	Taxa de mortalidade infantil (óbitos com menos de 1 ano por mil nascidos vivos)	Esperança média de vida aos 65 anos	Esperança média de vida à nascença (não tem em conta os fetos que nascem sem vida)
1980	24,3	14,7	71,1
1981	21,8	14,9	71,7
1982	19,8	15,3	72,5
2007	3,4	18,2	78,7
2008	3,3	18,3	78,9
2009	3,6	18,6	79,3
2010	2,5	18,8	79,6
2011	3,1	18,8	79,8
2012	3,4	19,0	80,00



Agrupamento de Escolas da Mealhada
Escola Básica Nº2 da Pampilhosa



Agrupamento de Escolas da Mealhada
Escola Básica Nº2 da Pampilhosa



Assim, é possível verificar que, de facto, a taxa mortalidade infantil diminuiu entre 1980 e 2012, mas será essa a única razão para o aumento da esperança média de vida à nascença em 8,9 anos? Se analisarmos a esperança média de vida aos 65 anos, é possível verificar um aumento de 4,3 anos. Se a única razão para o aumento da esperança média de vida à nascença fosse a diminuição da taxa mortalidade infantil a variação da esperança média de vida aos 65 anos teria de ser zero, ou muito próximo de zero e isso não se verifica. Além disso, no período entre 2007 e 2012 a taxa de mortalidade infantil manteve-se praticamente constante e, mesmo assim, a esperança média de vida aumentou 1,3 anos.

A estes dados junta-se o facto de entre 1980 e 2019 ter existido uma tendência de decréscimo nos óbitos em todas faixas etárias até ao 80 anos (20-29; 30-39; 40-49; 50-59; 60-69; 70-79) e aumento na faixa etária dos 80-89, 90-99 e mais de 100 anos¹, o que significa que as pessoas vivem durante mais tempo, independentemente da taxa de mortalidade infantil, visto a população portuguesa ter mantido a população residente mais ou menos estável (9 833 014 pessoas em 1981²; 10 276 617 pessoas em 2011³). Além disso, é possível verificar que em 1980 a faixa etária onde mais pessoas morreu foi entre os 70 e os 79 anos e em 2019 foi entre os 80 e 89 anos⁴. No período 2016-2018, a maioria dos óbitos (65,4%) ocorreu em idades iguais ou superiores a 80 anos. Foi neste grupo etário que se concentraram aproximadamente metade dos óbitos masculinos (55,2%) e três quartos dos óbitos femininos (75,0%). A idade mais frequente ao óbito para homens foi 86 anos e para as mulheres 88 anos, quando dez anos antes era 85 anos para os homens e 87 anos para as mulheres. (INE, 2019).

Posto isto, podemos concluir que a afirmação do orador é errada e nem sequer podemos afirmar que é o principal fator para o aumento da esperança média de vida. No mesmo seguimento, o próximo passo é percebermos se somos cada vez mais saudáveis ou não, pois quanto se toca neste assunto, também, me parece que existem algumas ideias pré-concebidas incorretas como "estamos cada vez mais doentes!".

Sobre este tema penso que está extremamente bem analisado no artigo presente neste site: <https://www.scimed.pt/geral/estamos-cada-vez-mais-doentes-nao-estamos/>, no qual o autor apresenta uma grande quantidade de artigos científicos devidamente validados. Contudo, vou apontar aqui algumas conclusões que são possíveis verificar após um estudo devido do tema:

"Verifica-se uma diminuição dos DALYs em todo o mundo. Os DALYs (Disability-Adjusted Life Year) são a soma do número de anos perdidos por morte prematura (YLL – Years of Life Lost) com o número de anos perdidos devido a morbilidade (YLD – Years Lost due to Disability), ou seja, viver com perda de qualidade de vida devido a doenças. Além disso, um estudo da *Lancet* verificou que a esperança de vida saudável à nascença (HALE – Healthy Life Expectancy) aumentou de 2005 para 2015, em média 2,9 anos no homem e 3,5 anos na

mulher. Isso também se verificou nas pessoas com 65 anos, com um aumento de 0,85 anos no homem e 1,2 anos na mulher. Portanto, na globalidade as pessoas morrem menos e são mais saudáveis, mesmo as pessoas idosas! No entanto, com o envelhecimento da população nos países desenvolvidos verifica-se um aumento absoluto de doenças relacionadas com a idade. Nada de estranho e perfeitamente enquadrado no que seria expectável."

Assim, não posso deixar de concordar com um dos oradores da sessão informativa que afirmou que temos, todos, de ser bastante reflexivos e críticos para filtrar a informação que nos apresentam, pois, infelizmente, nem sempre é correta e muitas vezes pode trazer graves consequências. Estou cada vez mais convicto que só fazendo uso da ciência, articulando saberes devidamente comprovados, é que é possível termos uma classe de professores, no caso particular, de professores de Educação Física mais conhecedora e capaz de formar alunos mais reflexivos, conhecedores e com capacidade para aplicarem o que aprendem. Finalizo com a apresentação de um parágrafo do artigo referido, que é bastante demonstrativo da necessidade de a ciência estar presente em todas as profissões e destas unirem esforços para a resolução de problemas e acima de tudo evitar a desinformação:

"É indiscutível que a incidência e prevalência da diabetes tipo 2 está a aumentar. Este aumento tem causas conhecidas: sedentarismo e obesidade. E atacar estes problemas poderia reduzir de forma substancial o diagnóstico desta doença. No entanto, mesmo neste ambiente adverso e de difícil resolução, a medicina convencional conseguiu reduzir a mortalidade e morbilidade das pessoas com este diagnóstico. Por exemplo, entre 2001 e 2006, a mortalidade por diabetes diminuiu em média 26% no Reino Unido. Na Austrália, entre 1997-2010 assistimos a uma redução da mortalidade tanto da Diabetes tipo 1 como da Diabetes tipo 2 na ordem dos 20-30%. Mesma coisa nos EUA, onde se verificou uma diminuição por mortes cardiovasculares na ordem dos 40% e da mortalidade geral na ordem dos 23% entre 1997 e 2006. Se considerarmos o período 1985 a 2008, a mortalidade diminuiu cerca de 50%. E porque é que isto está a acontecer? Actua de tudo devido a um melhor controlo da diabetes, da tensão arterial e do colesterol dos doentes diabéticos. Não... não foram aqueles pesos para colocar nos pés que removem as "toxinas" do organismo."

Referências Bibliográficas

INE. (2013). *Estatísticas Demográficas 2012*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
INE. (2019). *Tábua de Mortalidade para Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

¹ Consultado a 20-03-2021, em: <https://www.pordata.pt/Portugal/%C3%9Bbitos-de-residentes+em+Portugal+total+e+por+grupo+et%C3%A1rio-3495>

² Consultado a 20-03-2021 em: <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

³ Consultado a 20-03-2021, em:

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUEdestaques_boui=354227526&DESTAQUEsmo=2&xlang=pt