



UNIVERSIDADE D  
**COIMBRA**

Constança Messias Marques

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO  
NA ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS, JUNTO DA  
TURMA DO 7ºD, NO ANO LETIVO 2020-2021**

“A PERCEÇÃO DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA E RESPETIVOS  
ALUNOS, SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO  
DA AULA DE EF: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O INÍCIO E O  
FINAL DO ANO LETIVO”

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Artur Manuel Romão Pereira e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

junho de 2021



Constança Messias Marques

2019204799

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO,  
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE  
FREITAS, JUNTO DA TURMA DO 7ºD, NO ANO LETIVO  
2020-2021**

**“A PERCEÇÃO DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA E RESPETIVOS  
ALUNOS, SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO  
CONTEXTO DA AULA DE EF: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O  
INÍCIO E O FINAL DO ANO LETIVO”**

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

**Orientador: Professor Doutor Artur  
Manuel Romão Pereira**

**COIMBRA**

**2021**



**Esta obra deve ser citada como:**

Marques, C. (2021). Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Básica 2/3 Martim de Freitas, junto da turma do 7ºD, no ano letivo 2020/2021. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Constança Messias Marques, aluna nº 2019204799 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

DATA

---

Constança Messias Marques

## **Agradecimentos**

Chega ao fim uma das mais importantes caminhadas da minha vida. Muitos foram os momentos de dificuldade e frustração, mas muitas foram também as alegrias sentidas. Importa destacar algumas pessoas que tornaram possível a realização desta etapa. A estas, quero deixar o meu profundo obrigada:

Ao professor doutor Artur Romão, meu orientador da faculdade, pelas críticas construtivas, correções e sugestões relevantes durante esta caminhada.

À professora mestre Diana Melo por ser um exemplo como pessoa e como profissional que terei sempre como referência. Obrigada pelas palavras de rigor e exigência que me fizeram querer ser melhor todos os dias e pelas palavras de amparo nos momentos mais difíceis. Que privilégio o ter podido privar consigo durante este ano letivo. Muito obrigada!

À professora Maria João Letra, por toda a disponibilidade. Obrigada por tornar o acompanhamento do cargo de diretor de turma tão especial e por transformar as tardes de terça-feira em momentos de alegria e muita aprendizagem.

À minha colega de estágio, Rita, pelo apoio incondicional em todos os momentos. Juntas ultrapassámos as dificuldades sentidas neste processo.

À comunidade escolar da Escola Básica 2/3 Martim de Freitas pela forma como me recebeu enquanto professora estagiária, e em especial aos professores do grupo de educação física, pela constante disponibilidade e partilha de conhecimento e por estarem sempre disponíveis para ajudar.

Aos meus alunos do 7º D por me desafiarem constantemente, obrigando-me a ir mais longe e por me ensinarem a ser professora. Uma palavra especial para o grupo equipa de atletismo pelo espírito vivido e aprendizagens partilhadas e para a turma do 8º F pela energia e irreverência.

Aos meus amigos por serem sempre um porto seguro.

A toda a minha família pela união e amizade que nos caracteriza.

À minha avó Dulce pela ligação especial que nos une. Tenho tanto orgulho em si!

Aos meus tios Ana e Joaquim por estarem sempre presentes e por serem uns segundos pais para mim.

Ao meu irmão Sebastião e à Elizabeth pelo carinho, apoio, disponibilidade e pelas palavras de conforto e coragem nos momentos difíceis.

Aos meus pais pelo amor incondicional.







*“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que tornou a tua rosa tão importante.”*

Antoine de Saint-Exupéry



## **Resumo**

O presente relatório assume-se como uma reflexão acerca do processo de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola EB 2/3 Martim de Freitas, em Coimbra, no ano lectivo 2020/2021, junto da turma do 7ºD. O estágio é parte integrante do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto de Coimbra, constituindo-se como preparação para o exercício da função docente. Este processo teve como referência o Guia de Estágio Pedagógico 2020/2021, no qual estão explícitos os objectivos gerais e específicos, relativos a quatro áreas de intervenção: Atividades de Ensino-Aprendizagem (Área 1), Atividades de Organização e Gestão Escolar (Área 2), Projetos e Parcerias Educativas (Área 3) e Atitude Ético- Profissional (Área 4). Cada uma destas áreas será alvo de uma reflexão aprofundada, no que se refere às principais dificuldades sentidas e às estratégias utilizadas para a sua superação.

Por último, é realizado um balanço sobre a contribuição que o processo de estágio pode ter na formação de futuros docentes de Educação Física.

Reconhece-se que o estágio pedagógico – através da intervenção pedagógica, da supervisão pedagógica implicada e das reflexões críticas implícitas – é uma etapa de formação imprescindível ao desenvolvimento de qualquer professor.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico, Educação Física, Reflexão Crítica, Estratégias de intervenção pedagógica, Processo Ensino-Aprendizagem

## **Abstract**

The current report is a reflection on the process of Teacher Training, developed at the EB 2/3 Martim de Freitas School, in Coimbra, during the academic year of 2020/2021, with the 7º D class. This internship is part of the second year of the Master in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary School of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of Coimbra's University, constituting itself as preparation for the practice of teaching.

This process refers to the Teacher Training Guide 2020/2021, in which the general and specific objectives are specified, related to four areas of intervention: Teaching-Learning Activities (Area 1), School Management and Organization Activities (Area 2), Educational Partnerships and Projects (Area 3) and Ethical Professional Attitude (Area 4).

Each of these areas will be the subject of an in-depth reflection, to pinpoint the main difficulties experienced, the strategies used to overcome them and all the contributions they have made in the improvement of our individual formation.

Lastly, a final assessment is carried out regarding the contribution the internship process had in our training as future Physical Education Teachers. It is acknowledged that the pedagogical internship – through pedagogical intervention, the implied pedagogical supervision and the implicit critical reflections – is an essential stage of training in the development of any teacher.

**Keywords:** Critical Reflection; Pedagogical Intervention Strategies; Physical Education; Teacher Training; Teaching Learning Process.

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

- AEMF- Agrupamento de Escolas Martim de Freitas  
AF- Avaliação Formativa  
AFI- Avaliação Formativa Inicial  
AS- Avaliação Sumativa  
CT- Conselho de Turma  
DE- Desporto Escolar  
DA- Dimensão Avaliação  
DD- Dimensão Disciplina  
DI- Dimensão Instrução  
DP- Diferenciação Pedagógica  
DPO- Dimensão Planeamento e Organização  
DRP- Dimensão Relação Pedagógica  
DT- Diretora de Turma  
EB 2/3 MF- Escola Básica 2º e 3º ciclos Martim de Freitas  
E-A- Ensino-Aprendizagem  
E@D- Ensino à Distância  
EE- Encarregados de Educação  
EF- Educação Física  
EP- Estágio Pedagógico  
FB- *Feedback*  
FCDEF- Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
GEF- Grupo disciplinar de Educação Física  
JDC- Jogos Desportivos Coletivos  
NE- Núcleo de Estágio  
PAA- Plano Anual de Atividades  
PAT- Plano Anual de Turma  
PFI- Plano de Formação Individual  
PNEF- Programa Nacional de Educação Física  
RI- Regulamento Interno  
UD- Unidade Didática  
UE- Unidade de Ensino



## Índice

Resumo .....	xii
Abstract.....	xiii
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	xiv
Introdução .....	1
CAPÍTULO I- Contextualização.....	2
1. Expectativas Iniciais .....	2
2. Plano de Formação Individual.....	2
2.1 Perfil de Desempenho Docente.....	3
2.2 Identificação de Fragilidades.....	6
3. Contextualização da Prática.....	10
3.1 Agrupamento de Escolas Martim de Freitas .....	10
3.2 Escola Básica 2/3 MF .....	11
3.3 Recursos Espaciais para a disciplina de Educação Física .....	13
3.4 O Projeto de EF da EB 2/3 MF – Estrutura e Opções .....	14
3.5 Núcleo de Estágio .....	16
3.6 A Turma do 7ºD.....	17
CAPÍTULO II- Análise Reflexiva da Prática Pedagógica .....	22
Área 1- Atividades de Ensino-Aprendizagem .....	22
1. Planeamento .....	22
1.1 Plano Anual.....	24
1.2 Unidades de Ensino .....	31
1.3 Unidades Didáticas .....	32
1.4 Plano de aula .....	33
2. Realização.....	39
2.1 Instrução .....	39
2.2 Gestão .....	46
2.3 Clima .....	49
2.4 Disciplina.....	51
2.5 Ensino à Distância .....	53
2.6 Questões Dilemáticas/ “Um Estágio em tempos de pandemia” .....	56
3. Avaliação.....	58



3.1 Avaliação Formativa.....	60
3.2 Avaliação Sumativa.....	61
3.3 Autoavaliação e Heteroavaliação .....	63
Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar .....	65
Área 3- Projetos e Parcerias Educativas.....	66
1. Orientação na Martim de Freitas .....	66
2. Projeto Eco Trilho.....	67
3. Projeto ERA Olímpica .....	68
Área 4- Atitude Ético-Profissional .....	69
CAPÍTULO III- Aprofundamento do Tema-Problema.....	73
1. Introdução .....	74
2. Metodologia.....	75
2.1 Participantes .....	76
2.2 Instrumentos e Procedimentos .....	76
3. Resultados e Discussão.....	77
4. Conclusão .....	87
5. Referências Bibliográficas .....	88
Reflexão Final .....	91
Referências Bibliográficas.....	94
Anexos.....	99

## Índice de Anexos

ANEXO I- Vista Aérea da EB 2/3 MF .....	100
ANEXO II- Espaços de EF do 3º Ciclo da EB 2/3 MF.....	101
ANEXO III- Matérias Prioritárias por Espaço.....	102
ANEXO IV- Mapa dos Espaços/ “Roulement” .....	103
ANEXO V- Matérias a trabalhar por Ano de Escolaridade .....	104
ANEXO VI- Ficha Individual do Aluno .....	105
ANEXO VII- Análise SWOT da Disciplina de EF na Escola EB 2/3 MF.....	107
ANEXO VIII- 1ª Versão da Calendarização Anual .....	108
ANEXO IX- Versão Final da Calendarização Anual.....	109
ANEXO X- Modelo de Plano de Aula.....	110
ANEXO XI- Modelo de Reflexão Crítica/ Relatório de Aula .....	111
ANEXO XII- Exemplo de Auxiliar de Ensino do Circuito de Força e Coordenação.....	112
ANEXO XIII- Relatório de Observação de Aula dos Alunos .....	113
ANEXO XIV- Tarefas Semanais E@D e Critérios de Avaliação .....	114
ANEXO XV- Auxiliar de Ensino de Avaliação Coparticipada da Aptidão Física.....	115
ANEXO XVI- Proposta de Melhoria do Instrumento de Avaliação da UD de Badminton.....	116
ANEXO XVII- Indicadores de Avaliação por Modalidade.....	117
ANEXO XVIII- Tabela de Combinação de Níveis de Desempenho na área das atividades físicas.....	121
ANEXO XIX- Tabela de Combinação de Níveis de Desempenho na Área da Aptidão Física .....	123
ANEXO XX- Critérios de Avaliação após implementação do projeto MAIA .....	124
ANEXO XXI- Ficha de Autoavaliação .....	125
ANEXO XXII- Acordo entre a FPO e a EB 2/3 Martim de Freitas .....	127
ANEXO XXIII- Mapa da EB 2/3 MF.....	128
ANEXO XXIV- Estações 1 e 2 do Circuito de Aptidão Física do Eco Trilho.....	129
ANEXO XXV- Divulgação da palestra com a campeã olímpica Rosa Mota no site da escola .....	131
ANEXO XXVI- Partilha de boas práticas na Educação Física e Desporto para Jovens e Crianças promovida pela APEF Castelo Branco .....	132
ANEXO XXVII- Partilha de boas práticas na Educação Física e Desporto para Jovens e Crianças promovida pela APEF Foztejo.....	133

ANEXO XXVIII- “Seminário COMEDIG- Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal” .....	134
ANEXO XXIX- “Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar” .....	135
ANEXO XXX- “Encontro digital extra E@D.. E agora?” .....	136
ANEXO XXXI- “Aula Digital” .....	137
ANEXO XXXII- “Lesões 1- Conhecer e Prevenir” .....	138
ANEXO XXXIII- “Jogos Desportivos Coletivos- Atualização de regras e regulamentos” .....	139
ANEXO XXXIV- “X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” .....	140
ANEXO XXXV- Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – professor (QIPP-p) .....	141
ANEXO XXXVI- Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – alunos (QIPP-a).....	144
ANEXO XXXVII- Estatística Descritiva do Grupo I da 1ª Parte do Questionário no Momento 1 .....	146
ANEXO XXXVIII- Estatística Descritiva do Grupo I da 1ª Parte do Questionário no Momento 2 .....	148

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1- Resultados da Avaliação Formativa Inicial.....	20
Tabela 2- Resultados da Avaliação Sumativa.....	62

## **Índice de Tabelas (Tema- Problema)**

Tabela 1- Dimensão Instrução: Estatística descritiva das respostas dos alunos e da professora estagiária no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário.....	77
Tabela 2- Dimensão Planeamento e Organização: Estatística descritiva das respostas dos alunos e da professora estagiária no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário .....	80
Tabela 3- Dimensão Relação Pedagógica: Estatística descritiva das respostas dos alunos e da professora estagiária no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário .....	81
Tabela 4- Dimensão Disciplina: Estatística descritiva das respostas dos alunos e da professora estagiária no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário.....	83
Tabela 5- Dimensão Avaliação: Estatística descritiva das respostas dos alunos e da professora estagiária no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário.....	84
Tabela 6- Tabela das médias finais das 5 dimensões da Intervenção Pedagógica no M1 e M2.....	85

## Índice de Gráficos

Gráfico 1- Comparação entre a percepção dos alunos e a percepção da prof. estagiária, relativamente às várias dimensões do processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física no M1.....	86
Gráfico 2- Comparação entre a percepção dos alunos e a percepção da prof. estagiária, relativamente às várias dimensões do processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física no M2.....	87

## **Introdução**

O presente relatório é elaborado numa perspetiva reflexiva e crítica no qual analisamos o processo de estágio pedagógico (EP) realizado na Escola Básica 2,3 Martim de Freitas (EB 2/3 MF), no ano letivo de 2020/2021, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física de Coimbra (FCDEF).

O EP surge como o ponto máximo da nossa formação académica na área da Educação Física (EF) e do Desporto e resulta na aplicação de todos os conhecimentos e competências adquiridos durante esse tempo, em contexto de prática letiva. Tal como Carvalhinho e Rodrigues (2004) referem, a realização de um EP, corresponde a um momento fundamental na formação profissional dos jovens professores que através do conjunto de experiências vivenciadas ao longo do seu processo, tornam esse momento de formação decisivo na aquisição de saberes pedagógicos diversificados. Assim, e de acordo com os mesmos autores, reiteramos que a realização de um EP é vista por nós, alunos estagiários, como o momento mais marcante e com maior significado na nossa formação, devido aos imensos desafios que encontramos ao longo do mesmo e às consequentes aprendizagens.

A realização do presente relatório de estágio pretende, assim, relatar o conjunto de vivências experienciadas ao longo da nossa prática pedagógica, bem como das atividades dinamizadas, expondo uma apreciação crítica e reflexiva de todo o trabalho desenvolvido dentro do núcleo de estágio (NE) de Educação Física, na Escola Básica 2º e 3º ciclos Martim de Freitas (EB 2/3 MF), pertencente ao Agrupamento de Escolas Martim de Freitas (AEMF), do concelho de Coimbra. Este documento não pode ser encarado como algo estanque e final, cuja aplicabilidade não vai para além da sua conceptualização e posterior defesa, mas antes como um instrumento que sirva para melhorar a nossa futura atividade docente, através do conjunto de aprendizagens e competências adquiridas ao longo do EP, numa perspetiva de continuidade e evolução.

## **CAPÍTULO I- Contextualização**

Neste capítulo pretende-se fazer uma reflexão acerca do ponto de partida para este estágio pedagógico e caracterizar o contexto onde o mesmo decorreu, expondo a informação necessária que suportará toda a reflexão subsequente.

### **1. Expectativas Iniciais**

Partimos para o ano de estágio com a consciência plena de que o EP se caracterizava por um ano de trabalho árduo, mas ao mesmo tempo com a consciência de que este seria o ano mais importante na nossa formação.

Ao longo dos anteriores anos de faculdade, fomos adquirindo um conjunto de conhecimentos teóricos que ansiávamos colocar em prática no EP. Contudo, a falta de experiência e o longo período que estivemos afastados da área da educação física criaram um sentimento de apreensão e perspectivavam-se como as principais dificuldades, embora a vontade, determinação e empenho nos obrigassem a afirmar que esses anseios iniciais, pelas contingências e vicissitudes que apresentam, seriam um importante ponto de partida para um dos maiores desafios da nossa vida: aprendermos a ser professores.

De modo a combater as inseguranças e os receios sentidos, criou-se um grande compromisso entre todos os elementos do NE, a escola e os seus alunos. A confrontação sincera e frontal de ideias, a solidariedade e a estabilidade emocional vividas no seio do NE foram absolutamente essenciais para superarmos as nossas incertezas iniciais.

### **2. Plano de Formação Individual**

A realização do Plano de Formação Individual (PFI), instrumento de carácter reflexivo, permitiu-nos estabelecer um confronto entre as nossas convicções, as nossas principais dificuldades e as aprendizagens a desenvolver.

A perceção dos nossos pontos fracos será, ao longo de toda a nossa carreira profissional, um importante instrumento para nos lembrar que a nossa formação é um projeto contínuo e que devemos ambicionar, sempre, sermos cada vez melhores.

## **2.1 Perfil de Desempenho Docente**

A elaboração do PFI permitiu-nos fazer uma profunda reflexão acerca do perfil que, no nosso entender, deve caracterizar um bom docente. Esta reflexão baseou-se no perfil de desempenho docente (Decreto de Lei 240/2001, 2001) que engloba 4 dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

### **2.1.1 Dimensão Profissional, Social e Ética**

Em relação à dimensão profissional, social e ética, o docente de uma forma geral quando inicia o processo de ensino deve ter a plena noção de que inicia também um processo de aprendizagem. Há características inerentes à atividade formativa que moldam o docente em termos profissionais, sociais e éticos. Muitas vezes mais importante do que os conteúdos programáticos é a formação do aluno enquanto ser social. Neste sentido, o professor deve procurar conhecer o contexto social em que cada aluno está integrado para que possa promover aprendizagens curriculares significativas para o aluno.

O professor tem de perceber que a sua formação não acaba no dia em que termina o curso mas, antes pelo contrário, deverá permanecer numa busca constante e contínua de conhecimento, tendo consciência de que o mesmo está permanentemente a evoluir. O professor deve também manter-se informado relativamente às políticas educativas vigentes.

Do nosso ponto de vista, deve haver a preocupação por parte do docente de adaptar os conteúdos programáticos às características individuais de cada aluno (diferenciação pedagógica). Enquanto futuros professores temos consciência de que cada aluno traz consigo as suas próprias características, vivências, interesses e capacidades e que, portanto, o processo de Ensino-Aprendizagem (E-A) deve ser adaptado ao ritmo e às características de cada um. Só assim se consegue construir uma escola inclusiva, na qual todos os alunos têm igualdade de oportunidades. Assim, partimos para o ano de estágio com a noção clara da complexidade inerente à



diferenciação pedagógica (DP), mas com a convicção de que se trata de um processo essencial para conseguirmos um processo de E-A de qualidade.

Sob o ponto de vista pedagógico, ainda que tenhamos consciência da sua dificuldade, gostaríamos de enveredar por métodos de ensino associados às correntes construtivistas da educação, desenvolvendo nos alunos uma capacidade de autonomia e um sentido crítico apurado, colocando sempre o aluno no centro do processo de E-A. A este propósito Mesquita (2012) advoga que é importante implementar ambientes de aprendizagem que coloquem o aluno no centro do processo e que considerem a pessoa que mora no aluno, com as suas motivações, dificuldades e experiências singulares. Também para Penney (2000), estas situações de ensino (em que o foco está no aluno) promovem o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, para além das competências motoras.

Por último, consideramos de primordial relevância que o docente tenha plena consciência que a forma como se apresenta aos discentes é de importância extrema, uma vez que o seu comportamento serve muitas vezes como modelo comportamental para os seus alunos.

### **2.1.2 Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem**

Para além dos conteúdos adquiridos durante toda a formação académica, os professores de Educação Física (EF) têm ao seu dispor importantes instrumentos de orientação da prática de ensino, dos quais destacamos dois: o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e o programa nacional de educação física (PNEF). O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória afirma-se como o documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. Este documento é um referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas. Nesse sentido, constitui-se como uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. Não se trata de um mínimo, nem de um ideal – mas do que se pode considerar desejável, ainda que com a necessária flexibilidade, permitindo desta

forma lidar com as desigualdades através da adoção de complementaridades e do enriquecimento mútuo entre os cidadãos. Daí a preocupação de definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade.

Posto isto, cabe-nos a nós, futuros docentes de EF, refletir acerca da importância da nossa disciplina para o alcance dos objetivos propostos neste documento orientador da prática pedagógica, e perceber em que áreas de competências é que a disciplina de EF pode ter um papel decisivo na formação de jovens mais cultos, mas livres, autónomos, responsáveis, sensíveis, críticos e mais capazes de lidar com a mudança e incerteza num mundo em rápida transformação.

O PNEF é um documento orientador do processo de E-A e nele estão definidas as finalidades, os objetivos de ciclo/área de EF, as orientações metodológicas e os objetivos de ano/matérias. O professor deve utilizar este documento como um guia, adequando e orientando a prática pedagógica com base no mesmo e em coordenação com as orientações definidas pelo grupo disciplinar, para que o processo de E-A seja adequado e diferenciado.

Relativamente à relação pedagógica a desenvolver com os alunos, esta depende, substancialmente, do nível etário da turma. Defendemos que o professor deve ir abrindo progressivamente a relação com os alunos até se conseguir um equilíbrio entre a disciplina imposta e o comportamento adequado dos alunos. Partimos para este estágio pedagógico com a convicção de que um bom clima relacional é absolutamente fundamental para termos alunos empenhados e motivados nas nossas aulas. Acreditamos, por isso, que o professor deve incentivar a construção participada de regras de convivência democrática e gerir, com segurança, assertividade e alguma flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa.

### **2.1.3 Dimensão de Participação na Escola e de Relação com a Comunidade**

A escola deve ser um espaço inclusivo, de intervenção social, onde ensinamos a fazer da diferença a igualdade. Valores como respeito por si e pelo outro, tolerância à diferença, democracia, autonomia, sentido crítico devem estar presentes na comunidade escolar. A educação física pode ter um papel preponderante na aquisição desses mesmos valores, constituindo um ótimo meio para a interação social, para o

confronto com as diferenças interpessoais, etc. Este tipo de relação deve ser abrangente e deve alargar-se a toda a comunidade escolar e extra escolar.

Estamos convictos que este tipo de relação só é possível quando existe, por parte do professor, uma disponibilidade total para com o projeto educativo da escola.

#### **2.1.4 Dimensão de Desenvolvimento Profissional**

É de todos conhecida a importância da formação contínua no que diz respeito ao progresso do docente. Várias são as formas de nos irmos enriquecendo, sendo que a relação que estabelecemos com os alunos no dia-a-dia é de longe a mais enriquecedora.

Adicionalmente, cabe-nos ter uma atitude de humildade para que possamos assumir perante colegas com mais conhecimento e experiência, eventuais fragilidades ou até mesmo anseios.

Por fim, mas não menos importante, durante a prática de ensino, consideramos de extrema importância a capacidade de sermos críticos e reflexivos em relação ao nosso próprio trabalho, uma vez que só com a identificação de eventuais lacunas é possível corrigi-las e tornámo-nos melhores profissionais. A regular participação em ações de formação constitui, quanto a nós, um importante contributo no sentido de resolver as fragilidades detetadas.

Todas estas crenças que temos em relação ao que é ser um bom professor, moldaram a forma como nos apresentámos aos nossos alunos e foram linhas orientadoras da nossa intervenção pedagógica ao longo do ano letivo.

### **2.2 Identificação de Fragilidades**

A elaboração do PFI ajudou-nos também a identificar algumas dificuldades sentidas a nível do planeamento, realização e avaliação.

#### **2.2.1 Planeamento**

Um dos motivos que nos levou a escolher a EB 2/3 MF, para a realização do EP, foi o facto de o modelo de planeamento adotado ser o modelo por etapas. Consideramos que este tipo de abordagem da EF é preponderante para aumentarmos a

qualidade da EF em Portugal e que o mesmo pode contribuir, decisivamente, para que tenhamos alunos mais motivados na nossa disciplina.

Relativamente à tipologia das aulas, encontramos também inúmeras vantagens nas aulas multitemáticas, entre as quais:

- As aulas tornam-se mais motivantes e muito menos monótonas;
- O repertório motor trabalhado é muito mais variado;
- A quantidade de estímulos-respostas que os alunos têm de receber/oferecer é muito superior;
- Aumenta a quantidade de aulas em que cada unidade didática é trabalhada, dado que em cada aula podemos trabalhar 2, 3 ou mais unidades didáticas.

A nível do planeamento as principais dificuldades sentidas, no início do ano letivo, relacionavam-se com a elaboração do plano anual, das unidades de ensino e das unidades didáticas. O excessivo tempo gasto na realização dos planos de aula foi outro dos problemas diagnosticados.

Relativamente ao plano anual sentimos dificuldades na elaboração da sequenciação e extensão de conteúdos. O facto do trabalho desenvolvido pelo núcleo de estágio tentar respeitar ao máximo o que é recomendado pela tutela, ou seja, recorrendo ao modelo de lecionação por etapas e a aulas multimatérias, dificultou o planeamento anual e a distribuição das várias matérias pelo número previsto de aulas.

Por outro lado, existiram outros fatores que obrigaram a uma constante reformulação do planeamento anual, entre os quais podemos destacar o facto de no *roulement* estar prevista a utilização de um espaço que se encontrava ainda em construção (espaço 3), as condições climatéricas adversas e os constrangimentos vividos por causa da pandemia, que nos obrigaram, num primeiro momento, a repensar o modo de lecionação das várias unidades didáticas e, numa segunda fase, a lecionar à distância.

Outro dos problemas com os quais nos deparámos foi a escolha da tarefa certa. Esta dificuldade relacionou-se com diversos fatores: o domínio superficial de algumas matérias, a heterogeneidade da turma, a necessidade de manutenção da distância de segurança recomendada pela direção geral de saúde (DGS) e ainda, em relação às

matérias que mais dominamos, a falta de experiência em relação à escolha das componentes críticas a destacar no nosso *feedback*.

A realização do PFI, permitiu-nos formular estratégias basilares para superar estas dificuldades, tais como:

- A presença em todas as atividades que envolvessem o núcleo de estágio;
- O contacto e partilha de opiniões com colegas mais experientes;
- O estudo aprofundado dos conteúdos a abordar nas aulas, a observação de todas as aulas da nossa colega de estágio durante o 1º e 2º períodos, a observação das aulas da professora orientadora e de outros professores da escola.

### **2.2.2 Avaliação**

A forma como concebemos a questão da avaliação, não está relacionada apenas com o atingir dos objetivos propostos, mas também com o percurso evolutivo levado a cabo pelo aluno. Desta forma, consideramos que tão importante como o desempenho do aluno no final de uma unidade didática é a evolução que o aluno teve durante a mesma e o esforço realizado.

A questão da avaliação constituiu a nossa maior dificuldade no início do ano letivo, nomeadamente, a aplicação dos instrumentos de avaliação utilizados pelo grupo disciplinar. Adicionalmente, devido à situação pandémica vivida, houve a necessidade de ajustar as situações de avaliação previstas.

No sentido de ultrapassarmos a nossa dificuldade na utilização dos instrumentos de avaliação, a observação de aulas de outros professores, de forma a praticar a utilização dos mesmos foi uma das estratégias adotadas. O estudo prévio dos indicadores avaliados foi outra das estratégias que se revelou eficaz.

A experiência da professora orientadora da escola e a partilha de algumas estratégias relativas ao processo de avaliação foram preponderantes para que nos fôssemos sentindo progressivamente mais confortáveis em relação a este aspeto tão importante, que é a avaliação dos alunos.

Outro facto que condicionou o processo de avaliação foi a necessidade de reestruturar os critérios de avaliação, uma vez que a EB 2/3 MF foi uma das pioneiras

na implementação do projeto MAIA (Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica). Este projeto tem como objetivo contribuir para melhorar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação pedagógica e assim contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor.

Os critérios de avaliação deste projeto têm em conta as aprendizagens essenciais e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e ficaram definidos numa fase avançada do 1º período, sendo que foram aprovados, em Conselho Pedagógico, no dia 21 de Outubro de 2020.

Relativamente à avaliação definimos, no início do ano letivo, que a nossa maior preocupação seria a de tentar envolver os alunos ao máximo nesta questão, promovendo, sempre que possível, uma avaliação coparticipada. Defendemos que se os alunos estiverem a par dos objetivos e indicadores que têm de cumprir para concretizarem determinado objetivo e alcancarem determinado nível, assim como se forem capazes de identificar as suas principais dificuldades, tais factos contribuirão para que trabalhem os aspetos nos quais apresentam maiores fragilidades, o que influenciará de forma decisiva a sua evolução. Segundo Nobre (2015) esta forma de avaliação (avaliação coparticipada) orienta-se para a autorregulação da aprendizagem pelo aluno e implica a utilização de formas alternativas de avaliação que lhe permitam determinar o que já aprendeu, identificar o que lhe falta aprender e definir o que necessita fazer para o conseguir. Este autor vê este tipo de avaliação alternativa e coparticipada como condição para a promoção de uma maior autonomia do aluno na condução e na monitorização da sua própria aprendizagem.

### **2.2.3 Realização**

Em relação à nossa intervenção pedagógica existiam no início do ano letivo muitos aspetos a melhorar. O PFI permitiu identificar e refletir acerca dos aspetos que tínhamos de resolver com mais urgência, como por exemplo, o nosso posicionamento. O facto de trabalharmos por multimatérias e de termos, por vezes, quatro tarefas diferentes a decorrer ao mesmo tempo dificultou esta questão. Ainda assim, este foi um dos aspetos que fomos trabalhando ao longo do ano letivo.

Outro dos aspetos que tivemos de retificar ao longo do ano letivo e em relação ao qual sentimos uma grande evolução foi a questão das transições. A estratégia encontrada foi a realização de transições faseadas.

Ainda em relação a aspetos menos conseguidos, a nossa preocupação com as questões organizacionais da aula, fazia com que não conseguíssemos disfrutar da aula e não transparecêssemos toda a nossa vontade e energia.

Relativamente à escolha das tarefas, apesar desta estar a ser altamente dificultada pela atual situação pandémica, sentimos no início do ano, que podíamos tentar diversificar e melhorar as nossas opções. A nossa capacidade de reflexão acerca do propósito de cada tarefa e a nossa capacidade de ajustar e modificar as tarefas durante a aula, de forma a que estas se tornassem mais dinâmicas e motivantes e proporcionassem oportunidades de aprendizagem aos alunos, foram aspetos que foram trabalhados ao longo do ano.

Numa fase inicial, sentíamos também algumas dificuldades na realização do balanço final da aula. A capacidade de sintetizar os aspetos mais relevantes e de relacionar os conteúdos trabalhados com as aulas ou unidades didáticas seguintes foi um aspeto que mereceu a nossa atenção.

Uma vez mais, as estratégias que nos foram sugeridas pela professora orientadora da escola e pelos nossos colegas do NE, durante as nossas reflexões, foram fundamentais para a resolução dos problemas identificados.

### **3. Contextualização da Prática**

Com o propósito de garantir uma intervenção pedagógica adequada e ajustada ao contexto, os professores devem conhecer o meio que os envolve. Para que tal aconteça, torna-se imprescindível o entendimento das principais características físicas, demográficas, sociais e organizacionais do agrupamento de escolas e da escola onde decorrerá a sua atividade profissional. Torna-se também preponderante perceber as dinâmicas do grupo disciplinar e onde este se encontra envolvido. Desta forma, importa caracterizar o contexto onde decorreu o estágio pedagógico.

#### **3.1 Agrupamento de Escolas Martim de Freitas**

Segundo o Projeto Educativo do AEMF, o mesmo é caracterizado como um agrupamento de matriz eminentemente urbana, localizado numa área economicamente e socialmente favorecida. É constituído por dois jardins-de-infância (Olivais e Montes Claros), cinco escolas básicas do 1º ciclo (Conchada, Coselhas, Santa Cruz, Olivais e Montes Claros) e pela Escola Básica 2º e 3º Ciclos Martim de Freitas.

À exceção da Escola Básica do 1º Ciclo de Coselhas, que se encontra numa

zona mais periférica, todas as escolas agrupadas se encontram numa área de aproximadamente três quilómetros, em redor da escola sede (AEMF, 2016).

Existe ainda o Centro Educativo dos Olivais, que é uma instituição judiciária de acolhimento de jovens, dentro da escolaridade obrigatória, em regime fechado. O AEMF apresenta duas unidades de apoio a alunos com perturbações do Espectro do Autismo, sediadas na Escola Básica do 1º ciclo de Coselhas e na Escola Básica 2,3 Martim de Freitas. Estas unidades permitem que o Agrupamento seja uma referência, dando respostas pedagógicas e didáticas a este tipo de alunos.

Uma mais-valia do AEMF é possuir um Centro de Formação Minerva. Este centro tem como objetivo promover ações de formação, respondendo às necessidades de formação do pessoal docente e não docente.

### **3.2 Escola Básica 2º e 3º ciclos Martim de Freitas**

A escola é, pela sua natureza, uma entidade dinâmica, com variações constantes na sua realidade interna e nas interações externas. Um profundo autoconhecimento é fundamental na definição de linhas de ação eficazes e adequadas à sua realidade. Partindo deste pressuposto, antes de iniciarmos a nossa prática pedagógica, procurámos conhecer a escola onde iríamos desempenhar a função de professores estagiários de EF. Esta caracterização da escola permitiu-nos compreender o modo de funcionamento da mesma e facilitou o nosso processo de integração.

Para a elaboração da caracterização da escola, utilizámos vários documentos existentes, nomeadamente, o Regulamento Interno (RI) do Agrupamentos de Escolas Martim de Freitas, o Projeto Educativo e outros documentos, tais como: o documento A “Normas de funcionamento e convivência na escola (2020-2021)” e o documento B “Coordenação de atitudes- critérios de atuação do professor (2020-2021)” que contribuíram para a recolha de informações que considerámos de maior relevância.

O *site* da escola foi também um instrumento útil para a recolha dessa informação.

A escola que nos acolheu para a realização do EP foi a EB 2/3 MF, que está situada na Rua André Gouveia, em Coimbra, e que este ano comemora 50 anos de existência. A escola acolhe alunos com diferentes características e diferentes necessidades educativas, tendo, na estruturação da sua organização curricular, um



conjunto de componentes de formação, bem como uma oferta formativa diversificada, o que permite dar resposta a essas necessidades, tendo sempre em vista o desenvolvimento de cidadãos livres, competentes, ativos e com elevado sentido crítico.

Dada a localização privilegiada da escola, perto de serviços públicos de grande importância como o Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra, a mesma é muito procurada.

A escola é a sede do Agrupamento, sendo constituída por seis blocos independentes (A, B, C, D, E e R), o pavilhão Rosa Mota (gimnodesportivo), uma sala de ginástica e 4 campos exteriores (Anexo I- Vista Aérea da EB 2/3 MF). No bloco C encontram-se a direção, a biblioteca e a secretaria da escola. No mesmo edifício da biblioteca, está sediado o Centro de Formação Minerva. No bloco D situam-se a sala dos diretores de turma, a sala dos professores e a sala da turma do 7ºD (sala 34). Foi na sala dos diretores de turma, que inclui ainda uma sala de atendimento aos encarregados de educação (EE), que realizámos praticamente todo o trabalho inerente ao acompanhamento da direção de turma. Nestas salas localizam-se informações relativas aos processos individuais dos alunos e à gestão de cada turma, e é aí que os diretores de turma tratam dos assuntos relacionados com a sua direção de turma.

A escola dispõe também de um refeitório, um bar de alunos e um bar de professores. Existem ainda salas destinadas ao apoio de alunos com perturbação do espectro do autismo.

Na generalidade, os edifícios da escola encontram-se em boas condições, consequência das operações de manutenção e melhoria efetuadas ao longo dos anos.

Da escola faz parte o clube de desporto escolar (DE), enquadrado na visão, missão e valores do projeto DE, que se cingem ao incentivo à prática de atividades físicas e desportivas, como meio de desenvolvimento saudável, projetando e potenciando valores educacionais, desportivos e morais. O clube é constituído por quatro Grupos/Equipa: Badminton, Futsal, Atletismo e Boccia. Possui assim uma oferta alargada, proporcionando mais oportunidades de crescimento, desenvolvimento da cidadania, aliados a um desenvolvimento saudável.

No decorrer do ano letivo, foi perceptível que a simpatia e entreatajuda entre toda a comunidade escolar eram características *core* desta organização, por ser transversal a todos os agentes, gerando um clima confortável e motivador para o desenvolvimento da nossa prática pedagógica.

### **3.3 Recursos Espaciais para a disciplina de Educação Física**

A escola encontra-se relativamente bem equipada no que respeita a recursos espaciais para a disciplina de educação física (Anexo II- Espaços de EF do 3º Ciclo da EB 2/3 MF). No 3º ciclo contamos com 5 espaços disponíveis: 2 espaços exteriores (espaço 4 e 5), o espaço 1 que corresponde a 2/3 do pavilhão, o espaço 2 que corresponde a 1/3 do pavilhão e o espaço 3 que é a sala de ginástica, cuja construção foi finalizada no presente ano letivo e cuja utilização só foi possível no início do segundo período. O espaço 4 é o espaço exterior que possui um campo de jogos, 5 tabelas de basquetebol e 1 caixa de areia com 2 pistas de corrida de balanço para o salto em comprimento e o espaço 5, que se encontra atrás do bloco E, e que é constituído por um campo de jogos com 2 tabelas de basquetebol e uma rampa onde é possível trabalhar resistência. O espaço 5 é de exclusiva utilização do 3º ciclo, sendo que o 2º ciclo conta com o espaço 6 (espaço exterior). A escola tem ainda uma sala de dança. Esta sala é o espaço destinado à disciplina de Dança, inserida no Complemento à Educação Artística (CEA), de acordo com a estratégia definida pela Escola para a articulação desta matéria no currículo, fazendo uso do artigo 58º Decreto-Lei nº 75/2008 (Decreto-Lei nº 75/2008, 2008), relacionado com a atribuição de competências no âmbito da flexibilidade curricular.

Verifica-se, porém, que nem todos os espaços oferecidos pela escola estão de acordo com o conceito de polivalência referido pelo PNEF, uma vez que não admitem a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas (Jacinto et al., 2001).

Alguns espaços oferecem melhores condições para o tratamento de determinadas matérias, o que é considerado ao nível do grupo disciplinar de educação física (GEF) no mapa de matérias prioritárias por espaço (Anexo III – Mapa de Matérias Prioritárias por Espaço).

A gestão dos espaços é elaborada em função do Plano Anual, definido pelo GEF. Foi elaborado um mapa de rotações, em função das turmas, dos horários e dos professores (Anexo IV- Mapa dos Espaços/ “*Roulement*”).

A sua elaboração procurou respeitar a alternância de matérias e a sua distribuição harmoniosa ao longo do ano letivo, respeitando também as dificuldades conhecidas, priorizando assim as matérias onde existem piores níveis de desempenho, mensurados através do afastamento das modalidades face aos objetivos definidos no currículo (Anexo V- Matérias Prioritárias por Ano de Escolaridade). Assim, no mapa de rotações anual definiu-se uma duração de 3 semanas para cada rotação. Devido à situação pandémica que vivemos, e ao facto de grande parte do 2º período ter sido lecionado à distância, o GEF tomou a decisão de encurtar, no 3º período, para 2 semanas, as rotações, de forma a que todas as turmas tivessem a oportunidade de passar por todos os espaços. A ordem das rotações seguiu a seguinte sucessão: espaço 5 – espaço 4 – espaço 3 (1ª rotação) – espaço 5 – espaço 2 – espaço 1 (2ª rotação). O espaço 5, destinado exclusivamente ao 3º ciclo, repetia-se nas duas rotações (de 6 ou 9 semanas por 3 espaços) tal como o espaço 6, no 2º ciclo.

Para os dias em que as condições climatéricas não permitissem a leção de aulas em espaços exteriores, foram definidos alguns critérios para a ocupação do espaço interior disponível: a turma que estava no espaço 3, quando o mesmo ainda não estava pronto, tinha prioridade; o segundo critério previa que entrasse a turma do ciclo que nessa rotação de 9 semanas, estivesse na rotação dos espaços 1 e 2; por fim, se tivessem duas turmas na rotação dos espaços 5, 4 e 3, entrava a turma que tivesse no espaço com o número mais baixo. Caso não fosse possível a leção num dos espaços acima descritos, as aulas podiam ainda ser lecionadas na sala de dança, na “passerelle” (grande coberto situado entre os blocos A, B, C e R), ou na sala de aula da turma (sala 34).

### **3.4 O Projeto de EF da EB 2/3 MF – Estrutura e Opções**

O Decreto-Lei nº75/2008 estabelece que o Regulamento Interno (RI) é o documento que define o regime de funcionamento do Agrupamento de Escolas.

Através da elaboração do organograma da escola no início do ano letivo, e da análise do artigo 43º do RI, percebemos que a articulação e a gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares, onde estão representados os grupos

disciplinares e áreas disciplinares.

O GEF da Escola EB 2/3 MF pertencia ao Departamento de Expressões e era constituído por nove professores e duas professoras estagiárias.

No ano letivo de 2020/2021, o grupo disciplinar foi coordenado pelo mesmo professor que exerce as funções de coordenador de departamento, o professor Rui Silva. Destacamos as capacidades de organização e liderança do coordenador do grupo, que são preponderantes para o bom funcionamento do mesmo. Segundo Roldão (2017), a liderança é um dos processos interativos mais eficazes na construção de dinâmicas produtivas no interior de qualquer organização. Este grupo primou desde cedo pela organização e pela capacidade de trabalho em equipa, para além de ter demonstrado imensas qualidades humanas.

Em relação ao funcionamento do GEF, foram realizadas reuniões no tempo marcado no horário dos docentes para articulação, após as reuniões do Conselho Pedagógico e sempre que o Diretor, o Coordenador de departamento e grupo disciplinar, ou qualquer outro professor do grupo, solicitassem. A forma como o grupo nos integrou desde o primeiro momento foi preponderante para a inclusão das estagiárias nas suas dinâmicas de trabalho, assim como a participação em todas as reuniões. Em todos os momentos foi valorizada a nossa opinião, nunca colocando em causa a fase de formação inicial em que nos encontrávamos.

A característica que mais sobressai no GEF é o trabalho colaborativo desenvolvido pelo mesmo. Segundo Calca (2012), é desenvolvido trabalho colaborativo docente quando as tarefas são desenvolvidas e debatidas em grupo, promovendo um desenvolvimento do produto final e do docente.

Em relação às decisões curriculares que orientam a disciplina de EF o grupo dispõe de bons documentos que facilitam, por um lado, o conhecimento por parte dos professores integrados recentemente no grupo, e por outro, o compromisso coletivo para com as orientações apresentadas.

Sobre os recursos materiais, o GEF possui o material necessário à lecionação das matérias nucleares (andebol, atletismo, badminton, basquetebol, dança, futebol, ginástica acrobática, de aparelhos e no solo, hóquei em patins, jogos tradicionais, orientação, patinagem, ténis, e voleibol) e de algumas matérias alternativas onde se destacam: escalada, hóquei em campo, ginástica rítmica, judo, luta e rãguebi.

Relativamente aos recursos materiais, um dos pontos fracos identificados pelo

nosso núcleo de estágio aquando da realização da análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*) relacionou-se com a insuficiência de material. Parece-nos importante destacar este aspeto, uma vez que condicionou uma série de opções metodológicas ao longo do ano letivo.

Na EB 2/3 MF são privilegiadas aulas com múltiplas matérias e o planeamento da disciplina de Educação Física é realizado por etapas. Esta forma de trabalhar vai ao encontro das orientações da direção geral da educação que estão presentes no PNEF.

Em relação ao Desporto Escolar (DE), este clube procura dar respostas ao objetivo presente no RI da escola “promover a realização pessoal, através do desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania”. Durante este ano letivo a escola contou com a existência de 4 Grupos/Equipa: o atletismo, lecionado pela nossa professora orientadora, professora Diana Melo, o badminton, lecionado pelo professor Rui Silva, o futsal, lecionado pelo professor José Fafiães e o boccia, lecionado pela professora Mónica Nunes.

Em termos de atividades desenvolvidas o GEF caracteriza-se por apresentar um carácter dinâmico e empenhado. No entanto, a situação pandémica vivida condicionou a realização de muitas das atividades previstas no Plano Anual de Atividades (PAA). Ainda assim, foram constantemente debatidas estratégias que permitissem a realização de algumas das atividades previstas como o Mega Sprinter, o “Dança na Martim” e o Torneio de Badminton.

O grupo disciplinar, os seus métodos de trabalho, a partilha de conhecimentos e a análise crítica do trabalho realizado foram um contributo relevante para o nosso desenvolvimento profissional.

### **3.5 Núcleo de Estágio**

No início do ano letivo, o NE era constituído por três professores estagiários e pela professora orientadora.

Sensivelmente a meio do 1º período, o NE ficou reduzido a duas professoras estagiárias e à professora orientadora, dado que um dos colegas estagiários desistiu, uma vez que, devido a compromissos profissionais, só conseguia vir à escola duas vezes por semana. A saída deste elemento veio alterar, de algum modo, a dinâmica do grupo uma vez que, o colega em causa, mostrava características pessoais e profissionais de qualidade, que eram uma mais valia. Se por um lado, este

acontecimento afetou negativamente a dinâmica do núcleo, por outro, acrescentou um desafio extra ao nosso ano de estágio: o de lecionar em conjunto com a nossa colega de estágio, com a colega de estágio do Centro Educativo dos Olivais e com a professora orientadora, as aulas do 8ºF, uma turma com uma energia e irreverência muito particulares. Apesar desta turma ser “partilhada” pelas 3 professoras estagiárias e pela professora orientadora nas aulas de 100’, assumimos, no 3º período, a leção das aulas de 50’ da turma. Este foi, sem dúvida, um dos maiores e mais produtivos desafios que encarámos ao longo do nosso estágio. O sairmos da nossa zona de conforto e trabalharmos com uma turma com características, quer comportamentais, quer a nível de aproveitamento, muito diferentes da nossa, constituída por alunos com um nível de maturidade muito superior mas uma turma caracterizada pela sua grande heterogeneidade, constituiu uma oportunidade extra de pormos em prática algumas das estratégias que fomos aprendendo ao longo do ano e de trabalharmos algumas das nossas dificuldades. Parece-nos importante referir que o comportamento e aproveitamento desta turma tiveram a menção de “insuficiente” nas reuniões de CT realizadas.

Também a possibilidade de colaborarmos e organizarmos, em conjunto com o restante NE, os treinos do Grupo/Equipa de DE de Atletismo abriu portas para um espectro de aprendizagens mais alargado, num contexto diferente das aulas de EF, mas igualmente enriquecedor.

A observação de aulas da nossa colega estagiária, a observação de aulas de professores mais experientes, a observação da quase totalidade das aulas da professora orientadora, onde víamos algumas das estratégias por nós discutidas a serem postas em prática, as muitas reflexões partilhadas e o trabalho colaborativo desenvolvido no seio do NE foram absolutamente determinantes para a nossa evolução. A relação dentro do NE, pautada pela frontalidade e espírito de interajuda entre estagiárias e professora orientadora, foi um dos aspetos mais positivos do EP.

### **3.6 A Turma do 7ºD**

No sentido de fazer a caracterização da turma foi elaborada uma ficha individual que foi preenchida pelos alunos na primeira aula da turma (Anexo VI- Ficha Individual do Aluno). Na primeira reunião de conselho de turma, um dos pontos da ordem de trabalhos foi a caracterização da turma. Cruzando os dados recolhidos e

as informações transmitidas pela Diretora de Turma (DT), foi possível elaborarmos uma caracterização mais detalhada da turma e conhecer melhor os nossos alunos. A turma do 7ºD era constituída por 28 alunos, dos quais 17 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. O 7º ano é um ano de transição de ciclo sendo que os alunos da turma eram provenientes de 3 turmas diferentes, tendo-se notado que a compreensão, cumplicidade e disponibilidade mútua, foram aumentando ao longo do ano letivo.

A moda das idades dos alunos era 12 anos, sendo que apenas 2 alunos tinham 13 anos: um porque reprovou no 2ºano de escolaridade e o outro porque veio do estrangeiro e teve de repetir o ano que frequentava. 21 alunos tinham a mãe como encarregada de educação e 7 o pai. Relativamente às habilitações literárias dos pais dos alunos desta turma, 43% dos pais dos alunos fizeram a licenciatura, e cerca de 61% das mães tinham um grau igual ou superior à licenciatura.

Face à caracterização da turma confirmámos ao longo do ano que se tratava de uma turma socialmente favorecida, traduzindo-se este facto na facilidade com que os alunos deram resposta aos pedidos de material solicitado (por exemplo, no ensino à distância todos tiveram facilidade em gravar as tarefas propostas, e na ginástica todos trouxeram sabrinas) e, traduzindo-se também, num constante acompanhamento dos alunos por parte dos EE.

A menção qualitativa do aproveitamento e comportamento da turma foi de “bom”, em todas as reuniões do CT. De facto, estávamos perante uma turma empenhada e com vontade de aprender, facto que facilitou o processo de E-A.

Relativamente à saúde e alimentação dos alunos, 2 referiram que tinham asma e todos os alunos revelaram que tomavam o pequeno-almoço, dado que nos parece pertinente realçar uma vez que as aulas de educação física com esta turma eram ambas de manhã.

Em relação à prática desportiva em contexto não escolar, 12 alunos referiram que não praticavam qualquer modalidade. Apenas 3 alunos praticavam desporto federado: um dos alunos era federado em rugby e natação, uma das alunas em natação e a outra em ginástica acrobática.

Quando questionados acerca das suas modalidades preferidas, 10 alunos destacaram o badminton e o futebol como sendo as suas modalidades de eleição.

Um exercício igual foi feito para apurar as modalidades que os alunos menos gostavam. O futebol sendo uma das modalidades preferidas para muitos alunos era também a modalidade menos apreciada por parte de 8 alunos. O mesmo número de alunos destacou a ginástica como sendo uma modalidade da qual não gostava. Seguiu-se o basquetebol e o andebol como modalidades que os alunos não apreciavam tanto. Três das quatro modalidades que os alunos identificaram como sendo as que menos gostavam pertenciam à categoria dos JDC (Jogos Desportivos Coletivos). Tornou-se, por esse motivo, um desafio extra a leccionação desta importante área das atividades físicas e desportivas.

Relativamente à ginástica é também preciso fazer uma reflexão acerca dos motivos que levam os alunos a não gostar desta unidade didática (UD). Silva (2019) constatou no seu estudo, que a ginástica ensinada na escola não está a marcar pela positiva os alunos que, apesar de reconhecerem valor pedagógico à matéria, consideram que a falta de variedade de conteúdos e de dinâmica das aulas as tornam desinteressantes. Julgamos que este facto se prende com algum eventual desconforto dos professores em relação à leccionação desta matéria. O facto de nos termos preparado muito bem para a leccionação desta UD e de termos proposto tarefas, quanto a nós, pertinentes aos nossos alunos são factos que nos deixam muito satisfeitos. Sentimos também que os alunos estiveram sempre muito motivados e focados no sentido de superarem as suas dificuldades.

Em relação à disciplina favorita, 19 alunos destacaram a EF como sendo uma das suas disciplinas preferidas. Julgamos que este facto ajudou a que se conseguisse um bom clima de aula e consideramos que as características da turma contribuíram, de forma positiva, para todo o processo desenvolvido.

A turma apresentava dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, ambos tinham uma perturbação específica da aprendizagem ao nível da leitura (dislexia) e um défice na expressão escrita beneficiando ambos de medidas universais como diferenciação pedagógica e acomodações curriculares e medidas seletivas como a antecipação e o reforço das aprendizagens. A nível da nossa disciplina estes alunos não apresentavam quaisquer dificuldades, ainda assim foram tidos alguns cuidados que se prenderam, essencialmente, com a verificação da compreensão dos pontos-chave e com o reforço positivo das progressivas aquisições.



Relativamente ao nível inicial dos alunos nas várias matérias trabalhadas ao longo do ano letivo, ao contrário do que o PNEF prevê e, ao contrário do que seria desejável num planeamento por etapas, o mesmo não foi diagnosticado, em todas as UD's, no início do ano letivo. Na nossa opinião, faria sentido que, no início do ano, as rotações fossem mais curtas, de forma a que a turma passasse por todos os espaços, possibilitando a identificação das matérias prioritárias, numa fase mais precoce do ano letivo. Devido ao elevado número de turmas, ao facto de no início do ano nem todos os espaços estarem disponíveis e ao desfasamento de horários entre ciclos (mais uma implicação da situação pandémica vivida) tal não foi possível.

No presente ano letivo a primeira etapa não só, não correspondeu à avaliação formativa inicial, como consistiu, devido à pandemia, na criação de rotinas. A automatização de rotinas organizativas nos vários espaços de aula, a delimitação de áreas de modo a posicionar os alunos com o distanciamento necessário, a reinvenção de tarefas, devido à necessidade de manter a distância de segurança entre alunos foram algumas das nossas prioridades.

Pelos motivos anteriormente mencionados, a avaliação formativa inicial das várias UD's foi realizada aquando da primeira abordagem dessa UD, à exceção dos JDC (pela impossibilidade de utilizar os instrumentos de avaliação, sem primeiro ensinar os alunos a jogar por zonas). Parece-nos importante fazer um enquadramento desse diagnóstico realizado, pelo que apresentamos os resultados na tabela que se segue:

**Tabela 1-** Resultados da Avaliação Formativa Inicial

		Pré-Introdutório	Introdutório	Elementar	Avançado
JDC	Andebol*				
	Basquetebol*				
	Futsal*				
	Voleibol	23	5	-	-
Ginástica	Ginástica de Aparelhos**				
	Ginástica de Solo	3	18	1	3
Atletismo	Resistência (teste da milha)	12	2	11	3
	Salto em altura (técnica de tesoura)	22	6	-	-
	Salto em comprimento	24	4	-	-
	Velocidade	28	-	-	-
	Estafetas	28	-	-	-
Patinagem		21	3	4	-
Badminton		14	14	-	-
Orientação***					

\* Não foi realizada avaliação formativa inicial nos JDC de invasão

\*\* Dado o reduzido número de aulas não foi realizada avaliação a esta UD

\*\*\* UD a trabalhar na última UE

- Relativamente aos JDC de invasão apesar de não ter sido realizada uma avaliação formativa inicial utilizando os instrumentos do GEF, as avaliações formativas que realizámos nas primeiras aulas permitiram-nos perceber que a heterogeneidade do nível de desempenho dos alunos era grande, pelo que seria imperativo diferenciar tarefas e privilegiar o trabalho com grupos homogéneos;
- O voleibol foi uma das modalidades na qual os alunos apresentavam mais dificuldades, sendo que apenas 5 alunos não se encontravam no nível pré-introdutório, pelo que seria importante privilegiar o trabalho desta UD nos espaços em que a mesma era prioritária;
- Relativamente ao badminton, o nível da turma também era baixo pelo que seria importante rentabilizar ao máximo as aulas no espaço 1 (único espaço no qual esta matéria era prioritária);
- Seria importante trabalhar corrida de velocidade, uma vez que os alunos não conheciam conteúdos básicos desta disciplina;
- Na corrida de estafetas seria importante introduzir a técnica de transmissão ascendente (conteúdo previsto pelo GEF para o 7º ano), uma vez que os alunos nunca tinham trabalhado estafetas;
- Na resistência, 12 alunos encontravam-se no nível pré-introdutório, o que significa que se encontravam fora da zona saudável da aptidão aeróbia, pelo que não poderíamos descartar o trabalho desta capacidade física;
- No salto em altura, na impossibilidade de trabalhar a técnica *Fosbury Flop* (decisão do GEF devido à pandemia) seria importante trabalhar a técnica de tesoura, uma vez que os alunos não dominavam este conteúdo;
- Seria importante trabalhar patinagem (matéria prevista para o 7º ano pelo GEF), uma vez que apenas 7 alunos já tinham tido contacto com esta matéria;
- Na ginástica de solo a maior parte dos alunos encontrava-se no nível introdutório mas apresentava algumas dificuldades a nível dos rolamentos e dos apoios faciais invertidos.

Ao longo do ano letivo fomos conhecendo cada vez melhor a turma, o que foi determinante para desenvolver estratégias que nos permitiram aproveitar algumas peculiaridades da turma no sentido de potenciar o processo de Ensino-Aprendizagem.

## **CAPÍTULO II- Análise Reflexiva da Prática Pedagógica**

Neste capítulo será apresentada uma análise crítica ao trabalho efetuado e ao desenvolvimento formativo alcançado em cada uma das áreas do estágio pedagógico: área 1 “atividades de ensino-aprendizagem”, área 2 “atividades de organização e gestão escolar”, área 3 “projetos e parcerias educativas” e área 4 “atitude ético-profissional”.

### **Área 1- Atividades de Ensino-Aprendizagem**

Bento (1998) advoga que a didática prescreve três tarefas principais ao professor, que estão estreitamente conectadas, sendo estas o planeamento, a realização e a avaliação. Neste sentido, este capítulo pretende exteriorizar todo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pondo em destaque esses três grandes domínios profissionais da prática docente.

Com o decorrer do processo de formação – lado a lado com o processo E-A subjacente ao contexto de ação – foi cada vez mais notória a ligação dependente e recíproca das três dimensões da intervenção.

Salienta-se, portanto, que apesar da análise desta área do estágio ser construída e apresentada a partir de reflexões específicas de cada dimensão da intervenção, não deve ser negligenciada uma análise contextualizada e transversal a todas elas.

#### **1. Planeamento**

Depois de realizarmos uma caracterização do contexto onde decorreria o EP e de fazermos uma profunda análise dos documentos de referência para a organização de todo o sistema educativo, em geral, e da educação física, em particular, tornou-se indispensável planear, tentando rentabilizar ao máximo os recursos existentes e evitando situações dominadas pela aleatoriedade.

Segundo Bento (1999) para um ensino eficiente são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo o ano escolar. Torna-se, portanto, fundamental planear adequadamente e de forma estruturada e coerente todo o processo de E-A de forma a facilitar a intervenção pedagógica do docente.

Bento (1998) refere que o plano é um modelo racional, um meio de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento, assumindo, por isso, funções de motivação e estimulação, orientação e controlo, e racionalização da ação. O autor refere, ainda, alguns dos propósitos do plano: apresentação de objetivos e

formas de concretização dos mesmos; suporte de decisões; determinação de meios e operações metodológicas correspondentes aos objetivos, formas de concretização e decisões; e, estabilização, modificação ou reestruturação de relações.

Corroboramos a ideia defendida pelo autor, uma vez que no nosso caso o planeamento foi um suporte indispensável para garantir uma maior segurança e confiança nas decisões tomadas (pré-interativas e interativas), contribuindo para uma diminuição de possíveis situações imprevistas e, também, oferecendo uma noção clara, e útil, do cumprimento de uma diretriz lógica, coerente e estruturada.

A fase pré-interativa, refere-se a decisões a tomar antes de estar com a turma, enquanto a segunda, a fase interativa, diz respeito às intervenções do professor, no decorrer da ação. As decisões interativas são referidas por Piéron (1996), como os pensamentos e tomadas de decisão durante a intervenção direta do professor, na aula.

Considerando todas estas decisões que o professor deve ter em consideração, devemos encarar o planeamento como um processo contínuo, flexível e dinâmico. O professor deve proceder a constantes reformulações, de acordo com as circunstâncias com as quais se vai deparando.

Tal como refere Sousa (1991) cit. por Gomes (2004), o planeamento pode ser entendido como uma forma de prever, organizar e orientar o processo de E-A, sendo um instrumento didático-metodológico facilitador na tomada de decisões do professor e no cumprimento dos objetivos propostos.

Pereira (2008) refere que os professores de EF planificam o seu ensino porque com esta tarefa conseguem: assegurar que a progressão da atividade se mantenha ao longo das aulas; garantir uma melhor gestão dos procedimentos de instrução interativos, permitindo, deste modo, uma utilização mais eficiente do tempo de aula; satisfazer as próprias necessidades pessoais, nomeadamente reduzir a ansiedade e reforçar a segurança no desenvolvimento da atividade de ensino; constituir um guião para orientar as atividades a realizar durante as aulas e refletir sobre a prática de ensino, ou seja, a planificação permite analisar a sua prática e desenhar novas estratégias de ação.

Para Bento (1998) os processos de planeamento e organização podem ser pensados do seguinte modo: à escala anual (plano anual), bem como as unidades de matéria do processo pedagógico (unidades didáticas), que sustentam a planificação das aulas de EF (planos de aula). Aos níveis de planeamento, macro, meso e micro, correspondem, respetivamente o plano anual, a unidade didática e o plano de aula.

Também o guia de estágio preconiza que se organize este importante domínio da prática docente desse modo. Porém, e uma vez que desenvolvemos, ao longo do ano letivo, um trabalho seguindo o planeamento por etapas, parece-nos pertinente acrescentar, no nível meso de planeamento, as unidades de ensino.

Seguindo uma sequência lógica, do mais geral para o mais específico, serão seguidamente apresentados os contornos da elaboração das tarefas desenvolvidas ao nível do planeamento do ensino. Todas elas apresentaram um carácter flexível sendo que foram adaptadas ou ajustadas sempre que a realidade do contexto da prática ou as necessidades da turma assim o exigiram.

### **1.1 Plano Anual**

Entendemos o plano anual (nível macro do planeamento do processo de E-A) como um documento orientador do ano letivo. Bento (1998) advoga que o plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino, que se traduz na compreensão dos objetivos e reflexão da organização do ensino no decurso de um espaço temporal. Para tal, procurámos traçar um plano que fosse exequível e ao mesmo tempo tão exato e rigoroso quanto possível, mas tão flexível quanto necessário, que nos orientasse para o essencial, tendo sempre como base as indicações dos programas e a realidade da turma e da escola.

Numa perspetiva mais abrangente, o plano anual define-se como sendo o primeiro passo para a preparação do ensino, no qual se propõe a aplicação das linhas orientadoras do PNEF em consonância com a realidade da escola e as características dos alunos. Deste modo, primeiramente, realizámos uma análise e caracterização do meio e da escola, recorrendo ao RI e ao Projeto Educativo do AEMF e a informação mais atual, fornecida pela secretaria da escola, que nos permitiu conhecer melhor a realidade onde iríamos trabalhar ao longo do ano letivo.

Seguidamente fizemos uma análise aos documentos de referência para a organização de todo o sistema educativo em Portugal, em geral, e da EF, em particular.

Em relação ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, cabe-nos a nós, futuros docentes de EF, refletir acerca da importância da EF para o alcance dos objetivos propostos neste documento orientador da prática pedagógica, e perceber em

que áreas de competências é que a nossa disciplina pode ter um papel decisivo na formação de jovens mais cultos, mais livres, autónomos, tolerantes, responsáveis, sensíveis, críticos e mais capazes de lidar com a mudança e incerteza, num mundo em rápida transformação.

A análise atenta dos objetivos previstos no PNEF e no documento das aprendizagens essenciais foi também fundamental para perceber quais os domínios de intervenção da Educação Física. Estes são documentos que têm o propósito de orientar e unificar todo o processo de E-A da nossa disciplina em Portugal.

O plano anual constituiu, por outro lado, uma oportunidade extra de pensarmos acerca da organização da disciplina de educação física na EB 2,3 MF e de refletirmos sobre as decisões conceptuais e metodológicas do grupo disciplinar. A compreensão de todas as dinâmicas de trabalho impostas, tornou-se tão exigente quanto fundamental, para uma adaptação plena a este contexto.

Durante as primeiras reuniões do grupo disciplinar tivemos a oportunidade de compreender algumas importantes dinâmicas da disciplina na escola, nomeadamente a forma como se organizavam os conteúdos, as matérias prioritárias por espaço, os objetivos anuais, a seleção de matérias por ano de escolaridade, os conteúdos a abordar, os conteúdos a recuperar/ consolidar (devido à situação de E@D vivida no final do ano letivo anterior), os instrumentos e critérios de avaliação, o PAA, etc. Foi também realizada uma profunda análise aos recursos materiais, espaciais, temporais e humanos que tínhamos ao dispor para a lecionação das aulas da nossa turma.

Em relação aos recursos materiais da escola, no início do ano letivo, elaborámos um inventário de material e realizámos uma análise SWOT (Anexo VII- Análise SWOT da Disciplina de EF na Escola EB 2/3 MF), na qual identificámos como uma possível ameaça à disciplina o pouco material existente e o mau estado em que algum se encontrava. O material tem ainda de ser repartido pelos vários docentes que dão aulas em simultâneo. Se por um lado, o pouco material existente, reforça a necessidade de uma abordagem multimatérias, que, dependendo das características da aula, pode ser um contributo decisivo para aumentar a motivação dos alunos durante as aulas, por outro lado, o pouco material existente condicionou algumas opções metodológicas ao longo do ano letivo.

O modo como os recursos espaciais (espaços de EF da escola) foram organizados, foi definido no início do ano letivo, através da elaboração do mapa de rotações de espaços (Anexo IV- Mapa dos Espaços/ “*Roulement*”).

Relativamente aos recursos temporais as aulas do 7ºD decorreram duas vezes por semana: à terça feira, com duração de 50 minutos, das 8h20 às 9h10 e à quinta feira, com duração de 100 minutos, das 9h15 às 10h55. A turma teve 39 aulas presenciais no 1º período, 9 aulas presenciais e 21 aulas à distância no 2º período e 28 aulas presenciais no 3º período. O interregno letivo que se verificou entre os dias 22 de janeiro e 5 de fevereiro e a lecionação de aulas à distância entre 8 de fevereiro e 25 de março, levaram a um reajustamento do calendário escolar e a um reajustamento do planeamento anual.

A organização dos conteúdos teve em conta a situação pandémica vivida no final do 2º período e no 3º período do ano letivo passado (2019/2020), assim, o GEF viu-se obrigado a reestruturar os conteúdos a serem abordados durante o presente ano letivo, no sentido de fazer a recuperação e consolidação de algumas aprendizagens e de excluir as matérias nas quais o distanciamento, recomendado pela Direção Geral de Saúde, não era possível. É importante realçar que as matérias assinaladas a vermelho correspondem à recuperação/consolidação de aprendizagens eventualmente não realizadas no ano letivo anterior (ANEXO V- Matérias a trabalhar por Ano de Escolaridade).

Tendo em conta as características de cada um dos espaços e das modalidades e conteúdos a abordar nos vários anos de escolaridade, o grupo disciplinar definiu as matérias prioritárias por espaço (Anexo III- Matérias Prioritárias por Espaço). Dentro das matérias prioritárias por espaço, procurámos priorizar as matérias nas quais a nossa turma apresentava mais dificuldades (como por exemplo, o voleibol).

Um dos aspetos positivos que destacámos na análise SWOT da disciplina de Educação Física da escola, foi a qualidade dos instrumentos de avaliação. Os instrumentos do grupo disciplinar permitem enquadrar os alunos num nível de desempenho. O facto de todos os docentes de educação física utilizarem os mesmos instrumentos, permite uma uniformização do processo avaliativo na escola. Pretende-se, dessa forma, que a avaliação seja o mais justa e objetiva possível.

Numa das primeiras reuniões do grupo disciplinar ficou definido o plano anual de atividades (PAA). Enquanto documento dinâmico, mobilizador e aglutinador de vontades, o PAA foi objeto de avaliação e, sempre que necessário, foi reformulado e atualizado. Relativamente às atividades propostas no início do ano, as atividades nas quais a nossa turma pode participar foram:

- No 1º período, no dia 3 de Dezembro, a comemoração do dia internacional da pessoa com deficiência;
- No 2º período, devido à realidade do ensino à distância, todos os eventos previstos foram cancelados;
- No 3º período, nos dias 12 e 19 de Maio, o Mega Sprinter e no dia 17 de Junho, o Torneio de Badminton.

A turma esteve sempre muito envolvida nas atividades propostas e contou sempre com o número máximo de representantes por turma: no Mega Sprinter 6 alunos e no badminton 4 alunos.

Em relação às decisões metodológicas e conceptuais, o NE seguiu grande parte das opções tomadas pelo grupo disciplinar. Ainda assim, houve uma série de questões que mereceram a nossa profunda reflexão e, por vezes, o NE teve a liberdade de tomar as suas próprias decisões, nomeadamente:

1) A avaliação dos testes do FITescola numa fase posterior do primeiro período, uma vez que nos pareceu não fazer sentido a realização de testes fisicamente tão exigentes como o teste do vaivém (cujo objetivo é que os alunos atinjam o seu VO2 máximo) numa fase tão precoce do período, ainda para mais, quando grande parte dos alunos estava sem praticar desporto desde Março (devido ao confinamento). Por outro lado, e uma vez que o resultado obtido nos testes conta para a nota da componente da aptidão física, pareceu-nos também não fazer sentido, avaliar um conteúdo que ainda não tínhamos trabalhado com os alunos;

2) A não realização da avaliação inicial nos JDC devido à necessidade de manutenção da distância de segurança de 3 metros imposta pela direção geral de saúde nas aulas de educação física. Devido a este facto ficou impossibilitada a normal abordagem dos Jogos Desportivos Coletivos, sendo, por isso, necessário ensinar os alunos a jogar por zonas. Houve ainda a necessidade de recorrer a circuitos técnicos e



realizar várias avaliações formativas durante as aulas, uma vez que alguns dos indicadores não eram observáveis na situação de jogo condicionado por zonas;

3) O encaminhamento dos alunos com mais dificuldades para o DE. Acreditamos que os professores de EF devem tentar chegar a todos os alunos, tentando encaminhar os alunos com algum potencial para o desporto federado (não descartando a hipótese de estes alunos participarem no DE). No entanto, devem ter a preocupação de encaminhar alunos com mais dificuldades para o DE, tentando por um lado, fazer com que esses alunos resolvam algumas das suas dificuldades, por outro, tentando desenvolver nesses alunos o gosto pela prática de exercício físico regular.

Por último, houve uma série de opções conceptuais e metodológicas, para a turma do 7ºD, sobre as quais tivemos de refletir durante a execução do PAT: a distribuição das matérias ao longo do ano letivo, a seleção de objetivos específicos para a turma, as estratégias de intervenção pedagógica a adotar, etc.

Em relação à periodização das matérias, o ensino das mesmas foi realizado em multimatérias e a duração deste foi variável em função das dificuldades dos alunos, do nível de desempenho dos mesmos, e em função do mapa de rotações do espaço. Em relação à seleção das matérias, dentro da variedade de matérias definidas para o 7º ano de escolaridade, lecionámos as matérias de Andebol, Atletismo (Estafetas, Velocidade, Resistência, Salto em Altura e Salto em Comprimento), Badminton, Basquetebol, Futsal, Ginástica (de Aparelhos e no Solo), Orientação, Patinagem e Voleibol. Das matérias definidas pelo GEF, para o 7ºano de escolaridade, apenas não introduzimos, ao contrário do que tínhamos previsto no início do ano, a disciplina de barreiras no atletismo, uma vez que, pelos constrangimentos impostos pela situação pandémica, foi preciso tomar decisões de ajustamento também a nível macro.

A questão da diferenciação pedagógica foi também uma preocupação ao longo do ano e uma das estratégias que tentámos implementar no sentido de motivar os alunos. Segundo o modelo proposto por Tomlinson (1999) o papel do professor consiste em relacionar os conteúdos da UD com assuntos ou processos que motivam os alunos para aprender e estruturar o processo de E-A de uma forma que facilite a descoberta de novos interesses. Este é um dos aspetos difíceis de concretizar no modelo de DP e é necessário ressaltar que os conteúdos não podem ser escolhidos

apenas baseados no interesse dos alunos. A chave deste modelo está em relacionar os conteúdos com a experiência, qualidades, valores e cultura dos alunos.

A ideia de Perrenoud (2005) sintetiza de uma forma clara o objetivo da DP, este autor advoga que diferenciar o ensino é romper com “a indiferença perante as diferenças e favorecer os desfavorecidos, de maneira ativa, explícita e legítima, em nome da igualdade de oportunidades”.

Para que fossemos, progressivamente, mais capazes de aplicar a DP, o enquadramento dos alunos num nível de desempenho (pré-introdutório, introdutório, elementar ou avançado) revelou-se preponderante, uma vez que nos permitiu agrupar alunos com dificuldades semelhantes, e pensar em estratégias para potenciar o processo de E-A com cada grupo de alunos. Definimos, no início do ano letivo, o objetivo de conseguirmos pôr em prática a DP e esta foi uma preocupação que esteve sempre presente. Ainda assim, gostaríamos de ter sido nalguns momentos mais capazes de diferenciar tarefas e temos consciência de que temos de, por exemplo, otimizar a recolha de informação no âmbito da avaliação e melhorar a nossa intervenção pedagógica a nível da realização, para que consigamos aproveitar da melhor forma esta estratégia.

Depois de determinado o número de aulas por período, após conhecermos o horário da turma e o *roulement* de espaços foi possível fazer uma primeira versão da planificação anual (Anexo VIII- 1ª Versão da Calendarização Anual). Para esta primeira distribuição das unidades didáticas foram considerados os seguintes fatores: a rotação de espaços, as matérias a abordar no 7º ano de escolaridade e as matérias prioritárias por espaço. O facto de não termos, no início do ano letivo, realizado avaliação inicial a todas as matérias, uma vez que não existiu a possibilidade de passarmos por todos os espaços, aumentou a necessidade de sermos flexíveis em relação ao planeamento a longo prazo. Assim, à medida que fomos realizando as avaliações formativas iniciais nas várias UD's e nos fomos apercebendo das matérias mais prioritárias na turma, fomos procurando priorizar essas mesmas matérias conjugando com os espaços prioritários para a sua prática e fazendo sucessivos reajustes à planificação anual (Anexo IX- Versão Final da Calendarização Anual).

Teixeira e Onofre (2009), referem que a realização do PAT é uma das maiores dificuldades sentidas pelos estagiários de educação física durante o ano de estágio.

No nosso caso, a principal dificuldade sentida esteve relacionada com o modelo de planeamento adotado: o modelo por etapas. Apesar de termos a convicção que este modelo traz inúmeras vantagens ao processo de E-A da EF, e que seria preponderante que todos os professores o adotassem para melhorarmos a qualidade da EF no nosso país, foi a primeira vez que fomos desafiados a trabalhar segundo este modelo bastante exigente. Este é o modelo que, segundo o PNEF, deve ser privilegiado, uma vez que proporciona aos alunos uma prática distribuída ao invés de uma prática concentrada. No entanto, o recurso pontual a uma prática por blocos e a aulas com uma só matéria, dependendo da situação da turma/alunos em relação às matérias, pode revelar-se também profícuo. Entenda-se por prática distribuída a prática que considera intervalos relativamente prolongados entre repetições, e massiva ou concentrada aquela com intervalos reduzidos entre repetições ou entre sessões.

A este propósito Barreiros (2016) alega que um certo espaçamento entre repetições atua favoravelmente, enquanto um espaçamento excessivo não produz efeitos positivos. Segundo o autor a repetição muito próxima da execução anterior não facilita a construção de uma memória, antes pelo contrário. Por sua vez, o espaçamento exagerado introduz um esquecimento excessivo que resulta da ausência de prática enquanto a ação executada persiste em memória. Esta interpretação foi apresentada na década de 1980 no célebre artigo “*Can forgetting facilitate skill acquisition?*” e levantou uma série de possibilidades interessantes que a ciência tem vindo a reforçar e que os processos de intervenção têm progressivamente integrado como diretrizes metodológicas. A recomendação mais geral é que as sessões orientadas para a aprendizagem devem ser pequenas e espaçadas e, naturalmente, em quantidade suficiente para permitir a estabilização do movimento. Barreiros (2016) realça ainda que quanto mais baixo é o nível de aptidão física, maior é o esforço na realização de uma tarefa, e quanto maior for a complexidade da tarefa, maior interesse existe na opção pela prática distribuída. O autor destaca a importância deste tipo de prática numa fase inicial das aprendizagens.

Na nossa opinião, outra das grandes vantagens da adoção do modelo por etapas prende-se com a motivação dos alunos. Consideramos que a abordagem (por blocos) de uma única matéria durante um terço ou metade de um período letivo pode ser altamente desmotivante para os alunos. Já o seu oposto, a abordagem de várias matérias durante um período e ainda de várias matérias por aula (opção do núcleo de

estágio e de outros professores da escola que fundamentaremos numa fase posterior deste documento) pode contribuir decisivamente para a motivação dos alunos e para conseguirmos ir ao encontro de uma das finalidades do PNEF relacionada com a promoção do gosto pela prática regular das atividades físicas.

Ao longo da elaboração do PAT, sentimos que o seu carácter global e a fase prematura na qual foi elaborado, trouxeram dificuldades na conceção do mesmo. Apesar de conhecermos as dinâmicas e características da escola e dos alunos, os constrangimentos e imprevistos condicionaram todo o planeamento. O carácter flexível do mesmo permitiu que se realizassem reajustes ao longo do ano letivo que permitiram responder da melhor forma às necessidades dos alunos, diferenciando o ensino e potenciando os resultados por estes alcançados.

## **1.2 Unidades de Ensino**

Tal como prevê o PNEF, designámos por Unidade de Ensino (UE) um conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos.

Segundo Siedentop (1998) um professor eficaz realiza uma ótima preparação e elaboração das UE.

Uma vez que o modelo de planeamento adotado durante o EP foi o modelo por etapas, sentimos a necessidade de realizar um planeamento a médio prazo, que nos permitisse refletir acerca do propósito e dos objetivos de abordarmos determinadas matérias durante um período temporal de 2, 3 ou 4 semanas. A duração das UE dependeu das características dos alunos da turma, da duração das rotações (no 1º e 2º períodos, de 3 semanas e, no 3º período, de 2 semanas) e das características do espaço definido no *roulement*, (sendo que, por exemplo, a 6ª unidade de ensino foi pensada para 2 rotações, uma vez que os espaços 4 e 5 apresentam algumas características comuns e a tipologia de aulas é semelhante).

A escolha das matérias foi, naturalmente, condicionada pelo espaço a utilizar, sendo que, dentro das matérias prioritárias nesse espaço, tentámos enfatizar o trabalho daquelas nas quais a nossa turma apresentava mais dificuldades.

As UE's foram estruturadas do seguinte modo: inicialmente, realizou-se uma breve caracterização dos recursos temporais, identificando o número de aulas disponíveis na UE; de seguida, procedeu-se a uma análise do *roulement*, no sentido de

perceber quais os espaços que tínhamos disponíveis para a lecionação desse conjunto de aulas (tínhamos liberdade para ocupar um espaço livre diferente do atribuído no *roulement*, se tal facto, fosse proveitoso para o processo de E-A da turma), e de perceber também, quais os espaços que tínhamos disponíveis, caso se registassem situações meteorológicas adversas; seguiu-se uma breve justificação das matérias a abordar e a identificação do nível dos alunos em cada uma dessas matérias (caso já tivesse sido realizada avaliação dessas UD's) que nos permitiu constituir grupos mais ou menos homogêneos de acordo com os objetivos de cada UD e de acordo com a própria tipologia das aulas (a fundamentação dos grupos de trabalho e do “capitão” do grupo também foi incluída nas UE); depois de definidos os objetivos, apresentou-se, em formato de tabela, a sequenciação de conteúdos para todas as matérias e as estratégias que foram utilizadas com o intuito de apresentar os vários “caminhos” que foram sendo escolhidos, de forma a conseguir transmitir os conteúdos selecionados; foram incluídos alguns dos exercícios e estratégias a utilizar nas aulas com o intuito de alcançar os objetivos propostos para cada uma das três grandes áreas específicas da EF (aptidão física, atividades físicas e conhecimentos); e, por fim, e de forma a garantir que no final do período tínhamos registos suficientes dos alunos. Foi feita uma reflexão acerca dos momentos avaliativos e das estratégias a adotar para avaliar os alunos da turma do 7ºD.

Este planeamento a médio prazo foi absolutamente fundamental para garantirmos uma coerência entre o PAT e o trabalho desenvolvido nas várias UD's e foi um auxílio precioso na posterior elaboração dos planos de aula.

### **1.3 Unidades Didáticas**

A elaboração das UD's constituiu uma oportunidade de revermos alguns conteúdos fundamentais para a abordagem das várias modalidades. Estes documentos foram orientadores da nossa prática docente ao longo do ano letivo 2020/2021. A UD ajudou-nos a alcançar o nosso principal objetivo: manter um elevado nível de qualidade em todo o processo ensino aprendizagem. Sendo um documento orientador, pretendemos que fosse um guia basilar e específico de toda a organização e operacionalização das atividades pensadas e propostas para a nossa turma.

Para a elaboração das várias UD's foi imprescindível recorrermos PNEF e ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, documentos esses que nos

auxiliaram a definir os objetivos que deveríamos procurar alcançar com a nossa turma e nos ajudaram a garantir que o processo de E-A ia ao encontro das orientações feitas a nível nacional.

As UD's foram elaboradas pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Básica de 2º e 3º ciclo Martim de Freitas no ano letivo 2020/2021 e sofreram, naturalmente, por parte de cada uma das professoras estagiárias os ajustes necessários recorrentes da especificidade que cada turma apresentava.

Uma vez que trabalhámos por etapas e que as matérias foram lecionadas ao longo do ano letivo, estes documentos sofreram modificações ao longo de todo o processo. As UD's foram elaboradas numa ótica piramidal, caminhando do mais geral: valor formativo, história da modalidade, características da modalidade, principais regras, gestos técnicos que seriam trabalhados nas aulas, noções táticas, etc.; até ao mais específico: análise do envolvimento, avaliações da turma, definição de objetivos, estratégias de aprendizagem, etc. Visava assim, construir uma ferramenta sólida e estruturada, que contemplasse toda a ação educativa, e que permitisse também que a turma do 7ºD da EB 2/3 MF se aproximasse tanto quanto possível dos objetivos impostos pelos programas e currículo da disciplina.

#### **1.4 Plano de aula**

Siedentop (2008), alega que a aula representa o ponto de convergência entre o pensamento e a ação do professor, carecendo de uma boa preparação. Nesse sentido, no início do ano letivo, o NE refletiu acerca do modelo de plano de aula que iria adotar ao longo do ano letivo e através do qual iríamos pôr em prática tudo o que tínhamos pensado para as aulas com as nossas turmas (Anexo X- Modelo de Plano de Aula).

O planeamento das aulas foi iniciado pelo preenchimento do cabeçalho, no qual constaram: o nome do professor estagiário, o ano de escolaridade e a turma, a data, a hora, o período letivo, o local e o espaço da aula, o número de aula, o número de aula das UD's trabalhadas, a duração da aula, o número de alunos previstos e dispensados, a função didática, os recursos materiais, os auxiliares de ensino (nas aulas em que foram utilizados) e os objetivos específicos da aula.

No sentido de caracterizar todas as tarefas propostas durante a aula e de tornar o nosso plano tão objetivo e claro, que pudesse ser aplicado por qualquer professor de EF, definimos sete categorias: o tempo da tarefa, que se subdividia no tempo total, no qual constava a hora de início da tarefa e que representava o total acumulado do tempo das várias tarefas da aula e no tempo parcial da tarefa, correspondente à duração da tarefa; os objetivos específicos, que pretendiam responder aos objetivos delineados no plano anual e nas unidades de ensino e que contemplavam o conteúdo a ser trabalhado, assim como o objetivo/função didática; a descrição da tarefa/organização, onde realizávamos uma detalhada descrição das condições de realização das tarefas e onde constavam várias informações, nomeadamente: os grupos de trabalho e o seu capitão (nas aulas em que esta estratégia foi utilizada); o nível de desempenho dos elementos dos grupos, caso fosse realizada uma diferenciação de tarefas; os auxiliares de ensino a utilizar; os aspetos organizativos da aula, tais como o posicionamento e o número de alunos em cada tarefa; algumas informações importantes a transmitir aos alunos relacionadas, por exemplo, com o seu empenho em aulas anteriores e com dados avaliativos; as transições, aspeto que fomos dando progressivamente maior ênfase e que julgamos fundamental no sentido de se conseguir realizar transições faseadas de uma forma eficaz, etc.; a quarta categoria corresponde às componentes críticas. Nesta categoria refletimos acerca dos conteúdos técnicos e táticos que pretendíamos enfatizar com determinada tarefa e realizámos uma seleção das componentes críticas mais importantes da detalhada lista, das várias componentes críticas de todos os gestos técnicos trabalhados ao longo da aula, presente no final do plano de aula; a quinta categoria corresponde aos critérios de êxito que visam definir, de forma clara, o conjunto de indicadores necessários, para alcançar o objetivo específico pretendido; a sexta categoria corresponde aos modelos/estilos de ensino utilizados no vários exercícios, sendo que fomos procurando ao longo do ano letivo, utilizar cada vez mais, estilos de ensino apoiados nas teorias construtivistas da educação, nos quais os alunos têm um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens. A este propósito Piéron (1992) refere que os estilos de ensino têm o mérito de tentar passar para a prática alguns princípios importantes da pedagogia e da didática, nomeadamente o princípio da individualização das atividades e o princípio do desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos. Em relação aos modelos de ensino, a alternância entre modelos mais centrados no professor e modelos que colocam o aluno no centro do processo de

ensino-aprendizagem, como o MEP (modelo de ensino com pares) ou o MAC (modelo de aprendizagem cooperativa) foi uma questão que mereceu a nossa atenção; e por fim, as áreas de competências do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, categoria que nos obrigou a refletir acerca da pertinência das várias tarefas propostas, para o desenvolvimento dos alunos de uma forma holística.

No final do plano de aula constavam ainda as componentes críticas de todos os gestos técnicos abordados na aula e era realizada uma fundamentação das opções tomadas na construção do plano de aula, muitas vezes suportada por bibliografia. Na elaboração do plano de aula, procurámos interligar todos os elementos do planeamento, utilizando uma linguagem terminologicamente adequada e procurando que a estrutura metodológica do plano de aula se adequasse aos objetivos definidos, promovendo um encadeamento da aula cada vez mais coerente e aprimorado.

Definimos que as aulas iriam ser divididas em três grandes momentos: a parte inicial da aula, a parte fundamental da aula e a parte final da aula. Este modelo vai ao encontro da proposta de Bento (1998) e ao encontro do modelo utilizado em algumas unidades curriculares do MEEFEBS. De referir que em relação ao último, o núcleo de estágio acrescentou as áreas de competências do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e nós, acrescentámos ainda, numa fase avançada do ano letivo, os auxiliares de ensino a utilizar na aula.

A parte inicial da aula teve como objetivos específicos transmitir a informação inicial, através da qual apresentávamos, de forma muito sucinta, a estrutura da aula, revelávamos alguns aspetos fundamentais acerca da gestão da aula e onde fazíamos, sempre que possível, um enquadramento com aulas anteriores. Outro dos objetivos específicos da parte inicial da aula era aumentar a prontidão física e fisiológica dos alunos, diminuir a incidência de lesões e melhorar o desempenho desportivo através da realização de uma ativação geral ou específica, dependendo das unidades didáticas e da tipologia da aula. Em muitas aulas, o desenvolvimento das capacidades coordenativas dos alunos foi também um objetivo específico desta parte da aula.

Relativamente à parte fundamental da aula, Quina (2009) refere a importância de introduzir, exercitar e consolidar os conteúdos das matérias a lecionar, incluindo o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas. O trabalho destas capacidades foi uma constante ao longo do ano letivo. Uma das tarefas que se revelou



eficaz no desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos, foi o circuito de força e coordenação, que foi utilizado ao longo do ano letivo. O grau de autonomia dos alunos foi aumentando e fomos tendo o cuidado de aprimorar esta tarefa. Inicialmente, reajustámos a ordem dos exercícios de forma a intercalar o trabalho de grandes grupos musculares. Depois, fomos variando os exercícios do circuito, de forma a que esta tarefa não se tornasse monótona e, numa fase final do ano letivo, quando os alunos já identificavam a sua capacidade física prioritária, acrescentámos uma “estação bónus”, na qual cada aluno escolhia o exercício que queria realizar. Nesta fase aperfeiçoámos também as várias estações, uma vez que propusemos variantes de facilidade e dificuldade para todos os exercícios (através de um auxiliar de ensino). Os alunos escolhiam, de acordo com as suas capacidades, a variante que mais se adequava ao seu nível de desempenho.

Em contexto de aula confluem decisões relativas aos vários níveis de planeamento. Para a parte fundamental da aula foram planeadas tarefas, no sentido de alcançar os objetivos definidos, a nível macro, no plano anual e a nível micro, no plano de aula. A escolha da tarefa foi um dos aspetos mais difíceis durante todo o estágio pedagógico, e é um dos aspetos nos quais teremos de continuar a trabalhar. Esta dificuldade nem sempre se relacionou com o domínio superficial de algumas UD's, uma vez que sentimos que fomos, por exemplo, em relação ao atletismo, que é uma UD que não dominamos, capazes de apresentar tarefas muito pertinentes e através das quais, fomos efetivamente capazes de ensinar, e que, por exemplo, em relação ao futsal, que é uma das modalidades que mais dominamos, nem sempre escolhemos tarefas adequadas.

Na parte final da aula, era promovida uma reflexão conjunta entre a professora estagiária e alunos. Geralmente os capitães de equipa eram chamados a realçar os elementos do seu grupo que mais se tinham destacado, pela positiva, ao longo da aula, criando-se um momento com uma afetividade muito positiva. Por vezes, fomos capazes de despertar os alunos para as etapas e unidades didáticas seguintes. Sentimos, no entanto, que a nossa capacidade de sintetizar os aspetos mais importantes da aula e o controlo da aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos são aspetos que teremos de continuar a trabalhar ao longo da nossa carreira profissional. Quina (2009) refere que a parte final da aula visa fundamentalmente o retorno do organismo às condições iniciais. Assim, a arrumação do material, um

exercício lúdico mas pouco movimentado, a análise e a avaliação da aula podem constituir boas formas de acabar a aula. Este momento foi algumas vezes aproveitado para os alunos realizarem a autoavaliação das várias UD's.

Como referimos anteriormente, a preocupação de variar os estilos de ensino utilizados nas aulas esteve sempre presente. Os estilos de ensino propostos por Mosston (Mosston, 1988) são mais uma alternativa ao dispor dos professores para procurarem produzir alterações nos comportamentos dos alunos por meio do confronto ativo com as matérias de ensino. Estilos de ensino como a descoberta guiada e o ensino recíproco mostraram-se, fundamentalmente, em aulas que trabalhamos com grupos heterogéneos, ferramentas úteis.

Em relação à tipologia de aulas, demos preferência às aulas multimatérias seguindo uma organização em circuito. O circuito era composto por diversas estações onde se realizavam determinados exercícios. A turma era dividida, geralmente, em grupos de 4/5 ou 7 elementos, sendo que os grupos podiam trabalhar sozinhos ou em cooperação/ oposição com outro grupo de trabalho. Quina (2009) refere algumas vantagens desta opção metodológica, nomeadamente: requer relativamente pouco material da mesma espécie, permite que os alunos trabalhem um vasto repertório motor ao longo da aula e advoga que é um tipo de organização económica (montadas as condições materiais de prática não é necessário mexer mais nelas). Gostaríamos de acrescentar que este tipo de abordagem permite que os alunos alternem entre a prática de modalidades nas quais o seu nível de desempenho é inferior e modalidades que dominam e apreciam. Por outro lado, este tipo de aulas mostrou-se exigente a nível de planeamento e sentimos, no início do ano, algumas dificuldades em relação ao nosso posicionamento e à emissão de *feedback* durante as aulas, aspetos nos quais fomos evoluindo ao longo do EP. Um dos aspetos que mereceu sempre a nossa reflexão e que foi incluído nos planos de aula foi o momento de distribuição dos grupos pelas várias tarefas e as transições entre exercícios. Uma das estratégias encontradas foi a de atribuir uma pequena tarefa (como por exemplo, a criação em grupo de uma sequência de coordenação, ou mobilização articular orientada pelo capitão do grupo) enquanto os restantes grupos estavam a ser posicionados. Outra estratégia que se revelou, particularmente, interessante para os momentos de transição foi a de os grupos só transitarem para a tarefa seguinte quando todos os elementos realizassem com correção o exercício proposto.

A questão dos grupos de trabalho foi também alvo da nossa reflexão. Acreditamos que o “jogo” que se tem de fazer entre o trabalho com grupos heterogêneos e homogêneos é preponderante para um processo de E-A eficaz. Os grupos de trabalho mantinham-se durante um conjunto de 9 aulas, correspondente a uma rotação, no primeiro e segundo períodos, e 6 ou 12 aulas, equivalente a uma ou duas rotações no terceiro período, de forma a facilitar a aquisição de rotinas e evitando perdas de tempo. A esta formação de grupos estava associada a atribuição do papel de “capitães” a alguns alunos. Ao longo do ano letivo, todos os alunos tiveram oportunidade de desempenhar essa função e esta foi uma das estratégias que mais explorámos ao longo do ano letivo.

Uma das nossas maiores dificuldades prendeu-se com a componente da gestão do tempo. Por vezes, não conseguimos cumprir todas as tarefas presentes no plano de aula e tivemos também de alterar algumas das tarefas propostas. Apesar de investirmos bastante tempo na elaboração dos planos de aula e tentarmos antecipar eventuais constrangimentos, a verdade é que no planeamento da sessão não conseguimos prever todos os fatores que influenciam o processo de E-A pois tal como refere Graça (2009), o plano de aula deve ser interpretado como um “livro de apoio”.

Após todas as aulas existiu um momento, com o restante núcleo de estágio, de reflexão crítica sobre as mesmas. Esta partilha de opiniões foi absolutamente fulcral, para que fossemos ao longo do ano letivo corrigindo algumas das nossas fragilidades e de forma a melhorarmos a nossa intervenção pedagógica e consequentemente, aumentarmos a eficácia do processo de E-A, tal como refere Bento (1998). Sentimos também que a nossa capacidade de reflexão foi sendo aprimorada graças a estes momentos de partilha e aprendizagem.

Com base nessa reunião com o NE e em reflexões subsequentes foi sempre realizado um relatório de aula (Anexo XI- Modelo de Reflexão Crítica/ Relatório de Aula), no qual vertemos algumas considerações sobre as várias dimensões do processo de E-A e refletimos acerca dos aspetos positivos e das oportunidades de melhoria de cada aula lecionada. A leitura atenta das oportunidades de melhoria, antes da leção de uma nova aula, foi uma estratégia que adotámos ao longo do EP.

## **2. Realização**

Concluído o planejamento passamos à fase interativa que, segundo Jackson (1990) correspondente às decisões que o professor toma durante a aula e que engloba aspectos como a organização, o ambiente, a gestão e as operações pedagógicas que asseguram a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

Sendo que o professor assume um papel de orientador do processo E-A, processo esse que se pretende intencional, coerente e sistemático, vários são os autores que têm procurado definir o que é uma “boa” intervenção pedagógica. Citando Carreiro da Costa (1988), a competência pedagógica é a capacidade do professor conduzir o processo de E-A de uma forma específica de acordo com os efeitos que se pretendem produzir nos alunos, considerando a multiplicidade de contextos, vivências, interesses e necessidades educacionais. Desta forma, pretendemos ao longo deste capítulo refletir acerca das ferramentas e estratégias que utilizamos ao longo do ano letivo no sentido de desenvolvermos uma prática profícua e adequada.

Segundo Siedentop (1983), a ação pedagógica do professor, na perspectiva da realização, estrutura-se em quatro dimensões – instrução, gestão, clima e disciplina. Parece-nos importante referir que uma articulação entre as quatro dimensões do processo E-A é fundamental para o sucesso de qualquer episódio de ensino, ainda assim, por questões de sistematização da informação, será realizada uma análise particular a cada uma das áreas acima supracitadas.

### **2.1 Instrução**

Segundo Siedentop (1998), os professores de EF dedicam entre 10 a 50% do tempo de aula a tarefas de instrução, por isso mesmo, esta dimensão é de elevada importância no decorrer da aula de educação física. Torna-se fundamental que o professor utilize estratégias para tornar esse tempo despendido em instrução o mais rentável para todo o processo de E-A.

O processo de E-A deve ser entendido com uma interação entre o professor e o(s) aluno(s), regulado pela comunicação entre os intervenientes desse mesmo processo. Assim, a forma como o professor estabelece todo o processo de comunicação com os seus alunos é decisivo na eficácia da sua intervenção. Entende-se como instrução todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que

fazem parte do reportório do professor para comunicar informação substantiva, tais como a preleção, a demonstração, o questionamento e o *feedback* (Siedentop, 1998).

Relativamente aos momentos de preleção muitas foram as estratégias que fomos adotando, ao longo do ano, de forma a tornar a nossa comunicação cada vez mais eficaz. A captação da atenção de todos os alunos foi um dos primeiros desafios com os quais nos deparámos. O mencionarmos o nome dos alunos durante o nosso discurso, o falarmos para os alunos mais afastados, a variação do tom de voz, o mudarmos o posicionamento dos alunos mais conversadores, o frequente questionamento, o promovermos a entreajuda entre os alunos, no sentido dos alunos não responderem a solicitações dos colegas durante a preleção da professora estagiária, foram algumas das estratégias que se revelaram proveitosas. O facto de termos lecionado aulas a várias turmas ao longo do ano letivo, nomeadamente às turmas do 8°F, 8°G e 6°F (durante a intervenção pedagógica noutra ciclo de ensino) aumentou a possibilidade de praticarmos estas estratégias e de variar a sua utilização de acordo com as características de cada turma.

Uma das preocupações que esteve sempre presente foi a de proporcionarmos aos nossos alunos o maior tempo potencial de aprendizagem (TPA) possível, no sentido de maximizarmos as oportunidades para a prática. Desta forma, a nossa preocupação em tornarmos os episódios de instrução tão curtos quanto possível, foi uma constante. Uma das estratégias mais utilizadas e que fomos aprimorando ao longo do ano letivo foi a de intercalar momentos de instrução com momentos de prática. A título de exemplo, durante o aquecimento eram intercalados momentos de ativação geral e/ou específica com momentos em que explicávamos os exercícios da parte fundamental da aula. Ainda assim, trabalhos realizados por Piéron e Piron (1981); Yerg (1977 e 1981a) e Yerg & Twardy (1982); Phillips & Carlisle (1983) alertam-nos para o facto de os professores responsáveis pelas classes mais eficazes serem os que obtêm um tempo de instrução superior (citados por Carreiro da Costa, 1995).

Num estudo de caso com professoras mais e menos experientes realizado por Abreu (2000) sobre a gestão do tempo, a oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina na aula de EF, a autora verificou que, curiosamente, as professoras mais experientes dedicaram mais tempo à instrução do que as

professoras menos experientes e que esta categoria ocupou o segundo maior tempo de aula. Esta constatação alerta-nos para a importância que esta dimensão da intervenção pedagógica tem. Ao longo do ano letivo, apesar de terem acontecido episódios menos conseguidos a nível da instrução, fomos aprendendo a refletir sobre o que tinha corrido menos bem em relação a esta categoria para que se verificassem falhas nas categorias subsequentes.

A respeito da eficácia na apresentação das tarefas, Carreiro da Costa e Onofre (1994) referem duas preocupações fundamentais: a primeira está relacionada com a diminuição do tempo despendido nos momentos de comunicação com os alunos, aumentando o tempo de prática, e a segunda com a objetividade e a clareza do discurso.

Uma das estratégias que mais adotamos ao longo do ano na apresentação das tarefas foi a demonstração. A demonstração e a instrução são duas faces da mesma função: a de transmitir a informação aos alunos. Quando a via preferencial é visual, aplica-se o termo demonstração; quando a via é verbal (ou escrita) trata-se de instrução.

Barreiros (2016) refere que em geral, os benefícios da demonstração são superiores aos da instrução, dado que a informação percebida pelo sistema visual é mais poderosa e também mais detalhada. No entanto, há alguns cuidados a ter na utilização desta estratégia, uma vez que, segundo o autor: a excessiva frequência de demonstração lhe retira algum efeito. O momento mais importante para os alunos verem uma demonstração é antes da realização da tarefa e a sua extensão pode ser contraproducente se demasiado curta ou demasiado longa.

Outro aspeto-chave da demonstração, que o autor realça, e que fomos trabalhando ao longo do ano letivo, é o valor comparativo da demonstração “do que está certo” versus a demonstração “do que está errado”. É importante oferecer informação correta – o modelo desejável – para permitir a formação de uma imagem para a ação que se pretende. Mas, frequentemente, o progresso do aluno requer a visualização do erro cometido, o que permite a orientação da atenção para a sua correção.

Ainda sobre a demonstração, a alternância entre demonstrações realizadas pela professora estagiária e a utilização de alunos como modelos foi trabalhada ao longo

do ano letivo. Também nesta dimensão da intervenção pedagógica a estratégia dos capitães de equipa se revelou muito profícua. Muitas vezes a demonstração era realizada com os capitães de equipa, aos quais era atribuída a posterior função de trabalharem dentro do seu grupo um determinado conteúdo.

O envolvimento de todos os alunos durante as demonstrações foi um aspeto que mereceu a nossa atenção. Neste sentido, o questionamento dos alunos que estavam a observar a demonstração foi uma estratégia adotada e aproveitámos estes momentos para destacar aspetos-chave do conteúdo trabalhado, que tal como referem Werner e Rink (1987) parece ser uma estratégia utilizada pelos professores mais eficazes.

A repetição das demonstrações menos conseguidas até conseguirmos uma imagem correta do que pretendíamos com um determinado exercício foi um dos aspetos nos quais sentimos uma evolução da nossa parte. Segundo Rink (1993), os alunos tentam reproduzir o modelo, logo é necessário garantir uma demonstração correta. Ainda em relação a esta poderosa forma de transmissão de informação, houve uma preocupação da nossa parte de variarmos entre demonstrações nas quais utilizávamos os melhores modelos e para as quais era preponderante a exibição de uma boa imagem e momentos em que utilizávamos alunos com um nível de desempenho mais baixo, nos quais destacávamos, por exemplo, as rotações a realizar durante o exercício, de forma a envolver todos os alunos nestes momentos.

Quina (2009) refere que existe um outro conjunto de meios a que o professor pode recorrer para apresentar as tarefas motoras: os auxiliares de ensino. Este conjunto de meios permite fornecer informação de forma concreta, sintética e, se o professor assim o entender, sem consumir tempo de aula. Alguns dos auxiliares de ensino que utilizámos foram: desenhos, vídeos (fundamentalmente no período de E@D), esquemas desenhados no chão com giz, folhas de auto e heteroavaliação, etc. No circuito de força e coordenação, as folhas identificativas das estações do circuito, permitiam que não consumíssemos tempo de aula com a explicação das estações escolhidas para essa aula, uma vez que só explicávamos as estações quando eram introduzidas ou quando não eram realizadas há um período significativo de tempo.

No sentido de fazer, uma verificação sobre o nível de compreensão da informação transmitida recorremos ao questionamento. A este respeito, Quina (2009)

refere que antes de dar ordem aos alunos para iniciarem a exercitação é conveniente fazer, sempre, uma verificação sobre o nível de compreensão da informação fornecida. Fomos ao longo do ano letivo, procurando não só aumentar a utilização desta estratégia como fomos aprimorando a qualidade do questionamento. Numa fase inicial do ano letivo fazíamos perguntas abertas, tais como: “Perceberam?”, “Há dúvidas?”, etc., mas com a ajuda da nossa professora orientadora e com base nas reflexões feitas com o restante NE, fomos nos apercebendo da pouca utilidade deste tipo de perguntas e fomos, de uma forma gradual, especificando e dirigindo as perguntas realizadas. Em relação à direção da pergunta, privilegiámos as perguntas realizadas a toda a turma, de forma a captar e estimular a capacidade de reflexão de todos os alunos, e só, depois individualizávamos a questão.

Rosado e Ferreira (2009) advogam que o questionamento permite otimizar a instrução, aferindo os níveis de atenção apresentados pelos alunos. Acrescentamos que o questionamento permitiu-nos estimular a capacidade de reflexão dos nossos alunos e verificar as aprendizagens dos mesmos.

Os alunos quando realizam uma ação motora captam um conjunto de informações relativas quer aos resultados das ações motoras, quer à forma como executaram as ações (feedbacks intrínsecos). Segundo Schmidt (1975), trata-se de um processo de auto correção e um reforço subjetivo (citado por Quina, 2009).

Mas o processo de E-A é interativo e professores e alunos estão em comunicação permanente.

Segundo Carreiro da Costa (1995) toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora ou cognitiva do aluno com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como fez e de avaliar, descrever e/ou corrigir a sua prestação entende-se por *feedback* pedagógico. O FB traduz-se num instrumento altamente valioso para o processo de intervenção pedagógica (Rosado e Ferreira, 2009).

Numa fase inicial do ano letivo a nossa atenção recaía, essencialmente, sobre questões relacionadas com a gestão da aula: o posicionamento inicial dos alunos, as transições, o tempo destinado a cada tarefa, etc. Nesta fase, ainda não conseguíamos disfrutar da aula e não conseguíamos transparecer toda a nossa energia e entusiasmo. Uma das dimensões mais comprometidas com este excesso de preocupação com questões organizacionais da aula foi a dimensão instrução, nomeadamente o *feedback*,



que já foi considerado por vários autores como “condição sine qua non da aprendizagem” (Quina, 2009). Piéron (1992) refere que a eficácia do *feedback* depende de três aspetos fundamentais: por um lado, do conhecimento que o professor tem das características das atividades que prescreve, depois o conhecimento que o professor tem dos alunos alvo dos *feedbacks* (níveis de desempenho dos alunos, conhecimentos, fase de aprendizagem em que se encontram, etc.) e por fim, das capacidades perceptivas do professor.

Reiteramos todas as ideias defendidas pelo autor. De facto, foi-nos, na grande maioria da vezes (já referimos a exceção da modalidade de futsal), mais fácil emitir *feedback* em modalidades que conhecíamos de forma mais aprofundada. Sentimos também que a identificação do erro, e posterior foco do nosso *feedback*, era mais “automática” nessas matérias. Em relação às matérias nas quais o nosso domínio era superficial, procurámos estudar as componentes críticas dos gestos técnicos trabalhados. O estudo prévio dos indicadores de avaliação propostos pelo grupo disciplinar, que nos indicavam em que sentido deveríamos “conduzir” a aprendizagem dos nossos alunos, foi outra estratégia que se revelou eficaz. Um dos nossos principais problemas, e um dos aspetos que teremos de continuar a trabalhar prende-se com as nossas capacidades perceptivas. É fundamental, que mesmo nas modalidades que menos dominamos, consigamos detetar, de uma forma célere, os aspetos mais críticos das execuções dos nossos alunos. Só assim conseguiremos concentrar a nossa atenção nesses aspetos e fornecer *feedback* de qualidade aos nossos alunos. Piéron refere outro aspeto que nos parece muito pertinente: o conhecimento que o professor tem dos alunos. De facto, sentimos que, a qualidade do nosso *feedback* ia aumentando à medida que melhor conhecíamos os nossos alunos. A necessidade de darmos *feedbacks* diferentes a alunos que apresentam dificuldades diferentes foi um aspeto que mereceu a nossa atenção. Procurámos ajudar os alunos com um nível de desempenho mais baixo e defendemos que estes devem ser o foco principal da nossa intervenção pedagógica, mas devemos ser também capazes de ajudar e estimular os melhores alunos, no sentido de também estes poderem evoluir, e para isso, julgamos que *feedbacks* adequados, podem ser um importante contributo.

À medida que as preocupações com a dimensão gestão foram sendo atenuadas, fomos capazes de marcar mais a nossa presença na aula e a quantidade e qualidade dos nossos *feedbacks* foi aumentando. Houve uma preocupação da nossa

parte de variar o tipo de FB quer em relação à direção (individual, grupo e turma), à forma (auditivo, visual, quinestésico e misto), quer em relação ao objetivo (prescritivo, descritivo, avaliativo e interrogativo) e afetividade (afetividade positiva e afetividade negativa).

Com a utilização do *feedback* interrogativo, procurámos que o aluno refletisse sobre a sua prestação, possibilitando uma mais rápida assimilação das componentes críticas do conteúdo abordado, através da comparação entre a sua prestação e o que era pretendido. Relativamente à afetividade do *feedback*, procurámos privilegiar os *feedbacks* positivos. Uma das estratégias que se revelou muito eficaz foi a de destacarmos os alunos que estavam a fazer bem um determinado exercício, pedindo a esses alunos que mostrassem a toda a turma. Sentimos também que o empenho dos alunos nas tarefas aumentava quando a frequência de emissão de *feedbacks* era maior. A necessidade de fechar o ciclo de *feedback* esteve sempre presente e fomos melhorando ao longo do ano letivo.

O FB cruzado foi também bastante utilizado. Nos espaços 1 e 2, devido à má acústica do pavilhão, sentíamos mais dificuldades na emissão deste tipo de *feedback*. O FB cruzado mostrou-se muito útil no sentido de manter os níveis de empenho dos alunos. Em aulas multimatérias, fomos trabalhando a nossa capacidade de estarmos próximos de uma estação e emitirmos *feedback* para as restantes. Uma das estratégias que se revelou eficaz para o aumento dos *feedbacks* cruzados foi a de nos afastarmos um pouco de todas as estações, adotando um posicionamento estratégico, e tentarmos observar a aula na sua globalidade. Sentíamos que nesse momento a frequência deste tipo de FB aumentava consideravelmente.

Nem sempre os alunos foram capazes de corrigir a sua prestação após um *feedback*. Nesses casos, Onofre (1995) alerta-nos para a necessidade de auxiliarmos os alunos, proferindo um novo FB.

Para finalizar, consideramos que esta foi uma das dimensões, nas quais mais evoluímos ao longo do ano letivo. Todas as reflexões realizadas no seio do NE, nas quais debatíamos a pertinência das várias estratégias e onde analisávamos as oportunidades de melhoria de todas as aulas, sempre com um carácter formativo, foram absolutamente determinantes para que nos sentíssemos cada vez mais confiantes em relação à nossa intervenção pedagógica.

## 2.2 Gestão

A gestão pedagógica é outra das dimensões que contribui para a eficácia da intervenção pedagógica. Esta tem como principal objetivo a maximização dos índices de envolvimento na aprendizagem e empenho motor dos alunos, associada a um reduzido número de comportamentos inapropriados e ao uso eficaz do tempo de aula.

Carreiro da Costa (1995) advoga a este respeito, que os professores eficazes transformam o tempo útil (tempo que os alunos passam no espaço de aula) em mais TPA. Neste sentido, a criação e implementação de estratégias que permitam uma correta gestão da aula deve ser encarada como fundamental desde a primeira aula do ano letivo. Também para Piéron (1996) a gestão da aula é um elemento essencial no ensino eficaz da EF, sendo determinante que o tempo de empenhamento motor seja elevado. Siedentop (1998) reforça esta ideia, dizendo que um professor eficaz procura o envolvimento dos alunos, de forma a diminuir o número de comportamentos inapropriados, aumentar o tempo dedicado à aprendizagem e promover maiores índices de aprendizagem. Segundo Quina (2009) as principais funções de organização reportam-se: à gestão do tempo de aula; à resolução dos problemas administrativos, nomeadamente ao controlo das presenças dos alunos; às relações com os alunos. Nestas incluem-se todas aquelas intervenções referentes à formação dos grupos de trabalho, à distribuição do material manipulável, à regulação dos deslocamentos, às transições entre as atividades e à captação da atenção dos alunos; e ao envolvimento material em que decorrerem as aulas – isto é, à colocação e arrumação do material transportável.

Relativamente à gestão do tempo de aula, sentimos que nem sempre fizemos uma gestão do tempo eficaz. Apesar de programarmos o tempo para cada atividade (informação que constou sempre no plano de aula), por vezes não foi possível cumprir todas as tarefas previstas no plano de aula e houve também alguns dias em que a aula acabou um pouco para além da hora prevista no horário. O facto de querermos aproveitar a aula ao máximo, no sentido de proporcionarmos aos nossos alunos muito tempo de empenhamento motor, o facto de o ritmo de aprendizagem dos alunos ser muito diferente, levando à necessidade de prolongarmos a realização de algumas tarefas, assegurando a aprendizagem dos conteúdos trabalhados pelos alunos, e a nossa pouca experiência nalgumas unidades didáticas, que se refletiu no cálculo inadequado do tempo das tarefas, são algumas das razões que ajudam a justificar essa

gestão do tempo de aula menos adequada. Quando tal situação ocorria, eram tomadas decisões de ajustamento, sempre com o objetivo de não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

O elevado tempo de prática foi uma constante ao longo do ano letivo e houve algumas estratégias que contribuíram decisivamente para que tal ocorresse: a preparação prévia de todo o material a utilizar ao longo da aula; o marcarmos falta de atraso aos alunos que chegavam 5 minutos depois da hora, a automatização de algumas rotinas organizativas da aula; a definição de novos grupos no início de cada UE e a manutenção dos grupos de trabalho durante todas as aulas da UE; os auxiliares de ensino utilizados, por exemplo, no circuito de força e coordenação (Anexo XII- Exemplo de auxiliar de Ensino do Circuito de Força e Coordenação); o delegar ao “capitão” de cada grupo e/ou a um grupo definido de alunos a recolha do material; o distribuir e arrumar o material manipulável através de jogos simples (“Quem realizar 40 batimentos seguidos (no badminton) arruma a raquete, desinfeta as mãos e traz uma bola de vólei” ou “A dupla que realizar 10 passes de dedos seguidos, arruma a bola, desinfeta as mãos, coloca a máscara e senta na bancada”). As transições entre exercícios foi também um aspeto muito trabalhado ao longo do ano letivo. O facto de termos até 4 tarefas diferentes a decorrer em simultâneo, levou-nos a realizar transições faseadas. No momento do posicionamento inicial dos alunos nas várias estações, optávamos por atribuir uma pequena tarefa, na qual os alunos fossem relativamente autónomos, enquanto íamos posicionando os grupos nas várias estações. Depois, a rotação entre tarefas era também realizada de forma faseada. Geralmente, parávamos uma das tarefas, posicionávamos os alunos em cima de uma linha para que observassem a tarefa que estava a decorrer na estação seguinte. Repetíamos o processo até que todos os grupos estivessem, de novo, em prática. Atribuímos a responsabilidade ao capitão de equipa de organizar rapidamente o seu grupo. A estratégia do capitão de equipa foi uma das estratégias mais exploradas ao longo do ano letivo e revelou-se muito útil na dimensão da gestão da aula.

Em algumas rotações, fundamentalmente naquelas em que as aulas eram organizadas com várias tarefas/ unidades didáticas a decorrer ao mesmo tempo, a estrutura das aulas de 50 e 100 minutos mantinha-se ao longo da rotação, procurando uma familiarização dos alunos com o processo.

Preocupámo-nos em organizar as aulas de forma a utilizar, sensivelmente, o mesmo material ao longo de todos os exercícios, despendendo assim pouco tempo na transição entre exercícios. Em relação ao *timing* de entrega do material, procurámos definir o momento adequado para o mesmo, assim, e a título de exemplo, as fitas identificativas das equipa (estratégia que utilizámos para substituir os coletes) eram distribuídas durante o aquecimento, sem que ocorresse interrupção do mesmo. De realçar, que uma estratégia que foi adotada ao longo do ano letivo, foi a preparação prévia de todo o material que era possível montar antes do início da aula. Numa fase mais avançada do ano letivo, alguns alunos chegavam mais cedo e ajudavam-nos na preparação do mesmo. Estes momentos eram também aproveitados para confraternizar com os alunos e para fazermos pequenos jogos com os alunos.

Em relação à resolução dos problemas administrativos, o controlo de presenças era efetuado apenas no final da aula, de forma a não perder tempo. No momento inicial da aula, através do posicionamento dos alunos na bancada ou, posteriormente, no momento da formação inicial, facilmente percebíamos se estava algum aluno a faltar. Para os alunos que não faziam aula, sem uma justificação credível, tínhamos um relatório de observação de aula que os alunos teriam de preencher (Anexo XIII- Relatório de Observação de Aula dos Alunos). Esta situação nunca chegou a acontecer uma vez que os alunos que não fizeram aula, tiveram sempre uma justificação para não realizarem prática. Estes alunos foram incluídos em tarefas de instrução, gestão e avaliação. Quando sabíamos previamente que tínhamos alunos que não realizariam a aula, preparávamos tarefas para estes alunos. Quando apenas sabíamos no próprio dia, apesar de termos sempre a preocupação de envolver os alunos na aula, nem sempre fomos capazes de propor tarefas dinâmicas e pertinentes a esses alunos e este é um aspeto no qual teremos de continuar a evoluir.

Um dos problemas mais difíceis de resolver foi o nosso posicionamento e circulação durante a aula. Nos espaços 4 e 5 sentíamos mais dificuldades, devido à tipologia das aulas e à dimensão do espaço de aula (no espaço 5, tivemos de, por vezes, controlar o campo de jogos (no qual por vezes, decorriam duas tarefas de 2 UD's diferentes, por exemplo basquetebol e andebol) a estação da força e coordenação, a pista de atletismo e a rampa onde os alunos trabalhavam resistência). Apesar de sentirmos uma evolução da nossa parte, este é um dos aspetos que

precisamos de consolidar futuramente. Acreditamos que este aspeto é fundamental para prevenir comportamentos fora da tarefa.

O planeamento das aulas representou um papel fundamental nesta dimensão. Quanto mais detalhado o planeamento e maior a nossa capacidade de antecipar situações imprevistas, mais próximos nos encontrávamos de desenvolver uma gestão pedagógica eficaz. As reflexões foram sempre utilizadas no sentido de questionar o planeamento, confrontá-lo com a prática, resultando daí a necessidade de desenvolver estratégias mais elaboradas e eficazes.

### **2.3 Clima**

Esta dimensão da intervenção pedagógica engloba os aspetos relacionados com as interações pessoais, relações humanas e o ambiente de aula. Torna-se fundamental criar e estabelecer um clima de “sala de aula” favorável e positivo para a aprendizagem dos alunos, onde estes se sintam acompanhados, apoiados e incentivados para o seu desenvolvimento.

Segundo Carlson e Hastie (1997) quaisquer que sejam os objectivos propostos aos alunos, ter-se-ão sempre mais possibilidades de os alcançar quando reina um clima positivo na aula. A este propósito Siedentop (1983) defende que uma atitude positiva e o entusiasmo que o professor deposita na sua intervenção pedagógica torna o ensino mais eficiente, assim como estabelece um ambiente favorável ao mesmo, ao que Piéron (1988) e Carreiro da Costa (1984, 1988) acrescentam as vantagens pedagógicas que se podem obter de um ambiente positivo na classe.

Piéron (1996), apresenta um conjunto de estratégias que contribuem para a melhoria desta dimensão pedagógica tais como: redução do tempo de apresentação das atividades, aumento da frequência de feedback, aumento das interações positivas, redução das intervenções negativas, etc. Também Barreiros (2016) enumera algumas estratégias que parecem motivar os alunos para a aprendizagem: a colocação de metas ajustadas às capacidades, a escolha voluntária de atividades e a definição de objetivos credíveis e atingíveis. A evolução e a percepção de progresso, a materialização do sucesso e a concretização dos níveis de expectativa são essenciais para manter os alunos empenhados nas tarefas de aprendizagem. A valorização das aquisições durante a aprendizagem e o reforço do comportamento adequado são outras formas de manter os alunos centrados no seu próprio processo de evolução.

Reiteramos as estratégias acima supracitadas e parece-nos que a definição de objetivos credíveis para os diferentes alunos só é possível através de um processo de DP.

O modelo proposto por Tomlinson tem como objetivo privilegiar cada aluno na medida em que a DP é um processo democrático, participativo e inclusivo, que permite responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos e onde estes são chamados a “construir” o seu próprio conhecimento e onde a sua motivação, a sua aptidão física e as suas preferências são levadas em conta.

Este modelo parte de vários pressupostos relativos à heterogeneidade dos alunos: não existem dois alunos iguais; os alunos não estão prontos a aprender ao mesmo tempo; os métodos de estudo são distintos; os alunos não resolvem os problemas da mesma forma; não possuem o mesmo repertório motor e de comportamentos; não possuem os mesmos interesses e têm motivações distintas. Desta forma o professor deve conhecer os seus alunos de forma a levar todos os alunos ao sucesso, sempre com a intenção de que o maior número de alunos progrida e potenciando as qualidades de cada aluno.

Em suma, temos consciência de que aplicar a “diferenciação pedagógica” não é uma tarefa fácil, mas parece-nos que ter grupos de alunos com necessidades diferentes a participar em tarefas que se adequem ao seu nível de desempenho é preponderante para que, por um lado, os alunos se mantenham motivados, por outro, para que todos tenham oportunidade de evoluir na aula de EF. Este é um aspeto que merecerá sempre a nossa reflexão e em relação ao qual temos um longo caminho a percorrer.

Sentimos uma evolução muito positiva na relação que fomos estabelecendo com os alunos. No início do ano, e uma vez que ainda não conhecíamos bem os alunos, promovemos a criação participada de regras da disciplina de EF, mas estabelecemos uma relação de respeito, exigência e disciplina. À medida que fomos conhecendo melhor os alunos fomos abrindo progressivamente a relação, até conseguirmos um equilíbrio entre a disciplina imposta e o comportamento adequado dos alunos.

Adotámos algumas estratégias que julgamos que foram fundamentais para promovermos um bom clima de aula e aumentarmos a motivação e o empenho dos

alunos na aula de educação física (a falta de empenho foi um dos problemas diagnosticados no início do ano letivo). A estratégia do capitão de equipa foi explorada de diferentes formas. Durante a aula, promovíamos momentos em que os capitães eram agentes de ensino e ficavam responsáveis pela aprendizagem de um determinado conteúdo por parte dos colegas de grupo (ensino recíproco), trabalhando algumas áreas de competências do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, tais como o relacionamento interpessoal e a autonomia. No final da aula dávamos a oportunidade aos capitães de equipa de refletir acerca da aula e de nomear os colegas do seu grupo que mais se tinham destacado pela positiva ao longo da aula. Os alunos mostravam-se muito entusiasmados e interventivos e estes momentos eram caracterizados por uma afetividade muito positiva.

Outras das estratégias que mais contribuíram, na nossa opinião, para a motivação dos alunos durante as aulas de Educação Física e para a criação de um bom clima foram: por um lado, a lecionação de várias matérias que constituíram novidade para os alunos como patinagem e orientação, por outro lado, o facto de, na maioria das aulas terem sido abordadas várias matérias, o que permitiu que os alunos numa aula passassem por várias modalidades.

Do nosso ponto de vista, esta é uma dimensão de grande importância para a eficácia da condução do processo de ensino aprendizagem, pois a criação de um clima positivo e de confiança e de uma boa relação entre professor e os alunos possibilitará o aumento da motivação dos alunos e, conseqüentemente, do seu empenho nas situações de aprendizagem propostas pelo professor.

## **2.4 Disciplina**

Siedentop (1998) advoga que o professor eficaz é aquele que encontra os meios para manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas, negativas ou punitivas.

De acordo com Piéron (1992), a grande maioria dos comportamentos inapropriados surge quando os alunos não têm nada que fazer, quando os alunos passam longos períodos inativos nas filas à espera de vez para realizarem a atividade, sentados no banco à espera de vez para jogarem, durante os longos períodos de organização ou de instrução. Desta forma, parece-nos que a maximização do tempo



de atividade foi uma das estratégias mais importantes que utilizámos na prevenção de comportamentos de indisciplina.

Temos consciência de que tivemos o privilégio de trabalhar com uma turma (7ºD) com um bom comportamento (menção qualitativa atribuída em todas as reuniões de CT), na qual não existiam problemas de indisciplina. Este foi um dos motivos que nos levou a pedir à nossa professora orientadora para lecionar as aulas, de segunda feira da turma do 8ºF, e uma das dimensões que tornaram este desafio tão especial. Tratava-se de uma turma “difícil”, cuja avaliação qualitativa do comportamento, atribuída pelo CT, era de “insuficiente” e na qual foi preponderante adotarmos medidas preventivas de comportamentos inapropriados tais como: a redução do tempo gasto nas funções de organização; a escolha de tarefas adequadas ao nível dos alunos; quando surgia um comportamento fora da tarefa, a reflexão acerca da instrução, pertinência e duração da mesma (segundo Piéron (1992) o número de comportamentos de desvio aumenta à medida que o tempo de permanência na atividade passa); o posicionamento e a nossa circulação durante a aula (aspeto que muito trabalhámos ao longo do EP); a necessidade de sermos curtos e claros nos momentos de instrução; o aumento da emissão de *feedbacks* (sentimos que foi uma das estratégias mais importantes); o mantermos durante a UE a estrutura da aula semelhante e os mesmos grupos de trabalho; a estratégia do capitão de equipa, na qual os alunos tinham muitas vezes como função motivar os colegas e destacar os colegas mais empenhados no final da aula; o controlo regular do nível de participação dos alunos na prática; o encorajamento e elogio aos alunos pelo esforço desenvolvido, etc.

Em suma, todas as dimensões do processo de E-A estão interligadas. A criação de um clima de aula positivo e agradável, para o qual uma instrução e uma gestão de aulas adequadas são preponderantes, contribuem para um funcionamento facilitador da aprendizagem dos alunos e para a prevenção de comportamentos de indisciplina.

Os treinos do desporto escolar, lecionados em conjunto com a nossa professora orientadora e com a nossa colega de estágio, nos quais contávamos com a participação de alunos dos 2º e 3º ciclos, constituíram mais uma oportunidade de pormos em prática muitas das estratégias que fomos debatendo ao longo do ano e constituíram momentos de muita partilha e aprendizagem.

Também a intervenção pedagógica realizada noutra ciclo de ensino, junto da turma do 6ºF, foi uma tarefa muito pertinente, uma vez que nos permitiu contactar

com alunos mais novos, com os quais a adoção de diferentes estratégias nas várias áreas da intervenção pedagógica se revelou fundamental.

O sairmos da zona de conforto e assumirmos o 8ºF, uma turma com uma energia tão especial, foi também um importante contributo para a melhoria da nossa intervenção pedagógica.

## **2.5 Ensino à Distância**

Depois da situação vivida durante o 3º período do ano letivo anterior (2019-2020), partimos para este EP com a noção clara de que o E@D poderia voltar a ser uma realidade no presente ano letivo.

Desta forma, uma das nossas primeiras preocupações foi a de prepararmos os nossos alunos para a eventualidade dessa realidade se voltar a repetir.

Durante o primeiro período, tivemos a preocupação de incluir, em muitas aulas, um circuito de força e coordenação através do qual fomos introduzindo exercícios para o desenvolvimento da aptidão física, para que os alunos pudessem, mais tarde, realizá-los de forma segura e autónoma. Procurámos também envolver os alunos na avaliação desta área, o que possibilitou que os alunos fossem identificando as suas principais fragilidades.

Após ter sido decretado o encerramento das escolas entre os dias 22 de janeiro e 5 de abril, o NE trabalhou arduamente para preparar o E@D da melhor forma.

O E@D é “a modalidade educativa e formativa em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre predominantemente com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos” (Portaria nº359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, 2019, p.19), em que o modelo pedagógico escolhido para o ensino é realizado em ambiente virtual.

Esta modalidade de ensino possui dois tipos de sessões, sendo elas síncronas ou assíncronas. Uma sessão síncrona é “aquela que é desenvolvida em tempo real e que permite aos alunos interagirem *online* com os seus professores e com os seus pares para participarem nas atividades letivas, esclarecerem as suas dúvidas ou questões, apresentarem trabalhos, designadamente no *chat* ou em videoconferências” (Portaria nº 359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, 2019, p.20). Por outro lado, uma sessão assíncrona é “aquela que é desenvolvida em tempo não real, em que os alunos trabalham autonomamente, acedendo a recursos educativos e formativos e a outros materiais curriculares disponibilizados na plataforma de

aprendizagem *online*, bem como a ferramentas de comunicação que lhes permitem estabelecer interação com os seus pares e professores, em torno das temáticas em estudo” (Portaria nº 359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, 2019, p.20).

Estabelecemos como principais objetivos para o E@D mantermos o grande envolvimento dos alunos para com a nossa disciplina e o mantermos os alunos o mais ativos e saudáveis possível. Para tal, organizámos a semana de forma a proporcionarmos três momentos de atividade física aos nossos alunos: à terça-feira, uma aula síncrona com toda a turma; à quinta-feira, uma aula síncrona em pequenos grupos de trabalho e à sexta-feira, a aula do #EstudoEmCasa.

Nas aulas síncronas de terça-feira realizávamos um balanço da sessão síncrona em pequenos grupos e da aula do #EstudoEmCasa da semana anterior; mostrávamos as melhores tarefas da semana, de forma a que os alunos sentissem que o seu trabalho era valorizado, o que funcionou como estímulo para melhorar a qualidade das tarefas seguintes e revelávamos os resultados do desafio dos pontos (estratégia através da qual os alunos davam pontos ao seu grupo através da entrega e da qualidade das tarefas); esclarecíamos dúvidas; introduzíamos conteúdos teóricos; realizávamos uma componente prática (introduzimos uma UD diferente todas as semanas); e realizávamos um questionário no *Kahoot*. A análise do *report* do *kahoot* foi uma estratégia utilizada para identificar os alunos com mais dificuldades, permitindo-nos nas aulas seguintes questionar mais esses alunos.

Nas aulas síncronas, à quinta-feira, a turma foi dividida em pequenos grupos, sendo que cada grupo foi liderado por um “capitão”. Esta estratégia permitiu trabalhar duas importantes áreas do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: a área F- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia e a área E- Relacionamento Interpessoal. A autonomia dos alunos, na medida em que estes foram autónomos na marcação das reuniões e na realização do seu treino: os capitães criaram o link e enviaram para os seus colegas e para a professora estagiária e tiveram a função de “conduzir” o treino, corrigir e motivar os seus colegas e, após a aula, responder a um questionário “Feedback\_Como correu?”, através do qual realizavam um balanço da sessão. Por outro lado, foi nossa intenção desenvolver um relacionamento interpessoal saudável, proporcionando aos alunos que contactassem com os seus pares no período em que estiveram afastados da escola.

Relativamente à tarefa proposta para estas sessões, a mesma não sofreu grandes alterações ao longo do E@D. Esta opção prendeu-se com o facto das sessões terem uma duração de apenas 50 minutos e, portanto, pareceu-nos que não seria vantajoso mudar a tarefa todas as semanas. O treino foi dividido em três partes: aquecimento, parte fundamental e trabalho de coordenação. No aquecimento os alunos foram ganhando autonomia na escolha dos exercícios. O trabalho de coordenação consistiu na reprodução das sequências de coordenação propostas pela professora estagiária e na criação de novas sequências de coordenação na escada de agilidade (feita com materiais que os alunos tinham em casa). A parte fundamental da aula consistiu na realização de 3 circuitos de força e resistência constituídos por 5 estações: resistência, força superior, força média, força inferior e estação bônus (na qual cada aluno escolhia um exercício que lhe permitisse trabalhar a sua capacidade física prioritária). Os exercícios propostos para o trabalho de resistência, força inferior, força superior e força média apresentavam variantes de facilidade e/ou dificuldade, permitindo aos alunos escolherem a variante que mais se adequava ao seu nível de desempenho.

O NE decidiu incluir no planeamento da semana o #EstudoEmCasa como forma de proporcionar aos alunos um terceiro momento de atividade física na semana. Para termos algum *feedback* sobre esta tarefa, após a aula colocávamos uma questão sobre a mesma, no *classroom*. Julgamos que este foi o momento menos conseguido do E@D uma vez que não conseguimos envolver toda a turma. Na nossa opinião, existiram várias razões que ajudam a justificar este facto: a pouca autonomia e responsabilidade dos alunos, o facto de não terem ninguém que os motivasse durante o tempo de prática (ausência de *feedback*) e por outro lado, o facto de algumas aulas do E@D não estarem adaptadas à realidade dos alunos (essencialmente a nível de recursos espaciais e materiais).

Uma estratégia que não foi possível utilizar, uma vez que este momento não fazia parte do horário da turma, e que julgamos que teria sido profícua, teria sido colocar os alunos a fazerem esse treino em pequenos grupos, ou este constituir mais um momento síncrono (com toda a turma) de Educação Física por semana.

Relativamente à avaliação, neste período de E@D, o nosso objetivo foi continuar a envolver os alunos neste processo e desenvolvermos uma avaliação justa que refletisse o trabalho desenvolvido pelos alunos. A avaliação da área das atividades físicas foi, necessariamente, diferente, uma vez que não foi possível utilizar

os instrumentos do GEF. Ainda assim, trabalhámos esta importante área e acreditamos que propusemos tarefas que tiveram *transfer* para o ensino presencial. Em relação às áreas da aptidão física e dos conhecimentos propusemos tarefas que nos permitiram avaliar esta área sem quaisquer constrangimentos. Uma vez que os critérios de avaliação definidos vão ao encontro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória não tivemos quaisquer dificuldades em avaliar os alunos e em premiar aqueles cujo comprometimento para com a nossa disciplina foi maior. Semanalmente, os alunos realizaram tarefas assíncronas para as quais foram definidos critérios de avaliação (Anexo XIV- Tarefas Semanais E@D e Critérios de Avaliação). Atribuímos sempre uma menção qualitativa às tarefas realizadas e comentámos todas as tarefas de forma individualizada. Acreditamos que este facto contribuiu para o incremento da qualidade das tarefas que fomos constatando.

As principais conquistas do E@D foram: o grande comprometimento da turma para com a nossa disciplina, o que se traduziu no facto de apenas 2 alunos não terem entregado a totalidade das tarefas solicitadas e o termos contribuído para manter os alunos ativos e saudáveis durante o período do confinamento.

## **2.6 Questões Dilemáticas/ “Um Estágio em tempos de pandemia”**

No decorrer do EP fomos confrontados com inúmeras questões dilemáticas que fomos apresentando ao longo deste documento. A questão da “diferenciação pedagógica” que nos parece fundamental para que consigamos incluir e motivar todos os alunos e em relação à qual temos um longo caminho a percorrer; a necessidade de privilegiar o planeamento por etapas ao invés do planeamento por blocos como opção fundamental para o sucesso do processo de E-A na Educação Física; as aulas multimatérias como ferramenta imprescindível na motivação e evolução dos alunos, mas o recurso pontual a aulas unimatéria que, dependendo dos objetivos da aula, pode revelar-se uma estratégia adequada; a constituição de grupos heterogéneos ou homogéneos de acordo com as características das unidades didáticas trabalhadas e do objetivo da aula; a questão da avaliação e a necessidade de envolvermos os alunos no processo avaliativo, etc.

Ainda que todas estas questões tenham sido alvo de muita reflexão e discussão ao longo do EP por parte do NE, parece-nos que a grande questão dilemática assentou na realização do estágio em tempos de pandemia.

O primeiro dilema por nós vivenciado, ainda antes do início do EP, foi se teríamos capacidade e condições para aprendermos a ser professores de Educação Física com todas as limitações que nos eram impostas pela pandemia. Tínhamos consciência de que este seria um ano fundamental na nossa formação e tínhamos receio que a situação pandémica vivida condicionasse a nossa aprendizagem. Ainda assim, optámos, de uma forma consciente, pela realização do 2º ano do MEEFEBS durante o presente ano letivo.

No início do EP questões como a criação de rotinas que nos permitissem lecionar EF em segurança, o distanciamento dos alunos durante as aulas, a higienização do material, a escolha das tarefas (altamente condicionada pelo distanciamento entre alunos), etc., foram dificuldades com as quais fomos confrontados e para as quais fomos debatendo e aplicando estratégias que nos permitiram a sua superação.

Depois, no início do segundo período, e quando sentimos que estávamos a ter uma evolução considerável na nossa intervenção pedagógica vimo-nos obrigados a cumprir isolamento profilático. O retorno à escola caracterizou-se por um período de muita frustração no qual sentíamos que todo o trabalho realizado a nível do planeamento não se repercutia em qualidade na nossa intervenção pedagógica. Quando estávamos, de novo, a sentir algum conforto na leção das aulas fomos confrontados com mais um obstáculo: o ensino à distância.

O E@D foi mais um desafio que enfrentámos durante o nosso EP. As muitas reuniões entre professora orientadora e professoras estagiárias, nas quais discutimos estratégias a adotar de forma a alcançar os objetivos a que nos propusemos no início da UE E@D, foram absolutamente essenciais para que nos sentíssemos confiantes e para adotarmos uma intervenção pedagógica da qual, fazendo uma retrospeção, muito nos orgulhamos. O facto de termos conseguido trabalhar a área das atividades físicas (ainda que com tarefas muito condicionadas), o facto de termos trabalhado com os nossos alunos importantes áreas de competências do Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, uma vez mais aproveitando as potencialidades da estratégia do capitão de equipa, o termos trabalhado a área da aptidão física e termos envolvido os alunos no processo de avaliação, o que resultou na identificação por parte dos alunos das suas fragilidades e a subsequente criação de circuitos de treino que foram

ao encontro das necessidades de cada aluno, através da inclusão da “estação bônus”, na qual cada aluno trabalhava a sua capacidade física prioritária, e ainda termos organizado uma visita de estudo virtual sobre os Jogos Olímpicos, para tornar este momento de confinamento menos penoso para os alunos e de forma a trabalharmos aprendizagens essenciais da área dos conhecimentos são factos que nos deixam muito satisfeitos.

Acreditamos que todos estes “obstáculos”, vividos ao longo de um ano de estágio tão atípico, constituíram oportunidades de nos reinventarmos. A verdade é que, apesar de este estágio ter sido marcado, de forma inequívoca, pela pandemia Covid-19, em termos dicotómicos a questão da pandemia versus as suas limitações teve como resultado uma aprendizagem quanto a nós enriquecedora.

### **3. Avaliação**

Tomlinson (1999) tem uma frase que sintetiza a forma como olhamos para a avaliação: “a avaliação tem sempre mais que ver em ajudar os alunos a desenvolverem-se do que em catalogar os seus erros”.

Gostaríamos de destacar que avaliar, apesar de imprescindível, não é uma tarefa nada fácil. Foi um dos grandes objetivos deste estágio pedagógico fazer uma avaliação o menos subjetiva e mais justa possível e integrar os alunos em todo o processo avaliativo, promovendo uma avaliação coparticipada. A este respeito Nobre (2015) refere que avaliação deve ser pensada para uma integração dos alunos no próprio processo de avaliação.

A tentativa de envolver os alunos neste processo, promovendo uma avaliação transparente, foi uma preocupação constante na nossa prática pedagógica. No entanto, se em algumas matérias os alunos foram capazes de identificar o nível em que se encontravam e tinham consciência dos indicadores que lhes faltavam cumprir para transitarem para o nível seguinte, houve também unidades didáticas em que esse objetivo não foi cumprido (apesar de mesmo nestas, revelarmos sempre os indicadores de avaliação). Ao longo do ano, utilizámos vários auxiliares de ensino que ajudaram os alunos a perceber o que era esperado deles em cada unidade didática/ área específica da EF (Anexo XV- Auxiliar de Ensino de Avaliação Coparticipada da Aptidão Física). Destacamos o trabalho realizado na área da aptidão física. Nesta área, os alunos sabiam exatamente em que nível se encontravam nos vários testes do FIT Escola realizados, e a que distância se encontravam do objetivo por eles estipulado.

Uma reflexão acerca dos resultados obtidos nos testes das várias capacidades físicas, permitiu que os alunos identificassem a sua capacidade física prioritária o que possibilitou, numa fase mais avançada do ano letivo, ter uma estação bônus no circuito de força e coordenação (fazendo um *transfer* do trabalho realizado durante o E@D), na qual cada aluno escolhia o exercício que lhe permitia trabalhar a sua capacidade física prioritária.

No âmbito do Estágio Pedagógico e de acordo com o Guia de Estágio, uma das tarefas propostas consiste na elaboração de instrumentos de avaliação. Na EB 2/3 MF, o instrumento de avaliação é comum a todo o grupo de Educação Física, pelo que nós tivemos de utilizar esse mesmo instrumento, aprovado em conselho pedagógico. Ainda assim, produzimos para todas as unidades didáticas uma reflexão sobre o instrumento, procurando contribuir para o melhoramento do mesmo (Anexo XVI- Proposta de Melhoria do Instrumento de Avaliação da UD de Badminton). Neste sentido, a análise atenta do instrumento de avaliação em vigor, uma reflexão acerca das principais dificuldades sentidas na utilização do instrumento e uma leitura atenta dos objetivos previstos no PNEF, permitiu-nos sugerir alterações que nos parecem pertinentes. O instrumento de avaliação utilizado foi o mesmo para a Avaliação Formativa Inicial, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

Os instrumentos de avaliação são constituídos por indicadores de avaliação pré-definidos para cada modalidade (Anexo XVII- Indicadores de Avaliação por Modalidade). Consoante o número de indicadores que o aluno cumprisse era-lhe atribuído um determinado nível de desempenho: pré-introdutório (PI), introdutório (I), elementar (E) e avançado (A). A conjugação dos níveis de desempenho (PI, I, E, A) obtidos pelo aluno nas várias unidades didáticas, originou um valor percentual (de 0 a 100%) definido através de uma grelha combinação de níveis de desempenho, diferente para cada ano de escolaridade e com grau de exigência crescente (Anexo XVIII- Tabela de Combinação de Níveis de Desempenho na Área das atividades físicas). Um exercício idêntico foi realizado na área da aptidão física. Os resultados nos testes do FIT Escola foram convertidos em níveis de desempenho, que foram, posteriormente, conjugados para a obtenção de uma percentagem (Anexo XIX- Tabela de Combinação de Níveis de Desempenho na Área da Aptidão). Em relação à área dos conhecimentos, a mesma foi avaliada com recurso a um teste, por período.

Parece-nos importante destacar que estas menções quantitativas das três áreas da EF (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos) constituíram apenas



referências, que nos auxiliaram na atribuição de uma menção quantitativa (de 1 a 5) no final de cada período.

O projeto MAIA incentiva os professores a olhar para os alunos como um todo e a considerarem todo o processo ao invés de centralizarem as suas opções apenas nos resultados (Anexo XX- Critérios de Avaliação após implementação do projeto MAIA). Desta forma, procurámos incluir na nossa ponderação, não apenas os resultados obtidos nas três áreas acima supracitadas, mas também, e com o auxílio de descritores de desempenho, a evolução dos alunos nas várias áreas de competências do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Apesar de existirem múltiplas interpretações sobre o conceito de avaliação, a mesma, dependendo da finalidade, assume duas modalidades, formativa e sumativa. Adicionalmente, os processos de auto e heteroavaliação foram também efetuados pelos alunos ao longo das aulas e no final de cada período letivo.

### **3.1 Avaliação Formativa**

A avaliação formativa (AF) possui um carácter sistemático e contínuo (Decreto-Lei no 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018), à qual o professor recorre para delinear e reajustar o processo de E-A (Bell, 2007). À exceção dos JDC de invasão, pelos motivos anteriormente referenciados, foi realizada uma avaliação formativa inicial aquando da primeira abordagem das várias unidades didáticas. Esta avaliação teve como finalidade orientar todo o processo de E-A. Este diagnóstico inicial ajudou-nos a perceber qual o nível em que os alunos se encontravam e a definir estratégias para o alcance dos objetivos definidos para cada grupo de alunos, procurando a diferenciação pedagógica. Este tipo de avaliação serviu também para identificar as matérias prioritárias na turma do 7ºD, sendo que tentámos priorizar essas matérias, dentro dos espaços que tínhamos disponíveis.

A avaliação formativa foi realizada ao longo do ano letivo através da observação dos alunos durante as aulas. Gostaríamos de destacar que, nas primeiras aulas em cada espaço, não nos foi fácil fazer registos avaliativos dos alunos. Apesar de termos a pretensão de desenvolver uma avaliação contínua, as preocupações com as questões da organização (formação de novos grupos, tipologia das aulas, introdução de novos exercícios, etc.) e a nossa inexperiência, não nos permitiram fazer registos durante a aula. Para superar esta dificuldade, a reflexão realizada depois

da aula foi uma estratégia que se revelou eficaz. A abordagem de várias matérias na mesma aula foi outro factor que dificultou o processo avaliativo. Para contornar esta situação, a definição dos momentos em que íamos avaliar cada uma das unidades didáticas, nas unidades de ensino (a nível meso) foi fundamental. A avaliação formativa permitiu regular e monitorizar o processo de forma sistemática. O nível de desempenho dos alunos correspondeu sempre ao da última avaliação dessa matéria, permanecendo em aberto ao longo do ano letivo devido ao formato das multimatérias e rotações. Importa referir que o nível final de desempenho atribuído em cada categoria (exceto na categoria JDC, em que contam os dois melhores níveis obtidos pelo aluno) foi dado através do conjunto dos níveis obtidos nas várias modalidades que compõem essa categoria. A permanente atualização dificultou o planeamento, no entanto, beneficiou os alunos e as suas aprendizagens.

Com a implementação do projeto MAIA pretende-se que a avaliação formativa (avaliar para as aprendizagens) seja a principal modalidade de avaliação.

### **3.2 Avaliação Sumativa**

Apesar de privilegiar a avaliação formativa, o projeto MAIA não descarta a avaliação sumativa. A mesma consiste na formulação de um juízo globalizante acerca do desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos no fim da unidade didática. Esta avaliação presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta, podendo assumir uma expressão qualitativa e quantitativa.

O sistema de avaliação da EB 2/3 MF permite ter dados atualizados e ir reajustando os objetivos para cada grupo de alunos. Na metodologia de ensino adotada (por etapas), com diversas rotações, a avaliação assume um papel primordial no planeamento. Em relação à avaliação sumativa esta foi realizada aquando da última abordagem de uma determinada unidade didática, nos vários períodos letivos. Ao longo do ano letivo quando repetíamos a avaliação sumativa de uma determinada matéria, para efeitos de classificação final, o resultado considerado foi sempre o da última avaliação realizada.

À semelhança do que foi feito em relação à AFI, parece-nos importante fazer uma reflexão final acerca do nível dos alunos nas várias UD's trabalhadas ao longo do ano letivo. Os resultados serão apresentados na tabela 2:

**Tabela 2-** Resultados da Avaliação Sumativa

		Pré-Introdutório	Introdutório	Elementar	Avançado
JDC	Andebol	7	10	7	4
	Basquetebol	10	15	3	-
	Futsal	9	7	6	5
	Voleibol	17	7	4	-
Ginástica	Ginástica de Aparelhos*				
	Ginástica de Solo***				
Atletismo	Resistência	5	9	8	6
	Salto em altura (técnica de tesoura)	8	18	2	-
	Salto em comprimento	11	7	10	-
	Velocidade	-	17	11	-
	Estafetas	10	8	10	-
Patinagem		1	6	10	11
Badminton		6	15	5	2
Orientação**					

\* Dado o número reduzido de aulas não foi realizada avaliação a esta UD

\*\* UD a trabalhar na última UE

\*\*\* Avaliação sumativa será realizada na última UE

- Relativamente aos JDC de invasão, julgamos que o andebol foi a modalidade onde a turma teve uma evolução mais significativa. Houve uma evolução considerável a nível técnico (em gestos técnicos como o passe e a receção) e a nível tático (grande parte da turma já faz uma circulação da bola com qualidade e efetua, a nível defensivo, a flutuação); Das 3 UD's trabalhadas pertencentes aos JDC, sentimos que o futsal foi onde se registou uma evolução menos significativa da turma;
- O voleibol continua a ser uma das modalidades prioritárias da turma. Apesar de se ter verificado a evolução de alguns alunos, 17 alunos continuam no nível pré-introdutório, facto justificado pelo número reduzido de aulas em que esta UD foi trabalhada. Em relação ao voleibol sentimos que poderíamos, em alguns momentos ter diferenciado mais as tarefas, facto que teria sido benéfico para o processo de E-A da turma;
- Relativamente ao badminton, sentimos que a escolha das tarefas foi bastante bem conseguida, o que se traduziu numa boa evolução da turma. Na AFI não havia alunos nos níveis E e A e na última avaliação sumativa realizada 5 alunos encontravam-se no nível E e 2 no nível A;
- Nas corridas de velocidade e estafetas sentimos uma boa evolução da turma que se traduziu nos resultados acima apresentados;
- Na resistência, na AFI 12 alunos encontravam-se no nível pré-introdutório, sendo que no dia da última AS, 7 transitaram para o nível seguinte, havendo agora 5 alunos no nível pré-introdutório. O número de alunos que se encontrava no nível A duplicou (passou de 3 para 6);

- No salto em altura e no salto em comprimento, apesar de termos lecionado poucas aulas, sentimos que a turma ficou a saber os conteúdos básicos destas disciplinas e que os alunos conseguiram evoluir com alguma facilidade nestas UD's;
- A patinagem foi uma das UD's, nas quais sentimos uma evolução mais significativa da turma. Na última avaliação realizada 11 alunos encontravam-se no nível avançado e 10 alunos no nível elementar;
- Em relação à ginástica, apesar de termos lecionado muito poucas aulas, ajudámos alguns alunos a resolver algumas fragilidades nos rolamentos e nos apoios faciais invertidos.

Torna-se fundamental pensar nos aspetos que podem ser melhorados na nossa intervenção pedagógica, para que possamos definir ações de melhoria e correção do desenvolvimento e aprendizagens dos alunos, turma, currículo ou do processo E-A tendo em conta, uma revisão de todo o trabalho realizado ao longo de cada UD nos seguintes aspetos: objetivos/finalidades; conteúdos; metodologias; estratégias; sistema de avaliação e a sua eficácia; recursos materiais, espaciais e temporais; adequabilidade das atividades; participação, interesse e autonomia dos alunos.

Queremos, futuramente, ser capazes de envolver ainda mais os alunos no processo de avaliação e temos consciência de que temos de melhorar a nossa capacidade de observação para que consigamos reduzir ao máximo a subjetividade da avaliação e desenvolver uma avaliação o mais justa e transparente possível.

### **3.3 Autoavaliação e Heteroavaliação**

De acordo com o projeto MAIA pretende-se que o professor questione os alunos e os envolva nas aprendizagens, que promova a autoavaliação e a avaliação pelos pares, por exemplo envolvendo os alunos na correção uns dos outros. O envolvimento dos alunos na avaliação desenvolve a consciência sobre as aprendizagens, a forma como as adquirem e promove a autonomia e a capacidade de reflexão.

Para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação dos alunos procurámos dar instruções claras e simples sobre os objetivos a atingir em cada UD. Partilhámos sempre com os alunos os indicadores nos quais seriam avaliados e os momentos de avaliação. Utilizamos vários auxiliares de ensino no sentido de ajudar

os alunos a perceberem o nível de desempenho no qual se encontravam em cada uma das fases do processo de E-A e a autorregular a sua aprendizagem.

Consideramos que o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação é fundamental para que os alunos possam eles próprios perceber quais os seus pontos fortes e quais as principais fragilidades que apresentam, de forma a que consigam delinear estratégias para ultrapassá-las e a formular objetivos pessoais. Ao longo do ano, procurámos desenvolver a capacidade de autoavaliação dos alunos através da utilização de fichas de registo individuais e de uma posterior reflexão com os alunos. No final dos vários períodos, os alunos tiveram também de preencher uma ficha de autoavaliação criada pela escola, com os novos critérios de avaliação criados no sentido de ir ao encontro do projeto MAIA (Anexo XXI- Ficha de autoavaliação). Ainda em relação a esta autoavaliação de final de período, solicitámos sempre aos alunos que indicassem dois pontos fortes e dois aspetos que teriam de melhorar no período/ ano letivo seguinte.

O recurso à avaliação interpares (heteroavaliação), à autoavaliação e a discussão dos resultados da avaliação com os alunos, foram preocupações que nos acompanharam ao longo do EP. A este respeito, Monteiro e Fragoso (2005) referem que a auto e a avaliação entre pares são instrumentos muito poderosos de avaliação educacional, sendo imprescindível que o professor diversifique as formas de trabalhar em sala de aula, promovendo, por exemplo, o trabalho de grupo, de pares, em redor de tarefas de resolução de problemas ou desenvolvimento de projetos. Na visão dos autores, estes processos desenvolvem mecanismos de autocorreção, bem como, mecanismos de entre ajuda e partilha de saberes, que poderão ser benéficos para a aprendizagem.

Sentimos que ao longo ano letivo fomos cada vez mais capazes de envolver os alunos no processo de avaliação e este é um aspeto no qual teremos de continuar a trabalhar. Temos a convicção de que um grande envolvimento dos alunos em todo este processo, pode ser um contributo decisivo para o sucesso do processo de E-A. Devemos encarar a avaliação como um processo que, quando bem realizado, pode e deve ser parte integrante do processo de E-A e pode não só facilitar o trabalho do professor (regulando todo o processo de ensino e permitindo constantes ajustes na

definição de objetivos) mas também potencializar a aprendizagem dos alunos (colocando os alunos a refletir sobre as suas aprendizagens).

Todos os momentos de avaliação, assumiram uma função reguladora do processo de E-A e conduziram a alterações permanentes do planeamento.

### **Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar**

Esta área do EP “*Atividades de Organização e Gestão Escolar*” procura favorecer a compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos professores na gestão da escola e pretende integrar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da nossa formação académica. Assim, ao longo de todo o ano letivo, desempenhámos a função de assessoria ao cargo de DT, da turma à qual lecionámos aulas de EF. De acordo com Marques et al. (2020) esta tarefa tem como objetivo levar-nos a promover práticas de trabalho colaborativo, de modo a conseguirmos compreender a complexidade das escolas e da função de DT.

Como advoga Formosinho (1987), nos últimos anos tem-se vindo a notar um fenómeno de alargamento e diversificação da função docente e houve uma intensificação da extensão do trabalho dos professores a outras tarefas que não só as diretamente relacionadas com o ensino propriamente dito. Nesta perspetiva, parecemos que cargos como o de Diretor de Turma, assumem hoje um papel preponderante para o bom funcionamento das escolas.

Ao longo do ano, mostrámo-nos sempre disponíveis para ajudar e reunir com a DT e fizemos questão de acompanhar, desde o dia da apresentação, todas as aulas de atendimento ao aluno e atividades relacionadas com a nossa turma. Quinzenalmente as tardes de terça-feira foram passadas na companhia da DT do 7ºD e estas reuniões contribuíram decisivamente para que nos fôssemos apercebendo da grande complexidade e responsabilidade e do grande volume de trabalho associado ao cargo de DT. Colaborámos na realização das seguintes tarefas: caracterização da turma, elaboração do plano curricular de turma, organização e gestão do dossiê de turma, retificação de atas, justificação de faltas e ajudámos na organização de um DAC (domínio de autonomia curricular) com nossa turma (atividade que será referida mais à frente neste documento). Percebemos assim, que ser DT acarreta muitas responsabilidades burocráticas. Apesar dos professores trabalharem diariamente para atender às dificuldades dos alunos e tentarem responder à grande variedade de

problemas que surgem, a interação entre os três agentes envolvidos no ensino, docentes (com especial relevo para o Diretor de Turma), encarregados de educação e alunos nem sempre é fácil.

No início do EP definimos objetivos a alcançar no final do mesmo, em relação à assessoria ao cargo de DT, os quais foram integralmente alcançados. Fazemos um balanço muito positivo deste acompanhamento e podemos afirmar que possuímos mais competências para poder desempenhar futuramente este cargo.

Por último, gostaríamos de salientar que acreditamos que um bom DT pode desempenhar um papel decisivo no alcance da tão desejada meta definida no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, mas que o trabalho colaborativo e a muita cooperação por parte de todos os docentes da turma é absolutamente essencial.

Esta foi, sem dúvida, mais uma experiência enriquecedora tanto a nível profissional como a nível pessoal, que se traduziu numa mais-valia para o nosso futuro enquanto profissionais.

### **Área 3- Projetos e Parcerias Educativas**

Tal como consta no guia de estágio, nesta área “*Projetos e Parcerias Educativas*” pretende-se desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar (Marques et al., 2020). Desta forma, apresentaremos de seguida os principais detalhes dos projetos que desenvolvemos ao longo do ano letivo.

O NE contou com a ajuda da nossa professora orientadora que nos foi desafiando, ao longo do ano letivo, a desenvolvermos projetos diferentes e que nos mostrou que mesmo em situações inesperadas e difíceis, como foi a situação pandémica que marcou este EP, é possível organizar atividades diferentes e significativas para os alunos.

#### **1. Orientação na Martim de Freitas**

A execução deste projeto teve como principal objetivo a implementação de um percurso definitivo de orientação na escola, de forma a que os alunos da Martim de Freitas pudessem experimentar esta atividade de exploração da natureza. Parece-nos que a abordagem a matérias alternativas pode contribuir de uma forma positiva para a promoção do gosto pela atividade física.

Este projeto foi desenvolvido em parceria com a Federação Portuguesa de Orientação (FPO) através de um acordo de parceria (Anexo XXII- Acordo entre a FPO e a EB 2/3 Martim de Freitas). Gostaríamos de destacar que em todos os projetos que foram sendo propostos pelo NE, contámos sempre com o apoio e incentivo do diretor da nossa escola, o professor Alberto Barreira.

Com a colaboração da associação Orimondego foi possível construir um mapa da escola (Anexo XXIII- Mapa da EB 2/3 MF). Com a ajuda de assistentes operacionais da nossa escola foram colocadas cerca de 40 placas (pontos de controlo definitivos) na escola, o que permitiu a posterior construção de mapas e materiais que facilitaram a abordagem desta modalidade por parte dos professores de EF da escola.

Este projeto terminou com uma pequena “ação de formação”, por nós organizada, para os professores de educação física da nossa escola. Através desta atividade foi possível transmitirmos ao GEF todos os conhecimento que tínhamos adquirido ao longo do ano acerca desta UD, bem como fornecer aos restantes professores ferramentas para que possam também eles lecionar esta matéria aproveitando o material por nós produzido.

## **2. Projeto Eco Trilho**

A realização de um Eco-Trilho na EB 2/3 MF, estabeleceu a ligação entre a EF e o clube Eco-Escolas, no âmbito da Educação Ambiental para a sustentabilidade, e teve dois grandes propósitos: por um lado, aproveitar da melhor forma os espaços verdes que a escola oferece; por outro, sensibilizar a comunidade escolar para a importância da atividade física. Foi desenvolvido um trabalho interdisciplinar, no qual muitas disciplinas prestaram o seu contributo no sentido de enriquecer o Eco-Trilho.

A sensibilização dos alunos para questões de cariz ambiental, como a importância da qualidade do ar, da vegetação e da água, os desperdícios e a questão da poluição, foi também um objetivo deste projeto.

Relativamente à EF, o NE pensou em 15 estações de aptidão física que foram discutidas com o grupo disciplinar de EF, posteriormente, apresentadas à coordenadora do projeto Eco-Escolas na EB 2/3 MF, a professora Carla Pimentel e ao diretor da escola, professor Alberto Barreira, e que serão construídas ao longo do trilho. Na idealização das estações de aptidão física foram tidos alguns cuidados como a alternância da capacidade física a trabalhar entre estações consecutivas, o



aproveitamento dos recursos materiais existentes (como, por exemplo, na estação 2) e a diferenciação das tarefas de acordo com o nível de aptidão física da pessoa que realizará o trilho. O *design* das placas ilustrativas do trabalho físico a realizar em cada uma das estações, também foi da nossa responsabilidade (Anexo XXIV- Estações 1 e 2 do Circuito de Aptidão Física do Eco Trilho). Este projeto desafiou-nos a trabalhar com professores da nossa e de outras áreas disciplinares, constituindo um verdadeiro trabalho colaborativo. Acreditamos que o produto final será uma mais valia para toda a comunidade escolar.

### **3. Projeto ERA Olímpica**

No sentido de fazermos a ponte entre a ação de formação de Educação Olímpica e a escola, e como forma de sensibilizar e motivar os nossos alunos para os próximos Jogos Olímpicos, foi-nos proposto pela coordenação do mestrado, o Projeto ERA Olímpica.

Assim, e com o objetivo de trabalharmos os valores olímpicos- excelência, respeito e amizade- com as nossas turmas, o NE organizou uma visita de estudo virtual, durante o período do E@D, pelos Jogos Olímpicos. Este projeto foi apresentado a 4 turmas: 7ºD (a nossa turma), 8ºE (turma da professora orientadora), 8ºF (turma que partilhámos ao longo do ano letivo) e 8ºG (turma da nossa colega estagiária).

As turmas "viajaram" pelo passado longínquo da Grécia Antiga, dos seus deuses e do início dos Jogos Olímpicos. A abordagem às olimpíadas modernas, e ao seu impulsionador, Pierre de Coubertin, a participação portuguesa nos Jogos Olímpicos e os nossos atletas medalhados, bem como os valores olímpicos (amizade, respeito e excelência) como princípios essenciais de uma sociedade inclusiva foram também conteúdos que se enfatizaram.

Em relação à disciplina de EF foi trabalhado um dos conteúdos presentes nas aprendizagens essenciais da disciplina no 7º ano: os Jogos Olímpicos.

Contámos com a participação de vários professores da turma, pelo que esta atividade constituiu um DAC (domínio de autonomia curricular). A arte, a ciência, a história, a geografia, a música e o conhecimento no seu todo foram o motor de um trabalho virtual conjunto.

No sentido de avaliar o grau de satisfação dos alunos em relação à atividade realizada, no final da visita de estudo, os alunos responderam ao questionário “7ºD\_Feedback\_Viagem\_JO”. De referir que a totalidade dos alunos revelou que gostaria que fossem organizadas mais atividades deste género.

Uma vez que sentimos que a realização das visitas de estudo foi um sucesso e que conseguimos despertar nos alunos o interesse para o maior evento desportivo do Mundo, quisemos concluir este projeto de uma forma muito especial e, nesse sentido, organizámos uma palestra com a campeã olímpica Rosa Mota, que decidimos alargar a todos os alunos do DE da nossa escola (Anexo XXV- Divulgação da palestra com a campeã olímpica Rosa Mota no site da escola). Foi uma enorme honra e um autêntico privilégio o podermos apresentar esta pessoa que tão bem representa os valores olímpicos aos nossos alunos e este foi um momento que jamais esqueceremos.

Para além das atividades desenvolvidas pelo NE, mostrámo-nos sempre disponíveis para ajudar em todas as atividades organizadas pelo GEF da escola. Em relação a estas, defendemos que seria importante repensar o modo como o apuramento para as várias atividades desportivas decorre. Do nosso ponto de vista, não faz sentido que sejam sempre os melhores alunos a representar as suas turmas nos vários eventos desportivos que decorrem ao longo do ano, uma vez que o nosso objetivo é chegar a todos os alunos e desenvolver em todos o gosto pela prática regular de atividade física.

#### **Área 4- Atitude Ético-Profissional**

De acordo com Marques et al. (2020), a ética profissional é uma das dimensões mais importantes da profissionalidade docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade. Para Caetano e Silva (2009) a ação do professor deve reger-se por princípios éticos que ajudem a promover a formação dos alunos.

Com base nestes pressupostos, adotámos durante todo o EP uma atitude profissional de absoluta exigência para connosco e para com os nossos alunos. A vontade de aprender e de nos tornarmos melhores profissionais esteve sempre presente. Demos, em todos os momentos, o nosso melhor, no sentido de resolvermos

algumas das nossas lacunas e de forma a lecionarmos todas as matérias estipuladas pelo grupo disciplinar para o 7º ano de escolaridade. Assim, frequentámos treinos de hóquei em patins, na escola de patinagem da Associação Académica de Coimbra, que nos permitiram aprender a patinar e através dos quais fomos ganhando domínio de conteúdos básicos da patinagem; observámos treinos de ginástica na escola onde realizámos o ensino secundário, trocando impressões com professores mais experientes sobre esta UD com a qual não estamos tão confortáveis. Treinámos também com a nossa professora orientadora e pedimos-lhe que leccionasse uma aula desta UD à turma que partilhámos ao longo do ano letivo (8ºF); e, em relação à orientação, uma modalidade que nunca tínhamos experienciado, a sua leção ficou facilitada pelo constante contacto que tivemos com a modalidade no desenvolvimento do projeto mencionado na área 3. Ainda em relação a outra das nossas lacunas, a UD de dança, apesar de não fazer parte dos conteúdos a abordar com a nossa turma, assistimos às aulas lecionadas pela professora orientadora de forma a melhorarmos a nossa formação nesta importante matéria.

A observação de aulas de professores de EF mais experientes da nossa, e de outras escolas, a observação das aulas da nossa professora orientadora, bem como a observação de aulas de colegas estagiários de outros núcleos de estágio (EB 2/3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, Escola Secundária Avelar Brotero; Escola Secundária Infanta Dona Maria e Escola Básica Nº 2 de São Bernardo) constituíram momentos de muita reflexão e aprendizagem. Tentámos sempre fazer críticas construtivas no sentido de todos crescermos e melhorarmos, e a reflexão acerca dos aspetos positivos mais salientes da intervenção dos nossos colegas repercutiu-se na experimentação, da nossa parte, de várias estratégias.

Consideramos que a saída da nossa zona de conforto e a abordagem de modalidades que não dominávamos foi muito importante para o nosso crescimento profissional e muito importante no sentido de aumentarmos o repertório motor dos nossos alunos. Foi absolutamente recompensador ver a evolução e o gosto dos alunos nessas modalidades.

Houve também um grande comprometimento da nossa parte para com a escola. No período de interrupção letiva do início do segundo período (entre os dias 22 de janeiro e 5 de abril), voluntariamo-nos para apoiar os alunos que não tinham

possibilidade de estar nas suas casas e que tiveram de ir para a escola. Assim, em conjunto com o restante NE, proporcionámos a crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 11 anos, uma manhã diferente, repleta de exercício físico. Esta atividade constituiu, também para nós, um momento de aprendizagem, uma vez que nunca tínhamos trabalhado com crianças dessa faixa etária.

A participação nos treinos do desporto escolar e a lecionação conjunta das aulas do 8ºF foram também momentos que tentámos aproveitar da melhor forma para diversificar a utilização de estratégias sobre as quais íamos refletindo, e constituíram importantes contributos na nossa evolução.

Ao longo do ano, a participação em ações de formação, no sentido de aprofundarmos os nossos conhecimentos através de formação contínua, foi uma constante. Assim, participámos nas seguintes ações de formação: “Partilha de boas práticas na Educação Física e Desporto para Jovens e Crianças promovida pela APEF Castelo Branco” (Anexo XXVI), “Partilha de boas práticas na Educação Física e Desporto para Jovens e Crianças promovida pela APEF Foztejo” (Anexo XXVII), “Seminário COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal”, (Anexo XXVIII), “Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar” (Anexo XXIX), encontro digital extra “E@D... E agora?” (Anexo XXX), “Aula Digital” (Anexo XXXI), ciclo de boas práticas “Lesões 1- Conhecer e Prevenir” (Anexo XXXII), “Jogos Desportivos Coletivos- Atualização de regras e regulamentos” (Anexo XXXIII) e “X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” (Anexo XXXIV). Estas participações visaram aumentar o nosso leque de conhecimentos em relação aos vários conteúdos abordados e muniram-nos de práticas pedagógicas inovadoras.

Apesar do encerramento das atividades de Estágio (planificações e realizações de atividades para além das aulas) e o final do estágio estarem previstos, no guia de estágio, para o final do mês de Maio, mantivemos o desempenho de todas as funções (incluindo o acompanhamento do cargo de diretor de turma) até ao final do ano letivo, uma vez que o compromisso para com os nossos alunos foi sempre o nosso foco. A busca incessante por novos conhecimentos terá de permanecer ao longo da nossa carreira profissional, no sentido de evoluirmos, sermos cada vez melhores profissionais e ensinarmos cada vez mais e melhor.

Acreditamos que a disciplina de EF tem um potencial inigualável para desenvolver atitudes e valores, pelo que procurámos ao longo do ano letivo planear aulas e atividades que nos permitissem trabalhar com os alunos várias áreas de competências do perfil dos alunos à saída da escolaridade nas quais a nossa disciplina pode ser um contributo para que consigamos formar cidadãos mais cultos, mais tolerantes e desportivamente ecléticos e pessoas que sejam capazes de praticar no seu dia-a-dia os valores olímpicos: amizade, respeito e excelência. Em suma, ao longo do EP fomos moldando a aceção do que é ser professor, desenvolvendo uma intervenção pedagógica que se irá projetar ao longo do nosso percurso profissional.

### **CAPÍTULO III- Aprofundamento do Tema-Problema**

#### **A PERCEÇÃO DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA E RESPETIVOS ALUNOS, SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA DE EF: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O INÍCIO E O FINAL DO ANO LETIVO**

#### **INTERN TEACHER AND STUDENTS' PERCEPTION OF THE PEDAGOGICAL INTERVENTION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN THE BEGINNING AND THE END OF THE SCHOOL YEAR**

Constança Messias Marques

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

Professor Doutor Artur Manuel Romão Pereira

**Resumo:** Este estudo teve por objetivo investigar as diferenças de percepção entre a professora estagiária e os respetivos alunos em 5 dimensões da intervenção pedagógica: “Instrução”, “Planeamento e Organização”, “Relação Pedagógica”, “Disciplina” e “Avaliação” e averiguar se existiu uma maior convergência de percepções entre professora estagiária e respetivos alunos, após a implementação de estratégias de intervenção pedagógica relativas às diferentes dimensões do processo de E-A. Foi aplicado um questionário construído “em espelho” à professora estagiária e aos respetivos alunos, em dois momentos distintos do ano letivo (1º e 3º períodos). Os resultados indicam pontos nos quais existiu uma aproximação de percepções entre professora estagiária e alunos, mas também aspetos nos quais existiu um afastamento entre a percepção de ambos.

Através da identificação das convergências e, principalmente, das divergências da forma de perceber o processo de intervenção pedagógica na aula por parte da professora estagiária e dos respetivos alunos, pretende-se contribuir para a melhoria do processo de E-A.

**Palavras-chave:** Estratégias, Educação Física, Processo E-A.

**Abstract:** This study aims to investigate the differences in perception between the intern teacher and her students when pedagogical intervention is assessed under 5 dimensions: “Instruction”; “Planning and Organization”; “Pedagogical Relationship”; “Discipline” and “Assessment” and assess whether there was a higher convergence of perceptions between parts after the implementation of pedagogical intervention strategies related to the different dimensions of the teaching-learning process. A mirror questionnaire was applied to both teacher and students, in two different moments of the school year (1st and 3rd terms). Results show points in which there was a convergence of perceptions, but also others in which perceptions tended to deviate.

Trough the identification of convergences and, mainly, of divergences regarding the manner in which the pedagogical intervention process in the classroom is understood by teacher and students, the goal is to contribute to the improvement of the teaching-learning process.

**Keywords:** Strategies, Physical Education, Teaching Learning Process.

## 1. Introdução

Numa fase inicial do desenvolvimento da investigação em ensino, os autores tendiam a centrar as suas investigações nas características do professor. Mais tarde, outros estudos sobre o processo de E-A centraram a sua preocupação na escolha dos métodos ou modelos de ensino, embora também aqui as investigações tenham tido muitas dificuldades em demonstrar o "melhor método" (Graham & Heimerer, 1981).

A ideia de um método universal, independentemente das condições dos sujeitos (alunos e professores) e, muito especialmente, dos objetivos, é conceptualmente pouco sustentável (Graça, 1997). Segundo o autor, seria necessário conhecer como esses métodos funcionavam na prática (sala de aula), para se perceber a dicotomia ensinar/aprender e os resultados obtidos da mesma.

O movimento de reforma do sistema educativo do início dos anos noventa, redefiniu a posição do aluno no processo de E-A, colocando-o numa posição central, passando a ser considerado como construtor ativo das suas próprias aprendizagens e valorizando os processos cognitivos das situações-problema (Brooker, Kirk, Braiuka & Bransgrove, 2000).

A escolha deste tema “Perceções de professores e alunos sobre o processo E-A em Educação Física”, prende-se com a consciência de que é preciso desmistificar a ideia de que o aluno não tem uma opinião válida sobre a intervenção pedagógica do professor, bem como demonstrar que as opiniões dos alunos devem ser valorizadas e podem constituir um contributo decisivo para o sucesso de todo o processo de E-A.

A relação que resulta da interação dos dois agentes do processo de E-A, os professores e os alunos, gera modificações de comportamento que têm influência na ação do outro interveniente.

Neste sentido, torna-se então importante, analisar e refletir sobre a percepção que os alunos têm acerca do processo de ensino, e identificar as maiores diferenças de percepção entre alunos e professores sobre a intervenção dos segundos, como forma de incrementar a qualidade do processo de E-A, para que, em conjunto, professores e alunos, possam “construir” uma escola cada vez mais inclusiva, complexa, diversificada e que vá ao encontro das necessidades dos alunos.

Álvarez & Velázquez, (2007) realçam a importância do conhecimento da percepção dos alunos, para que a mesma permita estruturar o currículo de modo a que cada professor possa adotar comportamentos e tomar decisões sobre as tarefas, de como aplicá-las, geri-las e reajustá-las consoante as motivações e satisfações dos

alunos. Desta forma, o conhecimento da percepção dos alunos relativamente à nossa prática pedagógica, ajudar-nos-á a identificar as dimensões pedagógicas que apresentam uma maior ou menor concordância, reajustando as estratégias e metodologias naquelas que mais divergirem ou cujos resultados sejam menos positivos. O presente estudo procura: conhecer a percepção dos alunos quanto à prática pedagógica da professora estagiária; identificar as convergências e divergências entre as percepções da professora estagiária e dos respetivos alunos nas várias dimensões do processo de E-A na aula de Educação Física; perceber se houve diferenças significativas na percepção dos alunos, após a aplicação de estratégias nas diferentes dimensões pedagógicas.

## **2. Metodologia**

No tratamento dos dados foi utilizado o IBM SPSS STATISTICS, versão 26, para o tratamento das questões de resposta fechada, às quais corresponde um valor quantitativo de forma a possibilitar o tratamento estatístico: nunca - 1; raramente - 2; algumas vezes - 3; muitas vezes - 4 e sempre - 5.

Este estudo, no âmbito da intervenção pedagógica, teve por base uma metodologia de investigação quantitativa, onde foi realizada uma análise descritiva.

A estatística descritiva foi realizada recorrendo à média como medida de tendência central, ao desvio padrão como medida de dispersão, assim como aos valores mínimo e máximo, como medidas de localização relativa. Recorremos ainda à moda amostral por se tratar do valor que ocorre com maior frequência. No sentido de averiguar a normalidade da distribuição foi utilizado o teste de *Shapiro-Wilk*, chegando à conclusão que se tratava de uma distribuição não normal. Assim, recorreremos a um teste não paramétrico, o teste *Wilcoxon*, para determinar a existência de diferenças estatisticamente significativas, após a aplicação de estratégias de intervenção pedagógica, entre as respostas dadas pelos alunos no primeiro e segundo momento. O nível de significância foi fixado em 5% ( $p \leq 0.05$ ). As questões de natureza aberta não foram alvo deste estudo.

Importa destacar que os questionários foram aplicados em 2 momentos: o momento 1 (M1) aconteceu no primeiro período, no dia 19 de novembro de 2020, e o momento 2 (M2) aconteceu no dia 6 de abril de 2021, no terceiro período e após 7 semanas de E@D.



A identificação das concordâncias e discordâncias entre a percepção da professora estagiária e os seus alunos será apresentada num gráfico de perfil.

## **2.1 Participantes**

O questionário foi aplicado à turma do 7ºD da escola EB 2/3 MF (turma da professora estagiária). A turma era constituída por 28 alunos, dos quais 17 eram do sexo feminino e 11 eram do sexo masculino. A moda das idades dos alunos era de 12 anos, sendo que apenas 2 alunos tinham 13 anos. A média de idades era então de 12,07. A versão em “espelho” do questionário aplicado aos alunos, foi também respondido pela professora estagiária.

## **2.2 Instrumentos e Procedimentos**

Para a realização da presente investigação foram aplicados dois questionários construídos em “espelho”, um denominado de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – professor (QIPP-p)” (Anexo XXXV), aplicado à professora estagiária e outro de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – alunos (QIPP-a)” aplicado aos alunos. Ambos os questionários foram adaptados dos questionários de qualidade pedagógica no ensino secundário para professor/aluno, de Ribeiro-Silva (2017). Os questionários foram construídos em “espelho” e estruturados em 44 afirmações indexadas a 5 dimensões de intervenção pedagógica e apresentam-se em escala de *Likert*, com 5 níveis de concordância.

Os questionários apresentam-se repartidos em dois grupos estando os mesmos em conformidade com os propostos por Siedentop (1983), e pelo perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto): o primeiro constituído por 44 questões fechadas associadas a cinco dimensões de intervenção pedagógica: dimensão instrução; dimensão planeamento e organização; dimensão relação pedagógica; dimensão disciplina e dimensão avaliação.

As perguntas 2, 10, 13, 21, 25, 29, 30, 34, 35, 37, 38, 39, 40 pertencem à dimensão “Instrução”; as questões 1, 3, 4, 5, 6, 12, 26, 44 pertencem à categoria “Planeamento e Organização”; os itens 9, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 27, 36, 42, 43 pertencem à categoria “Relação Pedagógica”; os itens 7, 14, 23, 28 à dimensão “Disciplina”; e por fim, a dimensão “Avaliação” será avaliada através das respostas

aos itens 8, 15, 31, 32, 33, 41. De realçar que as perguntas 12, 16 e 23 estão formuladas pela negativa, pelo que foi necessário inverter os valores.

De forma a não existir qualquer influência extrínseca, os questionários foram aplicados aos alunos, sem a presença da professora estagiária da turma.

Os participantes foram informados que os dados seriam usados, exclusivamente, para fins académicos e estatísticos, pelo grupo de investigadores associados à pesquisa.

### 3. Resultados e Discussão

Como referido anteriormente, os 44 itens pertencentes à primeira parte do Grupo I foram respondidos segundo uma escala tipo Likert, e encontravam-se associados a várias dimensões: Dimensão Instrução (DI); Dimensão Planeamento e Organização (DPO); Dimensão Relação Pedagógica (DRP); Dimensão Disciplina (DD) e Dimensão Avaliação (DA) (Anexo XXXV e Anexo XXXVI). De seguida, apresentaremos os resultados dos questionários aplicados à turma do 7º D no dia 19/11/2020 (M1) e no dia 6 de abril de 2021 (M2).

De forma a sistematizar a informação e a facilitar a análise dos dados, os resultados serão apresentados por dimensão.

Na tabela 1, apresentam-se os resultados obtidos durante a análise dos dados da perceção dos alunos e professora estagiária relativamente à dimensão “Instrução” no M1 e M2.

**Tabela 1-** Dimensão Instrução: Estatística descritiva das respostas dos alunos e da professora estagiária no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário

Itens	M1		M2		Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos)
	Alunos	Prof. Estagiária	Alunos	Prof. Estagiária	
2. O professor nas aulas de Educação Física apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.	4,5	4	4,54	4	0,802
10. O professor nas aulas de Educação Física conhece a matéria que está a ensinar.	4,75	4	4,64	4	0,599
13. O professor nas aulas de Educação Física dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.	4,21	3	4,29	4	0,678
21. O professor nas aulas de Educação Física corrige os alunos ao longo da aula.	4,54	3	4,43	4	0,599
25. O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas.	4,57	4	4,14	4	<b>0,031*</b>
29. O professor nas aulas de Educação Física coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar.	4,25	3	4	4	0,294
30. O professor nas aulas de Educação Física faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam.	4	4	3,57	3	0,103
34. O professor nas aulas de Educação Física é claro quando corrige os alunos.	4,54	4	4,25	4	0,147
35. O professor nas aulas de Educação Física dá informações decisivas para a	4,18	3	4,43	4	0,129

melhoria das aprendizagens dos alunos.					
37. O professor nas aulas de Educação Física utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios.	4,75	3	4,68	4	0,537
38. O professor nas aulas de Educação Física utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens.	4,46	3	4,04	4	<b>0,001*</b>
39. O professor nas aulas de Educação Física utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	4,11	4	4,21	4	0,558
40. O professor nas aulas de Educação Física certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	4,39	4	4,07	4	0,142
<b>Média</b>	<b>4,40</b>	<b>3,62</b>	<b>4,25</b>	<b>3,93</b>	

Relativamente à DI esta foi, a par com a DA, uma das dimensões onde as opiniões dos alunos e da professora estagiária mais divergiram. Houve nos dois momentos (M1 e M2) uma sobrevalorização dos alunos em relação à intervenção pedagógica da professora estagiária. Ainda assim, no M2 a diferença entre a média das respostas dos alunos e da professora estagiária foi menor, tendo-se verificado uma aproximação das perceções de alunos e professora estagiária (no M1 a divergência foi de 0,78 e no M2 foi de 0,32). De todas as áreas da intervenção pedagógica, esta foi, nos dois momentos, a área na qual os alunos atribuíram uma cotação mais alta ao desempenho da professora estagiária e em que a professora estagiária se autoavaliou de forma menos satisfatória.

A realização do teste de Wilcoxon permitiu-nos constatar que houve uma diferença significativa na opinião dos alunos em relação às perguntas 25 e 38 “o professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas” e “o professor nas aulas de Educação Física utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens”.

Na pergunta 25, os alunos atribuíram uma cotação inferior no M2, o que nos alerta para a necessidade de procurarmos de uma forma mais sistemática relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas. No entanto, parece-nos importante destacar que no M2 o desvio padrão foi elevado (0,932) o que revela que houve uma grande divergência de opiniões. No M1, não tinha sido obtida nenhuma resposta inferior a 4 (mínimo no M1) e no segundo momento o valor mínimo foi de 2 (Anexos XXXVII e XXXVIII). Apesar da cotação por parte dos alunos nesta pergunta ter baixado, a média de respostas 4,14 continua a ser superior à perceção da professora estagiária.

Relativamente à pergunta 38, ainda que o valor registado no M2 (4,04) seja inferior ao valor do M1 (4,46), uma análise aprofundada à estatística descritiva do M2 (Anexo XXXVIII) permite-nos constatar que a resposta “sempre” (5) foi a resposta mais repetida pelos alunos. Será, no entanto, necessário refletir acerca deste resultado menos positivo na 2ª aplicação do questionário. Julgamos que o facto de o questionário ter sido aplicado, no M2, após um longo período de ensino à distância pode ajudar a explicar esta cotação mais baixa no M2. Ainda assim, mesmo durante o período de E@D procurámos diversificar as estratégias que utilizámos nas várias dimensões do processo de E-A, de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos.

A perceção da professora estagiária em relação à dimensão “instrução” passou de um valor médio de 3,62 para 3,93. De notar que, relativamente à pergunta 39, “O professor nas aulas de Educação Física utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas” verificou-se uma melhoria da perceção dos alunos entre os dois momentos, o que poderá ser explicado pela aplicação de uma estratégia de ensino recíproco, através da qual, os capitães de grupo ou os alunos com o maior nível de desempenho auxiliaram os colegas com mais dificuldades. Outra das questões onde se verificou um aumento do valor atribuído pelos alunos no M2, foi a questão 35 “O professor nas aulas de Educação Física dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.” (4,18 no M1 e 4,43 no M2). Este facto revela a constante preocupação da professora estagiária em dar feedbacks aos seus alunos. Sentimos que ao longo do EP fomos melhorando a nossa capacidade de emitir informação de retroação. Piéron (1996) refere o aumento da frequência de feedback, como uma importante estratégia para a melhoria desta dimensão pedagógica. Ao longo do ano letivo fomos também constatando que falhas a nível da instrução se repercutiam episódios menos conseguidos a nível das outras dimensões do processo de E-A e, por isso, atribuindo um peso cada vez maior à DI. Carreiro da Costa (1995) advoga que, embora as diferenças não se tenham mostrado estatisticamente significativas, os professores responsáveis pelas classes mais eficazes foram os que obtiveram um tempo de instrução superior.

Na tabela 2, apresentam-se os resultados obtidos durante a análise dos dados da perceção dos alunos e professora estagiária relativamente à dimensão “Dimensão Planeamento e Organização” no M1 e M2.

**Tabela 2-** Dimensão Planeamento e Organização: Estatística descritiva das respostas dos alunos e da professora estagiária no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário

Dimensão Planeamento e Organização					Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos)
Itens	M1		M2		
	Alunos	Prof. Estagiária	Alunos	Prof. Estagiária	
1. O professor nas aulas de Educação Física planifica a matéria, de forma lógica.	4,39	5	4,5	4	0,415
3. O professor nas aulas de Educação Física apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	4,61	4	4,68	4	0,573
4. O professor nas aulas de Educação Física informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	4,32	4	4,68	4	<b>0,048*</b>
5. O professor nas aulas de Educação Física cumpre o horário da aula.	4,54	5	4,39	4	0,404
6. O professor nas aulas de Educação Física é assíduo.	4,93	5	4,79	5	0,212
12. Gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a execução dos conteúdos. *(valor inverso)	3,21	4	2,61	4	0,581
26. O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores.	4,25	4	4,11	4	0,503
44. O professor nas aulas de Educação Física utiliza TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas.	1,75	2	2,46	4	<b>0,041*</b>
<b>Média:</b>	<b>4</b>	<b>4,13</b>	<b>4,03</b>	<b>4,13</b>	

Em relação à dimensão “relação pedagógica” a média das respostas dos alunos subiu ligeiramente do M1 para o M2 (de 4 para 4,03). Nesta dimensão a média das respostas da professora estagiária foi igual no M1 e no M2. A realização do teste de *Wilcoxon* permitiu-nos constatar que houve diferenças significativas nas respostas dos alunos no M1 e M2 às perguntas 4 e 44. Destacamos que o resultado à pergunta 4 “O professor nas aulas de Educação Física informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).”, subiu de 4,32 par 4,68, que nos parece revelador da nossa constante preocupação em envolver os alunos no processo avaliativo. A este respeito, Nobre (2019) refere que avaliação deve ser pensada para uma integração dos alunos no próprio processo de avaliação, devendo fomentar-se uma avaliação coparticipada. A leitura dos vários indicadores de avaliação, o preenchimento de fichas de auto e heteroavaliação e a reflexão conjunta sobre os vários indicadores de avaliação e níveis de desempenho dos alunos foram estratégias que adotámos, que parecem ter contribuído para o aumento da perceção dos alunos. Na pergunta 44 “o professor nas aulas de Educação Física utiliza TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas”, parece-nos que o aumento da cotação atribuída pelos alunos está relacionada com o facto de durante o E@D a utilização de TIC's ter sido uma constante. Uma reflexão sobre as perguntas nas quais a cotação dos alunos diminuiu também nos parece pertinente. Assim, em relação à pergunta 5 “O professor nas aulas de Educação Física cumpre o horário da aula.” e à 26 “O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em propor

exercícios diversificados e motivadores.”, verificaram-se resultados menos positivos entre os dois momentos o que nos indica dois aspetos que podemos melhorar na nossa intervenção pedagógica futura. Por um lado, a necessidade de cumprir escrupulosamente o horário da aula e não prolongarmos a aula para além da hora, por outro, a necessidade de introduzir maior variedade nos exercícios propostos nas aulas.

Na tabela 3, apresentam-se os resultados obtidos durante a análise dos dados da perceção dos alunos e professora estagiária relativamente à dimensão “Relação Pedagógica” no M1 e M2.

**Tabela 3-** Dimensão Relação Pedagógica: Estatística descritiva das respostas dos alunos e da professora estagiária no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário

Itens	Dimensão Relação Pedagógica				Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos)
	M1		M2		
	Alunos	Prof. Estagiária	Alunos	Prof. Estagiária	
9. O professor nas aulas de Educação Física dá ritmo e entusiasmo às aulas.	4,32	4	4,11	4	0,352
11. O professor nas aulas de Educação Física aceita as novas ideias dos alunos.	4,04	5	4,25	4	0,352
16. O professor nas aulas de Educação Física por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal. *(valor inverso)	4	5	3,25	5	0,558
17. O professor nas aulas de Educação Física encoraja os alunos.	4,11	4	4,25	5	0,503
18. O professor nas aulas de Educação Física dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	4,04	4	3,71	4	0,164
19. O professor nas aulas de Educação Física estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.	4,36	4	4	4	<b>0,039*</b>
20. O professor nas aulas de Educação Física estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias.	4,46	4	4,07	4	<b>0,039*</b>
22. O professor nas aulas de Educação Física relaciona-se muito bem com os alunos.	4,5	5	4,29	4	0,227
24. O professor nas aulas de Educação Física estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma.	4,54	4	4,43	4	0,558
27. O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	4,5	5	4,43	4	0,663
36. O professor nas aulas de Educação Física trata os alunos com respeito.	4,82	5	4,79	5	0,832
42. O professor nas aulas de Educação Física mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.	4,32	4	4,21	5	0,587
43. O professor nas aulas de Educação Física motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).	4,29	3	4,21	3	0,731
<b>Média:</b>	<b>4,33</b>	<b>4,31</b>	<b>4,15</b>	<b>4,23</b>	

A cotação atribuída pelos alunos à intervenção pedagógica da professora estagiária na DRP foi ligeiramente inferior no M2- 4,15 (o valor registado no M1 foi 4,33). A autoavaliação realizada pela professora estagiária vai ao encontro dos resultados dos alunos e foi, também, ligeiramente inferior no segundo momento. Apesar disso, a “relação pedagógica” foi uma das dimensões onde os resultados foram mais elevados, tendo-se verificado, quer por parte dos alunos, quer por parte da professora estagiária, nos 2 momentos, valores superiores a 4. Este facto é revelador da importância atribuída pela professora estagiária ao clima da aula, tendo este sido

um dos aspetos mais trabalhados ao longo do ano letivo. Carl Rogers, importante psicólogo americano, desenvolveu a abordagem centrada na pessoa. A teoria Rogeriana destaca a importância de um bom clima relacional entre professor e alunos e, segundo esta teoria, o professor deve apresentar três qualidades: ser autêntico com os alunos, ter empatia, ou seja compreender os sentimentos dos alunos e ser respeitador.

Em termos de estratégias para a obtenção de um clima de aula positivo, a nomeação de capitães de equipa revelou-se uma estratégia profícua.

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

A valorização das aquisições durante a aprendizagem e o reforço do comportamento adequado são outras formas de manter os alunos centrados no seu próprio processo de evolução.

Na DRP foram encontradas diferenças significativas nas respostas dos alunos entre a primeira e a segunda aplicação do questionário, nas perguntas 19 e 20. Em relação à pergunta 19 “o professor nas aulas de Educação Física estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.”, uma vez que ao longo do ano letivo não se verificaram quaisquer comportamentos de indisciplina, não existiu, de facto, uma necessidade de responsabilizar os alunos pelos seus atos. Ainda assim, sempre que verificámos uma atitude menos correta por parte de algum aluno, procurámos intervir de imediato, de uma forma assertiva. A pergunta 20 “o professor nas aulas de Educação Física estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias” está relacionada com algumas preocupações que fomos tendo ao longo do ano letivo, nomeadamente, a de estimularmos a capacidade de reflexão dos alunos e a de ouvirmos os nossos alunos, pelo que temos alguma dificuldade em justificar este valor menos positivo no M2. O facto de o M2 ter coincido com o retorno à escola, depois de um longo período de E@D, pode ajudar este facto, uma vez que nas aulas síncronas com a turma, de apenas 50’, nas quais fazíamos um balanço da semana

anterior, apresentávamos as melhores tarefas, introduzíamos alguns conteúdos teóricos, realizávamos algum trabalho prático (trabalhando conteúdos da área das atividades físicas) e ainda realizávamos um *kahoot*, não restando de facto, muito tempo para que os alunos intervissem.

Na tabela 4, apresentam-se os resultados obtidos durante a análise dos dados da percepção dos alunos e professora estagiária relativamente à dimensão “Dimensão Disciplina” no M1 e M2.

**Tabela 4-** Dimensão Disciplina: Estatística descritiva das respostas dos alunos e da professora estagiária no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário

Itens	Dimensão Disciplina				Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos)
	M1		M2		
	Alunos	Prof. Estagiária	Alunos	Prof. Estagiária	
7. O professor nas aulas de Educação Física mantém a turma controlada.	4	4	4,14	4	0,46
14. O professor nas aulas de Educação Física é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina.	4,32	4	4,21	4	0,206
23. O professor nas aulas de Educação Física por vezes, permite comportamentos de indisciplina. *(valor inverso)	3,93	4	3,32	4	0,326
28. O professor nas aulas de Educação Física previne comportamentos de indisciplina.	4,25	4	4	4	0,305
<b>Média:</b>	<b>4,13</b>	<b>4</b>	<b>3,92</b>	<b>4</b>	

A dimensão “disciplina” foi a única na qual se verificou um valor atribuído pelos alunos inferior a 4, o qual apenas foi registado no momento M2, com a média das respostas totalizando 3,92. Embora a percepção tenha sido inferior no momento M2, as diferenças entre o M1 e o M2 não foram significativas, de acordo com os resultados obtidos no teste *Wilcoxon*.

Na pergunta 28 “O professor nas aulas de Educação Física previne comportamentos de indisciplina.” a média das repostas dos alunos baixou de 4,25 para 4, no entanto, analisando atentamente o Anexo XXXVIII, percebemos que houve uma grande variabilidade de respostas a essa pergunta (desvio padrão de 1,018) e que foram registadas respostas nos dois extremos da escala (valor mínimo 1 e valor máximo 5). A preocupação de escolhermos tarefas adequadas, que prevenissem comportamentos fora da tarefa, foi uma constante ao longo do ano letivo. Piéron (1984) alerta-nos para a importância de o professor procurar a adoção de técnicas que lhe permitam um eficaz controlo da turma, tais como a definição de regras de comportamento claras e maximizar o tempo de atividade do aluno, pois a maioria dos comportamentos desviantes surgem quando os alunos não têm nada para fazer. Dentro da mesma linha, Emmer (1980) defende que os professores mais eficazes, no controlo



e organização das suas aulas, são também os mais claros na explicitação da informação/instrução, esclarecendo imediatamente quais as atitudes que devem estar presentes dentro da sala de aula. Estes professores criam expectativas para o nível de ensino e do trabalho, respondem constantemente às atitudes dos comportamentos apropriados e inapropriados, limitando os momentos de indisciplina, usando também mais frequentemente regras e procedimentos para tratar dessas situações perturbadoras.

Em relação à DD, verificou-se uma aproximação das opiniões de alunos e professora estagiária no M2 (a diferença no M1 foi de 0,13 e no M2 foi de 0,08).

Na tabela 5, apresentam-se os resultados obtidos durante a análise dos dados da percepção dos alunos e professora estagiária relativamente à dimensão “Avaliação” no M1 e M2.

**Tabela 5-** Dimensão Avaliação: Estatística descritiva das respostas dos alunos e da professora estagiária no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário

Itens	M1		M2		Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos)
	Alunos	Prof. Estagiária	Alunos	Prof. Estagiária	
8. O professor nas aulas de Educação Física informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula.	4,43	3	4,5	4	<b>0,048*</b>
15. O professor nas aulas de Educação Física é justo nas avaliações.	4,5	4	4,36	5	0,443
31. O professor nas aulas de Educação Física utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	3,46	3	3,86	4	0,156
32. O professor nas aulas de Educação Física apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	4,29	4	4,5	4	0,297
33. O professor nas aulas de Educação Física foca a sua avaliação nas matérias dadas.	4,39	4	4,18	5	0,352
41. O professor nas aulas de Educação Física corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados.	4,39	4	3,39	4	<b>0,004*</b>
<b>Média:</b>	<b>4,24</b>	<b>3,67</b>	<b>4,13</b>	<b>4,33</b>	

Na dimensão “avaliação” registou-se uma diferença significativa nas respostas dos alunos, no M1 e M2, à pergunta 41 “O professor nas aulas de Educação Física corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados”. A média de respostas no M1 foi de 4,39 tendo baixado para 3,39 no M2. Parece-nos importante analisar de forma mais aprofundada a estatística descritiva desta questão. Registou-se um desvio-padrão de 1,449 o que revela que houve uma grande variabilidade de respostas. Por outro lado, registaram-se valores em ambos os extremos da escala (1 e 5) e a moda, foi de 5, o que revela que a resposta mais vezes escolhida pelos alunos foi “sempre”. De facto, não conseguimos explicar este resultado menos positivo atribuído pelos alunos a esta pergunta, uma vez que ao

longo do ano letivo, julgamos que fomos sendo cada vez mais capazes de envolver os alunos no processo avaliativo e sentimos que a nossa capacidade de proporcionar *feedback*, mesmo em situações de avaliação, foi sendo aprimorada. Na pergunta 8 “o professor nas aulas de Educação Física informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula.”, houve um aumento da cotação atribuída pelos alunos à professora estagiária, resultado que vai ao encontro do que defendemos anteriormente, relacionado com o aumento da nossa capacidade de darmos *feedback* aos alunos ao longo do ano letivo.

A “avaliação” foi a dimensão na qual se verificou uma maior discrepância na percepção da professora estagiária entre os dois momentos (M1 3,67 e no M2 4,33). Esta diferença da percepção da professora estagiária reflete a grande atenção que foi prestada a esta dimensão do processo de E-A. Houve, no primeiro momento uma subvalorização da professora estagiária relativa à percepção dos alunos e no M2 uma sobrevalorização da percepção da professora estagiária em relação à dos seus alunos.

Na tabela 6, apresentam-se os resultados obtidos durante a análise dos dados da percepção dos alunos e professora estagiária nas 5 dimensões do processo de E-A.

**Tabela 6-** Tabela das médias finais das 5 dimensões da Intervenção Pedagógica no M1 e M2

Dimensão	M1		M2	
	Alunos (média)	Professora Estagiária (média)	Alunos (média)	Professora Estagiária (média)
Instrução	4,4	3,62	4,25	3,93
Planeamento e Organização	4	4,13	4,03	4,13
Relação Pedagógica	4,33	4,31	4,15	4,23
Disciplina	4,13	4	3,92	4
Avaliação	4,24	3,67	4,13	4,33

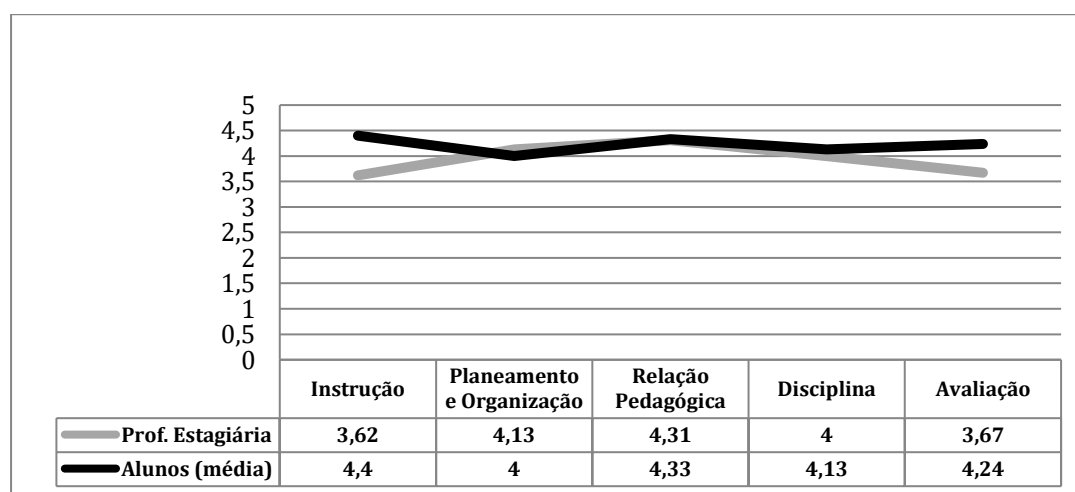
A análise da tabela 6 e dos gráficos 1 e 2 permite-nos ter uma visão mais global das várias dimensões da intervenção pedagógica estudadas. Verifica-se, assim, que a dimensão “relação pedagógica” foi aquela que apresentou uma maior convergência de percepções, nos momentos 1 e 2. A média de respostas dos alunos foi, no M1, 4,33 e a média das respostas da professora estagiária foi 4,31. Já no M2, foi de 4,15 e 4,23, respetivamente. Esta é uma das dimensões da intervenção pedagógica à qual atribuímos maior relevância dado que acreditamos que um bom clima de aula é

preponderante para que os alunos estejam motivados e, por sua vez, aprendam mais e melhor.

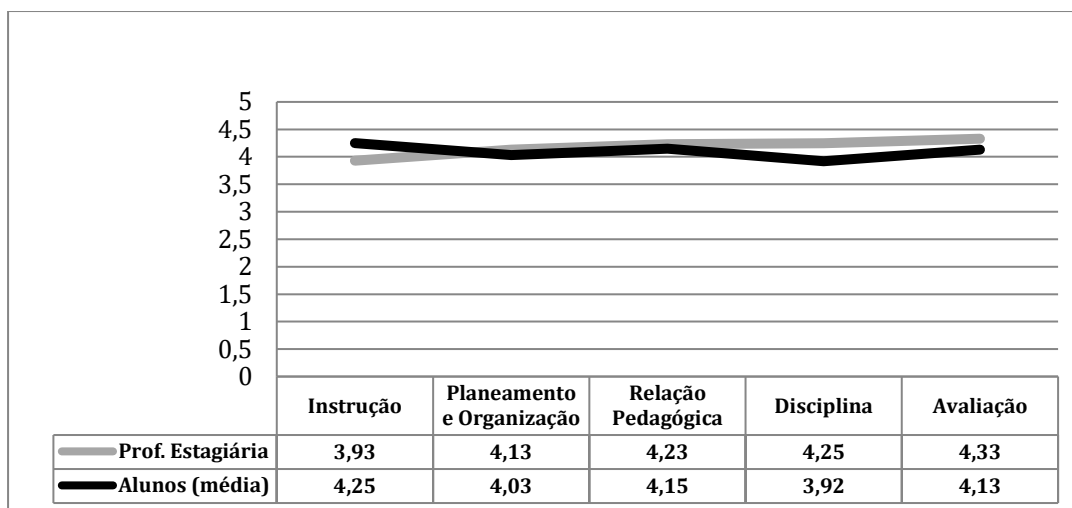
A dimensão da intervenção pedagógica que apresentou uma maior divergência de opiniões entre a professora estagiária e os alunos, no M1 e no M2, foi a DI, na qual se observou uma subvalorização da professora estagiária. No entanto, registou-se uma aproximação de opiniões no M2.

A soma de todas as dimensões permite-nos perceber qual foi a diferença de perceção entre os alunos e a professora estagiária nas 5 áreas da intervenção pedagógica estudadas. Os níveis totais de alunos e professora estagiária são de 21,1 e 19,73, no M1 e de 20,48 e 20,62 no M2, respetivamente. Através da análise dos gráficos 1 e 2 percebemos que houve uma aproximação de opiniões da professora estagiária e dos seus alunos no M2. Parece-nos, no entanto, que mais importante do que analisar se houve uma convergência de opiniões em cada um dos momentos é fazer uma reflexão acerca das categorias nas quais os resultados foram menos satisfatórios, tal como realizámos ao longo da discussão dos resultados.

No M1, existiu uma subvalorização da professora estagiária em relação à perceção dos alunos, quanto à sua intervenção pedagógica, registando uma diferença de 1,37 valores. Já no M2 houve uma aproximação das opiniões dos alunos e da professora, registando-se uma diferença de apenas 0,14 valores e uma ligeira sobrevalorização da opinião da professora estagiária em relação à opinião dos alunos.



**Gráfico 1-** Comparação entre a perceção dos alunos e a perceção da prof. estagiária, relativamente às várias dimensões do processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física no M1



**Gráfico 2-** Comparação entre a percepção dos alunos e a percepção da prof. estagiária, relativamente às várias dimensões do processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física no M2

#### 4. Conclusão

Tal como advogam Mayer e Costa (2017), em relação ao processo de E-A, ambos os agentes – aluno e professor, têm um grande contributo no seu desenvolvimento.

Partindo desse pressuposto, a realização deste estudo permitiu-nos refletir acerca da percepção de ambos os agentes envolvidos no processo de E-A (professora estagiária e os seus alunos).

Constatámos que existiu, no M2, uma aproximação de opiniões da professora estagiária e dos alunos. No entanto, mais importante do que essa corroboração, foi a reflexão acerca das dimensões e dos itens nos quais se registou uma variação das respostas no M1 e M2 da aplicação do questionário.

Algumas das estratégias que foram sendo implementadas ao longo do ano letivo mostraram-se profícuas e adequadas, tendo-se traduzido numa melhoria da percepção dos alunos em relação à intervenção pedagógica da professora estagiária nalguns itens/ dimensões do processo de E-A. Em relação às perguntas/ dimensões do processo de E-A nas quais se registou uma diminuição da cotação atribuída pelos alunos à professora estagiária, impõe-se uma reflexão acerca dos aspetos que temos de melhorar futuramente na nossa intervenção pedagógica. O facto de o questionário ter sido, no M2, aplicado após um longo período de E@D poderá ser também um fator condicionante dos resultados do estudo.

Perante contextos pedagógicos cada vez mais diversificados e heterogêneos, a capacidade de envolvermos os alunos no processo de E-A parece-nos de extrema importância para que consigamos operacionalizar uma diferenciação curricular e uma prática pedagógica que procure envolver todos os alunos e ir ao encontro das necessidades de cada um.

Este estudo permitiu-nos ativar a nossa consciência crítica através da reflexão acerca da nossa intervenção pedagógica, e contribuiu para a melhoria da nossa atuação educativa. A constatação da importância de envolvermos os alunos no processo de E-A foi outra das mais-valias deste estudo.

### **5. Referências Bibliográficas**

Álvarez, J., & Velázquez, R. (2007). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes, cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Graó.

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

Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., e Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6 (1), pp.7-25.

Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso Pedagógico em Educação Física - Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa unidade de Ensino*. Universidade Técnica de Lisboa. I.S.E.F. Cruz Quebrada.

Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2 , pp. 355-379.

Emmer, E.; Evertson, C. & Anderson, L. (1981). Synthesis of research on Classroom Management. *Educational Leadership*. 38, (4). 342-347.

- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). Programa de Educação Física - Ensino básico 3º ciclo (reajustamento). Bom, L. (Ed.). Lisboa
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. Em Revista Saber e Educar (pp. 7-20). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Matos, M. (2004). *Risco e Proteção: Adolescentes, Pais, Amigos e Escola*.
- Mayer, C. & Costa, D. (2017). *A relação professor e aluno*. Revista Maiêutica, 5 (01), 35- 41. ISSN 2318-6593
- Mesquita, I. (2012). *Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva*. In: Mesquita I, Bento J (ed.). Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Nobre, P. (2013) *Investigação ação e formação de professores*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Manuscrito em preparação.
- O'Sullivan, M. & Dyson, B. (1994). Rules, Routines, and Expectations of 11 High School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 (4). 361- 364.
- Perron, J. & Downey, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Perspectivas Pedagógicas. Lisboa. Publicações D. Quixote.
- Pieron, M. (1984). *Pédagogie des Activités Physiques et Sportives Méthodologie et Didactique*. Institut Supérieur d'Education Physique. Université de Liège.
- Pires, C. (2010). A Investigação-Ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *E ER: revista de educação*, Vol. 2, 66-83.
- Ribeiro-Silva (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, V2(2), 18-31.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da Investigação-Ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5 , 127-142.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (2nd ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1983). Research on teaching in physical education. In T. Templin, & J. Olson. Teaching in physical education (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1998). *Las técnicas y las estrategias de disciplina. in Aprender a enseñar la educación física.* Barcelona: INDE (pp 227-250).

## Reflexão Final

O estágio pedagógico encontra-se estruturado segundo quatro áreas principais – apresentadas ao longo deste documento – no entanto, parece-nos importante refletir de uma forma integral sobre o processo de formação a si subjacente e analisar as repercussões que o mesmo terá no futuro, a curto e a longo prazo.

Durante todo o percurso académico o desejo de um dia exercermos a profissão de professores de educação física sempre esteve presente, porém o “tipo” de docente que queríamos ser foi-se modificando ao longo do caminho. Entendemos hoje, que todas as experiências que fomos vivendo, todas as pessoas que se foram cruzando no nosso percurso, marcaram a pessoa em que nos tornamos e foram moldando as crenças que hoje temos em relação ao ensino em geral e à Educação Física em particular. Tivemos a sorte de partilhar este ano de estágio com uma professora orientadora que marcará para sempre a forma como concebemos o ensino, e cuja prática pedagógica teve sempre um foco principal: os alunos. O desejo profundo de fazer deles melhores alunos e melhores pessoas. E, tal como Néelson Mandela proferiu a respeito da inclusão e do processo de democratização do acesso à educação, hoje, é para nós claro que “a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”.

O estágio apesar de estar organizado em quatro áreas distintas, funciona segundo uma diretriz lógica consistente e coerente que permite que os vários objetivos específicos, de cada área, se articulem e completem, de forma a que seja possível ao professor-estagiário adquirir, em simultâneo, todas as competências essenciais ao seu desempenho da função docente numa escola.

Relativamente à área 1 “*atividades de ensino-aprendizagem*”, o estágio pedagógico, permitiu – através de uma intervenção pedagógica integral, em contexto real, supervisionada e refletida – não só operacionalizar e melhorar o conhecimento adquirido, convertendo-o em competências, como também reforçar a ideia de que o conhecimento é um processo inacabado e que é preponderante que tenhamos a capacidade de identificar as nossas fragilidades para que nos possamos tornar cada vez melhores profissionais. Entendemos que a ação do professor é tanto mais eficaz quanto mais adequada e profícua for a estruturação da sua atuação e o planeamento do “seu” ensino.

Na área 2 “*atividades de organização e gestão escolar*” fomos confrontados com os novos papéis e desafios que são colocados aos professores, através dos quais



lhes são exigidos conhecimentos e intervenções nas mais diversas áreas. O acompanhamento da direção de turma, permitiu-nos adquirir competências relativas ao cargo de gestão intermédia com o qual teremos mais contacto durante a nossa carreira profissional, o de diretor de turma.

A participação em todo este processo, no qual assessoramos a DT do 7ºD, revelou-se de extrema importância para o enriquecimento da nossa futura atividade docente. Este contacto direto com a realidade escolar e, com este cargo de forma específica, fez-nos compreender de uma forma mais real a interação entre os três agentes envolvidos no ensino: docentes (com especial relevo para o diretor de turma), encarregados de educação e alunos. Não temos dúvidas de que o DT pode ter um papel decisivo no envolvimento de todos os alunos na aprendizagem e na promoção do seu bem-estar e do seu desenvolvimento numa perspetiva holística.

A área 3 do EP “*Projetos e Parcerias Educativas*” permitiu-nos desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos. A nossa capacidade de trabalho em equipa, de cooperação, o nosso sentido crítico, a nossa capacidade de adaptação, o nosso empenho e brio profissional permitiram-nos desenvolver projetos dos quais nos orgulhamos. Muitas vezes tivemos de sair da nossa zona de conforto para que conseguíssemos parcerias que valorizassem os nossos projetos e permitissem, fundamentalmente, organizar atividades significativas para os nossos alunos. A nossa orientadora colocou sempre a fasquia num patamar de absoluta exigência e rigor e julgo que o núcleo de estágio deu sempre o seu melhor para responder da melhor forma aos desafios propostos.

Por fim, e relativamente à área “*atitude ético-profissional*”, assumimos desde o início do ano letivo um comprometimento total para com o EP. Demos sempre o nosso melhor em todas as tarefas que nos foram propostas e assumimos uma postura de absoluta exigência para connosco e para com os alunos. Assumimos um grande compromisso para garantir as aprendizagens dos alunos, pelo que procurámos resolver algumas das nossas lacunas, através de uma pesquisa incessante por novos conhecimentos e através de ações de formação.

Entendemos que a reflexão, enquanto ferramenta de análise crítica, terá de fazer sempre parte da nossa atividade profissional para que possamos prestar os nossos melhores desígnios e encontrar a nossa realização pessoal e profissional através da formação e educação dos nossos alunos.

Percebemos também que a nossa formação, enquanto professores, não se pode esgotar aqui. Apesar da aprendizagem e crescimento terem sido muito importantes e significativos, necessitamos ainda, por exemplo, de melhorar o nosso planeamento a longo prazo, de otimizar a recolha de informação no âmbito da avaliação formativa e de continuar a investir para resolvermos as nossas lacunas em algumas unidades didáticas. Deve, por isso, ser assegurada uma reflexão crítica contínua à nossa intervenção, assim como um estudo e pesquisa constantes a novos conhecimentos e perspetivas. Para tal é necessário prática pedagógica, e por isso esperamos, muito em breve, poder voltar a ser professores de EF de uma qualquer escola. Temos consciência de que o final do EP é apenas “o início do resto da nossa vida”.

## Referências Bibliográficas

- Abreu, S. (2000). A gestão do tempo, a oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina, no ensino do rolamento à frente, à retaguarda e do apoio facial invertido, em aulas de educação física. Dissertação de mestrado. Faculdade de ciências do desporto e educação física. Universidade do Porto. Porto
- Barreiros, J. (2016). Plano Nacional de formação de treinadores. Instituto português do desporto e juventude. Lisboa.
- Bell, B. (2007). Classroom Assessment of Science Learning. In *Handbook of Research on Science Education* (pp. 965–1006).
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª ed., Vol. 14). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (1999). *Contexto e perspectivas*. In J. O. Bento, R. Garcia, & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A. P., & Silva, M. de L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências Da Educação*, 8, 49–60.
- Calca, J. (2012). *O trabalho colaborativo: O Conselho de Turma e os Grupos Disciplinares, numa perspetiva integradora*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Carlson, T. B., & Hastie, P.A. (1997). *The student-social system within sport education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176–195.
- 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. (1988). O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Dissertação de Doutoramento. Instituto Superior de Educação Física. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. e Onofre, M. (1994). *Formação de Formadores- Supervisão Pedagógica em Didática da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Colectânea de textos de apoio, Desporto Escolar, Ministério da Educação.

Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Carvalhinho, L. & Rodrigues, J. (2004). *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*. Lisboa: Edições FMH.

Formosinho, J. (1987). *O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único* (pp. 41–50). Braga: Universidade do Minho.

Gomes, M. (2004). *Planeamento em educação física – comparação entre professores principiantes e professores experientes*. Universidade da Madeira.

Graça, A. (2009). *A docência como profissão*. FADEUP. Universidade do Porto.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa de educação física - Reajustamento*. Lisboa: Ministério da Educação.

Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press. New York.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Marques, A., Rocha, A., Amorim, C., Cisternas, C., Ribeiro-Silva, E., Oliveira, F., Sarmiento, H., Pinto, J. H., Rama, L., Ávila, L., & Campos, M. J. (2020). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física IV - 2020/2021*.

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

Mogadouro, A.M.G (2012). *Formação dos Jogos Desportivos Coletivos*. Porto: A. Mogadouro. Dissertação de mestrado para a obtenção do grau de mestre em treino de alto rendimento, apresentado à faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Monteiro, V., Fragoso, R. (2005) *Avaliação entre pares*. In: VIII congresso galaico português de psicopedagogia. Braga. Universidade do Minho

Mosston, M. (1988). *La Enseñanza de la Educacion Fisica*, Editorial Paidós, Barcelona

Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Onofre, M. (1995). *Prioridades de Formação Didática em Educação Física*. Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 75–97.

Penney D, Chandler T (2000). *Physical Education: What Future(s)?* Sport, Education and Society 17: 71-87. Edith Cowan University.

Pereira, P. (2008). *Os processos de pensamento dos professores e alunos em educação física* (Tese de doutoramento). Faculdade Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Genève: Faculté de psychologie et ses sciences de l'éducation.

Piéron, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: observation et recherche*. Université de Liège. Liège

Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*, ed. Revue EPS. Paris

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança.

Reis, M. (2003). *Ética profissional para professores e educadores*. Guimarães: Livraria Ideal.

Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2a edição). St. Louis: Mosby.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular e Inclusão*. In D. Rodrigues, Perspetivas Sobre a Inclusão (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2007) *Estratégias de ensino: o saber e o agir dos professores*. Porto: Fundação Mauel.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). *Promoção de ambientes positivos de aprendizagem*. Pedagogia do Desporto (Edições FMH).
- Serina, M. (2013). *Relatório Final de Estágio. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário*, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education* (2<sup>a</sup> ed.). Mayfield Pub. Palo Alto. Califórnia
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física* (N/H, Trans.). INDE Publicaciones. Barcelona.
- Silva, J., Silva, M. (2015) Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (2), 87-109
- Silva, E. (2019). *Documento de apoio à unidade curricular de didática da educação física II do MEEFEB*. FDEF-UC. Coimbra.
- Texeira, M., & Onofre. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária, 1159-1170.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. ASCD. Alexandria.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Werner, P., & Rink, J. (1987). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280–297.

### **Legislação consultada**

Decreto de Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, Diário da República, Série I-A. 5569 – 5572. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. Diário da República, Série I-2341. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Lei nº 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, Série I-126, 3340. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Decreto Lei nº 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, Série I-129, 2928. Ministério da Educação. Lisboa

Portaria n.o359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República, série 1, N.o193, 17 (2019).

### **Documentos do Agrupamento**

AEMF (2019). Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas. Retirado de:  
[http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/1920/Regulamento\\_Interno/RI\\_AEMF\\_2018\\_2022.pdf](http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/1920/Regulamento_Interno/RI_AEMF_2018_2022.pdf)

AEMF (2019). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas. Retirado de:

[http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/downloads/DOCUMENTOS/PEA\\_1619.pdf](http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/downloads/DOCUMENTOS/PEA_1619.pdf)

# **Anexos**



ANEXO I- Vista Aérea da EB 2/3 MF



**ANEXO II- Espaços de EF do 3º Ciclo da EB 2/3 MF**



**ANEXO III- Matérias Prioritárias por Espaço**

<b>ESPAÇO</b>	<b>1 (2/3Pav)</b>	<b>2 (1/3Pav)</b>	<b>3 (S. Ginástica)</b>	<b>4 (Ext.)</b>	<b>5 (Bloco E)</b>
<b>3º Ciclo</b>	<p><b>Voleibol</b></p> <p><b>Raquetes:</b> - Badminton - Tênis</p> <p><b>Patinagem</b></p> <p><b>Basquetebol</b></p>	<p><b>Atletismo:</b> - Salto em Altura</p> <p><b>Voleibol</b></p> <p><b>Ginástica</b> (mínimo: 2 tapetes)</p> <p><b>FitEscola</b></p>	<p><b>Ginástica:</b> - Solo - Aparelhos</p>	<p><b>Andebol / Futsal</b></p> <p><b>Basquetebol</b></p> <p><b>Atletismo:</b> - Triplo Salto - Salto em Comprimento - Corrida de Resistência / Milha + - Corrida de Velocidade - Corrida de Barreiras - Corrida de Estafetas</p>	<p><b>Andebol / Futsal</b></p> <p><b>Atletismo:</b> - Corrida de Velocidade - Corrida de Estafetas - Corrida de Resistência</p>

### ANEXO IV- Mapa dos Espaços/ "Roulement"

2/2 semanas	ROTAÇÃO						ROTAÇÃO						DANÇA				
	2º Ciclo		3/mai a 14/mai				3º Ciclo		3/mai a 14/mai				Todo o ano				
	Espaços		6		2		1		Espaços		5		4		3 (S.Gin)		Horário
Segunda-feira	08:40-09:30	PR	6D	PF	5F	AM	6F	08:20-09:10					RS	8C	08:40-09:30	FS	5E
	09:35-10:25	PR	6D	FS	6H	AM	6C	09:15-10:05			MF	9E	RS	8C	09:35-10:25	JQ	5D
	10:40-11:30			PF	6A			10:20-11:10	MF	9F	DM	8E	RS	8A	11:35-12:25	PR	6G
	11:35-12:25	JQ	7C			AM	5B	11:15-12:05	MF	9D	DM	8G	RS	8A	12:30-13:20	PR	5A
	12:30-13:20	JQ	7C	PF	5H	AM	5B	12:10-13:00	MF	9D	DM	8G					
	13:40-14:30			13h25-14h15		DE-Badm		13:20-14:10			DE-Atl 13h						
	14:35-15:25							14:15-15:05							14:35-15:25	PF	6A
	15:30-16:20	PR	6B	PF	6I	AM	6E	15:10-16:00							16:15-17:05	DM	8E
	16:35-17:25	PR	6B	PF	6I	AM	6E	16:15-17:05					RS	8D			
17:30-18:20					DE-Futs		17:10-18:00			DM	8F	RS	8D				
18:25-19:15							18:15-19:05										
Terça-feira	08:40-09:30							08:20-09:10			DM	7D	RS	8B	08:40-09:30	FS	6H
	09:35-10:25							09:15-10:05	MN	9B	JQ	7F	RS	8B	09:35-10:25	FS	6I
	10:40-11:30			FS	5E			10:20-11:10							10:40-11:30	PR	ACS
	11:35-12:25	PR	6G	DE	Bcc			11:15-12:05			MF	7E	JQ	7A			
	12:30-13:20	PR	6G					12:10-13:00	MN	9G	MF	7B					
	13:40-14:30							13:20-14:10									
	14:35-15:25							14:15-15:05							14:35-15:25	PF	5F
	15:30-16:20			FS	5I	AM	5C	15:10-16:00							15:30-16:20	JQ	5G
	16:35-17:25	JQ	5D	FS	5I	AM	5C	16:15-17:05	MN	9H	MF	9I			16:35-17:25	PF	5H
17:30-18:20							17:10-18:00	MN	9H	MF	9I						
18:25-19:15							18:15-19:05										
Quarta-feira	08:40-09:30	PR	6B			MF	9F	08:20-09:10	MN	9C	DM	8G	JQ	7C			
	09:35-10:25	JQ	5G			MF	9F	09:15-10:05	MN	9C			RS	7G	09:15-10:05	DM	8G
	10:40-11:30	JQ	5G	DE	Bcc			10:20-11:10			DM	8F	RS	8A			
	11:35-12:25	JQ	5A					11:15-12:05	MN	9A	DM	8F			11:35-12:25	PR	6D
	12:30-13:20	JQ	5A					12:10-13:00	MN	9A			MF	9D	12:30-13:20	PR	6B
	13:40-14:30			13h25-14h15		DE-Badm		13:20-14:10									
	14:35-15:25			DE-Atl 14h				14:15-15:05									
	15:30-16:20							15:10-16:00									
	16:35-17:25							16:15-17:05									
17:30-18:20							17:10-18:00										
18:25-19:15							18:15-19:05										
Quinta-feira	08:40-09:30	PR	6D			AM	6C	08:20-09:10									
	09:35-10:25			PF	6I	AM	6C	09:15-10:05			DM	7D			09:35-10:25	PR	ACS
	10:40-11:30							10:20-11:10			DM	7D			10:40-11:30	AM	5B
	11:35-12:25	PR	6G	PF	5H			11:15-12:05			JQ	7F			11:35-12:25	AM	6E
	12:30-13:20	FS	5I	PF	5H	AM	5C	12:10-13:00			JQ	7F					
	13:40-14:30							13:20-14:10									
	14:35-15:25			14h00-15h00		DE-Badm		14:15-15:05			14h35-15h25		PF	6I-DNC			
	15:30-16:20	FS	6H	PF	6A	AM	6F	15:10-16:00					DE	Bcc	15:10-16:00	RS	8A
	16:35-17:25	FS	6H	PF	6A	AM	6F	16:15-17:05	MN	9B	MF	9E			16:15-17:05	RS	8C
17:30-18:20							17:10-18:00	MN	9B	MF	9E	RS	8B				
18:25-19:15							18:15-19:05										
Sexta-feira	08:40-09:30	JQ	5A					08:20-09:10	MN	9C	DM	8E	RS	8D	08:40-09:30	AM	5C
	09:35-10:25	JQ	5G					09:15-10:05	MN	9G	DM	8E			09:35-10:25	AM	6C
	10:40-11:30	JQ	5D			AM	5B	10:20-11:10	MN	9G	MF	9I	RS	8C			
	11:35-12:25	JQ	5D			AM	6E	11:15-12:05	MN	9A	MF	7E	RS	7G			
	12:30-13:20							12:10-13:00	MN	9H	MF	7E	RS	7G	12:30-13:20	AM	6F
	13:40-14:30							13:20-14:10									
	14:35-15:25							14:15-15:05									
	15:30-16:20	FS	5E	PF	5F			15:10-16:00									
	16:35-17:25	FS	5E	PF	5F			16:15-17:05			MF	7B	JQ	7A			
17:30-18:20					DE-Futs		17:10-18:00			MF	7B	JQ	7A				
18:25-19:15							18:15-19:05										

AM-Ana Marta / DM-Diana Melo / FS-Frederico Saraiva / JQ-José Quadrado / MF-Marisca Freitas / MN-Mônica Nunes / PR-Paula Ruas / PF-Pedro Fafães / RS-Rui Silva

## ANEXO V- Matérias a trabalhar por Ano de Escolaridade

CATEG.	7º Ano	8º Ano	9º Ano
A	JDC Andebol <b>Basquetebol</b> Futsal Voleibol	JDC Andebol Basquetebol <b>Futsal</b> Voleibol	JDC <b>Andebol</b> Basquetebol Futsal Voleibol
B	GINÁSTICA Ginástica de Aparelhos <del>- Plinto e Boque</del> <del>- Minitrampolim</del> Ginástica de Solo	GINÁSTICA Ginástica de Solo <del>Ginástica Aeróbica</del> <del>- Pares e/ou Trios</del> Ginástica de Aparelhos <del>- Plinto e Boque</del> <del>- Minitrampolim</del>	GINÁSTICA <del>Ginástica Aeróbica</del> <del>- Pares e/ou Trios</del> Ginástica de Aparelhos <del>- Plinto e Boque</del> <del>- Minitrampolim</del>
C	ATLETISMO <u>Corridas</u> <i>Resistência</i> <i>Velocidade</i> <i>Barreiras (Iniciação; sem avaliação)</i> <i>Estafetas (Iniciação) (sem transmissão)</i> <u>Salto</u> <i>Comprimento</i> <i>Altura (técnica de Tesoura)</i>	ATLETISMO <u>Corridas</u> <i>Resistência</i> <i>Estafetas (sem transmissão)</i> <i>Velocidade</i> <u>Salto</u> <i>Altura (Fosbury Flop)</i> <i>Comprimento</i>	ATLETISMO <u>Corridas</u> <i>Resistência</i> <i>Barreiras (opcional)</i> <i>Estafetas (sem transmissão)</i> <u>Salto</u> <i>Tripla Salto</i> <i>Altura (Fosbury Flop Tesoura)</i>
D	PATINAGEM		
E		Dança (os conteúdos passaram para CEA)	
F	RAQUETES Badminton	RAQUETES Badminton Ténis (Iniciação; <i>sem avaliação</i> )	RAQUETES Badminton ( <i>Sem avaliação</i> ) Ténis
G	OUTRAS Escalada, Luta / Judo, Orientação, Hóquei em Campo, Râguebi, Lançamento do peso, ...		

## ANEXO VI- Ficha Individual do Aluno

		
<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS</b>		
<b>ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS</b>		
Ano letivo de 2020/2021		

### FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

#### Identificação:

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

#### A tua Saúde e Alimentação:

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

#### Prática Desportiva:

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

#### Dados relativos à Educação Física:

Assinala as modalidades que mais gostas?
Andebol <input type="checkbox"/> Futebol <input type="checkbox"/> Atletismo <input type="checkbox"/> Orientação <input type="checkbox"/> Escalada <input type="checkbox"/> Badminton <input type="checkbox"/> Voleibol <input type="checkbox"/> Natação <input type="checkbox"/>
Basquetebol <input type="checkbox"/> Corfebol <input type="checkbox"/> Patinagem <input type="checkbox"/> Ginástica <input type="checkbox"/> Jogo Tradicionais <input type="checkbox"/> Surf <input type="checkbox"/> Golfe <input type="checkbox"/> Ténis <input type="checkbox"/>
Outras <input type="checkbox"/> Quais? _____
Indica 3 modalidades que gostarias de dar este ano: _____
Qual ou quais as modalidades que tu gostas <b>MAIS</b> ? _____
Qual ou quais as modalidades que tu gostas <b>MENOS</b> ? _____
Qual foi a tua nota à disciplina de Educação Física no ano letivo anterior? _____





### Tempos Livres

#### Nos dias de aulas

Para onde vais quando saís da escola? \_\_\_\_\_  
Onde fazes os trabalhos escolares? \_\_\_\_\_ A que horas? \_\_\_\_\_  
Com quem? \_\_\_\_\_ Costumas ler histórias ou livros? \_\_\_\_\_  
Vês televisão? \_\_\_\_\_ A que horas? \_\_\_\_\_ Brincas em casa? \_\_\_\_\_ Na rua? \_\_\_\_\_  
Sozinho? \_\_\_\_\_ Acompanhado? \_\_\_\_\_  
Ajudas os pais? \_\_\_\_\_ Em que tarefas? \_\_\_\_\_ Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
Tens alguma atividade extraescolar? \_\_\_\_\_ Catequese? \_\_\_\_\_  
Desporto? \_\_\_\_\_ Línguas estrangeiras? \_\_\_\_\_ Natação? \_\_\_\_\_ Música? \_\_\_\_\_ Outras: \_\_\_\_\_

#### No fim de semana

Vês televisão? \_\_\_\_\_ Passeias com os pais? \_\_\_\_\_ Vais ao cinema? \_\_\_\_\_ Brincas na rua? \_\_\_\_\_ Brincas em casa? \_\_\_\_\_ Ajudas os pais? \_\_\_\_\_  
Praticas desporto? \_\_\_\_\_ Outras: \_\_\_\_\_

#### Férias

Costumas passar férias? \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_ Quando? \_\_\_\_\_

### Gostos/Preferências

#### Escola

Gostas de andar na escola? \_\_\_\_\_  
Em caso negativo, porquê? \_\_\_\_\_  
O que gosta mais da escola? Recreio  Aulas  Os dois   
Assinala as tuas disciplinas preferidas:  
Matemática  Língua Portuguesa  Desenho   
Educação Física  Música  TIC  Outra/s  Qual/Quais? \_\_\_\_\_

#### Fora da escola

Gostas de: Ler  Ouvir música  Brincar  Jogar  Cantar  Dançar   
Brincadeira preferida \_\_\_\_\_ Alimento preferido \_\_\_\_\_  
Programa de televisão preferido \_\_\_\_\_ Livro preferido \_\_\_\_\_  
Clube de Futebol preferido \_\_\_\_\_ Profissão que gostaria de ter \_\_\_\_\_

Observações \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

BOM ANO LETIVO

## ANEXO VII- Análise SWOT da Disciplina de EF na Escola EB 2/3 MF

<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos fracos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Grupo disciplinar dinâmico;</li><li>• Boa dinâmica do Desporto Escolar;</li><li>• Trabalho por multimatérias;</li><li>• Processo de avaliação bem definido;</li><li>• Bons instrumentos de avaliação.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recursos materiais insuficientes;</li></ul>
<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Elevada motivação dos alunos para a prática de Atividade Física;</li><li>• Projeto do Desporto Escolar;</li><li>• Valorização da disciplina por parte da direção da escola.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elevado número de alunos por turma;</li><li>• Poucas horas letivas da Educação Física;</li><li>• Instabilidade a nível de espaços quando chove;</li><li>• Poucos recursos materiais;</li><li>• Mau estado de algum material;</li><li>• Pandemia (Covid-19):</li><li>• Distanciamento de 3 metros entre alunos;</li><li>• Tempo perdido na desinfeção do material;</li><li>• Tempo perdido na organização dos alunos;</li><li>• Necessidade de desinfeção das mãos dos alunos com regularidade;</li><li>• Possibilidade de ensino à distância.</li></ul>







**ANEXO X- Modelo de Plano de Aula**

		
<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS</b> <b>ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS</b> <b>Ano letivo de 2020/2021</b>		

<b>Plano Aula</b>			
Professor Estagiário:		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Espaço:	
Nº da aula:	U.D./Nº da aula da U.D.:	Duração da aula:	
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Auxiliares de Ensino:			
Objetivos da aula:			

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

**Áreas de competências (perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória):**

- A- Linguagem e textos
- B- Informação e comunicação
- C- Raciocínio e resolução de problemas
- D- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo
- E- Relacionamento Interpessoal
- F- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
- G- Bem-Estar, Saúde e Ambiente
- H- Sensibilidade Estética e Artística
- I- Saber Científico, Técnico e Tecnológico
- J- Consciência e Domínio do Corpo

**Componentes críticas:**

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

--

**ANEXO XI- Modelo de Reflexão Crítica/ Relatório de Aula**

	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	
<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS</b> <b>ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS</b> <b>Ano letivo de 2020/2021</b>		










Plano Aula			
Professor(a) estagiário(a):		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período: 1º Período	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos presentes:		Nº de alunos dispensados:	
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			

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

Referências Bibliográficas:

## Extensões de Braços

(FORÇA MEMBROS SUPERIORES)

<b>Com joelhos ou Plano Elevado</b>	<b>Extensões de Braços</b>	<b>Burpees</b>												
														
	<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="padding: 5px;">Nível (12 anos)</th> <th style="padding: 5px;">I</th> <th style="padding: 5px;">E</th> <th style="padding: 5px;">A</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;"></td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">&gt;7</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">&gt;11</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">&gt;15</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;"></td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">&gt;10</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">&gt;16</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">&gt;18</td> </tr> </tbody> </table>	Nível (12 anos)	I	E	A		>7	>11	>15		>10	>16	>18	
Nível (12 anos)	I	E	A											
	>7	>11	>15											
	>10	>16	>18											

**ANEXO XIII- Relatório de Observação de Aula dos Alunos**

	 REPÚBLICA PORTUGUESA	12  90 FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSIDADE D COIMBRA
<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS</b> <b>ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS</b> Ano letivo de 2019/2020		

**Relatório de Aula**

<b>Nome:</b>				<b>Ano/Turma:</b>
<b>Motivo da falta:</b>	Lesão			
	Falta de Material			
	Outro:			
<b>Ano:</b>	<b>Turma:</b>	<b>Data:</b>	<b>Hora:</b>	
<b>Período:</b>	<b>Espaço nº:</b>			
<b>Unidade Didática:</b>			<b>Duração da aula:</b>	

<b>Exercício nº:</b>			
<b>Objetivo:</b>			
<b>Descrição:</b>		<b>Esquema:</b>	
<b>Exercício nº:</b>			
<b>Objetivo:</b>			
<b>Descrição:</b>		<b>Esquema:</b>	

**ANEXO XIV- Tarefas Semanais E@D e Critérios de Avaliação**

	Tarefas assíncronas/ Desafios Semanais	Critérios de avaliação
1ª Semana (Aptidão Física)	Construção de 2 bolas (a utilizar nas aulas) 3 Sequências de coordenação na escada de agilidade	
2ª Semana (Voleibol)	“Quem dá mais toques de dedos?” 2 habilidades com a bola grande	
3ª Semana (Badminton)	“Quem dá mais toques de um lado e do outro da frigideira?” 2 habilidades com a frigideira e com a bola pequena <b>Filme com a gravação das 3 estações bónus (durante a aula assíncrona)</b>	- O aluno identifica a(s) sua(s) capacidade(s) física(s) prioritária(s); - O aluno escolhe exercícios que lhe permitem trabalhar essa(s) capacidade(s)? - O aluno é original na escolha dos exercícios (escolhe exercícios diferentes dos por mim apresentados).
4ª Semana (Ginástica)	Sequência de Coordenação em Grupo para apresentar na aula síncrona Realização do teste dos abdominais do FIT Escola	ABDOMINAIS (Nº de Repetições)  RAPARIGAS 12 Anos: I > 18 E > 36 A > 53 13 Anos: I >18 E >38 A > 57  RAPAZES 12 Anos: I > 18 E > 39 A > 60 13 Anos: I >21 E >44 A > 66
5ª Semana (Atletismo)	Realização do teste das flexões de braços do FIT Escola Realização do teste da flexibilidade do FIT Escola	FLEXÕES DE BRAÇOS (Nº de Repetições) RAPARIGAS 12 Anos: I > 7 E > 11 A > 15 13 Anos: I >7 E >12 A > 16  RAPAZES 12 Anos: I > 10 E > 16 A > 21 13 Anos: I >12 E >17 A > 22
6ª Semana (Orientação)	<b>Filme com aquecimento.</b>	- O aluno realiza uma boa mobilização articular;  - O aluno integra exercícios que permitam uma elevação da temperatura corporal e da frequência cardíaca.
7ª Semana (Aptidão Física)	<b>Tarefa final:</b> Construção de um circuito de treino completo: resistência, força dos membros inferiores, força média, força superior e estação bónus.	- O aluno apresenta 5 exercícios;  - O aluno escolhe exercícios que lhe permitam trabalhar a capacidade física pretendida;  - O aluno é original na escolha dos exercícios (escolhe exercícios diferentes dos por mim apresentados).



ANEXO XV- Auxiliar de Ensino de Avaliação Coparticipada da Aptidão Física

		<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS</b> <b>ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS</b> <b>Ano letivo de 2020/2021</b>				
<b>AVALIAÇÃO COPARTICIPADA</b> <b>Disciplina de Educação Física</b> <b>TURMA 7ºD</b>						
Nome:		Idade:	Altura (m):	Peso (Kg):	N.º	
Perímetro da cintura: 8		(Zona saudável/ Zona não saudável)		Prega tricúspite: mm	Prega geminal: mm	
Cálculo do meu IMC = Peso (kg) / Altura (m)² =			Estou na zona saudável? Sim Não			
IMC Kg/m²		Perímetro da cintura (cm)		% Massa Gorda		
IDADE	> Z. Saudável < (RAPARIGAS)	> Z. Saudável < (RAPAZES)	Z. Saudável < (RAPARIGAS)	Z. Saudável < (RAPAZES)	Z. Saudável < (RAPARIGAS)	Z. Saudável < (RAPAZES)
12	> 14,7 e < 21,3	> 14,7 e < 20,4	72,5	85,1	26,8	23,7
13	> 15,2 e < 22,3	> 15,2 e < 21,3	74,2	87	27,8	22,8

<b>RESISTÊNCIA MILHA</b>	1º MOMENTO	2º MOMENTO	3º MOMENTO	NÍVEL 1º Momento	NÍVEL 2º Momento	NÍVEL 3º Momento
	TEMPO	TEMPO	TEMPO			
Percorre uma Milha entre 10'01" e 12'0". O aluno pode andar mas não pode parar. (D)	Percorre uma Milha entre 8'30" e 10'00". O aluno pode andar mas não pode parar (E)		Percorre uma Milha em menos de 8'30". O aluno pode andar mas não pode parar (A)			

<b>VAIVÉM</b>	1º MOMENTO	2º MOMENTO	3º MOMENTO	NÍVEL 1º Momento	NÍVEL 2º Momento	NÍVEL 3º Momento
	Número de Percursos	Número de Percursos	Número de Percursos			
IDADE	Z. Saudável > I	Nível > E	P. Atlético > A	Z. Saudável > I	Nível > E	P. Atlético > A
12	22	33	43	23	41	59
13	25	35	45	28	48	67
RAPARIGAS			RAPAZES			

<b>ABDOMINAIS</b>	1º MOMENTO	2º MOMENTO	3º MOMENTO	NÍVEL 1º Momento	NÍVEL 2º Momento	NÍVEL 3º Momento
	Número de Repetições	Número de Repetições	Número de Repetições			
IDADE	Z. Saudável > I	Nível > E	P. Atlético > A	Z. Saudável > I	Nível > E	P. Atlético > A
12	18	36	53	18	39	60
13	18	38	57	21	44	66
RAPARIGAS			RAPAZES			

<b>FLEXÃO DE BRAÇOS</b>	1º MOMENTO	2º MOMENTO	3º MOMENTO	NÍVEL 1º Momento	NÍVEL 2º Momento	NÍVEL 3º Momento
	Número de Repetições	Número de Repetições	Número de Repetições			
IDADE	Z. Saudável > I	Nível > E	P. Atlético > A	Z. Saudável > I	Nível > E	P. Atlético > A
12	7	11	15	10	16	21
13	7	12	16	12	17	22
RAPARIGAS			RAPAZES			

<b>IMPULSÃO HORIZONTAL</b>	1º MOMENTO	2º MOMENTO	3º MOMENTO	NÍVEL 1º Momento	NÍVEL 2º Momento	NÍVEL 3º Momento
	cm	cm	cm			
IDADE	Z. Saudável > I	Nível > E	P. Atlético > A	Z. Saudável > I	Nível > E	P. Atlético > A
12	115,8	145,6	175,3	128,4	159,5	190,6
13	118,1	147,3	176,4	135,4	166,4	197,3
RAPARIGAS			RAPAZES			

<b>FLEXIBILIDADE DE OMBROS</b>	1º MOMENTO	2º MOMENTO	3º MOMENTO	NÍVEL 1º Momento	NÍVEL 2º Momento	NÍVEL 3º Momento
	Esquerdo Direto	Esquerdo Direto	Esquerdo Direto			



ANEXO XVI- Proposta de Melhoria do Instrumento de Avaliação da UD de Badminton

**Instrumento de Avaliação da UD de Badminton**

Nível INTRODUTÓRIO	Nível ELEMENTAR	Nível AVANÇADO
I - 3 pontos	E - 6 pontos	A - 8/9 pontos
Jogo de singulares (cooperação 1+1)	Jogo de singulares (oposição 1x1)	Jogo de singulares e pares (oposição 1x1 e 2x2)
<p>1. Mantém a <b>posição base</b>: joelhos ligeiramente fletidos e uma perna adiantada</p> <p>2. Diferencia os <b>tipos de pega da raquete</b> (de direita e de esquerda) e utiliza-os de acordo com a trajetória do volante</p> <p>3. Coloca o volante ao alcance do companheiro, executando <b>clear, lob e serviço</b></p>	<p>4. Desloca-se e posiciona-se corretamente</p> <p>5. Realiza o <b>serviço</b> (curto e comprido)</p> <p>6. Executa o <b>drive de direita</b></p>	<p>7. Executa o <b>drive de esquerda</b></p> <p>8. Executa o <b>amorti</b></p> <p>9. <b>Remata</b>, na sequência do volante alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do mesmo</p>

**Proposta de Melhoria do Instrumento de Avaliação da UD de Badminton**

Nível INTRODUTÓRIO	Nível ELEMENTAR	Nível AVANÇADO
I - 3 pontos	E - 6 pontos	A - 8/9 pontos
Jogo de singulares (cooperação 1+1)	Jogo de singulares (oposição 1x1)	
<p>1. Faz com correção a <b>pega universal</b> (sem que o polegar e indicador estejam estendidos)</p> <p>2. Diferencia os batimentos de esquerda e direita (<b>backhand e forehand</b>);</p> <p>3. Coloca o volante ao alcance do companheiro, executando <b>clear</b> ou <b>lob</b></p>	<p>4. Desloca-se e posiciona-se corretamente</p> <p>5. Mantém a <b>posição base</b>: joelhos ligeiramente fletidos e uma perna adiantada</p> <p>6. Realiza o <b>serviço</b> (curto ou comprido)</p>	<p>7. Varia entre <b>serviço curto</b> e <b>serviço longo</b> consoante o posicionamento do adversário</p> <p>8. Coloca o volante dificultando a ação do adversário, executando <b>clear</b></p> <p>9. Coloca o volante dificultando a ação do adversário, executando <b>lob</b></p>

**ANEXO XVII- Indicadores de Avaliação por Modalidade**

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS - ANDEBOL		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
O aluno obtém <b>Nível I</b> quando realiza <b>3 itens</b> , <b>Nível E</b> quando realiza <b>6 itens</b> e <b>Nível A</b> quando realiza <b>8/9 itens</b>		
1. Efetua circulação de bola	4. Ocupa o seu espaço de forma equilibrada	7. Dentro do seu espaço executa entradas, procurando linhas de passe ou remate
2. Passa ou dribla para uma progressão rápida	5. Passa, remata ou dribla em função da situação	8. Utiliza fintas para desenquadrar o adversário
3. Assume posição defensiva	6. Efetua a flutuação	9. Executa o bloco.

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS - BASQUETEBOL		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
<b>9º ano:</b> O aluno obtém <b>Nível I</b> quando realiza <b>3 itens</b> , <b>Nível E</b> quando realiza <b>6 itens</b> e <b>Nível A</b> quando realiza <b>8/9 itens</b>		
1. Efetua drible de progressão	4. Lança na passada (sem oposição)	7. Passa e corta para o cesto (sem oposição)
2. Passa e desmarca para criar linhas de passe dentro do seu espaço/zona	5. Posição facial para o cesto	8. Na posse de bola adota atitude de “tripla ameaça”
3. Lança, quando em situação favorável	6. Assume posição defensiva	9. Posiciona-se defensivamente dificultando a ação do adversário

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS - FUTSAL		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
O aluno obtém <b>Nível I</b> quando realiza <b>3 itens</b> , <b>Nível E</b> quando realiza <b>6 itens</b> e <b>Nível A</b> quando realiza <b>8/9 itens</b>		
1. Efetua condução de bola	4. Passa e desmarca-se dentro do seu espaço/zona	<b>7. Efetua penetração / progressão (dentro do seu espaço/zona)</b>
2. Efetua o passe direcionado a um colega	<b>5. Efetua contenção / pressão ao portador da bola (à distância, dentro do seu espaço/zona)</b>	<b>8. Efetua apoio / cobertura ofensiva (dentro do seu espaço/zona)</b>
3. Efetua a recepção de forma controlada	<b>6. Efetua o remate</b>	9. Passa, remata ou progride em função da situação

GINÁSTICA - SOLO		
I	E	A
<p>Em sequência:</p> <p>- Posição inicial (2 braços)</p> <p>1. Posição de equilíbrio (avião)</p> <p>2. Rolamento engrupado à frente</p> <p>3. ½ pirueta</p> <p>4. Rolamento engrupado à retaguarda (início em pé)</p> <p>5. Apoio facial invertido de 3 apoios (pino de cabeça) - sem ajuda <b>ou</b> com ajuda (do colega / na parede)</p> <p>- Posição final (2 braços)</p>	<p>Em sequência:</p> <p>- Posição inicial (2 braços)</p> <p>1. Rolamento à frente saltado</p> <p>2. Posição de flexibilidade (ponte)</p> <p>3. Rolamento à retaguarda com saída de membros inferiores afastados e em extensão</p> <p>4. Apoio facial invertido (pino de braços) - sem ajuda <b>ou</b> com ajuda (do colega)</p> <p>5. Vela</p> <p>- Posição final (2 braços)</p>	<p>Em sequência:</p> <p>- Posição inicial (2 braços)</p> <p>1. Apoio facial invertido (pino de braços) seguido de rolamento à frente</p> <p>2. Roda</p> <p>3. Rodada</p> <p>4. Rolamento à retaguarda com saída de m.i. juntos e em extensão</p> <p>5. Posição de flexibilidade (fecho à frente - peito às coxas, m.i. juntos; rã - peito ao solo, m.i. afastados; espargata - frontal ou lateral)</p> <p>- Posição final (2 braços)</p>

GINÁSTICA - APARELHOS		
I = 4 pontos	E = 8 pontos	A = 11/12 pontos
<p><b>O aluno obtém</b> Nível I <b>quando realiza</b> 3 4 itens, Nível E <b>quando realiza</b> 8 itens e Nível A <b>quando realiza</b> 11/12 itens</p>		
<p>Plinto</p> <p>1. Salto de Eixo, com ajuda (plinto transversal)</p> <p>2. Salto de Barreira – pelo lado do aparelho (plinto)</p> <p>Minitrampolim</p> <p>3. Salto de Vela</p> <p>4. Meia Pirueta</p>	<p>Plinto</p> <p>5. Salto de Eixo (plinto transversal)</p> <p>6. Salto Entre-Mãos (plinto transversal)</p> <p>Minitrampolim</p> <p>7. Salto Engrupado</p> <p><b>8. Carpa de Pernas Afastadas</b></p>	<p>Plinto</p> <p>9. Queda facial (plinto transversal)</p> <p>10. Roda (plinto transversal)</p> <p>Minitrampolim</p> <p>11. Pirueta</p> <p><b>12. Carpa de Pernas Juntas</b></p>

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS - VOLEIBOL		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	7º/8º: A = 7/8 pontos 9º: A = 8/9 pontos
<b>O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 7/8 níveis</b>		
1. Coloca a bola no colega em trajetória ascendente-descendente, de modo a que este possa dar continuidade ao jogo 2. Efetua passe / manchete em função da trajetória da bola 3. Serve por baixo dirigindo a bola ao colega	4. Realiza o 2º toque para posterior ataque 5. Ataca para um espaço vazio 6. Serve por baixo colocando a bola em zona de difícil receção	7. Serve por cima ou por baixo para zona de difícil receção <b>8. Remata (em apoio ou suspensão)</b>

ATLETISMO - SALTO EM ALTURA (Técnica de Tesoura)		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
<b>O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens</b>		
1. Efetua corrida de balanço 2. Utiliza corretamente o apoio de chamada (pé mais afastado da zona de receção) 3. Eleva a perna de balanço	4. Efetua corrida em curva 5. Efetua um apoio ativo do pé de chamada 6. Eleva os braços e a perna de balanço (paralelamente à zona de receção)	7. Eleva simultaneamente os braços e a perna de balanço, paralelamente à zona de receção 8. Estende completamente a perna de impulsão e a perna de balanço (na passagem sobre o elástico) 9. Efetua a receção em pé (no chão)

ATLETISMO - SALTO EM COMPRIMENTO		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens		
<p>1. <b>Acelera progressivamente</b> a corrida sem reduzir a velocidade</p> <p>2. <b>Impulsão</b> rápida na zona de chamada (com <b>1 pé</b>)</p> <p>3. Queda a pés juntos na caixa de saltos</p>	<p>4. <b>Elevação</b> enérgica da <b>coxa da perna livre</b>, na impulsão</p> <p>5. Mantém o <b>tronco “direito”</b> durante a fase ascendente</p> <p>6. <b>Toca o solo o mais longe possível</b></p>	<p>7. <b>Corrida de balanço</b> ajustada e rápida</p> <p>8. <b>“Puxa” a perna de impulsão</b> para junto da perna livre</p> <p>9. Inclina o tronco à frente na <b>recepção</b>, com <b>rotação</b> simultânea dos <b>membros superiores</b> à frente</p>

RAQUETES - BADMINTON		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens		
<p>1. Mantém a <b>posição base</b>: joelhos ligeiramente fletidos e uma perna adiantada</p> <p>2. Diferencia os <b>tipos de pega da raquete</b> (de direita e de esquerda) e utiliza-os de acordo com a trajetória do volante</p> <p>3. <i>Coloca o volante ao alcance do companheiro, executando clear, lob e serviço</i></p>	<p>4. Desloca-se e posiciona-se corretamente</p> <p>5. Realiza o <b>serviço</b> (curto e comprido)</p> <p>6. Executa o <b>drive de direita</b></p>	<p>7. Executa o <b>drive de esquerda</b></p> <p>8. Executa o <b>amorti</b></p> <p>9. Remata, na <b>sequência do volante alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do mesmo</b></p>

ATLETISMO - ESTAFETAS		
I = 2 pontos	E = 4 pontos	A = 5/6 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 2 itens, Nível E quando realiza 4 itens e Nível A quando realiza 5/6 itens		
<p>1. <b>Recebe</b> o testemunho em <b>movimento</b>, na zona de transmissão</p> <p>2. Entrega o testemunho em segurança e sem acentuada desaceleração</p>	<p>3. <b>Recebe</b> o testemunho em movimento, na zona de transmissão</p> <p>4. Entrega o <b>testemunho em segurança e sem acentuada desaceleração, utilizando a técnica ascendente</b></p>	<p>5. <b>Recebe</b> o testemunho em movimento, na zona de transmissão, <b>sem controlo visual</b></p> <p>6. Entrega o <b>testemunho em segurança e sem desaceleração nítida, utilizando a técnica descendente</b></p>

**ANEXO XVIII- Tabela de Combinação de Níveis de Desempenho na área das atividades físicas**

ATLETISMO - VELOCIDADE		
I = 2 pontos	E = 4 pontos	A = 5/6 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 2 itens, Nível E quando realiza 4 itens e Nível A quando realiza 5/6 itens		
<b>Com partida alta</b>		
1. <b>Identificar</b> as 2 vozes de partida alta (aos seus lugares – parte) e <b>posicionar</b> -se de acordo com as mesmas	3. <b>Avanço dos ombros</b> em relação à linha de <b>partida</b> (na partida alta)	5. <b>Movimento circular</b> dos membros inferiores
2. <b>Sem desaceleração</b> nítida no <b>final</b>	4. <b>Inclinação do tronco à frente</b> na chegada	6. <b>Apoios ativos com a parte anterior do pé</b>

ATLETISMO - BARREIRAS (opcional)		
I = 2 pontos	E = 4 pontos	A = 5/6 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 2 itens, Nível E quando realiza 4 itens e Nível A quando realiza 5/6 itens		
1. <i>Executa com fluidez e coordenação durante a corrida (impulsão, voo e receção)</i>	2. <b>“Ataca” a barreira</b> apoiando o 1/3 anterior do pé <b>longe desta</b>	4. Ritmo das <b>3 passadas</b> entre as barreiras
	3. <b>Passagem da</b> perna de balanço paralela <b>ao solo</b>	5. <b>Manutenção da velocidade</b> ao longo de todo o trajeto
		6. <b>Efetua uma</b> trajetória rasante

PATINAGEM		
I = 4 pontos	E = 7 pontos	A = 11/12 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 4 itens, Nível E quando realiza 7 itens e Nível A quando realiza 11/12 parâmetros		
1. Ajusta e aperta os patins em função do tamanho	5. Marcha em deslocamento	Em percurso
2. Marcha em patins no lugar	6. Desliza para a frente na posição base	8. Arranca para frente
3. Realiza pequenos saltos, sem deslocamento	7. Agacha-se e levanta-se em deslize	9. Desliza para a frente com apoios alternados
4. Sabe cair e levantar-se		10. Desliza de cócoras
		11. Desliza sobre um apoio (patim).
		12. Realiza travagem em T

**7º ano**

5 Modal.							4 Modal.							3 Modal.							2 Modal.				
A	A	A	A	A	25	5	100	A	A	A	A	20	5	100	A	A	A	15	5	100	A	A	10	5	100
A	A	A	A	E	24	5	98	A	A	A	E	19	5	98	A	A	E	14	5	96	A	E	9	5	95
A	A	A	E	E	23	5	96	A	A	E	E	18	5	96	A	E	E	13	5	93	A	I	8	4	85
A	A	A	A	I	23	5	96	A	A	A	I	18	5	96	A	A	I	13	5	93	E	E	8	4	85
A	A	A	E	I	22	5	93	A	E	E	E	17	5	93	A	E	I	12	5	90	A	PI	7	4	70
A	A	E	E	E	22	5	93	A	A	A	PI	17	5	93	A	A	PI	12	5	90	E	I	7	4	70
A	A	A	A	PI	22	5	93	A	A	E	I	17	5	93	E	E	E	12	5	90	E	PI	6	3	60
A	A	E	E	I	21	5	90	A	A	I	I	16	5	90	A	I	I	11	4	80	I	I	6	3	60
A	E	E	E	E	21	5	90	A	E	E	I	16	5	90	A	E	PI	11	4	80	I	PI	5	3	50
A	A	A	I	I	21	5	90	A	A	E	PI	16	5	90	E	E	I	11	4	80	PI	PI	4	2	40
A	E	E	E	I	20	4	85	E	E	E	E	16	5	90	A	I	PI	10	4	70					
A	A	E	I	I	20	4	85	A	E	I	I	15	4	85	E	E	PI	10	4	70					
A	A	A	I	PI	20	4	85	A	E	E	PI	15	4	85	E	I	I	10	4	70					
A	A	E	E	PI	20	4	85	E	E	E	I	15	4	85	A	PI	PI	9	3	60					
E	E	E	E	E	20	4	85	A	I	I	I	14	4	80	E	I	PI	9	3	60					
A	A	E	I	PI	19	4	80	A	A	PI	PI	14	4	80	I	I	I	9	3	60					
A	A	I	I	I	19	4	80	A	E	I	PI	14	4	80	E	PI	PI	8	3	50					
A	E	E	E	PI	19	4	80	E	E	E	PI	14	4	80	I	I	PI	8	3	50					
A	A	A	PI	PI	19	4	80	E	E	I	I	14	4	80	I	PI	PI	7	2	40					
A	E	E	I	I	19	4	80	A	I	I	PI	13	4	75	PI	PI	PI	6	2	30					
E	E	E	E	I	19	4	80	E	E	I	PI	13	4	75											
A	A	I	I	PI	18	4	75	E	I	I	I	13	4	75											
A	A	E	PI	PI	18	4	75	A	I	PI	PI	12	3	65											
A	E	I	I	I	18	4	75	E	E	PI	PI	12	3	65											
A	E	E	I	PI	18	4	75	E	I	I	PI	12	3	65											
E	E	E	I	I	18	4	75	I	I	I	I	12	3	65											
E	E	E	E	PI	18	4	75	I	I	I	I	12	3	65											
A	A	I	PI	PI	17	4	70	A	PI	PI	PI	11	3	55											
A	E	E	PI	PI	17	4	70	E	I	PI	PI	11	3	55											
A	E	I	I	PI	17	4	70	I	I	I	PI	11	3	55											
A	I	I	I	I	17	4	70	E	PI	PI	PI	10	2	45											
E	E	E	I	PI	17	4	70	I	I	PI	PI	10	2	45											
E	E	I	I	I	17	4	70	I	PI	PI	PI	9	2	35											
A	E	I	PI	PI	16	3	65	PI	PI	PI	PI	8	2	20											
A	I	I	I	PI	16	3	65																		
A	A	PI	PI	PI	16	3	65																		
E	E	I	I	PI	16	3	65																		
E	I	I	I	I	16	3	65																		
E	E	E	PI	PI	16	3	65																		
A	E	PI	PI	PI	15	3	55																		
A	I	I	PI	PI	15	3	55																		
E	I	I	I	PI	15	3	55																		
E	E	I	PI	PI	15	3	55																		
I	I	I	I	I	15	3	55																		
A	I	PI	PI	PI	14	3	50																		
E	E	PI	PI	PI	14	3	50																		
I	I	I	I	PI	14	3	50																		
E	I	I	PI	PI	14	3	50																		

A	PI	PI	PI	PI	13	2	40
E	I	PI	PI	PI	13	2	40
I	I	I	PI	PI	13	2	40
E	PI	PI	PI	PI	12	2	30
I	I	PI	PI	PI	12	2	30
I	PI	PI	PI	PI	11	2	20
PI	PI	PI	PI	PI	10	1	15

ANEXO XIX- Tabela de Combinação de Níveis de Desempenho na Área da Aptidão Física

FITescola  
Níveis PI-I-E-A

Tabela para obtenção do nível final na realização dos testes FITescola			
Vai Vem 20 metros (aptidão aeróbia)			
Abdominais (força resistente dos músculos abdominais)			
Impulsão Horizontal (força explosiva dos membros inferiores)			
2º / 3º Cidos			

4 ESPECIALIDADES								
A	A	A	A	20	5,0	100,0		A
A	A	A	E	19	4,8	95,0		A
A	A	E	E	18	4,5	90,0		A
A	A	A	I	18	4,5	90,0		A
A	E	E	E	17	4,3	85,0		E
A	A	A	PI	17	4,3	85,0		E
A	A	E	I	17	4,3	85,0		E
A	A	I	I	16	4,0	80,0		E
A	E	E	I	16	4,0	80,0		E
A	A	E	PI	16	4,0	80,0		E
E	E	E	E	16	4,0	80,0		E
A	E	I	I	15	3,8	75,0		E
E	E	E	I	15	3,8	75,0		E
A	E	E	PI	15	3,8	75,0		E
A	I	I	I	14	3,5	70,0		E
A	A	PI	PI	14	3,5	70,0		E
A	E	I	PI	14	3,5	70,0		E
E	E	E	PI	14	3,5	70,0		E
E	E	I	I	14	3,5	70,0		E
A	I	I	PI	13	3,3	65,0		E
E	E	I	PI	13	3,3	65,0		I
E	I	I	I	13	3,3	65,0		I
A	I	PI	PI	12	3,0	60,0		I
E	E	PI	PI	12	3,0	60,0		I
E	I	I	PI	12	3,0	60,0		I
I	I	I	I	12	3,0	60,0		I
A	PI	PI	PI	11	2,8	55,0		I
E	I	PI	PI	11	2,8	55,0		I
I	I	I	PI	11	2,8	55,0		I
E	PI	PI	PI	10	2,5	50,0		PI
I	I	PI	PI	10	2,5	50,0		PI
I	PI	PI	PI	9	2,3	45,0		PI
PI	PI	PI	PI	8	2,0	40,0		PI

3 testes realizados							
A	A	A	15	5,0	100,0	100,0	A
A	A	E	14	4,7	93,3	90,0	A
A	E	E	13	4,3	86,7	85,0	E
A	A	I	13	4,3	86,7	85,0	E
A	E	I	12	4,0	80,0	80,0	E
A	A	PI	12	4,0	80,0	80,0	E
E	E	E	12	4,0	80,0	80,0	E
A	I	I	11	3,7	73,3	75,0	E
A	E	PI	11	3,7	73,3	75,0	E
E	E	I	11	3,7	73,3	75,0	E
A	I	PI	10	3,3	66,7	65,0	I
E	E	PI	10	3,3	66,7	65,0	I
E	I	I	10	3,3	66,7	65,0	I
A	PI	PI	9	3,0	60,0	55,0	I
E	I	PI	9	3,0	60,0	55,0	I
I	I	I	9	3,0	60,0	55,0	I
E	PI	PI	8	2,7	53,3	45,0	PI
I	I	PI	8	2,7	53,3	45,0	PI
I	PI	PI	7	2,3	46,7	40,0	PI
PI	PI	PI	6	2,0	40,0	30,0	PI

2 testes realizados					
A	A	10	5,0	100,0	95,0
A	E	9	4,5	90,0	85,0
A	I	8	4,0	80,0	75,0
E	E	8	4,0	80,0	75,0
E	I	7	3,5	70,0	65,0
A	PI	7	3,5	70,0	65,0
I	I	6	3,0	60,0	55,0
E	PI	6	3,0	60,0	55,0
I	PI	5	2,5	50,0	45,0
PI	PI	4	2,0	40,0	35,0

1 teste realizado				
A	5	5,0	100,0	90,0
E	4	4,0	80,0	70,0
I	3	3,0	60,0	50,0
PI	2	2,0	40,0	30,0
PI	1	1,0	20,0	20,0



## ANEXO XX- Critérios de Avaliação após implementação do projeto MAIA

Critérios de avaliação		
Critérios	Nível	Perfis de desempenho
<p>. Utilização de linguagem e símbolos associados à disciplina</p> <p>. Utilização de estratégias diversificadas para obter informação e comunicar</p> <p>. Procura de respostas para novas situações analisando a informação e aplicando-a em contextos específicos</p> <p>. Desenvolvimento da sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo</p> <p>. Adequação de comportamentos a contextos diversificados</p> <p>. Análise do seu conhecimento identificando pontos fortes e fragilidades</p>	1 e 2	O aluno revela muitas dificuldades ao nível da utilização de linguagem e símbolos associados à disciplina, e em comunicar. Não utiliza estratégias para obter informação e comunicar. Não é capaz de procurar respostas a novas situações e aplicar informação em contextos específicos. Revela dificuldades ao nível da apreciação estética e no domínio do corpo. Tem dificuldade em adequar os comportamentos. Também demonstra muita dificuldade em analisar o seu próprio conhecimento. Tendo em conta o ano de escolaridade o aluno terá dificuldade em adquirir, de forma satisfatória, no final do ciclo as competências necessárias a prosseguir o seu percurso escolar na escolaridade obrigatória.
	3	O aluno utiliza de forma satisfatória a linguagem e símbolos associados à disciplina. Utiliza de forma satisfatória estratégias para obter informação e comunicar. É capaz, com alguma dificuldade, de procurar respostas a novas situações e aplicar informação em contextos específicos. Revela alguma sensibilidade ao nível da estética e do domínio do corpo. Adequa o comportamento com mais ou menos dificuldade. Revela alguma dificuldade em analisar o seu próprio conhecimento. Tendo em conta o ano de escolaridade o aluno demonstra poder adquirir, de forma satisfatória, no final do ciclo as competências necessárias a prosseguir o seu percurso escolar.
	4	O aluno utiliza com facilidade a linguagem e símbolos associados à disciplina. Utiliza bem estratégias para obter informação e comunicar. É capaz, com facilidade, de procurar respostas a novas situações e aplicar informação em contextos específicos. Revela sensibilidade ao nível da estética e do domínio do corpo. Adequa os comportamentos e consegue analisar o seu próprio conhecimento. Tendo em conta o ano de escolaridade o aluno demonstra poder adquirir, com facilidade, no final do ciclo, as competências necessárias a prosseguir o seu percurso escolar.
	5	O aluno utiliza com muita facilidade a linguagem e símbolos associados à disciplina. Utiliza muito bem estratégias para obter informação e comunicar. É capaz, com muita facilidade, de procurar respostas a novas situações e aplicar informação em contextos específicos. Revela boa sensibilidade estética e bom domínio do corpo. Adequa conscientemente os comportamentos e consegue de forma clara analisar o seu próprio conhecimento. Tendo em conta o ano de escolaridade o aluno demonstra poder adquirir, com muita facilidade, no final do ciclo as competências necessárias a prosseguir o seu percurso escolar.
	5	O aluno utiliza com muita facilidade a linguagem e símbolos associados à disciplina. Utiliza muito bem estratégias para obter informação e comunicar. É capaz, com muita facilidade, de procurar respostas a novas situações e aplicar informação em contextos específicos. Revela boa sensibilidade estética e bom domínio do corpo. Adequa conscientemente os comportamentos e consegue de forma clara analisar o seu próprio conhecimento. Tendo em conta o ano de escolaridade o aluno demonstra poder adquirir, com muita facilidade, no final do ciclo as competências necessárias a prosseguir o seu percurso escolar.

## ANEXO XXI- Ficha de Autoavaliação

	 <b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS</b> <b>ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS</b> Ano Letivo de 2020/2021
---	--

### Ficha de Autoavaliação de

Nome: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ turma: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_

Esta ficha pretende ajudar-te a refletir sobre a tua avaliação relativamente a conhecimentos, capacidades e atitudes ao longo do período.  
Para fazeres a tua autoavaliação, precisas de refletir sobre as aprendizagens realizadas nesta disciplina e o teu desempenho nas aulas, nos trabalhos, no grupo e individualmente, bem como, sobre o comportamento.

#### DESCRITORES DE DESEMPENHO

- **Utilizo linguagem e símbolos associados à disciplina**
  - Domino conceitos e procedimentos da disciplina.
  - Utilizo linguagens verbais e não verbais para comunicar.
- **Utilizo estratégias diversificadas para obter informação e comunicar**
  - Pesquiso, seleciono e organizo informação para a usar em várias situações.
  - Descrevo, explico e justifico as minhas ideias, procedimentos e raciocínios.
  - Sou capaz de argumentar.
- **Procuro resposta para novas situações analisando a informação e aplicando-a em contextos específicos**
  - Interpreto e compreendo situações ligadas ao mundo real.
  - Aplico conhecimentos a novas situações.
- **Tenho sensibilidade ao nível da estética e artística e consciência do domínio do corpo.**
  - Reconheço, experimento, aprecio e valorizo as diferentes manifestações culturais.
  - Realizo atividades e utilizo materiais específicos da disciplina.
- **Tenho comportamentos adequados**
  - Coopero, colaboro com os outros em projetos e trabalhos comuns.
  - Interajo com os outros com tolerância, empatia e responsabilidade.
  - Tenho consciência e responsabilidade ambiental.
  - Uso uma linguagem adequada.
- **Analiso o meu conhecimento identificando pontos fortes e fragilidades**
  - Sou empenhado, autónomo e persistente.
  - Cumpro os deveres escolares de assiduidade e de pontualidade, de material escolar, de realização das tarefas, na sala de aula e em casa.
  - Utilizo o feedback para melhorar a minha aprendizagem.
  - Sou capaz de autoavaliar-me de forma consciente.


Analisa com atenção os descritores de desempenho, acima apresentados.  
 Reflete sobre o teu desempenho ao longo do período e assinala com um (x) o nível que corresponde à tua situação.  
 Se tiveres dúvidas, pede ajuda ao teu professor.

	Conhecimentos, capacidades e atitudes	1ºPeríodo	2ºPeríodo	3ºPeríodo
Nível 1/2	Revelo muitas dificuldades/dificuldades nas aprendizagens essenciais e no desenvolvimento das competências.			
Nível 3	Revelo algumas dificuldades nas aprendizagens essenciais e no desenvolvimento das competências.			
Nível 4	Revelo facilidade nas aprendizagens essenciais e no desenvolvimento das competências.			
Nível 5	Revelo muita facilidade nas aprendizagens essenciais e no desenvolvimento das competências.			

Fundamenta a tua autoavaliação e diz o que podes fazer para melhorar.

1º Período	
Assinatura	
2º Período	
Assinatura	
3º Período	
Assinatura	

## ANEXO XXII- Acordo entre a FPO e a EB 2/3 Martim de Freitas



# FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE ORIENTAÇÃO

Fundada em 19 de Dezembro de 1990  
Utilidade Pública Desportiva, Despacho 62/95, Diário da República n.º 244, de 21.10.1995  
Utilidade Pública, Despacho 4861/2012, Diário da República n.º 70, de 09.04.2012

## ACORDO DE PARCERIA

A Escola/Agrupamento de Escolas (no caso de escola não agrupada, referir apenas o nome da escola) \_\_\_\_\_, aqui representado (a) pelo (a) seu/sua Diretor(a), concorda com os termos da parceria com a Federação Portuguesa de Orientação, segundo os quais a FPO colabora com a Escola/AE através de:

- Cedência de placas para marcação de percursos permanentes de Orientação;
- Apoio na produção de um mapa de Orientação vocacionado para a Educação Física e Desporto Escolar, na área da escola, se solicitado e condicionado às disponibilidades;
- Iniciativas de caráter formativo que contribuam para apoiar a atividade da escola e dos professores, nomeadamente e sem prejuízo de outras:
  - Ações de formação creditadas, em articulação com Centro de Formação parceiros, sobre iniciação e desenvolvimento da modalidade;
  - Ações de formação complementadas por vídeos tutoriais, especificamente dedicados à implementação, manutenção e rentabilização de percursos permanentes;
  - Vagas específicas para professores não filiados, em ações do plano de formação FPO, versando temáticas como cartografia, traçado de percursos, cronometragem, sistema Oásis e outras.

E em contrapartida, a Escola/AE compromete-se a:


- Identificar um professor, do quadro de escola, que se assuma como interlocutor privilegiado da FPO neste âmbito, disponibilizando os respetivos contactos;
- Abordar curricularmente a modalidade nas aulas de Educação Física;
- Dinamizar a modalidade em contexto de complemento curricular em atividades abertas e tendencialmente massivas, pelo menos 1 vez em cada ano letivo (ex: dia da modalidade, competições interturnas ou similares, etc.);
- Procurar viabilizar a participação da escola, se possível e oportuno, em atividades interescolas que venham a ser promovidas pela FPO;
- Partilhar com a FPO o mapa da escola e respetivos percursos, para efeitos de inclusão numa base de dados FPO de percursos permanentes, com vista ao conhecimento por parte da comunidade da dinâmica da escola;
- Colaborar em processos de monitorização desenvolvidos pela FPO, nomeadamente através da resposta a pequenos questionários de atividade neste âmbito.

\_\_\_\_\_  
(local e data)

O Diretor/A Diretora \_\_\_\_\_  
(nome do diretor (a))

---

A FPO é apoiada por:



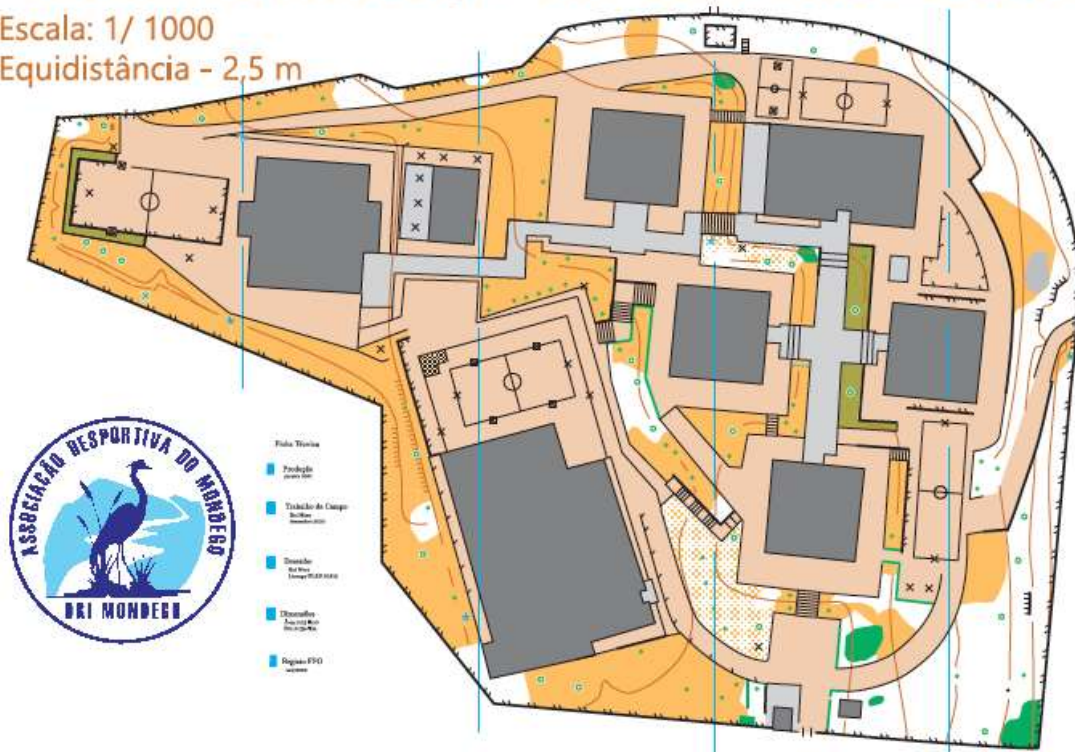
(assinatura do diretor (a))

Estrada da Vieira, 4 - Bairro Florestal - Pedreiras - 2430-401 MARINHA GRANDE | NIF 503083801  
IBAN PT50 0035 0441 0004 2596 9302 7 | Tel: (+351) 244575074 | Tlm.: (+351) 919919801 / 960236011 [geral@fpo.pt](mailto:geral@fpo.pt) \* [www.fpo.pt](http://www.fpo.pt)

# Escola Básica 2/3 de Martim de Freitas

Escala: 1/ 1000

Equidistância - 2,5 m





1

## SUBIR E DESCER A ESCADA NATURAL

FORÇA MEMBROS INFERIORES



2X

Nível 1

4X

Nível 2

6X

Nível 3

2

## TRICEPS NA ROCHA

FORÇA MEMBROS SUPERIORES

---



---

5X

Nível 1

10X

Nível 2

15X

Nível 3

## ANEXO XXV- Divulgação da palestra com a campeã olímpica Rosa Mota no site da escola

Martim de Freitas  
Biblioteca Escolar  
SeguraNET  
Eco-Escolas  
Associação de Pais

Horário nº 27 - Grupo 910  
Abertura de inscrições para o Pré-Escolar - ano letivo 2021/2022  
Abertura de inscrições para o 1.º Ano do 1.º CEB - ano letivo 2021/2022

### PALESTRA | Campeã olímpica Rosa Mota

Publicado em Notícias | 15 abril 2021

No âmbito do DAC (domínio de autonomia curricular) realizado com as turmas do 7.º, 8.º, 8.ºF e 8.ºG sobre os Jogos Olímpicos, o núcleo de estágio de Educação Física organizou uma palestra com a campeã olímpica Rosa Mota. A palestra realizou-se à próxima quarta-feira, dia 21 de abril, pelas 14h30. Esta atividade foi alargada aos alunos do Desporto Escolar. Será um enorme privilégio poder partilhar este momento com uma pessoa que tão bem representa os valores olímpicos: excelência, respeito e amizade.



### O Dia Mundial da Saúde

Publicado em Notícias | 12 abril 2021

O Dia Mundial da Saúde é celebrado anualmente a 7 de abril. A data foi escolhida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1948, aquando da organização da primeira assembleia da OMS. O objetivo desta comemoração visa garantir o melhor nível de saúde para as pessoas em todo o mundo, através da divulgação de temas importantes para a sociedade e que possam contribuir com a melhoria da qualidade de vida.



**ANEXO XXVI- Partilha de boas práticas na Educação Física e Desporto para Jovens e Crianças promovida pela APEF Castelo Branco**



**ANEXO XXVII- Partilha de boas práticas na Educação Física e Desporto para Jovens e Crianças promovida pela APEF Foztejo**



**ANEXO XXVIII- “Seminário COMEDIG- Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal”**



**CERTIFICADO**

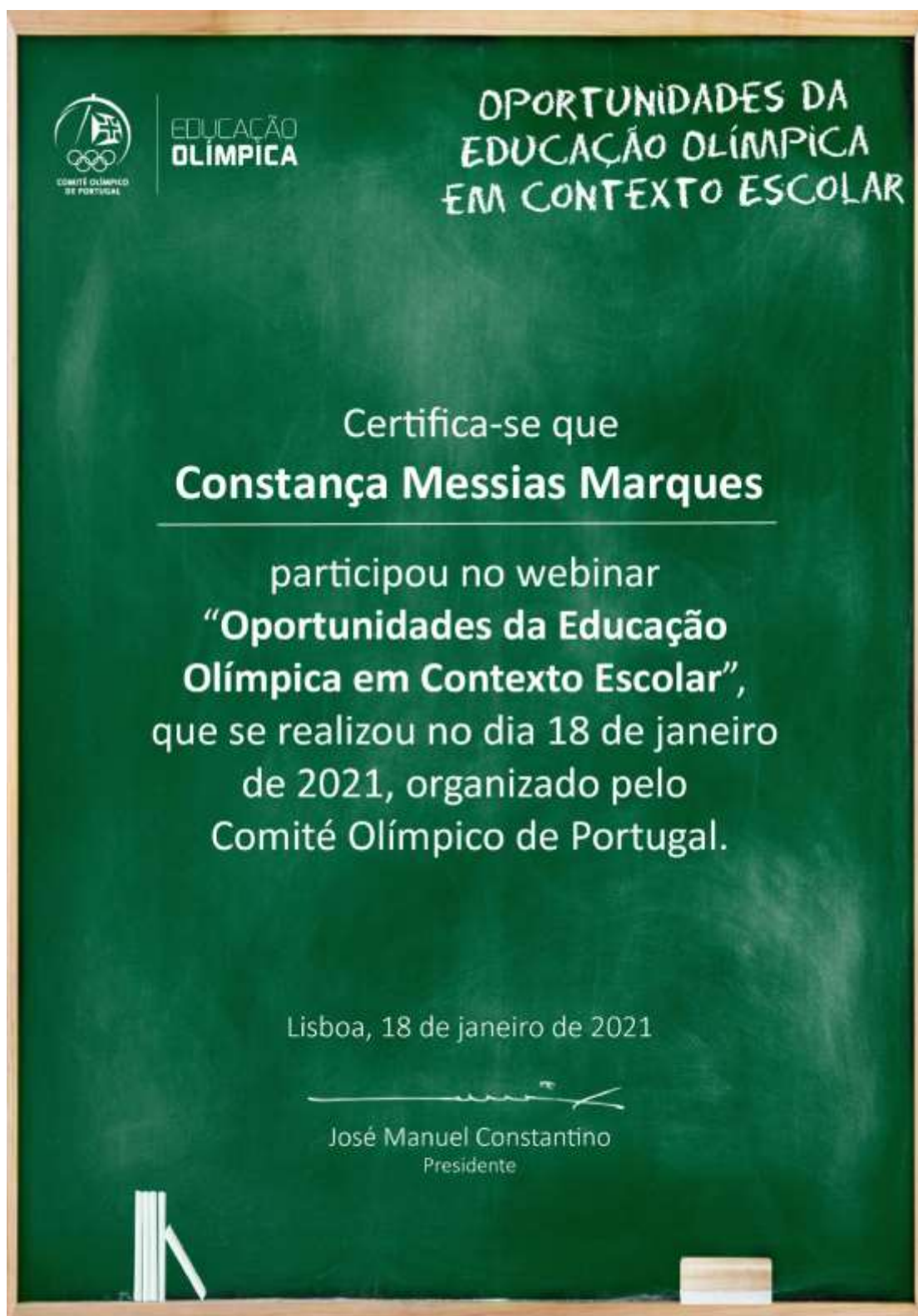
Certifica-se que **Constança Messias Marques** participou no **seminário COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal**, organizado no âmbito do projeto COMEDIG (PTDC/CED-EDG/32560/2017), que teve lugar no dia 6 de novembro de 2020.

Coimbra, 6 de novembro de 2020.

A Organização

  
\_\_\_\_\_





## ANEXO XXX- “Encontro digital extra E@D... E agora?”

### ENCONTRO DIGITAL WEBINAR **EXTRA**

#### CARLOS NUNES

Licenciado em Informática. É formado de professores na área das Tecnologias Educativas e professor de informática no Agrupamento de Escolas do Sines 1.º.

Autor de diversos manuais escolares da disciplina de TIC e de vídeos didáticos, sobre diversas ferramentas e aplicações, no canal YouTube «A Pensar em ti», que contam mais de 3 milhões de visualizações.

**CERTIFICADO**

Certifica-se que **Constança Messias Marques** assistiu!

**ENCONTRO DIGITAL EXTRA**  
**E@D... e agora?**

**auladigital** passo a passo

Plataforma Digital passo a passo, as principais funcionalidades para ensinar e comunicar à distância.

Este encontro foi dinamizado por Carlos Nunes, no dia 18 de fevereiro de 2021, às 17h30 e com a duração de 1 hora.

A Direção de Marketing Escolar

Logos: ASA, GALVÃO, SEBENTA, Texto, LEYA EDUCAÇÃO

**ANEXO XXXI- “Aula Digital”**



## ANEXO XXXII- “Lesões 1- Conhecer e Prevenir”



### CERTIFICADO



Certifica-se que

Constança Messias Marques

esteve presente na sessão do Ciclo de Boas práticas: **Lesões 1 – Conhecer | Prevenir.**

Esta sessão decorreu no dia 16 de março às 17h30, com a duração de 60 minutos.

A sessão foi dinamizada por Francisco Poças e Liliana Gomes

#### **Francisco Poças**

Fisioterapeuta em diversas clínicas desportivas: Hospital Escola da Universidade Fernando Pessoa (2015/17); clínica FOR+ (2017/18) e clínica ETG (2018- até ao presente); Fisioterapeuta em clubes de diversas modalidades desportivas: Clube Atlântico da Madalena (2016/ 17); Sporting Clube de Portugal – Voleibol Sénior Masculino (2017/18 -2018/19); colaboração com Seleção Australiana de Voleibol (Séniiores Masculinos); Seleção Portuguesa de Voleibol (Séniiores Masculinos) e A.JM/FC Porto – Voleibol Sénior Feminino (2019/2020)

#### **Liliana Gomes**

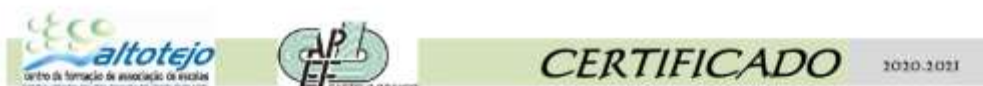
Formação em Educação Física/ Desporto pela FCDEF – UP e especialização em Educação Especial. Participa em vários projetos, dos quais se destacam o projeto saúde e bem-estar na empresa Cartoagem Trindade com aulas de ginástica matinal, o projeto de prevenção de lesões e otimização da performance em bailarinas no Ginásio Escola de Dança e a recuperação e reabilitação de lesões na Clínica FOR+.

**A DIREÇÃO DE MARKETING ESCOLAR**





## ANEXO XXXIII- “Jogos Desportivos Coletivos- Atualização de regras e regulamentos”



Paulo Alexandre Estêvão Grande Candeias, diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas AltoTejo certifica que:

**Constança Messias Marques**

portador(a) do Bilhete de Identidade/Cartão do Cidadão n.º **14239661**, completou, no ano de dois mil e vinte e um, com aproveitamento, a seguinte ação de formação:

**Designação da ação:** Jogos Desportivos Coletivos – Atualização de regras e regulamentos

**Registo de Acreditação:** CCPFC/ACC-10812/20

**Modalidade:** Curso de Formação

**Duração:** 15 horas

**Período de Realização:** 24 de fevereiro de 2021 a 10 de março de 2021

**Formador:** João Paulo Ramalho e Manuel Cardoso

**Avaliação Quantitativa:** 8,7 [oito vírgula sete valores]

**Avaliação Qualitativa:** Muito Bom

Mais se certifica que:

a) para efeitos previstos no n.º 1 do art.º 8 do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação releva para efeitos de progressão em carreira de Professores do Grupo 260 do 2.º Ciclo do Ensino Básico e do Grupo 620 dos Ensinos Básico (3.º Ciclo) e Secundário.

b) para efeitos da aplicação do art.º 9 do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (dimensão científica e pedagógica), a presente ação releva para a progressão em carreira de Professores do Grupo 260 do 2.º Ciclo do Ensino Básico e do Grupo 620 dos Ensinos Básico (3.º Ciclo) e Secundário.

Castelo Branco, 09 de abril de 2021

O Diretor do CFAE AltoTejo

Assinado por: PAULO ALEXANDRE ESTEVÃO

GRANDE CANDEIAS

Num. de identificação: 81069211388

Data: 2021.04.09 12:22:37+01'00'



www.governo.pt

Centro de Formação de Associação de Escolas AltoTejo\_CCPFC/ENT-AE-14/09/20



**ANEXO XXXIV-“X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”**



## ANEXO XXXV- Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – professor (QIPP-p)



UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
 FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA  
 MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO 2020-2021  
 Autora: Elsa Ribeiro-Silva

### QUESTIONÁRIO

#### Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) - professor (QIPP-p)

Este questionário visa perceber a visão dos estagiários sobre a sua intervenção pedagógica em aula. Simultaneamente, o conjunto da totalidade das respostas permitirá traçar um perfil de estagiário no início do Estágio Pedagógico.

Não existem respostas certas ou erradas, dado que se trata de um questionário de percepções.

Para que aqueles objetivos possam ser alcançados, é fundamental que as respostas correspondam à realidade.

Nome do estagiário:	
Escola:	
Data de resposta:	Género: Masculino___ Feminino___
Idade:	Ciclo(s) em que está a lecionar? 3ºciclo___ Sec. ___
Instituição da Licenciatura:	
Designação da Licenciatura:	

#### 1º PARTE - GRUPO I

(assinalar com X ou colorir a célula correspondente à resposta mais adequada)

Nas minhas aulas...	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. ... planifico a matéria, seguindo uma sequência lógica.					
2. ... apresento os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.					
3. ... apresento, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.					
4. ... apresento o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.					
5. ... cumpro o horário da aula.					
6. ... sou assíduo.					
7. ... mantenho a turma controlada.					
8. ... dou a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.					
9. ... imprimo ritmo e dou entusiasmo à aula.					
10. ... demonstro um conhecimento aprofundado da matéria que ensino.					
11. ... demonstro-me recetivo a novas ideias dos alunos.					
12. ... gasto muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.					
13. ... transmito os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre a matérias.					
14. ... sou justo e coerente nas decisões que tomo perante comportamentos inapropriados.					
15. ... sou justo nas avaliações.					

Nas minhas aulas...	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
16. ... por vezes, incompatibilizo-me com algum aluno, sem razão aparente para tal.					
17. ... encorajo os alunos.					
18. ... dou especial atenção aos alunos com mais dificuldade.					
19. ... estímulo a autorresponsabilização dos alunos.					
20. ... estímulo a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.					
21. ... forneço <i>feedback</i> ao longo da aula.					
22. ... relaciono-me positivamente com os alunos.					
23. ... por vezes, permito comportamentos inapropriados.					
24. ... fomento uma relação positiva entre os alunos da turma.					
25. ... preocupo-me em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.					
26. ... preocupo-me em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.					
27. ... preocupo-me em tratar os alunos de forma igual.					
28. ... previno comportamentos de indisciplina.					
29. ... questiono os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.					
30. ... realizo um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.					
31. ... utilizo formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).					
32. ... apresento, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.					
33. ... foco a sua avaliação nos conteúdos lecionados.					
34. ... sou claro na transmissão de <i>feedback</i> .					
35. ... transmito <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.					
36. ... trato os alunos com respeito.					
37. ... utilizo a demonstração na apresentação das tarefas.					
38. ... utilizo diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.					
39. ... utilizo os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.					
40. ... certifico-me se os alunos saem da aula sem dúvidas.					
41. ... informo, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).					
42. ... mostro disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.					
43. ... motivo os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).					
44. ...utilizo recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).					



## GRUPO II

### 1º PARTE - Importância da EF

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

### 2º PARTE – Ideia sobre a EF

1. Dentro das seguintes referências, o que lhe vem à ideia quando pensa na disciplina que leciona (colocar um X apenas em uma opção):

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

1.1. Apresente a principal razão desse sentimento:

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

Obrigada pela colaboração!





**ANEXO XXXVII- Estatística Descritiva do Grupo I da 1ª Parte do Questionário no Momento 1**

Estatística Descritiva do Grupo I da 1ª Parte do Questionário: “A intervenção pedagógica do aluno de Educação Física” no Momento 1									
Itens/Indicadores		N	Média	Desvio Padrão	Moda	Mínimo	Máximo	Respostas professora estagiária	Dimensão
1.	O professor nas aulas de Educação Física planifica a matéria, de forma lógica.	28	4,39	0,567	4	3	5	5	PO
2.	O professor nas aulas de Educação Física apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.	28	4,5	0,694	5	3	5	4	I
3.	O professor nas aulas de Educação Física apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	28	4,61	0,629	5	3	5	4	PO
4.	O professor nas aulas de Educação Física informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	28	4,32	0,819	5	2	5	4	PO
5.	O professor nas aulas de Educação Física cumpre o horário da aula.	28	4,54	0,637	5	3	5	5	PO
6.	O professor nas aulas de Educação Física é assíduo.	28	4,93	0,262	5	4	5	5	PO
7.	O professor nas aulas de Educação Física mantém a turma controlada.	28	4,00	0,667	4	3	5	4	D
8.	O professor nas aulas de Educação Física informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula.	28	4,43	0,920	5	1	5	3	A
9.	O professor nas aulas de Educação Física dá ritmo e entusiasmo às aulas.	28	4,32	0,863	5	2	5	4	RP
10.	O professor nas aulas de Educação Física conhece a matéria que está a ensinar.	28	4,75	0,799	5	1	5	4	I
11.	O professor nas aulas de Educação Física aceita as novas ideias dos alunos.	28	4,04	1,105	5	1	5	5	RP
12.	O professor nas aulas de Educação Física gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática.	28	3,21	1,343	2	1	5	4	PO
13.	O professor nas aulas de Educação Física dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.	28	4,21	0,876	4	2	5	3	I
14.	O professor nas aulas de Educação Física é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina.	28	4,32	0,819	4	2	5	4	D
15.	O professor nas aulas de Educação Física é justo nas avaliações.	28	4,50	0,649	5	3	5	4	A
16.	O professor nas aulas de Educação Física por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal.	28	4,00	1,466	5	1	5	5	RP
17.	O professor nas aulas de Educação Física encoraja os alunos.	28	4,11	0,916	4	1	5	4	RP
18.	O professor nas aulas de Educação Física dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	28	4,04	0,881	4	2	5	4	RP
19.	O professor nas aulas de Educação Física estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.	28	4,36	0,559	4	3	5	4	RP
20.	O professor nas aulas de Educação Física estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias.	28	4,46	0,637	5	3	5	4	RP
21.	O professor nas aulas de Educação Física corrige os alunos ao longo da aula.	28	4,54	0,637	5	3	5	3	I
22.	O professor nas aulas de Educação Física relaciona-se muito bem com os alunos.	28	4,50	1,197	5	3	5	5	RP
23.	O professor nas aulas de Educação Física por vezes, permite comportamentos de indisciplina.	28	3,93	1,184	4	1	5	4	D
24.	O professor nas aulas de Educação Física estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma.	28	4,54	0,637	5	3	5	4	RP
25.	O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas.	28	4,57	0,504	5	4	5	4	I
26.	O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores.	28	4,25	0,752	4	2	5	4	PO
27.	O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	28	4,50	0,577	5	5	5	5	RP
28.	O professor nas aulas de Educação Física previne comportamentos de indisciplina.	28	4,25	0,701	4	3	5	4	D
29.	O professor nas aulas de Educação Física coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar.	28	4,25	0,752	5	3	5	4	I
30.	O professor nas aulas de Educação Física faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam.	28	4,00	1,122	5	1	5	4	I
31.	O professor nas aulas de Educação Física utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	28	3,46	1,201	3	2	5	3	A

32.	O professor nas aulas de Educação Física apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	28	4,29	0,713	4	3	5	4	A
33.	O professor nas aulas de Educação Física foca a sua avaliação nas matérias dadas.	28	4,39	0,629	4	3	5	4	A
34.	O professor nas aulas de Educação Física é claro quando corrige os alunos.	28	4,54	0,637	5	3	5	4	I
35.	O professor nas aulas de Educação Física dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	28	4,18	0,772	4	2	5	3	I
36.	O professor nas aulas de Educação Física trata os alunos com respeito.	28	4,82	0,476	5	3	5	5	RP
37.	O professor nas aulas de Educação Física utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios.	28	4,75	0,518	5	3	5	3	I
38.	O professor nas aulas de Educação Física utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens.	28	4,46	0,744	5	2	5	3	I
39.	O professor nas aulas de Educação Física utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	28	4,11	0,786	4	2	5	4	I
40.	O professor nas aulas de Educação Física certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	28	4,39	0,685	5	2	5	4	I
41.	O professor nas aulas de Educação Física corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados.	28	4,39	0,875	5	2	5	4	A
42.	O professor nas aulas de Educação Física mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.	28	4,32	0,905	5	2	5	4	RP
43.	O professor nas aulas de Educação Física motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).	28	4,29	0,897	5	1	5	3	RP
44.	O professor nas aulas de Educação Física utiliza TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas.	28	1,75	1,206	1	1	5	2	PO



**ANEXO XXXVIII- Estatística Descritiva do Grupo I da 1ª Parte do Questionário no Momento 2**

Estatística Descritiva do Grupo I da 1ª Parte do Questionário: “A intervenção pedagógica do aluno de Educação Física” no Momento 2									
Itens/Indicadores		N	Média	Desvio Padrão	Moda	Mínimo	Máximo	Respostas professora estagiária	Dimensão
1.	O professor nas aulas de Educação Física planifica a matéria, de forma lógica.	28	4,5	0,577	5	3	5	4	PO
2.	O professor nas aulas de Educação Física apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.	28	4,54	0,637	5	3	5	4	I
3.	O professor nas aulas de Educação Física apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	28	4,68	0,612	5	3	5	4	PO
4.	O professor nas aulas de Educação Física informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	28	4,68	0,670	5	3	5	4	PO
5.	O professor nas aulas de Educação Física cumpre o horário da aula.	28	4,39	0,737	5	3	5	4	PO
6.	O professor nas aulas de Educação Física é assíduo.	28	4,79	0,499	5	3	5	5	PO
7.	O professor nas aulas de Educação Física mantém a turma controlada.	28	4,14	0,705	4	3	5	4	D
8.	O professor nas aulas de Educação Física informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula.	28	4,5	0,839	5	2	5	4	A
9.	O professor nas aulas de Educação Física dá ritmo e entusiasmo às aulas.	28	4,11	0,832	4	2	5	4	RP
10.	O professor nas aulas de Educação Física conhece a matéria que está a ensinar.	28	4,64	0,780	5	2	5	4	I
11.	O professor nas aulas de Educação Física aceita as novas ideias dos alunos.	28	4,25	0,752	5	3	5	4	RP
12.	O professor nas aulas de Educação Física gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática.	28	2,61	0,956	2	1	5	2	PO
13.	O professor nas aulas de Educação Física dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.	28	4,29	0,854	5	2	5	4	I
14.	O professor nas aulas de Educação Física é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina.	28	4,21	0,738	4	2	5	4	D
15.	O professor nas aulas de Educação Física é justo nas avaliações.	28	4,36	0,780	5	2	5	5	A
16.	O professor nas aulas de Educação Física por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal.	28	1,75	0,967	1	1	4	1	RP
17.	O professor nas aulas de Educação Física encoraja os alunos.	28	4,25	0,844	5	3	5	5	RP
18.	O professor nas aulas de Educação Física dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	28	3,71	1,013	5	1	5	4	RP
19.	O professor nas aulas de Educação Física estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.	28	4	0,720	5	2	5	4	RP
20.	O professor nas aulas de Educação Física estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias.	28	4,07	0,813	5	2	5	4	RP
21.	O professor nas aulas de Educação Física corrige os alunos ao longo da aula.	28	4,43	0,836	5	2	5	4	I
22.	O professor nas aulas de Educação Física relaciona-se muito bem com os alunos.	28	4,29	0,897	5	2	5	4	RP
23.	O professor nas aulas de Educação Física por vezes, permite comportamentos de indisciplina.	28	1,68	0,772	1	1	3	2	D
24.	O professor nas aulas de Educação Física estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma.	28	4,43	0,690	5	3	5	4	RP
25.	O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas.	28	4,14	0,932	5	2	5	4	I
26.	O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores.	28	4,11	0,916	5	2	5	4	PO
27.	O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	28	4,43	0,742	5	3	5	4	RP
28.	O professor nas aulas de Educação Física previne comportamentos de indisciplina.	28	4	1,018	4	1	5	4	D
29.	O professor nas aulas de Educação Física coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar.	28	4	0,943	4*	2	5	4	I
30.	O professor nas aulas de Educação Física faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam.	28	3,57	1,034	3	1	5	3	I
31.	O professor nas aulas de Educação Física utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	28	3,86	1,008	4	2	5	4	A

32.	O professor nas aulas de Educação Física apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	28	4,5	0,793	5	2	5	4	A
33.	O professor nas aulas de Educação Física foca a sua avaliação nas matérias dadas.	28	4,18	0,819	4	2	5	5	A
34.	O professor nas aulas de Educação Física é claro quando corrige os alunos.	28	4,25	0,844	5	2	5	4	I
35.	O professor nas aulas de Educação Física dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	28	4,43	0,690	5	3	5	4	I
36.	O professor nas aulas de Educação Física trata os alunos com respeito.	28	4,79	0,686	5	2	5	5	RP
37.	O professor nas aulas de Educação Física utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios.	28	4,68	0,670	5	3	5	4	I
38.	O professor nas aulas de Educação Física utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens.	28	4,04	0,744	5	2	5	4	I
39.	O professor nas aulas de Educação Física utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	28	4,21	0,738	4	3	5	4	I
40.	O professor nas aulas de Educação Física certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	28	4,07	1,052	4	1	5	4	I
41.	O professor nas aulas de Educação Física corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados.	28	3,39	1,449	5	1	5	4	A
42.	O professor nas aulas de Educação Física mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.	28	4,21	0,957	5	2	5	5	RP
43.	O professor nas aulas de Educação Física motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).	28	4,21	0,995	5	2	5	3	RP
44.	O professor nas aulas de Educação Física utiliza TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas.	28	2,46	1,201	1*	1	5	4	PO

\*Há varias modas. O valor apresentado representa o menor valor.