



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Samuel Fernando da Cruz Ramos

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

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

Relatório de estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário orientado pela Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro Silva,
apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade
de Coimbra

junho de 2021

Samuel Fernando da Cruz Ramos

2019185696



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

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

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

Orientadora:

Prof.^a Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva

**COIMBRA
2021**

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

Samuel Fernando da Cruz Ramos, aluno n.º 2019185696 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto artigo n.º27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento n.º400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 10 de junho de 2021

Samuel Fernando da Cruz Ramos

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza não teria sido possível sem o apoio de vários intervenientes. Findo este período académico expresso aqui, em breves palavras, os meus sinceros e profundos agradecimentos.

Primeiramente, queria agradecer aos meus pais, por tornarem possível prosseguir os meus estudos e por estarem ao meu lado, apoiando-me incondicionalmente neste desafio. Sem eles a realização deste sonho não era possível.

Agradeço ao meu avô (in memoriam), por me ter transmitido valores que carrego comigo em todos os momentos.

À minha namorada que esteve sempre presente, a qual partilhei as minhas experiências e desabafei. Obrigado pela paciência que tiveste, e por todo o apoio e incentivo.

Aos meus colegas integrantes do núcleo de estágio, pela amizade e pela partilha de conhecimentos, tornando a superação deste desafio mais fácil.

Aos meus orientadores, Dr. João Nogueira e Prof. Dr. Elsa Silva, pelos ensinamentos que me transmitiram e pelos seus compromissos para com a minha aprendizagem.

Ao departamento de Educação Física da Escola Secundária Lima-de-Faria, pela disponibilidade e entreatajuda, facilitando a nossa integração.

E por fim, agradecer aos alunos do 9º LF3 da Escola Secundária Lima-de-Faria, pela amizade e relação criada com cada um deles.

A todos, o meu mais sincero Obrigado!

“A alegria que se tem em pensar e aprender,
faz-nos pensar e aprender ainda mais.”

(Aristóteles)

RESUMO

O presente documento contém as atividades desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico que contribuíram para a aprendizagem e desenvolvimento. Este relatório foi realizado com vista à obtenção do grau de mestre, no Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, desenvolvido na Escola Secundária Lima-de-Faria, junto da turma do 9º LF3, no decorrer do ano letivo de 2020/2021.

Este relatório é um espelho das aprendizagens que foram adquiridas durante o primeiro ano de mestrado de uma forma teórica e a aplicação desses conhecimentos num contexto real durante o Estágio Pedagógico. Além disso, expõe os sucessos, fracassos, decisões e ajustamentos que tiveram de ser realizados, com vista a responder da melhor forma aos problemas.

O presente relatório encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro alusivo à caracterização do contexto da prática pedagógica, integrando a escola, o núcleo de estágio, o grupo disciplinar e a turma. O segundo capítulo encontra-se repartido em quatro subcapítulos, nomeadamente a área das Atividades de Ensino e Aprendizagem, a área das Atividades de Organização e Gestão Escolar, a área dos Projetos e Parcerias Educativas e atitude ético-profissional. Por último, destaca-se o terceiro capítulo dedicado ao estudo comparativo entre géneros da perceção sobre a intervenção pedagógica dos professores de educação física e dos respetivos alunos.

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

ABSTRACT

This document contains all the activities developed during the Teacher Training that contributed both to my learning and to my personal and academic development. This report was carried out with a view to obtaining a master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra, developed at the Lima-de-Faria Secondary School, together with the class of the 9th LF3, during the academic year 2020/2021.

This report is a mirror of all the learning that was acquired during the first year of the master's degree in a theoretical way and the application of that knowledge in a real context during the Pedagogical Internship. In addition, it exposes all the successes, failures, decisions and adjustments that had to be made, in order to respond in the best way to the problems.

This report is structured according to three chapters. The first chapter is related to the characterization of the context of the pedagogical practice and integrates the school, the internship nucleus, the disciplinary group and the class. The second chapter is divided into four sub-chapters, namely the Teaching and Learning Activities area, the Organization and School Management Activities area, the Educational Projects and Partnerships area and the ethical-professional attitude. Finally, we highlight the third chapter related to an investigation related to the perception of the pedagogical intervention of physical education teachers and their students: a comparative study between genders.

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

Índice

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	17
1. Expetativas Iniciais	17
2. Caracterização do contexto	18
2.1 A Escola	18
2.2 Grupo disciplinar de Educação Física.....	20
2.3 Núcleo de Estágio Pedagógico.....	20
2.4 A Turma	21
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	23
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem	23
1. Planeamento	24
1.1 Plano Anual	24
1.2 Unidades Didáticas	27
1.3 Planos de Aula.....	31
2. Realização	33
2.1. Intervenção Pedagógica.....	33
2.1.1 Instrução	33
2.1.2 Gestão	37
2.1.3 Clima e Disciplina	39
2.2 Reajustamento, Estratégias e Opções	40
2.3 Reajustamentos fruto da Pandemia	41
3. Avaliação.....	43
3.1 Avaliação Formativa Inicial	44

3.2 Avaliação Formativa Processual	45
3.3 Avaliação Sumativa.....	46
3.4 Autoavaliação	47
4. Questões dilemáticas	48
Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar	49
Área 3 – Projetos e parcerias educativas.....	50
Área 4 – Atitude ético-profissional.....	52
CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA	53
Introdução	55
Método	57
Amostra	57
Instrumentos e Procedimentos	58
Resultados	59
Apresentação dos resultados relativos aos 44 itens da 1ª parte do Grupo I – Intervenção Pedagógica.....	59
Apresentação dos resultados da 1ª parte do Grupo II –Professor/Aluno	60
Discussão	61
Conclusões	63
Referências:	64
Conclusão	66
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES	70
ANEXOS	88

Lista de Tabelas

Tabela 1. Rotação dos espaços do 9º LF3	25
Tabela 2. Unidades Didáticas a lecionar por Período.....	26
Tabela 3. Recursos temporais disponíveis.....	26
Tabela 4: Resultados dos 44 itens do Grupo I da 1ª parte (médias gerais) - Intervenção Pedagógica (SPSS)	60
Tabela 5. Resultados dos 3 itens do Grupo II da 1ª parte - Professor/Aluno (SPSS)....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

UC – Universidade de Coimbra

EF – Educação Física

EA – Ensino-Aprendizagem

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PAA – Plano Anual de Atividades

UD – Unidade Didática

DT – Diretor de Turma

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Regras de sala de aula

Apêndice II – Mapa de distribuição dos espaços

Apêndice III – Plano de Unidade Didática

Apêndice IV – Modelo de plano de aula

Apêndice V – Grelha de Avaliação Formativa Inicial

Apêndice VI – Grelha de Avaliação Sumativa

Apêndice VII – Ficha de Autoavaliação

Apêndice VIII – Cartaz do Torneio de Tênis de Mesa

Apêndice IX – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor” preenchido pelos alunos do Ensino Secundário

Apêndice X – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor” preenchido pelos professores

Apêndice XI – Resultados dos questionários da 1ª Parte, Grupo I por Dimensão Pedagógica

LISTA DE ANEXOS

Anexo I- Certificado de participação na ação de Formação- Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar”

Anexo II- Certificado de participação na ação de Formação- Associativismo Profissional (APEF)

Anexo III- Certificado de participação na ação de Formação Educação e Desporto

Anexo IV- Certificado de participação na ação de Formação Fitness e Atividades e Ginásio

Anexo V- Certificado de participação na Formação iiiUC- Ferramentas de Apoio à Investigação B-on

Anexo VI- Certificado de participação no X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

INTRODUÇÃO

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

A Unidade Curricular de Estágio Pedagógico visa a iniciação à prática pedagógica, proporcionando o contacto real com o processo de ensino-aprendizagem (EA). Neste período os estagiários devem colocar em prática os conhecimentos e os saberes teóricos já adquiridos durante a formação académica.

Esta Unidade Curricular foi desenvolvida junto da turma do 9º LF3, na Escola Secundária Lima-de-Faria, com a orientação e supervisão do Dr. João Paulo Nogueira e da Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro Silva, orientadora da faculdade.

Este relatório objetiva mencionar as estratégias utilizadas, dificuldades e sucessos sentidos, bem como as experiências vivenciadas que contribuíram para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, procura também refletir e justificar as aprendizagens e métodos de lecionação que foram usados para a transmissão dos conhecimentos aos alunos, privilegiando sempre a evolução e o aperfeiçoamento dos educandos.

Para esse efeito, o presente documento segue as diretrizes presentes em “Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física IV 2020-2021” (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2020) e encontra-se organizado por três capítulos. O primeiro capítulo está relacionado com a contextualização da prática, o segundo está dedicado a uma reflexão da prática pedagógica e o último capítulo consiste num estudo comparativo entre géneros da perceção sobre a intervenção pedagógica dos professores de educação física e dos respetivos alunos.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. Expectativas Iniciais

As expectativas iniciais assumem uma elevada importância no trabalho dos estagiários visto que permitem uma reflexão profunda e uma consciencialização sobre os desafios a encarar e os objetivos a atingir, de modo a encontrar estratégias para melhorar as fragilidades percebidas.

A principal função do Estágio Pedagógico é potenciar e desenvolver as competências dos estagiários, de modo que estes se encontrem aptos para exercer no futuro a profissão de docente.

Na fase inicial deste desafio eram diversas as preocupações e inseguranças fruto da inexperiência pedagógica. As principais preocupações recaíam sobre a turma, nomeadamente sobre o controlo e a relação estabelecida com os alunos. O facto de lecionar aulas a uma turma do 9º ano originou inseguranças uma vez que o nível de maturidade destes ainda não era elevado e, por esse motivo, pensávamos que tal iria comprometer em parte as aprendizagens. Este ponto teve de ser posteriormente trabalhado durante o estágio com vista a que fosse possível estabelecer uma postura mais demarcada nas aulas.

A relação com a turma também era motivo de preocupação pois pretendíamos que o primeiro contacto fosse suficientemente positivo de modo a aumentar a colaboração, a confiança e para que nós próprios nos sentíssemos também mais à vontade.

Outra das dificuldades que tínhamos estava relacionado com a comunicação e que foi o obstáculo mais difícil de ultrapassar dado que nem sempre o discurso era o mais claro e objetivo possível.

Para minimizar essas preocupações foram organizadas reuniões com bastante frequência com o Orientador de Estágio com o intuito de esclarecer dúvidas e para nos orientar no processo de ensino. Estas reuniões foram de uma enorme relevância uma vez que permitiram adotar estratégias para colocar em prática relativamente às nossas maiores inquietações.

2. Caracterização do contexto

Durante o período de estágio, importa salientar o meio envolvente que contribuiu para a aprendizagem e desenvolvimento, assumindo desta forma grande importância. Como foi mencionado anteriormente, ir-se-á caracterizar o local de estágio, o grupo disciplinar, o núcleo de estágio, e por fim, mas com igual valor, a turma.

2.1 A Escola

A Escola Secundária Lima-de-Faria localiza-se na cidade de Cantanhede. Na sua proximidade situa-se também a escola de Ensino Básico Marquês de Marialva e um Jardim de Infância.

Nos anos de 1977-1978, a Escola Secundária de Cantanhede apresentou-se como sendo um espaço próprio e com total independência e autonomia, uma vez que, anteriormente o espaço onde esta se situava era partilhado por duas escolas em simultâneo.

Em homenagem ao Doutor António Lima-de-Faria, nascido em Cantanhede em 1921, a escola Secundária de Cantanhede decidiu no ano de 2012 atribuir-lhe o seu nome, devido ao seu vasto contributo para a ciência e para a cidade. É de salientar ainda que, a junção da Escola Secundária de Cantanhede com o Agrupamento de Escolas Finisterra (Febres), originou o Agrupamento de Escolas FinisEsc.

Pretende-se que a missão, visão e valores desta escola atenda às várias necessidades dos alunos, tendo em conta que estes possuem diferentes formas de aprendizagem, e que para tal a educação deverá ser o mais diversificada possível, proporcionando a que todos os alunos à saída da escolaridade obrigatória se encontrem preparados para um futuro incerto e dotados de competências que lhes permitam responder aos desafios da atualidade.

Além do acima referido, importa clarificar que um dos principais objetivos desta escola passa por contribuir para a formação de alunos enquanto pessoas com boas práticas de cidadania e responsabilidade social, ou seja, cidadãos ativos e participativos na sociedade.

Esta escola apresenta uma oferta formativa de quatro cursos científico-humanísticos, são eles: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Além disso, conta ainda com um curso profissional de Técnico de Mecatrónica de Automóvel. No total esta é frequentada por mais de 551 alunos.

No que diz respeito aos recursos materiais e espaciais, esta escola é dotada de um grande espaço exterior com um bloco par e um ímpar. No bloco par existem 16 salas de aula; um auditório; duas casas de banho; sala de física e química. No bloco ímpar existem: 17 salas de aula; uma biblioteca; um anfiteatro; uma sala de informática; uma sala de apoio especial (SPO); sala de artes visuais; laboratórios; duas casas de banho. Na zona do Polivalente existe: uma cantina; um bar/café; zona de convívio com mesas e cadeiras; palco; secretaria; sala da direção; sala de professores; reprografia. No espaço exterior existe: sala de espelhos; oficinas; e ainda espaços destinados ao lazer tais como, bancos espalhados pela escola.

Relativamente aos recursos materiais e espaciais destinados à disciplina de Educação Física (EF) e à prática de atividade física, pode-se indicar que esta tem no seu espaço exterior 1 campo de futsal; 1 campo de andebol; 2 campos de basquetebol; pista de atletismo; 2 campos de voleibol; salto em comprimento com caixa de areia e ainda um pavilhão dotado de duas balizas para a prática de futsal; 8 tabelas de basquetebol; cordas, espaldares e uma parede de escalada. Nesse pavilhão existem ainda dois balneários, feminino e masculino; zona destinada à arrumação dos vários materiais; gabinete dos professores e receção.

Esta escola apresenta um vasto número de protocolos. Ao nível do desporto escolar, podem-se destacar, as Piscinas Municipais de Cantanhede; Campo de Paddle; Clube de golfe de Cantanhede; Clube Escola de Ténis de Cantanhede, e ainda a Academia CantanhedeGym, locais esses onde é frequente os professores levarem os alunos para a prática das modalidades desportivas, contribuindo assim para proporcionar novas experiências.

2.2 Grupo disciplinar de Educação Física

No que se refere à disciplina de EF, nesta escola lecionam oito professores (6 deles do sexo masculino e 2 do sexo feminino), e estão atualmente presentes quatro estagiários do curso do MEEFEBS, da FCDEF-UC.

O trabalho desenvolvido pelos professores do grupo disciplinar foi excepcional, tendo os mesmos mostrado disponibilidade e interesse para esclarecer dúvidas, partilhar experiências, bem como para conceder informações relativamente ao modo de atuar. Além disso, ainda emprestaram alguns livros de EF para nos podermos guiar no processo de ensino. A existência de um ambiente positivo e de entajuda facilitou a integração e contribuiu para tornar o trabalho dos estagiários muito mais facilitado.

É de salientar ainda o apoio e o acompanhamento incansável do Orientador de Estágio durante este desafio, Dr. João Paulo Nogueira que contribuiu para que esta etapa fosse concretizável. O facto de ser bastante próximo e de ter transmitido inúmeros saberes e experiências de vida permitiu a que houvesse um crescimento a nível pessoal e profissional. Desde logo, pode-se mencionar também as inúmeras reuniões assistidas que estimularam a capacidade de reflexão, autocrítica e a melhoria no processo de EA.

2.3 Núcleo de Estágio Pedagógico

O núcleo de estágio da Escola Secundária Lima-de-Faria era constituído por quatro elementos do sexo masculino, que se encontravam a concluir a sua formação académica (Mestrado) na FCDEF-UC.

A relação de amizade estabelecida durante o primeiro ano de mestrado favoreceu a cooperação e a comunicação entre os elementos, permitindo deste modo trabalhar em conjunto, detetar e corrigir falhas uns dos outros, contribuir com opiniões construtivas, questionar os colegas sobre aspetos que poderiam ser melhorados e ainda manter um espírito de amizade e respeito. Consideramos que termos sido quatro estagiários foi muito positivo, visto que aumentou a receptividade para aceitar novas ideias, bem como a reflexão sobre as ideias expostas pelos outros.

O orientador cooperante Dr. João Paulo teve um papel determinante pois através da sua experiência e do seu feedback foi possível adotar estratégias, metodologias de ensino e de intervenção para melhorar a lecionação das aulas.

A vantagem de ter tido um núcleo de estágio bastante próximo e unido contribuiu para a existência de um ambiente onde predominasse a boa disposição.

2.4 A Turma

Para melhor conhecer os alunos (coletivamente e individualmente) da turma do 9º LF3 foi solicitado no início do ano letivo o preenchimento de uma Ficha Individual do aluno. Este documento abrangia um conjunto de várias questões que poderiam ser de resposta aberta ou de escolha múltipla e continham várias perguntas pessoais/privadas sobre cada aluno. A partir dos dados obtidos no questionário foi possível proceder à caracterização da turma e ao ajuste das estratégias a utilizar nas aulas, visto que alguns dos alunos detinham determinados problemas de saúde, pelo que se tornava imperativo ir ao encontro das suas necessidades.

Desta forma, aferiu-se que a turma do 9ºLF3 era constituída no total por 14 alunos, sendo que doze eram raparigas e os restantes dois alunos eram rapazes (todos de nacionalidade portuguesa). As idades destes estavam compreendidas entre os 14 e os 15 anos e todos à exceção de um aluno residiam no Concelho de Cantanhede. Mais de metade dos alunos utilizavam o autocarro como meio de transporte para a escola, demorando aproximadamente 10 a 15 minutos.

Relativamente às questões direcionadas à educação pôde-se verificar que a maioria dos alunos referiu não gostar de estudar e no geral a disciplina de EF não é das mais preferidas, mas, no entanto, a generalidade dos alunos afirma gostar.

Na questão relacionada com a saúde e alimentação concluiu-se que cerca de 8 alunos têm algum tipo de problema de saúde, tais como, problemas de visão; problemas motores; problemas de fala; asma e/ou alergias. No entanto, apenas um deles requeria algum cuidado especial devido a inúmeros problemas de saúde. Além disso, no que se refere à alimentação, todos tomavam o pequeno-almoço em casa.

É de salientar ainda que a grande maioria dos alunos nos tempos livres afirmou praticar algum tipo de desporto/atividade física, tais como: natação; ginásio; hip-hop e futsal.

No decorrer das primeiras semanas de aulas conseguiu-se conhecer melhor a turma e ter outra perceção da realidade. Na globalidade a turma demonstrou não ter muita

disposição para a prática, nem muito empenho, assim como distraia-se com uma enorme facilidade nos momentos de instrução e de transição entre exercícios. Em relação à assiduidade, pontualidade e faltas de material, estes revelaram-se exemplares (apêndice I). Com vista a resolver os problemas anteriormente mencionados teve de se adotar medidas, nomeadamente, a utilização de um apito durante as aulas e o diálogo com os alunos sobre as regras e as rotinas que se queria que fossem implementadas nas aulas. Através do elo que foi estabelecido entre o professor e os alunos o comportamento da turma melhorou e as estratégias implementadas demonstraram ter sucesso.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

O processo de EA nas escolas assume bastante relevância uma vez que o objetivo do ensino passa por formar alunos autónomos e responsáveis de modo a que estes se tornem sujeitos ativos e participativos na sociedade (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

Segundo McCaughtry, Tischler e Flory (2008) nas escolas existem dois tipos de vetores (Primários e Secundários) responsáveis para que ocorra aprendizagem. Importa salientar que quanto melhor for a relação entre estes dois agentes, maior será a facilidade em alcançar os conhecimentos. O vetor primário corresponde aos professores e relaciona-se com os objetivos que estes pretendem alcançar para com os seus alunos. No lado oposto encontram-se os vetores secundários que são os alunos. Estes vetores, por sua vez, também possuem objetivos, sentimentos e expectativas sobre o que esperam das aulas do professor. Existe, então, uma reciprocidade entre ambos pois dependem uns dos outros para o sucesso.

De modo a tornar o processo de EA ainda mais eficaz torna-se fundamental que os docentes reflitam sobre as suas práticas, observando, analisando e avaliando o que se passa durante as aulas (Gonçalves, 1994).

Neste sentido, Bento (1998) afirma que todos os professores de EF devem ter em conta três tarefas que se encontram inteiramente ligadas à arte de ensinar, sendo elas o Planeamento (Plano Anual; Unidades Didáticas e Planos de Aula), a Realização (Intervenção Pedagógica) e a Análise da Avaliação (Instrumentos de Avaliação). Desta forma, este capítulo aborda as três tarefas que foram desenvolvidas durante o período de estágio, descrevendo e justificando as opções tomadas.

1. Planeamento

Na fase inicial do planeamento para tornar o processo de EA mais eficaz foi essencial conhecer os meios e as condições disponíveis na escola para que posteriormente fosse possível proceder ao planeamento, nomeadamente à definição de decisões, objetivos a atingir, conteúdos a abordar de acordo com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e as estratégias a utilizar, isto numa fase bastante precoce do ensino. A planificação objetivou antever possíveis problemas que poderiam surgir, assumindo uma linha orientadora durante o processo de EA (Andrade, Cruz, e Patrício, 2020).

O desenvolvimento do planeamento procurou reduzir as incertezas, os constrangimentos, favorecer a prática pedagógica e orientar o professor a seguir os objetivos previamente programados (Anacleto, Januário, e Silva, 2017).

A elaboração do planeamento assentou na junção de dois princípios: na qualidade com vista a promover o desenvolvimento dos alunos e, ao mesmo tempo, na flexibilidade de modo que, se necessário, se procedesse a reajustamentos.

Abaixo expomos como foi elaborado o plano anual (planeamento a longo prazo), o plano por unidade didática (planeamento a médio prazo) e, por último, o plano de aula (planeamento a curto prazo).

1.1 Plano Anual

De acordo com Bento (1988:67) o plano anual corresponde à preparação do ensino e traduz-se na compreensão e domínio dos objetivos e, para além disso, permite retirar reflexões acerca da organização na qual o docente irá lecionar.

Desta forma procurámos concretizar um planeamento que fosse preciso e direcionado para o desenvolvimento dos alunos, utilizando as indicações descritas no programa da disciplina de EF, assim como que fosse exequível de concretizar de acordo com as características particulares da turma e da escola.

A planificação a longo prazo incorporou toda a atividade que se pretendeu desenvolver durante o ano letivo e, desta forma, foi realizada no início do mesmo uma vez que se tornou impreterível proceder à realização deste documento para a nossa orientação ao longo do ano letivo de 2020/2021. Como o próprio nome indica, o planeamento a longo prazo visou preparar o trabalho que foi realizado ao longo do ano

letivo e contemplou a distribuição das várias modalidades e a respetiva carga, os objetivos e os conteúdos previstos para o 9º ano, os momentos das avaliações, a rotação dos espaços, os feriados e as férias escolares.

Neste sentido consultámos o PNEF (2001) e as Aprendizagens Essenciais e Conteúdos Programáticos (2018) para o 9º ano de escolaridade, recolhendo os objetivos e os conteúdos direcionados para estes. Posteriormente, consultámos as metas e planificações estabelecidas pelo grupo disciplinar de EF, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno da Escola Secundária Lima-de-Faria, a caracterização da turma (através dos dados obtidos da Ficha Individual do Aluno) e a “calendarização escolar dos estabelecimentos públicos para ano letivo 2020-2021” presentes no Diário da República.

Mais tarde, na reunião de grupo disciplinar de Educação Física, definiu-se como iria ser feita a distribuição pelos espaços (Tabela 1), as matérias a abordar em cada ano de escolaridade (Tabela 2), a ocupação dos espaços dos balneários devido ao Covid-19, bem como as atividades a desenvolver relacionadas com a disciplina de EF, anexando-as no Plano Anual de Atividades (PAA). Tendo em nossa posse a informação necessária pudemos programar, desta forma, como se iriam distribuir as diversas unidades didáticas (UD) pelos espaços e pelos períodos.

Tabela 1. Rotação dos espaços do 9º LF3

Período Letivo	Nº Rotação	Data de Início	Data de Término	Espaços
1º	1º Rotação	21/set	20/nov	Segunda Feira-Exterior Quinta Feira- Pavilhão
	2º Rotação	23/nov	29/jan	Segunda Feira-Pavilhão Quinta Feira- Exterior
2º	3º Rotação	01/fev	16/abr	Segunda Feira-Exterior Quinta Feira- Pavilhão
3º	4º Rotação	19/abr	15/jun	Segunda Feira-Pavilhão Quinta Feira- Exterior

Tabela 2. Unidades Didáticas a lecionar por Período

Distribuição das Unidades Didáticas por Período	Períodos	Matérias	Distribuição dos tempos letivos	Local
	1º Período	Basquetebol	10 tempos	Pavilhão
		Atletismo	13 tempos	Exterior do Pavilhão
		ARE	6 tempos	Pavilhão
	2º Período	Ginástica de solo/Aparelhos	13 tempos	Pavilhão
		Atletismo (cont)	4 tempos	Exterior do Pavilhão
		Ténis	8 tempos	Exterior do Pavilhão
		Futsal	7 tempos	Exterior do Pavilhão
	3º Período	Golfe	8 tempos	Pavilhão
		Voleibol	8 tempos	Exterior do Pavilhão
Patinagem		8 tempos	Pavilhão	

Tabela 3. Recursos temporais disponíveis

9º LF3				
Período	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Total de aulas previstas	33	35	26	91

Como se pode observar na tabela 1 ocorreram, durante o ano letivo, cerca de quatro rotações dos espaços (apêndice II), sendo que as únicas diferenças sucediam no facto de que apenas existiam dois locais (o exterior e o pavilhão gimnodesportivo) que eram constantemente alternados. A existência de apenas dois locais para realizar a prática facilitou o planeamento e a estruturação das matérias a lecionar, bem como permitiu a prática contínua de atividade física dos alunos.

Os desportos coletivos assumem uma diferença quando comparados com os desportos individuais. Analisando a tabela 2 pode-se destacar que tivemos o cuidado de colocar sempre uma modalidade de jogos desportivos coletivos por período, devido às preferências dos alunos (com base nas respostas da ficha individual do aluno), de modo a aumentar a motivação, a interação social, a competição e a disposição dos discentes

para a prática, evitando assim a lecionação exclusiva por período de modalidades individuais.

Acresce que nas duas aulas semanais (90 minutos e de 60 minutos) da turma do 9º LF3 eram lecionadas em simultâneo na mesma semana, mas em dias distintos, duas modalidades diferentes, potenciando nos alunos uma maior motivação e aulas mais diversificadas, visto que não contactavam sempre com a mesma modalidade.

Parte do programa é comum para todas as escolas e a outra parte são alternativas a adotar localmente pelo departamento curricular de EF. Neste sentido, as modalidades obrigatórias definidas foram: Ginástica, Atletismo, ARE, Basquetebol, Patinagem, Futsal, Voleibol, Ténis e Golfe e os blocos por UD definidos dependiam da complexidade da UD em si. É de salientar que algumas das modalidades sofreram alterações no número de blocos uma vez que existiram algumas interrupções letivas, nomeadamente na semana de 1 a 8 de dezembro (Suspensão das aulas).

Por decisão do grupo disciplinar apenas foram realizados alguns dos testes considerados mais importantes do FITtescola na escola Secundária Lima-de-Faria. Deste modo, sensivelmente a meio de cada período letivo, eram realizados testes de aptidão física, nomeadamente, os 1000 metros (resistência), lançamento de uma bola medicinal (força superior), impulsão horizontal (força inferior), vaivém (agilidade), senta e alcança (flexibilidade), 40 metros (corrida de velocidade) e a pesagem e medição da altura. Tal decisão fundamentou-se no facto de não considerarem os restantes testes adequados uma vez que não era possível realizá-los com o rigor necessário.

O PAA demonstrou ser fulcral para delinear e direccionar o ensino para os objetivos e os conteúdos desejados, assumindo uma linha orientadora, pois em caso de dúvida este podia ser imediatamente consultado.

1.2 Unidades Didáticas

Relacionado com PAA surgem as unidades didáticas. Este instrumento indispensável também foi alvo de planificação, nomeadamente procedeu-se à construção das UD que iriam ser lecionadas durante o ano letivo, incluindo de uma forma mais detalhada a abordagem dos conteúdos técnicos e táticos.

Uma UD consiste na articulação do conteúdo programático, ou seja, numa sequencialização didática que, por sua vez, se desenvolve num determinado período de tempo com o intuito de atingir os objetivos didáticos previamente determinados e de responder às principais questões de desenvolvimento curricular, nomeadamente, o que ensinar, quando e como ensinar e como avaliar (Pais, 2013).

Segundo Pais (2013) as UD devem ser práticas, flexíveis, explícitas quanto aos objetivos a atingir, adequadas às condições da turma, respeitadoras dos objetivos programáticos e devem ainda prever o tempo necessário para a sua aplicação (número de aulas).

A nosso ver a planificação de uma UD permite uma maior organização por parte do professor visto que este se irá guiar por aquilo que planeou anteriormente, tendo sempre em vista os objetivos definidos para cada aula. Neste sentido, ao efetuar este trabalho o professor está a assegurar um ensino de maior qualidade, com conteúdos e metas bem delineados.

Para a elaboração das UD (apêndice III) que iriam ser lecionadas consultámos alguns documentos, tais como o PNEF (2001) e as Aprendizagens Essenciais (2018).

Posteriormente, passámos à fase fulcral do processo de aprendizagem dos alunos, nomeadamente a Avaliação Formativa Inicial, com vista a determinar as competências e aprendizagens de cada um. Esta decorreu nas primeiras aulas de cada UD e permitiu traçar objetivos realistas a serem cumpridos por parte dos respetivos alunos, definir grupos de níveis (diferenciação pedagógica), delinear estratégias e a sequência dos conteúdos a lecionar de acordo com a respetiva dificuldade.

Segue-se uma reflexão crítica sobre a primeira UD que foi desenvolvida no 1.º Período, mais concretamente a UD de Basquetebol. Esta demonstrava claramente as dificuldades sentidas e o ajuste que foi necessário realizar no planeamento dos conteúdos.

Durante a leção desta modalidade optámos por dedicar exclusivamente as primeiras 4 a 5 aulas para a introdução e a exercitação das habilidades técnico-táticas mais simples para que posteriormente os alunos conseguissem realizar com sucesso os próximos conteúdos que seriam mais exigentes. Desta forma, nas aulas seguintes começámos por introduzir os aspetos táticos ofensivos e defensivos com o intuito de complementar com o que tinha sido anteriormente ensinado, procurando deste modo elevar o nível de exigência.

As aulas subsequentes serviram para trabalhar os conteúdos abordados e para privilegiar a situação de jogo reduzido com vista a proporcionar o contacto mais próximo com a modalidade e para colocar em prática tudo o que até então tinha sido exercitado.

As últimas duas aulas visaram proceder à respetiva avaliação sumativa, aferindo as aprendizagens e as competências até então desenvolvidas.

Na elaboração desta UD as principais dificuldades sentidas estavam relacionadas em saber se o número de aulas era suficiente para que os alunos conseguissem assimilar os conteúdos que tínhamos previsto e se estes eram demasiado exigentes. Através da ajuda do orientador cooperante as dificuldades sentidas foram-se colmatando e, posteriormente, com a prática fomos ganhando a experiência que era necessária. Além disso, a definição de menos conteúdos a lecionar por UD facilitou o trabalho visto que se conseguiu proporcionar aos alunos, desta forma, uma melhor qualidade de ensino.

Posto isto, revela-se, por vezes, importante a redução dos conteúdos a lecionar se tal se traduzir num ensino de melhor qualidade, uma vez que com um menor número de conteúdos os alunos dispõem de mais tempo para exercitar cada um deles e, com efeito, existirá um maior desenvolvimento. Se, pelo contrário, o professor demonstrar ser muito ambicioso, seleccionando um elevado número de conteúdos, tal pode conduzir a uma aquisição de habilidades menos completa.

A reflexão que se segue está relacionada com a UD de ginástica de solo. Estas reflexões contribuíram para o modo de sequencializar os conteúdos a abordar em cada aula, bem como para a definição de objetivos para os diferentes grupos de níveis.

“Tendo em conta o que foi observado planeio introduzir os elementos mais complexos, numa forma mais simples, através de adaptações, aumentando o grau de dificuldade com o decorrer das aulas até chegar à sua forma original, variando os objetivos de grupo para grupo. Deste modo, os alunos terão a possibilidade de passar por todas as estações e de executar todos os exercícios, variando apenas a sua forma de realização.” (Reflexão relativa à UD de ginástica de solo).

A divisão dos alunos da turma por grupos de níveis demonstrou ser fulcral para o desenvolvimento e sucesso dos alunos nas matérias de ensino em questão uma vez que foram criados objetivos realistas, quer para os alunos com mais, quer com menos dificuldades. Deste modo, os alunos estavam constantemente motivados e com iguais oportunidades de aprendizagem, bem como em constante desafio. A diferenciação

pedagógica exigiu um planeamento dos conteúdos e das estratégias a implementar de forma mais detalhada.

A diferenciação pedagógica demonstra uma enorme eficácia no ensino, visto que fornece oportunidades iguais de aprendizagem e de desenvolvimento aos alunos. Desta forma o professor terá de ajustar as práticas de acordo com o nível dos seus alunos (Henrique, Anacleto, e Aniszewski, 2017).

Para a construção das UD seguimos o modelo proposto por Pais (2013). Este autor procurou corrigir a incoerência técnico-didática, ajustando e redefinindo as formas de organização do processo de EA, tornando assim o processo de EA mais eficaz.

Este modelo encontra-se estruturado por quatro módulos, sendo que cada um contém vários subtópicos. O módulo um é composto pelos Elementos Didatológicos (caracterização do contexto de ensino e aprendizagem; fundamentação didatológica e definição de objetivos didáticos), o módulo dois corresponde à Seleção e Sequencialização do Conteúdo Programático (definição do tema e seleção do conteúdo programático), o seguinte módulo está relacionado com o Desenho do Percorso de Ensino-Aprendizagem (definição dos critérios de sequencialização e seleção das tarefas de ensino e realização dos guiões de desenvolvimento) e o último módulo faz referência ao Processo de Avaliação (avaliação das aprendizagens dos alunos e reflexão sobre o trabalho desempenhado pelo professor).

Em suma, a elaboração deste planeamento permitiu estabelecer objetivos possíveis de serem concretizados pelos diferentes grupos de níveis, mantendo os alunos motivados e constantemente desafiados, favorecendo desta forma o desenvolvimento dos alunos. Consideramos que a planificação das UD, além de facilitar o trabalho do professor, permite ser um suporte para que em caso de dúvida este documento seja consultado. Para além disso, este planeamento também permitia, caso fosse necessário, o reajustamento dos conteúdos consoante o desenvolvimento dos alunos.

1.3 Planos de Aula

Concentremo-nos agora no planeamento a curto prazo, no qual se integram os planos de aula.

O objetivo do plano de aula consiste em orientar o docente para os objetivos previamente estabelecidos para cada aula, tornando desta forma o ensino mais eficiente (Bento, 2003:75). Segundo Bossle (2002) o plano de aula deve conter de forma detalhada o que se irá realizar e, além disso, permite programar os objetivos e os conteúdos a lecionar de forma mais individualizada e de acordo com o projeto pedagógico e o contexto escolar. Portanto, o professor deve incorporar no seu plano de aula o que ensinar, como ensinar e os objetivos previstos para os grupos de níveis.

Neste sentido, elegemos acompanhar as orientações de Quina (2009) utilizando a estrutura do modelo tripartido. Neste modelo a aula estrutura-se em três partes, sendo elas a parte inicial, parte fundamental e a parte final (apêndice IV). Este modelo de plano de aula foi ajustado pelo núcleo de estágio a partir do modelo do 1º ano de mestrado, com vista a tornar este instrumento ainda mais eficiente e prático. Este instrumento era composto por cabeçalho, parte inicial, parte fundamental, parte final, justificação das opções tomadas e relatório da aula.

A primeira parte do plano de aula (cabeçalho) abrangia a informação da aula, nomeadamente data, hora, turma, período, espaço da aula, nº de aula, UD, número de alunos previstos, observações, objetivos para a aula/função didática e, por último, os recursos materiais necessários.

As restantes partes da aula (inicial, fundamental e final) incluíam o tempo de início e de término da tarefa, os objetivos operacionais/específicos, o modo de organização, a descrição da tarefa, as componentes críticas e os critérios de êxito.

A parte inicial da aula visava transmitir os conteúdos e os objetivos previstos para a mesma, estabelecer uma ligação dos conteúdos lecionados na anterior, as regras a cumprir, bem como a referência aos exercícios de mobilização articular.

Em concreto, esta fase no início do primeiro período era bastante débil visto que apenas era utilizada para realizar a chamada e para explicar o primeiro exercício de mobilização articular. Esta tarefa demonstrou ser bastante complexa no começo, mas com o decorrer das aulas e com a ajuda do orientador cooperante foi-se revelando a necessidade de realizar uma preleção inicial mais completa, referindo os objetivos,

questionar os alunos sobre os conteúdos lecionados na aula anterior e, ainda, realizar uma sequencialização dos conteúdos a trabalhar.

Na parte fundamental estavam presentes as tarefas que mais contribuíam para o processo de EA, assim como a gestão e organização do espaço, os feedbacks e as progressões que tinham de ser implementadas para a aula.

A parte final era dedicada ao retorno à calma e ao questionamento sobre os conteúdos trabalhados na aula, de modo a favorecer a reflexão. Discutia-se ainda o que iria ser trabalhado na aula seguinte, os conteúdos atingidos e os que necessitavam ainda de mais aperfeiçoamento.

Assim como na parte inicial da aula, a parte final também exigiu uma maior atenção dado que esta era igualmente incompleta. Com o decorrer das aulas e com o aumentar da experiência conseguiu-se aprimorar o modo de intervenção. No momento em que conseguimos ser mais competentes nestas duas tarefas as aulas começaram a ser mais objetivas.

A fundamentação/justificação tinha como objetivo descrever e justificar as opções tomadas no plano de aula, desde a escolha dos exercícios até à seleção dos conteúdos a abordar.

Por último, o relatório de aula visava proceder a uma reflexão sobre o decorrer da aula, mencionado os pontos positivos/negativos, os aspetos a melhorar e as estratégias e metodologias utilizadas. Esta última parte do plano de aula foi a que mais contribuiu para a nossa aprendizagem e evolução visto que permitiu refletir de modo a não cometer os mesmos erros na aula seguinte.

O plano de aula revelou ser um instrumento imprescindível, direcionando o trabalho do professor para os conteúdos a trabalhar, conteúdos esses sustentados pelos documentos orientadores PNEF (2001) e Aprendizagens essenciais (2018), PAA, UD e as características da turma. Além disso, como foi mencionado anteriormente, favoreceu a reflexão visto que no final das aulas o orientador cooperante e os colegas do núcleo de estágio refletiam em conjunto.

Em jeito de conclusão e em concordância com os autores anteriormente mencionados, o planeamento revela ser essencial para uma maior eficácia da lecionação pois permite prever possíveis obstáculos e direcionar os conteúdos para a aula, guiando o trabalho do professor para os objetivos previstos. A junção dos três tipos de planeamento

(Anual, Unidades Didáticas e os Planos de Aula) contribuiu para os alunos tirarem o melhor partido das aulas, garantindo aprendizagens adequadas e estruturadas.

2. Realização

Concluída a fase do planeamento importa salientar as tarefas de realização que assumiram bastante relevância para o processo de EA. Neste sentido, Quina (2009) refere que após as tarefas de planeamento estarem completas o professor deverá incidir sobre a parte da realização do ensino.

Nesta fase predomina uma ligação entre professor e alunos mais acentuada, uma vez que as decisões tomadas pelo professor e os acontecimentos sucedidos no decurso das aulas vão influenciar os resultados e as aprendizagens dos alunos (Bento, 1987).

Neste período que envolveu uma maior proximidade com os alunos procuraremos expor as reflexões e decisões tomadas relativas à turma, seguindo as quatro dimensões apresentadas por Siedentop (1983), nomeadamente, instrução, gestão, clima e disciplina.

2.1. Intervenção Pedagógica

As quatro dimensões propostas por Siedentop (1983) devem ser adotadas pelos professores em cada aula como técnicas de intervenção pedagógica, autenticando desta forma as aprendizagens dos alunos. Além disso, para o professor conseguir realizar uma intervenção pedagógica eficaz necessita de adequar as dimensões da intervenção pedagógica em função do contexto, mais concretamente em função das características dos materiais e dos espaços disponíveis, da turma, bem como dos conteúdos a lecionar (Onofre e Costa, 1994).

Estas quatro dimensões foram alvo de bastante preocupação e de inúmeros esforços durante o estágio pedagógico como tentativa de melhoramento.

2.1.1 Instrução

A dimensão da instrução corresponde a uma das ferramentas utilizadas pelo professor para atingir determinados objetivos, nomeadamente motivar, transmitir conhecimentos, informações e as atividades/tarefas a realizar. Logo, durante os períodos

de instrução, o professor pretende introduzir as tarefas, explicando como as realizar, justificar o porquê da sua realização e garantir uma motivação constante por parte dos alunos. Esta dimensão comporta alguns procedimentos, sendo eles apresentação da aula/preleção inicial, apresentação e demonstração dos exercícios/parte fundamental, feedbacks e questionamento e ainda a conclusão da aula/preleção final (Quina, 2009).

Os momentos iniciais da aula estavam reservados para a preleção inicial. Esta visava apresentar aos alunos os objetivos para a aula num local adequado, realizar uma ligação com os conteúdos lecionados anteriormente e, ainda, motivar os alunos, contribuindo desta forma para o processo de EA destes (Quina, 2009).

No início do primeiro período uma das maiores dificuldades residia em conseguir realizar eficazmente uma boa preleção inicial e final, assim como em dar feedback em momentos pertinentes e de forma completa. Consideramos que foi nesta dimensão em que existiu uma maior evolução ao longo do ano letivo.

Nos instantes iniciais de cada aula realizávamos uma preleção inicial incompleta, isto porque além de não estarmos muito confiantes e confortáveis com a turma, os alunos estavam constantemente desatentos, obrigando-nos a expor de forma bastante sucinta os conteúdos e os objetivos previstos para a aula. Neste sentido, revelou ser bastante complexo conseguir no começo de uma UD explicar e introduzir os conteúdos na sua totalidade. Podemos afirmar que esta dificuldade demorou algum tempo a ser diluída, visto que algumas das estratégias não surtiram efeitos imediatos. Em conversa com o orientador cooperante definiram-se algumas estratégias para melhorar a qualidade da preleção inicial. Uma das estratégias implementadas com sucesso passou por adotarmos uma postura mais rígida e, em períodos de barulho, optar pelo silêncio. Além disso, passámos apenas a referir os conteúdos essenciais com vista a diminuir o tempo de instrução e, assim, captar o máximo de atenção dos alunos, o que veio demonstrar ser a chave para solucionar este problema.

Segundo Quina (2009) na parte fundamental da aula deve-se proceder à apresentação dos exercícios, explicando “o quê”, “o como” e “o porquê fazer”. Algumas das formas passam por usar a demonstração acompanhada do objetivo e dos critérios de êxito dos exercícios e utilizar o questionamento de modo a verificar se a mensagem foi compreendida por parte dos alunos.

Nesta fase foram encontradas as mesmas dificuldades em relação ao feedback que na preleção inicial. Porém com o decorrer das aulas foi evidente uma evolução positiva. Após melhorarmos a transmissão de feedback esta revelou ser um grande auxiliar, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Além disso, o questionamento, quer individual, quer à turma, permitiu aferir se os alunos tinham compreendido a informação transmitida e, assim, passar para os exercícios seguintes com menos dispêndio de tempo na explicação.

De acordo com Quina (2009) a demonstração deve ser incluída durante as aulas, podendo ser antes, durante ou depois da exercitação. Além disso, no momento da demonstração das tarefas a realizar deve-se complementar com os objetivos e os critérios de êxito, assim como mencionar as indicações sobre a organização (os grupos a formar).

Neste sentido, tínhamos sempre o cuidado de garantir primeiramente a atenção dos intervenientes antes de dar início à demonstração das tarefas, assim como que se encontravam corretamente posicionados de modo a poderem visualizar os colegas. Durante as aulas privilegiámos os alunos com melhores competências com vista a exemplificar o que era pretendido e, nesse instante, salientávamos os conteúdos e os critérios de êxito que eram desejados, facilitando a compreensão. A utilização de alunos como agentes ativos no ensino revelou ser extremamente positivo pois garantiu uma maior atenção da turma durante a exemplificação.

Nas aulas dentro da sala de aula, por sua vez, privilegiámos o recurso a materiais informáticos para nos auxiliarem na leção dos conteúdos. Na reflexão abaixo expomos uma dessas situações.

“... deste modo aproveitei para apresentar um Power Point que tinha preparado sobre as principais técnicas do lançamento do dardo e do triplo salto, usando também alguns vídeos explicativos para complementar a informação transmitida. Após ter apresentado o Power Point, e esclarecido as principais dúvidas, pedi aos alunos para que, em pares, respondessem a dez perguntas que tinha elaborado sobre a matéria apresentada na aula e alguns conteúdos que já tinham sido abordados nas aulas práticas. No final de todos terem respondido procedi à respetiva correção e explicação das respostas em conjunto com os alunos.”
(Reflexão da aula nº 42 de Atletismo)

Como descrito na reflexão, utilizámos os recursos materiais das salas de aula da escola para introduzir algumas UD e tornar o processo de instrução mais completo. Além de facilitar a aprendizagem dos principais gestos técnicos a adquirir, facilitava posteriormente nas aulas práticas o domínio dos conteúdos.

Segundo Quina (2009) a preleção final de uma aula visa mencionar os detalhes mais importantes decorridos durante a aula, realizar uma revisão dos conteúdos lecionados e motivar os alunos.

Em relação à parte final da aula, nomeadamente na preleção final, era realizado um balanço com a turma de como tinha decorrido a aula, mencionando as principais dificuldades e estratégias a adotar para as ultrapassar, pontos positivos e negativos presenciados durante a aula e, ainda, os conteúdos que iriam ser trabalhados na aula seguinte. Além disso, era realizado um breve questionamento com vista a entender os conhecimentos adquiridos e a esclarecer possíveis dúvidas.

Os feedbacks podem ser verbais ou não verbais e visam motivar e informar os alunos sobre erros cometidos e soluções a adotar (Quina, 2009). No último procedimento da dimensão da instrução, destaca-se o feedback. Os feedbacks transmitidos caracterizavam-se por ser de natureza visual, quinestésica, auditiva ou mistos, e quanto ao objetivo poderiam ser avaliativos, descritivos, interrogativos ou prescritivos.

Durante as aulas eram fornecidos feedbacks aos alunos, podendo assumir diversas direções (individual, para o grupo ou para a turma). Sempre que um aluno cometia um erro ou não percebia o que era suposto era dado feedback de forma individual a esse aluno, continuando a restante parte do grupo e a respetiva turma em atividade. Caso um grupo de alunos não compreendesse a tarefa ou cometesse um erro todos os alunos desse grupo cessavam a atividade e era explicado novamente o teor da tarefa a esse grupo. Aquando de um erro de toda a turma todos os alunos paravam e era novamente explicada e apresentada a tarefa, mas recorrendo a outras estratégias até entenderem.

O feedback utilizado também serviu para repreender comportamentos desviantes. Quando chamávamos pelo nome de um aluno com um tom de voz mais acentuado este de imediato percebia que nos estávamos a referir ao seu comportamento e de imediato mudava a sua atitude.

Consideramos que a instrução se torna imprescindível para maior eficácia do processo de EA. A partir do momento em que conseguimos ser capazes de realizar uma

boa instrução a aula passou a ser mais organizada, ganhámos mais confiança e proporcionámos um maior tempo de prática e, conseqüentemente, um menor tempo de dúvidas por parte dos alunos, contribuindo desta forma para o desenvolvimento destes.

Além disso, através das estratégias implementadas tornou-se visível a evolução durante o decorrer do ano letivo, aumentando a capacidade para diversificar os tipos de feedbacks e a pertinência destes, contribuindo realmente para a correção e para melhorar o desempenho.

O feedback fornecido pelo orientador cooperante, bem como um maior à vontade com a turma, revelaram ser fulcrais.

2.1.2 Gestão

Como refere Quina (2009) só é possível existir desenvolvimento e aprendizagem se existir o tempo adequado para tal. Esta dimensão realça a importância de aumentar o tempo motor aos alunos, reduzindo desta forma o tempo de transição entre as tarefas e reduzindo o tempo de organização da aula. O tempo de aula destinado à realização das tarefas influencia as aprendizagens dos alunos uma vez que quanto maior for o tempo de exercitação maior será a evolução. Desta forma, durante as aulas optávamos por apresentar tarefas que possuíssem uma sequência lógica dos conteúdos lecionados na aula anterior, proporcionando um maior tempo de prática com qualidade e um menor tempo de instrução e de organização.

O planeamento das tarefas era pensado de modo a seguir algumas linhas orientadoras, mais concretamente garantir a sequencialização dos conteúdos e dos objetivos, aumentando progressivamente o grau de dificuldade. Além disso, tentámos optar por apresentar tarefas que não exigissem grande dispêndio de tempo na sua organização, bem como na transição entre elas. A nosso ver, foi neste ponto que predominou a dificuldade pois no início de cada UD as aulas demoravam mais tempo na organização do que o previsto, uma vez que como era a primeira aula esta exigia uma adaptação ao espaço e às características de cada modalidade. Com o decorrer das aulas dessa UD fomos adaptando ao espaço e às características e desenvolvendo a nossa capacidade de gestão.

À semelhança do que foi referido anteriormente, escolhemos manter após a avaliação formativa inicial de cada UD os grupos de níveis, permitindo uma menor perda

de tempo para as aulas subsequentes. Além disso, foram estabelecidas rotinas com os alunos que visavam proporcionar mais tempo de aula que envolvia conceder responsabilidade e ao mesmo tempo confiança por estes para a organização, arrumação e desinfecção de pequenos materiais, permitindo ao professor esclarecer dúvidas, fornecer feedback, apresentar as novas tarefas e, ainda, coordenar e supervisionar se os alunos realizavam as tarefas pedidas em segurança.

No início de cada UD procedíamos à respetiva avaliação formativa inicial e ensinávamos os alunos a preparar e a arrumar o material com vista a que nas aulas futuras estes fossem capazes de forma autónoma de o fazer.

Logo desde o início do período tivemos o cuidado de implementar rotinas com a turma, nomeadamente proceder à apresentação dos conteúdos nos mesmos locais e afastar a turma das distrações exteriores. A dada altura no período decidimos não realizar a chamada aos alunos visto que já os conhecíamos e era fácil notar de imediato quem estava a faltar. Este procedimento permitiu elevar o tempo de prática na parte fundamental da aula.

Ainda sobre o mesmo assunto, podemos mencionar o posicionamento e a circulação. O posicionamento mostrou ser essencial para o correto funcionamento da aula, alargando o campo de visão sobre os alunos, prevenindo comportamentos de indisciplina e garantindo, desta forma, uma aula com maior segurança. Em relação à circulação, destaca-se a UD de atletismo como aquela que contribuiu mais para o nosso desenvolvimento. O facto de estarmos a lecionar esta modalidade no exterior do pavilhão e de serem várias subdisciplinas do atletismo em simultâneo contribuiu para que, numa fase inicial, não conseguíssemos ter uma visão total de todos os alunos devido ao número elevado de estações, não permitindo desta forma um controlo eficaz da aula. Fruto das conversas com o professor orientador conseguimos corrigir os principais erros e, desta forma, terminar a UD com uma outra forma de intervenção.

Em jeito de conclusão, torna-se imperativo criar rotinas, ser-se rápido nas transições entre tarefas, manter os mesmos grupos de alunos de aula para aula, bem como a mesma estrutura de organizativa, aproveitando desta forma o tempo útil da aula. Ao cumprir com estes pontos torna-se possível conceder um maior tempo de prática, potenciando a uma maior rentabilidade, desenvolvimento e aprendizagem por parte dos alunos.

2.1.3 Clima e Disciplina

Concentremo-nos agora na dimensão clima e disciplina que se encontra ligada em grande parte com a dimensão da instrução e da gestão da aula. Segundo Piéron (1992) os maus comportamentos tendem a predominar durante os períodos de instrução ou de organização em que os alunos, por desinteresse e desmotivação, tendem a desviar-se dos objetivos previstos. Isto de facto corrobora o que foi referido anteriormente, nomeadamente, aulas com períodos longos de instrução, de organização e de transição entre tarefas contribuem para uma diminuição da qualidade da aula.

Sendo a turma bastante irrequieta e distraída foi fundamental adotarmos alguns procedimentos para minimizar os comportamentos desviantes e aumentar a disciplina. No início do ano letivo, o controlo da turma revelou não ser fácil, isto também fruto da inexperiência e devido ao facto de a turma ser do ensino básico, o que em si revela maior predisposição para a distração e recreação.

Numa fase inicial uma das formas para combater esses comportamentos inapropriados passava por chamarmos constantemente a atenção dos alunos.

Com o decorrer das primeiras aulas de imediato apercebemo-nos que esta estratégia não resultava e que teríamos de adotar uma outra. Sentimos a necessidade de, durante as aulas, colocar os alunos mais distraídos e faladores em grupos distintos. Esta estratégia foi imprescindível para aumentar a qualidade das aprendizagens dos alunos visto que os alunos mais distraídos, ao serem colocados em grupos com os quais não se identificavam, melhoravam o seu comportamento, assim como os seus resultados.

Tivemos ainda a necessidade de, em certas aulas, principalmente aquando da lecionação de desportos coletivos (como o caso do basquetebol), fazer uso de um apito, isto porque com o bater constante das bolas tornava-se complicado, se não quase impossível, sermos ouvidos pelos alunos. Desta forma utilizámos um apito para que mais facilmente fôssemos ser escutados, para que os alunos tivessem a noção de que estavam a ser supervisionados durante a aula (controlo disciplinar) e criar rotinas, ou seja, quando apitávamos todos paravam de imediato de bater com as bolas porque já sabiam que tínhamos algo para dizer.

No que respeita ao clima de aula desde início que procurámos motivar constantemente os alunos para superarem as suas dificuldades. Pensamos que isso facilitou o processo de EA pois conseguimos estar mais próximos dos alunos,

proporcionar aulas motivadoras e ainda encorajá-los a ultrapassarem os seus medos nas várias UD.

Pensamos que enquanto professores devemos ter uma postura firme, mas ao mesmo tempo de afetividade e de empatia com os alunos. É essencial adotar estratégias para tornar as aulas mais disciplinadas e tomar medidas de acordo com a exigência de cada situação. A aprendizagem é um direito de todos os alunos e, como tal, não se pode prejudicar aqueles que querem aprender. No entanto, o professor também tem como responsabilidade realizar aulas motivadoras, mostrar a sua satisfação quando os alunos cumprem com os objetivos estipulados e deve ainda encorajar a ultrapassagem das dificuldades e medos.

2.2 Reajustamento, Estratégias e Opções

Durante o estágio pedagógico foram várias as dúvidas e as incertezas fruto da inexperiência. Neste sentido, após inúmeras reflexões, foram realizados vários reajustamentos com vista a tornar o processo de EA mais eficaz.

Durante o 1º período existiram reajustamentos no modo de conceção dos planos de aula, bem como na intervenção dos alunos que não realizavam aula.

Primeiramente salienta-se a mudança que ocorreu na escolha dos exercícios a realizar durante a aula. No início do período a abordagem dos gestos técnicos nas aulas era feito de forma mais analítica e era notável a desmotivação e o desinteresse dos alunos. Após repararmos neste facto começámos por experimentar exercícios diferentes, sendo estes mais dinâmicos e com maior intensidade, nomeadamente, realizar nas modalidades de desportos coletivos jogo formal bastante reduzido, devido ao risco da pandemia. Consideramos que esta mudança trouxe mais motivação e, com efeito, mais e melhores aprendizagens.

Outra das estratégias também implementadas estava relacionada com os alunos que não realizavam aula por falta de material ou por se encontrarem de atestado médico. Inicialmente solicitávamos aos alunos que não realizavam aula para procederem apenas à elaboração de um relatório da aula. Com o desenrolar das aulas fomos apercebendo que poderíamos melhorar a intervenção destes na aula, aumentando a sua participação. Optámos por solicitar a estes alunos (aos que não tinham mobilidade) que realizassem um relatório sobre os principais conteúdos abordados na aula, referindo e descrevendo os

gestos técnicos. Este relatório deveria ser entregue até à aula seguinte. Para os alunos que não traziam material e para aqueles de atestado médico menos grave era pedido que auxiliassem o professor nas tarefas. Um exemplo desse auxílio era colocar o aluno em questão numa estação com o objetivo de este fornecer feedback aos colegas sobre os principais erros cometidos. Estes podiam também assumir o papel de árbitro. Esta estratégia visava incluir os alunos na aula, aumentando as aprendizagens teóricas, bem como práticas, visto que ao observar os colegas durante a prática estes estimulavam a sua memória visual.

Por último é ainda de salientar uma das alterações que ocorreu no processo de avaliação.

Os instrumentos da avaliação sumativa usados no 1º Período sofreram uma alteração significativa. As principais alterações ocorreram nos indicadores a avaliar, passando a ser constituído por 4 ou 5 indicadores de avaliação, dependendo do número de componentes críticas previamente definidas a avaliar por cada gesto técnico. O núcleo de estágio definiu que para cada gesto técnico deveriam ser selecionadas as principais 3 ou 4 componentes críticas e, de seguida, proceder à respetiva avaliação de modo a aumentar a clareza e a eficácia do processo de avaliação.

Desta forma, para a corrida de velocidade, foram definidas 3 componentes críticas: 0-o aluno não realiza nenhuma componente crítica; 1-realiza uma das três componentes críticas; 2-é capaz de realizar 2 das 3 componentes críticas; e 3- realiza todas as componentes críticas. Caso o gesto técnico possuísse quatro componentes críticas procedia-se à avaliação da mesma forma.

2.3 Reajustamentos fruto da Pandemia

Relativamente aos principais reajustamentos e opções tomadas durante o 2º período destaca-se o PAA visto que este sofreu bastantes alterações, nomeadamente quanto ao modo de lecionar, bem como as modalidades a lecionar no 3º período.

No início do segundo período, devido ao confinamento, os alunos tiveram de ter aulas via ZOOM. Como tal, o núcleo de estágio teve de adaptar as aulas a lecionar, os conteúdos, assim como o que seria objeto de avaliação. Em consequência, a aula foi dividida em duas partes, uma síncrona e outra assíncrona. Na primeira lecionávamos a

aula consoante o planeado, estando os alunos presentes e, na segunda, atribuíamos-lhes alguma tarefa para que estes a realizassem autonomamente sem supervisão.

Nas partes síncronas demos preferência à apresentação de trabalhos de grupo cujo tema incidia numa das várias modalidades que iriam ser abordadas no período em decurso.

Foi dada primazia a este modo de trabalhar uma vez que estimulava o sentido de pesquisa e de investigação dos alunos e, além disso, um maior conhecimento teórico de cada UD.

Na maioria das aulas assíncronas apresentávamos à turma um plano de atividade física (tabata) com a finalidade de proporcionar alguns minutos por semana de prática desportiva. Este plano era apresentado e explicado aos alunos nas aulas síncronas (maioritariamente em PowerPoint) e, de seguida, estes realizavam-no na parte assíncrona da aula. Quando finalizado era-lhes pedido que enviassem ao professor as respetivas frequências cardíacas para que, deste modo, conseguíssemos perceber quem realizou ou não o treino e a sua exigência. A partir destes dados procedíamos ao reajustamento dos planos subsequentes.

Porém, tornou-se evidente que alguns dos alunos não estavam a cumprir a tarefa que lhes era pedida. Neste sentido, a realização do plano passou a ser na parte síncrona contando com a nossa supervisão.

Nesse período a avaliação baseou-se nas apresentações dos trabalhos de grupo (área dos conhecimentos), bem como no empenho demonstrado pelos alunos na realização dos exercícios de tabata (área da aptidão física). É de ressaltar que a nota das modalidades realizadas no primeiro período foram contabilizadas para aferição da nota do segundo período, visto que não foi possível lecionar de forma presencial nenhuma unidade didática, não se tendo avaliado a vertente prática.

Ainda relacionado com este assunto foi a mudança das UD a lecionar no terceiro período. No terceiro período estava previsto lecionarmos a modalidade de patinagem, golfe e voleibol. Uma vez que já tínhamos começado a abordar no 2.º período a modalidade de futsal e os alunos tinham realizado um trabalho teórico sobre a mesma achámos pertinente continuar a sua leção no 3º período a fim de a concluir. Para tal foi substituída a leção da modalidade de voleibol. Quanto à modalidade de patinagem decidimos manter visto que no ano transato esta não tinha sido abordada.

Visto que estava previsto lecionar no 2.º período ginástica de solo e de aparelhos e nenhuma destas foi lecionada de forma prática considerámos importante realizar no 3º período pois os alunos não podiam acabar o ano sem ter pelo menos contacto com uma delas, uma vez que, esta desenvolve um maior número de capacidades físicas, tais como a força, flexibilidade, agilidade, velocidade e a coordenação. Neste sentido procedemos à substituição do golfe pela ginástica de aparelhos. Esta foi a UD que mais nos desafiou pois era aquela sobre a qual tínhamos menos conhecimentos. Devido às enormes dificuldades dos alunos foram criados níveis de progressão e delineadas novas tarefas e objetivos. Assim, para os alunos com maiores dificuldades tornou-se essencial além de fornecer mais tempo para a exercitação dos conteúdos mais simples, decompor cada movimento, colocando adaptações nos exercícios.

Outro dos reajustamentos foram quanto à circulação, escolha dos exercícios e criação de rotinas de segurança com a turma. Relativamente à circulação, decidimos circular a uma maior distância dos alunos. Na escolha dos exercícios predominou a escolha daqueles que seriam mais seguros, ou seja, que não aglomerassem muitos alunos. Desta forma optámos por criar estações e manter grupos com poucos elementos por cada uma delas. Definimos ainda uma regra, nomeadamente, que os alunos tinham de afastar os braços e não poderiam tocar nos colegas, desta forma favorecendo um maior distanciamento.

3. Avaliação

Relativamente à avaliação pode-se referir que esta constitui um elemento importante para o processo de EA. A avaliação relaciona-se com poder e justiça e de certa forma pode ser definida como um processo contínuo de recolha de informação, cumprindo com objetivos em específico, que envolve a formulação de juízos de valor com base num sistema de referência (Nobre, 2009 citado por Nobre, 2015).

Importa referir que, como consta no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, existem quatro momentos de avaliação, nomeadamente, a avaliação diagnóstica/avaliação formativa inicial, a avaliação formativa, a avaliação sumativa e a autoavaliação. Estes momentos de avaliação visam identificar os conhecimentos e as capacidades dos alunos de modo a ser possível orientar e ajustar o ensino em função das competências dos alunos.

Neste sentido, através da recolha dos dados observados, torna-se possível delinear metas e objetivos a atingir.

3.1 Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial constitui o primeiro passo para aferir o nível geral da turma, nomeadamente na área dos conhecimentos, da aptidão física e ainda das atividades físicas para conhecer o nível individual e as particularidades de cada aluno. Esta deverá ser executada no início de cada ano, no início de cada período e aquando da introdução de novas UD e visa identificar as principais dificuldades com a finalidade de definir e sequencializar de forma lógica os conteúdos e as medidas a adotar para, desta forma, otimizar o desempenho dos alunos.

A avaliação formativa inicial pode ser realizada em qualquer momento do ensino, desde que se iniciem novas UD (Nobre, 2015). Neste sentido foi realizada a Avaliação Formativa Inicial no início do primeiro período, bem como no início de cada UD, para traçar objetivos em função das características da turma. Desta forma elaborou-se um documento simples e objetivo que viria a ser preenchido com os dados recolhidos na observação direta dos alunos. Este espelharia as competências de cada um, facilitando a tarefa do professor (apêndice V).

Nesta grelha constavam os conteúdos mais importantes de cada UD que iriam ser alvo de avaliação. Além disso, para cada gesto técnico a avaliar foram definidos três a quatro indicadores mais importantes, dependendo neste caso da extensão do gesto técnico. De seguida, para a classificação do desempenho de cada aluno foram utilizados os indicadores: 0- Não realiza nenhuma componente críticas; 1-Realiza apenas uma das quatro componentes críticas; 2-Realiza duas das quatro componentes críticas; 3-Realiza três de quatro componentes críticas e, por último, 4- Realiza todas as componentes críticas do gesto técnico. Para finalizar a avaliação foram trasladados os dados recolhidos durante a aula para uma tabela no programa Microsoft Office Excel em que, através da criação de uma fórmula, era obtida a média individual e coletiva e, desta forma, obter-se-ia o respetivo nível de desempenho.

Como referido anteriormente a avaliação realizou-se na primeira aula de cada UD através de exercícios dinâmicos e situação de jogo reduzido, isto principalmente nos desportos coletivos, promovendo uma maior motivação e intensidade. Nas UD de carácter

mais individual optámos pela observação da realização dos gestos técnicos previamente definidos.

Após termos conhecimento do nível em que se encontrava cada aluno procedemos à realização de um relatório descritivo e fundamentado, fazendo um ponto de situação da turma, referindo os gestos técnicos onde predominavam as maiores e menores dificuldades, os grupos de nível a realizar, os objetivos a atingir para cada grupo e a sequencialização dos conteúdos a realizar.

A Avaliação Formativa Inicial revelou ser bastante útil para conhecermos as características da turma e as competências de cada aluno, para assim delinear os objetivos a atingir e orientar o processo de EA, ampliando a possibilidade de a turma vir a ter um maior sucesso.

3.2 Avaliação Formativa Processual

Como segundo momento de avaliação destaca-se a avaliação formativa que, segundo o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho (Artigo 24.º), constitui um elemento fundamental para a avaliação dos alunos, quer na sua aprendizagem, quer no seu desenvolvimento. Esta deve ser uma avaliação contínua e sistemática, consistindo na recolha de informações que permitam ao professor analisar a forma de ensino e de aprendizagem, possibilitando, assim, um ajustamento de medidas de ensino, caso necessário.

A utilização deste instrumento de avaliação permite ao professor perceber se a matéria está a ser bem lecionada e se os alunos estão a adquirir os conhecimentos e as aprendizagens previstas. Ajuda também a perceber a evolução que o aluno/turma está a ter desde a primeira aula, sendo um fator importante para a avaliação final.

A avaliação formativa é uma forma de avaliação bastante importante uma vez que permite ao professor conhecer as dificuldades dos alunos, bem como se o trabalho desenvolvido e as estratégias adotadas são as melhores. Esta permite também uma adaptação das tarefas e das atividades em função das dificuldades individuais dos alunos, de modo a proporcionar-lhes o desenvolvimento das suas capacidades e aprendizagens. Assim, esta avaliação visa comparar o desenvolvimento dos alunos com a sua prestação na avaliação formativa inicial, verificando se existiram melhorias.

Cabe ao professor recolher a informação através de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação de acordo com as finalidades a que estes se adequam. Segundo

Quina (2009) esta avaliação deverá decorrer através da observação informal dos alunos. Deste modo, optámos por a realizar nas aulas, através da observação e registo, e a meio de cada UD, permitindo perceber desta forma se era necessário alterar ou implementar novas estratégias. Os instrumentos e os procedimentos de avaliação usados foram idênticos aos da Avaliação Formativa Inicial.

Posteriormente foi elaborado um relatório que descrevia e analisava as informações obtidas, comparando com os resultados da avaliação formativa inicial.

Em suma, acreditamos que esta avaliação é fulcral para perceber como estão a decorrer as aprendizagens dos conteúdos, desde a avaliação formativa inicial até à aula em questão, permitindo, se necessário, proceder ao ajuste das estratégias e das metodologias.

3.3 Avaliação Sumativa

Por último destaca-se a Avaliação Sumativa. Esta avaliação visa realizar um balanço final das aprendizagens adquiridas e dos objetivos atingidos no final de cada UD ou período letivo (Nobre, 2015). Além disso, este processo permite informar os alunos e os encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens.

Desta forma, no final de cada UD (nas últimas duas aulas) e no final de cada período letivo realizou-se um balanço individual e coletivo do processo de EA, mencionando os principais pontos positivos, ou seja, os objetivos atingidos, e os objetivos que não foram atingidos através da atribuição de uma classificação de 1 a 5 (0 a 100%).

Para proceder à avaliação sumativa foi seguida a mesma linha orientadora das avaliações anteriores, sendo esta constituída pela mesma estrutura e os mesmos critérios (apêndice VI). Após a classificação de cada aluno contabilizou-se a média de todos os gestos técnicos avaliados e, de seguida, procedeu-se ao cálculo da nota final para valores quantitativos. É de ressaltar que esta parte correspondeu à parte da nota das atividades físicas/ UD (40%), sendo que os alunos também eram avaliados na parte dos conhecimentos e atitudes (30%) e na área da aptidão física (30%) de acordo com o que ficou definido pelo grupo disciplinar da disciplina de EF.

Os critérios de avaliação, bem como o processo da própria avaliação, foram diferentes para os alunos que se encontravam impossibilitados de realizar aula por questões médicas. Como tal, adotámos algumas das estratégias/medidas que estão

presentes no documento dos critérios de avaliação elaborado pelo grupo de Recrutamento de EF. De acordo com este documento os instrumentos de avaliação para estes alunos teriam de ser diferentes, pedindo-se aos alunos realizassem trabalhos de pesquisa e relatórios de aula. Acrescenta-se o facto de que o professor deveria usar o questionamento ou observação direta com anotação em grelhas de registo.

Deste modo, solicitámos aos alunos a realização de um relatório semanal de uma das aulas e de um trabalho de pesquisa relativamente às UD em que não participaram. Sempre que possível participavam na aula executando simples tarefas (tais como dar o aquecimento/alongamentos).

No final de terem tido lugar todas as avaliações procedemos à elaboração de um relatório descritivo e reflexivo que continha a análise dos principais sucessos e fracassos.

3.4 Autoavaliação

Não menos importante no processo de avaliação, destaca-se a autoavaliação. Esta permite aos alunos, através da reflexão, analisar o seu desempenho. Segundo Nobre (2015) a autoavaliação contribui para aluno entender o funcionamento do processo avaliativo e, além disso, permite a reflexão do próprio desempenho do sujeito.

Neste sentido, no final de cada período foi fornecida aos alunos uma folha de autoavaliação (apêndice VII), procurando estimular a autocrítica.

No final do segundo e do terceiro período, sentimos que os alunos de facto refletiram e analisaram o trabalho desenvolvido, estando na grande maioria das vezes em sintonia com a nossa opinião. No entanto, no primeiro período tal não se verificou, tendo a generalidade destes sobrevalorizado o seu desempenho.

É de salientar que no final de cada período optámos por fornecer a cada aluno, embora de forma anónima, uma folha com o objetivo de estes descreverem o que acharam da intervenção do professor e do que poderia ser melhorado nas aulas visto que os alunos detêm uma perceção diferente da nossa. O nosso objetivo passava por conhecer a opinião dos alunos com vista a refletir sobre os aspetos mencionados e conseguir melhorar.

4. Questões dilemáticas

Este tópico está reservado às questões e dilemas que surgiram durante o estágio pedagógico e às estratégias que foram implementadas para as solucionar. Além disso, este tópico revela as aprendizagens adquiridas em torno das questões que mais nos suscitaram dificuldades.

Como primeira dificuldade destacamos a capacidade para manter uma postura rígida perante a turma. Em momentos de instrução e de preleção tornava-se difícil de conseguir manter a turma atenta e controlada. Neste sentido, após inúmeras reflexões, uma das estratégias adotadas passou por realizar silêncio até ser possível explicar os objetivos para a aula. Esta estratégia demonstrou ser positiva pois os alunos estavam ansiosos para começar a prática e sabiam que quanto mais tempo demorasse a apresentar as tarefas e os objetivos para a aula mais tarde se iria iniciar a prática. Posteriormente, ao longo do ano letivo, a disposição e o comportamento destes tendeu a melhorar significativamente.

A segunda dificuldade estava relacionada com uma das alunas da turma que tinha um grave problema de saúde, originando inúmeras limitações físicas, assim como também a nível psíquico (ritmo de aprendizagem muito mais lento).

Durante o primeiro período esta aluna tinha atestado médico. Perante tal situação decidimos que na primeira aula de cada semana esta estava acompanhada por uma professora do ensino especial a realizar trabalhos de acordo com a modalidade que estava a ser lecionada.

Na segunda aula da semana esta professora já não estava presente, estando a aluna somente sobre a nossa supervisão. Inicialmente tentámos que participasse na aula, ficando numa das estações a corrigir alguns erros técnicos, mas veio a revelar não conseguir desempenhar a tarefa. Neste sentido optámos por mudar a estratégia, começando por lhe pedir para dar o aquecimento aos colegas com a nossa ajuda. Esta estratégia, embora que insuficiente, aumentou a participação e a inclusão desta nas aulas.

Apesar de não estarmos suficientemente preparados, temos consciência de que fizemos o nosso melhor para incluir esta aluna em função das suas características e das suas capacidades. Embora tenha sido mais complicado, isto fez-nos crescer e sabemos que no futuro nos encontraremos mais preparados e com mais bases para lidar com alunos com algum tipo de necessidade.

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

A área 2 referente às Atividades de Organização e Gestão Escolar visava aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na unidade curricular de Organização e Administração Escolar. O objetivo desta área passava por promover a formação dos alunos estagiários, elevando a compreensão dos modos de intervenção, bem como as funções e o desempenho inerentes ao cargo.

Neste sentido, desde cedo manifestámos interesse por realizar o acompanhamento à Diretora de Turma (DT) do 9ºLF3 (turma que lecionámos aulas) a fim de acompanhar os alunos mais de perto. Antes de começar a realizar a assessoria apenas tínhamos uma noção teórica sobre o funcionamento deste cargo, tendo na parte prática complementado a nossa formação.

A resolução de tarefas e assuntos burocráticos são os que mais despendem tempo no trabalho de um DT. O trabalho colaborativo com outros docentes faz parte do quotidiano deste, no sentido de que um DT necessita de ser bom a comunicar com outros professores para ser possível atingir determinados fins. Podemos afirmar que o DT é uma espécie de “ponte” que estabelece uma ligação e promove contacto com os encarregados de educação, com os alunos e ainda com a escola, de modo a facilitar o processo de comunicação entre os agentes envolvidos (Clemente e Mendes, 2013).

Através do acompanhamento pudemos aprender e experienciar várias situações, nomeadamente, receber os Encarregados de Educação no horário de atendimento, controlar e justificar as faltas, informar os encarregados de educação sobre estas, organizar o dossier de turma e compreender a intervenção da DT nas reuniões de conselho de turma.

A nosso ver, a melhor forma para aprender passa por contactar diretamente com situações reais pois só deste modo é que se pode compreender e conhecer verdadeiramente a realidade e colocar em prática o que foi aprendido de forma teórica. Deste acompanhamento resultou uma maior experiência sobre o cargo, compreensão e conhecimento das burocracias das escolas, das situações educativas e da amplitude atual do trabalho dos professores.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

A área 3 estava associada aos projetos/eventos educativos realizados durante o estágio pedagógico e visava gerar conhecimento e aprendizagem na produção de eventos desportivos, contribuir para elevar a experiência e, além disso, estimular a capacidade de gestão e de planificação.

Neste sentido foram concretizadas três atividades/eventos desportivos na Escola Secundária Lima-de-Faria, porém com públicos-alvo diferentes de modo a proporcionar uma igualdade de participação.

O primeiro evento desportivo realizado foi um Torneio de Ténis de Mesa 2020/2021 (apêndice VIII) destinado apenas aos alunos do Ensino Básico (géneros masculino e feminino) com vista a que não juntasse um grande aglomerado de alunos no mesmo espaço devido à situação pandémica. A atividade decorreu no Pavilhão Gimnodesportivo da Escola Secundária Lima-de-Faria durante as tardes do dia 5, 6 e 12 de abril (14:30h-16:15h) de segunda e terça-feira. Nestes dias os alunos não tinham aulas da parte da tarde e o pavilhão encontrava-se disponível visto que o ensino secundário tinha aulas em regime não presencial, o que facilitou a logística.

Esta atividade foi planeada e melhorada ao longo do tempo devido aos vários constrangimentos que a situação pandémica causou na organização letiva das escolas. Uma das modificações foi que a divulgação do cartaz e das inscrições teve de ser feita de forma digital, bem como a redução do número de participantes para 16 alunos. Com o projeto traçado e delineado, através da apreciação do orientador cooperante Dr. João Paulo Nogueira, foi possível limar algumas arestas, o que nos levou ao projeto final. No total contamos com a participação de 11 alunos, sendo 5 raparigas e 6 rapazes. Deste modo, decidimos que com este número de alunos poderia ser mais vantajoso realizar um quadro competitivo para o género masculino e feminino.

Sem prejuízo para o evento, existiu um imprevisto, nomeadamente, dois dos alunos do grupo masculino não compareceram no último dia. Este acontecimento poderá ter-se dado devido à disparidade do desempenho entre jogadores, visto que os jogadores que estiveram presentes na final possuíam mais competências. No entanto, foi notório o destaque para a promoção de hábitos e atitudes durante a prática desportiva pois instalou-se um bom ambiente de cooperação, solidariedade, amizade e respeito entre os vários participantes.

O segundo evento realizado foi referente ao Projeto “Era Olímpica”. Esta atividade destinou-se aos alunos da turma do 11º ano da Escola Secundária Lima-de-Faria. A turma era constituída por 22 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

A atividade iniciou-se com uma preleção inicial na qual foi explicado no que consistiam os Jogos Olímpicos e quais os valores inerentes ao evento, tendo sido explicado de seguida como é que o projeto “ERA Olímpica” tinha sido organizado e de que modo é que os alunos se deveriam dispor pelo espaço. Deste modo, os alunos deveriam cooperar entre si (dentro de cada grupo) com o intuito de atingirem a melhor classificação possível (Excelência) em cada estação, tendo que prevalecer os valores da amizade e respeito tanto no grupo como entre grupos durante e após esta atividade.

Esta atividade era constituída por sete estações, sendo que cinco consistiam em desafios práticos e as outras em desafios teóricos. Estes últimos desafios visavam responder a uma série de questões relacionadas com temas dos Jogos Olímpicos, como por exemplo o “papel das mulheres nos Jogos Olímpicos”. Nas estações práticas todos os alunos tinham de participar, pelo que as oportunidades em cada desafio estavam adequadas a que todos tivessem um papel importante no grupo, independentemente do número de elementos.

A atividade promoveu o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos através da junção da componente prática com a teórica, tendo sido possível proporcionar um momento de aprendizagem diferente do habitual.

A última atividade realizada foi um Torneio de Futevólei destinado apenas aos alunos do Ensino Secundário (géneros masculino e feminino) devido à situação pandémica. Porém, devido à pouca adesão optou-se por alargar as inscrições para o Ensino Básico. A atividade teve início no dia 20 de maio e decorreu no Pavilhão gimnodesportivo da Escola Secundária Lima-de-Faria durante o horário de almoço (entre as 13:30 e as 14:30h) e contou com a participação de 8 alunos.

Apesar da pouca adesão de alunos devido à pandemia o evento cumpriu com os objetivos previamente estipulados, proporcionando um momento de boa disposição, diversão e respeito.

Área 4 – Atitude ético-profissional

A dimensão atitude ético-profissional, relacionada com a intervenção pedagógica, diz respeito à atitude ético-profissional dos estagiários durante o estágio pedagógico. Esta dimensão assume bastante relevância uma vez que a função de um professor, além de ensinar e proporcionar as aprendizagens adequadas, deve passar por transmitir responsabilidade e ter uma conduta de ética e respeito por todas as pessoas ao seu redor, ou seja, deve ser um exemplo no meio escolar. Desta forma, as ações de um professor assumem uma grande responsabilidade pois tem um peso significativo para a vida e desenvolvimento dos alunos (Caetano e Silva, 2009).

Neste sentido, desde logo foi assumida uma posição marcada principalmente por uma atitude de respeito por toda a comunidade escolar, assim como de responsabilidade e de princípios de boa educação. Estes mesmos valores foram transmitidos ao longo do ano letivo aos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto alunos e enquanto futuros cidadãos. Além disso, desde início foi visível a nossa postura, sendo sempre pontuais e assíduos e, desta forma, pudemos exigir o mesmo da parte dos alunos.

Temos consciência de que com as reuniões com o orientador cooperante, bem como com o decorrer do tempo de prática profissional, tornou-se evidente o acentuar do nosso perfil nesta dimensão.

Neste sentido, de modo a refletir sobre as nossas práticas, a aprofundar os nossos conhecimentos, bem como a nossa formação, participámos em inúmeras ações de formação com vista a tornarmo-nos professores mais providos de conhecimentos. As formações participadas foram a “Ação de Formação- Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar” organizada pelo Comité Olímpico de Portugal (Anexo I), “Ação de Formação- Associativismo Profissional (APEF)” (Anexo II), “Ação de Formação- Educação e Desporto” (Anexo III), “Ação de Formação- Fitness e Atividades e Ginásio” (Anexo IV), “Formação iiiUC- Ferramentas de Apoio à Investigação B-on” (Anexo V), e por último, “X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”, organizado pela FCDEF (Anexo VI).

Em síntese, as formações assistidas contribuíram para a reflexão das práticas e para elevar os nossos conhecimentos, contribuindo para o nosso desenvolvimento. Neste sentido, ao aumentar os nossos conhecimentos os alunos beneficiaram de uma melhor aprendizagem e existiu um crescimento pessoal de cada aluno.

CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA

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

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

Samuel Fernando da Cruz Ramos

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

Supevisora: Prof.^a Dr.^a Elsa Ribeiro da Silva

Resumo

Este estudo tem por objetivo investigar a perceção que os alunos e professores têm relativamente à intervenção pedagógica, e analisar qual o género dos alunos mais concordante com a perceção dos professores, com vista a identificar a proximidade entre os agentes de ensino. Para tal, foi aplicado um questionário em forma de “espelho” a 6 professores de Educação Física do Ensino Secundário e aos respetivos alunos n=318. Os resultados indicam pontos de convergência entre alunos e professores, mas também inúmeros em que existem diferenças de perceção entre ambos. Estes resultados permitem aos professores compreender as suas fragilidades nas suas intervenções pedagógicas, visando desta forma a adoção de estratégias para elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

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

Abstract

This study aims to investigate the perception that students and teachers have regarding the pedagogical intervention, and to analyze which of the students' gender, has a greater agreement with the perception of teachers, in order to identify the proximity between the teaching agents. To this end, a questionnaire in the form of a “mirror” was applied to about 6 teachers of Physical Education in Secondary Education, and to their students (318). The results indicate points of convergence between students and teachers, but also countless in which there are differences in perception between them. These results allow teachers to understand their weaknesses in their pedagogical interventions aiming at this, the adoption of strategies to raise the quality of the teaching-learning process.

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

Introdução

No período pós-guerra deu-se a massificação das escolas com o aumento do número de estabelecimentos de ensino que desse resposta à crescente de alunos que se vinha a verificar. O antigo panorama em que o ensino era um privilégio veio a ser gradualmente substituído pelo atual em que o acesso é igualitário, independentemente de classe social. A massificação das escolas conduziu a alterações bastante significativas no processo educativo, exigindo aos professores um leque mais alargado de competências para concretizar várias tarefas mais do que apenas lecionar aulas. Para esse alargamento procedeu-se a uma formação mais especializada e contínua dos professores, substituindo-se o anterior modelo em que se valorizava somente a formação profissional inicial. (Formosinho, 1997).

Neste sentido, tornou-se essencial colocar em prática novas estratégias com vista a promover uma aprendizagem mais centrada nas singularidades de cada indivíduo (Formosinho, 1997). Cada aluno, enquanto ser individual que é, tem características próprias, tais como necessidades, ritmos de aprendizagem e motivações, pelo que o ensino deverá adaptar-se a estas, abrangendo todos os discentes.

Estas alterações precederam ao surgimento de várias preocupações e questionamentos por parte dos professores, objetivando estes conhecer a perceção dos alunos em relação às suas práticas pedagógicas, com vista a adotar meios e estratégias para assegurar uma aprendizagem eficaz e igualitária (Oliveira e Wechsler, 2002).

Segundo McCaughtry, Tischler e Flory (2008) nas escolas existem dois tipos de vetores responsáveis pela concretização da aprendizagem: vetor primário e vetor secundário. O primeiro corresponde aos professores e está relacionado com os objetivos que estes pretendem alcançar para com os seus alunos. No segundo encontramos os alunos. Estes, por sua vez, também possuem objetivos, sentimentos e expectativas sobre o que esperam do professor.

Entendemos, então, que prevalece uma relação entre ambos os agentes, uma vez que dependem uns dos outros. Neste sentido, a convergência entre professor e aluno no processo de ensino contribui para o sucesso, pelo que se torna essencial atender aos objetivos de ambos (Ribeiro da Silva, 2017).

Segundo McCaughtry et al. (2008) além de uma boa intervenção por parte do docente, é fulcral que predomine uma boa relação entre professor e aluno, devendo o professor conseguir criar empatia e ter capacidade para escutar os alunos, prevalecendo

uma relação de proximidade com estes. Com esta o ensino fica facilitado, assim como a sua qualidade é aumentada, uma vez que os alunos estarão mais empenhados e motivados a aprender mais e melhor.

Segundo Abreu e Masetto (1990) torna-se mais importante para a aprendizagem o modo de agir do professor do que as suas características de personalidade visto que transmite valores e padrões da sociedade. O professor enquanto figura educacional é uma referência para os alunos. Como tal é responsável por garantir o desenvolvimento de valores e de competências para que estes estejam preparados para se integrarem na sociedade (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

Associado à relação entre professor e aluno resultam representações/perceções sociais entre eles. Uma perceção corresponde à forma como o indivíduo interpreta os estímulos recebidos, traduzindo-os numa imagem significativa da realidade (Silva, Marinho, e Silva, 2014).

Acreditamos, portanto, que a existência de uma boa relação entre aluno e professor contribui com perceções positivas por parte dos alunos e, com efeito, eleva a qualidade do ensino-aprendizagem. Porém, quando se verifica o contrário, nomeadamente, a divergência entre trajetórias do professor e do aluno, muitas das vezes os professores atribuem a culpa do insucesso aos alunos, não percebendo, estar neles tanto a causa como a solução do problema. Deste modo estes estão a descorar que, em grande parte das vezes, não estão a ir ao encontro dos objetivos dos seus alunos, ignorando a realidade (Ribeiro da Silva, 2017).

Como já referido e de acordo com isto, o conhecimento das motivações e satisfações dos alunos poderá ser uma ferramenta indispensável para que o professor melhore alguns aspetos na sua intervenção pedagógica e, desta forma, influenciar positivamente as atitudes dos alunos em relação à disciplina de EF (Oyarzún, 2012). Assim, estará a cumprir com as finalidades da disciplina, nomeadamente de aumentar o gosto pela prática desportiva.

Atendendo ao interesse em averiguar as diferenças entre as perceções dos alunos em relação aos seus professores têm surgido inúmeras investigações. Numa investigação de Oyarzún (2012) que contou com a entrevista a cerca de 1311 alunos do Ensino Básico concluiu-se que os alunos, em ambos os géneros, têm uma perceção positiva dos professores que lecionam e transmitem com alegria os conteúdos, enquanto possuem uma perceção negativa sobre os professores autoritários. Em contrapartida, foram encontradas

diferenças significativas entre géneros, nomeadamente, em relação ao item sobre os professores rigorosos, em que a perceção das raparigas tendeu a ser mais negativa.

Noutra investigação de Gutiérrez e Pilsa (2006) que contou com um total de 910 alunos do Ensino Secundário, verificou-se que os alunos valorizavam os professores mais próximos destes, e que tinham um bom domínio dos conteúdos. Por sua vez, as alunas valorizavam mais no professor as tarefas que envolvessem interação e socialização.

Acreditamos que, ao conhecer as diferenças existentes em relação às perceções entre géneros sobre a intervenção pedagógica do professor, se torna possível adotar estratégias para minimizar as mesmas e elevar a qualidade de EA, permitindo um desenvolvimento dos alunos.

Desta forma o presente estudo objetiva:

- Conhecer a perceção dos alunos quanto à prática pedagógica dos docentes;
- Verificar qual a concordância entre a perceção dos alunos e professores;
- Identificar qual dos géneros tem uma maior concordância com a perceção dos docentes.

Método

Este estudo, teve por base uma metodologia de investigação quantitativa onde foram usadas técnicas de estatística descritiva (média, frequência e percentagem) assim como a comparação entre médias de variáveis independentes através do t-teste para proceder ao tratamento das questões de natureza fechada. Neste estudo, não se irá realizar o tratamento das questões de natureza aberta para não o tornar demasiado extenso.

Amostra

Os participantes, encontram-se divididos em dois subgrupos, o de professores e o de alunos. O primeiro, constituído de 6 professores, sendo que 4 são do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 41 e os 64 anos, e com uma média de idades de 53,17 anos. O segundo, composto por uma amostra de 318 alunos, sendo 190 do sexo feminino, e 128 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, e com uma média de idades de 16,49 anos. Ambos os grupos pertencem à Escola Secundária Lima-de-Faria, situada no concelho de Cantanhede, distrito de Coimbra.

Instrumentos e Procedimentos

Para a elaboração desta investigação, foram aplicados dois questionários produzidos em forma de espelho aos alunos e ao respetivo professor. O questionário destinado aos alunos denominava-se de “Questionário de intervenção pedagógica do professor de Educação Física-alunos” (QIPP-a) (apêndice IX), e o outro “Questionário de intervenção pedagógica do Professor de Educação Física-professor” (QIPP-p), destinado aos professores (apêndice X). Estes instrumentos foram ambos adaptados dos “Questionários de Qualidade Pedagógica no Ensino Secundário para Professor-aluno”, de Ribeiro da Silva (2017).

Os questionários estruturavam-se em três partes. A primeira, com um conjunto de questões fechadas de caracterização pessoal dos participantes. A segunda de questões fechadas, associadas a dimensões, em escala tipo Likert com 5 níveis de concordância (1-Nunca; 2- Raramente; 3-Algumas vezes; 4-Muitas vezes e 5-Sempre), organizada em dois grupos, o primeiro grupo de 44 questões, estando estas relacionadas com a intervenção pedagógica do Professor de EF durante as aulas, e o segundo grupo constituído apenas por três questões, porém com a finalidade de conhecer a opinião dos inquiridos, relativamente à importância da disciplina de EF.

A terceira parte do questionário, composta por questões de natureza aberta, objetivava apurar os sentimentos dos inquiridos, relativamente à disciplina de EF. Esta última parte do questionário não será objeto de análise dado o mesmo ser exclusivamente quantitativo.

Importa referir que na segunda parte do questionário, todas as 44 afirmações encontravam-se indexadas às cinco dimensões de intervenção pedagógica do professor, estando de acordo, com as propostas de Siedentop (1983) bem como, pelo Perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto): Instrução, Planeamento e Organização, Clima, Disciplina e Avaliação.

É de salientar ainda, que os participantes foram informados que o preenchimento dos questionários era totalmente anónimo, e que apenas tinha fins académicos. Para além disso, foi-lhes comunicado que poderiam desistir a qualquer momento. Todos os participantes ou respetivos encarregados de educação prestaram consentimento informado através da assinatura de uma declaração.

Análise estatística

No tratamento dos dados deste estudo foi utilizado o IBM SPSS STATISTICS, (versão 27), para o tratamento das questões de resposta fechada, optando por associar um valor quantitativo a cada um dos níveis de escala de forma a ser possível efetuar o tratamento estatístico: 1- Nunca; 2- Raramente; 3-Algumas vezes; 4-Muitas vezes e 5-Sempre.

Para o tratamento dos dados recolhidos, recorreremos ao *teste t*. Na sua aplicação definiu-se uma percentagem de intervalo de confiança de 95%, sendo que se assumiu um p-value (0,05) para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas.

Resultados

Apresentação dos resultados relativos aos 44 itens da 1ª parte do Grupo I – Intervenção Pedagógica

Analisando as dimensões, é possível aferir que os professores sobrevalorizam a sua intervenção em todas (apêndice XI), apresentando valores superiores em relação à perceção dos alunos.

Na Dimensão Planeamento e Organização os professores apresentaram uma perceção mais elevada do que os alunos (4,12 e 3,98 respetivamente). Analisando os dados por género, podemos verificar que os alunos do género masculino apresentam uma perceção superior à das alunas (3,98 e 3,97 respetivamente), embora bastante semelhante.

Relativamente à Dimensão Disciplina, denota-se a mesma tendência da anterior, com uma sobrevalorização mais elevada por parte dos professores (3,79 e 3,65 respetivamente).

Na Dimensão Clima nota-se as mesmas semelhanças, no entanto com valores bastante mais acentuados, com uma perceção dos professores bastante superior à dos alunos (4,28 e 4,08 respetivamente).

Na Dimensão Instrução podemos notar as mesmas semelhanças, contudo com valores de perceção mais próximos, tendo os professores uma perceção superior à dos alunos (4,24 e 4,13 respetivamente). Analisando os dados por género, esta dimensão revelou existir uma maior divergência entre a perceção dos alunos, com uma perceção de 4,09 dos alunos e 4,16 das alunas.

Por último, a Dimensão Avaliação caracteriza-se por ser a dimensão com a maior diferença entre a percepção entre professor e alunos (4,19 e 3,89).

É de referir ainda, que na Dimensão Instrução predomina um maior grau de concordância entre a percepção de professores e alunos (4,24 e 4,13). No oposto, verifica-se a Dimensão Avaliação tendo os professores uma percepção de 4,19 e os alunos de 3,89.

Em relação à percepção entre géneros, destaca-se a Dimensão Planeamento e Organização e a Dimensão Clima com uma percepção mais próxima, existindo apenas uma diferença de 0,01. No oposto, denota-se a Dimensão Instrução com uma percepção de 4,09 do género masculino, e de 4,16 respetivamente.

Tabela 4: Resultados dos 44 itens do Grupo I da 1ª parte (médias gerais) - Intervenção Pedagógica (SPSS)

1ºParte-Grupo I -Intervenção Pedagógica		
Professores	Alunos	
	Masculino	Feminino
4,12	3,94	3,94
Total:	Total:	
4,12	3,94	

Analisando os dados a um nível mais abrangente, centrando-nos na média de todas as dimensões, verifica-se uma sobrevalorização por parte dos professores na sua intervenção pedagógica (4,12) quando comparada com a percepção dos alunos (3,94). Através da tabela acima, verifica-se ainda, que a percepção dos alunos do género masculino e do género feminino apresentam exatamente os mesmos valores (3,94), estando desta forma, em total concordância.

Apresentação dos resultados da 1ª parte do Grupo II –Professor/Aluno

Neste grupo, tanto os professores como os alunos foram questionados sobre a importância da disciplina de EF. Para tal, os participantes responderam a um conjunto de três questões utilizando a escala de Likert.

Tabela 5. Resultados dos 3 itens do Grupo II da 1ª parte - Professor/Aluno (SPSS)

Grupo II - 1ª Parte						
Indicadores	Alunos					Professores
	Género	Média	Desvio Padrão	Sig.	t	Média
Considero ser importante ter aulas de Educação Física.	Masculino	4,72	0,639	0,077	1,222	5
	Feminino	4,63	0,676		1,235	
Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes.	Masculino	3,88	1,184	0,904	3,312	4
	Feminino	3,44	1,115		3,273	
Penso que as coisas que aprendo em Educação Física me ser-me-ão úteis ao longo da vida.	Masculino	4,14	0,937	0,347	2,244	4,67
	Feminino	3,91	0,904		2,229	
Média Total (4,12)	Masculino	4,24				4,556666667
	Feminino	3,99				

Analisando os dados da tabela, denota-se que os resultados seguiram a mesma linha orientadora dos anteriormente apresentados, nomeadamente a perceção dos professores continua a ser superior à dos alunos (4,55 e 4,12 respetivamente), com uma diferença de 0,33. O indicador com maior concordância entre ambos os agentes de ensino prende-se com “Considero ser importante de ter aulas de Educação Física”. Contudo, verifica-se a existência de resultados diferentes relativamente ao género dos alunos. Nota-se que os alunos do género masculino atribuíram um valor mais elevado às três questões, comparativamente com os alunos do género feminino (4,24 e 3,99 respetivamente), o que revela que os alunos do género masculino atribuem uma maior importância à disciplina.

Discussão

A investigação permitiu obter dados sobre a perceção da intervenção pedagógica dos professores e dos respetivos alunos, de acordo com o género, com a finalidade de salientar as principais convergências e divergências, e desta forma contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, podemos verificar que é na Dimensão Avaliação que a perceção dos alunos e dos professores mais diverge, com uma diferença de 0,30 entre médias.

Estes resultados revelam que os professores consideram possuir boas competências no processo de avaliação, no entanto os resultados dos alunos demonstram que os mesmos devem melhorar. Esta divergência indica que os docentes necessitam de

refletir sobre as estratégias e as metodologias utilizadas durante as aulas, com vista e elevar a qualidade de ensino.

Contrariando os resultados anteriores, é na Dimensão da Instrução que ambos os agentes (professores e alunos) detêm de uma percepção mais idêntica. Os professores obtiveram 4,24 enquanto os alunos 4,13 sendo uma diferença de (0,11). Esta diferença existente revela que ambos os agentes se encontram em concordância, indicando assim que se deverão manter as mesmas metodologias e estratégias.

Relativamente às restantes três dimensões, importa salientar que também foram encontradas diferenças, no entanto não tão significativas como na Dimensão Avaliação. Contudo, é fulcral que o professor proceda a uma reflexão aprofundada com vista a diminuir as diferenças entre percepções.

À semelhança da investigação de Gutiérrez & Pilsa (2006) não existiram diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do género masculino e feminino. Porém note-se que existiram exceções, nomeadamente nos indicadores 10;7; 16; 18; 36 e 31 onde se verificou diferenças significativas ao nível de $p \leq 0,05$. Foram ainda encontrados resultados idênticos ao estudo de Oyarzún (2012) tendo os alunos uma percepção positiva e mais elevada relativamente ao conhecimento e domínio da matéria lecionada por parte dos professores (indicador 10 da dimensão da instrução “demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina”).

Na última parte do estudo, verifica-se o acentuar das divergências encontradas entre professor e alunos relativamente à importância da disciplina de EF. O último indicador “Penso que as coisas que aprendo em Educação Física ser-me-ão úteis ao longo da vida” apresentou valores bastante dispares, atingindo uma diferença de (0,64).

Em suma, os dados obtidos das percepções dos alunos do género masculino e feminino indicaram ser fundamentais para que os professores reflitam principalmente sobre as suas práticas no processo avaliativo, garantindo uma maior equidade nas avaliações. Além disso, os professores deverão ter uma maior consciencialização quanto à qualidade das suas práticas e desempenho, visto que em todas as dimensões sobrevalorizaram a sua intervenção.

Conclusões

Com a realização desta investigação, conclui-se que existem diferenças entre a percepção dos alunos e dos professores em todas as dimensões analisadas no estudo. Verificou-se que a percepção dos professores tende a ser mais elevada, o que em certa forma induz em erro os professores, uma vez que na realidade os alunos têm percepções diferentes. Verificou-se ainda, que a percepção dos alunos do género masculino e feminino obtiveram exatamente os mesmos valores, indicando que têm a mesma percepção.

É necessário proceder à alteração das metodologias, estratégias e práticas utilizadas pelos professores, com vista a aproximar as percepções de ambos os agentes, e desta forma tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Concluimos deste modo pensando, que os professores deverão permanecer em constante aprendizagem, aprimorando as suas técnicas de intervenção, proporcionando aos alunos uma formação com maior qualidade.

Referências:

- Abreu, M., & Masetto, M. (1990). *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Revista Saber e Educar*, (pp. 7-20). Obtido de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/962/2/SeE_2ComplexidadeEscolaMassas.pdf
- Gutiérrez, M., & Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24), 212-229. Obtido de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- McCaughy, N., Tischler, A., & Flory, S. B. (2008). The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. *Quest*, 60(2), 269-280. doi:https://www.researchgate.net/publication/239798600_The_Ecology_of_the_Gym_Reconceptualized_and_Extended
- Oliveira, E., & Wechsler, S. (2002). Variáveis que afetam a aprendizagem: percepção de alunos de licenciatura e professores. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*, 6(2), 133-139. Obtido de <https://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a03.pdf>
- Oyarzún, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*(1), 105-119. Obtido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art06.pdf>
- Ribeiro da Silva, E. M. (2017). Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Revista Practicum*, 2(2), 18-31. Obtido em 15 de 01 de 2021, de <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/9856/9698>

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.

Silva, J., Marinho, J., Silva, G., Bartelmebs, R., & Silveira, J. (2014). Sensação e percepção no contexto dos estudos em Epistemologia Genética. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 6(2), 51-67. Obtido de <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/4652>

Legislação:

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

Conclusão

O estágio pedagógico teve a finalidade de complementar a nossa formação, permitindo experienciar diretamente a profissão de professor de Educação Física. Desta forma, o presente documento expôs as aprendizagens, sucessos e dificuldades sentidos durante o decorrer do Estágio Pedagógico.

Inicialmente este ficou assinalado por uma grande ansiedade, responsabilidade, incerteza e o medo constante de falhar, uma vez que desde início ambicionávamos ser o mais competentes possível. As dificuldades sentidas exigiram um esforço diário e contínuo na busca pelo sucesso, tentado minimizar as dificuldades e maximizar os sucessos, a fim de garantir o desenvolvimento e uma aprendizagem com significado aos alunos.

Reconsiderando o transato ano letivo, fazendo um balanço do antes e do depois, reconhecemo-nos diferentes, com o sentimento de dever cumprido e com um crescimento a nível pessoal e intelectual. Esta evolução deve-se em grande parte aos orientadores cooperantes e aos orientadores de estágio, aos professores da Escola Secundária Lima-de-Faria pela entajuda, aos alunos da turma e a toda a comunidade escolar, uma vez que cada um destes indivíduos contribuiu com uma parte para a nossa formação e desenvolvimento.

Apesar de todo o trabalho realizado e de todas as inquietações experienciadas durante o passado ano letivo, fica a sensação de saudade e de querer novamente voltar a repetir o processo pois é desta forma que se evolui e superamos as nossas dificuldades. Reconhecendo que a primeira etapa da nossa formação foi concluída, estamos conscientes de que a aprendizagem não deverá ficar por aqui, devendo antes ser contínua, assumindo desta forma um compromisso com a responsabilidade de elevar as aprendizagens e de cumprir com rigor a profissão de professor de Educação Física. Para tal, procuraremos participar em várias conferências e formações, nunca sendo o conhecimento demais.

REFERÊNCIAS

- Anacleto, F., Januário, C., Silva, G., Ferreira, J., & Henrique, J. (2017). Perfil Docente: Análise das Decisões de Planejamento de Professores Estagiários de Educação Física. *Journal Physical Education*, 29, 1-11. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/jpe/v29/2448-2455-jpe-29-e2947.pdf>
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 62-67. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/344432671_Viabilidade_do_planeamento_por_etapas_visao_dos_estudantes-estagiarios
- Aprendizagens Essenciais 3.º Ciclo do Ensino Básico*. (Julho de 2018). Obtido de Direção-Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_fisica_3c_9a_ff.pdf
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física (2ª ed.)* (Vol. 14). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed.).Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento Revista de Educação Física da UFRGS*, 8(1), 1-10. Obtido de <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2635>
- Caetano, A., & Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *sísifo/revistade ciências da educação*(8), 49-60. Obtido de <https://repositorio.ul.pt/jspui/bitstream/10451/12305/1/Caetano&Silva.pdf>
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra Journal*(7), 70-85. Obtido de <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2014/08/07EF-v2.pdf>

- Gonçalves, C. (1994). Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*(10), 111-134. Obtido de <https://boletim.spef.pt/spef/index.php/spef/article/viewFile/162/149>
- Henrique, J., Anacleto, F., & Aniszewski, E. (Julho de 2017). O Ensino Diferenciado nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física escolar*, 1(3), 105-117. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/319130194_O_ENSINO_DIFERENCIADO_NAS_AULAS_DE_EDUCACAO_FISICA
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- McCaughtry, N., Tischler, A., & Flory, S. B. (2008). The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. *Quest*, 60(2), 269-280. doi:https://www.researchgate.net/publication/239798600_The_Ecology_of_the_Gym_Reconceptualized_and_Extended
- 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*. Universidade de Coimbra. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Onofre, M., & Costa, F. (1994). O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(9), 15-26. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/279198416_O_Sentimento_de_Capacidade_na_Intervencao_Pedagogica_em_Educacao_Fisica
- Pais, A. (2013). *A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. In AZEVEDO, Fernando, Coord. - Didática e práticas: a língua e a educação literária. Guimarães: Ópera Omnia. Obtido de <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5918>
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. ed. Revue EPS, Paris.

Programa Educação Física. (Novembro de 2001). Obtido de Direção-Geral da Educação:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança. Obtido de
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2558/1/Estudos%2091%20Jo%203%20Quina.pdf>

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.

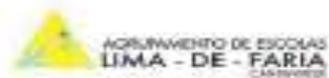
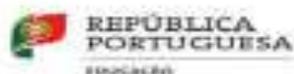
Legislação

Diário da República n.º 128/2020, 2º Suplemento, Série II de 2020-07-03

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 – I Série*.
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

APÊNDICES

APÊNDICE II – Mapa de Distribuição dos Espaços



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

Educação Física

Distribuição dos Espaços 2020/2021

CICLO 1 e 3

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:00 / 09:30	9º LF2 EXT	9º LF1 EXT	10º LH2 P	13º LH3 EXT	10º CT1 P
09:35 / 11:05	11º LH2 P	7º LF1 P	11º LH2 EXT	10º LH1 P	10º CSE EXT
09:35 / 11:05	11º CT1 P	10º CT3 P	10º CT1 EXT	13º CT2 EXT	12º CT4 EXT
11:10 / 12:00	9º LF3 EXT	11º CT2 EXT	10º CSE P	12º CT3 P	10º CT3 P
12:05 / 13:35	11º CT3 P	10º LH1 EXT	10º AV P	13º CT1 P	13º AV P
13:40 / 14:00	8º LF1 EXT	11º CT4 P	11º CT1 EXT	12º LH1 EXT	10º CT3 EXT
14:35 / 16:05	12º CSE EXT	12º AV P	8º LF1 P	11º CSE P	7º LF1 P/EXT
16:10 / 17:45	13º LH3 P	11º CSE EXT	10º CT3 EXT	11º CT4 EXT	
16:15 / 17:45	13º CT3 P	11º AV P	12º CSE P	9º LF1 P	10º AV EXT
17:50 / 19:20	10º LH2 EXT	11º LH1 EXT	11º CT3 EXT	11º AV EXT	11º CT3 P
17:50 / 19:20	12º CT3 EXT	12º CT1 EXT	8º LF2 EXT	9º LF3 P	8º LF2 P/EXT
	12º LH1 P	12º CT4 P	9º LF3 P	11º LH1 EXT	

Carma	Sicarta
Lucas	Silvário
Laura	Alvaro
Emerson	João Paulo

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

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

Educação Física

Distribuição dos Espaços
2020/2021

CICLO 2 e 4

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:00 / 09:30	9º LF2 P 11º LH2 EXT	9º LF1 P 7º LF1 EXT	10º LH2 EXT 11º LH2 P	12º LH2 P 10º LH1 EXT	10º CT1 EXT 10º CSE P
09:35 / 11:05	11º CT1 EXT 9º LF3 P	10º CT3 EXT 11º CT2 P	10º CT1 P 10º CSE EXT	12º CT2 P 12º CT3 EXT	12º CT4 P 10º CT3 EXT
11:15 / 12:00 12:45 / 13:25	11º CT3 EXT 8º LF1 P	10º LH1 P 11º CT4 EXT	10º AV EXT 11º CT1 P	12º CT1 EXT 12º LH1 P	12º AV EXT 10º CT2 P
13:45 / 14:20					
14:35 / 16:05	12º CSE P 12º LH2 EXT	12º AV EXT 11º CSE P	8º LF1 EXT 10º CT3 P	11º CSE EXT 11º CT4 P	7º LF1 P/EXT
16:15 / 17:45	12º CT2 EXT 10º LH2 P	11º AV EXT 11º LH1 P	12º CSE EXT 11º CT3 P	9º LF1 EXT 11º AV P	10º AV P 11º CT2 EXT
17:50 / 19:20	12º CT3 P 12º LH1 EXT	12º CT1 P 12º CT4 EXT	8º LF2 P 9º LF2 EXT	9º LF3 EXT 11º LH1 P	8º LF2 P/EXT

Carmo	Ricardo
Luca	Silvestre
Leora	Alvaro
Emerson	João Paulo

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

APÊNDICE III – Plano de Unidade Didática (exemplo)

Unidade Didática - Futsal									
Mês	Abril				Maio				
Dia	8	15	22	29	6	13	20	27	
Aula Nº	66 (1 de 8)	69 (2 de 8)	72 (3 de 8)	75 (4 de 8)	78 (5 de 8)	81 (6 de 8)	84 (7 de 8)	87 (8 de 8)	
Conteúdos	Recepção	AFI		I	E		C	AS	
	Remate	AFI			I	E	E	C	AS
	Condução de bola	AFI	I	E	E		C	AS	
	Passê	AFI		I	E		C	AS	
	Desmarcação	AFI				I	E	C	AS
	Marcação	AFI				I	E	C	AS

APÊNDICE IV – Modelo de plano de aula



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



PLANO DE AULA			
Professor:		Data:	Hora:
Ano / Turma:	Período:	Local / Espaço:	
Nº de Aula:	Modalidade:	Nº de Aula:	Duração da Aula:
Nº de Alunos Previstos:		Observações:	
Função Didática / Objetivos da Aula:			
Recursos materiais:			

Tempo		Objetivos Operacionais	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito
T	P				
Parte Inicial da Aula					
Parte Fundamental da Aula					
Parte Final da Aula					

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

APÊNDICE V – Grelha de Avaliação Formativa Inicial (exemplo)

Avaliação Formativa Inicial									
Futsal									
Nº	Nome	Em situação de jogo reduzido e em exercícios critério:					Total	% (Porcentagem)	
		Receção (4)	Remate (4)	Condução de bola (3)	Passe (4)	Marcação (3)			Desmarcação (3)
1									
2							0,00	0,00	
3							0,00	0,00	
4							0,00	0,00	
5							0,00	0,00	
6							0,00	0,00	
7							0,00	0,00	
8									
9							0,00	0,00	
10							0,00	0,00	
11							0,00	0,00	
12							0,00	0,00	
13									
14									
	Média	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0,00
	%	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	

APÊNDICE VI – Grelha de Avaliação Sumativa (exemplo)

2º Período	Área da Aptidão Física				Área das Atividades Físicas							Área dos Conhecimentos					Avaliação Notas 2º Período	
	Testes Aptidão Física	Empenho/ Atitudes 1ªP	Empenho/ Atitudes 2ªP	30%	Basquetebol		Atletismo		ARÉ		40%	Matérias /regulamentos	Matéria/ano	Conhecimentos transversais / DAC	Regras da sala de Aula			30%
					Aquisição e execução	Empenho/ Atitudes	Aquisição e execução	Empenho/ Atitudes	Aquisição e execução	Empenho/ Atitudes					Pontualidade	Material		
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		

APÊNDICE VII - Ficha de Autoavaliação (exemplo)

Ficha de autoavaliação - Educação Física

Nome _____ Nº _____ Turma _____ Ano _____

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

NP = AApF+AAF+AC

1.ºP = NP (AAF - média de todas as matérias lecionadas no primeiro período; AApF - média de todos os testes de Aptidão Física avaliados no 1º período)

2.ºP = NP (AAF - média de todas as matérias lecionadas nos dois períodos; AApF - média de todos os testes de Aptidão Física reavaliados no 2º período)

3.ºP = NP (AAF - melhores classificações de todas as matérias lecionadas nos três períodos, das subáreas definidas nas Aprendizagens Essenciais e anexo; AApF - média de todos os testes de Aptidão Física reavaliados no 3º período)

APÊNDICE VIII - Cartaz do Torneio de Ténis de Mesa



The poster features a background image of a table tennis table with two paddles and two balls (one orange, one white) in the foreground. The text is overlaid on this image.

**AGLUPAMENTO DE ESCOLAS
LIMA - DE - FARIA
CANTAMARDE**

No pavilhão Gimnodesportivo
da ESLdF na hora de almoço

**Torneio
Ténis de Mesa**

7º, 8º e 9º ano

ABRIL

**INSCRIÇÕES ATÉ 24 DE MARÇO, ATRAVÉS DO PROF DE
EF**

APÊNDICE X – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor” preenchido pelos professores (exemplo)

QUESTIONÁRIO

Código: _____

“A intervenção pedagógica do professor de Educação Física”

Com este questionário procuramos conhecer a forma como pensa, sente e vive as situações que te são apresentadas nas tuas aulas. Este questionário é anónimo e não existem respostas certas ou erradas, pelo que pedimos que seja o mais sincero(a) possível.
 NOTA: O questionário deve ser aplicado a uma turma do ciclo de ensino no qual tenha maior carga horária.

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

Data de resposta: ____/____/____

Género: Masculino Feminino

Idade: _____

Está a lecionar fora da sua zona de residência? Sim Não

Se sim, quantos quilómetros, aproximadamente? _____ km.

Há quantos anos leciona? _____ Anos.

Ciclo(s) em que está a lecionar? 2º 3º Sec.

Ciclo que tem maior carga horária? 3º Sec.

No caso de a carga horária ser igual nos dois ciclos indique em que ciclo aplicou? 3º Sec.

1ª PARTE - GRUPO I

Nas minhas aulas...

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. ... cumprio 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 receptivo a novas ideias dos alunos.
12. ... gasto muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a execução dos conteúdos.
13. ... transmito os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.
14. ... sou justo e coerente nas decisões que tomo perante comportamentos inapropriados.
15. ... sou justo nas avaliações.
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. ... estimulo a autoresponsabilização dos alunos.
20. ... estimulo a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.
21. ... forneço feedback 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.).

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					

APÊNDICE XI – Resultados dos questionários da 1ª Parte, Grupo I por Dimensão Pedagógica

Dimensão DPO						
Indicador	Alunos					Professores
	Gênero	Média	Desvio Padrão	Sig.	t	Média
1-planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	Masculino	4,21	0,672	0,45	-1,668	4,5
	Feminino	4,34	0,652		-1,658	
3- apresenta, de forma clara, noo início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	Masculino	4,39	0,701	0,212	-0,54	4,67
	Feminino	4,44	0,779		-0,551	
4-apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	Masculino	4,30	0,736	0,89	-0,097	4,67
	Feminino	4,31	0,771		-0,098	
5-cumpre o horário da aula.	Masculino	4,57	0,660	0,151	-0,645	4,83
	Feminino	4,62	0,586		-0,63	
6-é assíduo.	Masculino	4,62	0,577	0,678	-0,14	4,67
	Feminino	4,63	0,566		-0,139	
12-gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	Masculino	3,09	1,180	0,982	2,481	2
	Feminino	2,76	1,155		2,47	
26-preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	Masculino	3,97	0,878	0,562	-1,22	4,33
	Feminino	4,08	0,792		-1,196	
44-utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	Masculino	2,72	1,334	0,112	0,962	3,33
	Feminino	2,58	1,227		0,947	
Média Total (3,98)	Masculino	3,98				4,125
	Feminino	3,97				

Dimensão DD						
Indicadores	Alunos					Professores
	Gênero	Média	Desvio Padrão	Sig.	t	Média
7-mantém a turma controlada.	Masculino	4,39	0,776	0,033	0,467	4,33
	Feminino	4,35	0,664		0,453	
14-é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	Masculino	4,25	0,721	0,271	-0,895	4,5
	Feminino	4,33	0,762		-0,905	
23-por vezes, permite comportamentos inapropriados.	Masculino	2,01	1,061	0,061	3,517	1,67
	Feminino	1,64	0,816		3,344	
28-previne comportamentos de indisciplina.	Masculino	4,05	0,955	0,683	-1,448	4,67
	Feminino	4,20	0,904		-1,433	
Média Total (3,65)	Masculino	3,67				3,7925
	Feminino	3,63				

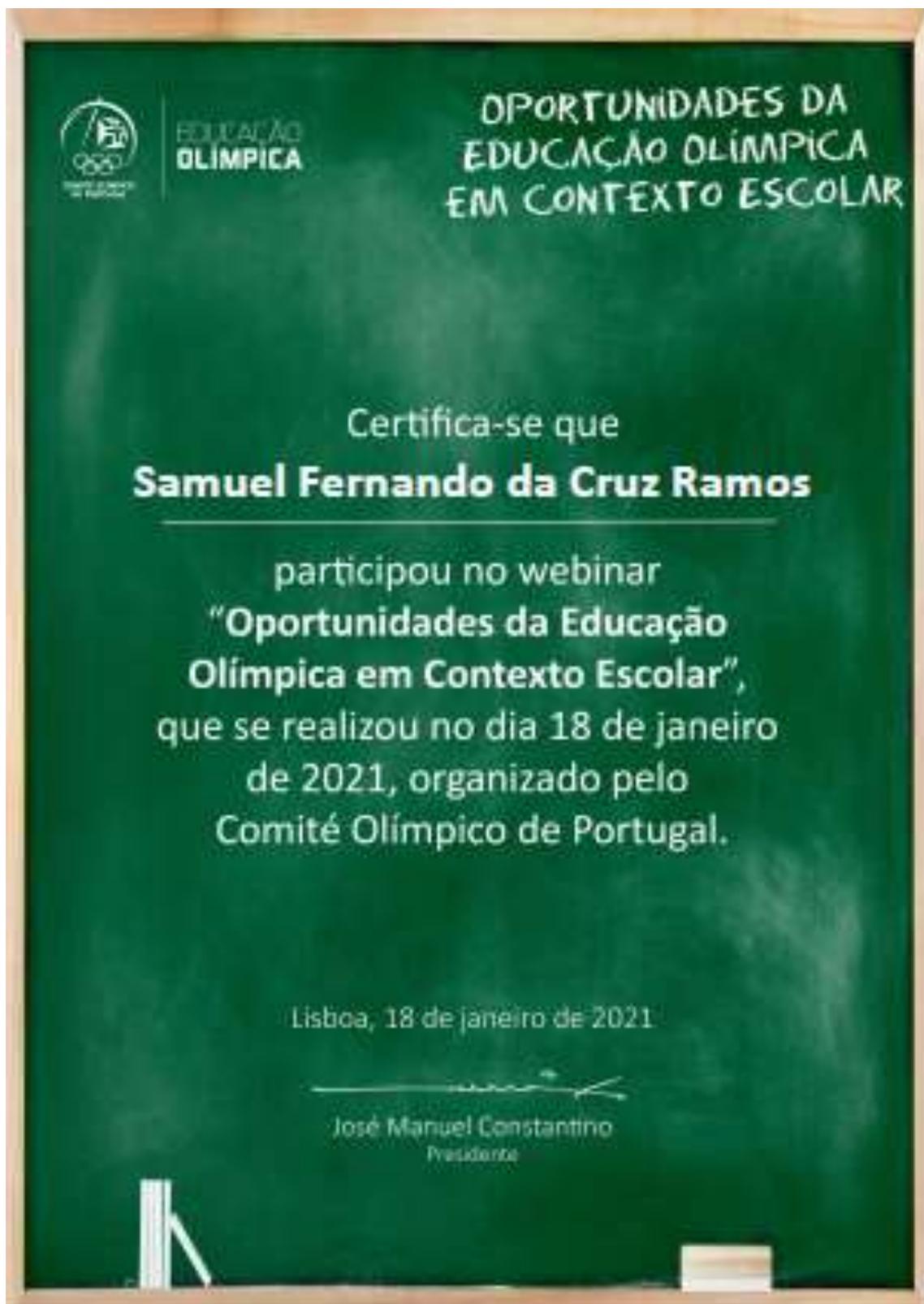
Dimensão DI							
Indicadores	Alunos		Média	Desvio Padrão	Sig.	t	Professores
	Género						Média
2-apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	Masculino	4,36	0,673	0,761	-0,253	4,67	
	Feminino	4,38	0,677	-0,254			
10-demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	Masculino	4,66	0,567	0	-3,18	4,33	
	Feminino	4,83	0,415	-2,997			
13-transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	Masculino	4,09	0,645	0,374	-0,99	4,17	
	Feminino	4,17	0,669	-0,997			
21-fornece feedback ao longo da aula.	Masculino	4,27	0,791	0,246	-2,277	4,67	
	Feminino	4,46	0,647	-2,191			
25-preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	Masculino	4,19	0,684	0,392	-1,375	4	
	Feminino	4,29	0,680	-1,373			
29-questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	Masculino	3,76	0,867	0,935	-0,801	4,17	
	Feminino	3,84	0,860	-0,799			
30-realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	Masculino	3,23	1,152	0,174	-0,653	4	
	Feminino	3,32	1,224	-0,661			
34-é claro na transmissão de feedback.	Masculino	4,30	0,797	0,16	-0,718	4,67	
	Feminino	4,36	0,704	-0,701			
35-transmite feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	Masculino	4,19	0,781	0,401	-0,704	4,33	
	Feminino	4,25	0,718	-0,692			
37-utiliza a demonstração na apresentação das tarefas.	Masculino	4,23	0,796	0,582	-0,518	3,83	
	Feminino	4,27	0,796	-0,518			
38-utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	Masculino	4,14	0,718	0,804	-0,18	4,17	
	Feminino	4,14	0,739	-0,18			
39-utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	Masculino	3,87	0,951	0,161	-0,116	4	
	Feminino	3,88	0,836	-0,113			
40-certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	Masculino	3,95	0,841	0,448	0,005	4,17	
	Feminino	3,95	0,887	0,005			
Média Total (4,13)	Masculino	4,09				4,244615385	
	Feminino	4,16					

Dimensão DC						
Indicadores	Alunos		Desvio Padrão	Sig.	t	Professores Média
	Género	Média				
9-imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	Masculino	4,07	0,898	0,666	-0,916	4,333333333
	Feminino	4,16	0,879		-0,912	
11-demonstra-se receptivo a a novas ideias dos alunos.	Masculino	4,02	0,918	0,396	-3,275	3,833333333
	Feminino	4,33	0,727		-3,131	
16-por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	Masculino	1,93	1,172	0	4,281	1
	Feminino	1,46	0,794		3,981	
17-encoraja os alunos.	Masculino	4,18	0,827	0,707	-1,776	4,666666667
	Feminino	4,34	0,736		-1,736	
18-dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	Masculino	3,84	0,864	0,034	2,289	4
	Feminino	3,61	0,941		2,328	
19-estimula a autorresponsabilização dos alunos.	Masculino	4,21	0,660	0,46	0,529	4,5
	Feminino	4,17	0,730		0,540	
20-estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	Masculino	3,92	0,841	0,785	-0,879	4,166666667
	Feminino	4,01	0,828		-0,876	
22-relaciona-se positivamente com os alunos.	Masculino	4,57	0,611	0,854	-0,345	4,833333333
	Feminino	4,59	0,625		-0,346	
24-fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	Masculino	4,40	0,703	0,599	-0,713	5
	Feminino	4,46	0,746		-0,722	
27-preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	Masculino	4,25	0,784	0,155	-0,524	5
	Feminino	4,30	0,866		-0,535	
36-trata os alunos com respeito.	Masculino	4,74	0,578	0	-2,018	4,833333333
	Feminino	4,85	0,398		-1,881	
42-mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	Masculino	4,26	0,796	0,179	-0,915	4,5
	Feminino	4,35	0,894		-0,936	
43-motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de	Masculino	4,58	0,635	0,702	-0,403	5
	Feminino	4,61	0,746		-0,416	
Média Total (4,08)	Masculino	4,08				4,282051282
	Feminino	4,09				

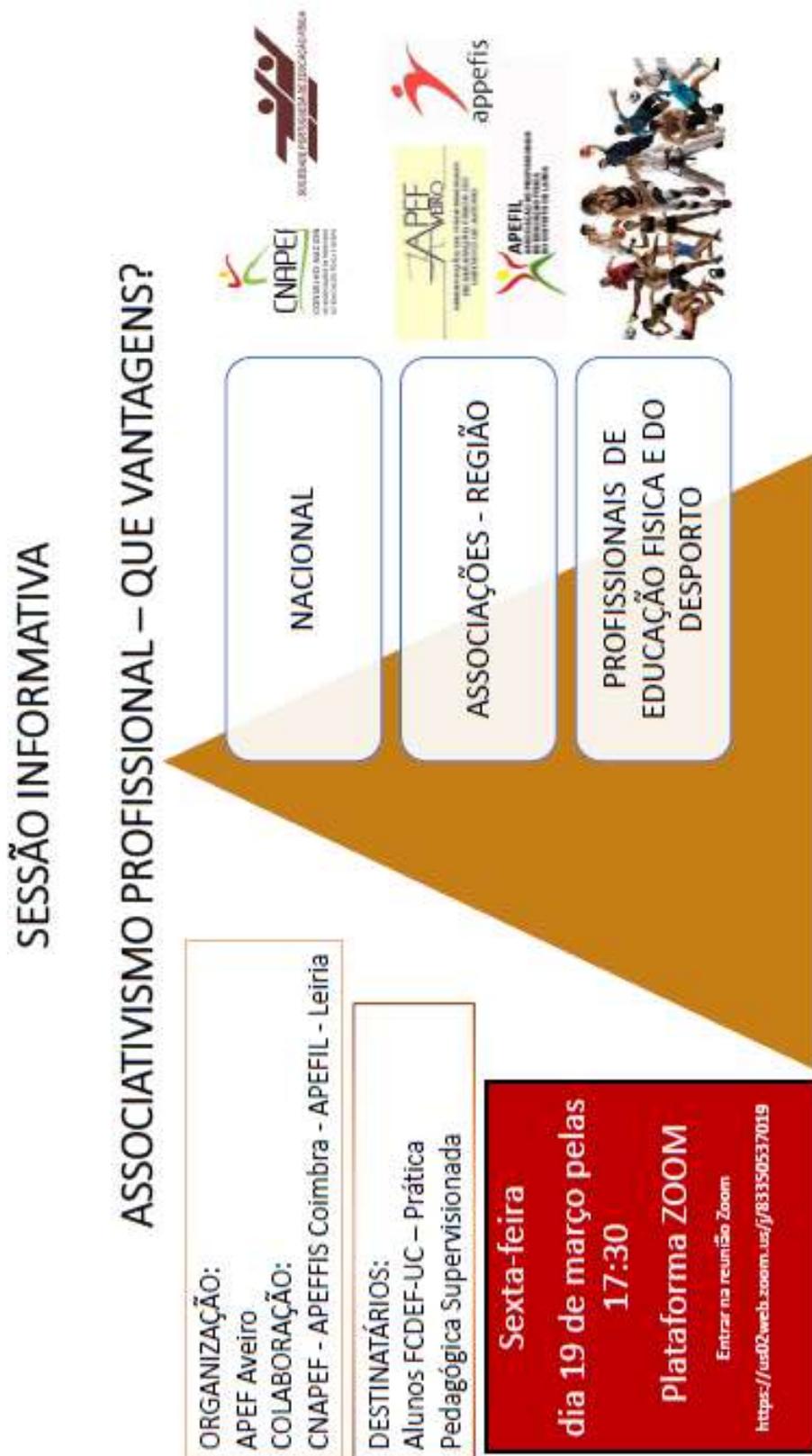
Dimensão DA						
Indicador	Alunos					Professores
	Género	Média	Desvio Padrão	Sig.	t	Média
8-dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	Masculino	4,47	0,763	0,357	-0,060	4
	Feminino	4,47	0,695		-0,059	
15-é justo nas avaliações.	Masculino	3,95	0,998	0,383	-2,277	4,666666667
	Feminino	4,19	0,894		-2,229	
31-utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	Masculino	3,08	1,355	0	4,369	3,166666667
	Feminino	2,48	1,063		4,169	
32-apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	Masculino	4,13	0,967	0,624	1,459	4
	Feminino	3,97	0,945		1,452	
33-foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	Masculino	4,17	0,764	0,909	-0,388	4,833333333
	Feminino	4,21	0,745		-0,386	
41-informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de	Masculino	3,74	1,029	0,728	-0,699	4,5
	Feminino	3,83	1,067		-0,704	
Média Total (3,89)	Masculino	3,92				4,194444444
	Feminino	3,86				

ANEXOS

ANEXO I- Certificado de participação na ação de Formação- Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar”



ANEXO II- Certificado de participação na ação de Formação- Associativismo Profissional (APEF)



ANEXO III- Certificado de participação na ação de Formação Educação e Desporto



Certificado

Paula Marisa Lopes Gomes, Diretora dos Serviços da Escola Superior Educação e Ciências Sociais, (ESECS), de Leiria, do Politécnico de Leiria certifica que Samuel Fernando da Cruz Ramos, portador do documento de identificação n.º 15660806, frequentou uma ação de formação, reconhecida e certificada nos termos do despacho 5741/2015, de 29 de maio, retificado pela Declaração de retificação nº 470/2015 de 11 de junho, abaixo identificada: _____

Designação: Educação e Desporto. _____

Local: Formação a distância. _____

Data e Horário: 17 e 24 de março de 2021, das 20h às 23h. _____

Horas: 6. _____

Entidade Promotora: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria. _____

Formadores: Rui Manuel Neto e Matos com o grau académico de Doutoramento. _____

A presente ação releva para os efeitos previstos no Estatuto da Carreira dos professores dos grupos 260, 620, no âmbito de avaliação de desempenho docente e progressão na carreira. _____

Leiria, 15 de abril de 2021. _____

A Diretora dos Serviços,

Assinado por: PAULA MARISA LOPES GOMES
N.º de identificação: 8182794235
Data: 2021.04.16 16:52:58+0100



Paula Marisa Lopes Gomes

[Titular da competência delegada pelo Despacho 8682/2018, da Sra. Diretora da ESECS, publicado no D.R. n.º 138, 3.ª série, em 17 de agosto]

ANEXO IV- Certificado de participação na ação de Formação Fitness e Atividades e Ginásio

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certifica-se que

SAMUEL FERNANDO DA CRUZ RAMOS

assistiu ao webinar Fitness e Atividades e Ginásio, organizado pela editora LIDEL e pelo Instituto Português do Desporto e da Juventude, I.P., realizado no *Dia Mundial da Atividade*

Física, 6 de abril de 2021, com a duração de 1h30.

RA

Rita Nunes

Diretora Comercial & Marketing



www.lidel.pt

ANEXO V- Certificado de participação na Formação iiiUC- Ferramentas de Apoio à Investigação B-on



ANEXO VI- Certificado de participação no X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



CERTIFICADO

SAMUEL FERNANDO DA CRUZ RAMOS

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

COIMBRA, 16 DE ABRIL DE 2021

A COORDENADORA DO MEEFERS
(Elsa Ribeiro-Silva)

ORGANIZAÇÃO

ELSA RIBEIRO-SILVA (COORD.) • CATARINA ANDRIM • LIDWINE PICOLI LIMA • MARINA SOUSA