



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Diogo Jorge Pereira Lopes
2018280312

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES JUNTO DA
TURMA DO 8ºD NO ANO LETIVO DE 2022/2023

INFLUÊNCIA DO CICLO DE ESTUDOS NA
MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA AS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário orientada pelo Professor Doutor
Bruno Avelar Rosa, apresentado à Faculdade de Ciências do
Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

junho de 2023

DIOGO JORGE PEREIRA LOPES
2018280312

TEMA-PROBLEMA DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA
QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA DO 8ºD NO ANO LETIVO
2022/2023

INFLUÊNCIA DO CICLO DE ESTUDOS NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA AS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

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

Orientador: Professor Doutor Bruno Avelar Rosa

Coimbra
2023

Esta obra deve ser citada como:

Lopes, D. (2023) Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, juto da Turma 8ºD, no ano letivo 2022/2023. *Influência do ciclo de estudos na motivação dos alunos para as aulas de educação física*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Diogo Jorge Pereira Lopes, aluno nº 2018280312 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original de sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 1 do artigo 125 do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 23 de junho de 2023



(Diogo Jorge Pereira Lopes)

Dedicatória

Ao meu pai, meu melhor amigo. Espero em algum dia, nesta minha vida térrea, agora vivida sem ti, poder-te vir a orgulhar. Começámos juntos, acabei sem ti. Olha por mim, onde quer que estejas, amigo. Até já.

À minha mãe, minha guerreira, pelos valores de resiliência. Por todas as vezes que me disseste que sou a alegria da tua vida. Espero fazer-te sorrir.

Ao meu avô, vês agora o teu sonho realizado. Dá um abraço ao pai, como símbolo desta vossa conquista.

Agradecimentos

“Sozinhos vamos mais rápido, juntos vamos mais longe”. É esse o mote para o momento que aqui se apresenta. Cabem-me, portanto, dirigir os meus mais sinceros agradecimentos a todas e todos aquelas, e aqueles, que comigo caminharam, e tornaram esta etapa possível, tornando-a mais forte.

Começo por agradecer à minha família, o meu pilar basal, e a partir do qual toda a minha edificação se iniciou. Começámos, à cinco anos, juntos nesta vida térrea. Por algum motivo, alguém achou que deveríamos acabar apenas dois, eu e a minha mãe. Contudo, ao meu pai, ao meu avô, agradeço toda a educação. Vocês partiram, mas ficou o melhor de vocês, e ficará eternamente comigo: os vossos valores que me guiaram, guiam e guiarão. À minha mãe, pela resiliência e sacrifícios que correu para tornar esta jornada possível. Às minhas Avós, Celina e Teresa, e ao meu Irmão, pelo acompanhamento, mesmo que distante. À Bárbara, pela infinita compreensão perante os desafios os que me foram lançados neste meu percurso, e mesmo assim, ter-me acompanhado nesta jornada.

Ao Professor Doutor Vasco Vaz, um elemento fundamental neste meu percurso académico. Um ser Humano indescritível, com a capacidade única de marcar todos aqueles que com ele privam.

À Professor Doutora Elsa Silva, coordenadora do Mestrado, pelos ensinamentos passados, mas acima de tudo, pela enorme compreensão nos momentos fulcrais do meu percurso pessoal, académico e associativo.

Ao Professor Carlos Tribuna. Acima de um professor, um amigo e conselheiro.

Aos Professores Orientadores. Ao Professor Paulo Furtado, pela sua forma tão única de ensinar, alertar e, sobretudo, aconselhar. Uma forma única, à primeira vista distante, mas que tanto me acrescentou e ajudou. Professor Doutor Bruno Avelar Rosa, pelo apoio no estágio pedagógico, pelo seu contributo na formulação científica desta futura carreira docente.

Aos meus colegas de estágio, Diogo Salgado Braz, Sílvia Rodrigues e Rúben Sequeira, por terem tornado esta desafiadora etapa num momento prazeroso. A vós, sou-vos grato pela amizade, compreensão e ajuda prestada.

Aos meus amigos, pela compreensão, apoio e amizade prestada, não só nesta etapa, assim como em toda a minha vida. Destes, destaco o meu grande amigo António Oliveira, uma pessoa sempre presente, nos melhores, e piores momentos.

A todos vocês, o meu mais sincero e profundo agradecimento, Obrigado!

Resumo

O Estágio Pedagógico surge como um momento de extrema importância naquilo que se diz ser a formação de um futuro docente. Este transporta o professor-estagiário para um contexto real, exigindo-lhe a saída da sua zona de conforto, e a aplicação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas até então. Tudo isto, tendo em vista a formação de um futuro professor.

Neste caso em concreto, o Estágio Pedagógico expresso neste Relatório de Estágio no surge no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, tendo decorrido no ano letivo 2022/2023, na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, Coimbra, junto de uma turma do 8ºD.

No decorrer do documento, poder-se-á verificar a sua subdivisão em três macro capítulos descritivos das várias realidades e experiências detidas durante o Estágio Pedagógico, nomeadamente o Capítulo I – Conceptualização da prática, Capítulo II – Análise reflexiva da prática pedagógica e Capítulo III – aprofundamento do tema-problema.

O primeiro capítulo destina-se à apresentação, contextualização e conceptualização do ambiente onde decorreu o Estágio Pedagógico, sendo apresentada uma contextualização pessoal e, posteriormente, da própria escola, núcleo de estágio, grupo disciplinar e turma.

No segundo capítulo, é promovida uma análise reflexiva do processo de ensino-aprendizagem, subdividindo-se em quatro áreas: Na Área 1, são abordadas e justificadas as metodologias adotadas no processo de ensino-aprendizagem, olhando-o do ponto de vista do planeamento, da realização e da avaliação; Na Área 2, são exteriorizadas as experiências de organização e gestão escolar, mais concretamente o processo de assessoria ao Diretor de Turma, um cargo de gestão intermédia; Na Área 3, são abordados os projetos levados a cabo pelo núcleo de estágio, assim como o âmbito de onde emanam. Por fim, na Área 4, é promovida uma reflexão quanto à ética profissional levada a cabo durante o período de estágio, bem como as iniciativas para a formação pessoal e profissional detidas neste momento.

Já o Capítulo III, destina-se ao Tema-Problema, um olhar atento sobre a “Influência do Ciclo de Estudos na Motivação dos Alunos Para as Aulas de Educação Física”, mostrando que, de acordo com o ciclo de estudos, básico ou secundário, existem diferenças motivacionais expressas nas aulas.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Motivação, Ciclo de Ensino.

Abstrat

The Teacher Training emerges as a moment of extreme importance in what is said to be the training of a future teacher. It transports the intern-teacher to a real context, requiring them to leave their comfort zone and apply the knowledge and skills developed so far, all with a view to forming a future teacher.

In this particular case, the Teacher Training expressed in this Internship Report is part of the 2nd year of the Master's Degree in Physical Education Teacher in Primary and Secondary Education, taught at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra, and took place during the academic year 2022/2023, at the Quinta das Flores Basic and Secondary School in Coimbra, with a class of 8th grade students.

Throughout the document, its subdivision into three macro-descriptive chapters of the various realities and experiences held during the Teacher Training can be seen, namely Chapter I - Conceptualization of Practice, Chapter II - Reflective Analysis of Pedagogical Practice, and Chapter III - In-Depth Study of the Theme-Problem.

The first chapter is dedicated to the presentation, contextualization, and conceptualization of the environment where the Teacher Training took place, presenting a personal and subsequent contextualization of the school, internship core, disciplinary group, and class.

In the second chapter, a reflective analysis of the teaching-learning process is promoted, subdivided into four areas: Area 1 addresses and justifies the methodologies adopted in the teaching-learning process, from the point of view of planning, implementation, and evaluation; Area 2 expresses experiences of school organization and management, specifically the process of advising the Class Director, an intermediate management position; Area 3 addresses the projects carried out by the internship core, as well as their scope. Finally, in Area 4, a reflection is promoted on the professional ethics carried out during the internship period, as well as the initiatives for personal and professional training undertaken at this time.

Chapter III is dedicated to the Theme-Problem, a careful look at the "Influence of the Study Cycle on Students' Motivation for Physical Education Classes", showing that, according to the study cycle, primary or secondary, motivational differences are expressed in classes.

Key words: Pedagogical Internship, Physical Education, Motivation, Study Cycle.

Índice

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO I – CONCEPTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA | 3 |
| 1. História de Vida..... | 3 |
| 1.1 Expectativas Iniciais | 4 |
| 2. Caracterização do contexto..... | 5 |
| 2.1 A Escola..... | 5 |
| 2.2 Grupo Disciplinar de Educação Física..... | 7 |
| 2.3 O núcleo de Estágio | 7 |
| 2.4 A Turma do 8ºD..... | 8 |
| CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 11 |
| Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem | 11 |
| 1. Planeamento | 11 |
| 1.1 Plano Anual | 13 |
| 1.2 Unidade Didática | 15 |
| 1.3 Plano de Aula | 19 |
| 2. Realização | 22 |
| 2.1 Instrução..... | 23 |
| 2.2 Gestão..... | 29 |
| 2.3 Clima..... | 31 |
| 2.4 Disciplina | 32 |
| 3. Avaliação | 37 |
| 3.1 Avaliação Diagnóstica ou Avaliação Formativa Inicial | 38 |
| 3.2 Avaliação Formativa Processual | 39 |
| 3.3 Avaliação Sumativa..... | 40 |
| 3.4 Autoavaliação..... | 41 |
| 3.5 Estilos de Ensino | 43 |
| 3.6 Coadjuvação | 46 |
| Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar | 48 |
| Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas | 50 |
| a) Torneio “Natal sem Fome” | 50 |
| b) Peddy Papper Desportivo..... | 51 |
| c) Olimpíada Sustentada: a equidade não tem género..... | 52 |
| Área 4 – Atitude Ético-Profissional..... | 54 |
| CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA | 57 |
| Introdução..... | 58 |
| Enquadramento Teórico | 58 |
| Educação Física | 59 |
| Ensino | 60 |
| Motivação | 61 |
| Metodologia..... | 63 |

| | |
|--|----|
| Objetivo do Estudo | 63 |
| Hipóteses..... | 63 |
| Amostra..... | 64 |
| Instrumentos..... | 64 |
| Recolha dos Dados..... | 65 |
| Análise dos Dados | 65 |
| Resultados..... | 65 |
| Discussão | 67 |
| Conclusão | 68 |
| CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 70 |
| Referências Bibliográficas..... | 71 |
| ANEXOS | 77 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Resumo do Planeamento: Desafios, Estratégias e Resultados | 20 |
| Tabela 2 – Resumo da Realização: Desafios, Estratégias e Resultados | 34 |
| Tabela 3 – Resumo da Avaliação: Desafios, Estratégias e Resultados | 48 |
| Tabela 4 – Resumo da Área 2 | 50 |
| Tabela 5 – Resumo da Área 3 | 53 |
| Tabela 6 – Resumo da Área 4 | 54 |
| Tabela 7 – Tabela Síntese – Rebolo e Montenegro..... | 63 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Nacionalidade dos alunos do 8ºD..... | 9 |
| Gráfico 2 – Modalidades praticadas pelos alunos do 8ºD | 10 |
| Gráfico 3 – Frequência semanal de treino dos alunos do 8ºD | 10 |
| Gráfico 4 – Géneros | 64 |
| Gráfico 5 – Ciclos de Estudo | 64 |
| Gráfico 6 – Resumo de resultados..... | 67 |

Índice de anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo I – Roulement ou Mapa de Rotação de Espaços | 73 |
| Anexo II – Plano Anual | 74 |
| Anexo III – Exemplo de Extensão e Sequenciação de Conteúdos..... | 75 |
| Anexo IV – Modelo de Plano de Aula | 76 |
| Anexo V – Modelo de Relatório de Aula | 77 |
| Anexo VI – Modelo de Ficha Formativa Inicial | 78 |
| Anexo VII – Modelo de Ficha de Avaliação Formativa Processual | 79 |
| Anexo VIII – Tabela de Registo da Avaliação Sumativa Escrita..... | 80 |
| Anexo IX – Tabela de Registo da Avaliação Sumativa Prática..... | 81 |
| Anexo X – Modelo de Avaliação Final 3º Período | 82 |
| Anexo XI – Critérios de Avaliação 3º Ciclo Ensino Básico | 83 |
| Anexo XII – Questionário Tema-Problema | 84 |
| Anexo XIII – Atividade 1º Período | 103 |
| Anexo XIV – Atividade 2º Período | 104 |
| Anexo XV – Olimpíada Sustentada | 105 |
| Anexo XVI – 12º CNEF | 106 |
| Anexo XVII – XIX CCDEFPLP | 107 |
| Anexo XVIII – XII FICEF | 108 |

Lista de Siglas de abreviatura

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

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

EBSQF - Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

EACMC - Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra

EP - Estágio Pedagógico

EF - Educação Física

RE - Relatório de Estágio

PE - Professor(es) Estagiário(s)

PO - Professor Orientador

DT - Diretor(a) de Turma

EE - Encarregado de Educação

GMD - Gabinete de Mediação Disciplinar

NE - Núcleo de Estágio

GDEF - Grupo Disciplinar de Educação Física

PAT - Plano Anual da Turma

UD - Unidade Didática

PA - Plano de Aula

AE - Aprendizagens Essenciais

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

AFI - Avaliação Formativa Inicial

AF - Avaliação Formativa

AS - Avaliação Sumativa

AV- Autoavaliação

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Estágio Pedagógico, unidade curricular do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), pertencente à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

Este documento surge com o intuito de exteriorizar a experiência detida desde setembro de 2022 a junho de 2023, junto da turma do 8ºD da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF), Coimbra. Para tal exteriorização, em cada um dos grandes tópicos infra apresentados, procurámos enquadrar, teórica e cientificamente, os temas abordados, contextualizando-os, posteriormente, à realidade vivida na EBSQF e, por fim, emitindo pareceres quanto às dificuldades e estratégias adotadas para as ultrapassar, enquanto professores-estagiários.

Esta fase supervisionada permitiu, acima de tudo, a aplicação dos conhecimentos aprendidos ao longo de quatro anos de ensino superior. Chegou-se, então, o momento de colocar em prática tudo o que trabalhámos “laboratorialmente” na Faculdade, através das suas várias unidades curriculares. Este momento não marcou, simplesmente, essa aplicação prática, assim como a saída da nossa zona de conforto. Migrámos de um ambiente simulado, controlado, para um ambiente real de um professor de educação física, tendo-nos sido exigido esse desenvolvimento e crescimento pessoal. O EP constitui, portanto, um momento bastante enriquecedor e frutífero para o PE, tendo sido essencial para a construção da sua identidade enquanto docente de EF, assim como uma perceção da futura realidade a encarar.

Como forma de transmitir essa experiência, o documento em questão encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro deles refere-se à contextualização da prática enquanto PE, enquadrando a realidade pessoal do PE, as suas expectativas iniciais, assim como da escola, nas suas dimensões de turma, núcleo de estágio, grupo disciplinar de educação física e da escola, em si.

O segundo capítulo refere-se à análise reflexiva da prática pedagógica. Incide-se, portanto, nas dimensões de planeamento, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, enquadrando-as teoricamente e refletindo sobre a nossa experiência diante das mesmas. Incide-se, ainda, nas experiências detidas durante a assessoria e acompanhamento da realidade de um Diretor de Turma, mais uma dimensão reconhecida neste contexto escolar, e que nos pode vir a ser bastante útil no futuro. Neste capítulo, houve espaço, ainda, para os projetos e parcerias realizadas enquanto PE e NE, assim como uma justificação das nossas posturas éticas e iniciativas formativas, elementos fundamentais que caminharam de mãos dadas com o EP, para a nossa formação.

Por fim, no Capítulo III é apresentado um estudo no formato de Tema-Problema, incidindo sobre a temática da motivação. Assim, recorrendo a uma amostra de alunos da EBSQF,

e através da adaptação de um questionário de percepção do *locus* da causalidade, procurou-se verificar a “Influência do Ciclo de Estudos na Motivação dos Alunos Para as Aulas de Educação Física”. Nele encontra-se uma introdução e enquadramento teórico aos conceitos a abordar, culminando com a conclusão baseada na Teoria da Autodeterminação, TAD.

CAPÍTULO I – CONCEPTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

No Capítulo I deste relatório, iremos promover a conceptualização da prática enquanto professores estagiários, incidindo as expectativas iniciais em relação ao Estágio Pedagógico, assim como uma caracterização do contexto no qual ocorreu.

1. História de Vida

“A alegria está na luta, na tentativa, no sofrimento envolvido, e não na vitória propriamente dita”, Mahatma Gandhi.

É, sem sombra para dúvidas, essa luta diária pela vida referida por Gandhi, que me move. O Homem tem no seu cerne o desconforto com o sofrimento, e é a luta pelo seu abandono que traz a realização. Foi assim, é assim, e será sempre assim que encaro cada etapa da minha vida, fazendo frente ao sofrimento na tentativa, talvez devaneio, de o vencer. Assim encaro, igualmente, o meu percurso académico. Um percurso pautado pelo sofrimento, no bom sentido da palavra, que cada vez que era ultrapassado, a vida me brindava com felicidade.

Desde cedo, a ligação ao desporto e à atividade física foi uma constante. Motivado, sobretudo, pelo meu pai, em tempos também professor de Educação Física, desde pequeno que contactei com ambientes desportivos. Lembro-me de, ainda em criança, ir com ele, e com a minha mãe, todas as manhãs dos domingos primaveris, ao Estádio Universitário de Coimbra para andarmos de bicicleta. Mal eu sabia que anos depois, seria nesse mesmo local, onde se encontra sediada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que me viria também a tornar Professor de Educação Física.

Esses estímulos por parte do meu pai foram permanentes ao longo da minha infância, contactando, sempre, com algum desporto. Ele realmente tinha uma mentalidade blindada para o desporto, e sabia o quão importante era, para mim enquanto criança, praticá-lo. Passei, portanto, pela Natação, Futebol e Atletismo, modalidade esta que também ele praticou enquanto jovem. O Desporto cresceu comigo, e sempre de mãos dadas com a escola.

No meu 11º ano, fui intrinsecamente confrontado com uma questão: “O que vou fazer quando acabar o secundário?”. Foi uma resposta imediata, pouco, ou nada, refletida. Vou para a FCDEF UC, para o curso de Ciências do Desporto. Passados dois anos, no verão de 2018, lá estava o jovem orgulhosamente Ceirense, com o pai e a mãe ao lado dele, orgulhosos de verem o seu filho ingressar na instituição onde aprendeu a andar de bicicleta.

Mal eu sabia... Mal eu sabia que ia ser este ingresso que me iria fazer inverter as contas. Durante a licenciatura fui bombardeado, no bom sentido da palavra, com matérias fascinantes, com valores únicos, com professores, amigos, que me faziam, mais do que gostar de Desporto, percebê-lo. E foi aí, no momento em que tomei consciência disso, que decidi passar para o “outro lado da barricada”. Deixei, então, de ser um atleta federado, para ser um treinador de Atletismo. Deixei de ser um estudante de licenciatura, para poder vir a ser Mestre em Educação Física. Conheci a Academia Coimbrã e o seu movimento estudantil. Fiz parte de todos os órgãos da Universidade de Coimbra onde é incluída a representação estudantil. Porque tudo isto? Por um sonho em que acreditei, e acredito, fielmente.

Até lá, continuarei a sonhar. “*O sonho comanda a vida*”, e “*Nada vale a pena, quando a alma é pequena*”. Então continuarei, um sofredor sonhador, em busca da alegria.

1.1 Expectativas Iniciais

O docente de EF deve deter a consciência plena de que é um elemento promotor de educação, detendo a função de “marcar” positivamente os seus alunos. Contudo, deve estar ciente que uma turma não será totalmente homogénea, tornando-se preponderante a sua ação dinamizadora, assim como a adoção das estratégias e meios indicados.

Assim, defini como prioridade transmitir-lhes (aos alunos), respeitando as suas características, o saber necessário ao saber fazer, para que, quanto mais não seja, abordar e alcançar as finalidades Educação Física, nomeadamente: Melhoria da aptidão física dos alunos; Aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas; Aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno; Promoção do gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura; Promoção da formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas. Paralelamente, pretendi ter boas relações com os alunos, e a preocupação constante perante o seu estado de desenvolvimento.

Nestas expectativas iniciais também se incluem a lecionação das aulas e a participação nas reuniões de núcleo de estágio, assim como a participação ativa nas tarefas e funções do diretor de turma, fruto da assessoria que me foi encarregue.

No que concerne às aprendizagens por mim a alcançar, objetivei, desde logo, o conhecimento da função de Professor de Educação Física, procurando descobrir todas as suas vertentes/áreas de intervenção no seio escolar. Pretendi, igualmente, deter o conhecimento pleno dos documentos orientadores da sua ação e/ou das dinâmicas escolares, segundo os quais se regem

as dinâmicas educativas. A par das documentações, também uma familiarização da ação e competências das entidades que as emitem, quer se refiram à ação dos docentes de Educação Física por si só, dos docentes em geral, e da própria escola. Por fim, a participação ativa em Congressos ou Ações de Formação como forma de enriquecimento pessoal, também foi uma prioridade estabelecida.

No que concerne à participação escolar, defini como prioridade a colaboração com todas as entidades, personalidades e projetos aí existentes. Mais do que isso, o respeito pelas metodologias de trabalho, procurando integrar-me nelas, e atribuir-lhes o máximo de contributo.

2. Caracterização do contexto

Na caracterização do contexto, serão apresentadas as realidades onde ocorreu o EP, expondo as particularidades da escola (EBSQF), do Grupo Disciplinar de EF, do Núcleo de Estágio e respetivos orientadores, assim como da turma onde se desenrolou o EP, no caso concreto, a turma do 8ºD.

2.1 A Escola

A Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF), localizada na cidade de Coimbra, sita na Freguesia de Santo António dos Olivais, funciona pelo 38º ano e apresenta uma área de 40 000 m². Desde 2010, a EBSQF integra e partilha o espaço com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, constituindo uma marca diferenciadora.

O projeto inicial da escola começou por apresentar ofertas educativas no 3º ciclo e no secundário, sendo que, em 2011/2012, passou a incluir a lecionação do 2º ciclo em turmas dedicadas ao ensino especializado da dança e da música. O ano letivo de 2007/2008, caracteriza-se pela integração dos cursos profissionais na oferta educativa da escola. Atualmente, a EBSQF abrange três tipos de ensino: regular, profissional e artístico, sendo este último em regime articulado com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC). Esta relação pedagógica desenvolvida entre a EBSQF e a EACMC, constitui a linha estratégica fundamental do Projeto Educativo da escola.

Relativamente à gestão curricular, no 2º CEB a escola apresenta a vertente artística da música, assim como da dança, e no 3º CEB, acrescenta-se a este EAE, o ensino regular. O ensino secundário oferece um grande leque de oportunidades, desde o ensino artístico especializado da música e da dança, cursos Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Sócio Económicas e Línguas e Humanidades e ensino profissional (técnico de Gestão

de Equipamentos Informáticos, o técnico de Apoio à Gestão Desportiva, o técnico Auxiliar de Saúde e o Instrumentista de Jazz, este em colaboração com a EACMC).

A EBSQF concilia modernas instalações e equipamentos adequados ao processo de Ensino-Aprendizagem. As salas de aula dividem-se por quatro blocos, representados pelas letras A, B, C e D e todas elas dispõem de, pelo menos, um computador e um videoprojector. Além das salas de aula comuns, a escola combina ainda um conjunto de laboratórios, salas específicas (exemplo: Sala de Matemática) e espaços gimnodesportivos cobertos e descobertos que permitem um ensino diversificado das inúmeras matérias. Nesta dimensão, surgem cinco espaços dedicados às aulas de educação física, mais concretamente o espaço 1, polivalente, contando com uma sala de ginástica/dança, e 1/3 do espaço total do Pavilhão coberto. O espaço 2 corresponde, em termos físicos, aos restantes 2/3 do Pavilhão que restam do espaço 1, encerrando nele 3 campos de badminton, 2 de voleibol, 2 de basquetebol (transversais) e 2/3 de um campo de futsal. O espaço 3, contrariamente aos anteriores, é descoberto, correspondendo a uma pista de atletismo de 4 pistas de 200 metros, e 2 caixas de saltos horizontais. O espaço 4, também ele descoberto, situa-se no interior da pista de atletismo anteriormente mencionada, contando apenas com 2 balizas, como material físico. Por fim, o espaço 5, ainda que seja um espaço exterior, é coberto, contando com um campo de futsal, um campo de ténis, um campo de voleibol, um campo de basquetebol (longitudinal), e dois campos de mini-basquetebol (transversais).

Acrescentam-se ainda, um conjunto de instalações, que representam uma mais-valia, como um grande e um pequeno auditório (capacidade para 380 e 120 pessoas, respetivamente), uma biblioteca escolar, bem como uma sala de teatro.

A comunidade educativa conta com um total de 1177x alunos matriculados, 143x professores distribuídos por quatro departamentos curriculares (Matemática, Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas, Línguas e Expressões), 24x assistentes operacionais, 9x assistentes técnicos e 1x psicóloga.

A escola dinamiza um vasto conjunto de projetos que visam o enriquecimento curricular, desde intercâmbios *Erasmus+*, Desporto Escolar, Clube de Francês, Plano Nacional de Artes, entre muitos outros.

Por fim, a Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, define como prioridade a continuação do investimento em recursos fundamentais de apoio às aprendizagens, garantindo condições de igualdade de oportunidades de aprendizagem e sucesso educativo aos principais intervenientes neste processo, os alunos.

2.2 Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar do ano letivo 2022/2023 foi constituído por 13 professores e 4 professores-estagiários, havendo 1 professora e 1 professora-estagiária do sexo feminino, 12 professores e 3 professores-estagiários do sexo masculino.

Em todos os momentos verificou-se que existia um ambiente positivo no seio do grupo disciplinar, partindo sempre numa lógica construtiva e de colaboração, em prol do sucesso da disciplina. Assim, estava bastante latente o que se pode denominar de trabalho colaborativo.

Essa vertente colaborativa verificou-se, igualmente, quando aos professores-estagiários dizia respeito. Isto é, os professores de Educação Física estiveram, constantemente, disponíveis para apoiar, colaborar e contribuir para o nosso desenvolvimento, professores estagiários. Claro está que tal forma de atuação permitiu, desde cedo, uma rápida integração no seio escolar, e do grupo disciplinar, bem como uma fácil ambientação à ideia de “professor”, algo que até então nunca teria acontecido em contexto real.

No que concerne, especificamente, ao Professor Paulo Furtado, o que acima se apresenta, em nada foge à sua forma de intervenção. O professor foi alguém que desde cedo nos conferiu um grau de autonomia suficiente para sermos nós próprios a tomar as nossas decisões, contudo um grau igualmente válido que nos obrigasse a assumir os nossos erros (mais comuns no início do trajeto), e a procurar as suas soluções. No fundo, o professor assumiu, sempre, uma postura de guia crítico, procurando sempre intervir sobre as nossas fragilidades, e tornando-nos igualmente críticos perante as mesmas.

Paralelamente, e algo que facilitou imenso, foi a relação que o Professor detém com os restantes colegas, sendo sempre uma porta aberta para a interação com outros docentes.

2.3 O núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio (NE) do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF), Coimbra, é composto por quatro estagiários, sendo eles uma do sexo feminino, Sílvia Rodrigues, e três do sexo masculino, nomeadamente Diogo Jorge Pereira Lopes, Diogo Salgado Braz e Rúben Sequeira. De referir que todos os estagiários se encontram sob a tutoria do Professor Paulo Furtado, professor orientador (PO) da EBSQF, e do Professor Doutor Bruno Avelar Rosa, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Dos quatro professores-estagiários mencionados supra, apenas um deles, o colega Diogo Salgado Braz, não é natural de Coimbra, contrariamente aos três colegas indicados, sendo portanto natural de Bragança.

Os alunos estagiários lecionam aulas a todas as turmas do professor orientador da EBSQF, nomeadamente duas turmas do 8º ano de escolaridade (ensino básico), turmas C e D, do 11º ano, turma D (Artes Visuais), e 12º ano, turma B (Ciências e Tecnologias). No que concerne à distribuição, realizada no início do respetivo ano letivo, 2022/23, através do acordo entre todos os professores-estagiários, a professora-estagiária Sílvia Rodrigues ficou encarregue pela turma 8ºC, o professor-estagiário Diogo Jorge Lopes pela turma 8ºD, e os professores-estagiários Rúben Sequeira e Diogo Salgado Braz, pelas turmas 11ºD e 12ºB, respetivamente.

No início do Estágio Pedagógico, ficou definido que haveria uma reunião semanal do Núcleo de Estágio, sob a orientação do professor orientador, agendada para as 09h00 de todas as terças-feiras, na sala do departamento de expressões, onde a disciplina de Educação Física se inclui. Esta decisão foi tomada, como referido, no início do ano letivo, em consonância com todas as partes, por forma a que esta reunião fosse assídua e correspondida por todos os professores-estagiários. De referir que dessas reuniões deveriam, sempre, derivar as respetivas atas, redigidas rotativamente pelos estagiários, por forma a garantir uma segurança e registo da informação discutida semanalmente.

Das decisões inicialmente tomadas há, igualmente, que registar a apresentação, regular e no dia da aula, em formato físico, por todos os professores-estagiários, dos planos de aula das aulas a lecionar, bem como a realização de relatórios de aula das aulas lecionadas, e das observações realizadas aos respetivos colegas do Núcleo de Estágio.

2.4 A Turma do 8ºD

Por forma a promover a caracterização da turma do 8ºD, formulou-se um questionário na plataforma *Google Forms*, posteriormente aplicado a toda a turma no dia 19 de Setembro de 2022, primeiro dia de aulas do ano letivo 2022/2023.

A turma era constituída por um total de vinte e seis alunos, sendo treze desses alunos do sexo masculino (50%), e treze alunos do sexo feminino (50%). A média de idades dos alunos da turma estava fixada nos 12,85 anos de idade. Dos vinte e seis (26) alunos, vinte e dois (22, 84,6%) tinham nacionalidade Portuguesa, contudo havia a denotar quatro (4) alunos (15,4%) que não detinham nacionalidade Portuguesa, ou unicamente Portuguesa, sendo que um deles detinha a nacionalidade Brasileira, uma a nacionalidade Iraniana, uma com nacionalidade Angolana e um aluno com dupla nacionalidade (Portuguesa e Angolana). Os dados anteriormente descritos encontram-se expressos no *Gráfico I* abaixo apresentado.

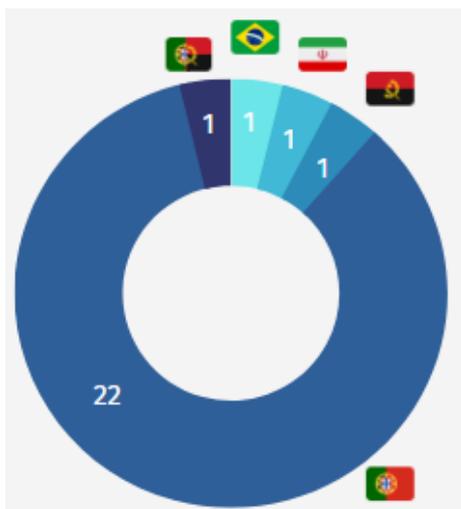


Gráfico 1 Nacionalidades dos alunos do 8ºD

No que concerne ao local de residência, verificou-se que todos os alunos habitavam no distrito e concelho de Coimbra.

No parâmetro de “saúde”, verificou-se que oito (8) alunos (30,8%) apresentavam, ao momento, problemas de visão, estando relacionados com miopias, astigmatismos, hipermetropia e estrabismo. No que diz respeito às doenças crónicas, verificou-se que seis (6) alunos (23,1%) mencionaram estar elegíveis a este critério, apresentando as doenças como diabetes e rinite crónica.

No percurso escolar, sabe-se que uma (1) das alunas da turma detinha uma reprovação no seu percurso escolar, sendo a única reprovação no universo dos vinte e seis (26) alunos, e três (3) alunos da turma já tinham frequentado o Gabinete de Mediação Disciplinar (GMD) em anos letivos transatos, sendo que dois (2) deles já tinham sido alvos de procedimentos disciplinares.

No que concerne ao caso concreto da Educação Física, esta foi apontada como a disciplina preferida por parte dos alunos. Verificou-se, ainda, como representado no *Gráfico 2*, que dos vinte e seis (26) alunos da turma, dezassete (17) praticavam regularmente uma modalidade desportiva, enquanto sete (7) elementos não eram federados em qualquer modalidade. Os elementos federados treinavam pelo menos de três (3) vezes por semana.

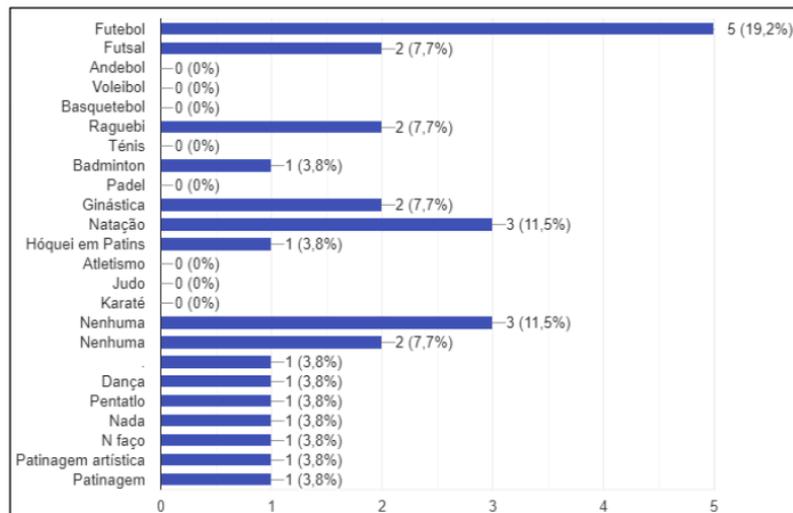


Gráfico 2 Modalidades praticadas pelos alunos do 8ºD

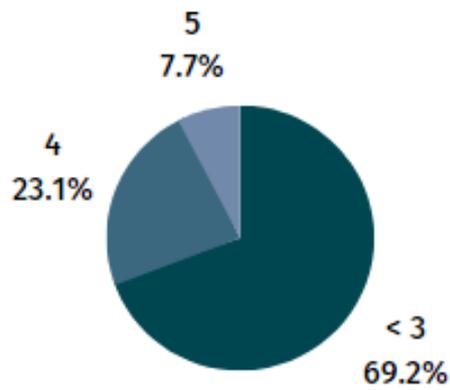


Gráfico 3 Frequência Semanal de treino dos alunos federados

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem

O ponto em questão visa a análise reflexiva de toda a prática pedagógica realizada ao longo do ano letivo em questão, 2022/2023, período no qual foi realizado o Estágio Pedagógico (EP) agora passado ao formato de relatório.

Por forma a focar e analisar as atividades de ensino-aprendizagem, e atentando ao que se encontra expresso no Guia de Estágio Pedagógico do referido ano letivo, “nas Atividades de Ensino - Aprendizagem, consideram-se 3 grandes domínios profissionais da prática docente: Planeamento do Ensino, a Condução do Ensino - Aprendizagem (realização) e a Avaliação”, (Guia de Estágio Pedagógico, 2022-2023). Estas áreas são fundamentais para o que se considera ser a orientação da ação de um professor (estagiário).

Esta área visa, então, apresentar os conhecimentos adquiridos no que diz respeito a uma das funções do professor de EF, isto é, a orientação do processo de ensino-aprendizagem nas suas várias dimensões. Dimensões, essas, que devem ser interligadas e relacionadas entre si, sendo interdependentes.

Neste capítulo serão também justificados as opções tomadas em cada uma das dimensões ao longo do ano letivo, algumas delas causadoras de alguns dilemas e reflexões, assim como as maiores dificuldades sentidas para o alcance de um processo de ensino-aprendizagem saudável e eficaz.

De referir que ao longo do EP procurou-se, sempre, o domínio destas dimensões, com o intuito de alcançar esse título de professor, e ensino, eficaz. “*O ensino eficaz é aquele que contempla as características próprias de cada aluno, promovendo as suas principais qualidades e atenuando as suas maiores dificuldades.*” (Lopes, 2002, citado por Albuquerque, 2010, p.70). Albuquerque (2010) afirma, ainda, que um professor eficaz é aquele responde aos interesses educativos dos estudantes, potencia as suas habilidades e características, motivando-os para a prática através do bom relacionamento que detém com os mesmos (Albuquerque, 2010).

1. Planeamento

Entende-se por planeamento “*um processo de revisão que organiza todo o processo de ensino-aprendizagem*” (Pacheco, 1995, citado por Inácio, 2014, p. 56). Por seu turno, Januário (1996) define planeamento de uma forma mais ampla, como um “*processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de desenvolvê-los e adaptá-los às condições do cenário de ensino*” (Januário, 1996, p.20). Ou seja, no espaço de apenas um ano,

o planeamento já faz deter, no seu início, os programas escolares, bem como uma necessidade fundamental em adaptá-los à realidade envolvente, não sendo algo intransigente e que ignora o contexto de onde nasce, e onde será aplicado.

No que concerne às funções do planeamento, os postulados parecem ser bastante claros. A ação de planear o processo de ensino-aprendizagem permite garantir a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho do professor, evitando a improvisação e erros que daí possam advir, bem como assegurar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem (Carneiro, 2016). Segundo a autora, este planeamento tem repercussões visíveis naquilo que é a aprendizagem dos alunos, a prática pedagógica do professor, e detém vários níveis: anual, unidade didática e, ainda, de aula.

Assim, e após os postulados acima indicados, verifica-se que o domínio do planeamento de ensino encerra em si várias vertentes e objetivos. Desde logo, para a sua realização, há que atentar, tal como afirma Januário (1996), aos programas e documentos oficiais, tais como as Aprendizagens Essenciais (AE), suportando-se nos Programas Nacionais de Educação Física (EF), que embora revogados assumem-se como linhas orientadoras, e no Perfil à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Paralelamente, e simultaneamente, o planeamento tem de, através duma seleção de objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias de ensino, adaptar-se à atualidade e realidade do contexto, relacionando entre si os dados recolhidos em vários momentos como sejam: caracterização da Escola, da turma e do nível inicial dos alunos, (Guia de Estágio Pedagógico, 2022-2023).

A construção, ou edificação, da dimensão de planeamento do ensino não constituiu um ato isolado, emanando, sobretudo, dos momentos conjuntos de reflexão e discussão de ideias, quer num contexto formal, através das reuniões semanais agendadas com o professor orientador da EBSQF, Professor Paulo Furtado, e respetivos colegas do NE, quer através de momentos informais, pelas conversas com os vários intervenientes no contexto escolar e de ensino-aprendizagem.

Daí, efetivou-se que o planeamento iria atentar aos documentos oficiais das AE, PASEO e PNEF, previstos para o 8º ano de escolaridade. Para além disso, e por forma a atentar, igualmente, à realidade da EBSQF, esta foi discutida em sucessivas reuniões do NE no início do ano letivo, sendo ainda realizada, pelos professores-estagiários, a caracterização do meio escolar, da escola, da turma (através da disponibilização de um questionário tipo a todos os alunos), do grupo disciplinar e ainda os recursos materiais (inventário, devidamente atualizado pelos PE) e espaciais. Para consolidar a realidade da escola, foram igualmente apresentados, e atentados, os documentos oficiais da EBSQF, tais como o Regulamento Interno e Projeto Educativo.

Partindo desse ponto, e só após a familiarização com a documentação e realidades supra apresentadas, o planeamento fora elaborado e organizado em três grandes dimensões, sendo elas:

Planeamento Anual (perspetiva macro), quer por sua vez originará outras unidades de planificação, tais como o Plano de Unidade Didática (perspetiva meso) e o Plano de Aula (perspetiva micro desta dimensão).

Neste seguimento, surge infra a apresentação das respetivas dimensões, bem como das respetivas metodologias e procedimentos desenvolvidos em cada uma.

1.1 Plano Anual

Segundo Bento (2003), o plano anual constitui-se como um plano de “*perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objetivos indicados por cada ano, no programa ou normas programáticas, são objetivo de uma formulação avaliável e concreta dos professores e alunos*”, (Bento, 2003, p.142).

O planeamento também é considerado como uma ferramenta basal da lecionação e do processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor saber o percurso e estratégias mais adequadas a adotar para os alunos alcançarem o sucesso no final do ano letivo, (Vieira, 2016).

De realçar que “*que, pela sua obrigatoriedade, faz parte do quotidiano da quase totalidade dos indivíduos de todas as classes sociais. Nessa totalidade, encontra-se a diversidade (...)*” (Kassar, 2016, p. 1227), diversidade essa que se reflete, igualmente, nas qualidades físicas e motoras.

Por forma a colmatar essa diversidade latente, urge-se por um planeamento macro, devidamente adaptado e contextualizado, neste caso em concreto, com a turma do 8º ano, Turma D, da EBSQF. Como referido anteriormente, numa fase inicial do ano letivo, foram promovidas sessões, entre o Professor Orientador, e os restantes colegas do NE, por forma a analisar as diretrizes e orientações emanadas pelo Ministério da Educação (PNEF, AE e PASEO, adequados ao 8º ano), bem como a realidade escolar (plano de rotações ou *roulement*, recursos materiais, espaciais e regulamentos), e da turma (caracterização da turma e o seu histórico escolar). De referir que o *roulement* constituiu um maior fator de preponderância na edificação do Plano Anual da Turma (PAT), dada a ênfase que o grupo disciplinar coloca neste documento. Este destaque exigiu uma sequência de matérias por blocos sucessivos e de abordagens concentrados às modalidades, num número pré-determinado de aulas.

“Há escolas em que os planos de EF se organizam de maneira que cada turma passe por sucessivos conjuntos de aulas (“blocos de atividade”, “ciclos de atividades”), nos diversos espaços, e em que cada espaço de aula corresponde à prática de determinada modalidade (matéria), consoante a dominante de cada instalação, construída muitas vezes sem a referência ao Programa nem às características da EF (...) Assim, a periodização da atividade não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos (das suas possibilidades e prioridades, “ditadas” pela avaliação inicial) mas sim, dos horários e da definição à priori da circulação da turma pelas instalações.” (PNEF, 2001, p.22).

No *roulement* constam cinco espaços de aula, nomeadamente o Espaço 1 (Sala de Ginástica + Espaço 1 Pavilhão, correspondente a 1/3 do espaço total), Espaço 2 (Pavilhão 2, correspondendo a 2/3 do espaço total), Espaço 3 (Exterior Descoberto – Pista de Atletismo), Espaço 4 (Exterior Descoberto – Campo Central, rodeado pela pista de atletismo) e Espaço 5 (Exterior Coberto). Estes cinco espaços são divididos, ao longo dos dias, 13 docentes de EF.

Assim, iniciou-se a construção do PAT, um momento que não fora, de forma alguma, um momento considerado como fácil. O Professor Orientador, à semelhança do que fizera ao longo de todo o ano letivo, concedeu ao NE, após a disponibilização das documentações e observações iniciais, a autonomia para a realização da tarefa, colocando um cenário externo à zona de conforto. Decorria, portanto, uma fase inicial do percurso enquanto Professor Estagiário, onde tudo era novidade e o receio de errar era a característica mais presente. Estava-se no contexto real. Toda esta adversidade fora ultrapassada pelo trabalho colaborativo entre os professores estagiários, ao fazerem convergir num documento único a documentação oficial, o *roulement*, os conselhos do Professor Orientador (PO), previsões meteorológicas e o calendário letivo.

Procurou-se, ao longo dos 3 períodos, que os blocos fossem semelhantes entre si, no que concerne à sua duração, sendo que cada bloco fazia figurar em si mesmo aulas de avaliação formativa inicial, aulas introdutórias, de exercitação, aulas de avaliação formativa (procurando que surgissem sempre no meio da unidade didática), aulas de consolidação e aulas de avaliação formativa final (escrita e prática). A esta sequenciação interessa ainda acrescentar que o PAT figurou, ainda, aulas dedicadas ao *FitEscola*, repetindo a bateria de testes pelo menos uma vez em cada um dos períodos. As aulas do 8º D estavam agendadas para todas as Segundas-Feiras, numa carga horária de 45 minutos (10h15-11h00), e pelas Quartas-Feiras, com uma carga horária de 90 minutos (08h30-10h00).

Neste seguimento, a 1ª. rotação coincidiu com o Espaço 2 (Pavilhão 2, correspondendo a 2/3 do espaço total) que, pelas características do espaço, foi atribuída a modalidade/unidade didática (UD) de badminton. Este bloco contou com a duração de 7 semanas, num total de 17 aulas de 45 minutos (unidade), dado o feriado do dia 5 de outubro e a Greve do dia 2 de Novembro. De uma forma geral o bloco, em si, decorreu de uma forma positiva.

Já a 2ª. rotação fez com que a turma passa-se para o Espaço 4 (Exterior Descoberto – Campo Central, rodeado pela pista de atletismo), um espaço multidesportivo coberto que permitiu a lecionação da UD de Tag Rugby. Este bloco contou com a duração de 6 semanas, num total de 18 blocos de 45 minutos. No que concerne a esta rotação, e embora seja aprofundada posteriormente, houve algumas dificuldades na lecionação da UD dadas as condições meteorológicas verificadas à data. O facto do campo exterior ser descoberto, esta rotação surge na segunda metade do 1º. Período, pelo que as chuvas e ventos normais da época, tornaram muitas

vezes o local inseguro e inapropriado para as aulas de EF, sendo necessárias muitas decisões de ajuste.

A 3ª. rotação coincidiu com o Espaço 5 (Exterior Coberto), onde se verificou um detalhe único nos restantes espaços da EBSQF destinados s aulas de EF, a existência de tabelas (completas) de Basquetebol. Por esse motivo, foi atribuído ao Espaço 5, a UD de Basquetebol. Contudo, e paralelamente à 2ª. rotação, esta 3ª. rotação foi a primeira do 2º. Período, pelo que as condições meteorológicas eram semelhantes às verificadas no término do 1º. Período. Assim, ainda que o campo exterior fosse, efetivamente, coberto, este ficava muitas vezes escorregadio e impraticável.

A 4ª. rotação coincidiu a 2ª. metade do 2º. Período, e com o Espaço 1 (Sala de Ginástica + Espaço 1 Pavilhão, correspondente a 1/3 do espaço total), que pela sua natureza é o local de eleição para a abordagem da UD de Ginástica, no caso concreto, de solo e acrobática.

Já no 3º. Período, a 5ª. rotação coincidiu com Espaço 3 (Exterior Descoberto – Pista de Atletismo), estando portanto limitada a escola da UD.

Por fim, a 6ª. e última rotação, fez a turma regressar ao Espaço 2 (Pavilhão 2, correspondendo a 2/3 do espaço total), para a abordagem da UD de Voleibol, dado ser o espaço de maior dimensão com as devidas marcações (2 campos oficiais).

No que concerne às nossas dificuldades iniciais, estas residiram naquilo que é a familiarização com as dinâmicas escolares e as UD a lecionar. O facto de não conhecermos os espaços, e os respetivos planos de rotação, complicaram esta tarefa inicial de planeamento. Contudo, o *roulement* assumiu um fator preponderante, tomando um papel de guia orientador deste nosso planeamento. Quanto à seleção das UD, a estratégia passou pela visita conjunta, entre o PO e o NE, aos espaços, assim como a realização do inventário escolar, possibilitando que tipo de modalidades, e em que espaços, as poderíamos lecionar.

Como referido, o planeamento expressa-se a vários níveis, sendo que partindo de um nível macro como o planeamento anual, ter-se-á de se partir para um nível meso, mais concretamente o plano da(s) unidade(s) didática(s).

1.2 Unidade Didática

Bento (2003, p.35) conceptualiza unidade didática como “*unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem*”. O mesmo autor considera também que as UD são partes essenciais do programa de uma disciplina.

De acordo com Pais (2012),

“A designação unidade didática ou unidade de programação remete, do ponto de vista da conceção do processo ensino/ aprendizagem, para uma realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como

fundamentos técnicos de base: uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático (entendido como sequenciação didática) com o fator tempo (concebido como entidade biunívoca de relação entre tempo de ensino e tempo de aprendizagem)”, (Pais, 2012, p.39).

Contudo, o primeiro autor alerta-nos para uma questão: *“Pensar na programação didática como um mero somatório de unidades didáticas para aplicar ao longo do ano, para além de constituir um erro primário do ponto de vista didático, revela formas estáticas de concepção do processo de ensino e aprendizagem (...)”, (Pais, 2012, p.40).* Isto é, a sequenciação das unidades didáticas, e o seu próprio planeamento individualizado, deve deter uma intenção e um propósito claro. Caso contrário, não segue na linha contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

Este planeamento de nível meso derivou, como referido, do PAT realizado no seio do NE, devendo ser mais específico ao atentar a fatores respetiva turma. Por essa razão, e contrariamente ao PAT, o plano da UD não emanou diretamente do seio do NE, contando contudo com o seu contributo.

A abordagem das matérias por blocos, desencadeou, ao longo do ano letivo, a elaboração de seis Planos de UD, duas por cada período letivo, iniciando-se com Badminton e Tag rugby (1º. Período), Basquetebol e Ginástica (2º. Período), e Atletismo e Voleibol (3º. Período).

Pela natureza das UD, assistiu-se a uma standardização nas suas elaborações. Primeiramente a própria modalidade era/foi decomposta nos seus itens ou conteúdos a abordar, tendo em consideração os tempos, espaços e materiais disponíveis na EBSQF, assim como as documentações oficiais emanadas do Ministério de Educação (AE, PNEF e PASEO).

Partindo dessa decomposição, é fundamental ter presente que existem três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa (Bloom et al., 1983). Assim, posteriormente á decomposição há que realizar uma sequenciação lógica para o processo de ensino-aprendizagem de cada um dos itens, iniciando pela Avaliação Diagnóstica ou Avaliação Formativa Inicial (AFI), passando pela Avaliação Formativa (AF), e culminando na Avaliação Sumativa Final (AS). *“Se bem que a avaliação formativa seja essencialmente um processo contínuo e interativo, por questões de operacionalização podemos distinguir, no entanto, vários momentos.”, (Petitjean, B., 1994, p.1), nomeadamente um momento inicial (AFI), intermédio (AF) e final (AS).*

“Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular”, (PNEF, 2001, p.22).

A AFI foi realizada, sempre, no início da UD, constituindo uma ação de extrema importância para a projeção e delineamento do processo de ensino-aprendizagem, dado que situa o aluno em relação aos conhecimentos e aptidões do seu nível de ensino. No fundo, confirmar se os alunos já detêm os “pré-requisitos” necessários (Gonçalves et al., 2014). Esta análise foi realizada através de exercícios-critério, delineados para avaliar, especificamente, o nível inicial dos alunos em cada conteúdo, posteriormente registados em tabelas elaboradas para o efeito.

De acordo com esse nível inicial deduzido, toda a sequenciação das aulas seguintes é realizada, detendo aulas de introdução, exercitação e consolidação dos conteúdos a lecionar, entrando numa ótica de desenvolvimento e avaliação contínua.

Ainda que a avaliação seja contínua, em todas as UD foi promovido, sensivelmente a meio, um momento específico de avaliação formativa, procurando verificar a distância e/ou o alcance dos objetivos traçados inicialmente para os alunos, provenientes da AFI realizada. Assim, a “*avaliação formativa tem um papel central e insubstituível na melhoria e qualidade das aprendizagens; e que a avaliação formativa é essencialmente propósito e efeito. Propósito de melhorar as aprendizagens e efeitos que só podem ser materializados e observados com base em indicadores dessa melhoria.*” (Araújo, 2015, p.3). Mais ainda, a AF torna possível clarificar com os níveis de exigência impostos nas aulas, definindo, caso necessário, medidas de reajustamento e reorientação, por forma a alcançar os níveis de êxitos (Petitjean, 1994).

A AF, paralelamente à AFI, também se realizou através de exercícios-critério e tabelas construídas especificamente para o efeito, onde constavam os vários alunos da turma, e lhes era dada uma classificação, de acordo com a distância que se encontravam, ao momento, do objetivo estabelecido na AFI.

Por fim, o terceiro momento de avaliação surge no término da UD, através da avaliação sumativa, escrita e prática. Esta avaliação “*instala-se com o objetivo de observar o resultado alcançado depois de uma intervenção. Este tipo de avaliação geralmente recorre à classificação, com função de categorizar e/ou quantificar. É da sua função atribuir valores, notas etc., enfim, eleger uma posição numa hierarquia.*”, (Rodrigues, 2003, p.17).

Para a avaliação sumativa escrita, submeteu-se os alunos a um teste escrito, via *Google Forms*, através de opções de escolhas múltiplas e/ou textos escritos. Por forma a fomentar os seus conhecimentos teóricos, estes eram abordados aula a aula, completando a vertente prática, bem como através da disponibilização da Sebenta da respetiva modalidade/UD, elaborada pelo NE com o conhecimento do respetivo Professor Orientador.

No que concerne ao contexto prático, e à semelhança da AFI e da AF, eram novamente criados exercícios-critério, por forma a confirmar o alcance dos alunos quanto aos objetivos traçados. De realçar que a AS surgiu apenas como um momento confirmatório das ilações retiradas ao longo da UD, conferindo uma classificação final ao desempenho dos alunos ao longo

da UD, seguindo numa lógica de que a avaliação é um processo contínuo. “*Avaliar é um processo contínuo, faz-se do aluno, do professor e de toda comunidade escolar (...) é um meio, um processo contínuo. Deve-se estar sempre pronta, aberta, atenta, em alerta para perceber o crescimento do aluno*” (Souza, 2016, p.482).

Neste momento surge o papel preponderante dos Professores Orientadores, assim como os restantes docentes do Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), através dos conselhos e opiniões proferidas provenientes da experiência acumulada. As próprias trocas de ideias com os colegas do NE foram, igualmente, um fator contributivo para o contornar desta adversidade inicial.

Como mencionado, a primeira UD foi Badminton, sendo a que criou, numa fase inicial, maiores inseguranças. A questão latente, contrariamente a outras UD subsequentes, não era o desconhecimento teórico e prática da matéria, contudo, foi-nos difícil a definição de conteúdos e matérias a abordar dentro da UD. Urgiu-se pela definição, extensível a todas as outras UD, por uma sequência lógica das matérias, numa perspectiva gradual de dificuldade que culminasse na situação de jogo formal. Paralelamente, o facto de não conhecer a turma, nunca ter interagido com a mesma, assim como com o espaço, criou algumas inseguranças e desconfortos. No que concerne a estratégias adotadas, a leitura e familiarização com os documentos oficiais orientadores da ação do Professor de EF, tais como PNEF, AE e o PASEO, foram essenciais para a nossa consciencialização quanto às matérias a abordar, e como as sequenciar.

No que concerne ao Tag Rugby e à Ginástica foram, efetivamente, as UD com maiores dificuldades. A pouca familiarização com Tag Rugby, pela ausência de contacto com esta matéria em momentos anteriores, e o receio de interferir na integridade física dos alunos, no caso da Ginástica, gerou um desconhecimento e/ou insegurança à data de lecionação, exigindo um estudo aprofundado da mesma. Felizmente, no seio do GDEF, encontravam-se professores e treinadores com vasto histórico na modalidade, pelo que foram elementos fundamentais no enriquecimento pessoal perante as matérias, e a forma de as abordar e sequenciar.

Em sentido inverso, a UD de Atletismo foi uma matéria com a qual houve uma maior autoconfiança e à-vontade, pelo histórico pessoal detido na modalidade. Este fora, também, um momento importante para o contributo pessoal perante os colegas do NE, que não se encontravam tão familiarizados com a UD. Uma vez mais, numa ótica de colaboração e entajuda.

A UD de Basquetebol fora, claramente, a que exigira um maior esforço mental pela reorganização e decisões de ajuste constantes a tomar. Esta UD surgiu como primeira matéria do 2º. Período, momento em que as condições climatéricas ainda não eram, de todo, favoráveis. Paralelamente, e como referido anteriormente, o espaço atribuído atentando ao *roulement* era o Espaço 5 (Exterior Coberto). Ora, o frio intenso, associado aos frequentes períodos de chuva, exigiram regularmente uma adaptação das tarefas propostas em Plano de Aula (PA). A este fator,

acresce-se o facto de, segundo o método de gestão do GDEF, em situações adversas, caso não seja possível a prática de EF nos espaços exteriores descobertos, o Docente alocado ao Espaço 5 vê-se obrigado a partilhar metade do espaço total com o docente penalizado pelas condições meteorológicas. A junção destes fatores impôs, claramente, um constante exercício mental na reorganização das aulas planeadas, mas contribuíram, claramente, para a saída da zona pessoal de conforto, estimulando a capacidade de solucionar problemas.

1.3 Plano de Aula

Como referido, o planeamento pedagógico consiste em tomar decisões antecipadas em relação à intervenção didática que será realizada durante o processo de ensino. Esse engloba a definição de objetivos de aprendizagem, a escolha dos conteúdos que serão ensinados, a organização da aula e das atividades, a gestão do tempo e outras variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Reforçando, o planeamento pode ser feito em diferentes escalas, incluindo curto prazo (como um plano de aula ou semana), o médio prazo (como um plano de unidade de ensino), ou longo prazo (como um plano anual para a turma. (Januário, C., 2017).

Neste caso em concreto, aborda-se o planeamento de curto prazo, micro, imediato, denominado de plano de aula, “*o plano pormenorizado da ação do professor e dos alunos e que representa a unidade pedagógica e organizativa básica essencial do processo de ensino*”, (Bento, 2003, p.79). Maia (2022, p. 26), acrescenta que

“este planeamento, considera-se o mais simples, mas talvez o mais importante uma vez que, a qualidade da sua produção afeta diretamente a sua aplicação e o funcionamento da aula (...) nesta ação de planeamento deve estar presente o conjunto de decisões tomadas previamente que refletirão e terão repercussões na aula, afetando a aquisição das competências e das aprendizagens estabelecidas”.

Neste seguimento, em termos estruturais, o Plano de Aula (PA) seguiu o modelo tripartido, segundo Quina (2007), o modelo mais comum de organização. Esta organização considera três momentos de aula, nomeadamente a parte inicial da aula, parte fundamental ou intermédia, e parte final.

A parte inicial da aula (10% a 25% do tempo total da aula) visa dois objetivos: a criação de um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo, (Quina, 2007). Por isso mesmo, nesta fase específica procurava-se promover tarefas lúdicas e de interação, dado serem mais prazerosas e proporcionarem um maior envolvimento dos alunos na própria aula, (Rossato, 2010). Simultaneamente, o aquecimento fazia incluir tarefas estimulantes para o aumento da sua predisposição física para a fase seguinte da aula, a fase fundamental da aula. Aí, o “*principal objetivo (...) é aumentar a temperatura corporal, preparando o sistema muscular,*

respiratório e cardiovascular para a atividade física, garantindo um melhor desenvolvimento motor e um menor risco de sofrer lesões musculares.”, (Weineck, 2003, p.4). Nesta fase, importa ainda a apresentação verbal (breve e sucinta) do tema, tarefas e objetivos da aula, informando e motivando os alunos para a aula em questão (Quina, 2007).

No que concerne à parte intermédia, ou fase fundamental, constitui a parte mais longa da aula (50% a 70% do tempo total). Neste momento surgem as tarefas ou exercícios que visam introduzir, exercitar ou consolidar as matérias a lecionar. *“A sua estrutura pode ser muito variável. Estabelece-se em função dos objetivos centrais da aula, da função didática da aula, dos exercícios selecionados, do número de alunos da turma e das condições materiais existentes”*, (Quina, 2007, p.81). As tarefas escolhidas partiram, sempre, de uma lógica gradual de complexidade, isto é, de tarefas mais simples e analíticas, para tarefas mais complexas e formas jogadas, por vezes, jogo formal. Claro está que esta sequenciação atentou, sempre, ao objetivo específico da aula, assim como o momento da UD.

Por fim, a parte final da aula (10% a 15% do tempo de aula) visa o retorno à calma e o restabelecimento dos níveis basais, alterados pela carga de exercício/atividade física realizados. Este momento visa, ainda, o balanço final da aula em questão, bem como a projeção quanto às aulas futuras.

O modelo de plano de aula utilizado detinha, ainda, uma referência aos objetivos específicos, descrição da tarefa, componentes críticas, critérios de êxito e pontos chave/erros comuns, por forma a tornar claras as intenções de cada tarefa proposta. Segundo Carvalho (1994, p.146), a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, em parte, passa por *“escolher situações que permitam observar facilmente aquilo que elegemos como objeto de avaliação (...) e encontrar critérios de observação que permitam avaliar o desempenho global do aluno, as suas particularidades”*, isto é, definir exercícios específicos e respetivos critérios a alcançar na execução dos alunos (focado nos resultados, portanto). Paralelamente, importa perceber as componentes críticas de determinada tarefa/gesto, isto é, as linhas orientadoras para a correta execução do que se encontra devidamente descrito, permitindo ao docente emitir um juízo de valor perante o que está a assistir (focado no processo, neste caso).

Ainda dentro do PA destacava-se um espaço para a fundamentação e justificação das decisões tomadas no planeamento, procurado suportar as escolhas com evidência científica e, por outro lado, apresentar a fonte das tarefas, componentes críticas ou critérios de êxito apresentados.

Após o término da aula, realizava-se o Relatório da mesma, numa ótica de reflexão própria perante o momento de lecionação. Este Relatório contava com espaço para uma reflexão crítica da aula em si, assim como das dimensões de instrução, clima, disciplina e gestão. No seu término abria espaço a anotação das decisões de ajustamento realizadas, pontos a melhorar e aspetos positivos, algo que deveria sempre ser visitado durante a elaboração dos PA seguintes.

Relativamente à elaboração do plano de aula esta fora, inicialmente, uma tarefa árdua, que nos colocara constantemente numa zona de desconforto, desconhecida. Inicialmente foi extremamente complexo passar para um documento oficial, as ideologias que se pretendiam para a prática. As maiores dificuldades residiram na determinação dos tempos de aula (tempos de instrução, exercitação e transição), muitas vezes ultrapassados ou insuficientes. Para além disso, a racionalização dos espaços também era uma dificuldade latente. Exemplificando: em tarefas diferentes, mas seguidas, era necessária a desmontagem do espaço da primeira tarefa, e a montagem do segundo espaço, o que desencadeava tempos de transição elevados e, em algumas situações, o surgimento de comportamento desviantes por parte dos alunos. A divisão da turma em subgrupos foi também, ao início do EP, algo complicado. O facto de não se conhecer a turma, os seus subgrupos informais e relações interpessoais, assim como a imprevisibilidade de alunos presentes, levou, inconscientemente, a escolhas erradas. Por fim, a definição dos exercícios a adotar tendo em consideração os objetivos pretendidos, foram aspetos que demoraram a familiarização. Este último ponto foi mais nítido na UD de Tag Rugby, pelos motivos expostos no ponto 1.2. Em sentido inverso, na UD de Atletismo houve, claramente, mais facilidade na escolha das tarefas, assim como na definição das componentes críticas e critérios de êxito.

Contudo, e uma vez mais, a presença constante do PO e do NE foram estratégias fortes e fatores preponderantes no ultrapassar estes “obstáculos”. As reuniões semanais, espaço de uma constante troca de ideias, opiniões e conselhos, a observação das aulas de outros docentes do GDEF, e do próprio NE, foram a pedra basal para reverter a situação inicialmente verificada. Além disso, a definição de tarefas versáteis também ajudaram. Isto é, para cada tarefa, eram definidas várias subtarefas ou alternativas viáveis, organizadas de forma sequencial e lógica, procurando intervir sob os objetivos da aula, mas ao mesmo tempo, conseguir fazer frente a qualquer adversidade imposta (alteração do número de alunos presentes, alteração do espaço de aula).

Por forma a culminar este momento do planeamento, e a resumir os desafios verificados nas suas várias dimensões, apresentamos, seguidamente, uma tabela resumo desses mesmos desafios, estratégias adotadas e respetivos resultados verificados.

Tabela 1 Resumo do Planeamento: Desafios, Estratégias e Resultados

| PLANEAMENTO | | | |
|------------------------------|--|--|---|
| Unidade | Desafio | Estratégia | Resultado |
| Anual | Desconhecimento dos espaços de aula e planos de rotação | -Visita conjunta aos espaços e familiarização com o <i>roulement</i> | Alcançando As estratégias foram capazes de atentar e contornar os desafios |
| Unidade Didática (Badminton) | Definição de conteúdos e matérias | -Leitura e familiarização com o PNEF, AE e PASEO | Alcançando Resultou na superação do desafio causado, válido para outras UD. |
| Unidade Didática (Tag Rugby) | Pouca familiarização com os conceitos | -Estudo aprofundado das matérias; -Consulta de elementos especializados do GDEF | Alcançando Resultou no enriquecimento pessoal e profissional, e numa maior segurança no momento de lecionação. |
| Unidade Didática (Ginástica) | Receio de interferir na integridade física das/os alunas/os | | |
| Aula | Determinação dos tempos de aula (instrução, exercitação e transição) | -Reuniões semanais com o NE; -Contacto frequente com o PO; -Definição de tarefas versáteis (subtarefas, alternativas e organização sequencial das tarefas) | Alcançando Aulas mais fluidas do ponto de vista temporal, e durante o próprio planeamento da aula, este tornou-se um momento menos demorado, e mais automatizado. |
| | Racionalização dos espaços | | |
| | Divisão da turma em subgrupos | | |
| | Definição das tarefas/exercícios | | |

Em suma, verifica-se que os maiores desafios que enfrentámos são referentes ao planeamento da aula, contudo, todas as estratégias adotadas surtiram efeitos positivos na dinâmica do PE.

2. Realização

Até ao momento, toda a redação foi direcionada a momentos pré-interativos, isto é, a todas as tarefas que antecedem a lecionação da aula em si. Contudo, transitou-se, agora, para o momento de intervenção pedagógica, ou realização, a

“fase em que o professor coloca o planeamento em ação, através da lecionação das aulas, considerando-se como a tarefa fundamental do processo de ensino-aprendizagem, por requerer do professor a análise e avaliação das prestações dos alunos, com o intuito de criar

experiências educativas eficazes e autênticas.” (Bento, 1987; Siedentop, 2008, citado por Silva, 2021, p.18).

Segundo Siedentop (1983), a ação pedagógica de um docente encontra-se dividida em quatro dimensões, nomeadamente a instrução, gestão, clima e disciplina, dimensões essas imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem. O mesmo autor defende, ainda, que as quatro dimensões encontram-se presentes, de forma simultânea, em todos os episódios de ensino. Prova disso é o postulado de Quina (2007, p.87), ao afirmar que *“as aprendizagens dos alunos parecem depender, fundamentalmente, da interação dos efeitos dos seguintes fatores: tempo de empenhamento motor, instrução, organização, disciplina e clima relacional”*.

Posteriormente, serão detalhadas cada uma das dimensões apresentadas, assim como uma reflexão da experiência detida perante cada uma delas.

2.1 Instrução

“A instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades objeto de aprendizagem, nomeadamente sobre “o quê, o como e o porquê fazer”, (Quina, 2007, p. 90). O autor acrescenta que o professor, com a instrução, visa três efeitos, desde logo fornecer informações sobre o que, e como, fazer, justificar/fundamentar a prática, e manter elevados níveis motivação dos alunos. Instruir significa, portanto, orientar e direcionar o aluno, por meio de uma verbalização e/ou demonstração, (Pasetto, 2006), relacionando a informação passada com os objetivos de aprendizagem (Siedentop, 1991, citado por Januário, 2014). De referir que a instrução é um dos comportamentos mais utilizados pelos docentes, e também treinadores, indispensável para a melhoria do desempenho de alunos, e atletas, sendo essencial no processo de ensino-aprendizagem (Januário, 2014).

No fundo, instrução consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógicas (destrezas de intervenção pedagógica ou destrezas técnicas de ensino) que fazem parte do repertório do professor para informação substantiva.

Contudo, há que referir alguns cuidados a ter com a instrução, isto porque este momento não pode ser muito longo. Pelo contrário, o professor deve despende do menor tempo possível para momentos de instrução, maximizando o tempo de prática porque esse, sim, é o propósito da aula de EF, rentabilizar o tempo de empenhamento motor dos alunos, (Martins et al., 2017). A quantidade de informação também é algo a ter em consideração, não podendo cair em excessos, ou defeitos informativos.

Segundo Saraiva (2021, p.24), *“Dentro desta dimensão existe um conjunto de aspetos aos quais um professor deve ter atenção, especialmente numa disciplina tão prática como a Educação Física. Quando falamos em instrução na Educação Física, componentes como as preleções (...),*

o feedback, o questionamento e a demonstração precisam de ser tidos em conta.”. No fundo, todas as técnicas e ações possíveis de comunicar e transmitir a informação pretendida, (Machado, 2021).

2.1.1 Preleção

Esta componente refere-se, exclusivamente, à passagem da informação no seu todo, nos momentos prévios, ou posteriores, à tarefa/exercício.

No que concerne a esta componente, inicialmente o PO detetara, e passara ao professor estagiário, uma lacuna visível na sua ação, que penalizava em grande medida esta componente, residindo no facto de não deter a turma devidamente organizada e esquematizada nos momentos de preleção. Contudo, após esta anotação, os momentos de preleção não se iniciavam sem que a turma estivesse numa organização de “meia-lua”, uma estratégia adotada que permitia a manutenção de toda a turma no campo visual e no raio de ação do professor estagiário, e garantindo que a informação contida na preleção chegava a todos os alunos da turma.

A capacidade de ser sucinto na informação a passar também foi algo a considerar. Inicialmente as preleções, quer iniciais, quer de transição, eram muito demoradas, preocupando-se com a transmissão de muita informação, e de forma detalhada. Posteriormente, adotou-se, estrategicamente, a tentativa de ser mais sucinto na informação a passar, incidindo nos aspetos essenciais. Outra estratégia adotada passou pela definição, no PA, de uma coluna referente aos pontos-chave a tocar na aula, sabendo a que informação nos deveríamos de referir nos momentos de preleção.

Contrariamente, um fator que se considera positivo para esta componente, e que se mantivera ao longo de todo o EP, foi a projeção da voz. Com um tom de voz audível e capaz de se projetar em todo o espaço de aula (independentemente se ser interior ou exterior, e de deter, ou não, outras turmas no mesmo espaço de aula), facilitava-se, assim, a transmissão de informação inicial, ou final.

2.1.2 Feedback

Timperley (2007) afirma que *o feedback* é uma das maiores influências na aprendizagem, sendo concetualizado como uma informação proveniente de um agente e fornecendo informações pertinentes sobre a *performance* ou a compreensão de algo.

Assim, a definição de *feedback* pode ser a “*designação dada às informações procedentes da prática, podendo este ser, segundo os mesmos autores apoiados em Schmidt (1991), intrínseco, quando é obtido por quem executa a tarefa, ou extrínseco, quando a informação sobre a execução da tarefa provém do professor.*”, (Gaspar, 2014, p.35).

De denotar que o *feedback* pode apresentar várias naturezas e classificações. Segundo Timperley (2007), o *feedback* pode-se focar em 4 níveis, nomeadamente: primeiramente, centrado na tarefa ou no produto, atribuindo-lhe uma avaliação positiva (correto), ou negativa (incorreto); secundamente, centrado no processo utilizado para alcançar o produto final; posteriormente, centrado no nível de regulação pessoal; Por fim, o último nível refere-se a uma questão pessoal, isto é, dirigido ao próprio sujeito.

Catunda e Marques (2017) e Gaspar (2014), apoiados em Sá-Chaves (2002), defende a existência de cinco dimensões de feedback, nomeadamente: valor, objetivo, forma, direção e momento. No que concerne ao valor ou afetividade, o *feedback* pode ser positivo, ou negativo;

No que toca ao objetivo, este pode ser avaliativo (emitindo juízos de valor como informação de retorno), descritivo (descrevendo ou detalhando a informação passada), prescritivo (prescrevendo perante a informação recolhida), e/ou interrogativo (sendo colocado no formato de questão).; Em relação à forma, este pode ser auditiva, visual, cinestésica e mista; Na direção, o *feedback* pode ser individual (dirigido a um aluno da turma), de grupo (até 50% da turma), ou de classe/turma (abrangendo mais do que 50% da turma); Por fim, no que concerne ao momento, esta informação de retorno pode surgir antes da tarefa (como reforço da informação passada na preleção), durante a tarefa (podendo ser de performance ou concomitante), ou depois da tarefa (surgindo com a intenção de verificação de aprendizagem). Note-se que um mesmo *feedback* pode conter, na sua génese, diferentes dimensões (ex. um mesmo feedback pode ser avaliativo, e alterarem apenas na afetividade: O movimento do pulso foi perfeito ou O movimento do pulso foi horrível).

No caso concreto desta componente, assume-se que fora, claramente, uma dificuldade inicialmente verificada. A vontade afincada de querer controlar todos os aspetos da aula, faziam com que o PE dedicasse mais tempo da sua atenção à dinâmica da aula em si, procurando que esta correspondesse com o plano de aula, do que à real aprendizagem dos alunos.

Paralelamente, o receio de errar na informação passada, e a posição um pouco submissa no seio da aula, fruto da inexperiência num contexto real, fizeram com que esta categoria fosse muito pouco utilizada. Marcava-se, então, por um PE introvertido, silencioso e, maioritariamente, observador.

Após um estímulo do PO, compreendeu-se que a postura teria de ser alterada, e que a presença do PE teria de ser denotada. Nada melhor do que o contributo do PE para a aprendizagem dos alunos, através do *feedback*, para aumentar a sua presença na aula. Foi importante, portanto, um desprender do que constava no PA, e perceber que esse documento era algo a verificar na prática, e não uma ciência exata. Assim, a estratégia passou por fazer, em casa, uma revisão do PA, por forma a que no momento da sua aplicação, o foco fosse, exclusivamente, o processo de ensino.

Ultrapassada esta barreira, surgira outra. Agora que o *feedback* não estava a chegar a toda a turma, o erro passou de ser a ausência de *feedback*, para a ser a baixa abrangência do mesmo, sendo muito individualizada. Por esse facto, esta informação tornava-se muito demorada (aluno a aluno), e pouco frequente (pois a duração das tarefas não permitia, segundo esta linha de ação, a atribuição de *feedback* a todos os alunos). Uma vez mais, a contribuição do PO, nesta medida, foi extremamente importante. Este aconselhou, assim, um reforço do *feedback* cruzado, isto é, a atribuição de informação de uma ponta do espaço de aula, para um aluno disposto na ponta oposta. Esta estratégia permitia, assim, que todos os alunos localizados entre o PE, e o aluno intersetado, atentassem à informação contida no *feedback* e, mesmo que não fosse para nenhum desses alunos, era automaticamente gerada uma ação introspectiva no sentido de cumprir com a informação passada, numa lógica de autocorreção.

Dominada esta estratégia, permitiu-se a exploração desta componentes, passando a utilizá-la na sua variedade quase total (inicialmente), e total (já no término das UD, onde a autonomia dos alunos era maior).

2.1.3 Questionamento

“A pergunta é o elemento-chave na dinâmica da sala de aula. Embora cada sujeito construa seu questionamento a partir de sua singularidade, a relação professor/ aluno estará sempre norteando os processos de aprendizagem. Aprender num contexto no qual a pergunta circula faz toda a diferença” (Rubinstein, 2019, p.320).

Mas que diferença é essa? Qual a importância do questionamento? Dentro da aula, as perguntas são uma ferramenta essencial tanto para professores quanto para alunos, contribuindo significativamente para a interação e para uma aprendizagem mais ativa. Quando os professores utilizam habilmente as perguntas, isso pode estimular a participação dos alunos. Porém, acredita-se que a aprendizagem mais efetiva ocorre quando os alunos têm curiosidade e sentem a necessidade de saber mais, o que leva a formulação de perguntas próprias e relevantes para o processo de construção do conhecimento. Esse processo leva a um incremento de competências reflexivas tanto dos alunos quanto dos professores em relação ao conhecimento em desenvolvimento. Estudos anteriores destacam a importância do uso de perguntas na sala de aula, como instrumento fundamental para a construção do conhecimento, Ferreira (2010), Jesus, Sá-Correia e Abrantes (2006), Dias, Jesus, Souza, Almeida e Moreira (2009). Como afirma Knight (2000), as respostas devem ser encontradas pelos alunos, através de desafios estimulantes.

Quando um professor executa uma ação de questionamento, essa ocorrência depende de vários fatores, entre eles o momento em que o mesmo ocorre. Neste sentido, o questionamento pode surgir antes da tarefa (após a instrução), como forma de controlar a compreensão dos alunos quanto à informação previamente passada, *“O professor deve certificar-se da compreensão da*

mensagem transmitida por parte dos alunos, recorrendo sobretudo ao questionamento, e reformular essa informação se necessário”, (Martins, 2017, p.19). O questionamento neste momento prévio permite, ainda, evitar perdas de tempo durante a execução da tarefa, salvaguardando dimensões da aula (ex. gestão e, conseqüentemente, clima e disciplina). “Para além de promover envolvimento mais efetivo dos alunos nas atividades, esta certificação pode diminuir as interrupções e o tempo passado em explicações na aula.”, (Martins, 2017, p. 21)

O questionamento pode surgir, ainda, no término da aula, como forma de revisão/controlo dos conhecimentos adquiridos. *“No final, o professor deve assim assegurar que a mensagem transmitida foi compreendida pelos alunos, podendo para isso recorrer ao questionamento”* (Martins, 2017, p.21).

A turma do 8ºD apresentou, com uma frequência bastante elevada, comportamentos desviantes ou fora da tarefa. Era, portanto, tal como passado nas reuniões do conselho de turma, dirigidos pela Diretora de Turma (DT), Professora Catarina Afonso, uma turma indisciplinada.

As constantes distrações nos momentos de instrução, faziam com que os alunos, já no contexto de prática, se encontrassem algo desenquadrados, dado não terem atentado à informação passada relativamente à(s) tarefa(s) a realizar. Após diagnosticar esta lacuna da turma, o questionamento foi a peça-chave para a combater. Neste sentido, após cada preleção, era direcionado, aos focos habituais de distração/indisciplina, o questionamento quanto à informação que teria sido passada, numa ótica de verificação, não da compreensão da informação, mas sim da sua receção. Esta estratégia fez com que os alunos focais fossem constantemente intersetados com questões (às quais não sabiam responder), gerando-lhes um sentimento de desconforto perante a turma. Para pararem de sentir esse desagradável desconforto, a solução era simples, e rapidamente a alcançaram: teriam de estar atentos à informação passada nas preleções.

O questionamento foi, igualmente, uma ferramenta fulcral na revisão das matérias no término das aulas. Isto é, no final de cada aula, os alunos eram questionados, em grupo, ou individualmente (consoante a prestação na respetiva aula), quanto aos conteúdos abordados. Esta estratégia era ainda mais recorrente nas aulas que antecediam a Avaliação Sumativa Escrita. Este momento, sim, surgia como revisão ou controlo dos conhecimentos detidos pelos alunos ao longo da aula, ou UD.

A maior dificuldade que senti-mos passou pela concentração dos alunos nos momentos onde surgiram o questionamento, isto é, na instrução. Contudo, as estratégias adotadas já se encontram expressas no ponto anterior.

Em suma, o questionamento revelou-se uma ferramenta de excelência para o controlo das aprendizagens e, em certa parte, para o combate à indisciplina do grupo.

2.1.4 Demonstração

O professor deve complementar a sua instrução (anteriormente abordada) com a demonstração. Mais do que isso, os períodos de execução devem ser curtos, e alternados com períodos de demonstração, permitindo o descanso enquanto nova informação é enfatizada pelo modelo. Assim, a demonstração passa pela transmissão de informações acerca do objetivo a atingir na ação (Schmidt, 1991).

O uso da demonstração para a aprendizagem, explica-se, em parte, pelos postulados de Bandura (1969, 1977), através da Aprendizagem Social. De acordo com o autor, existem quatro subprocessos que orientam a aprendizagem através da demonstração: Primeiramente, a atenção que determina o que é observado, e a informação extraída do modelo; Seguidamente, a retenção, isto é, transformar e reestruturar na memória, o que é observado; Terceiramente, a reprodução do comportamento, revertendo o que se encontra na memória para o contexto prático; Por fim, a motivação da ação modelada, (Bandura, 1969, 1977).

No fundo, demonstrar é possibilitar comparar uma execução própria, partindo de um modelo escolhido criteriosamente (uma má escolha do modelo, leva a imagens irreversíveis nos observadores), com o objetivo de permitir ao observador uma percepção da realização do gesto de acordo com a melhor técnica.

Podem-se, ainda diferenciar os modelos utilizados em total, demonstrando a tarefa na íntegra, ou parcial, demonstrando apenas parte de uma tarefa. Mais, no que concerne às informações passadas na demonstração, podemos ter um modelo real, que apresenta a tarefa exatamente como ela é e com agentes externos típicos (bola, música, ...), ou simulado, em que a tarefa não é demonstrada com recurso aos agentes externos (Tonello e Pellegrini, 1998).

A demonstração, por forma a assumir determinada qualidade, tem de deter, ainda, alguns princípios, tais como: transmissão da informação no menor tempo possível; certificar que os alunos conseguem ver o modelo, de diferentes ângulos; garantir que o modelo demonstra corretamente, sem erros; demonstrar em diferentes velocidades, sendo que a última execução deve ser na velocidade “normal”; diversificar os alunos que demonstram; focar a demonstração nos tópicos essenciais e evitar o professor como modelo de demonstração (dada a distância física entre o modelo e os executantes). “*Uma boa demonstração deve assim ser simples, breve e concisa.*” (Martins, 2017, p.22).

No que concerne à ação do PE, a demonstração oscilou na sua tipologia. Primeiramente fora um conteúdo pouco verificado nas aulas lecionadas. Fator que fora, rapidamente, identificado pelo PO, alertando o PE para a questão. Inicialmente as ações introdutórias centralizavam-se muito na instrução, pela preleção, debitando um conjunto de informação que, por vezes, os alunos detinham (naturalmente) dificuldade de passar para a prática. Contudo, após este “alerta”, a demonstração começou a estar mais presente no contexto de aula.

Na UD de Badminton, essa demonstração era maioritariamente efetuada tendo como modelo o PO. Tal aspeto deveu-se ao facto do nível motor dos alunos do 8ºD, na respetiva UD, não permitir uma demonstração de qualidade. Relembre-se que, segundo Martins (2017), há que garantir que o modelo executa sem erros, ao que se poderia acrescentar, com o menor erro possível. Esta ideologia manteve-se, igualmente, nas UD de Atletismo e Voleibol. Aliado aos baixos níveis de desempenho motor nas UD, o PO também demonstrava algum à vontade com as referidas UD, contornando a ideologia de que o professor não se deve constituir como um modelo, procurando garantir, maioritariamente, uma transmissão minimamente criteriosa para os alunos.

Contrariamente, nas UD de Tag Rugby, Basquetebol e Ginástica, os modelos foram, maioritariamente, alunos da turma, escolhidos criteriosamente para o efeito. No caso, nas três matérias, foram escolhidos alunos/as praticantes das respetivas modalidades, pelo que o PE se socorreu das suas valias técnicas, táticas e conhecimentos teóricos, para a transmissão da informação à turma.

No caso concreto da UD de Ginástica, dado o risco que uma má execução coloca sob a integridade física dos alunos, a demonstração do executante foi realizada por duas alunas federadas, enquanto que as ajudas necessárias durante as execuções foram realizadas pelo PE.

Em termos das demonstrações utilizadas, estas eram sempre demonstradas na íntegra, primeiramente a uma velocidade mais reduzida, e posteriormente à velocidade normal. O modelo de demonstração era, sempre, real, recorrendo a agentes externos, evitando a simulação, dado que o facto desta se afastar da realidade, poderia trazer alguns erros.

No fundo, no que concerne à demonstração o princípio foi claro: garantir que a imagem passada, era de qualidade, recorrendo ao melhor modelo possível (professor e/ou aluno).

As maiores dificuldades neste âmbito, e paralelamente ao que se encontra anteriormente referido, passava pela captação da atenção dos alunos para este momento. As distrações eram constantes, gerando a incapacidade de reter a informação. As estratégias adotadas foram, como referido, o recurso ao questionamento e, neste caso em concreto, a alternância dos modelos (sempre que possível). No que diz respeito às UD de Basquetebol, Ginástica e Tag Rugby, tivemos algumas dificuldades em assumir a função de modelo, contrariamente às outras UD. Neste caso em concreto, e aproveitando a sua existência, recorreremos aos alunos praticantes como modelos. Isto não foi possível em outras UD dado não existirem praticantes e, caso se utilizassem os alunos como modelos, poderíamos incorrer na criação de uma imagem mental errada.

2.2 Gestão

“Os professores eficazes são, primeiro que tudo, gestores eficazes”, (Abreu, 2000, p.19).

No que concerne à gestão, esta engloba todo o tempo de aula gasto em organização, transição e comportamento dos alunos (Siedentop, 1998). Esta dimensão, à semelhança das

anterior, e posteriormente apresentadas, detém uma influência direta no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Van De Grift (2007), citado em Cadima, Leal e Cancela (2011), afirma que a gestão eficaz da sala passa por atuar sem desperdícios de tempo, num ambiente de ensino seguro e estimulante, elementos fundamentais para o processo de ensino.

Segundo Quina (2007), a dimensão de gestão pode-se expressar nos seus vários níveis, nomeadamente “*do tempo, dos espaços, dos materiais e da formação e movimentação dos grupos de trabalho durante as aulas*”, (Quina, 2007, p.105).

Assim, a efetiva gestão da aula envolve um comportamento do professor que promova um alto nível de envolvimento e motivação dos alunos nas atividades, minimize comportamentos inadequados e utilize o tempo de aula de forma eficaz, de forma que seja possível explorar conteúdos importantes sem se perder em detalhes irrelevantes ou perder tempo com atividades desnecessárias.

No que concerne à gestão do tempo, segundo Sarmiento et al. (1990), citado por Abreu (2000), engloba o conjunto de comportamentos do professor que controlam o tempo de aula. Com a chegada ao EP, esta dimensão da gestão tornou-se novidade.

As maiores dificuldade na gestão do tempo passaram, primeiramente, pela atribuição, a cada tarefa da aula, de uma temporização definida em PA. A postura inicial em relação a este tópico era muito calculista, quase que matemática, calculando o tempo a atribuir a cada tarefa de acordo com o espaço disponível, o número de alunos do grupo, e o material disponível. Muitas das vezes, os postulados no PA não se verificavam na prática, por defeito, ou por excesso. A estratégia adotada para contornar este aspeto passou pela definição de tarefas/exercícios cíclicos, que permitam a repetição sucessiva das tarefas propostas. Tal fator permite uma igualdade no número de repetições das tarefas, atribuindo-lhe um tempo prévio e terminando-a quando necessário. Ainda que não seja uma estratégia, mas sim uma consciencialização que emanou da experiência, a perceção de que o PA é um documento a verificar na prática foi, também, uma ajuda. Deixou-se, assim, a pressão de cumprir rigorosamente os tempos estipulados e privilegiar o que se encontrava pré-determinado, mas privilegiar, sim, o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Outra dificuldade verifica no contexto da gestão do tempo foram, efetivamente, os tempos de instrução e transição. No início do EP, estes eram muito longos, dada a preocupação e intenção de querer fazer passar, detalhada e pormenorizadamente, toda a informação (da tarefa ou referente à UD) caindo, muitas das vezes, em excessos. Como referido anteriormente, o professor deve despender do menor tempo possível para momentos de instrução, maximizando o tempo de prática porque esse, sim, é o propósito da aula de EF, rentabilizar o tempo de empenhamento motor dos alunos, (Martins et al., 2017). Neste sentido, uma das estratégias adotadas passou pela criação, no PA, de uma coluna referente aos Pontos-Chave ou Erros Comuns. Assim, durante a elaboração do PA, eram anotadas na respetiva coluna algumas notas, ou tópicos essenciais, as

quais o PE deveria reter na sua memória como linhas orientadoras da sua preleção, tornando-a assim sucinta, mas fazendo-a passar por esses mesmos pontos.

No que concerne aos tempos de transição, estes também eram, por vezes, demorados, fazendo com que surgissem comportamentos inadequados por parte dos alunos. Assim, uma das estratégias adotadas passou pela divisão/ocupação racional dos espaços de aula, permitindo que os alunos transitassem de uma tarefa, organizada num determinado local do espaço de aula, para outra tarefa já montada, evitando perdas de tempo a estruturar o exercício durante a fase fundamental da aula). Outra estratégia adotada passou pela criação de uma mesma tarefa, com várias variantes. Assim, a estrutura da tarefa, e a sua localização no espaço de aula, era sempre a mesma, evitando criar transições de espaços.

2.3 Clima

Siedentop (1998) citado por Alves (2021, p.21) afirma que *“a promoção de um bom clima de aula exige aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambiente”*.

O clima é uma dimensão complexa que contém em si mesma várias relações do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-meio, Machado (2021). McCaughtry et al. (2008) e Ribeiro da Silva (2017), pensam que a relação professor-aluno bebe do clima que o próprio professor estabelece na aula, da sua empatia com os alunos, capacidade de ouvir, refletir, discutir o seu nível e da criação de pontes entre o seu conhecimento e o conhecimento dos alunos.

Uma gestão eficaz de aula requer um ambiente de aprendizagem positivo e a participação ativa dos alunos nas atividades propostas, a fim de aproveitar ao máximo o tempo disponível. Nesse sentido, é essencial estabelecer um clima agradável e promover o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, visando reduzir comportamentos inadequados que possam prejudicar o processo de aprendizagem (Siedentop, 1983; Marante e Ferraz, 2006).

Hellison e Templin, (1991) e Sariscsany e Pettigrew (1997), citados por Trindade (2000, p.46) concluíram que *“os professores que estabelecem e mantêm um clima de aprendizagem eficaz, nomeadamente mantendo os alunos empenhados em tarefas de aprendizagem, têm menos problemas do que os professores que procuram estabelecer as normas de uma forma autoritária”*.

Já Mayer (2017) afirma que, para um bom clima, *“uma das estratégias é estabelecer uma relação de proximidade e empatia com os alunos (...). Essa relação deve ser baseada na confiança, afetividade e respeito (...). A aprendizagem é favorecida em um ambiente harmonioso, neste sentido, o papel do professor é de promover um clima de afeto com os alunos.”* (Mayer, 2017, p.37).

No fundo, e de acordo com a literatura apresentada, percebe-se que o clima deve surgir como um elemento potenciador do processo de ensino-aprendizagem. Essa positividade depende da interação entre os seus intervenientes, pelo que o professor é um dos maiores responsáveis por essa iniciativa. Tal como Trindade (2000) afirma, *“muitos problemas podem ser prevenidos através da construção de um clima de aprendizagem que favoreça ou que permita que a aprendizagem ocorra”* (Trindade, 2000, p. 34).

2.4 Disciplina

No seguimento do tópico anterior, as dimensões de clima e disciplina encontram-se bastante interligadas entre si, na medida em que um influencia o outro (Saraiva, 2021). *“Os comportamentos desviantes ou de indisciplina parecem figurar entre os que, mais frequentemente, apresentam uma relação negativa com as aprendizagens e com o clima da aula”*, (Januário et al., 2006, p.134).

Mayer (2017) admite que o professor se deve assumir como um conhecedor da realidade dos seus alunos e, entre vários fatores que influenciam direta, e negativamente, o processo de ensino-aprendizagem, o autor refere, e destaca, o papel da indisciplina. O autor remata afirmando que uma das fontes de indisciplina pode ser, efetivamente, a existência de professores resistentes à modernidade e que não querem evoluir, praticam aulas expositivas, monótonas e repetitivas, com muita falação, algo distante da realidade e da necessidade dos alunos.

O clima da aula bebe daquilo que é a disciplina da mesma. Neste sentido, e tal como Januário et al. (2006) defendem, o professor deve deter uma medida imediata, e adequada, perante a indisciplina do aluno, no sentido de a regular, ao utilizar reações diversas (verbais ou não verbais, mais brandas ou mais bruscas), evitando influenciar negativamente o clima da aula e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Chegado o momento de reflexão desta dimensão, conclui-se que se encontra bastante interligada, inclusivamente dependente da dimensão supra, promovendo-se assim uma reflexão conjunta de ambas.

Inicialmente, a turma do 8ºD apresentara-se como exemplar, no que concerne à disciplina das aulas e, paralelamente, do seu clima. Contudo, com o avançar do 1º. Período, e talvez pela familiarização com o PE, verificou-se uma clara conversão dos padrões disciplinares da turma, pelo que se agravavam cada vez mais. De denotar que esta conversão foi verificada em todas as disciplinas curriculares, não apenas na EF, pelo que fora passado na Reunião Intercalar do 1º Período. Aí, a então Diretora de Turma (DT), Professora Catarina Afonso, apelou a todos os docentes, a adoção de medidas rigorosas para o controlo da indisciplina surgente, nomeadamente o contacto próximo entre os docentes da turma e a própria DT, a notificação dos Encarregados de

Educação (EE) via DT, e ainda a não-hesitação do envio dos alunos, sempre que se justificasse, para o Gabinete de Mediação Disciplinar (GMD).

Assim, os momentos de indisciplina surgiram, maioritariamente nas UD de Tag Rugby e Basquetebol. Pela natureza das modalidades, os confrontos físicos eram constantes, na tentativa de impedir o avanço da equipa/jogador para a concretização de ensaio. Tal fenómeno gerou, muitas vezes, climas negativos e indisciplinas emanados do seio da aula. Por forma a contrariar este fenómeno, adotámos a estratégia de criar, nos momentos iniciais das fases fundamentais das aulas, situações de exercícios condicionados ou jogos reduzidos, criando a condição de abordagem obrigatória à *Tag*, procurando criar a ideia de que esse é o objeto a abordar, e não a bola, ou o jogador.

Além disso, uma vez mais, orientado, e devidamente aconselhado pelo PO, houve a criação de tarefas analíticas, devidamente afastadas espacialmente, ao ponto de possibilitar a circulação do PE no espaço de aula. Tal medida permitiu a criação de pequenos grupos de trabalho, devidamente afastados, em tarefas que não exigiam competitividade (originárias de indisciplina).

Posteriormente, nos casos das UD que permitem situações de jogo formal ou reduzido, foi instaurada a arbitragem, quer pelo PE e PO, quer pelos alunos da turma, sendo até uma forma de avaliação dos conhecimentos dos mesmos em relação à matéria abordada. Simultaneamente, nos momentos de instrução, foi exigida aos alunos a adoção, constante, de uma disposição da turma em formato “meia-lua”, permitindo a supervisão de todos os alunos, assim como os alunos verem o próprio PE. Assim, tornou-se possível averiguar a atenção dos alunos nos momentos de instrução.

Paralelamente, os momentos de instrução eram, claramente, momentos focais, e originários de indisciplina, pois pela sua natureza, a turma reunia-se toda num mesmo espaço, aproximando os alunos entre si e gerando comportamentos desviantes. Ainda neste sentido, outra das dificuldades sentidas, neste âmbito, foi a identificação, numa fase inicial, dos alunos focais, neste processo de criação de indisciplina, instabilidade e clima negativo no seio das aulas, especificamente de EF.

No que concerne à identificação dos alunos focais de indisciplina, assume-se que tenha sido um processo gradual, onde o PE, atentando aos postulados do PO e da DT, foi conhecendo os alunos. Contudo, e paralelamente, no contexto de aula, o PE definiu tarefas, e momentos, específicos, onde a sua “ausência” era propositada, assumindo, ainda que por breves momentos, a posição de observador. Esta retirada do PE, causava nos alunos uma falsa sensação de ausência de supervisão, sendo, normalmente, aí, que surgiam os comportamentos desviantes ou fora da tarefa, perçcionados pelo Professor-Observador. Após essa identificação, passaram a ser adotadas sanções-tipo, tais como físicas (realização de flexões de braços, *burpees* ou

agachamentos), ou exigindo ao aluno que se ausentasse do espaço de aula (ainda que sob a observação do PE), sentando-o durante um tempo. Em casos extremos, o aluno era direcionado para o GMD.

Por fim, torna-se importante referir que a adoção de estilos de ensino por comando foi, igualmente, uma estratégia extremamente válida, e que contribuiu para o controlo disciplinar da turma, pois todas as rotinas eram definidas, e controladas, pelo PE.

2.5 Decisões de Ajustamento

Ao longo de todo o EP, foram várias as decisões de ajustamento. Decisões, essas, que se verificaram nos vários fatores envolventes ao processo de ensino-aprendizagem, quer seja nos espaços, tempos, nas tarefas, extensão e sequenciação dos conteúdos ou no processo de avaliação. Na grande maioria das vezes, as decisões de ajustamento realizadas surgiram pela necessidade de adequar o plano de aula inicialmente projetado, à realidade vigente.

Neste sentido, as primeiras decisões de ajustamento com as quais nos deparamos, residiram na adequação das tarefas planeadas, e a sua organização/distribuição. Estas eram previamente idealizadas para os 26 alunos da turma do 8ºD, contudo, e sobretudo no término do 1º Período, e início do 2º Período, com as condições meteorológicas pouco favoráveis e as gripes/constipações que daí advinham, esse número raramente se verificava, sendo necessário um ajustamento. Esse período impôs, igualmente, ajustes no que concerne aos espaços de aula, pois com os períodos de frio e chuva prolongados, os docentes de EF que lecionavam em espaços exteriores descobertos, viam-se obrigados a lecionar nos espaços cobertos (ocupados pelo PE), exigindo a uma partilha do espaço de aula e conseqüente reorganização das tarefas propostas.

Perante estes fatores, o PE passou a adotar uma estratégia durante a fase de planeamento, mais concretamente a projeção de tarefas alternativas, válidas para caso se verificasse alguma das situações supra.

No que concerne às decisões de ajustamento nos fatores temporais, pela natureza da turma, por vezes a exercitação de algumas tarefas/exercícios critério, como forma de aprendizagem ou desenvolvimento de determinado gesto. Contudo, essa insistência implicava a supressão, ou ajustamento temporal, de tarefas subsequentes, não fazendo cumprir, em alguns dos casos, o PA. Esta decisão poder-se-ia verificar, igualmente, em casos de sucesso ou satisfação da turma perante a tarefa proposta, mantendo-a.

A extensão e sequenciação de conteúdos também foi alvo de alguns ajustamentos. Desde logo pela presença de algumas datas que não constavam, inicialmente, no planeamento realizado, tais como greves, permutas entre docentes, cedência das aulas de EF para tarefas/projetos de outras disciplinas e provas de aferição. Estes casos exigiram uma reorganização da sequência de

aulas a lecionar. Contudo, e dado que o EP decorreu em contexto de ensino regular, não foi possível a reposição de aulas, causando uma supressão das mesmas no panorama disciplinar.

A avaliação foi, igualmente, alvo de ajustamentos. O caso mais concreto surgira na UD de Atletismo. Tradicionalmente a avaliação sumativa escrita era realizada através da ferramenta *Google Forms*, exigindo, portanto, internet. Contudo, no dia da referida avaliação, a escola teve um problema associado á rede de internet, pelo que nenhum dos alunos conseguiu realizar o teste via *online*. Perante este fator, foi necessário um ajustamento quanto ao modo de realização da avaliação, projetando o teste, e solicitando aos alunos que respondessem numa folha branca. A avaliação, por vezes, também tinha de ser ajustada mediante o tópico anterior (extensão e sequenciação de conteúdos), assim como mediante a calendarização de outros docentes, não podendo haver sobreposição de avaliações.

Como forma de resumir os desafios acima expostos, apresentamos, seguidamente, uma tabela resumi referente à realização, e seus desafios.

Tabela 2 *Resumo da Realização: Desafios, Estratégias e Resultados*

| REALIZAÇÃO | | | | |
|-------------------|-------------------|---|---|---|
| Unidade | Subunidade | Desafio | Estratégia | Resultado |
| Instrução | Preleção | Organização e disposição espacial da turma nos momentos de preleção | -Obrigação de organização da turma em disposição de “meia-lua” | Alcançado Melhor controlo da atenção e disciplina dos alunos nos momentos de preleção |
| | | Quantidade de informação a passar (preleções muito longas e com muita informação) | -Incidir apenas nos aspetos essenciais; -Criação de uma coluna, no PA, referente aos pontos-chave a abordar | Alcançado Tempos de preleção mais curtos, e sucintos |
| | Feedback | Pouca frequência do <i>feedback</i> | Desprender do PA, através de uma revisão, em casa, do mesmo, evitando a sua consulta no momento de aula e focando as suas atenções na aprendizagem dos alunos | Alcançado Maior presença na aula e melhor controlo do processo de aprendizagem dos alunos |

| | | | | |
|---------------|--|--|--|---|
| | Feedback | <i>Feedback</i> muito individualizado | Reforço do <i>feedback</i> cruzado | Alcançado Melhor controlo geral da turma e diminuição da necessidade de atribuir <i>feedback</i> individual |
| | Questionamento | Falta de atenção por parte dos alunos | Utilização do questionamento como forma de verificação das aprendizagens | Alcançado Alunos mais atentos nos momentos de reunião da turma |
| | Demonstração | Captação da atenção dos alunos para o momento de demonstração | Alternância dos modelos e colocação dos alunos numa organização de meia-lua | Alcançado Maior captação da atenção dos alunos |
| | | PE assumir a função de modelo nas UD de Basquetebol e Ginástica | Recorrer a alunos federados nas modalidades | Alcançado Melhor qualidade na demonstração, logo melhor criação de uma ideia mental |
| Gestão | Gestão do tempo para cada tarefa da aula | Definição de tarefas/exercícios cíclicos, que permitam a repetição sucessiva das tarefas propostas | Alcançado Melhor controlo temporal da aula | |
| | Tempos de instrução muito longos | -Criação, no PA, de uma coluna referente aos Pontos-Chave ou Erros Comuns; -Revisão do PA em casa | Alcançado Passagem de uma menor quantidade de informação, dirigida ao foco de aprendizagem | |
| | Tempos de transição muito longos | -Divisão/ocupação racional dos espaços de aula; -Criação de subtarefas | Alcançado Tempos de transição mais rápidos e melhor controlo do clima e disciplina da aula | |
| Clima | Indisciplina nas UD de Basquetebol e Tag Rugby | Criação de exercícios condicionados, tarefas analíticas e/ou jogos | Alcançado Abordagem da bola,/tag, e não do aluno opositor; | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | reduzidos; -Instituição de arbitragem pelos alunos; -Adoção de estilos de ensino por comando | Controlo da indisciplina |
| | Indisciplina nos momentos de instrução | -Identificação dos alunos focais de indisciplina; - Disposição da turma em “meia-lua” | Alcançado Visualização completa da turma e dos alunos focais, e consequente controlo da disciplina |

3. Avaliação

Nobre (2015), define avaliação como

“o resultado de um confronto, mandatado ou não, entre uma realidade que se percebe e percebe e uma perspectiva ideal dessa mesma realidade (...) Avaliar é assim um ato de confronto entre o referente (o conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objeto a avaliar) e o referido (o que é registado acerca desse objeto através desta leitura)” (Nobre, 2015, p.43).

De referir que o processo avaliativo oscila entre um processo quantitativo e qualitativo. Veja-se, por um lado a herança psicométrica afirma o processo de avaliação como quantitativo, defendendo que a avaliação de um aluno se rege pela atribuição de uma classificação (Nobre, 2015). Por outro lado, uma visão humanista de autores como Casanova (1999), afirmam que o processo de avaliação deve ser qualitativo, indo até mais longe, ao alertar para a necessidade de incorporar no processo de ensino modelos de avaliação qualitativo. No que concerne à EF, a avaliação foi realizada tendo por base documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, tais como o PASEO, AE e PNEF.

Contudo, a avaliação não é, meramente, a atribuição de uma classificação, ou seja, não pode ser encarado como um processo unicamente quantitativo, esperando que um número revele o real valor do aluno. Mais do que isso, tal como Souza (2015, p.23) afirma,

“A avaliação escolar é um aspeto fundamental do ensino, é condição indispensável da aprendizagem (...) a um processo contínuo na sala de aula, pois, avaliar não é apenas medir o conhecimento através das notas. É identificar as principais dificuldades apresentadas pelo aluno, e a partir delas selecionar o tipo de ajuda pedagógica que será oferecida. Avaliar é um processo contínuo, e faz-se do aluno, do professor e de toda comunidade escolar”

Certo é que nas escolas não são apenas os alunos que são os alunos que são alvo de avaliação. Também, os programas ou projetos, o currículo escolar, as escolas e o pessoal das escolas (pessoal docente, não docente e alunos) são alvo deste processo avaliativo (Nevo, 1997,

Lukas e Santiago, 2004, citado por Nobre, 2015). Mais do que isso, o processo avaliativo dependem de *o que* se avalia (programas ou projetos, o currículo escolar, as escolas e o pessoal das escolas), *para que* se avalia (avaliação diagnóstica, sumativa, formativa ou formadora), *como* se avalia (formas de obtenção dos dados a avaliar), *quando* (inicial, processual ou final) se avalia e *porque* se avalia (certificação, balanço, diagnosticar ou ajustar), (Januário, 1988).

De acordo com Nobre (2015) e Wachowicz (1998), a avaliação pode ser definida de acordo com a sua função em três tipos: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Posteriormente serão especificadas as três funções apresentadas, apresentando igualmente um testemunho do PE relativamente a cada uma delas.

3.1 Avaliação Diagnóstica ou Avaliação Formativa Inicial

Souza (2015) define este tipo de avaliação como uma verificação dos níveis iniciais dos alunos, avaliando a sua distância ou proximidade aos pré-requisitos estabelecidos. Quina (2007) afirma que este tipo de avaliação é realizada no início de cada ciclo de aprendizagem (ano, período ou UD), verificando as dificuldades e aptidões dos alunos em relação às matérias a lecionar. Já Carvalho (1994, p.138) afirma que o “*processo de avaliação inicial tem (...) por objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento*”. De todos os postulados anteriores, verifica-se uma ideia comum, isto é, a avaliação inicial como forma de recolher informações iniciais e averiguar a distância dos alunos em relação aos objetivos estipulados, neste caso, no PNEF, AE e PASEO.

Assim, a Avaliação Formativa Inicial (AFI) deve permitir ao professor: determinar as UD ou conteúdos em que se evidenciam maiores dificuldades; verificar se os objetivos gerais estabelecidos (AE, PASEO e PNEF), assim como o nível referente ao ano de escolaridade, estão adequados; reconhecer os níveis de motivação dos alunos, as suas especificidades/personalidades, assim como as relações interpessoais no seio da turma, (Quina, 2007).

No que concerne à AFI, o PE optou pela sua realização no início de cada UD. Como a periodização das matérias foi feita por blocos, permitiu-nos a atribuição, durante a construção da extensão e sequenciação dos conteúdos de cada UD, de uma aula exclusivamente direcionada à avaliação diagnóstica dos conteúdos a abordar.

Esta avaliação era realizada através de exercícios-critério, isto é, tarefas devidamente organizadas com a intenção de orientar o aluno no seu processo, e verificar o nível de alcance do objetivo esperado. Crê-se, portanto, que esta seria a melhor forma de avaliar o nível inicial dos alunos da turma do 8ºD. Para além disso, era concedido um determinado período temporal para a realização dessas tarefas, por forma a que cada aluno tivesse várias oportunidades de execução, dando assim mais dados ao PE para concluir o nível inicial dos alunos.

Quanto ao registo desses níveis, o PE elaborou, cada UD, uma tabela com todos os elementos da turma na sua coluna mais à esquerda, assim como com os vários conteúdos a lecionar. Posteriormente, essa tabela era transportada para a aula de AFI, e preenchida com valores de 0 a 2, segundo a seguinte escala: 0 – “Não Executa”; 1 – “Executa Parcialmente”; 2 – “Executa”. De acordo com estes dados, era realizada, por fim, uma média aritmética por aluno, em relação aos vários conteúdos, e por conteúdo, envolvendo as classificações de todos os alunos da turma em relação a esse conteúdo. Tal procedimento permitia a verificação do ponto de situação do aluno, em relação aos objetivos estabelecidos, assim como uma análise do panorama geral da turma, permitindo incidir ao longo da UD, individualmente, ou em grupo, nos conteúdos mais débeis, através de exercícios específicos.

No que concerne às dificuldades sentidas pelo PE, estas passaram pela definição das tarefas ou exercícios-critério e a duração dos mesmos, possibilitando que na mesma aula fossem avaliadas todos os conteúdos. Assim, uma das estratégias adotadas em relação a este aspeto passou pela divisão da turma em grupos, promovendo a avaliação específica, e em diferentes momentos, das várias componentes. Paralelamente, e num momento mais adiantado do ano letivo, o PE percebeu que a avaliação diagnóstica não teria de ter, efetivamente, um momento atribuído, podendo ser feito numa mesma aula em que determinado conteúdo era introduzindo, avaliando-o e introduzindo-o simultaneamente. A partir dessa consciencialização, onde o PO teve, uma vez mais, um papel preponderante, todo o processo inicial se tornou mais facilitado e rentável. Nas UD de Ginástica e Atletismo que, pela sua natureza, detêm muitos conteúdos, foi onde esta última estratégia foi mais verificada e utilizada.

3.2 Avaliação Formativa Processual

Tal como nos afirma Petitjean (1994, p.1), a avaliação formativa *“assegura que os processos de formação se vão adequando às características dos alunos (...) Mas a avaliação só é verdadeiramente formativa quando é compreendida pelo aluno nas suas diferentes dimensões e lhe permite regular a sua aprendizagem”*. Mais do que isso, entre os três momentos essenciais para a sua realização, a autora destaca que durante o processo de ensino-aprendizagem se deve realizar uma avaliação formativa processual, como forma de clarificar com os alunos os níveis de exigência e definir e desenvolver medidas de reajustamento.

Já Souza (2015), diz que a Avaliação Formativa (AF) é um processo realizado durante o programa, revelando o nível de aprendizagem do aluno em relação à matéria, por forma a que o professor possa promover os reajustes necessários para alcançar os objetivos traçados.

Allal (1986) citado por Carvalho (1994, p. 144) afirma que o objetivo da AF é *“Adaptar a ação pedagógica aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos.”*. Para tal, o professor deve recolher informações relativas às dificuldades/progressos dos alunos, compará-los

com um critério definido, e adaptar as atividades de ensino-aprendizagem de acordo com o cenário observado.

Em suma, pela compilação dos postulados supra, conclui-se que a AF surge durante a lecionação de uma UD ou matéria, durante o processo (daí ser processual), como forma de averiguar a distância dos alunos em relação aos objetivos oficialmente traçados (no PNEF, AE e PASEO), desencadeando as alterações necessárias no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as conclusões tiradas.

Em todas as UD lecionadas, a AF teve uma aula exclusivamente dedicada para o efeito, devidamente projetada no momento de extensão e sequenciação de conteúdos, e surgindo sensivelmente a meio da UD, possibilitando causar as alterações necessárias, e mais do que isso, que estas causassem os devidos efeitos até ao momento da Avaliação Sumativa (AS).

À semelhança da AFI, a AF era realizada recorrendo a tarefas ou exercícios-critério, procurando estimular e condicionar os alunos para um gesto específico a observar. Recorria-se, igualmente, a uma tabela com todos os elementos da turma na sua coluna mais à esquerda, assim como com os vários conteúdos a serem lecionados. Contudo, e contrariamente à AFI, a atribuição de classificações não era com valores de 0 a 2, mas sim numa escala de 0 valores a 20 valores, posteriormente convertida numa escala de 0 valores a 5 valores (valores apropriados ao ensino básico). O motivo de utilização desta escala própria do ensino secundário reside no facto desta ser mais ampla, ou seja, permitir uma classificação mais justa e com um espectro maior, permitindo assim diferenciar melhor os níveis dos alunos.

No que concerne às dificuldades detidas, a observação simultânea dos vários alunos da turma, enquanto lhes era dada uma classificação anotada na tabela, fora sem dúvida, a nossa maior dificuldade. À semelhança de todos os aspetos anteriormente mencionados, perante uma dificuldade, teria de surgir uma estratégia de solução, pelo que o PE adotou a estratégia de, nas aulas dedicadas à AF, definia tarefas e organizava-as em circuito, permitindo uma maior autonomia dos alunos na turma, e assumir uma postura de observador, tornando o processo de avaliação mais fidedigno. A partir dessas observações, eram geradas conclusões, e sempre que possível, criados grupos de nível para as aulas seguintes.

3.3 Avaliação Sumativa

Segundo Nobre (2015, p.66), a avaliação sumativa *“a é entendida normalmente como balanço final, tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem (uma unidade de ensino, parte ou totalidade de um programa)”*.

Quina (2007) olha a avaliação sumativa como algo a realizar no término de um ciclo de aprendizagem (Ano, Período, UD ou matéria), objetivando a atribuição de um juízo de valor perante a prestação do aluno ao longo desse ciclo. Esse juízo de valor reside e oscila de acordo

com a aquisição de conhecimento, competências, capacidades, atitudes e valores dos alunos ao longo desse ciclo de ensino. Constitui, na maior parte das vezes, uma síntese dos resultados da avaliação formativa.

Segundo Ribeiro (1999), a AS permite, desde logo, aferir os resultados de aprendizagem, introduzir correções no processo de ensino e classificar os alunos através de testes sumativos.

Este momento de avaliação fez, portanto, compilar toda a informação recolhida ao longo do ciclo de ensino. Assim como na AFI e na AF, a AS detinha, igualmente, de aulas próprias para o efeito, normalmente localizadas na última semana atribuída à UD.

Nesta lógica, a aula de segunda-feira era dedicada à AS teórica, realizada em contexto de sala de aula, através de um teste de 15 escolhas múltiplas realizado na plataforma *Google Forms*. Era assim gerado um *QR Code*, posteriormente apresentado/projetado em *PowerPoint* na sala de aula, ao que os alunos digitalizavam e realizavam no seu *smartphone*. Conscientes de possíveis desigualdades económicas, eram ainda impressos, pelos professores-estagiários, alguns exemplares em formato físico, para alunos que não detinham meios para aceder ao formato *online*.

Esta ferramenta fora algo essencial e bastante profícua, dado que atribuía, no imediato, uma correção do teste, e a classificação final. Claro está que esta era, sempre, revista pelo PE e, só depois disso, efetivada.

Posteriormente, nas aulas de quarta-feira, era realizada a AS prática, apenas numa ótima de confirmação dos dados recolhidos até ao momento. Assim, tal como na AFI e na AF, eram definidos exercícios-critério, em que os alunos executavam por forma a confirmar o juízo de valor final. Quanto à tabela de registo, esta era preenchida da mesma forma que a tabela da AF, numa escala de 0 a 20 valores.

No que concerne às dificuldades sentidas, devemos considerar, novamente, a observação simultânea dos alunos. Contudo, a juntar às estratégias definidas para a AFI e AF, transportadas para a AS, acresce-se a estratégia de preenchimento prévio, por parte do PE, da tabela de registo da AS. Uma vez que a avaliação é um processo contínuo, e a AS surge como um momento de confirmação do desempenho dos alunos ao longo do ciclo de ensino, o PE preenchia, previamente, a tabela de registo com classificações provisórias, a confirmar na aula atribuída à AS. Esta estratégia tornava o processo mais célere, rápido, e até mais justo, pois a classificação final era primeiramente atribuída num ambiente calma, onde se permitia a reflexão e racionalização, cabendo depois apenas confirmar a nota prevista. De referir que o papel do PO nesta estratégia foi preponderante, pois partira dele esta sugestão.

3.4 Autoavaliação

O processo de avaliação não é participado, exclusivamente, pelo professor. Tal como Carvalho (1997) nos afirma, a autoavaliação (AV) permite a participação do aluno no processo

de avaliação, detendo vantagens como: consciência, do aluno, das suas capacidades; consciência, por parte do aluno, dos objetivos e critérios de êxito das tarefas; comprometimento do aluno com o processo de ensino-aprendizagem.

Nobre (2015) olha a autoavaliação como uma forma de controlo da aprendizagem por parte do próprio aluno. Mais do que isso, o aluno gera consciência quanto ao estado do seu processo de aprendizagem.

Assim, percebe-se que a AV é um processo onde o aluno é chamado a proferir-se quanto à sua avaliação, dando-lhe espaço para poder opinar, exteriorizar, a sua prestação ao longo do ciclo de ensino, assim como definir a sua distância aos objetivos estipulados inicialmente.

No caso concreto da turma do 8º D, foram realizadas dois tipos de autoavaliação, nomeadamente de UD, e de Período. A autoavaliação das UD era realizada segundo o mesmo formato, e no mesmo dia, da AS teórica. Assim, às segundas-feiras da semana de avaliação final, em contexto de sala de aula, era gerado um *QR Code* que os alunos digitalizavam, dando-lhes acesso a um ficheiro *Google Forms*. Esse ficheiro detinha afirmações direcionadas para cada conteúdo lecionado, posteriormente respondido, de acordo com a percepção das capacidades próprias relativamente a cada conteúdo, de acordo com a seguinte escala: 1 – “Não consigo / Nunca / Poucas vezes”; 2 – “Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas vezes”; 3 – “Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas vezes”; 4 – “Consigo bem / Quase sempre / Quase todas as vezes”; 5 – “Consigo muito bem / Sempre / Todas as vezes”.

Posteriormente, as respostas eram guardadas automaticamente, ficando na posse do PE. Estes dados foram importantes no momento de atribuição da nota final da UD, pois os dados do PE e a sua percepção eram confrontados com a percepção do aluno, havendo a registar, por vezes, algumas discrepâncias.

Na autoavaliação do Período, os alunos preenchem uma tabela tipo com cotações de 1 a 5 valores, sendo da autoria do GDEF da EBSQF e estando dividida em três domínios: Sócio afetivo – Aprender a Estar (20%), referindo-se à pontualidade e assiduidade (7%), participação e empenho (5%), cooperação, colaboração com o professor e colegas (3%) e respeito pelas normas (5%); Cognitivo – Aprender a conhecer (10%); Psicomotor – Aprender a Fazer (70%). Após este preenchimento, os alunos teriam de indicar as classificações finais, de 1 a 5 valores, quanto às UD lecionadas, culminando com a solicitação de uma classificação final de Período, de acordo com a sua percepção. Esta ficha detém aspetos extremamente positivos, entre os quais o facto de dar a perceber ao aluno, que a avaliação é um processo complexo, multifatorial, e não apenas o resultado da *performance* física apresentada ao longo das aulas.

3.5 Estilos de Ensino

De acordo com Mosston e Ashworth (2008), um estilo de ensino passa por um plano de fornecimento de informações, visando garantir oportunidades de prática e a transmissão de *feedback*, havendo uma melhor compreensão e aquisição de conceitos por parte dos alunos. No fundo, são as diferentes abordagens que os professores podem utilizar para transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à atividade física aos alunos.

“O espectro dos estilos de ensino funciona como um guia ou mapa do processo ensino-aprendizagem, criando uma visão cumulativa de ações que o professor deve implementar no processo de ensino”, (Catunda e Marques, 2017, p.88). Esse espectro foi, inicialmente, apresentado por Mosston e Ashworth (2008), através da definição de vários estilos de ensino, tais como:

- **Ensino por Comando:** O ensino está centrado no professor e no conteúdo. É ele quem define, demonstra e estabelece os critérios segundo os quais a tarefa se vai desenrolar. As respostas dos alunos são resultado das decisões do professor e o aluno tem como função exclusiva, responder ao estímulo do professor. O objetivo primordial deste estilo passa pela aquisição de habilidades motoras;
- **Ensino por Tarefa:** O professor continua a deter o poder de decisão na planificação e avaliação da tarefa, mas já cabe ao aluno a sua execução. Assim o aluno recolhe informação da demonstração da tarefa por parte do professor, e tenta reproduzir a mesma. O objetivo primordial deste estilo passa pelo desenvolvimento de habilidades motoras;
- **Ensino por avaliação recíproca:** Este estilo confere aos alunos o papel de executante e observador. Assente no pressuposto de que o *feedback* é essencial à aprendizagem, o professor ou um aluno observador fornece aos alunos informações de retorno/critérios para a auto e heteroavaliação, cabendo-lhes depois a sua correção, numa ótica de cooperação. O objetivo primordial deste estilo passa pelo trabalho em grupo, a observação e a análise do mesmo;
- **Ensino por autoavaliação:** Neste estilo, a responsabilidade de atribuição de *feedback* passa de uma fonte externa (professor ou aluno observador), para uma fonte interna. Assim, o aluno assume a avaliação do seu desempenho, promovendo uma autoavaliação e consequente correção dos aspetos.
- **Ensino inclusivo:** São propostos vários níveis de complexidade/dificuldade, visando a inclusão de todos os alunos. Assim, o professor apresenta a atividade, e os alunos após promoverem uma autoavaliação, escolhem o seu nível inicial. Nesta ótica, os alunos conseguem monitorizar o seu próprio progresso;
- **Ensino por descoberta guiada:** O professor confere ao aluno a possibilidade de exploração, investigação e descoberta da resposta para um determinado problema colocado. Contudo, tem

de estimular no aluno a vontade de descoberta. Posteriormente, o professor deve acompanhar o processo de descoberta;

- **Ensino por descoberta convergente:** Tem como objetivo estimular os alunos à descoberta de uma única resposta correta. Cabe ao professor fornecer essa mesma resposta, mas cabe aos alunos desencadearem uma sequência lógica para a alcançar;
- **Ensino por descoberta divergente:** Pauta-se pela produção de várias possibilidades de resposta para uma situação nova ou desconhecida. Cabe então, ao aluno, elaborar, através do sentido crítico, novas possibilidades;
- **Ensino por programa individual:** O aluno cria um programa individualizado, autonomamente e adequado à sua realidade, partindo do conteúdo determinado pelo professor;
- **Ensino por um programa iniciado pelo aluno:** Neste estilo, todas as decisões cabem ao aluno, inclusive a envolvimento, ou não, do professor. Assim, o aluno solicita ao professor a necessidade de iniciar um programa, define o tema, elabora o plano e avalia-o.
- **Ensino por autoensino:** Neste estilo, o professor é ausente, inexistente. O aluno realiza todo o processo de ensino.

De referir, ainda, que segundo Mosston e Ashworth (2008), estes estilos podem ser organizados em dois grandes grupos: convergentes, cujo objetivo se traduz na reprodução de conhecimentos e habilidades (Comando, Tarefa, Recíproco, Autoavaliação e Inclusivo), e divergentes, onde o aluno produz novos conhecimentos e o maior grau de decisão cabe-lhe a si (Descoberta guiada, Descoberta convergente, Descoberta divergente, Programa individual, Programa iniciado pelo aluno e Autoensino).

No que concerne ao caso concreto do EP, os estilos de ensino variavam de acordo com diversos fatores, tais como o momento da aula, as matérias/conteúdos, a UD, entre outros. Contudo, e antes de detalhar este tópico, os estilos de ensino mais utilizados pelo PE foram o ensino por comando, e por tarefa.

De uma forma generalizada, no que diz respeito às UD coletivas, nomeadamente o Tag Rugby, Basquetebol e Voleibol, o estilo mais verificado nos contextos de jogo foi o ensino por descoberta guiada. Isto é, o PE estabelecia junto dos alunos o objetivo do jogo, cabendo-lhes, mediante a supervisão do professor, explorar, investigar, e encontrar respostas para o objetivo colocado. Podemos, ainda, afirmar que a descoberta convergente também esteve presente no caso destas UD. Veja-se que havia uma única resposta correta (concretização de ensaio, cesto ou ponto), cabendo aos alunos a elaboração de uma sequência lógica de perguntas e pensamentos para o alcance da resposta, ou para evitar essa mesma resposta por parte da equipa adversária.

Também a UD de badminton, ainda que não seja uma modalidade coletiva, bebeu do estilo de ensino de descoberta guiada, pois o PE estabeleceu um objetivo claro (evitar a queda do volante no próprio campo), cabendo aos alunos delinear as estratégias necessárias para o fazer. Paralelamente, os níveis de desempenho, pautaram-se por um nível introdutório, onde a coordenação óculo-manual para a interseção do volante era a maior dificuldade, gerando elevados níveis de insucesso. Assim, adotámos estilos de ensino, primeiramente, mais autoritários, por comando, onde o definíamos, demonstrávamos e estabelecíamos critérios perante as tarefas propostas, fazendo com que os alunos se limitassem a reproduzir o que tinham visualizado anteriormente. Contudo, com o avançar da UD, as tarefas eram mais elaboradas (não tanto analíticas), e o estilo utilizado já era mais por avaliação recíproca.

No caso concreto da UD de Ginástica, recorreu-se a um conjunto de estilos de ensino. Desde logo o ensino por descoberta guiada, onde o PE definiu, desde cedo, os critérios a verificar na sequência gímnica, sendo da função dos alunos, mediante a supervisão do professor, explorarem e investigarem a resposta para esta solicitação. Contudo, os estilos de ensino por avaliação recíproca e autoavaliação também marcaram presença. Veja-se, esta UD conferiu aos alunos a função de executante, pelo que o professor e os restantes alunos da turma/grupo, tinham como função observar e atribuir *feedback* fundamental à progressão do aluno/grupo. Além disso, recorreu-se, no momento de avaliação sumativa, a uma heteroavaliação, onde os vários grupos da turma eram chamados a avaliar a *performance* dos seus pares (estilo por avaliação recíproca). Paralelamente, nesta UD, em determinados momentos, a responsabilidade de atribuição de *feedback* era intrínseca, isto é, o aluno também era responsável pela sua própria execução (ensino por autoavaliação).

Por fim, na UD de Atletismo, os estilos de ensino utilizados foram, essencialmente, o ensino por comando e por tarefa. Primeiramente, ensino por comando, pois o PE é que definia, demonstrava e estabelecia os critérios das tarefas, cabendo aos alunos a sua reprodução. Pelo facto do PE, como referido, se sentir muito à vontade com da modalidade, entendeu que este estilo seria o mais vantajoso, e o mais fiel na transmissão de informação através de um modelo. Contudo, o ensino por tarefa também esteve presente, sobretudo nas disciplinas de saltos (em comprimento) e lançamentos (do peso), onde a componente de exercitação era atribuída aos alunos. Nestas disciplinas também houve a utilização de estilos de ensino recíprocos, onde os alunos, em momentos de ausência temporária do PE provocada pela criação de grupos de trabalho simultâneos, se entretajudavam e cooperavam na aprendizagem uns dos outros.

No que concerne ao desenrolar das aulas de EF em si, os estilos de ensino também oscilavam de acordo com o momento da mesma. Nas fases iniciais das aulas (aquecimento), o estilo utilizado era, frequentemente, o de comando. Neste sentido, era o professor quem estabelecia, nas tarefas de aquecimento, os conteúdos, local, sequência, início e fim das mesmas,

pelo que os alunos teriam apenas de anuir ao estímulo proposto. Pelo facto de serem momentos iniciais da aula, os alunos ainda não apresentavam motivações suficientes para a encarar, muito menos nas aulas de quarta-feira (08h30), sendo fundamental um estímulo originário de fontes externas. Com o desenrolar da aula, e com a entrada na fase fundamental da mesma, os estilos variavam muito, de acordo com o que se encontra acima descrito, atentando às UD. Já na fase final da aula, exigia-se, novamente, um estilo por comando, repondo os alunos em níveis basais.

De realçar que na fase inicial do EP, o estilo mais utilizado foi o estilo por comando. O facto de não se conhecer a turma era um fator mais do que suficiente para a adoção deste estilo. Mais, o PE deveria adotar, numa primeira abordagem, a postura autoritária, por forma a delinear a sua posição a manter ao longo do EP. Contudo, esse momento não foi edificado como o pretendido, trazendo algumas necessidades de ajuste à *posteriori*, pois a turma, como referido, apresentou níveis de indisciplina consideráveis. Isso exigiu uma regressão no processo, e um retorno ao estilo de comando.

Estilos como o programa individual, programa iniciado pelo aluno ou autoensino foram muito pouco utilizados ou, até mesmo, inutilizados. Pela natureza comportamental da turma, e até mesmo pela sua mentalidade, o PE entendeu que a utilização destes estilos seriam um fator potenciador de indisciplina.

3.6 Coadjuvação

No que concerne ao processo de coadjuvação, ou ensino noutra ciclo de escolaridade, tivemos a oportunidade de lecionar no 12º Ano, turma A, num total de seis aulas letivas de 90 minutos, num total de 540 minutos. As aulas em questão foram lecionadas, supervisionadas e orientadas pelo Professor Honorato Grilo, professor titular da respetiva turma. Ao longo dos seis blocos de 90 minutos foi abordada a UD de Voleibol, e ainda aplicada a bateria de testes *FitEscola*.

Consideramos que este momento foi extremamente positivo, e contribuiu em grande escala para o desenvolvimento pessoal e profissional da visão da função de professor de EF. Desde logo, por ter sido lecionada noutra ciclo de ensino, no caso no ensino secundário, transparecendo uma realidade totalmente diferente. Os alunos do 12º ano apresentam, naturalmente, um nível de compreensão distinto, permitindo propor tarefas de outro nível de complexidade e possibilitando a adoção de outra tipologia de linguagem e conteúdos na preleção, mais elaborados e científicos.

Paralelamente, esta experiência permitiu-nos verificar, *in loco*, uma outra visão do controlo da aula de EF. O professor detém uma forma muito própria de lidar com a turma, isto é, oscila, numa mesma aula, os seus sentidos de humor, consoante o nível disciplinar da turma. Inicialmente esta estratégia pareceu-nos um pouco desadequada, pois as amplitudes eram muito

grandes. Contudo, com o acompanhar das aulas, percebe-mos que através dela, o professor detinha a turma sobre o seu controlo, sem grandes esforços, causando-lhes êxtase sempre que necessário, mas fazendo-os retomar aos níveis basais nos momentos fulcrais (fase inicial da turma e momentos de instrução).

Além disso, os próprios momentos de instrução eram muito rápidos, dirigidos apenas aos focos da aprendizagem ou da tarefa. Claro está que tal aspeto era possível pelo silêncio verificado nesses momentos.

Quanto às dificuldades sentidas, inicialmente tivemos alguma reticência na abordagem à turma. As amplitudes de idades eram consideráveis, e os métodos de intervenção teriam de mudar. Contudo, um acompanhamento próximo, e observação, do professor Honorato fora estratégia mais do que válida para contornar esta adversidade inicial. De referir que o professor também nos concedeu, gradualmente, muita autonomia na abordagem à sua turma, tendo sido possível, ainda, a lecionação parcial da aula, por cinco vezes, e total por uma vez.

Assim, e por forma a concluir, consideramos que este momento de coadjuvação contribuiu, em grande escala, para o nosso desenvolvimento. Deu-nos, claramente, uma outra visão do processo de ensino-aprendizagem, mais descontraída, mas igualmente válida. De realçar que esta fase nos permitiu recolher visões e estratégias, posteriormente aplicadas no seio da nossa turma, e que surtiram o seu efeito. No fundo, passámos a ser outros professores, com outra visão.

Tabela 3 Resumo da Avaliação: Desafios, Estratégias e Resultados

| AVALIAÇÃO | | | |
|-----------------------------|--|---|--|
| Unidade | Desafio | Estratégia | Resultado |
| Formativa Inicial | Definição de tarefas critério e sua duração | -Divisão da turma me grupos; -Realização da AFI ao longo da UD | Alcançado Maior tempo atribuído à aprendizagem das matérias e melhor recolha de dados |
| Formativa Processual | Observação simultânea de vários alunos durante a avaliação | Definição de tarefas em circuito | Alcançado Os alunos detinham maior autonomia na aula, permitindo ao PE assumir uma postura de observador |
| Sumativa | Observação simultânea de vários alunos durante a avaliação | -Definição de tarefas em circuito -Preenchimento prévio da Ficha de AS | Alcançado Os alunos detinham maior autonomia na aula, permitindo ao PE assumir uma postura de observador |
| Coadjuvação | Abordagem à turma | Observação e acompanhamento das metodologias do professor titular | Alcançado Maior interação com a turma, primeiramente num pequeno grupo e, no final, com toda a turma |

Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

A área 2 do Relatório de Estágio Pedagógico destina-se à reflexão do trabalho realizado no processo de acessória ao cargo de Diretor de Turma (DT), um cargo de gestão intermédia.

Segundo Pereira (2008), o papel do diretor de turma é coordenar e monitorizar as medidas educativas implementadas para orientar o trabalho pedagógico, garantindo a sua eficácia.

Vasconcelos e Almeida, (2012, p.17), olham o DT como “gestor do processo de desenvolvimento do currículo, a força motora para a introdução de inovações curriculares, propõe projetos de índole curricular e constrói um plano de ação para a turma, com base na resolução de problemas com os alunos”.

O regulamento interno da EBSQF, no seu artigo 33.º, que por sua vez tem por base a Portaria 921/92 de 23 de setembro, DN 4-A/2016, artigo 10º, e a alínea b), DL 115-A/98, Dec. Reg. 10/99, define que o DT “deve ser, sempre que possível, um professor pertencente ao quadro

da escola ou um docente profissionalizado, designado pelo Diretor de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento.”. A este cabe-lhe coordenar o

“Projeto de Turma e, nessa qualidade, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”.

A DT em questão, à semelhança do NE, era o primeiro ano de contacto, tanto com a EBSQF, como com a turma do 8ºD. Neste sentido, inicialmente foram promovidas algumas reuniões entre o PE e a DT, por forma a trocarem algumas ideias a formalizarem os processos (dado ser a primeira experiência desta natureza para a DT) e a sequenciarem tarefas.

Assim, a primeira tarefa que daí emanou foi a aplicação de um questionário para caracterização da turma. Esse questionário ficou ao encargo do PE, posteriormente analisado e aprovado pelos PO e DT. Desse questionário, derivou a recolha de um conjunto de dados úteis para o enquadramento com a turma, tanto do PE, como da própria DT que, como referido, era o primeiro contacto de ambos com os alunos.

Posteriormente, iniciaram-se uma sucessão de sessões semanais entre o PE e a DT, agendadas para todas as terças-feiras, pelas 12h00 até às 12h45. Este horário era destinado ao cuidado dos assuntos relativos à turma. Destes destacam-se a justificação de faltas dos alunos, emitidos pelos Encarregados de Educação, o contacto com os próprios, a construção do Dossiê de turma, o contacto com outros docentes da turma e, em casos extremos, o tratamento de processos disciplinares.

Esta assessoria também foi verificada nas reuniões intercalares e de conselho de turma. Aí, o PE assumia uma dualidade de funções. Desde logo no processo de auxiliar e suportar a atividade da DT, uma vez que todos os dados aí apresentados foram preparados por ambos. Paralelamente, assumia-se a função de PE, junto do PO Paulo Furtado, na emissão dos juízos de valores e pareceres da realidade nas aulas de EF.

Em termos de dificuldades latentes, consideramos que num primeiro contacto com este cargo de gestão escolar, foi difícil a compreensão da sua abrangência. Efetivamente, um DT aborda muitas temáticas, e encabeça muitas decisões no seio da turma. Além disso, todo o processo burocrático que envolve a função, e a própria escola, causaram alguma dificuldade processual, constituindo por vezes uma barreira formal a ultrapassar. Claro está, e como referido, que a maior dificuldade residiu no desconhecimento da turma. Estes processos só foram possíveis de reverter pelo contacto diário com a turma e com enquadramento com as documentações formais (Regulamento Interno da EBSQF, por exemplo).

Culminada este processo de assessoria, consideramos que os objetivos traçados e apresentados no Projeto de Assessoria foram devidamente alcançados. Decorrido um ano letivo de trabalho conjunto com a DT, podemos afirmar que tanto o objetivo geral (acompanhar e auxiliar a DT em todas as suas funções, bem como adquirir e desenvolver competências úteis à prática da mesma função num futuro próximo), como os específicos (organização do Dossiê de turma, controlo da assiduidade, articulação com o GMD, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e os Serviços de Psicologia e Orientação, contacto com os Encarregados de Educação, intervenção dos conselhos de turma e reuniões intercalares e contacto com outros docentes), foram devidamente alcançadas.

Realçar, por fim, a medida, a nosso ver, acertada do PO, por uma vez mais nos aconselhar a acompanhar o cargo de gestão do DT, dado ser aquele que, num futuro profissional, nos será mais imediatamente atribuído, e com maior probabilidade de desempenho, notando-se uma clara intenção de nos munir de capacidades para sermos bons profissionais nas várias dimensões.

Tabela 4 Resumo da Área 2

| ÁREA 2 | | | |
|-------------------------|---|--|---|
| Cargo | Desafio | Estratégia | Resultado |
| Diretor de Turma | Contacto com o cargo: desconhecimento do mesmo e da turma | Contacto diário com a turma, encarregados de educação e enquadramento com documentos formais (regulamento interno e caracterização da turma) | Alcançado Melhor enquadramento com a turma e função do DT |

Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas

A Área 3 do Relatório de Estágio dedica-se às atividades organizadas e realizadas, num contexto externo às aulas de EF, pelo NE de EF da EBSQF. Essas atividades procuraram envolver várias partes do contexto escolar, numa ótica de colaboração e envolvimento para com as entidades já existentes na escola. Assim, foram promovidas 3 atividades, nomeadamente: Torneio “Natal sem Fome”, *Peddy Papper* Desportivo e Olimpíada Sustentada: a equidade não tem género.

a) Torneio “Natal sem Fome”

Este torneio assumiu um formato de torneio inter-turmas, dedicado exclusivamente à população de ensino secundário da EBSQF. De denotar, também, a existência na escola, do curso

profissional técnico de desporto, que teria de organizar, igualmente, uma atividade. Por esse motivo, promoveu-se uma parceria em o NE e o 12º ano do curso profissional, surgindo em momento oportuno, pois os alunos a partir do 2º Período iriam estagiar para entidades externas, impossibilitando esta parceria futuramente. Mais do que isso, esta simbiose permitiu que nós, alunos do NE, interagíssemos e estimulássemos, de certa forma, os alunos do ensino profissional, num modelo de “pré-estágio” deles.

Assim, com três semanas de antecedência da data do evento, dia 16 de Dezembro de 2022, os PE do NE e os alunos do curso profissional, acordaram reunir semanalmente, por forma a elaborar o formato, finalidade e os documentos e estratégias necessárias ao evento.

Daí derivou que o torneio iria envolver as modalidades de Futsal e Voleibol, num regime obrigatório de equipas mistas, num mínimo de 6, e um máximo de 14 jogadores por equipa. Os jogos iniciaram-se pelas 08h30, sendo que, tanto voleibol como futsal, detinham uma duração de 10 minutos. Os jogos decorreram, primeiramente, no espaço Exterior Coberto, com o Torneio de Futsal, e depois as equipas derivavam para o Pavilhão, por forma a iniciarem o torneio de voleibol. As finais decorreram, todas, no pavilhão.

De destacar que o objetivo do torneio era, como o próprio nome indica, promover um Natal sem fome, e como tal era critério de inscrição a doação de pelo menos um bem alimentar. Esses bens foram posteriormente doados a uma instituição, na tentativa de contribuir para o Natal de alguém.

De uma forma geral, consideramos que o torneio decorreu de uma forma positiva. A nossa maior dificuldade residiu no controlo temporal dos jogos. Alguns alunos aproveitavam os momentos de intervalo entre os seus jogos para se ausentarem do espaço do torneio, atrasando-se assim ao momento de chamada. Esta barreira foi contornada através do contacto direto, via telefónica com os capitães de equipa, assim como o controlo das fichas de jogo por parte dos PE do NE.

b) Peddy Papper Desportivo

Contrariamente à atividade anterior, esta foi direcionada exclusivamente ao ensino básico. Paralelamente ao Torneio, este também contou com a parceria do curso profissional técnico de desporto, não dos alunos do 12º ano, pois esses estavam em estágio, mas sim do 11º ano.

Esta atividade realizou-se no dia 15 de Março de 2023, pelas 09h00, e contou com um conjunto de oito tarefas, distribuídas pelo espaço escolar, e segundo uma ordem pré-definida. Não existia número limite de equipas, e as mesmas poderiam, ou não, ser mistas.

Assim, as equipas partiam, periodicamente, da parte exterior ao pavilhão da escola, dirigindo-se ao primeiro posto, o jogo da memória. Aí, os alunos decoravam uma sequência e

teriam de a reproduzir. Culminada essa tarefa, a equipa teria de progredir para a segunda, no caso, o jogo dos 3 pés. Já na zona intermédia da escola, nos campos lúdicos descobertos, os alunos teriam de realizar as tarefas de corrida de sacos, jogo das latas, jogo das balizas e golfe. Posto isto, os alunos deslocavam-se para próximo do ponto inicial, para o ponto 7, onde realizavam a tarefa de Bowling, culminando no posto 8 com a corrida de estafetas à volta do bloco C da EBSQF.

Como já foi perceptível, o objetivo passava por desenvolver e exercitar as competências e capacidades físicas dos alunos, criando um espírito desportivo e competitivo. Paralelamente pretendia estimular a envolvimento da comunidade da EBSQF em estilos de vida saudáveis e o gosto pela atividade física, através de atividades lúdicas e jogos tradicionais. No que concerne à atividade, em si, o objetivo passava por realizar o percurso pré-definido no menor tempo possível, vencendo assim o *Peddy Papper* Desportivo.

Após a atividade, foi disponibilizado a todos os participantes, via *QR Code*, um questionário de satisfação, retirando daí *feedbacks* bastante positivos, destacando que o grau de satisfação dos participantes foi de 100% “Muito Satisfeitos”.

No que concerne às dificuldades dos PE do NE, contrariamente ao Torneio anterior, esta tarefa não impôs grandes adversidades. Apenas a denotar uma esporádica e pontual dificuldade de comunicação entre PE, dado estarem em locais distantes e diferentes, mas rapidamente solucionada pelo contacto telefónico. Esta positividade deve-se ao excelente enquadramento dos 4 elementos do NE com a atividade proposta.

c) Olimpíada Sustentada: a equidade não tem género.

Esta atividade surge no âmbito do projeto “Olimpíada Sustentada: a equidade não tem género”, no seu subprojecto “Desporto para todos”. Para tal, promoveu-se uma parceria com o Serviço de Educação Especial da EBSQF, possibilitando a participação dos alunos com Necessidades Educativas na atividade em questão, alcançando o conceito de inclusão. Estes alunos foram incluídos na turma do 11ºD, lecionada pelo PE Rúben Sequeira, numa aula da referida turma.

Assim, esta surge com o objetivo de mobilizar três dos grandes valores olímpicos no seio da comunidade escolar, nomeadamente a Excelência, o Respeito e a Amizade, através de atividades inclusivas. No que concerne aos objetivos de aprendizagem para os alunos do 11ºD, cremos que esta atividade proporcionou momentos de atividade física e desportiva inclusiva, trazendo para o contexto real, os conceitos de inclusão social em ambiente escolar, conceitos esses que cremos que os alunos devem transportar para a realidade extra-escola.

Quanto aos objetivos de desenvolvimento sustentável, cremos que foram abordados os tópicos 3 – “Saúde e qualidade” (promover saúde e bem-estar na educação), 4 – “Educação de

qualidade” (garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação), 10 – “reduzir as desigualdades” (garantir a igualdade de oportunidades e inclusão social), e 16 – “Paz, justiça e instituições eficazes” (tomadas de decisão responsáveis e representativa).

Assim, ao juntar à turma do PE Rúben Sequeira, 11ºD, os alunos com Necessidades Educativas, levaram-se a cabo um conjunto de tarefas lúdicas, entre as quais: jogo da memória, jogo da baliza, jogo das latas, *Bowling*, jogo do balão e jogo da colher. Foram organizadas equipas, compreendendo na mesma equipa alunos da turma do 11ºD, e alunos com necessidades educativas, por forma a promover a envolvência e inclusão dos mesmos. De referir que todas as tarefas estavam devidamente adaptadas ao contexto, tendo vários níveis de complexidade, por forma a se tornarem estimulantes para todo, e qualquer, aluna ou aluno. A atividade funcionou segundo um sistema de circuito, permitindo que todos os alunos tivessem experienciado as várias tarefas, e cumprindo com os objetivos propostos.

No que concerne às dificuldades sentidas pelo NE, cremos que estas residiram no fazer frente à complexidade da realidade que nos apareceu. Certos de que a igualdade e a inclusão são tópicos essenciais e incontornáveis, os alunos com necessidades educativas apresentam diferentes graus de complexidade. No caso dos alunos mais complexos, a abordagem foi mais difícil alvo de maior racionalização. Este momento foi contornado pela presença, e auxílio, das docentes do Serviço de Educação Especial da EBSQF que, pelo contacto diário com os alunos, tinham outro à-vontade com os mesmos, sendo importante percebermos como se procediam essas abordagens.

Contudo, cremos que foi uma experiência bastante enriquecedora, contribuindo para um acréscimo na visão da carreira docente, munindo-nos de novas estratégias de intervenção e uma perceção da complexidade do processo de ensino-aprendizagem no contexto real.

Tabela 5 *Resumo da Área 3*

| ÁREA 3 | | | |
|---------------------------------------|---|--|---|
| Atividade | Desafio | Estratégia | Resultado |
| Torneio “Natal sem Fome” | Cumprimento horário por parte dos participantes | Contacto direto com as/os capitãs/ães de equipa e controlo das fichas de jogo | Alcançado Maior fluidez no torneio |
| <i>Peddy Papper</i> Desportivo | Comunicação entre PE | Contacto telefónico direto | Alcançado Melhor comunicação e constante atualização do estado da atividade |
| Olimpíada Sustentada | Atentar à complexidade da realidade do público | Suporte e colaboração com as professores de NE do Serviço de Educação Especial | Alcançado Promoção um ambiente frutífero e melhor abordagem a todos os alunos |

Área 4 – Atitude Ético-Profissional

Saraiva (2021, p.51) define ética como “*o conjunto de valores e princípios morais que governam e conduzem os comportamentos de um indivíduo*”. Neste sentido, e segundo o mesmo autor, a ética profissional está dedicada aos princípios orientadores da conduta profissional de um indivíduo. De acordo com Malone (2020), a educação ética deveria ser uma parte essencial da formação de professores, mas muitas vezes é negligenciada. O objetivo da educação ética passa, então, por preparar os professores para compreender o valor das ações humanas e agir da melhor maneira possível em qualquer contexto. O mesmo autor afirma que além do impacto que os comportamentos dos professores têm na reputação e credibilidade da profissão, têm também uma grande influência nos modelos de comportamento da sociedade e nos valores transmitidos aos alunos.

Ainda neste âmbito da ética profissional, agora especificamente do professor, o DL nº240/2001, de 30 de agosto, (p. 5569-5572), afirma que este assume a função de promoção de aprendizagens curriculares dos alunos, aprendizagens essas significativas, organizando o ensino e incentivando os alunos a aprender. Bergman (2013), citado por Maia (2021), considera a ética como um valor essencial que deve ser valorizado pelos professores e incorporado na sua formação, uma vez que suas ações e comportamentos têm um impacto significativo no modelo de comportamento transmitido aos alunos. É importante, portanto, reconhecer que os professores têm uma interação diária com os alunos e que suas ações são observadas e imitadas, criando comportamentos de referência. Portanto, uma educação ética de qualidade para os professores pode resultar em comportamentos mais positivos e valiosos para os alunos.

No que diz respeito ao professor de educação física, especialmente, Baumgartner (2022) afirma, através do Modelo da competência profissional do professor de educação física (*Compe-PET model*), ser da sua responsabilidade a detenção do conhecimento, motivação e orientação dos alunos, auto-regulação, definição de objetivos/metast a atingir e definição de conteúdos físicos.

Percebe-se, então, que o professor deve ser o modelo a seguir, e foi partindo dessa percepção e consciência, que tomámos a nossa postura enquanto PE. Assim, a nossa atitude sempre se procurou pautar pelos valores de responsabilidade, amizade, empatia, compromisso e respeito, valores esses que, para além de pertencerem à nossa forma pessoal de estar, foram igualmente sublinhados pelo PO como fundamentais para um bom percurso escolar.

Inicialmente a nossa atitude ético-profissional foi muito pautada pela amizade, numa ótica de poder envolver os alunos no nosso seio, contudo, com o cuidado de não transparecer uma ideia errada de proximidade ou acessibilidade. Ainda assim, percebe-se que o facto destes não

nos conhecerem, poderia causar alguma estranheza, e essa poder-se-ia transportar para a aula e respetiva dinâmica.

Paralelamente a essa noção de amizade, o rigor, o compromisso e a pontualidade foram aspetos incluídos desde cedo na turma, e igualmente exteriorizados pelos PE. Isso pôde-se verificar a cada aula, na chegada antecipada do PE em pelo menos 20 minutos, acompanhando-se de roupa devidamente apropriada. Noções que os alunos foram, gradualmente, captando e imitando. De denotar a existência de 3 alunos que insistiram, ao longo do ano letivo, em chegar atrasados, tendo sido uma adversidade contornada pela marcação, primeiramente, de faltas de pontualidade que, posteriormente se converteram em faltas injustificadas. Há, ainda, a denotar uma frase que nos ficara na memória, emitida por uma aluna, e que revela a captação desta ética do PE por parte dos alunos: num dos dias de aula, pela natureza da mesma, exigia muito material, pelo que demorámos um pouco mais do que o costume a chegar ao espaço de aula. Ao chegar ouvimos de uma aluna, que não notou na nossa chegada, a frase “estou a estranhar, o professor já costuma estar aqui a esta hora”. Ou seja, os alunos captaram o ideal de pontualidade e compromisso.

Como referido, o respeito fora algo que frisámos e fomos intransigentes, mais ainda no seio das nossas aulas. Assim, perante quaisquer comportamentos desviantes, fora da tarefa, ou atitudes desenquadradas com os padrões de uma aula, a nossa postura foi, sempre, sancionatória, podendo ir de uma simples advertência verbal, ao envio do aluno para o GMD. Esta postura fora reforçada e incentivada pelo PO, defensor da ideia de que o professor deve ter o controlo da aula e da turma, e deve passar a noção clara de que uma aula de EF não é um espaço de recreio e lúdico, muito menos um local de onde emergem indisciplinas. No caso concreto da turma do 8^a D, esta postura teve de ser ainda mais vincada, sobretudo no 2^o Período.

Para além disso, por forma a enriquecermos a nossa identidade pessoal e profissional, e por forma a aumentarmos o nosso conhecimento, estivemos presentes em Congressos ou Ações de Formação. Desde logo, destacamos a presença do 12^o. Conselho Nacional de Educação Física, organizado em Leiria. Paralelamente, destacamos a presença no XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, organizado em Coimbra, na FCDEF-UC, do qual fomos também, membros da Comissão Organizadora. Por fim, marcámos presença do 12^o. Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF). Em todos estes momentos consideramos ter saído melhores alunos, PE, do que o que entrámos, alcançando esse objetivo de contribuir para a nossa formação.

Em termos de dificuldades neste âmbito, consideramos que a maior dificuldade residiu no controlo pessoal perante algumas atitudes emanadas da turma. A indisciplina e desrespeito são fatores que nos transtornam, assim como qualquer atitude que saia do quadro ético que estabelecemos. Contudo, perante situações dessas, por vezes recorrentes no seio do 8^oD, exigia-

se uma intervenção do PE perante as mesmas, contudo sem ele mesmo sair desse mesmo quadro. Nem sempre era uma tarefa fácil. Por forma a contornar essas situações, a estratégia adotada passou pela adoção de uma postura calma e racional, não aplicando, imediatamente, uma sanção. Preferia-se assim chamar o aluno à parte, falar com ele, e aplicar-lhe a sanção que achávamos adequada à realidade.

Em suma, ao longo do ano letivo cultivamos uma mentalidade de crescimento pessoal, procurando constantemente novos conhecimentos e valores, e agindo em conformidade com nossas crenças e propósitos. Essa atitude permitiu-nos conduzir o EP de maneira eficiente, transmitindo ideais e valores essenciais, e relevantes, para os alunos, estabelecendo assim laços de amizade com os mesmos e com todos os professores com quem contactámos.

Tabela 6 *Resumo da Área 4*

| ÁREA 4 | | | |
|---------------------------|------------------|--|--|
| Atividade | Desafio | Estratégia | Resultado |
| Ética Profissional | Controlo Pessoal | Adoção de uma postura calma e racional, não aplicando, imediatamente, uma sanção. Preferia-se assim chamar o aluno à parte, falar com ele, e aplicar-lhe a sanção que achávamos adequada à realidade | Alcançado Sanção mais justa e adequada à realidade |

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DO CICLO DE ENSINO NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ANALYSIS OF INFLUENCE OF THE TEACHING CYCLE ON STUDENTS' MOTIVATION FOR PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Diogo Jorge Pereira Lopes

Resumo: Segundo a Teoria da Autodeterminação, a motivação apresenta-se como um conceito complexo, num espectro que se estende desde a amotivação, passando pela motivação intrínseca, e culminando na motivação extrínseca. Contudo, importa perceber, segundo a organização do ensino em Portugal, de que forma essas várias formas de motivação sentidas nos diferentes ciclos de ensino, básico e secundário, influenciam a participação dos alunos nas aulas de Educação Física. Neste sentido, este estudo procurou, através da aplicação do questionário de percepção do *locus* de causalidade a uma amostra de 435 sujeitos, adaptado de vinte, para dezoito questões, perceber os potenciais níveis de motivação em cada um dos ciclos de ensino. Verificou-se, assim, que o Ensino Básico apresenta um valor médio, e de somatório, superior no que diz respeito à regulação externa e interna, assim como à amotivação. Contrariamente, o Ensino Secundário apresenta uma superiorização no que à regulação identificada e motivação intrínseca diz respeito.

Palavras-chaves: Educação Física, Ensino Básico, Ensino Secundário, Motivação, Teoria da Autodeterminação

Abstract: According to the Self-Determination Theory, motivation is a complex concept, ranging from amotivation, to intrinsic motivation, and culminating in extrinsic motivation. However, it is important to understand, according to the organization of education in Portugal, how these various forms of motivation felt in the different cycles of education, primary and secondary, influence students' participation in Physical Education classes. In this sense, this study aimed to understand the potential levels of motivation in each cycle of education, through the application of the locus of causality perception questionnaire to a sample of 435 subjects, adapted from twenty to eighteen questions. It was found that the primary education cycle has a higher average value and sum regarding external and internal regulation, as well as amotivation. Conversely, the secondary education cycle shows a superiority in terms of identified regulation and intrinsic motivation.

Key words: Physical Education, Basic Education, Secondary Education, Motivation, Self-Determination Theory.

Introdução

O presente trabalho intitulado de “motivação dos alunos para a educação física de acordo com o ciclo de estudos“, deriva do trabalho anteriormente levado a cabo no âmbito da Unidade Curricular de Investigação-Ação, presente no Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), lecionado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

Envolto neste mestrado, surge o Estágio Pedagógico (EP), unidade curricular pertencente ao segundo ano do MEEFEBS, pautando-se por aquele que é, efetivamente, um primeiro contacto prático com o contexto real do processo de ensino-aprendizagem. Aí, procura-se a fiel, ou a melhor transmissão possível, dos conhecimentos abordados *in vitro* e a aplicar *in loco*. Refere-se, claramente, o *transfer* necessário entre as temáticas abordadas nas componentes letivas sediadas na FCDEF-UC, a aplicar, no caso, na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF), instituição de ensino de realização do EP.

Nesta recente função de “professor-estagiário” deparo-me, claramente, com aquilo que considero ser, uma alteração dos padrões juvenis, transparecidos naquilo que são os seus valores sociais, éticos, e até mesmo motores ou desportivos. Essa diferenciação expressa-se, igualmente, naquilo que são os níveis motivacionais dos alunos. Contudo, em que medida essa diferença é influenciada pelo ciclo de ensino (básico e secundário).

É, exatamente, a esse ponto a que se pretende chegar, recorrendo-se, portanto, a uma análise cuidada de uma amostra de 435 alunos da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, Coimbra. A conclusão de que, efetivamente, ao separar a motivação na sua vertente intrínseca e extrínseca, alcançam-se diferenças entre partes, caminhando num passo futuro, quem sabe, de descobrir a razão que o procede.

Para tal, procedeu-se à recolha da informação pretendida, e devidamente constada no enquadramento infra, através do questionário baseado no Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ), (Teixeira, Monteiro, Carraça e Palmeira, 2018), posteriormente analisados pelo programa estatístico SPSS.

Apenas nestas condições fora, posteriormente, possível deduzir a conclusão apresentada.

Enquadramento Teórico

Neste capítulo serão abordados alguns conceitos relativos à temática em questão, numa lógica de apresentação e contextualização do estudo. Neste sentido, partir-se-á de uma perspetiva mais geral, procurando definir o conceito de Educação Física, ensino, e motivação, canalizando, posteriormente, a temática para uma dimensão mais específica, procurando culminar com a evidência da relação entre a motivação e o ciclo de estudo da amostra.

Educação Física

Tal como expresso em Quina (2009, p.9), Educação Física (EF) é “*uma disciplina escolar que se desenvolve num espaço e num tempo próprios - a escola. E porque é uma disciplina escolar (...) nenhum aluno deve ser excluído da sua prática*”.

Para além de uma igualdade de acesso à EF, segundo Bento (1989), esta disciplina pode conter, numa escola de todos, e para todos, dois significados possíveis, nomeadamente

“1) significa o conjunto das atividades desportivas diferenciadas segundo as suas características (jogos desportivos, ginástica, atletismo, desportos de raquetas, patinagem, atividades expressivas/ dança, jogos tradicionais, atividades de exploração da natureza, etc.); 2) significa a apropriação pelos alunos quer das atividades desportivas, quer das capacidades físicas e psicológicas, das competências, dos conhecimentos e dos valores solicitados e desenvolvidos pela participação naquelas mesmas atividades.” (citado em Quina, 2009, p.9).

Então, a EF não é, unicamente, a exercitação biológica. Passa por muito mais do que isso, encarando em si uma responsabilidade social, formativa, psicológica. É uma disciplina que pretende intervir nos vários níveis de formação dos alunos, futuros cidadãos, e não, exclusivamente, nos aspetos físicos.

Certo é que a EF não surge no contexto escolar sem na sua base deter finalidades concretas e sólidas. Esta surge, no seio escolar, na escolaridade obrigatória, garantindo que todas e todos dela bebem, e dela se munirão futuramente. Esta, e outras, ideologias constam, exatamente, formalmente expressas nas Aprendizagens Essenciais (AE), denominando-se como finalidades da EF. Essas são:

- Melhoria da aptidão física dos alunos;
- Aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas;
- Aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno (dividindo-se em atividades físicas desportivas, expressivas, exploração da Natureza, jogos tradicionais e populares);
- Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social
- Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, ou seja, saber estar no mundo desportivo

Ensino

O sistema educativo em Portugal, desde 1986, de acordo com a lei de bases do sistema educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro), compreende, desde logo, quatro níveis de ensino/educação, nomeadamente: educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior. De todos os níveis anteriormente considerados, apenas um é de frequência facultativa, mais concretamente, a educação pré-escolar, extensível desde os três (3) anos de idade, ao momento de ingresso na escolaridade obrigatória.

Este último momento dá-se, tendencialmente, entre os cinco (5) e os seis (6) anos de idade, atendendo ao mês de aniversário do aluno. Aí, inicia-se a escolaridade obrigatória, extensível até aos dezassete/dezoito (17/18) anos de idade.

- **Ensino Básico:** corresponde ao início da escolaridade obrigatória, tendo a duração de nove anos, dos 6 aos 15 anos de idade. Está estruturado em três ciclos sequenciais, com uma duração de 4 anos (1º Ciclo, 1º ao 4º ano de escolaridade), 2 anos (2º Ciclo, do 5º e 6º ano de escolaridade) e 3 anos (3º Ciclo, do 7º ao 9º ano de escolaridade), respetivamente
- **Ensino Secundário:** o tem um referencial de três anos letivos e encontra-se organizado segundo formas diferenciadas, com cursos permeáveis entre si, orientados quer para o prosseguimento de estudos, quer para o mundo do trabalho. O ensino secundário está estruturado segundo diferentes vias e modalidades, orientadas quer para o prosseguimento de estudos, quer para o mundo de trabalho, compreendendo:
 - Cursos científico-humanísticos, vocacionados essencialmente para o prosseguimento de estudos de nível superior;
 - Cursos tecnológicos, concebidos sobretudo para alunos que desejem ingressar no mundo do trabalho. É atributivo de um certificado de qualificação profissional de nível 3;
 - Cursos artísticos especializados, organizados com o objetivo de assegurar formação artística especializada nas áreas das artes visuais, audiovisuais, dança e música. É atributivo de um certificado de qualificação profissional de nível 3;
 - Cursos profissionais, vocacionados fundamentalmente para alunos que pretendam entrar no mundo do trabalho. É atributivo de um certificado de qualificação profissional de nível 3

Culminado o processo de ensino obrigatório, retoma-se o regime de “não-obrigatoriedade”, isto é, o Ensino Superior ou Cursos de Especialização Tecnológica (atributivo de um certificado de qualificação profissional de nível 4 no mundo de trabalho). Aí, apenas ingressam os alunos com pretensões e/ou capacidades para tal, tendo em vista a sua formação superior. O ensino superior é estruturado ao abrigo dos princípios da Declaração de Bolonha e é

ministrado em institutos politécnicos e universidades, de natureza pública, privada, cooperativa e concordatária.

Motivação

De uma forma geral e léxica, entende-se por motivação o ato ou efeito de motivar, de estimular. O motivo, ou conjunto de motivos, que levam uma pessoa, ou conjunto de pessoas, a agirem de determinada maneira, (Dicionário Priberam, 2022). No fundo, um impulso que surte nas pessoas a vontade própria de ir ao encontro dos objetivos traçados, impulso esse que se pode revelar intrínseco, entendendo-se como o interesse do indivíduo pelos aspetos inerentes à atividade (Kobal, 1996), ou extrínseco, isto é, a realização da tarefa visando recompensas externas a ela (Kobal, 1996).

Á luz da psicologia, uma área que a investiga aprofundadamente, a motivação revela-se como um conceito muito abrangente, começando por ser denominada por Lewis, (1962), como “O locomotor do comportamento”, e culminando na atualidade como algo muito mais amplo, e de diferentes tipologias, como intrínseca/extrínseca, positiva/negativa, pessoal/secundária ou centrada no ego/centrada na tarefa (Gallardo, 2020).

No que concerne à motivação no seio da Educação Física, tal como Murray nos afirma, *“as diferenças presentes na motivação poderão ser um fator explicativo para os diferentes níveis de desempenho e de envolvimento que os alunos apresentam no decorrer destas aulas.”*, (citado por Marante, 2008, p. 205). Assim, se os alunos estiverem mais motivados irão demonstrar atitudes mais positivas em relação à Educação Física, enquanto que se estiverem menos motivados desenvolvem um sentimento contrário (Santos e Duque, 2010).

Contudo, Chicati alerta-nos para uma realidade que coaduna com o postulado anteriormente. Isto é, a postura do aluno em relação à Educação Física, e especificamente às suas aulas, não é, e cada vez menos, uma responsabilidade exclusiva do aluno. Assim, segundo o autor, fruto de uma adolescência que se alonga e tarda cada vez mais, *“centra-se no professor a tarefa de se tornar um grande agente motivador (...). Para o professor de Educação Física esse trabalho será ainda maior porque os seus conteúdos necessitam de maior motivação, e nem sempre os alunos se encontram prontos para algum tipo de atividade física”* (Chicati, 2000, p.96).

Segundo Deci e Ryan (2000), citados por Rebolo e Montenegro (2018), definiram a caracterização/definição que se irá, posteriormente atentar, onde “apresentam a Teoria da Auto-Determinação (TAD) considerando que existe um continuum entre a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. Dividem ainda a motivação extrínseca em 4 graus – Externa; Introjectada; Identificada; Integrada” (Deci e Ryan, 2000). Assim:

- **Motivação Intrínseca** - é auto-determinada e representa um padrão com o qual, um comportamento orientado por uma motivação extrínseca, pode ser comparado e dessa

forma permite ao indivíduo determinar o seu nível de auto-determinação. De acordo com Boggiano e Ruble (1979 cit. Deci e Ryan, 2000) o feedback positivo estimula a motivação intrínseca e o feedback negativo reduz significativamente este tipo de motivação.

- **Regulação Externa** – refere-se ao comportamento que teve início e que pode manter-se devido a causas externas; no caso da Educação Física, será por possíveis recompensas externas ou punições, ou ainda para cumprir regras pré-existentes.
- **Regulação Introjetada** - aquela na qual a ação é controlada por regras impostas pelo próprio indivíduo; o seu objetivo é evitar avaliações negativas, para que não se sinta mal consigo próprio, é uma forma de autocontrole.
- **Regulação Identificada** - aquela em que o indivíduo realiza determinada atividade a partir da avaliação dos possíveis benefícios que a mesma lhe poderá trazer no futuro.
- **Amotivação** - está relacionada com a desmotivação, os indivíduos não identificam qualquer tipo de recompensa, quer interna quer externa para a realização de determinada atividade e há neles sentimentos de incompetência que prevalecem sobre o de motivação.

Quando correlacionados os fatores motivação e ciclo de estudos, verificam-se alguns resultados a realçar. Desde logo, tal como afirmado por Marzinek (2004), uma das fontes gerais de desinteresse/desmotivação dos alunos do Ensino Básico relativamente à disciplina de Educação Física, passa pelo facto dos conteúdos serem muito centralizados nos desportos coletivos. Assim, tal como afirma, podem-se gerar dois polos opostos no que à motivação dos alunos diz respeito: *“Os alunos que realmente gostam das aulas chegam extremamente motivados, com as equipas escolhidas por eles mesmos para jogar o desporto preferido. Por outro lado, existem aqueles que nem participam das aulas, sempre inventando desculpas para o professor”*, (Marzinek, 2004, citado em Rocha, 2009, p.92).

De acordo com os postulados emitidos por Nunes (2012), no que diz respeito a esta (possível) (cor)relação entre a motivação para as aulas de Educação Física e os ciclos de estudo que os alunos frequentam, o autor assume, desde logo, uma elevada motivação de alunos do 2º e 3º Ciclos de Ensino (Ensino Básico) para a disciplina de EF. Contudo, de acordo com o estudo realizado, o 2º Ciclo de Estudos (relembrando, 5º e 6º anos de escolaridade), é aquele onde se destacam os níveis motivacionais intrínsecos. Contrariamente, quando atentados os níveis extrínsecos de motivação, *“verificamos que o 3º ciclo apresenta maior motivação do que o 2º ciclo, com diferenças significativas”*, (Nunes, 2012, p.30).

Quanto a fontes comuns de desmotivação à prática da EF nestes ciclos de ensino, o autor concluiu fatores como a *“falta de tempo para praticarem o que gostariam”*. Porém, quando se

atenta exclusivamente ao 3º ciclo (7º ao 9º ano de escolaridade), surgem pontos como “não conseguir realizar bem as atividades”, “não sentir prazer nas mesmas” e “não ter a oportunidade de jogar”.

Quanto ao ensino secundário, Andrade e El Tassa (2014), concluíram que a motivação dos alunos para Educação Física passa muito pelas questões relacionadas com a saúde, o desporto e as aulas diversificadas/variadas. Contrariamente, as fontes de desmotivação, e completando Nunes (2012), passam pela falta de estruturas físicas escolares, bem como, tal como defendido por Marzinek (2004), a abordagem constante dos mesmos conteúdos.

Um estudo empírico com alunos do ensino secundário em Portugal, levado a cabo por Silva (2017), procurou averiguar a (Des)motivação dos alunos para a prática das aulas de educação física. Daí, concluiu-se que *“os alunos estavam realmente pouco motivados para as aulas de Educação Física. Por sua vez, a falta de motivação está associada as modalidades oferecidas e a falta de interesse pela disciplina. Contudo, os alunos mencionam que a Educação Física os ajuda a fazer escolhas futuras.”*, (Silva, 2017, p.44).

Metodologia

Neste capítulo serão abordados vários tópicos referentes à problemática levantada e a investigar, mais concretamente, e traduzindo-a numa possível questão, seria: Qual a influência do ciclo de estudos na motivação dos alunos nas aulas de Educação Física?

Para corretamente responder a essa hipotética questão num próximo momento, torna-se preponderante a análise cuidada de alguns fatores intermediários, tais como:

Objetivo do Estudo

O estudo em questão tem como principal objetivo a observação direta e fundamentada da influência que o ciclo de estudo dos alunos, mais concretamente básico ou secundário, tem naquilo que é a sua motivação para a educação física, as suas matérias e respetivas aulas.

Hipóteses

No que concerne às hipóteses deduzíveis pelo estudo tem-se, desde logo, duas possíveis:

- Os alunos do ensino básico serem mais motivados do que os alunos do ensino secundário, para as aulas de educação física;
- Os alunos do ensino básico serem menos motivados do que os alunos do ensino secundário, para as aulas de educação física;

Amostra

A amostra é constituída por um total de 435 sujeitos, 247 do género feminino (56,7%) e 180 do género masculino (43,3%), e 8 que seleccionaram a opção “Outro”. De referir que toda a amostra é pertencente à Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, distrito de Coimbra. As idades da amostra encontram-se compreendidas entre os 10 anos de idade e os 18 anos de idade.

No que concerne ao ciclo de estudo, verifica-se que 76 dos 435 elementos pertencem ao Ensino Básico, os restantes 359 pertencem ao ensino secundário.

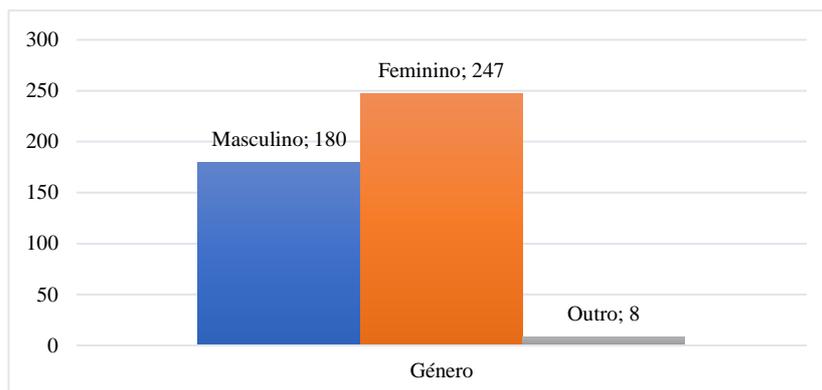


Gráfico 4 Géneros

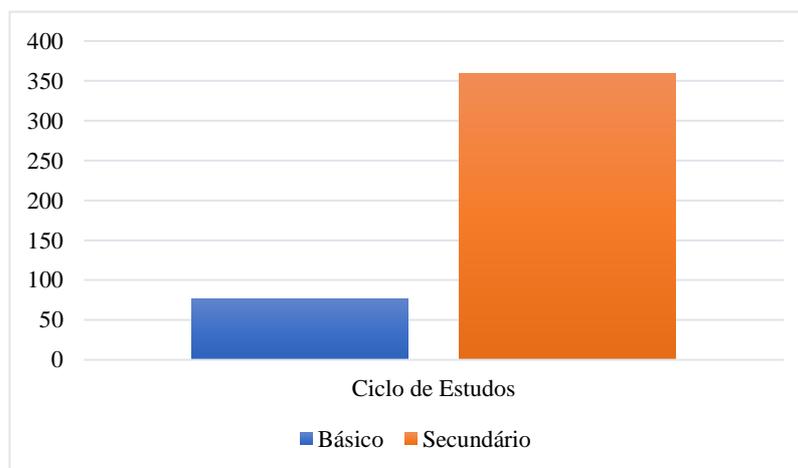


Gráfico 5 Ciclos de Estudo

Instrumentos

O instrumento utilizado na recolha dos dados foi a versão portuguesa do no Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ), (Teixeira, Monteiro, Carraça e Palmeira, 2018).

Posteriormente, para a análise dos mesmos recorreu-se ao programa estatístico IBM SPSS *Statistics* 27.0.

Recorreu-se, ainda, à ferramenta *Microsoft Excel*, edição de 2010, no sentido de gerar tabelas, médias e somatórios.

Recolha dos Dados

Numa primeira fase desse questionário procedeu-se à recolha de dados sociodemográficos, nomeadamente o sexo, ano de escolaridade, ano de nascimento, área científica de estudo e ainda a formulação de um código constituído pela 1ª letra do 1º nome, seguida da 1ª letra do último nome, seguido do ano de nascimento, por forma a manter o anonimato na questão, mas igualmente facilitar a interpretação dos dados.

Análise dos Dados

A análise dos dados foi realizada com recurso ao IBM SPSS *Statistics* 27.0. Os dados foram analisados utilizando a estatística descritiva.

Recorreu-se, ainda, à ferramenta *Microsoft Excel*, edição de 2010, no sentido de gerar tabelas, médias e somatórios.

Resultados

Procurou-se organizar as 18 questões em grupos de motivação intrínseca e extrínseca (regulação interna, externa, identificada e amotivação), cotando-as para assim deduzir as devidas conclusões.

Verifica-se, então, de acordo com a *Tabela 1*, uma superioridade da Regulação Externa do Ensino Básico, em relação ao Ensino Secundário, dado uma superiorização do somatório em 0,75 pontos (14,40 e 13,65, respetivamente).

Quanto à Regulação Interna, o Ensino Básico apresenta um somatório de 10,59 pontos, para 10,51 do Ensino Secundário.

Na Regulação Identificada, o total de pontuação atribuída pelos alunos do Ensino Básico é de 20,77 pontos, confrontados com os 21,36 do Ensino Secundário.

Já na Motivação Intrínseca, os alunos do Ensino Básico, no seu todo, perfizeram, através das suas respostas, um total de 15,26 pontos, para 16,18 do Ensino Secundário.

Por fim, na amotivação, a superiorização do Ensino Básico também se mantém em relação ao Ensino Secundário, num total de 9,26 pontos e 8,42 pontos, respetivamente.

Os resultados encontram-se discriminados infra, na *Tabela 1*.

Tabela 7 Tabela Síntese (adaptado de Rebolo e Montenegro, 2018)

| Motivação | Pergunta | Descrição | TOTAL | | EB | EB | ES | ES |
|------------------------|----------|---|-------|------|-------|------|-------|------|
| | | | EB | ES | | | | |
| | | | SUM | MED | SUM | MED | | |
| Regulação Externa | P1 | Porque vou arranjar problemas se não fizer | 3,26 | 2,73 | 14,4 | 3,6 | 13,65 | 3,41 |
| | P5 | Porque é o que é suposto eu fazer | 4,50 | 4,47 | | | | |
| | P10 | Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo | 2,92 | 2,79 | | | | |
| | P14 | Porque é obrigatório | 3,72 | 3,66 | | | | |
| Regulação Interna | P6 | Porque me sentiria culpado se não o fizesse | 3,41 | 3,19 | 10,59 | 3,53 | 10,51 | 3,50 |
| | P11 | Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse | 3,68 | 3,59 | | | | |
| | P15 | Porque fico incomodado quando não o faço | 3,50 | 3,73 | | | | |
| Regulação Identificada | P2 | Porque quero aprender novos exercícios/desportos | 5,25 | 5,31 | 20,77 | 5,19 | 21,36 | 5,34 |
| | P7 | Porque é importante para mim fazer bem os exercícios de EF | 5,47 | 5,60 | | | | |
| | P12 | Porque quero melhorar a minha execução na EF | 5,21 | 5,56 | | | | |
| | P16 | Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida | 4,84 | 4,89 | | | | |
| Motivação Intrínseca | P3 | Porque as aulas de EF são divertidas | 4,92 | 5,64 | 15,26 | 5,09 | 16,18 | 5,39 |
| | P8 | Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos | 5,34 | 5,46 | | | | |
| | P17 | Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/ desportos | 5,00 | 5,08 | | | | |
| Amotivação | P4 | Mas não sei porquê | 2,46 | 2,44 | 9,26 | 2,32 | 8,42 | 2,11 |
| | P9 | Mas não vejo porque tenho que fazer EF | 2,24 | 2,09 | | | | |
| | P13 | Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo | 2,47 | 1,89 | | | | |
| | P18 | Mas não percebo o objetivo de fazer EF | 2,09 | 2,00 | | | | |

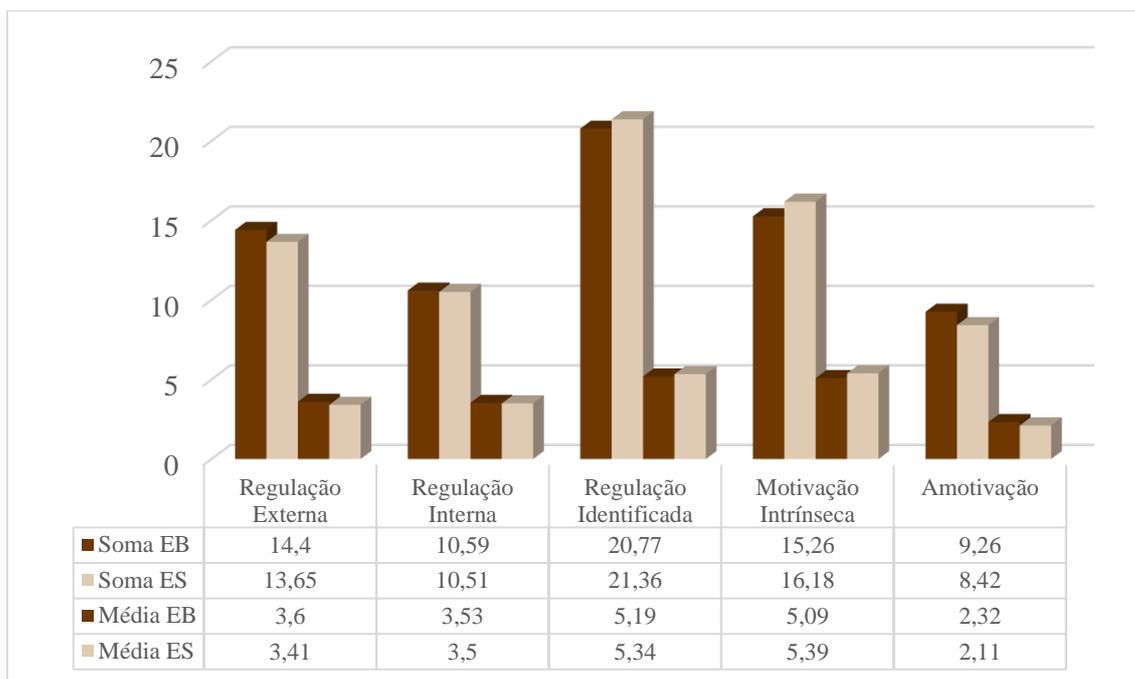


Gráfico 6 Resumo de Resultados

Discussão

Culminada que se encontra a fase de apuramento e apresentação dos resultados, verifica-se que o Ensino Básico supera o Ensino Secundário quando à regulação externa e interna diz respeito. Paralelamente, os alunos do Ensino Básico também assumem ter mais amotivação do que os alunos do Ensino Secundário.

Desde logo, atentando no imediato à regulação externa, verifica-se que o somatório das perguntas a ela atribuída, nomeadamente as perguntas P1, P5 e P10 e P14, apresentam, no caso do Ensino Básico (14,40), uma pontuação superior do que no Ensino Secundário (13,65), revelando, portanto, uma maior regulação externa. Ou seja, os alunos do Ensino Básico são mais facilmente movidos por fatores externos. Tal dado pode surgir pelo facto das suas personalidades ainda estarem em cimentação, tornando-se, portanto, mais influenciáveis.

Posteriormente, ao olhar a regulação interna, verifica-se exatamente uma relação de superioridade da motivação sentida no Ensino Básico, em relação ao Ensino Secundário, ainda que pouco significativa, superiorizando-se um total de 10,59 do Ensino Básico para 10,51 do Ensino Secundário. Os alunos do Ensino Básico são aqueles que procuram mais evitar as avaliações negativas.

No mesmo sentido, a amotivação apresenta uma superioridade no Ensino Básico, de 0,84 pontos.

Já na motivação intrínseca, a diferença já se apresenta em 0,92 pontos, dando superioridade ao Ensino Secundário, tal como na regulação identificada, onde a diferença é de

0,59 pontos. Os alunos do Ensino Secundária já apresentam uma personalidade cimentada, bem definida, pelo que a introspeção e a auto-determinação é algo possível de acontecer nestas idades.

Quando confrontado com outros estudos, verifica-se, por exemplo, uma contradição dos postulados de Nunes (2012), afirmando que no Ensino Básico a regulação interna era superior.

Conclusão

Após a análise dos resultados obtidos, não se torna possível, torna-se possível o alcance de uma conclusão segmentada, parcelar, de acordo com a divisão que apresentam entre motivação intrínseca, extrínseca e amotivação.

Assim, pelo estudo realizado, e de acordo com a amostra possível, verificou-se que o Ensino Básico apresenta maior preponderância no que diz respeito à Regulação Externa e Interna. Isto é, dos 435 alunos da amostra, os 76 alunos do 5º ao 9º anos de escolaridade olham e participam nas aulas de Educação Física por possíveis recompensas externas, punições, ou ainda para cumprir regras pré-existentes, e ainda com o objetivo de evitar avaliações negativas, para que não se sintam mal consigo próprios (autocontrolo).

Paralelamente, os alunos do ensino básico, de acordo com os dados obtidos, e revogando totalmente o postulado de Nunes (2012), são aqueles que apresentam mais amotivação, isto é, os indivíduos não identificam qualquer tipo de recompensa, quer interna quer externa para a realização de determinada atividade e há neles sentimentos de incompetência que prevalecem sobre o de motivação.

Contrariamente, os alunos do ensino secundário apresentam, claramente, uma superiorização no que à regulação identificada e motivação intrínseca diz respeito. Isto é, os alunos do 10º ao 12º anos de escolaridade parecem realizar as atividades propostas tendo em vista os possíveis benefícios que a mesma lhe poderá trazer no futuro. Paralelamente, são mais autodeterminados, isto é, são mais facilmente estimulados por um feedback positivo, e o seu nível de predisposição para as aulas é, à partida, superior à dos alunos do Ensino Básico.

Em termos de limitações, assume-se que o estudo em questão apresenta algumas. Desde logo, o facto de se ter limitado, única e exclusivamente, ao público da EBSQF. Mais ainda, pelo facto dos 435 sujeitos constituintes da amostra, apenas 76 elementos são do ensino básico, contrastando com os 359 elementos do ensino secundário.

Já em relação às perspetivas, crê-se que este estudo pode ter implicações futuras na ação docente. Torna-se extremamente importante para os docentes, perceberem que o contexto infantojuvenil está em contantes alterações, e os padrões educativos têm de acompanhar esse processo. Neste sentido, através deste estudo, os docentes podem perceberem que tipos de motivações prevalecem, e onde devem intervir perante os seus alunos, no que diz respeito a este tema, possibilitando um melhor planeamento e preparação das suas aulas.

Assim, estão, efetivamente, a ocorrer alterações dos padrões juvenis, onde a motivação para as aulas da Educação Física já não está alocada ao ensino básico, como em 2012 fora defendido, mas sim mais dispersa de acordo com a sua tipologia, não sendo possível alcançar nenhuma das hipóteses pré-estabelecidas. Contudo, não se pode ignorar que *“as diferenças presentes na motivação poderão ser um fator explicativo para os diferentes níveis de desempenho e de envolvimento que os alunos apresentam no decorrer destas aulas.”*, tal como nos afirma Murray (citado por Marante, 2008, p.18).

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EP foi, sem sombra de dúvidas, um momento desafiador, mas paralelamente estimulante, que nos obrigou a sair da nossa própria zona de conforto, em busca da construção do nosso próprio futuro profissional. Foi um período marcado por oscilações constantes, passando por momentos de maiores dificuldades, onde tudo nos parecia inalcançável, assim como por momentos de uma satisfação e concretização plena, dando-nos certezas de estarmos a caminhar num sentido ideal.

Os desafios eram diários e, curiosamente, sempre distintos. Por momentos, sentimos que o desafio era, realmente, e foi realmente, exigente. Mas não temos a menor dúvida que foi essa exigência que fez de nós melhores estagiários, e nos preparou para uma realidade que está cada vez mais próxima.

Inicialmente, o planeamento era uma dimensão muito incomodativa, rodeada de incerteza e insegurança. O mesmo acontecia na realização, onde pela imprevisibilidade da aula de Educação Física, se tornava difícil antecipar qualquer atitude do professor por forma a evitar o erro. Tudo era imediato, tudo era no momento, e tudo era real. Contudo, com o avançar do tempo e do encarar, naturalmente, os desafios, todas estas, e outras, adversidades foram ultrapassadas. Temos consciência que, em grande parte, isso foi possível pela estreita e saudável cooperação entre nós, núcleo de estágio, e os respetivos professores orientadores.

Também a assessoria ao Diretor de Turma constituiu uma realidade totalmente nova. Esta realidade burocrática e procedimental foi algo com que gostámos de privar. Foi extremamente importante percebermos as dimensões, e repercussões, desta função de gestão escolar. Saímos mais ricos no que toca ao contacto com os Encarregados de Educação, Docentes da Turma, e até mesmo, com os próprios alunos.

Podemos, afincadamente, concluir que todos os objetivos e expectativas traçadas inicialmente e apresentadas do PFI (Perfil de Formação Individual), foram alcançadas. Desde logo, o alcance das finalidades da Educação Física, assim como a manutenção de boas relações institucionais, quer com os alunos, quer com docentes e funcionários. Além disso, o conhecimento geral da função de professor também foi alcançada, pela prática das várias funções que um professor pode ter no seio escolar, quer pelo conhecimento, contacto e trabalho com as documentações oficiais que regem a profissão, e a escola. Por fim, mas não menos importante, conseguimos, igualmente, alcançar o objetivo de colaborar com as entidades, personalidades e projetos existentes na escola, respeitando as suas metodologias e integrando-nos nas mesmas.

Em suma, o EP foi um momento extremamente enriquecedor, evolutivo, capaz de satisfazer os objetivos pessoais traçados, e de contribuir para a formação profissional que, esperamos, em breve será colocada em prática.

Referências Bibliográficas

1. Abreu, S. (2000). *A Gestão do Tempo, a Oportunidade de Prática e os Comportamentos de Indisciplina, no ensino do Rolamento à Frente, à Retaguarda e do Apoio Facial Invertido, em aulas de Educação Física*. Universidade do Porto
2. Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39, (pp. 55-71).
3. Alves, D. (2021). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária C/3º Ciclo Dom Dinis no ano letivo 2020/2021*. [Master's thesis, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física], Universidade de Coimbra.
4. Andrade, T., & Tassa, K., (2015). Motivation in physical education classes in middle school. *Revista Digital. Buenos Aires n203*. <https://www.efdeportes.com/efd203/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>
5. Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. [Doctoral thesis, Faculdade de Motricidade Humana]. Universidade de Lisboa
6. Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. (1ªEd). Lisboa: Livros Horizonte.
7. Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista portuguesa de educação, Vol.24 (1)*, (pp. 7-34).
8. Carneiro, B. (2016). *Planejamento Escolar*. Universidade Estadual de Goiás
9. Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF, n.0 10/11 Verão/Outono*, (pp. 135-151).
10. Casanova, M. A. (1999). *Manual de Evaluación Educativa*. (5ª Ed.). Madrid: La Muralla.
11. Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.

12. Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem* (7ª Ed.). Texto Editora
13. Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (1ª Ed). Casa da Educação Física. ISBN 978-85-98612-49-2
14. Chicati, K. C. (2000), Motivation in physical education classes of senior high school grades. *Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 11, n. 1, (pp. 97-105).*
15. Dias, J., Jesus, H.; Souza, F., Almeida, P., & Moreira, A. (2009). *Questões de estudantes universitários no primeiro ano: Como promover a aprendizagem ativa em Química*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
16. Educação, M. (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Ministério da Educação. <http://www.eu2007.min-edu.pt/>
17. Ferreira, A. (2010). *Questionamento dos professores: o seu contributo para a integração curricular*. [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
18. Gallardo, C. (2020). *Tipos de motivação na psicologia*. Psicologia-Online.
19. Gaspar, R. (2013). *O feedback na organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem*. Universidade de Aveiro
20. Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, E., (2014). *A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro*. Universidade da Madeira.
21. Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista portuguesa de pedagogia, .48 (1), (pp. 55-67).* http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
22. Jaakkola, T. et. al. (2015). Students' perception of motivational climate and enjoyment in finnish physical education: A latent profile analysis. *Journal of Sports Science and Medicine, 14,0 (pp. 477-483).* <http://www.jssm.org>

23. Januário, N. (2014). *Determinantes da Retenção da Informação no Ensino de Tarefas Desportivas*. Universidade de Lisboa
24. Jesus, M., Sá-Correia, M., & Abrantes, M. (2006). A importância do questionamento no desenvolvimento da competência reflexiva em contextos de supervisão. *Actas do XIV Colóquio da AFIRSE | Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Prática*.
25. José, J., Teixeira-Dias, H., Pedrosa-de-Jesus, H., Francislê, N., Patrícia A., & Moreira, A. (2009). Questões de estudantes universitários no primeiro ano: Como promover a aprendizagem activa em Química. In Huet, I., Costa, N., Tavares, J., & Baptista, A., (1ªEd). *Docência no Ensino Superior: partilha de boas práticas*. (pp.61-78)
26. Kassar, M., (2016). Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Educação & Sociedade* 37(137), (pp. 1223–1240). <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157049>
27. Kobal, M. (1996). *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física* [Master's thesis Faculdade de Educação Física]. Repositório da Universidade Estadual de Campinas.
28. Loureiro, J., Cunha, A., & Moreira, E. (2017). (des) motivação dos alunos para a prática das aulas de educação física: um estudo empírico com alunos do ensino secundário em Portugal. *Revista Kinesis, Santa Maria* v.35 n.3, 2017, Set – dez, (pp. 29 – 45). doi: 10.5902/2316546426741
29. Machado, D. (2021). *Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Básica Nº2 de São Bernardo, junto da turma I do 7 ano, no ano letivo 2020/2021. Perceção de estagiários e respetivos alunos e orientadores, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação Física*. [Master's thesis, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física]. Universidade de Coimbra
30. Maia, C. (2022) *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, junto da Turma 11ºB, no ano letivo 2021/2022. Análise da intervenção pedagógica, em contexto de educação física, em função da perceção do professor*

orientador, professora estagiária e respetivos alunos. [Master's thesis, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física] Universidade de Coimbra.

31. Marante, W., & Ferraz, O. (2006). Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. *Motriz, Rio Claro, Vol. 12 (3)*, (pp. 201-216)
32. Mayer, C., & Costa, D. (2017). A relação professor e aluno. *Revista Maiêutica, Indaia, Vol.5 (1)*, (pp. 35-41). ISSN: 2318-6593
33. Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (1ª Ed online).
34. McCaughtry, N., Tischler, A., & Flory, S. (2008) The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. *Quest, 60:2*, (pp. 268-289) DOI: 10.1080/00336297.2008.10483581
35. Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
36. Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. [Doctoral thesis, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física]. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/28191>
37. Nunes, P. (2012). *A motivação para a aula de educação física: Estudo realizado em alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico do conselho de Tomar* [Master's thesis, Universidade Beira Interior]. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/3279>.
38. Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II (II)*. (pp. 37-52).
39. Pais, A. (2013) A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: Crítica da razão didática. In Azevedo, F., *Didática e práticas: a língua e a educação literária*. Ópera Omnia, (pp.66-86).
40. Petijean, B. (1994). *Avaliação formativa: algumas notas*. In: "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem" IIE Lisboa.

41. Quina, J. (2007). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança. ISBN 978-972-745-101-2
42. Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança. <http://www.ipb.pt/>
43. Rebolo, A., & Montenegro, N. (2018). Motivation for the practice of physical education: differences and similarities between 2nd and 3th cycle in school of almada (Portugal). *Egitania scientia*, (pp. 131-149).
44. Regulamento Interno Escola Básica e Secundária Quinta das Flores. (2022). <https://www.ebsqf.pt/regulamento-interno/>
45. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. (2006). ISSN 1645-0523
46. Ribeiro-Silva, E. (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, Vol.2 (2). (pp. 18-21). ISSN: 2530-4550
47. Rodrigues, G. (2003). A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Vol.2 (2), (pp. 11-21)
48. Rocha, C. (2009). *A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da educação física* [Master's thesis, Universidade Técnica de Lisboa]. <https://www.repository.utl.pt/bitstream>.
49. Rossato, C. (2010). *O Professor PDE e os desafios escolares da escola pública paranaense. Produção Didático-Pedagógica (Vol.1)*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná
50. Rubinstein, E. (2019). A pergunta no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, Vol. 36 (111), (pp. 317-31).
51. Sá-Chaves, I. (2002). “Estudo multicaso da evolução verificada na gestão de ensino Gestão de classe e Feedback pedagógico” (381-399). In Sá-Chaves., Idália. *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Fundação Calouste Gulbenkian,

52. Saraiva, J. (2021). *Relatório Final de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta Dona Maria, Coimbra*. [Master's thesis: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física]. Universidade de Coimbra.
53. Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*. (2ªEd) Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
54. Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. (2ªEd). Barcelona: INDE
55. Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work?, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69:4, (pp.18-20), DOI: 10.1080/07303084.1998.10605528
56. Silva, E. (2021). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta Dona Maria, junto da turma 7ªA, no ano letivo 2020/2021*. [Master's thesis, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física]. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
57. Souza, G. (2016). Avaliação escolar: Um processo em construção. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, Vol.14 (1)*, (pp. 474-483)
58. Timperley, J. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research, Vol. 77 (1)*, (pp. 81-112). DOI 10.3102/003465430298487
59. Todorov, J. C., & Moreira, M. B. (2005). The concept of motivation in psychology. *Revista Brasileira de terapia comportamental e cognitiva, vol.7 n1 São Paulo*. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452005000100012
60. Wachowicz, L. (1977). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Universidade Federal do Paraná.

ANEXOS

Anexo I Roulement ou Mapa de Rotação de Espaços

| Hora | Segunda | | | | | Terça | | | | | Quarta | | | | | Quinta | | | | Sexta | | | | | | |
|-------|-------------------|------------------|-------------------|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|---------------------|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | |
| 8.30 | 10 ^o H | 5 ^o B | | 8 ^o B | 12 ^o C | 12 ^o G | | 11 ^o A | 7 ^o B | 14 ^o E | 8 ^o D | 10 ^o E | 12 ^o F | 12 ^o C | 5 ^o C | 12 ^o B | 11 ^o H | 12 ^o A | 9 ^o C | 10 ^o H | | | | PAFD | | |
| 9.15 | | | | | | | | | | | 5 ^o B | JA | 6 ^o C | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |
| 10.00 | PB | JA | | HG | CP | ES | | MIF | HG | JC | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | |
| 10.15 | 11 ^o C | 5 ^o C | 8 ^o D | 10 ^o E | 9 ^o D | 10 ^o A | 7 ^o D | 12 ^o D | 11 ^o H | 10 ^o C | 7 ^o C | 11 ^o B | 10 ^o D | 11 ^o L | 10 ^o F | 9 ^o B | 10 ^o B | 12 ^o D | 7 ^o B | 7 ^o C | 11 ^o B | 10 ^o G | 10 ^o D | 12 ^o F | | |
| 11.00 | | | 8 ^o D | 10 ^o E | 9 ^o D | 10 ^o A | 7 ^o D | 12 ^o D | 11 ^o H | 10 ^o C | 7 ^o C | 11 ^o B | 10 ^o D | 11 ^o L | 10 ^o F | 9 ^o B | 10 ^o B | 12 ^o D | 7 ^o B | 7 ^o C | 11 ^o B | 10 ^o G | 10 ^o D | 12 ^o F | | |
| 11.45 | PB | JA | JA | RC | AP | FP | ES | MIF | JQ | PB | ES | JC | RC | MIF | CP | ES | JQ | MIF | | | JC | FP | CP | CP | | |
| 12.00 | 11 ^o F | | 11 ^o D | 10 ^o H/J | 12 ^o L | 11 ^o G | 9 ^o C | 12 ^o B | 10 ^o F | 12 ^o A | 11 ^o F | 6 ^o B | 11 ^o H/J | 12 ^o H/J | 12 ^o E | | | | | | | | | | | |
| 12.45 | | | | | | | FP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13.30 | JQ | | PF | RC | MIF | JQ | PAFD | PF | CP | HG | JQ | JA | JA | FP | FR | CP | | | | | | | | | | |
| 13.45 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14.30 | | | | | | | PAFD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15.15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15.30 | 10 ^o C | 6 ^o B | 10 ^o H | | PAFD | 6 ^o C | 10 ^o B | 10 ^o G | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16.15 | | JA | AP | | | | JA | JQ | FP | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16.15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17.00 | PB | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17.10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17.55 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Legenda | Legenda | Legenda |
|-------------------|-------------------|--------------------|
| HG - Honorato | AP - A. Portas | J A - J. Abranches |
| PF - P. Furtado | FR - F. Rodrigues | MF - M. Félix |
| PB - P. Barreto | ES - Etelvina | JQ - J. Quadrado |
| RC - R. Carvoeira | JC - J. Caselro | CP - C. Pedrosa |

1^a Rotação - 16/09 a 04/11/2022 4^a Rotação - 20/02 a 31/03/2023 6^a Rotação - 15/05 a 16/06/2023

2^a Rotação - 07/11 a 16/12/2022 5^a Rotação - 17/04 a 12/05/2023 (5^o ao 8^o e 10^o ano)

3^a Rotação - 02/01 a 17/02/2023 6^a Rotação - 15/05 a 09/06/2023 (9^o, 11^o e 12^o anos)

| Legenda | Legenda |
|---|-----------------------------|
| ESPAÇO 1 - Sala Ginástica+Espaço 1 Pavilhão | ESPAÇO 5 - Exterior Coberto |
| ESPAÇO 2 - Pavilhão 2 | |
| ESPAÇO 3 - Exterior Descoberto - Pista | |
| ESPAÇO 4 - Exterior Descoberto - Campo | |

Anexo II Plano Anual

| 1º Período | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|-------------|-----------------|------------|-----------------|------------|------|------------|------|------------|----------|------|------|----------|----|----|----|----|
| Mes | Setembro | | | Outubro | | | Novembro | | | Dezembro | | | | | | | |
| | 2ª F | 4ª F | 4ª F | 2ª F | 4ª F | 4ª F | 2ª F | 4ª F | 4ª F | 2ª F | 4ª F | 4ª F | | | | | |
| Dia da Semana | 19 | 21 | 26 | 28 | 3 | 5 | 10 | 12 | 17 | 19 | 24 | 26 | 31 | 3 | 7 | 12 | 14 |
| Sessão Nº | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| Espaco | Ficção 1 | | | Ficção 2 | | | Espaço 2 | | | Espaço 1 | | | Espaço 4 | | | | |
| UD | Ficção 1 | | | Diagnóstico | | | Espaço 2 | | | Ficção 1 | | | Ficção 1 | | | | |
| Avaliação | Ficção 1 | | | Diagnóstico | | | Espaço 2 | | | Ficção 1 | | | Ficção 1 | | | | |
| 2º Período | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mes | Janeiro | | | Fevereiro | | | Março | | | Abril | | | | | | | |
| | 4ª F | 2ª F | 4ª F | 4ª F | 2ª F | 4ª F | 4ª F | 2ª F | 4ª F | 4ª F | 2ª F | 4ª F | | | | | |
| Dia da Semana | 4 | 9 | 11 | 16 | 18 | 23 | 25 | 31 | 1 | 6 | 8 | 13 | 15 | 20 | 22 | 27 | 29 |
| Sessão Nº | 38 | 33 | 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 | 51 | 52 | 53 | 54 |
| Espaco | Espaço 5 | | | Espaço 1 | | | Espaço 2 | | | Espaço 2 | | | Espaço 2 | | | | |
| UD | Diagnóstico | | | Formação | | | Formação | | | Formação | | | Formação | | | | |
| Avaliação | Diagnóstico | | | Formação | | | Formação | | | Formação | | | Formação | | | | |
| 3º Período | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mes | Abril | | | Maio | | | Junho | | | Julho | | | | | | | |
| | 2ª F | 4ª F | 4ª F | 4ª F | 2ª F | 4ª F | 4ª F | 2ª F | 4ª F | 4ª F | 2ª F | 4ª F | | | | | |
| Dia da Semana | 17 | 19 | 24 | 26 | 1 | 3 | 8 | 10 | 15 | 17 | 22 | 24 | 29 | 31 | 32 | 33 | 34 |
| Sessão Nº | 74 | 75 | 77 | 78 | 79 | 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 | 91 |
| Espaco | Formação | | | Formação | | | Formação | | | Formação | | | Formação | | | | |
| UD | Diagnóstico | | | Formação | | | Formação | | | Formação | | | Formação | | | | |
| Avaliação | Diagnóstico | | | Formação | | | Formação | | | Formação | | | Formação | | | | |
| 1º Período | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UD | 1º Período | | | 2º Período | | | 3º Período | | | | | | | | | | |
| | r de aulas | UD | r de aulas | UD | r de aulas | UD | r de aulas | UD | r de aulas | | | | | | | | |
| Apresentação | 1 | Baquribol | 20 | Alfabeto | 11 | | | | | | | | | | | | |
| Badminton | 18 | Ginástica | 13 | Voleibol | 13 | | | | | | | | | | | | |
| Tag Rugby | 18 | Ficção 1 | 2 | Ficção 2 | 3 | | | | | | | | | | | | |
| Ficção 1 | 7 | Avulário | 6 | Avulário | 6 | | | | | | | | | | | | |
| Avulário | 4 | Av. Formação | 2 | Av. Formação | 9 | | | | | | | | | | | | |
| Av. Formação | 2 | Av. Diagnóstico | 2 | Av. Diagnóstico | 2 | | | | | | | | | | | | |
| Av. Diagnóstico | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Totl: | 57 | | 43 | | 57 | | | | | | | | | | | | |
| Ano Letivo 20/21 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1º Período | 37 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2º Período | 43 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3º Período | 37 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Totl: | 117 | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo III Exemplo de Extensão e Sequenciação de Conteúdos

| Atletismo | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|-------|
| Mês | Abril | | | | Maio | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | | | | | | | |
| Dia da Semana | 17/abr | 19/abr | 24/abr | 26/abr | 01/mai | 03/mai | 08/mai | 10/mai | | | | | | | | | | |
| Nº Aula/Ano | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 | 81 | 82 | 83 | | | | | | | |
| Nº Aula/UD | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | | | | | | | |
| Espaco | Espaco 3 - Pista de Atletismo | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conteúdos | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conteúdos Técnicos | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Corrida de Velocidade | Partida | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | | | AFI | I | E | C | AF | AS | TOTAL |
| | Colocação dos Apóios | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| | Fase de Aceleração | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| | Manutenção da Velocidade | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| Salto em Comprimento | Chegada | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| | Corrida de Balanço | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| | Chamada / Impulsão | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| | Voo / Suspensão | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| Corrida de Estafetas | Queda / Recção ao Solo | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| | Zona de Transmissão | | | AFI | I | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| | Corrida até 1ª Barreira | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| | Corrida entre Barreiras | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| Lançamento do Peso | Transposição de Barreiras | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| | Pega do Engenho | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| | Preparação | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| | Deslize | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| Corrida de Fundo | Arremesso | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| | Recuperação | AFI | I | E | E | E | E | E | AF | C | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS | AS |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aptidão Física | Força | E | E | E | E | E | E | E | | | | | | | | | | |
| | Resistência | E | E | E | E | E | E | E | | | | | | | | | | |
| | Velocidade | E | E | E | E | E | E | E | | | | | | | | | | |
| | Flexibilidade | E | E | E | E | E | E | E | | | | | | | | | | |
| Coordenação | E | E | E | E | E | E | E | | | | | | | | | | | |

Anexo IV Modelo de Plano de Aula



Escola Básica e Secundária
QUINTA DAS FLORES, Coimbra

| Plano de Aula | | | | | | |
|--|---|-----------------------|-----------------------------------|----------------------|--------------------|-----------------------------|
| Professor Orientador: Paulo Furtado | | | Data: | Hora: | | |
| Professor Estagiário: Diogo Jorge Lopes | | | | | | |
| Ano/Turma: | | Período: | Local/Espaço: | | | |
| Nº da aula: | | U.D.: | Nº de aula / U.D.: | | Duração da aula: | |
| Nº de alunos previstos: | | | Nº de alunos dispensados: | | | |
| Função didática: | | | | | | |
| Recursos materiais: | | | | | | |
| Objetivos da aula: | | | | | | |
| Tempo | | Objetivos específicos | Descrição da tarefa / Organização | Componentes Críticas | Critérios de Êxito | Pontos Chave / Erros Comuns |
| T | p | | | | | |
| Parte Inicial da Aula | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| Parte Fundamental da Aula | | | | | | |
| | | | | | | |
| Parte Final da Aula | | | | | | |
| | | | | | | |
| Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência): | | | | | | |
| | | | | | | |

Anexo V Modelo de Relatório de Aula



| Relatório de Aula | | | |
|---|----------|---------------------------|------------------|
| Professor Estagiário: Diogo Jorge Lopes | | Data: | Hora: |
| Professor Coordenador: Paulo Furtado | | | |
| Ano/Turma: | Período: | Local/Espaço: | |
| Nº da aula: | U.D.: | Nº de aula / U.D.: | Duração da aula: |
| Nº de alunos presentes: | | Nº de alunos dispensados: | |
| Função didática: | | | |
| Recursos materiais: | | | |
| Objetivos da aula: | | | |



| Reflexão Crítica |
|---|
| <u>Planeamento da aula</u> |
| <p>Instrução “Consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica (destrezas de intervenção pedagógica ou destrezas técnicas de ensino) que fazem parte do reportório do professor para informação substantiva.” Pode-se fazer através de 4 formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preleção: 2. Questionamento: 3. Demonstração: 4. Feedback: |
| <p>Gestão Esta dimensão considero ter sido um ponto positivo ao longo da aula. A gestão pode-se manifestar em 4 dimensões, nomeadamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Espaços: 2. Tempos: 3. Pessoas: 4. Materiais: |
| <u>Clima</u> |
| <u>Disciplina</u> |
| <u>Decisões de ajustamento:</u> |
| <u>Aspetos positivos mais salientes:</u> |
| <u>Oportunidades de melhoria:</u> |

Anexo VI Modelo Ficha de Avaliação Formativa Inicial

| FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-------------------|---------------------|--------------|---------------|------------|-----------|--------|-------|-----------|-----------|-----------|-------|------------|
| Badminton | | | | | | | | | | | | | |
| Nº | Nome do Estudante | Processos Basilares | | | Batimentos | | | | Serviço | | Remate | Média | NOTA FINAL |
| | | Pega da Raquete | Posição Base | Deslocamentos | Lob | Clear | Amorti | Drive | Curto | Longo | | | |
| 1 | | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,8 | 1 |
| 2 | | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1,2 | 1 |
| 3 | | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,4 | 0 |
| 4 | | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1,3 | 1 |
| 5 | | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1,3 | 1 |
| 6 | | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,9 | 1 |
| 7 | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,6 | 1 |
| 8 | | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,8 | 1 |
| 9 | | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,7 | 1 |
| 10 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,7 | 1 |
| 11 | | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0,8 | 1 |
| 12 | | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1,3 | 1 |
| 13 | | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1,3 | 1 |
| 14 | | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,3 | 0 |
| 15 | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,6 | 1 |
| 16 | | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0,7 | 1 |
| 17 | | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1,3 | 1 |
| 18 | | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 19 | | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1,1 | 1 |
| 20 | | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0,5 | 1 |
| 21 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,7 | 1 |
| 22 | | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1,2 | 1 |
| 23 | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,6 | 1 |
| 24 | | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1,3 | 1 |
| 25 | | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1,3 | 1 |
| 26 | | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1,3 | 1 |
| Média | | 1,3846154 | 0 | 1 | 1,3846154 | 1,3846154 | 0 | 0 | 1,4230769 | 1,3846154 | 1,2692308 | | |
| NOTA FINAL | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | | |

Anexo VII Modelo de Ficha de Avaliação Formativa Processual

| Nome dos Alunos | | Componentes técnicas (50%) | | | | | | | | | | | | | Componentes Táticas (30%) | | | Atitudes e valores (20%) | | | | | Nota |
|-----------------|--|----------------------------|--------------|--------------|--------------|---------------------|-------------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------------|------|------------------------|----------------------------|-----------------------|---------------------------|--------------|------------------|--------------------------|--------------|--------------|------|------|------|
| | | Passe | | Recepção | | | Lançamento | | | Finta / Mudança de Direção | | Posição base defensiva | | Nota | | | Situação de Jogo | | | | | | |
| | | Passe de Peito | Passe Picado | Recepção | Drible | Lançamento em apoio | Lançamento em suspensão | Lançamento na passada | Finta / Mudança de Direção | Posição base defensiva | Nota | Defesa | Passe, Desmarcação e Corte | Organização do Ataque | Pontualidade | Assiduidade | Empenho | Disciplina | Cooperação | | | | |
| 1 | | 3% | 3% | 2% | 10% | 5% | 10% | 10% | 5% | 2% | 9 | 10% | 10% | 10% | 5 | 4% | 4% | 4% | 4% | 4% | 3,68 | | |
| 2 | | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 6,11 | 12 | 12 | 12 | 3 | 16 | 20 | 20 | 15 | 18 | 16 | 3,56 | |
| 3 | | 12 | 12 | 11 | 12 | 12 | 11 | 11 | 11 | 11 | 5,72 | 12 | 12 | 12 | 3 | 20 | 20 | 20 | 16 | 18 | 20 | 3,76 | |
| 4 | | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 11 | 6 | 12 | 12 | 12 | 3 | 15 | 20 | 20 | 12 | 18 | 16 | 3,24 | |
| 5 | | 15 | 16 | 15 | 16 | 16 | 16 | 16 | 15 | 17 | 7,89 | 17 | 17 | 17 | 4,25 | 20 | 20 | 20 | 16 | 16 | 16 | 3,68 | |
| 6 | | 12 | 13 | 13 | 12 | 12 | 12 | 12 | 10 | 10 | 5,76 | 13 | 13 | 13 | 3,25 | 20 | 20 | 18 | 18 | 18 | 18 | 3,76 | |
| 7 | | 14 | 14 | 14 | 14 | 15 | 14 | 14 | 14 | 14 | 7,06 | 15 | 15 | 15 | 4,25 | 18 | 20 | 20 | 14 | 16 | 18 | 3,68 | |
| 8 | | 16 | 16 | 16 | 16 | 17 | 16 | 16 | 15 | 15 | 7,91 | 17 | 17 | 17 | 4,25 | 20 | 20 | 20 | 14 | 18 | 16 | 3,6 | |
| 9 | | 12 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 10 | 10 | 10 | 5,48 | 12 | 12 | 12 | 3 | 20 | 20 | 20 | 14 | 18 | 18 | 3,6 | |
| 10 | | 16 | 16 | 14 | 16 | 14 | 16 | 14 | 14 | 14 | 7,52 | 15 | 15 | 15 | 3,75 | 20 | 20 | 20 | 18 | 18 | 18 | 3,76 | |
| 11 | | 14 | 14 | 14 | 13 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 6,28 | 14 | 14 | 14 | 3,5 | 20 | 20 | 20 | 18 | 18 | 18 | 3,76 | |
| 12 | | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 9 | 20 | 20 | 20 | 5 | 12 | 20 | 20 | 18 | 18 | 18 | 3,52 | |
| 13 | | 16 | 16 | 16 | 16 | 15 | 14 | 15 | 12 | 15 | 7,44 | 16 | 16 | 16 | 4 | 12 | 20 | 20 | 18 | 18 | 16 | 3,56 | |
| 14 | | 11 | 12 | 12 | 12 | 12 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5,47 | 10 | 10 | 10 | 2,5 | 20 | 20 | 16 | 18 | 18 | 18 | 3,68 | |
| 15 | | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 14 | 13 | 13 | 6,6 | 14 | 14 | 14 | 3,5 | 18 | 20 | 18 | 16 | 16 | 16 | 3,52 | |
| 16 | | 13 | 13 | 13 | 13 | 14 | 13 | 14 | 12 | 12 | 6,61 | 13 | 13 | 13 | 3,25 | 18 | 20 | 16 | 18 | 18 | 18 | 3,6 | |
| 17 | | 13 | 13 | 13 | 13 | 14 | 13 | 14 | 12 | 12 | 6,61 | 12 | 12 | 12 | 3 | 20 | 20 | 15 | 18 | 18 | 18 | 3,64 | |
| 18 | | 14 | 14 | 15 | 15 | 14 | 14 | 14 | 13 | 13 | 7,08 | 16 | 16 | 16 | 4 | 20 | 20 | 20 | 17 | 12 | 14 | 3,52 | |
| 19 | | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 15 | 15 | 15 | 7,85 | 18 | 18 | 18 | 4,5 | 15 | 20 | 20 | 17 | 12 | 14 | 3,12 | |
| 20 | | 12 | 11 | 11 | 11 | 11 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5,48 | 13 | 13 | 13 | 3,25 | 20 | 20 | 16 | 18 | 17 | 3,64 | | |
| 21 | | 14 | 14 | 14 | 13 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 6,28 | 14 | 14 | 14 | 3,5 | 16 | 20 | 20 | 18 | 18 | 18 | 3,6 | |
| 22 | | 16 | 16 | 16 | 16 | 15 | 14 | 15 | 12 | 15 | 7,44 | 19 | 19 | 18 | 4,65 | 20 | 20 | 20 | 18 | 20 | 20 | 3,92 | |
| 23 | | 12 | 12 | 11 | 12 | 12 | 11 | 11 | 11 | 11 | 5,72 | 10 | 10 | 10 | 2,5 | 20 | 20 | 18 | 18 | 20 | 20 | 3,84 | |
| 24 | | 15 | 16 | 15 | 16 | 16 | 16 | 16 | 15 | 17 | 7,89 | 18 | 18 | 18 | 4,5 | 20 | 20 | 20 | 17 | 17 | 18 | 3,8 | |
| 25 | | 15 | 16 | 15 | 16 | 16 | 16 | 16 | 15 | 17 | 7,89 | 16 | 16 | 16 | 4 | 20 | 20 | 16 | 13 | 16 | 16 | 3,4 | |
| 26 | | 15 | 16 | 15 | 16 | 16 | 16 | 16 | 15 | 17 | 7,89 | 18 | 18 | 18 | 4,5 | 15 | 20 | 18 | 10 | 10 | 12 | 3 | |
| TOTAL | | 14,08 | 14,23 | 13,88 | 14,23 | 14,12 | 13,54 | 13,69 | 13,27 | 13,54 | | 14,85 | 14,85 | 14,81 | | 18,27 | 20,00 | 17,46 | 16,54 | 17,19 | | | |

Anexo VIII Tabela de Registro da Avaliação Sumativa Escrita

| Avaliação Escrita de Ginástica | | | | | |
|--------------------------------|----------------|------------------|-------------|-----------------|-------------|
| Nº | NOME ESTUDANTE | TOTAL | | | Observações |
| | | Escolha Múltipla | Valor Bruto | Acerto de Valor | |
| 1 | | 65,00 | 3,25 | 3 | |
| 2 | | 90,00 | 4,50 | 5 | |
| 3 | | 55,00 | 2,75 | 3 | |
| 4 | | 70,00 | 3,50 | 4 | |
| 5 | | 50,00 | 2,50 | 3 | |
| 6 | | 40,00 | 2,00 | 2 | |
| 7 | | 50,00 | 2,50 | 3 | |
| 8 | | 40,00 | 2,00 | 2 | |
| 9 | | 80,00 | 4,00 | 4 | |
| 10 | | 65,00 | 3,25 | 3 | |
| 11 | | 65,00 | 3,25 | 3 | |
| 12 | | 60,00 | 3,00 | 3 | |
| 13 | | 75,00 | 3,75 | 4 | |
| 14 | | 60,00 | 3,00 | 3 | |
| 15 | | 85,00 | 4,25 | 4 | |
| 16 | | 80,00 | 4,00 | 4 | |
| 17 | | 80,00 | 4,00 | 4 | |
| 18 | | 65,00 | 3,25 | 3 | |
| 19 | | 65,00 | 3,25 | 3 | |
| 20 | | 75,00 | 3,75 | 4 | |
| 21 | | 65,00 | 3,25 | 3 | |
| 22 | | 80,00 | 4,00 | 4 | |
| 23 | | 70,00 | 3,50 | 4 | |
| 24 | | 70,00 | 3,50 | 4 | |
| 25 | | 65,00 | 3,25 | 3 | |
| 26 | | 65,00 | 3,25 | 3 | |
| MÉDIA | | 66,54 | | 3 | |

Anexo IX Tabela de Registo da Avaliação Sumativa Prática

| Nome dos Alunos | Componentes técnicas (50%) | | | | | | | | | | Componentes Táticas (30%) | | | | | | Atitudes e Valores (20%) | | | | | Nota | Classificação Final | TOTAL | |
|-----------------|----------------------------|------|----------------------|---------------|----------|------------------|--------------------------|-------------------|-------|--------|---------------------------|--------------|---------|--------------------|------------------|------|--------------------------|-------------|------------------|------------|------------|-------|---------------------|-------|---|
| | Passe | | | Recepção | | | | Defesa Individual | | | Nota | | | Ações Fundamentais | | | Defesa Coletiva | | Situação de Jogo | | Nota | | | | |
| | Simplex | Spin | Cruzado (Cruzamento) | Passe e Dobra | Recepção | Corrida com Bola | Corrida com Bola e Finta | Defesa Individual | Nota | Apoiar | Avançar | Continuidade | Pressão | Defesa Coletiva | Situação de Jogo | Nota | Pontualidade | Assiduidade | Empenho | Disciplina | Cooperação | | | | |
| | 7,5% | 10% | 7,5% | 7,5% | 5% | 2,5% | 5% | 5% | 7,65 | 5% | 5% | 5% | 5% | 5% | 5% | 4% | 4% | 4% | 4% | 4% | 3,52 | 15,47 | 3,87 | 4 | |
| | 16 | 14 | 14 | 14 | 18 | 18 | 16 | 16 | 7,40 | 14 | 16 | 14 | 14 | 14 | 14 | 4,30 | 20 | 20 | 16 | 12 | 20 | 3,92 | 15,42 | 3,86 | 4 |
| | 16 | 14 | 14 | 14 | 16 | 16 | 16 | 14 | 7,40 | 14 | 14 | 14 | 13 | 13 | 14 | 4,10 | 20 | 20 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 12,61 | 3,15 | 3 |
| | 12 | 10 | 10 | 10 | 14 | 14 | 14 | 14 | 6,73 | 12 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 3,10 | 20 | 20 | 16 | 18 | 20 | 3,76 | 12,61 | 3,15 | 3 |
| | 14 | 13 | 13 | 13 | 16 | 13 | 13 | 13 | 6,73 | 14 | 14 | 14 | 13 | 13 | 14 | 4,10 | 20 | 20 | 8 | 20 | 20 | 3,52 | 14,35 | 3,59 | 4 |
| | 17 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 8,73 | 16 | 17 | 16 | 17 | 16 | 17 | 4,95 | 20 | 20 | 18 | 18 | 16 | 3,68 | 17,36 | 4,34 | 4 |
| | 12 | 10 | 10 | 10 | 14 | 14 | 14 | 14 | 5,75 | 14 | 14 | 13 | 13 | 12 | 13 | 3,95 | 20 | 20 | 16 | 20 | 20 | 3,84 | 13,54 | 3,39 | 3 |
| | 14 | 12 | 12 | 12 | 15 | 13 | 13 | 12 | 6,38 | 14 | 12 | 13 | 13 | 12 | 13 | 3,85 | 20 | 20 | 16 | 18 | 20 | 3,76 | 13,99 | 3,50 | 3 |
| | 16 | 15 | 15 | 15 | 16 | 16 | 16 | 16 | 7,75 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 4,80 | 20 | 20 | 18 | 15 | 20 | 3,72 | 16,27 | 4,07 | 4 |
| | 14 | 12 | 12 | 12 | 16 | 14 | 14 | 14 | 6,50 | 15 | 12 | 13 | 13 | 12 | 12 | 3,85 | 16 | 18 | 16 | 20 | 20 | 3,60 | 13,95 | 3,49 | 3 |
| | 14 | 12 | 12 | 12 | 16 | 14 | 14 | 14 | 6,50 | 15 | 12 | 13 | 13 | 12 | 13 | 3,90 | 20 | 18 | 16 | 20 | 20 | 3,76 | 14,16 | 3,54 | 4 |
| | 12 | 10 | 10 | 10 | 14 | 14 | 14 | 14 | 5,75 | 13 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 3,65 | 20 | 20 | 16 | 20 | 20 | 3,84 | 13,24 | 3,31 | 3 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 20 | 20 | 19 | 9,35 | 17 | 19 | 18 | 18 | 18 | 19 | 5,45 | 16 | 18 | 20 | 16 | 20 | 3,60 | 18,40 | 4,60 | 5 |
| | 18 | 15 | 16 | 16 | 18 | 18 | 18 | 19 | 8,45 | 16 | 19 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,35 | 20 | 20 | 14 | 20 | 20 | 3,84 | 17,64 | 4,41 | 4 |
| | 12 | 10 | 10 | 10 | 14 | 14 | 14 | 12 | 5,75 | 12 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 3,10 | 20 | 20 | 14 | 20 | 20 | 3,76 | 12,61 | 3,15 | 3 |
| | 14 | 10 | 14 | 14 | 15 | 14 | 14 | 14 | 6,65 | 13 | 10 | 12 | 12 | 10 | 11 | 3,40 | 20 | 16 | 14 | 14 | 20 | 3,52 | 13,57 | 3,39 | 3 |
| | 14 | 10 | 14 | 14 | 15 | 14 | 14 | 14 | 6,65 | 13 | 10 | 12 | 12 | 10 | 11 | 3,40 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 13,81 | 3,45 | 3 |
| | 14 | 10 | 14 | 14 | 15 | 14 | 14 | 14 | 6,65 | 13 | 10 | 12 | 12 | 10 | 11 | 3,40 | 20 | 18 | 18 | 20 | 20 | 3,84 | 13,89 | 3,47 | 3 |
| | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 10,00 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 6,00 | 20 | 20 | 14 | 20 | 20 | 3,76 | 19,76 | 4,94 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 20 | 16 | 16 | 18 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 14 | 12 | 12 | 12 | 16 | 14 | 14 | 14 | 6,50 | 15 | 12 | 13 | 13 | 12 | 13 | 3,90 | 20 | 20 | 14 | 20 | 20 | 3,76 | 14,16 | 3,54 | 4 |
| | 14 | 10 | 14 | 14 | 16 | 14 | 14 | 14 | 6,70 | 13 | 10 | 12 | 12 | 10 | 11 | 3,40 | 20 | 18 | 16 | 18 | 20 | 3,68 | 17,48 | 4,37 | 4 |
| | 18 | 15 | 16 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 8,45 | 16 | 19 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,35 | 20 | 16 | 16 | 20 | 20 | 3,68 | 17,48 | 4,37 | 4 |
| | 12 | 10 | 10 | 10 | 14 | 14 | 14 | 14 | 5,75 | 12 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 3,10 | 20 | 20 | 16 | 20 | 20 | 3,84 | 12,69 | 3,17 | 3 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 20 | 16 | 18 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 10,00 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 6,00 | 20 | 20 | 14 | 20 | 20 | 3,76 | 19,76 | 4,94 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 20 | 16 | 18 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 10,00 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 6,00 | 20 | 20 | 14 | 20 | 20 | 3,76 | 19,76 | 4,94 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | 9,28 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 5,30 | 20 | 16 | 18 | 20 | 20 | 3,76 | 18,34 | 4,58 | 5 |
| | 18 | 17 | 19 | 19 | 20 | 19 | 19 | 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo X Modelo Avaliação Final 3º Período

| Nº | Nome | Domínio Psicomotor 90 % | | | | | | | Domínio Cognitivo 10 % | | | | | | | Nota Final | | Autoavaliação | Proposta Final |
|----|------|-------------------------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|----------|------------------------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|----------|------------|-------|---------------|----------------|
| | | Cond. Física | Badminton | Tag Rugby | Basquetebol | Ginástica | Atletismo | Voleibol | TOTAL | Badminton | Tag Rugby | Basquetebol | Ginástica | Atletismo | Voleibol | TOTAL | Bruto | | |
| 1 | | 2,42 | 3,92 | 4,06 | 4,67 | 4,62 | 3,96 | 3,07 | 3,50 | 4,00 | 4,75 | 3,25 | 4,00 | 0,33 | 3,40 | 3 | 4 | 4 | |
| 2 | | 3,08 | 4,22 | 3,99 | 3,67 | 4,82 | 4,13 | 3,07 | 4,50 | 3,50 | 4,75 | 4,50 | 4,00 | 0,35 | 3,43 | 3 | 4 | 4 | |
| 3 | | 3,08 | 3,19 | 3,45 | 3,41 | 4,86 | 4,17 | 2,85 | 2,25 | 3,00 | 3,69 | 2,75 | 3,25 | 0,25 | 3,10 | 3 | 4 | 4 | |
| 4 | | 2,50 | 4,21 | 3,74 | 3,50 | 4,82 | 4,09 | 2,96 | 3,75 | 4,25 | 3,81 | 3,50 | 3,50 | 0,31 | 3,28 | 3 | 4 | 4 | |
| 5 | | 3,92 | 4,28 | 4,38 | 4,19 | 4,80 | 4,45 | 3,34 | 4,75 | 4,00 | 4,50 | 2,50 | 3,25 | 0,32 | 3,65 | 4 | 5 | 5 | |
| 6 | | 2,75 | 3,23 | 3,67 | 3,67 | 4,86 | 4,56 | 2,93 | 2,25 | 3,25 | 2,63 | 2,00 | 3,50 | 0,23 | 3,15 | 3 | 3 | 4 | |
| 7 | | 3,42 | 3,77 | 3,68 | 4,02 | 4,67 | 3,98 | 3,02 | 1,50 | 3,25 | 3,25 | 2,50 | 1,75 | 0,20 | 3,23 | 3 | 4 | 4 | |
| 8 | | 3,92 | 3,81 | 4,21 | 4,17 | 4,67 | 4,52 | 3,24 | 3,75 | 3,50 | 4,50 | 2,00 | 3,75 | 0,29 | 3,53 | 4 | 3 | 4 | |
| 9 | | 3,00 | 3,85 | 3,74 | 3,52 | 4,48 | 4,01 | 2,91 | 3,00 | 5,00 | 4,56 | 4,00 | 3,50 | 0,33 | 3,25 | 3 | 4 | 4 | |
| 10 | | 3,08 | 3,82 | 3,80 | 3,92 | 4,76 | 4,11 | 3,03 | 4,00 | 4,50 | 4,44 | 3,25 | 4,75 | 0,35 | 3,38 | 3 | 4 | 4 | |
| 11 | | 3,92 | 3,23 | 3,57 | 3,75 | 4,96 | 4,57 | 3,07 | 4,00 | 4,50 | 3,94 | 3,25 | 3,75 | 0,32 | 3,39 | 3 | 4 | 4 | |
| 12 | | 3,33 | 4,59 | 4,60 | 4,66 | 4,65 | 4,39 | 3,38 | 4,00 | 4,50 | 4,56 | 3,00 | 3,50 | 0,33 | 3,71 | 4 | 5 | 4 | |
| 13 | | 3,92 | 4,07 | 4,51 | 4,07 | 4,87 | 4,38 | 3,31 | 3,50 | 3,50 | 3,19 | 3,75 | 4,50 | 0,31 | 3,62 | 4 | 4 | 5 | |
| 14 | | 2,75 | 2,91 | 3,42 | 3,50 | 4,80 | 4,46 | 2,82 | 2,75 | 3,50 | 4,19 | 3,00 | 2,00 | 0,26 | 3,08 | 3 | 4 | 4 | |
| 15 | | 2,75 | 3,46 | 3,62 | 3,84 | 4,79 | 4,42 | 2,96 | 3,50 | 4,25 | 4,75 | 4,25 | 3,00 | 0,33 | 3,29 | 3 | 4 | 4 | |
| 16 | | 3,08 | 3,54 | 3,63 | 3,80 | 4,88 | 4,46 | 3,02 | 4,25 | 3,50 | 4,25 | 4,00 | 4,50 | 0,34 | 3,36 | 3 | 4 | 4 | |
| 17 | | 2,75 | 3,52 | 3,59 | 3,66 | 4,76 | 4,47 | 2,94 | 4,50 | 5,00 | 4,25 | 4,00 | 4,50 | 0,37 | 3,31 | 3 | 4 | 4 | |
| 18 | | 3,92 | 3,79 | 4,94 | 4,02 | 4,58 | 4,28 | 3,27 | 4,50 | 4,50 | 2,94 | 3,25 | 4,25 | 0,32 | 3,60 | 4 | 5 | 4 | |
| 19 | | 2,42 | 4,54 | 4,58 | 4,05 | 4,55 | 4,23 | 3,17 | 4,75 | 5,00 | 3,94 | 3,25 | 3,50 | 0,34 | 3,51 | 4 | 5 | 4 | |
| 20 | | 1,92 | 3,78 | 3,62 | 3,54 | 4,59 | 4,17 | 2,82 | 4,00 | 3,75 | 4,13 | 3,75 | 3,50 | 0,32 | 3,14 | 3 | 4 | 4 | |
| 21 | | 3,67 | 3,17 | 3,69 | 3,66 | 4,94 | 4,42 | 3,04 | 3,50 | 3,25 | 3,31 | 3,25 | 2,00 | 0,26 | 3,30 | 3 | 4+ | 4 | |
| 22 | | 3,92 | 4,07 | 4,51 | 4,52 | 4,96 | 4,51 | 3,40 | 4,25 | 3,25 | 5,00 | 4,00 | 4,50 | 0,35 | 3,75 | 4 | 4+ | 5 | |
| 23 | | 2,00 | 2,90 | 3,32 | 3,49 | 4,64 | 4,23 | 2,68 | 1,00 | 3,75 | 3,75 | 3,50 | 3,25 | 0,25 | 2,93 | 3 | 4 | 4 | |
| 24 | | 3,67 | 4,76 | 4,61 | 4,50 | 4,87 | 4,47 | 3,46 | 4,25 | 4,50 | 5,00 | 3,50 | 3,50 | 0,35 | 3,81 | 4 | 5 | 5 | |
| 25 | | 3,33 | 4,47 | 4,94 | 4,06 | 4,46 | 4,22 | 3,29 | 3,75 | 4,50 | 4,75 | 3,25 | 3,25 | 0,33 | 3,61 | 4 | 4 | 4 | |
| 26 | | 3,67 | 4,50 | 4,55 | 4,08 | 4,41 | 3,75 | 3,21 | 3,00 | 5,00 | 3,88 | 3,25 | 3,25 | 0,31 | 3,51 | 4 | 5 | 4 | |

Anexo XI Critérios de Avaliação 3º Ciclo Ensino Básico



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO | EDUCAÇÃO FÍSICA | 3ºCEB

ANO LETIVO 2022/23

| Domínios | Descritores de desempenho | Áreas de Competência do Perfil dos alunos | Processos de recolha de informação | Ponderação |
|---|---|--|---|------------|
| Área das Atividades Físicas (AF) Jogos Desportivos Coletivos (Basquetebol, Voleibol, Andebol e Futebol) Ginástica (Solo, Aparelhos e Rítmica) Atletismo/Patinagem/Raquetes (Ténis, Ténis de Mesa e Badminton) /Luta/Orientação Atividades Rítmicas e Expressivas (Danças, Danças Sociais e Danças Tradicionais) Outras | 1 - Participar com empenho na realização prática nas tarefas propostas; 2 - Demonstrar qualidade e/ou quantidade na prestação motora; 3 - Dominar os elementos técnico-táticos específicos e a sua oportunidade na realização, assim como nas regras fundamentais das diferentes matérias de ensino individuais e coletivas; 4 - Procurar o êxito pessoal e do grupo revelando capacidades/attitudes inseridas no contexto das matérias lecionadas. 5 - Procurar sempre ser assíduo, pontual, respeitar as regras estabelecidas na disciplina bem como das modalidades abordadas, com oportunidade, sentido de exigência, responsabilidade e integridade. (*) | - Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) - Criativo /Expressivo (A, C, D, J) - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) - Indagador/ Investigador/ Sistematizador/ Organizador (A, B, C, D, F, H, I, J) - Respeitador da diferença (A, B, E, F, H) Questionador e Comunicador (A, B, D, E, F, G, H, I, J) - Auto avaliador / Heteroavaliador (transversal às áreas) - Participativo/ colaborador/ Cooperante/ Responsável/ Autónomo (B, C, D, E, F, G, I, J) - Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J) - Cuidador de si e do outro (A, B, E, F, G, I, J) | -Observação/avaliação em exercício critério e/ou em situação de jogo; - Questionamento oral; - Observação/avaliação de atitudes e comportamentos; -Observação/avaliação de correção técnica, tática e regulamentar por matéria de ensino; - Observação/avaliação da aplicação das regras/regulamentos das unidades de ensino. - Autoavaliação e heteroavaliação. | 80% |
| Área da Aptidão Física (Fit) Resistência Força Velocidade Flexibilidade | - Desenvolver capacidades motoras, evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física. | | Bateria de Testes da plataforma Fitescola | 10% |
| Área dos Conhecimentos (C) Aptidão física. Dimensão das matérias de ensino e conteúdos. Prestação de socorro. | - Adquirir e demonstrar conhecimentos e compreensão dos conteúdos programáticos abordados. | | - Relatórios; - Trabalhos de grupo; - Trabalhos individuais; - Participação oral; - Reflexões críticas; - Grelha de observação; - Teste escrito; - Questionamento oral; - Apresentações orais - Projetos. - Auto avaliação. | 10% |
| Áreas de competência previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) | A – Linguagem e textos B – Informação e comunicação C – Raciocínio e resolução de problemas D – Pensamento crítico e pensamento criativo E – Relacionamento interpessoal | F – Desenvolvimento pessoal e autonomia G – Bem-estar, saúde e ambiente H – Sensibilidade estética e artística I – Saber científico, técnico e tecnológico J – Consciência e domínio do corpo | | |
| <p>1º período = (AF 1ºp x 80%) + (Fit 1ºp x 10%) + (C 1ºp x 10%) 2º período = (AF (1ºp + 2ºp) x 80%) + (Fit 2ºp x 10%) + (C (1ºp + 2ºp) x 10%) 3º período = (AF (1ºp + 2º p + 3º p) x 80%) + (Fit 3ºp x 10%) + (C (1ºp + 2º p + 3º p) x 10%)</p> <p>Alunos com Atestado Médico de Longa Duração (aluno impossibilitado de realizar qualquer atividade física por um período superior a um mês) = AF [(* Exclusivamente o descritor nº 5) x 30%)] + (C x 70%)</p> | | | | |

Questionário Tema-Problema

Existem muitas razões que levam um aluno a participar nas aulas de Educação Física. Por favor, indica o grau com que cada uma das razões seguintes te leva a participar nestas aulas.

Escala: 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente)

Baseado no PLOCC

Perceived Locus of Causality Questionnaire

Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L (2018)

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Ano de Nascimento *

2. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Outro

3. Ano de Escolaridade *

4. Área científica que estudas? *

5. Pratica desporto ou exercício físico fora do horário curricular, pelo menos 3x por semana? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Se respondeu sim, qual?

7. Frequentas o Conservatório de Música? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. **Código** (1ª letra do 1º nome + 1ª letra do último nome + Ano de nascimento) *

Eu participo nas aulas de EF...

Escala: 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente)

9. 1. Porque vou arranjar problemas se não o fizer *

Marcar apenas uma oval.

-
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

—

10. 2. Porque quero aprender novos exercícios/desportos *

Marcar apenas uma oval.

-
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

—

11. 3. Porque as aulas de EF são divertidas *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

12. 4. Mas não sei porquê *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

13. 5. Porque é o que é suposto eu fazer *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

14. 6. Porque me sentiria culpado se não o fizesse *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

15. 7. Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

16. 8. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

17. 9. Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

18. 10. Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

19. 11. Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

20. 12. Porque quero melhorar a minha execução na EF *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

21. 13. Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

22. 14. Porque é obrigatório *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

23. 15. Porque fico incomodado quando não o faço *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

24. 16. Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

25. 17. Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos

*

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

26. 18. Mas não percebo o objetivo de fazer EF *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ENSINO SECUNDÁRIO

TORNEIO INTER-TURMAS

NATAL SEM FOME

16 DE DEZEMBRO | 08H30

ATIVIDADE ORGANIZADA PELO NÚCLEO DE ESTÁDIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
E PELO CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE APOIO À GESTÃO DESPORTIVA



**INSCRIÇÕES LIMITADAS A 8 EQUIPAS
EQUIPAS MISTAS
1 JOGADOR = 1 BEM ALIMENTAR**

**DATA LIMITE INSCRIÇÕES:
TERÇA-FEIRA | 13 DEZEMBRO**





A PARTIR
DAS 09H00



SEX
31 MARÇO



PEDDY PAPER DESPORTIVO

2º E 3º CICLO

- EQUIPAS DE 4 ELEMENTOS DA MESMA TURMA
- POSSIBILIDADE DE HAVER VÁRIAS EQUIPAS DA MESMA TURMA
- VENCE A EQUIPA QUE CONSEGUIR REALIZAR O PERCURSO E AS ATIVIDADES PROPOSTAS CORRETAMENTE NO MENOR TEMPO POSSÍVEL
- INCLUI CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO
- CONCENTRAÇÃO E ACREDITAÇÃO JUNTO AO PAVILHÃO EXTERIOR DESCOBERTO



INSCRIÇÕES

ATRAVÉS DO QR CODE ATÉ 28 DE MARÇO



REGULAMENTO

DISPONÍVEL ATRAVÉS DO QR CODE

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente
Certificado a

Diogo Jorge Lopes

pelo trabalho desenvolvido na promoção da Educação
Olimpica através da implementação do projeto
Olimpíada Sustentada – a equidade não tem género

Lisboa, 2 de junho de 2023



José Manuel Constantino
Presidente do
Comité Olímpico de Portugal





Certificado

Diogo Jorge Pereira Lopes

Participou no 12.º Congresso Nacional de Educação Física que se realizou em Leiria nos dias 29 e 30 de outubro de 2022.

Avelino Azevedo
(Presidente do CNAPEF)

Nuno Ferrito
(Presidente da SPEF)





Anexo XVIII Certificado XII FICEF



DIPLOMA

Diogo Jorge Pereira Lopes

apresentou a parte investigativa do respetivo Relatório de Estágio no XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sobre o tema *Inovação e Tecnologias em Educação Física*.

Coimbra, 28 de abril e 5 de maio de 2023

A coordenadora do MEEFEBS



(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Organização: Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário