



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Cátia Santos Lopes

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
ENGENHEIRO ACÁCIO CALAZANS DUARTE
JUNTO DA TURMA DO 12º C NO ANO LETIVO DE
2022/2023**

AS PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS
DE ENSINO UTILIZADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Paulo
Renato Bernardes Nobre e apresentado à Faculdade de Ciências do
Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Julho de 2023

Cátia Santos Lopes

Nº 2021118316

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
ENGENHEIRO ACÁCIO CALAZANS DUARTE
JUNTO DA TURMA DO 12º C NO ANO LETIVO DE
2022/2023**

**AS PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS
ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS NAS 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 ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre

TEOR DO COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Cátia Santos Lopes, aluna nº 2021118316 do MEEFEBs da FCDEFUC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº.1 do artigo nº 125 do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº805-A/2020, de 24 de Setembro).

25 de julho de 2023

Cátia Santos Lopes

AGRADECIMENTOS

O cumprimento desta etapa não teria sido igual sem a presença de diversos intervenientes, que me apoiaram incondicionalmente em diversos momentos ao longo do percurso.

Início com um enorme agradecimento aos meus colegas do Núcleo de Estágio, Cristina, Luís e Tiago, pelo apoio, espírito de equipa, troca de experiências, partilha de conhecimento e amizade desenvolvida ao longo deste período, dentro e fora da ESEACD.

Agradecer a todos os profissionais da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte e ao grupo de Educação Física que sempre me acolheram e se disponibilizaram a ajudar no que fosse necessário.

Ao professor orientador Cláudio Sousa, por me direcionar no sentido de uma maior aprendizagem e pelo acompanhamento constante.

Ao professor Doutor Paulo Nobre, pela orientação, conselhos, disponibilidade e abertura a novos temas de conhecimento.

À professora Paula Lemos, diretora de turma do 12^oC, por me ter recebido e acolhido da melhor forma e por se ter disponibilizado para me auxiliar ao longo do período em que a assessorei e transmitir todo o conhecimento referente ao cargo.

Aos alunos do 12^o C, pela educação e respeito que demonstraram, pela colaboração e por terem permitido, que junto deles, tenha conseguido desenvolver as minhas competências em vários domínios.

Por último, mas extremamente importantes, à minha família e amigos, que estiveram comigo ao longo deste caminho, que foram pacientes e que sempre acreditaram em mim, enquanto ser humano e futura profissional na área da educação.

RESUMO

A finalização do Estágio Pedagógico representa o fechar de um ciclo rico em aprendizagens e desenvolvimento de competências a nível pessoal e profissional, ao qual se seguirá certamente oportunidades desafiantes. Este é um documento de natureza reflexiva, que demonstra os conhecimentos/competências desenvolvidas ao longo deste processo e estratégias adotadas face às dificuldades/constrangimentos.

O presente documento apresenta um Relatório de Estágio, inserido na Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra (UC).

Esta etapa decorreu na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte (ESEACD), junto da turma do 12º C, sob orientação do professor Cláudio Sousa e do professor Doutor Paulo Nobre, da FCDEF-UC, no ano letivo de 2022/2023.

O documento encontra-se dividido em três capítulos, sendo que no primeiro faremos uma contextualização e enquadramento da prática, no segundo uma análise reflexiva acerca da mesma e no terceiro uma apresentação do estudo realizado, no âmbito do tema problema: “*Preferências dos alunos em relação às estratégias de ensino utilizadas nas aulas de Educação Física*”.

Os dados mostram que os alunos gostam de aprender através do ensino ativo e do autoensino, existindo concordância de género. Em relação às estratégias baseadas na interação social, os dados demonstram uma preferência geral por trabalhar em cooperação. As raparigas gostam mais de trabalhar em cooperação e afiliação, enquanto os rapazes, preferem trabalhar em atividades de competição. Não existem diferenças entre os ciclos de ensino.

Palavras Chaves: Educação Física; Estágio Pedagógico; Estratégias de Ensino.

ABSTRACT

The conclusion of the Pedagogical Internship period represents the End of a cycle rich in learning and development of personal and professional skills, which will certainly be followed by challenging. This is a document of a reflective nature, which demonstrates the knowledge/skills developed throughout this process and the strategies adopted in the face of difficulties/constraints.

This document represents an Internship Report, part of the Teacher Training Curricular Unit, within the scope of the master's in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education (MEEFEBS), of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education (FCDEF), of the University of Coimbra (UC).

This stage took place at the Engenheiro Acácio Calazans Duarte Secondary School (ESEACD), with the 12th grade class, under the guidance of Professor Cláudio Sousa and the PhD Professor Paulo Nobre, from FCDEF-UC, in the academic year 2022/2023.

The document is divided into three chapters, the first of which will contextualize and frame the practice, the second a reflective analysis about it and the third a presentation of a study carried out, about the theme: "Student's preferences in relation to the teaching strategies used in Physical Education classes".

Data shows that students like to learn through active teaching and self-teaching, with gender agreement. Regarding strategies based on social interaction, the data demonstrate a general preference for working in cooperation. Girls like more to work in cooperation and affiliation, while boys, prefer to work in competition activities. There are no differences between teaching cycles.

Keywords: Physical Education; Teacher Training; Teaching Strategies

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	2
1. Enquadramento Biográfico	3
2. Plano Individual de Formação	4
2.1. Dimensão Profissional e Ética	4
2.2. Participação na Escola.....	4
2.3. Desenvolvimento e Formação Profissional	5
2.4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	5
2.5. Autoanálise do nível de competências de partida	5
3. Caracterização das condições locais e relação educativa.....	6
3.1. Caracterização da Escola	6
3.2. Caracterização do grupo de EF	7
3.3. Caracterização da turma	9
ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	11
Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem.....	12
1. Planeamento	12
1.1. Plano Anual	12
1.2. Unidades Didáticas	13
1.3. Plano de aula.....	14
2. Intervenção Pedagógica	16
2.1. Instrução	17
2.2. Gestão	19
2.3. Clima e Disciplina	22
2.4. Decisões de Ajustamento	24
2.5. Estilos e Estratégias de Ensino	25
3. Avaliação	27
3.1. Avaliação Formativa Inicial	28
3.2. Avaliação Formativa.....	29
3.3. Avaliação Sumativa	30
3.4. Auto e Heteroavaliação	32
Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar	34
Área 3- Projetos e Parcerias	36
Área 4- Atitude Ético-Profissional	38
Autoformação.....	40
APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA	42

1. Introdução	43
2. Enquadramento Teórico	44
2.1. Ensino.....	44
2.2. Ensino em Educação Física.....	44
2.3. Estratégias de Ensino	46
2.4. Estratégias de Ensino baseadas na interação social.....	48
3. Metodologia	49
3.1. Objetivo Geral.....	49
3.2. Objetivos específicos	49
3.3. Participantes.....	49
3.4. Instrumentos	50
3.4.1. Matriz e validação do questionário.....	50
3.5. Procedimentos.....	51
3.6. Análise dos dados	51
4. Resultados	51
4.1. Preferências nas aulas de EF	51
4.2. Sexo.....	54
4.3. Ciclos de Ensino	58
5. Discussão	62
6. Conclusão	65
7. Considerações finais sobre o Estágio Pedagógico	66
8. Referências Bibliográficas	68
9. Anexos	72

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Instalações Desportivas.....	7
Quadro 2 - Caraterização do grupo de EF.....	8
Quadro 3 - Avaliação Formativa Inicial em cada UD.....	10
Quadro 4 – Avaliação Final da Turma	31
Quadro 5 – Caracterização dos participantes	50
Quadro 6 – Preferências dos alunos relativamente às estratégias de ensino (Siedentop, 1998).....	52
Quadro 7 - Preferências dos alunos relativamente às estratégias de ensino (Ruiz et al.,2010).....	53
Quadro 8 – Preferência geral dos alunos relativa à variável sexo (Siedentop, 1998)	55
Quadro 9 – Preferências dos alunos relativas à variável sexo (Siedentop, 1998)	55
Quadro 10 – Preferência geral dos alunos relativa à variável sexo (Ruiz et al., 2010)..	56
Quadro 11- Preferências dos alunos relativas à variável sexo (Ruiz et al., 2010).....	57
Quadro 12- Preferência geral dos alunos relativa à variável ciclos de ensino (Siedentop, 1998).....	58
Quadro 13 – Preferências dos alunos relativas à variável ciclos de ensino (Siedentop, 1998).....	59
Quadro 14 – Preferência geral dos alunos relativa à variável ciclos de ensino (Ruiz et al., 2010).....	60
Quadro 15 – Preferências dos alunos relativas à variável ciclos de ensino (Ruiz et al., 2010).....	61

LISTA DE ABREVIATURAS

AE - Aprendizagens Essenciais

AEMGP - Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente

CC - Componentes críticas

DP - Desvio Padrão

DT - Diretor de Turma

EF - Educação Física

ESEACD - Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte

FCDEF - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

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

NE – Necessidades Específicas

PASEO - Perfil do aluno à Saída da escolaridade Obrigatória

UC - Universidade de Coimbra

UD - Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente documento, intitulado de Relatório de Estágio Pedagógico, surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, inserido no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra (UC), no ano letivo de 2022/2023.

O período no qual se desenrolou o nosso processo de intervenção teve início no dia 2 de setembro de 2022 e término a 31 de maio de 2023, na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte (ESEACD), na qual nos foi dada a oportunidade de concluir esta etapa de formação junto dos alunos da turma que nos foi atribuída (12^oC), acompanhados pelo Professor Orientador Cláudio Sousa e o Professor Doutor Paulo Nobre, da FCDEF-UC. Este documento representa o culminar de todo um trabalho desenvolvido ao longo do ano, através de uma síntese reflexiva acerca dos conhecimentos e aprendizagens desenvolvidas.

Relativamente à estrutura do documento, este encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro, faremos uma breve contextualização da prática desenvolvida, tendo em conta o enquadramento biográfico, o plano individual de formação (baseado nas expectativas iniciais) e a caracterização do meio de intervenção. No segundo capítulo, será feita uma análise reflexiva acerca da prática pedagógica desenvolvida, atendendo às quatro áreas de intervenção: 1) Atividades de Ensino-Aprendizagem; 2) Atividades de Organização e Gestão Escolar; 3) Projetos e Parcerias; 4) Atitude Ético-Profissional. Por último, no terceiro capítulo, será feita a apresentação do Tema-Problema, no qual partimos da seguinte questão: *Quais as preferências dos alunos em relação às estratégias de ensino utilizadas nas aulas de Educação Física?*

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Enquadramento Biográfico

Na escola, principalmente a partir do 2º ciclo, ficava entusiasmada quando sabia que no dia seguinte ia ter aula de Educação Física, porque era a atividade com a qual mais me identificava e mais sucesso tinha na sua prática. Participava ativamente nas aulas e participei no desporto escolar na modalidade de voleibol. Os materiais que me acompanhavam diariamente no período escolar eram a mochila e uma bola de futebol debaixo do braço. Assim que dava o toque que marcava o fim de aula segurava a bola e dirigia-me diretamente para o campo jogar futebol com os meus amigos. Consideravam-me “maria-rapaz”.

Como adorava futebol e existia uma escola de futebol do Benfica, perto de minha casa, decidi em conjunto com os meus pais, entrar para esta escola. Sentia-me um pouco assoberbada com o fato de ser a única rapariga entre tantos rapazes, mas orgulho-me de ter continuado a lutar e a tentar ser sempre melhor e desenvolver as minhas competências nesta modalidade. Lembro-me de ter participado num torneio entre escolas, e de estar nervosa, pois sabia que a minha família e pessoas que não conhecia iam ver-me jogar. Enfrentei a situação, dei o meu melhor e no fim, apesar do resultado senti superação e confiança, sentimentos muito importantes para o bem-estar pessoal. Este “pequeno” momento torna-se grande quando se analisa o seu contributo para o desenvolvimento das dimensões pessoal, social e emocional.

O futebol é a modalidade desportiva que sempre me manteve ligada ao desporto. Era apaixonada pelo Sporting e não sabia gerir bem as emoções quando este clube era derrotado por outras equipas. Penso ter sido influenciada pela sociedade e tenho-me apercebido que, infelizmente, que alguns comportamentos menos positivos em contexto de futebol influenciam os jovens e irão refletir-se nos seus comportamentos futuros. Atualmente, gosto de assistir a jogos de futebol, seja entre que equipas for, porque gosto do jogo/desporto em si.

Quando estamos no ensino secundário, temos de decidir em que curso queremos ingressar no ensino superior e que supostamente será a nossa profissão para a vida. Penso que esta ideia gera ansiedade e um sentimento de dúvida, com os quais não é fácil lidar. Por influência familiar, acabei por decidir que o desporto (área que mais adoro) seria apenas um hobby e acabei por passar pelo curso de Enfermagem e um percurso militar, que me trouxeram conhecimentos e ajudaram a desenvolver competências importantes para a vida. Já independente, acabei por ingressar na licenciatura de Desporto e Bem-

Estar no Politécnico de Leiria. Tentei aproveitar ao máximo tudo o que me tentavam transmitir, as experiências e momentos proporcionados.

Quando terminei a licenciatura, comecei a dar Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e foi aí que percebi a minha paixão pelo ensino. Ensinar não é fácil, é um processo desafiante e exige muito de todos. Deparei-me com a visão de que “dar Aec’s de Educação Física no 1º ciclo, é só colocar os miúdos a fazer jogos”, estando esta completamente errada. Penso que esta ideia, de que o trabalho dos professores desta disciplina é simples e fácil, se estende a todos os ciclos de ensino e quero contribuir para a mudança desta mentalidade, e principalmente para o desenvolvimento de alunos com uma melhor literacia física e capazes de ter uma participação ativa na sociedade.

Desta forma, decidi entrar para o MEEFEBS, pois sei que é uma grande oportunidade para desenvolver as minhas competências (pessoais, sociais e profissionais) e me permite lecionar até ao ensino secundário.

2. Plano Individual de Formação

Inicialmente foi-nos pedido que elaborássemos um documento no qual constariam as nossas expectativas iniciais em relação à dimensão profissional e ética, a participação na escola, o desenvolvimento e formação profissional e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, assim como uma autoanálise do nível de competências de partida.

2.1. Dimensão Profissional e Ética

Nesta dimensão e indo ao encontro do que refere o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto (2001), esperava conseguir garantir a inclusão de todos os alunos através de aprendizagens diversas; promover o desenvolvimento de indivíduos autónomos capazes de participarem ativamente na sociedade; promover o bem-estar dos alunos; identificar e respeitar as diferenças de cada membro da comunidade educativa; e ter capacidade relacional e de comunicação, assim como equilíbrio emocional.

2.2. Participação na Escola

Nesta dimensão e indo ao encontro do que refere o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto (2001), esperava conseguir contribuir para a formação integral dos alunos para a cidadania democrática; participar ativamente no projeto educativo da escola e em atividades de administração e gestão; favorecer o desenvolvimento de relações de respeito

mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente; e promover interações com as famílias.

2.3. Desenvolvimento e Formação Profissional

Nesta dimensão e indo ao encontro do que refere o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto (2001), pretendi avaliar o meu desempenho através de reflexões sobre as práticas; avaliar os efeitos das decisões tomadas com base em reflexões sobre aspetos éticos e deontológicos; partilhar saberes e experiências olhando para o trabalho de equipa como um fator benéfico para a minha formação e atividade enquanto profissional; desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais; participar em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

2.4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Nesta dimensão e indo ao encontro do que refere o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto (2001), pretendo promover aprendizagens de acordo com os objetivos do projeto curricular da turma; utilizar saberes próprios, transversais e multidisciplinares adequados; organizar o ensino e promover aprendizagens recorrendo à atividade experimental quando pertinente; utilizar corretamente a Língua Portuguesa; promover a aquisição de competências básicas em tecnologias de informação e comunicação e utilizar linguagens diversas em atividades de aprendizagem; promover o envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo, bem como a aprendizagem de formas de organizar e comunicar; desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas que conduzam ao sucesso de cada aluno.

2.5. Autoanálise do nível de competências de partida

O documento com esta introspeção orienta-se para a identificação de pontos fortes, pontos fracos, oportunidades/possibilidades de melhoria e ameaças ao desenvolvimento da intervenção pedagógica.

No seguimento, os aspetos fortes referidos foram: a consciência de que é um contexto novo e de maior exigência; vontade de fazer bem, dar o melhor de mim e contribuir para o bem dos alunos; boa capacidade de comunicação com diferentes faixas etárias; persistência e abertura a críticas construtivas. Os pontos fracos referidos foram: a capacidade de observação (de todos os alunos) e dificuldade de gestão de conflitos.

Nas oportunidades/possibilidades de melhoria foram referidos: a experiência de ensino adquirida em aulas de 1º ano de mestrado; experiência de ensino adquirida em aulas de Aec's; e o conhecimento adquirido na licenciatura, mestrado e prática. Nas ameaças ao desenvolvimento da intervenção pedagógica referi o facto de não ter experiência em contexto de aula de 2º, 3º ciclo e secundário; não ter experiência em lidar com alunos com idades entre os 10 e os 17; e expectativas e comportamento dos alunos.

3. Caraterização das condições locais e relação educativa

A cidade da Marinha Grande está situada na Orla Oriental do Pinhal de Leiria e na margem esquerda do rio Lis. Localiza-se no distrito de Leiria, a 10 quilómetros do mar, no limite norte da Estremadura e a 12 quilómetros da sede de distrito. Dista 147 quilómetros de Lisboa e 196 do Porto. É servida por várias estradas secundárias, pelas autoestradas A8 e A17 e pela via-férrea do Oeste.

O concelho tem uma extensão de 187,2 Km² (dados do INE) e está implantado numa extensa planície de chão arenoso e saibrento. É rodeado, em cerca de 2/3 da sua extensão, pelo Pinhal de Leiria, antigamente conhecido por Pinhal do Rei e é composto por três freguesias: Marinha Grande, Vieira de Leiria e Moita.

3.1. Caraterização da Escola

A Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte (ESEACD) faz parte do Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente (AEMGP). Fica situada na zona poente da cidade de Marinha Grande, sendo constituída por um único edifício com uma tipologia arquitetónica centrada num pátio à volta do qual se vive, se estuda e se aprende. Foram constituídos núcleos com os espaços de ensino específicos como a área das salas de Ciência e Tecnologias (laboratórios de Química, Física, Biologia e Geologia e salas de preparação respetivas); a área das salas das artes; a área das oficinas (de Eletricidade e Mecânica); a área da Cozinha Pedagógica; a área das salas de aula; a área desportiva (pavilhão coberto, campo relvado sintético e ginásio); a área social e restauração (refeitório, bar, auditório e átrio); área de biblioteca/mediateca e sala polivalente; área de docentes e administrativa; e o centro para a educação de adultos.

As instalações e os equipamentos existentes em cada uma das áreas referidas permitem o desenvolvimento da formação em diversos domínios e possibilitam a diversificação da oferta educativa e formativa e a prestação de um serviço de melhor qualidade. Em cada

sala de aula, existe um computador e um projetor. Em cada um dos espaços disponíveis para a lecionação das aulas de Educação Física existem materiais fixos que o seguinte quadro apresenta, bem como as modalidades que estão estipuladas por Departamento, para se lecionar em cada espaço:

Quadro 1 - Instalações desportivas

Espaços	Modalidades	Material
Polivalente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Badminton; ▪ Voleibol; ▪ Andebol; ▪ Futsal; ▪ Basquetebol 	Marcações de vários campos de diferentes modalidades (oficiais e de aprendizagem), 4 tabelas de basquetebol, postes (5) e redes de voleibol (3), 1 escadote para árbitro), duas balizas de andebol/futsal.
Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ginástica; ▪ Badminton; ▪ Escalada; ▪ Salto em Altura 	18 Espaldares, 1 parede de escalada e todo o material de Ginástica.
Relvado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basquetebol; ▪ Andebol; ▪ Futsal 	4 Tabela fixas de basquetebol, 1 campo de Futebol e Andebol com 2 balizas.
Exterior (Estádio Municipal MG; Parque dos Mártires do Colonialismo e Campos de Ténis MG)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atletismo; ▪ Futsal; ▪ Ténis 	Estádio Municipal com todo o material necessário para a prática de atletismo; Parque da cidade com dois campos de futsal com 4 balizas e Clube de ténis com 2 campo de ténis, cada um com uma rede.

3.2. Caracterização do grupo de EF

O Grupo de Educação Física do Agrupamento é constituído por um total de 18 docentes e 4 professores estagiários, distribuídos pelas Escolas Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte e Escola Básica 2/3 Guilherme Stephens. Neste sentido, a primeira é composta por 15 elementos (a contar com os 4 estagiários) e a segunda por 7. A maioria dos professores pertence ao grupo 620 (3º Ciclo e Secundário), sendo que apenas 4 ao grupo 260 (2º Ciclo). Tanto numa escola como noutra, existe um responsável pela coordenação do grupo de Educação Física, onde o professor Cláudio Sousa e Hélder Ferreira desempenham o cargo de Coordenador Pedagógico das respetivas escolas. Alguns professores são diretores de turma e outros, ainda assumem tarefas no âmbito do Desporto Escolar, tendo como coordenadoras a professora Joana Biel (ESEACD) e Lúcia Santos (EB 2,3 Guilherme Stephens).

Quadro 2 – Caracterização do grupo de EF

Grupo ESEACD		
Nome	Ciclo que leciona	Cargo que desempenha
Professor A	3º Ciclo e Secundário	- Orientador Cooperante de Educação Física.
Professor B	Secundário	- Professor de EF; - Diretor de turma.
Professor C	Secundário	- Professor de EF; - Projeto A-ventura; - Coordenador do Departamento de Expressões; - Professor no Curso Profissional de Massagens; - Coordenador do Curso de Massagens.
Professor D	Secundário	- Professora de EF; - Delegada das instalações desportivas; - Diretora de turma.
Professor E	3º Ciclo	- Professora de EF; - Desporto Escolar Ténis de mesa; - Diretora de Turma; - Coordenadora do Desporto Escolar Calazans.
Professor F	3º Ciclo e Secundário	- Professora de EF; - Diretora de Turma; - Desporto Escolar Badminton; - Coordenadora dos alunos com NEE.
Professor G	3º Ciclo	- Professor de EF; - Diretor de turma.
Professor H	3º Ciclo e Secundário	- Professor Bibliotecário; - Professor de EF.
Professor I	Secundário	- Professor de EF; - Coordenador grupo de Desporto Escolar Badminton; - Acompanha a natação adaptada.
Professor J	Secundário	- Professor de EF; - Diretor de Turma; - Desporto Escolar Voleibol.
Professor K	Secundário	- Professora de EF; - Diretora de turma; - Grupo Desporto Escolar Patinagem.
Professor L	Secundário	- Professora Estagiária de EF.
Professor M	3º Ciclo	- Professora Estagiária de EF.
Professor N	3º Ciclo	- Professor Estagiário de EF.
Professor O	Secundário	- Professor Estagiário de EF.
Grupo EB 2,3 Guilherme Stephens		
Nome	Ciclo que leciona	Cargo que desempenha
Professor P	3º Ciclo	- Professor de EF; - Acompanha Andebol;

		- Diretor de turma.
Professor Q	3º Ciclo	- Grupo de Equipa de Boccia; - Atividade 1º ciclo; - Professora de EF; - Diretora de turma; - Coordenadora do desporto escolar Guilherme;
Professor R	3º Ciclo	- Professor de EF; - Professor de apoio PLNM.
Professor S	3º Ciclo	- Professora de EF; - Desporto Escolar de Atletismo.
Professor T	2º Ciclo	- Professor de EF; - Representante da Escola; - Desporto Escolar de Natação Adaptada; - Grupo de Equipa de Natação Adaptada.
Professor U	2º Ciclo	- Diretor de Turma; - Professor de EF; - Desporto Escolar de Orientação; - Coordenador pedagógico do Grupo 260.

3.3. Caracterização da turma

A turma é constituída por 21 alunos, dos quais, 12 raparigas e 9 rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. Os alunos frequentam o 12º ano de escolaridade, do curso de Ciências e Tecnologias, pertencendo à turma C. As alunas representantes da turma são a Ana Rita Ferreira e a Mariana Santo, desempenhando os cargos de Delegada e Subdelegada, respetivamente.

Dos dados obtidos no questionário aplicado no início do ano letivo, foi possível verificar que todos os alunos gostam da disciplina de Educação física, tendo a turma obtido uma média de 17,4 no ano letivo anterior. Relativamente à ocupação dos tempos livres, aproximadamente metade da turma refere praticar atividade física (ginásio, taekwondo, equitação, dança, artes marciais, voleibol, btt e atletismo) e as restantes atividades que envolvem tecnologias ou música. Todos eles pensam ingressar no ensino superior, após a conclusão do ensino secundário, nas áreas de saúde, desporto, programação de software, astrofísica e engenharia.

Alguns dos alunos mostraram necessidade de apoio pedagógico ou aprofundamento de conhecimentos, tendo existido frequência nos centros de aprendizagem: Matemática (2 alunos), Química (3 alunos), Biologia (4 alunos) e Psicologia (2 alunos).

Segue-se um quadro que apresenta o nível dos alunos no momento de avaliação formativa inicial em cada unidade didática.

Quadro 3 – Avaliação Formativa Inicial em cada UD

Nível/UD	Tênis	Ginástica	Basquetebol	Voleibol	Atletismo	Dança	Futsal	Jogos tradicionais
NI	19	4	6	4	8	4	10	0
NI/E	2	12	5	11	7	7	3	0
NE	0	3	9	5	6	6	2	21
NE/A	0	2	1	0	0	4	4	0
NA	0	0	0	1	0	0	2	0
Legenda: NI – Nível introdutório; NI/E – Nível introdutório/elementar; NE – Nível elementar; NE/A – Nível elementar/avançado; NA - Nível avançado								

Pelos níveis registados, os alunos mostraram mais dificuldades nas unidades didáticas de ténis, ginástica, voleibol e atletismo. Pelo contrário, nas matérias de basquetebol, dança e jogos tradicionais, os alunos mostraram um nível mais satisfatório. A matéria de futsal mostra uma grande heterogeneidade entre os alunos. De destacar dois alunos que se encontravam no nível avançado na matéria de futsal, uma vez que praticavam a modalidade fora da escola. Um dos alunos encontra-se no nível avançado na matéria de voleibol, pois praticava essa modalidade a nível federado em contexto exterior à escola.

CAPÍTULO II

ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem

1. Planeamento

Nesta parte iremos efetuar uma reflexão acerca do trabalho realizado no âmbito do planeamento do ensino, tendo este como base as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

O planeamento é desenvolvido a fim de evitar o improvisado, antever dificuldades, organizar o trabalho didático, efetuar a distribuição das tarefas em relação ao tempo disponível (Cruz, 1976), organizar a ação, economizar esforços e assegurar resultados (Schmitz, 1983). Cabrito (2009) refere ainda que planejar pode permitir a reflexão a análise de outras formas de alcançar os objetivos propostos e obter critérios que poderão auxiliar nas avaliações, de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Bento (2003) afirma que o planeamento se divide em três momentos, sendo estes o planeamento anual (PA), a unidade didática (UD) e o plano de aula (PdA).

Esta parte do ensino, é algo fundamental, mas também um dos pontos mais difícil de realizar. É difícil fazer um planeamento, pois estamos a projetar ideias, estratégias, exercícios para algo que irá acontecer, no entanto não sabemos se irá funcionar ou se será adequado. Indo ao encontro de Januário, Anacleto & Henrique (2015), sentimos que a realização do planeamento nos ajudava em determinados aspetos, podendo ser considerados como vantagens, sendo estes: a diminuição da ansiedade e da incerteza; a visualização do cenário mesmo antes de lá estar realmente; a promoção da eficácia pedagógica; a simulação e redução de erros; e previsão de fatores possíveis de afetar a aula.

1.1. Plano Anual

O planeamento anual é um plano que se elabora segundo uma perspetiva global, que integra o programa de ensino na escola e na turma e ainda os objetivos para o ano letivo. Estes são definidos após uma reflexão, análise e avaliação por parte do professor (Bento, 2003).

Este tem a função de orientar o professor, baseando-se na escola, nas indicações programáticas e na análise da turma. Neste sentido deve ser exequível, rigoroso e exato (Bento, 2003).

O nosso plano anual consiste nos seguintes pontos: objetivos; contexto escolar e caracterização do meio (contexto geográfico, contexto demográfico, contexto socioeconómico, cultura, desporto e património da Marinha Grande); contextualização do agrupamento de escolas Marinha Grande Poente; caracterização da população escola; caracterização do grupo de EF; caracterização física da escola; regras de funcionamento da disciplina de Educação Física; aprendizagens essenciais do ensino secundário, dirigidas para o 12º Ano de Escolaridade; rotação de espaços (aproximadamente de mês a mês); calendário da escola; plano anual de atividades (unidades didáticas, espaço, número de aulas, conteúdo); caracterização da turma e identificação de alunos com necessidade de apoio pedagógico; unidades curriculares para o ano letivo; estratégias e estilos de ensino; tipos de avaliação, funções e critérios de avaliação.

De referir que a rotação dos espaços condicionava a matéria a ser lecionada, devido às condições e material existente. Caso o espaço fosse o exterior, a aula seria dada nos campos de ténis, no estádio ou no relvado sintético, sendo lecionadas respetivamente as UD de ténis, atletismo ou futebol. Se o espaço fosse o polivalente (espaço coberto), idealmente seriam dadas as UD de andebol, futsal, basquetebol, voleibol e outros que privilegiem num espaço com as características adjacentes. Se o espaço fosse no ginásio, seriam abordadas as UD de dança, ginástica, escalada e badminton, uma vez que o espaço/material existente o permitia. Para finalizar, caso o espaço fosse o relvado, as matérias a abordar seriam futsal, basquetebol, andebol ou outro.

De referir também, que por decisão do departamento de EF após dada a opção de escolha à turma, as unidades didáticas de jogos desportivos coletivos lecionados foram: o basquetebol, o voleibol e o futsal.

1.2. Unidades Didáticas

As UD são consideradas unidades que incluem programas e formas de organização da prática docente, constituídas por um conjunto de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de um determinado conteúdo, num determinado espaço de tempo, e que visam dar respostas às questões do currículo - o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e como avaliar, assim como o alcance de objetivos didáticos (Pais, 2013).

Ainda segundo Pais (2013), são várias as características fundamentais de uma unidade didática: deve ser real, prática e útil; define com clareza objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar; forma metodologicamente um todo coerente, interligando todos os elementos da sua constituição; respeita os princípios da progressão e da sequência

didática; ser flexível; ser adequadas a um contexto sociocultural e pedagógica específico; ser coerente com os princípios educativos e as características programáticas e de interação da áreas curriculares; prática, dinâmica e adaptável; ser avaliável, permitindo a adequação permanente às reais necessidades.

A elaboração das UD provou ser uma mais-valia para a nossa intervenção, pois cada uma reúne um conjunto de aspetos essenciais que apoiam os objetivos a atingir, as progressões e as estratégias a definir. Neste seguimento, a estrutura das mesmas é constituída por: uma contextualização histórica; caracterização da matéria a abordar; gestos técnicos/ erros mais comuns; conteúdos táticos; exemplos de exercícios; objetivos para o ano letivo correspondente, segundo as aprendizagens essenciais; recursos (humanos, espaciais, materiais e temporais); regras de higiene e segurança para as aulas de EF; estrutura e organização do ensino; extensão e sequenciação de conteúdos; estratégias e estilos de ensino; tipos de avaliação e funções (avaliação inicial, formativa, sumativa, autoavaliação/coavaliação/heteroavaliação); critérios de avaliação; e referencial de avaliação.

Este processo permitiu lembrar/aplicar aprendizagens em relação às diferentes matérias, que depois seriam colocados em prática. Todas as turmas têm alunos com características individuais, que tornam as estratégias de ensino e as atividades escolhidas como dois aspetos com dificuldade acrescida. Após uma avaliação formativa inicial, sabem-se as competências a desenvolver em cada aluno, no entanto para que este desenvolvimento seja realizado com sucesso, é necessário que o professor efetue uma escolha adequada das estratégias a adotar para tal (Siedentop, 1998).

1.3. Plano de aula

O plano de aula é um instrumento fundamental na definição e operacionalização da atividade diária do docente. Planificar das aulas de EF é uma estratégia essencial para um ensino de excelência, pois possibilita uma maior frequência de comportamentos associados ao ensino ativo, principalmente em professores principiantes, mais tempos destinados à instrução e, sobretudo, menos comportamentos fora da tarefa (Oliveira, 2011).

De acordo com Sarmiento et al. (1998), as opções tomadas devem considerar alguns cuidados relativamente aos ganhos de tempo útil, à utilização eficiente do material, à segurança e controlo da turma e ainda às estratégias de intervenção pedagógica. A ausência do planeamento terá como consequência a concretização de aulas monótonas e

desorganizadas que, por sua vez, poderá desencadear o desinteresse dos alunos, não contribuindo de forma eficaz para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Conhecendo as etapas do planejamento, o professor consegue descrever melhor os seus objetivos, o conteúdo a ser abordado, a forma como irá desenvolver as atividades da aula e como fará a análise dos resultados obtidos (Oliveira et al., 2018).

No início do ano letivo, uma das primeiras tarefas propostas pelo professor orientador foi a elaboração de um plano de aula modelo, sujeito a posterior aprovação. Assim, a estrutura definida foi: uma parte de contextualização, parte inicial, parte fundamental, parte final, fundamentação/justificação das opções tomadas e ainda uma parte que torna possível registrar aspectos essenciais relativamente a todos os alunos.

A parte que visa a contextualização do plano de aula realizado, inclui o nome da professora estagiária, a data/hora da aula, o ano/turma, a duração, o semestre, o local, a UD, o número de aula em relação ao ano letivo, o número de aula em relação à UD, o número de alunos previstos, a função didática, os recursos materiais, os objetivos da aula e para finalizar um espaço para escrever o sumário. Estas informações permitiram-nos situar no tempo, no espaço, saber o material necessário para assegurar o desenvolvimento das atividades, o que se pretende trabalhar nesta aula com os alunos e por fim facilitou-nos o preenchimento do sumário no GIAE (Gestão Integrada de Administração Escolar), através do qual, para além do sumário, se registam as faltas e é possível realizar outros procedimentos relativos ao ensino.

A parte inicial é constituída pela preleção inicial e pelo aquecimento. Na primeira é possível saber a hora de início, a duração, qual é a situação de aprendizagem (objetivos e estrutura da aula), descrever a tarefa e de que forma se organiza (incluindo imagem que facilita a visualização), os objetivos específicos, as componentes críticas/critérios de êxito e as palavras-chave. O aquecimento também contém informação relativa aos aspetos acima referidos, uma vez que estes são transversais à parte inicial, parte fundamental e parte final (contendo cada um informação própria).

Relativamente à duração de cada tarefa, foi-nos difícil colocar no plano. A inexperiência e o conhecimento vago do contexto, inicialmente, deixava-nos ansiosos pois não conseguíamos determinar com precisão o tempo necessário para cada atividade. É uma competência que se foi desenvolvendo ao longo das aulas.

Queremos realçar a importância das componentes críticas, dos critérios de êxito e das palavras-chave. Inicialmente, os planos de aula realizados continham uma “lista” de

componentes críticas (CC), o que dificultava o foco no que se pretendia trabalhar e o fornecimento de feedback. No seguimento, seleccionámos palavras-chave e começámos a reduzir as CC e o resultado foi notório. Ao invés de querermos corrigir tudo, sabíamos que para aquela aula, o mais importante era que o aluno desenvolvesse determinada competência, facilitando o fornecimento de feedback e auxiliando o aluno a compreender e acompanhar o seu processo de aprendizagem.

Na parte que fundamenta e justifica as opções tomadas, pretendemos mostrar no que nos baseámos para a construção de cada plano. Assim, este inicia com os objetivos a atingir, seguindo-se as situações de aprendizagem e organização das tarefas, finalizando com observações pertinentes (alteração de tarefas em caso de condições climatéricas adversas ou outros aspetos que possam surgir), como é o exemplo da seguinte observação retirada de uma reflexão após uma aula de atletismo:

“Se estiver a chover, ou uso o polivalente e mantenho o plano ou realiza-se a tarefa 3 que introduz a matéria de dança e na aula seguinte realiza-se a avaliação da parte das capacidades” (10 de outubro de 2022)

De referir ainda que privilegiamos o “porquê” de cada tarefa, ou seja, perante uma situação observada na aula anterior planear uma determinada tarefa que ajude o aluno ou turma a desenvolver algo.

Existe ainda uma parte, que contém uma grelha (anexo 1) que permite registar aspetos essenciais relativamente a todos os alunos, sendo estes: assiduidade/pontualidade, comportamento, empenho, cooperação com a professora, cooperação com os colegas, conhecimento dos conteúdos e observações pertinentes. Esta é fundamental para realizar um acompanhamento real e justo de cada aluno.

Em suma, considero que a preparação para a aula seguinte, neste caso através da realização de um plano para a mesma é fundamental tanto para o professor como para a turma. A existência do mesmo permite ao professor uma orientação para o que deve ser trabalhado naquela aula, sendo um auxílio que calculo ser imprescindível ter quando se leciona aulas a 5/6 turmas ou mais. Os alunos também beneficiam da existência do mesmo, pois é o planeamento que permite saber quais as condições favoráveis para atingir determinado objetivo.

2. Intervenção Pedagógica

Posteriormente ao planeamento, segue a intervenção pedagógica junto da turma atribuída, através da qual nos é possível aplicar o conhecimento adquirido ao longo da

formação acadêmica, assim como aprender todo o que o meio envolvente tem para nos ensinar.

Neste sentido, é apresentada de seguida uma reflexão acerca das dificuldades e outros aspetos referentes às dimensões instrução, gestão, clima/disciplina e decisões de ajustamento.

2.1. Instrução

No início de uma aula de Educação Física, o professor deve preocupar-se em transmitir os objetivos, a estrutura/organização da aula, as atividades a realizar e relacionar os conteúdos da mesma com as aprendizagens anteriores, devendo fazê-lo de forma sucinta e focada (Catunda & Marques, 2017). Na lecionação das aulas, a preleção inicial foi realizada com os alunos posicionados em forma de “meia-lua”, permitindo um bom campo de visão a todos. Após a comunicação da informação pretendida, por vezes os alunos eram questionados e assim foi-nos possível perceber se a receção da informação teria sido realizada corretamente. Fomos consistentes no que se refere ao início da aula na hora prevista, tentando consciencializar os alunos para a importância da pontualidade no dia-à-dia. Inicialmente as presenças eram verificadas de forma rápida, mesmo antes da preleção inicial, no entanto à medida que se foi conhecendo os alunos, este registo passou a ser efetuado durante o aquecimento.

Estes procedimentos tornaram-se uma rotina, facilitando a fase inicial da aula.

A instrução acontece quando se está a apresentar atividades de aprendizagem aos alunos (Piéron, 1999), devendo conter informação clara, objetiva e pertinente. Esta deve conter os objetivos, o objeto e o modo de realizar cada atividade. O professor deve incidir o foco em dois ou três critérios de êxito, reforçando-os à medida que realiza o acompanhamento e avaliação do aluno (NASPE, 2009; Piéron, 1999).

A instrução foi sempre realizada de forma verbal e na maioria das vezes acompanhada com uma desmonstração do exercício. Esta última consiste num modelo visual que ajuda a economizar tempo e auxiliar os alunos na compreensão da mensagem (Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). Num contexto futuro serão utilizados esquemas e as novas tecnologias (NASPE, 2009). No momento de cada demonstração e transmissão da informação preocupámo-nos sempre em ter todos os alunos no nosso campo de visão, assegurando as condições favoráveis à compreensão da mensagem.

Sendo a turma constituída por alunos com diferentes competências, nas diferentes matérias lecionadas, foi possível ter alunos diferentes a realizar as demonstrações. Estas eram efetuadas por alunos com um nível de desempenho mais elevado na matéria a abordar no momento.

O posicionamento e circulação entre os alunos, inicialmente era um ponto que precisávamos de melhorar, principalmente aquando da lecionação da matéria de ténis – “algumas vezes fiquei de costas para alguns grupos, isto porque para passar de um campo para o outro tinha de ser pelo meio e não existia outra forma. No entanto, considero que apesar de os alunos não estarem sempre no meu campo de visão, estavam sempre controlados e em atividade”. Foi algo que rapidamente corrigimos e a circulação passou a ser por fora.

Relativamente à forma como a demonstração foi feita ao longo das aulas, podemos afirmar que decorreu da forma mais adequada ao momento. Nas matérias dos jogos desportivos coletivos, tentámos que esta fosse efetuada junto de um grupo em atividade, solicitando o deslocamento de todos os alunos para lá. Nas matérias de desportos coletivos, optámos por realizar a demonstração de duas formas distintas: a todos os alunos ou apenas a um grupo. Já na matéria de dança, a demonstração foi efetuada tanto pela professora como pelos alunos (dependendo do conteúdo a abordar).

O feedback pedagógico é fundamental no ensino da atividade física, é a reação do professor à prestação motora do aluno, visando fornecer informação sobre a sua qualidade (Piéron, 1999). Mantém o aluno informado sobre o seu desempenho, ativo e direcionado para atingir os objetivos resultantes da prescrição de ações e estratégias de superação (Catunda, Ricardo & Marques, 2017). O feedback apresenta diferentes dimensões: objetivo (avaliativo, prescritivo, descritivo e interrogativo); forma (tátil, visual, auditivo e misto); direção (individual, grupo ou turma); valor (positivo, neutro ou negativo); referencial (geral ou específico) e apropriação (apropriado ou inapropriado).

Para que o feedback seja eficaz, é necessário que o professor seja capaz de identificar especificamente as causas da diferença entre a prestação motora do aluno e a prestação motora desejada conhecimento do conteúdo; tenha conhecimento das características do aluno; e tenha a capacidade de prescrever feedback apropriado.

Ao longo das aulas fomos nos apercebendo quais as dimensões do feedback utilizadas frequentemente, sendo este prescritivo/descritivo, auditivo, individual e geral. Com as reflexões pós-aula e a troca de experiências com o professor orientador e os colegas estagiários, surgiram sugestões de melhoria e formas de feedback que facilitam o decorrer

da atividade e promovem uma maior aprendizagem, como é o exemplo do feedback interrogativo, misto e específico. Neste sentido, fomos tentando utilizar as dimensões referidas e foi possível verificar uma melhor compreensão da mensagem por parte dos alunos, assim como uma forma de transmissão de feedback eficaz que é uma mais-valia para o professor, principalmente em momentos que está afastado do aluno (feedback misto).

De referir que, em aulas da matéria de atletismo, achámos difícil fornecer feedback individual a todos os alunos, numa situação em que estes estavam a realizar o mesmo exercício em simultâneo. Na aula seguinte, tentando colmatar esta dificuldade, resolvemos dividir a turma em pequenos grupos e verificámos ser uma estratégia adequada.

Através de experiências anteriores, já tínhamos conhecimento da importância de uma instrução com qualidade, bem como de uma demonstração correta. No entanto, foi possível descobrir algumas formas de agir que consideramos serem estratégias a utilizar frequentemente em contexto de escola. Referimo-nos ao começo da aula na hora exato, marcando uma posição e exigindo responsabilidade; à utilização de curtos períodos de instrução, pois ao alongar a concentração dos alunos diminui; a uma demonstração efetuada por um modelo adequado e identificação das componentes críticas a ter atenção; e ao fornecimento de feedback visual, que facilita o trabalho do professor e permite acompanhar o desempenho dos alunos mesmo a uma distância considerável.

2.2. Gestão

Para um bom funcionamento da aula é necessário que ocorra uma organização coerente da sessão de trabalho. Esta organização é essencial e envolve tarefas como gerir espaços e materiais, orientar os grupos dos alunos, controlar o tempo da sessão (Onofre, 1995), gerir a transição e circulação dos alunos nas situações de aprendizagem, gerir a formação de grupos, os momentos de interrupção e início de atividade dos alunos (Catunda, Ricardo & Marques, 2017).

No começo do ano letivo foram estabelecidas determinadas regras que se mantiveram ao longo das aulas, tendo sido assimiladas pelos alunos. Estas foram a base para as aulas decorrerem de forma fluida, maximizando o tempo de prática e a aprendizagem. Desde logo foi definido o modo como o aluno deve estar atento à informação (de pé, ninguém atrás da professora, todos à frente, ninguém à frente de ninguém, em silêncio). Foram definidos sinais para determinados momentos: um apito significa que se pode iniciar a

tarefa ou paragem caso esta já esteja a decorrer (“parou e chega cá”, se for para dar feedback ao grupo); 3 apitos e um movimento de mãos a chamar para junto de nós. Foram também definidas regras, no início de cada UD, relativamente aos materiais (não chutar uma bola de basquetebol, em momentos de instrução colocar a bola debaixo do braço ou no chão).

A gestão do material decorreu sempre de forma adequada e correta. Na matéria de ginástica optámos por nos dirigir ao ginásio e realizar a montagem do material, de modo que na hora de início da aula, o espaço/material estivesse organizado e assim as condições favoráveis à aprendizagem estivessem garantidas. Nas restantes matérias, o material foi sempre montado e desmontado pelos alunos e pela professora, de forma eficiente.

A formação de grupos foi realizada por nós, à exceção das primeiras aulas do ano letivo, pois não conhecíamos a turma. Tomámos esta decisão, pois queríamos preservar a dignidade e respeito de todos (não existindo o indivíduo que é escolhido em último); garantir a existência de uma diferenciação pedagógica; promover a motivação, o respeito pela diferença e interajuda, através de formação de grupos heterogéneos (Papaioannou et al., 2012); desenvolver aprendizagens de conteúdos específicos (por exemplo a criação de uma estação na matéria de ginástica, dedicada a alunos que não conseguiam realizar o rolamento à frente corretamente), através de grupos homogéneos (Catunda, Ricardo & Marques, 2017). De forma a ser efetuada rapidamente, em algumas aulas (principalmente na matéria de atletismo devido à redução de tempo de prática pela distância à escola), foi utilizada uma folha (anexo 2) constituída por colunas, cada uma de cor diferente (caso se utilizasse coletes) na qual se apontavam o nome dos elementos de cada grupo.

O professor deve garantir uma gestão adequada das atividades de aprendizagem, bem como garantir que as transições entre estas são efetuadas de forma rápida (Catunda, Ricardo & Marques, 2017). Neste sentido, era indicada a forma de efetuar a rotação e a instrução continha a informação necessária para a realização da atividade com sucesso. No entanto, numa aula de atletismo sentimos que a organização podia ser melhor, como se pode observar na frase:

“No momento do planeamento, caso envolva estações, terei de intercalar atividades do mesmo género com atividades diferentes, uma vez que num dos exercícios não tive em conta a intensidade e o esforço de cada estação, o que fez com que ao rodar, os alunos passassem de uma estação de sprint para outra que também implicava maior esforço cardiovascular” (17 de fevereiro de 2023).

Dois alunos da turma, em diferentes momentos, devido a problemas de saúde estiveram impossibilitados de realizar a parte prática nas aulas. De forma a promover o envolvimento na aula e a aquisição de conhecimento das matérias lecionadas, distribuí tarefas em todas as aulas (ficha com as componentes críticas dos elementos a abordar; ficha de avaliação dos colegas; ficha a preencher com feedback relativo ao desempenho dos colegas; realização de um relatório de aula; preparação/dinamização do aquecimento para a aula seguinte; função de árbitro/a com folha de apoio; responsabilização pela orientação dos colegas em determinada tarefa/estação; montagem e recolha do material; organização do espaço).

Elogiar os alunos com sucesso, sendo reconhecidos pelo seu desempenho nas tarefas e avaliar a organização com o grupo, são aspetos fundamentais para aumentar a motivação, a consciência e a responsabilização (Onofre, 1995). Existiram muitas situações em que o fizemos, no entanto sabemos que o poderíamos ter feito com mais frequência.

Sendo importante fornecer informação específica, apesar de o termos feito, pensamos que o poderemos fazer melhor junto de grupos/equipas formadas, por exemplo: “os alunos do grupo dois demoraram menos 30 segundos que na aula anterior”.

Relativamente à gestão do tempo, o professor deve planear a aula de forma a promover um elevado tempo de prática e conseqüente aprendizagem. No entanto nem sempre nos foi possível, como demonstra a seguinte frase retirada de uma reflexão pós aula de atletismo: “Pelo fato de a aula ser lecionada no estádio municipal e termo-nos de nos deslocar até lá, a aula inicia muito tempo depois do horário de início estipulado, sendo por isto necessário definir estratégias. Por exemplo: predefinir os grupos de trabalho e divulgá-los junto dos alunos durante o percurso; definir um aquecimento único, iniciando a aula o mais depressa possível.

Após esta aula, um aluno que não ia realizar a prática ficou responsável por orientar o aquecimento dos colegas (alongamentos dinâmicos e volta ao campo), dando-nos a possibilidade de efetuar a montagem do material necessário para a aula e dessa forma permitir uma melhor gestão do tempo e maior tempo de empenho motor.

Ainda relativo à gestão do tempo:

“Tendo em conta que os campos de ténis eram fora da escola, tentei agilizar a entrega de material e a ida para lá com os alunos o mais rápido possível. Tentei que estes mantivessem o grupo de trabalho e que ficassem posicionados no espaço

inicial ou perto do mesmo, de modo a evitar períodos elevados entre as transições das tarefas” (6 de fevereiro de 2023).

Para finalizar, queremos realçar aspetos/situações essenciais que pretendemos levar para um contexto futuro: deixar o espaço e o material como o encontramos, de forma organizada; atribuir a função de responsável do grupo, de forma a ter um aluno que consiga reportar as dificuldades e transmitir feedback (da professora para os alunos e vice-versa); colocar várias tarefas em cada estação e tornar os objetivos mais mensuráveis (ex: número de vezes que devem fazer); promover mais trabalho de pares, no qual um realiza o exercício e o outro controla o tempo ou o número de repetições; planear a estrutura organizacional das atividades (material necessário, número de elementos por equipa, estratégias que promovam o envolvimento dos alunos que não fazem aula prática; conseguimos encontrar estratégias adequadas para que uma aluna que referiu nunca ter aprendido a fazer o rolamento à frente e não acreditar que o fosse fazer agora com 17 anos, conseguisse e sentisse um sentimento de autossuperação observável pela sua expressão facial; consideramos que conseguimos maximizar as oportunidades de prática e de aprendizagem.

2.3. Clima e Disciplina

Um bom clima e gestão de sala de aula só beneficiará o bom desempenho dos alunos e professores, trazendo benefícios para os intervenientes, pois irá traduzir-se em relações entre professor e alunos saudáveis, numa gestão de sala de aula bem desenvolvida pelo professor e também uma participação dos alunos mais ativa (Fernandes, 2008).

No que se refere ao controlo da atividade dos alunos, o professor deve obter elevados índices de envolvimento dos mesmos, garantindo a sua segurança e um clima (motivacional e afetivo) que promova a prática e o alcance dos objetivos (Catunda, Ricardo & Marques, 2017). Neste sentido, a disciplina é fundamental e permite um ambiente seguro, agradável e propício à aprendizagem (Siedentop & Tannehill, 2000).

No início do ano letivo, os alunos responderam a um questionário sobre interesses pessoais, nomeadamente quais as matérias que mais e menos gostam na disciplina de EF. Este procedimento permite ao professor conhecer um pouco o aluno, sendo este um aspeto fundamental para a criação de uma boa relação professor-aluno (Catunda, Ricardo & Marques, 2017). Este conhecimento foi desenvolvendo com a participação nas reuniões de conselho de turma e criação de momentos para que os alunos pudessem expressar as suas preferências e opiniões.

Desde o início do ano, que a turma se mostra empenhada e entusiasmada com as aulas de EF, alguns alunos preferem umas matérias e outros preferem outras, no entanto sempre conseguimos motivar para a prática.

No início do ano letivo, as regras da aula de EF foram referidas claramente e os alunos perceberam que em caso de desrespeito existiriam consequências. Um dos alunos começou a chegar atrasado algumas vezes, pelo que tentámos perceber o motivo do atraso. Após diálogo com a diretora de turma e outros professores, entendemos que as justificações dadas pelo aluno eram apenas desculpas para o seu atraso. Assim, foi avisado que repetindo o comportamento teria falta de atraso, o que acabou por acontecer. O mesmo aluno, por vezes demonstrava comportamentos inapropriados e em algumas situações optámos por ignorar.

De forma a aumentar o empenho e reduzir os comportamentos fora da tarefa, o professor deve ter a preocupação de preparar atividades desafiantes para todos (NASPE, 2009). Deparamo-nos com a dificuldade de colocar em prática o referido, pois não é fácil planear atividades diferentes para alunos com nível de desempenho diferente. Em todas as UD procurámos várias estratégias para ir ao encontro das necessidades de cada um, mas sabemos que nem sempre conseguimos proporcionar as tarefas ideais. Foi notório nas aulas de dança e nas aulas de futsal (um dos alunos era federado e outros 5 praticavam fora da escola).

Após a lecionação da UD de futsal, é inquestionável que os valores da ética e a violência no desporto é algo bastante importante e que deve ser trabalho com as turmas, principalmente atualmente. Consideramos que atitudes e comportamentos de adeptos, famílias, jogadores e treinadores observadas em competições (futsal e futebol), desde escalões menores a jogos profissionais (liga, etc) influenciam imenso a forma como os alunos encaram o contexto em si e por vezes também o seu comportamento (interação de forma negativa e pouco educada com os colegas, utilização de linguagem inapropriada e tratar o material de forma inadequada). As ações dentro e fora do jogo também se refletem.

Demonstrar entusiasmo pelos conteúdos, as aprendizagens, os alunos e as relações interpessoais é fundamental para promover um clima relacional positivo. Este foi mais evidente na UD de dança, como se pode verificar no excerto retirado do balanço da mesma: “A paixão por este mundo artístico, é muito importante na transmissão de conteúdos, nas demonstrações realizadas e na participação ao longo das aulas. É possível sentir e observar a influência na turma de forma positiva, aumentando a sua recetividade

aos conteúdos e conseqüentemente o seu envolvimento nas aulas, o que permite desenvolver um trabalho com qualidade que favorece o processo de ensino-aprendizagem”.

Sempre que possível, o professor deve guiar-se pela dimensão positiva e preventiva da disciplina (Siedentop & Tannehill, 2000), devendo elogiar comportamentos relativos a objetivos alcançados, referentes ao cumprimento de regras estabelecidas e interagir de forma positiva. Por vezes, focamo-nos mais facilmente nos aspetos negativos e torna-se difícil enfatizar os positivos, no entanto temos consciência que o fizemos em algumas situações. Futuramente pretendemos fazê-lo de forma mais frequente e mais consistente.

O professor deve ser capaz de criar condições através das quais possam ser desenvolvidas as competências de empatia, tolerância, inclusão, cooperação, colaboração e procura de soluções envolvendo todos os elementos do grupo (Catunda, Ricardo & Marques, 2017), e neste sentido, consideramos fundamental a lecionação da UD de Jogos Tradicionais. Esta é caracterizada por jogos pertencentes à tradição portuguesa (jogo das cadeiras, jogo do “mata”, o “rei manda”, entre outros) que para além de conhecimentos sobre a tradição, promove a interação entre os alunos, de forma lúdica e em simultâneo um clima relacional positivo.

Consideramos ter existido coerência e consistência nas interações com todos os alunos, assim como uma demonstração de integridade e respeito por todos os alunos. o referido é corroborado por um feedback de um aluno no final da última aula do ano letivo: “apesar da professora ser estagiária é uma ótima professora, é justa e preocupa-se com os alunos”.

2.4. Decisões de Ajustamento

Na fase em que se coloca em prática o que se planeia previamente, é provável que exista a necessidade de ajustamento ou mesmo alteração. Araújo (2017) refere que 80% das decisões interativas de ensino são estabelecidas na fase pré-interativa, 15% são de ajustamento ou de modificação das decisões pré-interativas e apenas 5% são novas decisões. Assim podemos afirmar que as fases que antecedem o planeamento são fundamentais.

Desde o início do ano que o calendário escolar, a rotação dos espaços, as atividades ao longo do ano e outros aspetos estão definidos, no entanto não são estanques, ou seja, por motivos alheios à nossa vontade ou outros imprevistos pode existir a necessidade de ajustamento. Muitas das decisões de ajustamento tomadas (mudança de espaço ou forma de transmissão do conteúdo), deveram-se às condições climáticas

adversas/desfavoráveis à prática, como: chuva, muito frio ou pelo contrário muito calor) ou à falta de alguns alunos, que obrigou ao reajustamento/modificação da organização das atividades. Por vezes o plano B não estava definido ou não estava à espera da necessidade de improvisar, mas considero que quando foi preciso tive a capacidade de me adaptar às condições e a partir daí garantir condições mínimas para concretizar a aula e tentar alcançar os objetivos para a mesma.

De forma a garantir um ensino eficaz e o desenvolvimento das suas competências pessoais, o professor deve controlar a qualidade do ensino, devendo fazê-lo através de um trabalho de reflexão constante e suficientemente aprofundado. Assim consegue melhorar e aperfeiçoar a intervenção pedagógica e realizar a avaliação dos alunos (Bento, 2003).

Neste sentido, as reflexões pós aula, as observações das aulas dos professores do grupo de EF, as observações das aulas dos colegas do núcleo de estágio e as reflexões/sugestões dos orientadores, incentivaram o nosso sentido crítico e permitiram a compreensão de várias situações que podem ser melhoradas e a descoberta de diversas estratégias para o fazer de forma adequada.

Neste seguimento, alguns dos documentos elaborados, como os planos de aula, o plano anual e as unidades didáticas sofreram alterações, visando a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento das competências individuais e da turma.

Considero que este subtema é fundamental para nós enquanto futuros profissionais, uma vez que permite o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, a disponibilidade para novas estratégias, a abertura a críticas construtivas, a aquisição de um reportório rico em experiências de interação e troca de conhecimentos, o desenvolvimento da resiliência (procurar sempre novas estratégias para tentar alcançar o sucesso relativa aos objetivos definidos), capacidade de lidar com os imprevistos sem comprometer a qualidade do ensino.

2.5. Estilos e Estratégias de Ensino

O professor deve garantir um ensino de qualidade nas suas aulas de EF, de forma que o aluno, independentemente das suas características seja capaz de desenvolver as competências, atitudes e conhecimentos para adotar e manter um estilo de vida saudável e ser um cidadão ativamente participativo na sociedade. Deve fazê-lo através da capacidade de planear e organizar as situações/atividades de aprendizagem.

Mosston e Ashworth (2008) defendem a existência de 2 grupos: estilos de ensino convergentes/reprodução (comando, tarefa, recíproco, autoavaliação e inclusivo), que

assentam na reprodução do que é observado, e estilos de ensino divergentes/produção (descoberta guiada, descoberta convergente, descoberta divergente, programa individual, iniciado pelo aluno e autoensino) que visam a produção de novos conhecimentos/capacidades no qual o aluno tem um maior poder de decisão.

A nossa intervenção é marcada pela utilização de alguns estilos de ensino, selecionados pelas características dos alunos e das matérias a lecionar.

Inicialmente não tínhamos conhecimento da turma e juntando isso ao facto de estarmos a iniciar uma experiência, ansiávamos pelo sucesso das aulas. Desta forma, os estilos mais utilizados no início foram o de comando e tarefa, o que facilitou o aproveitamento do tempo, a transmissão de informação a toda a turma em simultâneo, auxiliou no controlo da aula e na disciplina, bem como no ensino das técnicas da matéria de ténis.

Os aspetos acima mencionados, também foram aplicados nas matérias de jogos coletivos (basquetebol, voleibol e futsal) e atletismo.

Ainda dentro do estilo convergente, foi utilizado o estilo recíproco, no qual dois alunos executam a tarefa juntos (um é observador e dá feedback ao outro, que está a executar e depois trocam de funções). A sua maior aplicação aconteceu nas matérias de ginástica e dança, que permitiu capacitar o aluno no que cerne à observação e análise no processo de aprendizagem, assim como o desenvolvimento da tolerância e das relações de cooperação e solidariedade.

Relativamente ao grupo dos estilos divergentes, após percebermos que na sua maioria, a turma era autónoma e motivada para a aprendizagem decidimos maximizar este processo aplicando estilos de ensino divergentes. Foram aplicados a descoberta guiada e a descoberta divergente. No primeiro, o professor deve acompanhar e estimular na procura de uma solução ajustada à situação, desenvolvendo no aluno o pensamento lógico e sequencial. Na matéria de ginástica, efetuámos questões como: “para manter o equilíbrio como achas que deves te deves posicionar enquanto base?”, “De que forma conseguirás subir para as pernas do teu colega com ajuda do espaldar?”. Na matéria de basquetebol efetuámos questões como: “como achas que deves driblar para a bola não subir tanto?”. Na matéria de futsal, formulámos questões como: “passaste a bola ao teu colega e agora para onde deves ir para fazer a desmarcação?”.

A descoberta divergente permite a produção de novas possibilidades de resposta para uma situação nova ou desconhecida, promovendo o desenvolvimento do sentido crítico e criativo. Foi bastante utilizado nas aulas de dança, através de várias tarefas diferentes. Primeiramente na descoberta dos elementos (corpo, espaço, energia, relação e tempo) em

atividades como: após um exemplo fornecido pela professora, os alunos deviam criar movimentos diferentes para se deslocarem ou representar o peso de algo com o seu corpo; e depois através da seleção de uma música e criação de uma coreografia de dança em grupos de 6/7 elementos (com elementos obrigatórios e outros à escolha).

Após o projeto de investigação realizado no 1º semestre, foi possível verificar quais as preferências dos alunos em relação às estratégias de ensino. Assim percebemos que a turma gosta de aprender através de uma aprendizagem cooperativa.

Esta pode ser entendida como um método de ensino aplicado em pequenos grupos, onde num trabalho conjunto, cada um dos alunos maximiza a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas (Johnson, Johnson & Holubec, 1993 citado por Lopes & Silva, 2009). Esta engloba vários métodos que o professor pode usar para planear e orientar as suas aulas, permitindo a qualquer professor encontrar sempre um método que seja congruente ao contexto e à sua forma de trabalho (Johnson, Johnson & Stanne, 2000).

Em contexto de sala de aula, decidimos aplicar uma estratégia que promove uma situação de interdependência e que requer cooperação: “Jigsaw classroom”. Esta caracteriza-se pela formação de grupos de especialistas, no qual cada aluno é responsável por um determinado conteúdo. Este irá juntar-se a outros alunos que ficaram responsáveis pelo mesmo conteúdo, discutindo e aglomerando todas as informações recolhidas sobre o mesmo. Em seguida, voltam para os grupos iniciais e transmitem a informação recolhida (Aronson & Patnoe, 1997).

Tendo em conta as características da turma, consideramos que os estilos e as estratégias utilizadas foram adequados, ainda que tenhamos a consciência de que poderíamos ter explorado mais ainda estas e outras estratégias. Relativamente à aprendizagem cooperativa, favoreceu o desenvolvimento de relações positivas entre os alunos (Catunda, Ricardo & Marques, 2017) e para além das aprendizagens dos conteúdos, permitiu o desenvolvimento de competências sociais e afetivas.

3. Avaliação

O Decreto-Lei n.º 55/2018 refere um processo orientador existente na escola atual, no qual uma aprendizagem e promoção da melhoria da qualidade do ensino assenta numa abordagem a diversos níveis, numa avaliação de carácter formativo e no reforço da intervenção curricular. Desta forma, pretende-se que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previsto pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A avaliação é um elemento com função reguladora atribuída. Tendo em conta as competências/conhecimentos dos alunos, é possível sustentar as estratégias de ensino e de avaliação a utilizar, tornando possível um planeamento flexível e contextualizado (Nobre, 2021). A qualidade do ensino e da aprendizagem, a gestão do currículo e da avaliação e a natureza da mesma, são princípios que implicam necessariamente a intervenção do professor.

O processo de avaliação varia consoante a sua função, momento de aplicação, referencial e agentes. Segundo a sua função, esta pode ser avaliação diagnóstica, sumativa e formativa (e formadora). Segundo o momento de aplicação, pode ser inicial, processual ou final. Segundo o referencial pode ser criterial, normativa ou ideográfica. Ainda, segundo os agentes, a avaliação pode ser autoavaliação, coavaliação ou heteroavaliação (Nobre, 2015).

Para que esta fosse realizada com base fundamentada e de forma adequada, foi necessário compreender os critérios de avaliação (definidos pelo grupo de EF no início do ano letivo), os conceitos que se apresentam de seguida, assim como realizar uma pesquisa aprofundada para a construção de referenciais de avaliação que ajudam os alunos a compreender os aspetos inerentes à sua avaliação em cada matéria, e os professores a conseguirem mais facilmente colocar os alunos dentro de um nível de desempenho (nível 1 = 0 – 4.9), nível 2 = 5 – 9.4, nível 3 = 9.5 – 13.4, nível 4 = 13.5 – 17.4 e nível 5 = 17.5 – 20). Estes são constituídos pelos domínios a avaliar (Atitude e Valores, domínio cognitivo, domínio psicomotor relativo à componente técnica e domínio psicomotor relativo à componente tática) os indicadores respetivos e pelos níveis de desempenho já mencionados.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial corresponde ao momento no qual se pode observar as capacidades de um indivíduo e dessa forma perceber se irá facilmente adquirir uma certa aprendizagem, ou se pelo contrário irá ter dificuldade em fazê-lo. Esta pode acontecer em qualquer momento ou período de ensino, no início de uma nova unidade didática ou caso seja necessário identificar causas de dificuldades reveladas pelo aluno (Nobre, 2021).

Para a realização da mesma foi essencial a construção de dois documentos: o referencial de avaliação para cada matéria e uma tabela com todos os espaços necessários a preencher no momento de interação e realização da avaliação.

Dando agora exemplos de ambos, peguemos no referencial para a matéria de futsal (anexo 3) e na tabela construída para a avaliação formativa inicial (anexo 4). Para a primeira, definimos 5 frases que caracterizam cada nível, assim: nível 1 – O aluno não cumpre nenhum dos indicadores; nível 2 - O aluno não cumpre alguns dos indicadores e realiza restantes com dificuldade; nível 3 - O aluno cumpre com dificuldade alguns dos indicadores e os restantes de forma razoável; nível 4 - O aluno cumpre de forma razoável ou correta todos os indicadores; nível 5 - O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores.

Na segunda, os conteúdos a observar são os que se encontram no referencial (nas ações técnicas – passe/recepção, controlo/condução de bola, desmarcação/finta e remate; nas ações táticas – atitude ofensiva, atitude defensiva e situação de jogo 5x5). Estes são preenchidos de acordo com as capacidades de cada aluno, existindo por isso uma linha para cada um deles.

No início do ano letivo, pela inexperiência no contexto, era desconhecida a forma mais adequada na escolha dos níveis de desempenho a utilizar para mesma, sendo por isso escolhidos três níveis (de 1 a 3), até para facilitar a observação. No entanto, apercebemo-nos que não era a forma mais eficiente e objetiva, por isso decidimos fazê-la utilizando níveis de 1 a 5 como está no referencial. Assim, com um maior poder discriminativo, foi possível aumentar a sensibilidade e tornar a avaliação mais clara, para nós e para os alunos.

Já no contexto, deparámo-nos com a dificuldade em observar vários alunos em simultâneo, nas diferentes ações. Esta competência foi-se desenvolvendo ao longo das aulas/decorrer do ano letivo, sendo notória uma melhoria nas avaliações finais do 2º semestre. Ainda assim, acreditamos que a experiência futura melhorará mais ainda esta capacidade.

3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 a informação recolhida para efeitos formativos é a base que permite dar fundamento à superação de eventuais dificuldades dos alunos, definição de estratégias de diferenciação pedagógica, facilitação da integração no

contexto escolar em que o aluno se insere e de apoio à orientação escolar e vocacional. Desta forma, os intervenientes em todo o processo de aprendizagem (professores, alunos, pais, encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas) podem aceder a informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, podendo assim existir um ajustamento de processos e estratégias.

Existindo uma avaliação formativa contínua, como refere Nobre (2021) a interação professor-aluno é fundamental para proporcionar uma orientação individualizada, realizada através de feedback verbal e não verbal. Esta foi a forma de avaliação mais frequente nas aulas, que permitiu o reajuste do planeamento e estratégias a utilizar.

No decorrer das aulas de cada UD, existiu sempre um olhar e uma intenção formativa, na medida em tentámos identificar os constrangimentos e dificuldades dos alunos, o que permitiu a reestruturação dos planos para as aulas seguintes.

À medida que os conteúdos iam sendo lecionados, também era feita uma avaliação dos mesmos, através de uma grelha (anexo 5), habitualmente duas aulas depois da introdução desses mesmos conteúdos.

A avaliação formativa funciona como um indicador de evolução dos alunos e um suporte à avaliação sumativa. Ajuda-os a acompanhar o seu processo de aprendizagem e constitui também um auxílio para o professor, indicando os aspetos nos quais os alunos já melhoraram e em quais precisam de trabalhar.

3.3. Avaliação Sumativa

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 a avaliação sumativa apresenta-se como um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelo aluno, que assenta em pontos de situação ou sínteses das mesmas, a sua qualidade e formas de as melhorar. Realiza-se no final de cada período letivo e permite uma tomada de decisão em relação à aprovação em cada disciplina, a progressão, ou a reorientação do percurso educativo dos alunos, e a conclusão do nível de educação e qualificação profissional correspondente.

Esta realiza-se no final de uma unidade de ensino, parte ou totalidade de um programa, sendo entendida como um balanço final, com determinadas vantagens: aferir resultados de aprendizagem, permite introduzir correções no processo de ensino e permite atribuir uma classificação (Ribeiro, 1989, como citado em Nobre, 2015).

Segundo Alves (2002, como citado em Nobre, 2015), esta tem como objetivo certificar as aprendizagens dos alunos e verificar se os objetivos finais ou intermédios foram

atingidos, podendo acontecer no fim do período de ensino ou como uma avaliação pontual.

À semelhança da avaliação formativa inicial e da avaliação formativa, foram elaboradas grelhas de registo (anexo 6) para que pudéssemos apontar as aprendizagens feitas pelos alunos. Estipulámos que na última aula da UD, a avaliação do domínio das capacidades, seria através da observação de situação de jogo, criação/apresentação de uma coreografia em grupo (dança e ginástica), situação analítica (atletismo), dinamização da aula (jogos tradicionais). Para completar, o domínio dos conhecimentos foi realizado através de uma ficha teórica (anexo 7) e do questionamento acerca de um determinado conteúdo (anexo 8). Existiram alunos que, por motivos de saúde, não realizaram a parte prática das aulas, tendo sido avaliados pela realização de trabalhos teóricos (decisão em conjunto com os orientadores).

A principal dificuldade sentida foi a observação e registo simultâneo de vários alunos da turma. Para tentar ultrapassá-la, foi necessário definir os critérios de observação e escolher as situações em que a mesma iria acontecer.

Os dados recolhidos permitiram-nos fazer uma comparação entre os dados recolhidos no início de cada UD e os dados recolhidos no seu final; e identificar os pontos fortes dos alunos, bem como as fragilidades e os conteúdos que necessitam de ser exercitados. Consideramos importante melhorar a capacidade de observação (principalmente em momentos de avaliação) e integrar os meios digitais (utilização da plataforma *Teams* e *Google Forms*) na realização de fichas e preenchimento de documentos solicitados.

Para finalizar, segue uma tabela que sintetiza os níveis finais da turma.

Quadro 4 – Avaliação Final da Turma

Nível/UD	Ténis	Ginástica	Basquetebol	Voleibol	Atletismo	Dança	Futsal	Jogos tradicionais
NI	9			1			3	
NI/E	9	6	8	11	8	6	8	
NE	3	6	9	7	10	7	4	
NE/A		9	4	1	3	5	4	15
NA				1		3	2	6
Legenda: NI – Nível introdutório; NI/E – Nível introdutório/elementar; NE – Nível elementar; NE/A – Nível elementar/avançado; NA - Nível avançado								

Pelos valores observados, podemos afirmar que foi notório o desenvolvimento dos alunos.

Na matéria de ténis a maioria dos alunos conseguiu melhorar as suas competências, no entanto alguns necessitavam de mais tempo de prática.

Na matéria de ginástica, iniciámos com ginástica de solo, seguindo-se a ginástica acrobática. A quase totalidade dos alunos conseguiram melhorar bastante as suas competências.

Nas matérias de Basquetebol e Voleibol, existiu uma melhoria geral relativa ao nível de desempenho dos alunos, no entanto consideramos que a motivação intrínseca (mais elevada ou mais reduzida) influenciou a prática, principalmente por serem matérias lecionadas em todos os anos letivos.

Na matéria de Atletismo também se verificou melhoria no nível de desempenho na totalidade dos alunos, ainda assim, acreditamos que teria sido maior se a prática não tivesse sido influenciada pelas condições climatéricas.

Na matéria de Dança, todos desenvolveram as suas competências.

Na matéria de Futsal, foi onde se verificou um menor desenvolvimento das competências, e acreditamos que, como nas outras matérias coletivas, a motivação intrínseca (neste caso reduzida) influenciou a prática.

Na matéria de Jogos tradicionais, pela estrutura das aulas e a oportunidade de experienciarem vários jogos, todos os alunos desenvolveram as suas competências e conhecimentos.

Consideramos que 12/14 aulas para a leção de uma UD é pouco tempo, uma vez que, o tempo de prática para muitos alunos não é suficiente para o desenvolvimento de competências.

3.4.Auto e Heteroavaliação

A autoavaliação refere-se à avaliação que o aluno faz de si próprio. Para que este possa analisar o seu próprio trabalho de forma contínua e orientada, é necessário que lhe seja fornecida informação pormenorizada no início do processo de aprendizagem. Assim, critérios definidos e outros aspetos permitem não só a regulação da sua aprendizagem, como um instrumento auxiliar na sua formação enquanto indivíduo (Nobre, 2015).

No começo do ano letivo foi construído um documento referente à autoavaliação, constituído por três partes: domínio das capacidades, domínio das atitudes e valores e domínio dos conhecimentos. Relativamente ao primeiro foram apresentadas as ações e as respetivas componentes críticas. No segundo, foram colocados indicadores que indicam

cooperação com colegas, uso de equipamento adequado, pontualidade, assiduidade, empenho e responsabilidade, superação das dificuldades e respeito pelos colegas/professora/regras. No terceiro, foram colocados indicadores relativos aos conhecimentos correspondentes a cada matéria lecionada. Os alunos puderam autoavaliar-se no final de cada UD (Muito insuficiente, insuficiente, suficiente, bom e muito bom), no final de cada semestre (menção insuficiente a muito bom e nível – 1 a 20) e em momentos de avaliações intercalares (ainda não consigo/realizo, consigo/realizo com dificuldade e consigo/realizo).

Após feedback dos orientadores, foi acrescentada uma coluna na tabela de autoavaliação na qual os alunos deveriam escrever os aspetos em que precisavam de melhorar. Desta forma seria promovido um momento de reflexão, na qual poderiam ser identificados pontos fortes e fragilidades, indo ao encontro do que refere Araújo (2017), como uma estratégia de autoavaliação que perdura ao longo do tempo e traz benefícios para aprendizagens futuras.

No seguimento, verificámos que apenas 15 a 20% da turma preenchia a coluna a referir “o que devo melhorar”, indicando que a reflexão sobre as competências a desenvolver é algo que necessita de ser trabalhado/ensinado (Nobre, 2021). Após o preenchimento das mesmas, podemos constatar que grande parte dos alunos não têm consciência das suas capacidades e habilidades, uma vez que, em comparação com os registos da professora, existem muitas discrepâncias, principalmente no que diz respeito ao domínio das capacidades. Outro aspeto que deve ser realçado e que deve ser alvo de intervenção é o facto de os alunos, em momento de autoavaliação, colocarem a nota que querem, ao invés da nota que merecem, tendo em conta o seu desempenho e domínios associados.

A heteroavaliação refere-se à avaliação de um aluno realizada por outro, acerca do seu desempenho em determinada tarefa. Habitualmente é realizada pelos alunos entre si. Para que esta seja feita de forma mais consciente, aspetos como o feedback do professor, a negociação e discussão dos referenciais de avaliação e processos de comunicação dos juízos avaliativos são essenciais (Nobre, 2015).

Como referido anteriormente, em algumas aulas atribuímos a alguns alunos a função de observar e fornecer feedback ao colega sobre o seu desempenho, aplicando o ensino recíproco. Em algumas matérias, por exemplo a de ginástica, os alunos estiveram encarregues de preencher uma grelha (anexo 9), na qual registavam a realização ou não realizam de um elemento e atribuíam uma classificação do desempenho dos colegas, com base nas componentes críticas anteriormente referidas.

À semelhança da autoavaliação, verificou-se com os alunos atribuem uma classificação superior à merecida, tentando promover a atribuição da nota referida. Na procura de estratégias solucionadoras da situação, consideramos que o professor deve fazer um acompanhamento mais próximo dos alunos que estão a avaliar e promover momentos de reflexão individual ou em grupo, que consciencializem o aluno da importância de uma heteroavaliação real.

Consideramos importante procurar estratégias que promovam um maior envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem, tanto em relação à avaliação das suas competências como dos seus colegas.

Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar

Assessoria ao Diretor de Turma

Atualmente, vivemos em tempos de imprevisibilidade e mudanças constantes, aos quais, a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as competências que precisam de mobilizar, tem de se ir reconfigurando para responder adequadamente às exigências que surgem. Um dos desafios que se coloca, é descobrir como podem os sistemas educativos contribuir para que os alunos consigam fazer face à evolução do conhecimento e da tecnologia, promovendo o desenvolvimento de valores e competências (Ministério da Educação, 2017).

Neste sentido, com vista a criar condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, é necessário a governação das escolas. O decreto-lei nº75/2008, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e tem como objetivos principais: reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino; reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escola; reforçar a autonomia das escolas.

O cargo de diretor de turma (DT) surge da necessidade de auxiliar a escola, permitindo uma maior aproximação às famílias dos alunos e aos encarregados de educação, representante legal enquanto membro de uma família e de uma sociedade (Clemente & Mendes, 2013).

Após uma evolução do sistema educativo em paralelo a um processo de abertura curricular, as funções e as responsabilidades do DT foram influenciados, na medida em que é uma figura de gestão intermédia com responsabilidades específicas relacionadas com a relação estabelecida entre a escola e encarregados de educação, a coordenação do grupo de professores da turma, a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e a sua integração no ambiente escolar (Martins, 2005). No que concerne às competências de coordenação do conselho de turma, este deve organizar, acompanhar e avaliar as atividades a desenvolver com os alunos, assim como garantir a articulação entre a escola e as famílias (Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril, 2008).

O Diretor de Turma, sendo uma figura de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, deve ser um elemento respeitado e respeitador, com competências pessoais bastante demarcadas que possibilitem estabelecer a relação entre a escola e os pais, bem como unir os professores da turma em volta de objetivos gerais. Para tal, a função de diretor de turma, deve recair em professores capazes de exercer tal cargo, sob pena de se não possuírem as competências devidas, criarem resistências e impedimentos ao correto e expectável relacionamento educativo.

A oportunidade de acompanhar o cargo de DT, a participação nas reuniões de conselho de turma, a disponibilidade/colaboração da mesma e as reuniões semanais, permitiram o desenvolvimento/aquisição de conhecimentos baseados em objetivos predefinidos. Desta forma, desenvolvemos competências ao nível da compreensão e manipulação das funções e atribuições do cargo; desenvolvemos práticas de trabalho, em colaboração com outros, que nos proporcionaram a compreensão da amplitude de tarefas adjacentes; definimos estratégias e instrumentos que permitiram acompanhar o professor assessorado e assim compreender o funcionamento das escolas e das situações educativas; colaborámos e compreendemos os procedimentos na preparação e condução de reuniões de conselho de turma/ encarregados de educação; identificámos as características da turma, conseguindo posteriormente criar estratégias de diferenciação pedagógicas face ao nível de aprendizagem de cada aluno; participámos no desenvolvimento de atividades da turma, de tarefas administrativas (ex: controle de faltas, justificação, processos disciplinares); e refletimos sobre o cargo assessorado, o conhecimento necessário para o desempenhar, as dificuldades que podem estar associados e o seu significado para a função de docente.

Pelo que conseguimos verificar, concordamos com Clemente & Mendes (2013) quando afirma que o diretor de turma permite uma maior aproximação às famílias dos

alunos e aos encarregados de educação, representante legal enquanto membro de uma família e de uma sociedade.

Consideramos ainda que, que esta experiência foi sem dúvida enriquecedora para nós, enquanto futuros profissionais em contexto escolar. Esta permite aumentar o conhecimento sobre o cargo, compreender a sua importância e tudo o que lhe está inerente e adquirir ferramentas capazes de auxiliar/melhorar o desempenho do cargo.

Área 3- Projetos e Parcerias

Com esta dimensão pretende-se que o aluno desenvolva competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares, assim como a participação na organização escolar.

Assim, os elementos do núcleo de estágio foram protagonistas na conceção e realização de dois projetos destinados à população escolar, um torneio desportivo popular na escola designado “27º Torneio Fair Play” e outro no qual participaram alunos com necessidades específicas (NE) – “Crescer em Movimento – A equidade não tem género”

Este torneio é um evento que tem sido implementado na escola, nos últimos 27 anos, constando no Plano Anual de Atividades. Tem como objetivo primordial promover a prática de atividade física regular e fomentar a ética desportiva, a consciência cívica e a responsabilidade pessoal.

As competições realizaram-se durante três dias (22, 23 e 24 de fevereiro de 2023) nas modalidades de Futsal, Basquetebol, Voleibol e Tração à Corda, tendo como destinatários os alunos da ESEACD. De referir a nova atividade – Espírito de Equipa – que se mostrou uma inovação fundamental para o aumento da consciencialização para a importância do mesmo no quotidiano.

Após a realização do mesmo foi possível fazer uma reflexão sobre os períodos pré, durante e pós torneio. Para o sucesso do torneio nos vários aspetos relacionados, consideramos fundamental a capacidade de iniciativa, a proatividade e a capacidade de trabalhar em equipa. Temos consciência de que errámos em determinados procedimentos e que poderíamos tê-los feito de outra forma, mas acreditamos que também são estes que nos levam a muitas aprendizagens.

A participação neste processo mostrou ser uma mais-valia para nós enquanto futuros profissionais na área da educação e também uma forma de enriquecimento pessoal e social, e para os alunos uma vez que tiveram oportunidade para desenvolver as

capacidades de iniciativa e proatividade, de desenvolvimento de trabalho em equipa com intuito de promover a ética desportiva, a consciência cívica e a responsabilidade pessoal.

Tendo por base a necessidade de desenvolver um subprojecto baseado na metodologia de Aprendizagem por Projeto para a Sociedade, sendo parte integrante do Projeto Olimpíada Sustentada, surgiu a oportunidade de desenvolver o projeto “Crescer em Movimento – A equidade não tem género”, que consistiu numa intervenção do Núcleo de Estágio de Educação Física, em parceria com as escolas EB Guilherme Stephens e EB Casal de Malta.

Com este pretendemos defender a igualdade de oportunidades e tratamento para todas as crianças, independentemente do seu género e características individuais através da criação de condições favoráveis ao desenvolvimento da equidade de género. Assim, a nossa intervenção, realizou-se através de aulas de Educação Física a 7 alunos com NE, visando o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, o gosto pela prática desportiva e o desenvolvimento da confiança, autoestima e bem-estar. Estas foram desenvolvidas durante 2 meses, à quinta-feira das 14h15 às 15h00, com a duração de 45 minutos. Na fase inicial foram realizados testes de aptidão física (Impulsão Horizontal, Sentar e Alcançar, Alcançar atrás das costas, Sprint, Extensões de braços, Abdominais e Equilíbrio unipedal) e na fase final foram realizados novamente, sendo possível efetuar uma comparação e verificar uma melhoria a nível psicomotor.

Deste projeto foi possível fazer uma reflexão e a respetiva avaliação.

Através das atividades desenvolvidas, os alunos: realizaram a exploração do corpo e dos movimentos; trocaram experiências com os colegas e adultos; utilizaram funções motoras, preceptivas, sociais e afetivas, que lhes permitiram explorar o seu ambiente, tomar consciência de si, dos outros e do que o rodeia; desenvolveram a nível psicomotor, cognitivo e sócio afetivo.

As professoras de ensino especial puderam verificar de que forma podem ser geridos os recursos disponíveis: utilização do material, organização do espaço, o tempo em que os alunos estão empenhados nas tarefas, tendo verificado também que os seus alunos têm uma participação ativa quando são promovidas as condições ideais para que tal aconteça. Desta forma, perceberam quais as atividades nas quais os alunos têm maior motivação para participar, adquirindo um repertório de dinâmicas que podem futuramente desenvolver com os alunos, de forma a promoverem o seu desenvolvimento.

Uma aluna com ligação a uma das professoras, participava nas aulas de forma voluntária e teve a oportunidade de experienciar estratégias de ensino que visam a

inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos com NE; e adquirir conhecimentos acerca dos aspetos importantes na promoção de atividade física e intervenção com os alunos com NE. Demonstrou responsabilidade, confiança e compreensão em relação a si e à diversidade humana, consciencializando-se do papel importante no auxílio da aprendizagem dos colegas com NE.

Podemos assim afirmar que o desenvolvimento do projeto contribuiu para a formação dos alunos, a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências nas professoras de ensino especial e uma aluna que participou voluntariamente.

Relativamente aos elementos do núcleo de estágio, foi unânime que as dificuldades sentidas foram: a inexperiência em lecionar junto de alunos com as características apresentadas, tendo dificultado numa primeira instância a participação ativa dos alunos nas atividades propostas, principalmente os alunos com autismo; e o facto de o espaço da aula ser muito amplo, que permitia o afastamento dos alunos e uma gestão mais difícil dos mesmos.

Neste sentido, foram importantes os conhecimentos adquiridos na disciplina de Necessidades Educativas Especiais em Educação Física, do 1º ano de mestrado, pois utilizámos diversas estratégias associadas bem como a aplicação do CRIE de forma a adaptar bem como promover o gosto pelo desporto, utilizando as mesmas em relação à adequação dos recursos, recursos mais apelativos para os alunos e estratégias para uma melhor gestão da aula e dos recursos envolvidos; importância da comunicação como forma de estabelecer uma relação, bem como a pertinência da comunicação não verbal (principalmente no sentido aluno-professor).

Consideramos que esta experiência contribuiu para a nossa formação enquanto futuros docentes, pois permitiu o desenvolvimento/aquisição de conhecimentos teóricos e práticos acerca de alunos com NE e as estratégias adequadas a diversas situações, sendo estas ferramentas que levamos para contextos futuros.

Área 4- Atitude Ético-Profissional

A competência de um professor não se pode limitar ao conhecimento ou ao saber fazer, é necessário saber mobilizá-los num determinado contexto profissional. O profissional deve saber seleccionar e organizar os elementos necessários de modo a resolver problemas e atingir objetivos (Boterf, 2005).

O professor tem a responsabilidade de conseguir compreender o futuro de forma a preparar o futuro, pelo é fundamental a capacidade de reflexão (Alarcão, 2001).

O Decreto-Lei nº 240/2001, estabelece que no desempenho das suas funções, o professor deve desenvolver um perfil de competência que assenta em quatro dimensões: profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Tendo como referencial de formação inicial o Guia de Estágio, é destacado que “A ética profissional é uma das dimensões mais importante da profissionalidade docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade.” (Ribeiro, Fachada & Nobre, 2023)

Neste sentido, relativamente à dimensão profissional e ética, esperamos ter conseguido garantir a inclusão de todos os alunos através de aprendizagens diversas (procura e aplicação de estratégias diferenciadas); promover o desenvolvimento de indivíduos autónomos capazes de participarem ativamente na sociedade; promover o bem-estar dos alunos (procurando o sentimento de autossuperação/desenvolvimento das competências em cada aula); identificar e respeitar as diferenças de cada membro da comunidade educativa; e ter capacidade relacional e de comunicação, assim como equilíbrio emocional (foram desenvolvendo ao longo do estágio).

Relativamente à participação na escola, fizemo-lo ativamente no projeto educativo da escola e em atividades de administração e gestão (acessória do cargo de DT); favorecemos o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente (através da participação em atividades da escola, nas quais foram promovidos diversos momentos de interação e consequentemente o respeito mútuo).

Relativamente ao desenvolvimento e formação profissional, pretendemos avaliar o nosso desempenho através de reflexões sobre as práticas e avaliar os efeitos das decisões tomadas com base em reflexões sobre aspetos éticos e deontológicos (após cada aula, cada atividade, cada evento, cada intervenção); partilhar saberes e experiências olhando para o trabalho de equipa como um fator benéfico para a minha formação e atividade enquanto profissional (com os alunos, com os colegas do núcleo de estágio, com os professores do grupo de EF e com os orientadores); desenvolver competências pessoais,

sociais e profissionais (através da participação ativa nas atividades da escola); e participar em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (projeto Investigação-Ação e Tema-Problema).

Relativamente ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pretendemos promover aprendizagens de acordo com os objetivos do projeto curricular da turma (cumprindo tudo o que estava no programa); utilizar saberes próprios, transversais e multidisciplinares adequados (tentámos aplicar todos os nossos conhecimentos/competências de forma adequada); organizar o ensino e promover aprendizagens (no planeamento cuidado, na criação de condições favoráveis à aprendizagem e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas que conduzam ao sucesso de cada aluno); promover o envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo, bem como a aprendizagem de formas de organizar e comunicar (através da avaliação formativa, autoavaliação, heteroavaliação, oportunidade de escolha de duas matérias de jogos desportivos coletivos, diversos momentos de interação nos quais eram os alunos os protagonistas na troca de conhecimentos e consequentemente da sua aprendizagem).

Autoformação

No seguimento do referido acima, na “*Atitude Ético-Profissional*”, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional, procurámos participar em atividades/formações que nos fornecessem ferramentas para a nossa intervenção enquanto profissionais.

As formações que participámos foram as seguintes:

1. Seminário – “Aprendizagem por Projeto para a Sociedade” e “Avaliação ao serviço da aprendizagem”, 18 de novembro de 2022. Com esta participação, foi possível compreender aspetos relativos à educação para o desenvolvimento da sustentabilidade; à educação física para a o desenvolvimento da sustentabilidade; às metodologias ativas de aprendizagem; às características bases para uma aprendizagem por projeto para a sociedade; e diversas formas de melhorar a literacia dos alunos sobre a avaliação.
2. XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, 28 de janeiro de 2023.
3. Formação Programa de Educação Olímpica - Comité Olímpico de Portugal, 24 de março de 2023, (10h00-12h30), Pavilhão 2 (sala de voleibol) - Universidade de Coimbra - Nesta ação de formação foi possível aumentar o conhecimento acerca

da história e evolução do Comité Olímpico de Portugal, assim como a logística que está por detrás dos Jogos Olímpicos.

4. Fórum Internacional das Ciências da Educação Física), 28 de abril e 05 de maio de 2023, Auditório Rui de Alarcão, (Universidade de Coimbra);
5. Jornada de Encerramento Projeto Olimpíada Sustentada: *a equidade não tem género*, 02 de junho de 2023, sendo este o culminar de várias intervenções no sentido de promover a equidade no ensino.

Em suma, a participação nestas ações revelou-se bastante enriquecedora, uma vez que permitiu a partilha de conhecimentos, experiências, estratégias e intervenções, que em conjunto contribuem para a nossa formação. No entanto, queremos realçar a consciência de que teria sido importante a participação noutras formações, algo que não conseguimos devido a questões laborais.

CAPÍTULO III

APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

1. Introdução

O presente estudo foi desenvolvido durante o período de Estágio Pedagógico, no ano letivo de 2022/2023, junto dos alunos da ESEACD. Uma das tarefas principais de um professor é encontrar estratégias que promovam a aprendizagem dos alunos (Siedentop, 1998), e por essa razão é pertinente investigar as preferências dos alunos em relação às estratégias de ensino utilizadas nas aulas de Educação Física. Para uma melhor fundamentação, considerámos relevante inserir como blocos temáticos, o ensino, o ensino na Educação Física e Estratégias de Ensino.

No âmbito do Tema-Problema do Relatório de Estágio e sob a orientação do Professor Doutor Paulo Nobre, procedeu-se à realização do estudo através da aplicação de um questionário a alunos finalistas do 3º ciclo e do ensino secundário, de forma a responder às questões que guiam o nosso estudo: “Quais são as preferências dos alunos (9º e 12º ano) em relação às estratégias de ensino nas aulas de Educação Física?” e “Estas preferências diferem entre rapazes e raparigas e nos diferentes ciclos de ensino?”.

Quanto à estrutura, faremos um enquadramento teórico no qual damos ênfase às estratégias de ensino, seguido dos objetivos, caracterização dos participantes, instrumento, matriz do questionário e análise de dados. Por último, será feita a apresentação e discussão dos resultados, seguidas da conclusão.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Ensino

A escola é uma instituição que deve fornecer o conhecimento e as competências necessárias a um indivíduo, contribuindo assim para a sua formação enquanto cidadão, inserido num contexto social em continua transformação. É considerado espaço de construção de cultura e de relações humanas, que envolvem não só os valores, mas também atitudes, conceitos de justiça, compromisso, democracia e gestão de conflitos (Salgueiro, 2012).

O processo de ensino-aprendizagem tem dois intervenientes principais: o indivíduo que quer aprender e que é o centro do processo, denomina-se o aluno; depois a pessoa que tem conhecimento acerca da matéria e da melhor forma de fazer o outro progredir em relação a ela, é o professor (Banuelos, 1992).

O ensino é visto de formas diferentes, por pessoas diferentes. Algumas vêem-no como uma arte, para a qual já se nasce apto e não é possível adquirir as competências necessárias. Outros têm a opinião de que é suficiente ter uma grande motivação para ajudar os alunos e conhecimento da matéria a abordar (Siedentop, 1998).

Para Siedentop (1998) a tarefa principal que um professor tem é encontrar estratégias que levem os alunos a aprender, a desenvolver as suas capacidades, atitudes e conhecimento sobre os conteúdos abordados. Assim, é necessário planear, instruir, questionar, corrigir e outros comportamentos que promovam a aprendizagem. Esta resulta normalmente de uma experiência, sendo por isto bastante importante adequá-la a cada aluno, principalmente através da organização do contexto para os objetivos pretendidos. A este fenómeno de adequação chama-se pedagogia.

2.2. Ensino em Educação Física

A Educação física é uma disciplina que contribui para a formação integral do indivíduo, desenvolvendo conhecimentos, atitudes e competências necessárias para ter um estilo de fisicamente saudável e uma participação ativa na sociedade (UNESCO, 2015).

A disciplina de Educação Física, pretende desenvolver a aptidão física; favorecer a compreensão e aplicação dos princípios e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas; reforçar o gosto pela prática regular de atividade física; e assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência

(DGE, 2018). Esta caracteriza-se como um contexto no qual existe uma grande diversidade de situações, para as quais não existem soluções definidas, ou que possam ser aplicadas sempre que acontece algo semelhante. Existem sim, diretrizes e linhas de atuação para fatores intervenientes no processo de ensino aprendizagem e para uma utilização adequada dos recursos didáticos (Banuelos, 1992), podendo ainda referir-se que este é um processo complexo, que envolve as tarefas, alunos, professores, estruturas de aprendizagem e ambiente (Newell, 1991).

Cada disciplina contém conteúdos específicos, sendo por isto apropriado utilizar uma didática diferente para cada uma. Quando o ensino decorre numa sala de aula, o planeamento para é bastante semelhante e a aprendizagem é feita normalmente pela assimilação e retenção de informação. Já na Educação Física, o mesmo não acontece uma vez que tem de ser tido em conta aspetos como o movimento corporal e o esforço físico realizado. Banuelos (1992) apresenta algumas diferenças entre os dois contextos: Carácter lúdico e implicação das dimensões bio-psico-social do aluno em Educação Física, ao invés de um recrutamento maioritário da capacidade cognitiva em sala de aula; o medo de se manifestar em público, numa aula de educação física, é muito difícil de esconder, visto que as tarefas da aula se desenvolvem à vista de todos; já em sala de aula, este medo é facilmente escondido.

O professor deve ter em consideração alguns aspetos essenciais: os conteúdos de ensino, sobre os quais deve ter um vasto conhecimento; as abordagens didáticas, que incluem recursos didáticos e metodologias adequadas, adquiridos através de formação específica; e os recursos materiais necessários para desenvolver as múltiplas atividades físicas (Banuelos, 1992); aperfeiçoar as suas competências de organização de forma a conseguir criar um ambiente propício para que os alunos consigam desempenhar o seu papel ativo na aprendizagem; e gerir o sistema de avaliação e rever diariamente os registos efetuados pelos alunos (Siedentop, 1998).

Para existir um ensino eficaz, é necessário adequar as estratégias às condições existentes e ter em conta as habilidades e preferências pessoais, as características dos alunos, os conteúdos a abordar e o ambiente físico em que o ensino se desenvolve.

2.3. Estratégias de Ensino

Uma estratégia de ensino é constituída por um conjunto de aspetos organizados e tem como objetivo promover a aprendizagem de conteúdos de uma determinada matéria aos alunos (Siedentop, 1998).

O mesmo autor propõe seis estratégias de ensino na disciplina de Educação Física, que são caracterizadas pela estrutura da atividade e a forma como se desenvolve: o ensino ativo, o ensino por tarefas, o ensino a partir de perguntas, o ensino através dos companheiros, a aprendizagem cooperativa e o autoensino.

Na estratégia de ensino ativo, os alunos organizam as tarefas através de uma progressão em pequenas etapas, dando informações à turma ou a pequenos grupos, que se seguem de um momento de prática guiada, na qual são corrigidos os erros mais importantes. Posteriormente existirá uma parte de trabalho independente que é supervisionada pelo professor. O ritmo da aula é rápido e promove um elevado tempo de empenho motor. Estas características favorecem uma gestão eficaz do empenho dos alunos e permitem um grande índice de êxito (Siedentop, 1998).

O ensino por tarefas é mais indicado para uma situação em que os alunos já conhecem minimamente os conteúdos e consiste numa organização, na qual os alunos podem realizar tarefas diferentes em simultâneo, efetuando uma rotação em função das estações disponíveis. Habitualmente são distribuídas fichas por cada estação, que apresentam uma descrição breve e simples e possivelmente uma imagem da atividade a desenvolver. Esta estratégia permite a formação de grupos por níveis de desempenho e organizar o material necessário antecipadamente, tendo maior êxito quando as tarefas são apresentadas de forma clara (os indicadores qualitativos e quantitativos, o exercício em si e o contexto em si), o aluno é responsável pela pontuação individual ou do grupo e quando envolvem avaliação (Siedentop, 1998).

O ensino a partir de perguntas é uma estratégia que se distingue pela forma de apresentar as tarefas e pela transformação do papel do aluno. Esta consiste numa transmissão de conteúdos através de realização de perguntas, que leva os alunos interpretar e explorar soluções para resolver problemas, existindo 4 tipos de perguntas: recordatórias, que requerem a ativação da memória e a maioria são respostas de sim e não; convergentes, que estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas, analisando e integrando os conteúdos assimilados; divergentes, que requerem a procura

de novas soluções; e perguntas acerca de valores, implicando uma atitude ou uma opinião (Siedentop, 1998).

O ensino através dos companheiros, pode acontecer a pares, em grupos de três elementos ou em pequenos grupos, nos quais existem alunos com a função de tutores e a principal responsabilidade do professor é supervisionar a interação entre eles. As suas vantagens são: um ensino mais individualizado e de acordo com as necessidades do aluno; permite uma progressão que conduz a um maior domínio do conteúdo; promove um grande número de respostas corretas, devido à avaliação e feedback dos colegas; desenvolve um grande sentido de responsabilidade e compreensão do processo de ensino; necessidade de aprender a ajudar-se mutuamente. As suas desvantagens são: elevado tempo para aprender a ser tutor (motivar, instruir, analisar e dar feedback apropriado) e elevados esforços para individualizar o processo; e reduzido tempo em que os alunos tutores estão fisicamente ativos, por estarem a observar (Siedentop, 1998).

Uma aprendizagem cooperativa, segundo Siedentop (1998) visa promover aquisições nos domínios social e afetivo e em simultâneo favorecer aprendizagem dos conteúdos a lecionar. Requer uma interdependência entre os alunos sendo cada um responsável por um determinado aspeto, na qual os resultados de cada membro do grupo afetam de forma positiva os restantes (Johnson, Johnson, & Holubec, 1994). Esta estrutura é a forma de se alcançar os objetivos propostos, sendo o trabalho em equipa a forma de trabalhar mais frequente.

Alguns exemplos deste tipo de aprendizagem são a verificação através dos companheiros, na qual os alunos trabalham em grupos de 4 subdivididos em pares, tendo cada 11 tarefa e ajudando se mutuamente, finalizando com a junção do grupo, fornecimento de feedback e verificação do alcance dos objetivos; os “rompecabezas” na qual cada membro da equipa se torna um expert num determinado conteúdo que é trabalhada com outros experts de outras equipas, voltando de seguida a reunir com a sua equipa e a partilhar o seu conhecimento; a estratégia cooperativa na qual os alunos trabalham em pequenos grupos procurando alcançar o mesmo objetivo através de um contributo individual (Siedentop, 1998).

As estratégias de autoensino que permitem aos alunos desenvolver as suas capacidades e competências através de uma série de atividades sem a presença ou supervisão direta do professor. Tendo um papel bastante ativo na sua aprendizagem o aluno desenvolve o seu sentido de responsabilidade e aprende a trabalhar de forma autónoma.

2.4. Estratégias de Ensino baseadas na interação social

As estratégias de ensino também podem ser encaradas através do seu carácter social, de acordo com Johnson (1981), que considera a existência de quatro tipos: cooperativa, competitiva, individualista e afiliação. Estas diferenciam-se pela tarefa a desenvolver e o objetivo a ser alcançado.

A estratégia “cooperação” acontece quando os objetivos dos estudantes estão interrelacionados e estes conseguem alcançá-los quando os restantes elementos do grupo também alcançam os seus, existindo uma influência positiva do resultado de casa aluno no resultado dos outros (Johnson et al., 1994).

Na estratégia “competição”, os resultados dos membros não estão interdependentes, quando o indivíduo alcança o seu objetivo habitualmente é porque os outros não fizeram. Os membros de um grupo competem com outros para tentar alcançar o melhor resultado para eles (Johnson, Johnson, & Holubec, 1994).

Relativamente à estratégia “individualismo”, não existe relação entre os objetivos que cada membro do grupo tenta alcançar, não afetando o impedindo os restantes de alcançar os seus. Nesta forma de trabalho, o indivíduo não necessita de se preocupar com o resultado dos outros membros do grupo, focando-se no seu progresso individual (Johnson, Johnson, & Holubec, 1994).

Relativamente à estratégia “afiliação”, envolve gostar de trabalhar num grupo que queira trabalhar com o indivíduo, precisar de trabalhar num grupo para se sentir bem, sentir-se melhor quando trabalha em equipa e considerar que uma das melhores formas de aprender é quando é aceite pelo grupo (Ruiz et al., 2010).

Quando as experiências desportivas são devidamente conduzidas promovem o desenvolvimento de competências sociais, o desenvolvimento de sentimento de identidade e o sentimento de pertença a uma equipa (Siedentop, 1994), que ajuda os indivíduos a construir a identidade de grupo, realizar decisões em grupo e trabalhar para objetivos comuns (Metzler, 2005). Por isto, é atrativa e agradável para os estudantes (Bennet & Hastie, 1997) e está relacionada com resultados positivos (MacPhail, Trish, Kirk, & Kinchin, 2008).

3. Metodologia

Este é um estudo exploratório com análise de dados quantitativa, que visa a recolha de informação sobre as preferências dos alunos e alunas.

Como base, foram definidas questões com a função de nos guiar nesta investigação e estabelecer objetivos a atingir, partindo das estratégias de ensino referidas por Siedentop (1998) e das estratégias de ensino baseadas na interação social referidas por Ruiz et al., (2010).

3.1. Objetivo Geral

O objetivo do presente estudo, consiste em conhecer as preferências dos alunos finalistas do 3º ciclo (9ºano) e do ensino secundário (12ºano) em relação às estratégias de ensino nas aulas de Educação Física.

3.2. Objetivos específicos

Os objetivos definidos para este estudo foram os seguintes:

- Conhecer as preferências dos alunos finalistas do 3º ciclo (9ºano) e do ensino secundário (12ºano) em relação às estratégias de ensino utilizadas numa aula de Educação Física definidas por Siedentop (1998) e as preferências de interação social definidas por Ruiz et al., (2010);
- Perceber se as preferências diferem entre sexos;
- Perceber se existem diferenças entre os ciclos.

3.3. Participantes

Os participantes no estudo são alunos da Escola Secundário Engenheiro Acácio Calazans Duarte, pertencente ao agrupamento de escolas Marinha Grande Poente. São alunos do 12º ano de escolaridade (num total de 99 alunos, dos quais 62 são raparigas e 37 são rapazes) e do 9º ano de escolaridade (84 alunos, dos quais 48 são raparigas e 36 são rapazes; tabela 1). Têm idades compreendidas entre os 14 e 18 anos. Todos eles frequentam a disciplina de Educação Física, duas vezes por semana, em dois blocos de 90 e 45 minutos.

Quadro 5 – Caracterização dos participantes

Ciclo de Ensino	Feminino	Masculino	Total
9º ano (14-15 anos)	48	36	84
12º ano (17-18 anos)	62	37	99
Total	110	73	183

3.4. Instrumentos

Para estudar as preferências dos alunos em relação às estratégias de ensino utilizadas na disciplina de Educação Física, foram utilizadas como base a escala “*Graupera/Ruiz-Scale of Social Interaction Preferences in Physical Education Learning*” de Ruiz et al (2010) (anexo 10) e o livro “*Aprender a Enseñar la Educacion Física*” de Daryl Siedentop. Foi necessário realizar a tradução de ambos para português, bem como a leitura e análise do segundo, das quais resultaram questões relacionadas com o conteúdo referido.

Deste processo, resultou o questionário “Preferências dos alunos relativamente às estratégias de ensino na aula de Educação Física” (anexo 11). Este é constituído por um total de 45 questões. Cada uma é respondida numa escala de likert, sendo que 1 corresponde a Discordo Totalmente, 2 corresponde a Discordo, 3 corresponde a Concordo e 4 corresponde a Concordo Totalmente.

3.4.1. Matriz e validação do questionário

Na construção do questionário foram observados procedimentos de validação facial e do seu conteúdo.

Primeiramente foi construída uma matriz, com o propósito de definir os vários blocos temáticos, os objetivos das questões apresentadas, as questões previstas, as respostas possíveis, o tipo de tratamento estatístico e a escala de frequência utilizada.

O conteúdo do questionário foi revisto pelo Professor Doutor Paulo Nobre, de forma a garantir a coerência com os originais, e a relevância dos itens e dimensões do instrumento.

Após a sua construção, procedeu-se à realização do pré-teste do questionário. Este foi realizado por dois alunos do 12º ano, dois alunos do 9º ano e uma professora do grupo de Educação Física, da Escola Secundária Eng.º Acácio Calazans Duarte. Antes da sua aplicação, foi explicado que o objetivo do procedimento era verificar se existiam questões de difícil entendimento e/ou se existia linguagem fora do contexto das idades ao qual o

mesmo se destinava, possibilitando igualmente que os intervenientes sugerissem melhorias que beneficiassem a sua futura aplicação.

Estes passos contribuíram eficazmente para um questionário adequado aos destinatários, uma vez que foram efetuadas alterações ao nível da linguagem, que tornaram as questões mais claras e, por sua vez, promoveram a compreensão das mesmas por parte dos alunos.

3.5. Procedimentos

O trabalho de recolha de dados, foi desenvolvido durante as aulas de Educação Física, através da aplicação de um questionário em formato digital, através da plataforma Google Forms. A sua concretização, aconteceu após a autorização do diretor da Escola Secundária Engenheiro Calazans Duarte (anexo 12) e a entrega do consentimento informado, para autorização pelos encarregados de educação (anexo 13).

3.6. Análise dos dados

Após a recolha de dados, procedemos à sua análise no Programa Microsoft Excel e seguidamente no Programa IBM SPSS Statistics versão 28. Neste último, a análise estatística descritiva, determinando a média, o desvio-padrão, a moda e a mediana deram origem aos resultados.

4. Resultados

Em seguida faremos a apresentação dos resultados tendo em conta os dados obtidos. Esta será organizada em três partes: Preferências nas aulas de EF; Sexo; Ciclo de Ensino.

4.1. Preferências nas aulas de EF

Estratégias de ensino segundo Siedentop (1998)

No quadro que se segue pode observar-se a frequência relativa de cada nível de resposta de todos os alunos relativamente aos itens correspondentes a cada estratégia de ensino referida por Siedentop (1998). Nesta é também apresentada o valor percentual de cada nível, a média e desvio padrão e a moda.

Quadro 6 – Preferências dos alunos relativamente às estratégias de ensino (Siedentop, 1998)

Dimensões	Categorias	Preferência dos Participantes (%)				M±DP	Moda
		1	2	3	4		
Ensino entre companheiros	São os alunos que explicam, demonstram e dão feedback aos colegas	8.2	20.3	56.6	14.8	2.78±0.797	3
Ensino ativo	Ter parte prática e o professor corrige erros	2.2	3.8	56.6	37.4	3.29±0.646	3
	Professor dá informação à turma ou pequenos grupos, no início da aula	3.8	4.9	57.1	34.1	3.21±0.707	3
	Ter prática guiada e de seguida prática independente	2.7	8.8	61.5	26.9	3.13±0.673	3
	Trabalhar por estações	3.3	15.9	61.0	19.8	2.97±0.700	3
Ensino por tarefas	Trabalhar por tarefas em pequenos grupos	2.2	10.4	65.9	21.4	3.07±0.635	3
	Ter uma ficha com descrição e ilustração	4.4	20.3	56.6	18.7	2.90±0.747	3
Ensino a partir de perguntas	A pergunta do professor promove pensamento crítico e resolução de problemas	6.6	15.9	57.1	20.3	2.91±0.788	3
	A pergunta do professor é sobre atitudes ou opinião	5.5	18.7	59.3	16.5	2.87±0.746	3
	A pergunta do professor faz analisar conteúdos	4.9	17.6	62.6	14.8	2.87±0.713	3
	A pergunta do professor ativa a memória	6.6	17.6	60.4	15.4	2.85±0.756	3
	Professor faz questão que leva a uma resposta mais adequada	11.0	31.3	47.8	9.9	2.57±0.816	3
	O professor faz uma pergunta e o exercício é a resposta	12.1	37.4	40.7	9.9	2.48±0.832	3
Autoensino	Ser autónomo e completar sequência de aprendizagem	2.2	11.0	62.1	24.7	3.09±0.662	3
	Ser responsável pela aprendizagem	2.2	12.1	64.3	21.4	3.05±0.650	3

Em relação ao ensino entre companheiros, 71.4% dos inquiridos gostam que sejam os alunos a explicar, demonstrar e dar feedback aos colegas.

Em relação ao ensino ativo a quase totalidade dos alunos, prefere ter prática e correção dos erros por parte do professor ($M=3.29\pm0.646$), e que no início da aula o professor dê informação à turma ou a pequenos grupos ($M=3.21\pm0.707$), e gostam de ter uma parte prática seguida de uma parte independente ($M=3.13\pm0.673$).

Em relação ao ensino por tarefas, a maioria dos alunos prefere trabalhar por tarefas em pequenos grupos ($M=3.07\pm0.635$) e ter uma ficha com descrição e ilustração ($M=2.90\pm0.747$).

Relativamente ao ensino a partir de perguntas, a maioria dos alunos prefere quando a pergunta do professor promove pensamento crítico e resolução de problemas ($M=2.91\pm0.788$), que a pergunta do professor faz analisar conteúdos ($M=2.87\pm0.713$), e quando a pergunta do professor é sobre atitudes ou opinião ($M=2.87\pm0.746$).

Relativamente ao autoensino, a maioria dos alunos prefere ser autónomo e completar uma sequência de aprendizagem ($M=3.09\pm 0.662$) e ser responsável pela sua aprendizagem ($M=3.05\pm 0.650$)

Estratégias de interação social segundo Ruiz et al., (2010)

No quadro 7 pode observar-se a frequência relativa de cada nível de resposta de todos os alunos relativamente aos itens correspondentes a cada estratégia de ensino referida por Ruiz et al., (2010)

Quadro 7 – Preferências dos alunos relativamente às estratégias de ensino (Ruiz et al., 2010)

Dimensões	Categorias	Preferência dos Participantes (%)				M±DP	Moda
		1	2	3	4		
Cooperação	Ajudar os outros	2.2	3.3	45.6	48.9	3.41±0.665	4
	O trabalho influencia o resultado do grupo	1.6	6.0	42.9	49.5	3.40±0.681	3
	É necessário trabalhar em grupo	2.2	4.9	49.5	43.4	3.34±0.676	3
	Participar em trabalho de grupo	3.3	4.9	57.1	34.6	3.23±0.690	3
	Trabalhar em grupo mesmo que a atividade seja difícil	3.3	6.6	42.9	49.5	3.22±0.712	3
	Aprofundar conhecimento e partilhar com o grupo	2.7	8.2	57.7	31.3	3.18±0.753	3
	Gostar de desportos coletivos	3.8	9.3	55.5	31.3	3.14±0.736	3
	Partilhar informação com o grupo	3.3	16.5	53.3	26.9	3.04±0.680	3
	Trabalhar em grupo mesmo que as atividades sejam aborrecidas	4.9	13.7	58.8	22.5	2.99±0.750	3
	Ajudar os colegas mesmo que não o ajudem	7.7	18.1	52.7	21.4	2.88±0.832	3
Competição	Fazer as coisas melhor que os colegas	2.7	12.6	47.7	37.9	3.20±0.690	3
	Fazer as coisas melhor que os outros	3.8	9.3	52.2	34.6	3.18±0.761	3
	Para ser melhor que os colegas, há maior esforço	4.9	13.7	54.4	26.9	3.03±0.853	3
	Reconhecimento de outros por ser o melhor	4.9	22.5	42.3	30.2	2.98±0.784	3
	Maior esforço se colegas estão a fazer melhor	4.4	25.3	46.7	23.6	2.90±0.778	3
	Terminar o trabalho antes dos colegas	4.9	32.4	46.7	15.9	2.74±0.962	3
	Ser o melhor da turma	12.1	30.8	34.1	23.1	2.68±0.752	3
Afiliação	Trabalhar num grupo quer queira trabalhar com ele	1.1	2.7	31.9	64.3	3.59±0.603	4
	Ser aceite pelo grupo é a melhor forma de aprender	6.6	12.1	51.6	29.7	3.04±0.826	3
	Participar em jogos de equipa, pois sabe o que fazer	4.4	31.3	45.1	19.2	2.79±0.800	3
	Estar acompanhado, permite que tudo corra bem	6.0	35.2	46.7	12.1	2.65±0.770	3
	Trabalhar em grupo dá sentimento de bem-estar	19.2	36.3	31.9	12.6	2.38±0.936	2

	Participar em jogos de equipa, pois os seus erros não se veem	21.4	44.5	24.2	9.9	2.23±0.897	2
	Ter sentimento de bem-estar apenas através de trabalho em equipa	23.6	48.9	20.3	7.1	2.11±0.846	2
Individualismo	Trabalhar sozinho, sem preocupação com outros	7.1	29.7	42.9	20.3	2.76±0.856	3
	Gostar de desportos individuais	10.4	27.5	42.3	19.8	2.71±0.901	3
	Trabalhar sozinho, leva a ter melhores notas	6.6	43.4	35.2	14.8	2.58±0.821	2.5
	Fazer exercícios individuais	11.0	31.9	46.7	10.4	2.57±0.823	3
	Trabalhar sozinho é a melhor forma de fazer as coisas bem	9.9	47.3	30.8	12.1	2.45±0.831	2
	Trabalhar sozinho é a melhor forma de aprender	11.0	50.0	30.2	8.8	2.37±0.794	2

Em relação à cooperação, a maioria dos alunos concorda totalmente com a atitude de ajudar os outros ($M=3.41\pm0.665$ e $\text{Moda}=4$), preferindo também quando o seu trabalho influencia o resultado do grupo ($M=3.40\pm0.681$). De realçar que apenas uma pequena parte ajuda os colegas mesmo que estes não o ajudem ($M=2.88\pm0.832$).

Em relação à competição, a maioria dos alunos mostra gostar de fazer as coisas melhor que colegas ($M=3.20\pm0.690$) melhor que as outras pessoas ($M=3.18\pm0.761$) e referem esforçar-se mais para conseguir ser melhor os colegas ($M=3.03\pm0.853$). De realçar que ser o melhor da turma é algo ambicionado por menos alunos ($M=2.68\pm0.752$).

Em relação à afiliação, a maioria dos alunos concorda totalmente em trabalhar num grupo que queira trabalhar com os mesmos ($M=3.59\pm0.603$ e $\text{Moda}=4$), considerando também que a melhor forma de aprender é ser aceite pelo grupo ($M=3.04\pm0.826$).

Em relação ao individualismo, mais de metade dos alunos prefere trabalhar sozinho sem precisar de se preocupar com os outros ($M=2.76\pm0.856$) e desportos individuais ($M=2.71\pm0.901$).

4.2. Sexo

Estratégias de ensino segundo Siedentop (1998)

No quadro que se segue verificam-se quais as preferências dos alunos relativamente às estratégias referidas por Siedentop (1998).

Quadro 8 – Preferência geral dos alunos relativa à variável sexo (Siedentop, 1998)

Dimensões/Categorias	Feminino + Masculino (M±DP)
Ensino ativo	3.15±0.648
Autoensino	3.06±0.665
Ensino por tarefas	2.96±0.716
Ensino a partir de perguntas	2.88±0.753
Ensino entre companheiros	2.79±0.801

De acordo com os inquiridos, a preferência entre as cinco categorias vai para o Ensino Ativo (3.15±0.648), seguindo-se o Autoensino (3.06±0.665) e o Ensino por Tarefas (2.96±0.716).

Quadro 9 - Preferências dos alunos relativas à variável sexo (Siedentop, 1998)

Dimensões /categorias	Sexo			
	Feminino	M±DP	Masculino	M±DP
Ensino entre companheiros	São os alunos que explicam, demonstram e dão feedback aos colegas	2.72±0.780	São os alunos que explicam, demonstram e dão feedback aos colegas	2.86±0.821
Ensino ativo	Ter parte prática e o professor corrige erros	3.36±0.555	Ter parte prática e o professor corrige erros	3.17±0.757
	Professor dá informação à turma ou pequenos grupos, no início da aula	3.32±0.575	Ter prática guiada e de seguida prática independente	3.12±0.725
	Ter prática guiada e de seguida prática independente	3.12±0.639	Professor dá informação à turma ou pequenos grupos, no início da aula	3.05±0.848
Ensino por tarefas	Trabalhar por tarefas em pequenos grupos	3.18±0.579	Trabalhar por tarefas em pequenos grupos	2.89±0.678
	Ter uma ficha com descrição e ilustração	3.00±0.680	Ter uma ficha com descrição e ilustração	2.73±0.816
Ensino a partir de perguntas	A pergunta do professor promove pensamento crítico e resolução de problemas	2.89±0.719	A pergunta do professor promove pensamento crítico e resolução de problemas	2.93±0.887
	A pergunta do professor faz analisar conteúdos	2.87±0.708	A pergunta do professor é sobre atitudes ou opinião	2.90±0.748
	A pergunta do professor ativa a memória	2.81±0.783	A pergunta do professor ativa a memória	2.89±0.718
Autoensino	Ser autónomo e completar sequência de aprendizagem	3.13±0.630	Ser autónomo e completar sequência de aprendizagem	3.02±0.707
	Ser responsável pela aprendizagem	3.07±0.604	Ser responsável pela aprendizagem	3.01±0.716

No que se refere ao Ensino Ativo, ambos os sexos manifestam preferir ter uma parte prática e que o professor corrija os erros ($M=3.36\pm 0.555$). Em segunda opção, as alunas preferem que o professor dê informação à turma ou pequenos grupos, no início da aula ($M=3.32\pm 0.575$) e os alunos, por seu lado, preferem ter prática guiada e de seguida prática independente ($M=3.12\pm 0.639$).

Relativamente ao Autoensino, as respostas demonstram ambos os sexos gostam de ser autónomos e completar uma sequência de aprendizagem (F - $M=3.13\pm0.630$; M - $M=3.02\pm0.707$) e serem responsáveis pela sua aprendizagem (F - $M=3.07\pm0.604$; M - $M=3.01\pm0.716$).

Sobre o Ensino por Tarefas, ambos os sexos manifestam preferir trabalhar por tarefas em pequenos grupos (F - $M=3.18\pm0.579$; M - $M=2.89\pm0.678$) e em segunda opção ter uma ficha com descrição e ilustração (F - $M=3.00\pm0.680$; M - $M=3.00\pm0.680$)

Relativamente ao Ensino a Partir de Perguntas, ambos os sexos manifestam preferir que a pergunta do professor promova o pensamento crítico e a resolução de problemas (respetivamente $M=2.89\pm0.719$ e $M=2.93\pm0.887$) e em segunda opção que a pergunta do professor ative a memória (respetivamente $M=2.81\pm0.783$ e $M=2.89\pm0.718$).

Como pode observar-se, as preferências das raparigas nas aulas de EF vão para a prática, na qual os erros são corrigidos pelo professor, o trabalho realiza-se por tarefas em pequenos grupos, tendo autonomia para completar sequências de aprendizagem.

Os rapazes também dão preferência à prática, preferindo o exercício primeiro, com correção dos erros pelo professor e trabalhar por tarefas em pequenos grupos, com autonomia para completar sequências de aprendizagem.

Estratégias de interação social segundo Ruiz et al., (2010)

Segue-se o quadro 10, no qual é possível verificar quais as preferências dos alunos relativamente às estratégias referidas por Ruiz et al., (2010), tendo em conta o sexo.

Quadro 10 – Preferência geral dos alunos relativa à variável sexo – (Ruiz et al., 2010)

Dimensões/Categorias	Feminino + Masculino (M±DP)
Cooperação	3.36±0.687
Competição	3.31±0.747
Afiliação	3.18±0.787
Individualismo	2.69±0.869

De acordo com os inquiridos, a preferência entre as cinco categorias vai para a Cooperação (3.36±0.687), seguindo-se a Competição (3.31±0.747) e a Afiliação (3.18±0.787).

Quadro 11 - Preferências dos alunos relativas à variável sexo (Ruiz et al., 2010)

Dimensões /categorias	Sexo			
	Feminino	M±DP	Masculino	M±DP
Cooperação	Ajudar os outros	3.52±0.586	O trabalho influencia o resultado do grupo	3.34±0.749
	É necessário trabalhar em grupo	3.45±0.569	Ajudar os outros	3.24±0.741
	O trabalho influencia o resultado do grupo	3.44±0.629	Gostar de desportos coletivos	3.23±0.825
Competição	Fazer as coisas melhor que os colegas	3.11±0.761	Terminar o trabalho antes dos colegas	3.86±0.769
	Fazer as coisas melhor que os outros	3.05±0.756	Fazer as coisas melhor que os outros	3.35±0.714
	Para ser melhor que os colegas, há maior esforço	2.96±0.731	Fazer as coisas melhor que os colegas	3.32±0.746
Afiliação	Trabalhar num grupo quer queira trabalhar com ele	3.68±0.484	Trabalhar em grupo dá sentimento de bem-estar	3.49±1.05
	Ser aceite pelo grupo é a melhor forma de aprender	3.15±0.735	Trabalhar num grupo quer queira trabalhar com ele	3.45±0.727
	Estar acompanhado, permite que tudo corra bem	2.67±0.718	Participar em jogos de equipa, pois sabe o que fazer	3.04±0.824
Individualismo	Trabalhar sozinho, sem preocupação com outros	2.69±0.822	Trabalhar sozinho, sem preocupação com outros	2.86±0.902
	Gostar de desportos individuais	2.66±0.817	Gostar de desportos individuais	2.78±1.017
	Trabalhar sozinho, leva a ter melhores notas	2.54±0.788	Trabalhar sozinho, leva a ter melhores notas	2.64±0.871

No que se refere à Cooperação, ambos os sexos manifestam preferência em ajudar o outro (F - $M=3.52\pm0.586$; M - $M=3.24\pm0.741$) e em segunda opção consideram que o trabalho em conjunto influencia o resultado do grupo (F - $M=3.44\pm0.629$; M - $M=3.34\pm0.749$).

Relativamente à Competição ambos os sexos manifestam preferir fazer as coisas melhor que os colegas de turma (F - $M=3.11\pm0.761$; M - $M=3.32\pm0.746$) e em segunda opção fazer as coisas melhor que as restantes pessoas (F - $M=3.05\pm0.756$; M - $M=3.35\pm0.714$).

Sobre a Afiliação, os alunos do sexo feminino manifestam preferir trabalhar num grupo, sabendo que os elementos também o querem nesse grupo ($M=3.68\pm0.484$), por sua vez, os alunos do sexo masculino manifestam preferir trabalhar num grupo lhes dá sentimento de bem-estar ($M=3.49\pm1.05$). Em segunda opção os alunos do sexo feminino consideram que ser aceite pelo grupo é a melhor forma de aprender, enquanto os alunos do sexo masculino gostam de trabalhar num grupo sabendo que os elementos também o querem nesse grupo ($M=3.45\pm0.727$).

Em relação ao individualismo, ambos os sexos mostram preferência em trabalhar sozinhos, sem preocupação com outros (F - $M=2.69\pm 0.822$; M - $M=2.86\pm 0.902$), e em segunda opção manifestam gostar de desportos individuais (F - $M=2.66\pm 0.817$; M - $M=2.78\pm 1.017$).

Como pode observar-se, numa aula de EF, as raparigas preferem ajudar o outro, fazer as atividades propostas melhor que os colegas e trabalhar num grupo, sabendo que os elementos também o querem nesse grupo.

Os rapazes também preferem ajudar o outro, fazer as coisas melhor que os colegas e trabalhar num grupo que lhes dê sentimento de bem-estar.

4.3. Ciclos de Ensino

Estratégias de ensino segundo Siedentop (1998)

No quadro que se segue verificam-se quais as preferências dos alunos relativamente às estratégias referidas por Siedentop (1998).

Quadro 12 – Preferência geral dos alunos relativa à variável ciclos de ensino (Siedentop, 1998)

Dimensões/Categorias	Ciclos de Ensino: 9º e 12º ano (M±DP)
Ensino Ativo	3.20±0.670
Autoensino	3.07±0.659
Ensino por Tarefas	2.98±0.694
Ensino a Partir de Perguntas	2.89±0.746
Ensino Entre Companheiros	2.78±0.799

De acordo com os inquiridos, a preferência entre as cinco categorias vai para o Ensino Ativo (3.20 ± 0.670), seguindo-se o Autoensino (3.07 ± 0.659) e o Ensino por Tarefas (2.98 ± 0.694).

No quadro que se segue verificam-se quais as preferências dos alunos relativamente às estratégias referidas por Siedentop (1998), tendo em conta o ciclo de ensino que frequentam, ordenadas em cada categoria por ordem decrescente da média.

Quadro 13 - Preferências dos alunos relativas à variável ciclos de ensino (Siedentop, 1998)

Dimensões /categorias	Ciclo de Ensino			
	9º Ano	M±DP	12º Ano	M±DP
Ensino entre companheiros	São os alunos que explicam, demonstram e dão feedback aos colegas	2.83±0.809	São os alunos que explicam, demonstram e dão feedback aos colegas	2.73±0.790
Ensino ativo	Professor dá informação à turma ou pequenos grupos, no início da aula	3.17±0.762	Ter parte prática e o professor corrige erros	3.44±0.519
	Ter parte prática e o professor corrige erros	3.11±0.733	Professor dá informação à turma ou pequenos grupos, no início da aula	3.25±0.659
	Ter prática guiada e de seguida prática independente	3.04±0.747	Ter prática guiada e de seguida prática independente	3.19±0.600
Ensino por tarefas	Trabalhar por tarefas em pequenos grupos	3.03±0.689	Trabalhar por tarefas em pequenos grupos	3.09±0.591
	Ter uma ficha com descrição e ilustração	2.92±0.745	Ter uma ficha com descrição e ilustração	2.86±0.751
Ensino a partir de perguntas	A pergunta do professor promove pensamento crítico e resolução de problemas	3.02±0.811	A pergunta do professor é sobre atitudes ou opinião	2.83±0.710
	A pergunta do professor faz analisar conteúdos	2.96±0.706	A pergunta do professor promove pensamento crítico e resolução de problemas	2.81±0.761
	A pergunta do professor ativa a memória	2.94±0.786	A pergunta do professor faz analisar conteúdos	2.79±0.714
Autoensino	Ser autónomo e completar sequência de aprendizagem	3.00±0.733	Ser autónomo e completar sequência de aprendizagem	3.13±0.600
	Ser responsável pela aprendizagem	3.04±0.731	Ser responsável pela aprendizagem	3.09±0.573

No que se refere ao Ensino Ativo, os alunos do 9º ano de escolaridade mostram preferir que o professor dê informação à turma ou a pequenos grupos, no início da aula ($M=3.17\pm0.762$), enquanto os alunos do 12º ano de escolaridade manifestam preferir ter uma parte prática, na qual o professor corrige os erros ($M=3.44\pm0.519$). Em segunda opção, os alunos do 9º ano preferem ter uma parte prática, na qual o professor corrige os erros ($M=3.11\pm0.733$), e por sua vez, os alunos do 12º ano preferem que o professor dê informação à turma ou a pequenos grupos, no início da aula ($M=3.25\pm0.659$).

Relativamente ao Autoensino, os alunos do 9º ano de escolaridade mostram preferir ser responsável pela sua aprendizagem ($M=3.04\pm0.731$), enquanto os alunos do 12º ano preferem ser autónomos e completar uma sequência de aprendizagem ($M=3.13\pm0.600$). em segunda opção, os alunos do 9º ano mostram gostar de ser autónomos e completar uma sequência de aprendizagem ($M=3.00\pm0.733$) e os alunos do 12º ano serem responsáveis pela sua aprendizagem ($M=3.09\pm0.573$).

Em relação ao Ensino por Tarefas, ambos os ciclos manifestam preferir trabalhar por tarefas em pequenos grupos (9º ano - $M=3.03\pm0.689$; 12º ano - $M=3.09\pm0.591$) e em

segunda opção ter uma ficha com descrição e ilustração (9º ano - $M=2.92\pm0.745$; 12º ano - $M=2.86\pm0.751$).

Relativamente ao Ensino a Partir de Perguntas, os alunos 9º ano de escolaridade mostram preferir que a pergunta do professor promove pensamento crítico e resolução de problemas ($M=3.02\pm0.811$), enquanto os alunos do 12º ano preferem que a pergunta do professor seja sobre atitudes ou opinião ($M=2.83\pm0.710$). Em segunda opção, os alunos do 9º ano gostam que a pergunta do professor promova a análise de conteúdos ($M=2.96\pm0.706$), e por sua vez, os alunos do 12º ano gostam que a pergunta do professor promove pensamento crítico e resolução de problemas ($M=2.81\pm0.761$).

No que se refere ao Ensino Entre Companheiros, os alunos demonstram ter uma opinião semelhante (9º ano - $M=2.83\pm0.809$; 12º ano - $M=2.73\pm0.790$).

Como pode observar-se, as preferências dos alunos do 9º ano de escolaridade vão para uma prática que inicia com o professor a dar informação à turma ou a pequenos grupos, assenta na responsabilidade pela própria aprendizagem através de tarefas em pequenos grupos.

Os alunos do 12º ano de escolaridade, mostram preferência por uma prática na qual o professor corrige os erros, tendo autonomia para completar sequências de aprendizagem, através de tarefas em pequenos grupos.

Estratégias de interação social segundo Ruiz et al., (2010)

No quadro que se segue verificam-se quais as preferências dos alunos relativamente às estratégias referidas por Ruiz et al., (2010).

Quadro 14 – Preferência geral dos alunos relativa à variável ciclos de ensino (Ruiz et al., 2010)

Dimensões/Categorias	Ciclos de Ensino: 9º e 12º ano (M±DP)
Cooperação	3.38±0.674
Competição	3.34±0.730
Afiliação	3.14±0.738
Individualismo	2.67±0.839

De acordo com os inquiridos, a preferência entre as cinco categorias vai para a Cooperação (3.38±0.674), seguindo-se a Competição (3.34±0.730) e a Afiliação (3.14±0.738).

No quadro que se segue verificam-se quais as preferências dos alunos relativamente às estratégias referidas por Ruiz et al., (2010), tendo em conta o ciclo de ensino que frequentam, ordenadas em cada categoria por ordem decrescente da média.

Quadro 15 - Preferências dos alunos relativas à variável ciclos de ensino (Ruiz et al., 2010)

Dimensões /categorias	Ciclo de Ensino			
	9º Ano	M±DP	12º Ano	M±DP
Cooperação	O trabalho influencia o resultado do grupo	3.35±0.723	Ajudar os outros	3.48±0.541
	Ajudar os outros	3.32±0.783	O trabalho influencia o resultado do grupo	3.44±0.642
	É necessário trabalhar em grupo	3.30±0.760	É necessário trabalhar em grupo	3.37±0.599
Competição	Terminar o trabalho antes dos colegas	3.83±0.729	Fazer as coisas melhor que os outros	3.31±0.649
	Fazer as coisas melhor que os colegas	3.08±0.829	Fazer as coisas melhor que os colegas	3.29±0.689
	Para ser melhor que os colegas, há maior esforço	3.03±0.803	Para ser melhor que os colegas, há maior esforço	3.03±0.762
Afiliação	Trabalhar num grupo quer queira trabalhar com ele	3.48±0.687	Trabalhar num grupo quer queira trabalhar com ele	3.69±0.508
	Ser aceite pelo grupo é a melhor forma de aprender	3.15±0.819	Ser aceite pelo grupo é a melhor forma de aprender	2.95±0.825
	Participar em jogos de equipa, pois sabe o que fazer	2.91±0.799	Participar em jogos de equipa, pois sabe o que fazer	2.68±0.791
Individualismo	Trabalhar sozinho, sem preocupação com outros	2.81±0.913	Gostar de desportos individuais	2.78±0.848
	Gostar de desportos individuais	2.63±0.959	Trabalhar sozinho, sem preocupação com outros	2.71±0.809
	Trabalhar sozinho, leva a ter melhores notas	2.60±0.826	Fazer exercícios individuais	2.61±0.765

No que se refere à Cooperação, os alunos do 9º ano de escolaridade consideram que o trabalho de grupo influencia o resultado do grupo ($M=3.35\pm0.723$), enquanto os alunos do 12º ano de escolaridade manifestam preferência por ajudar o outro ($M=3.48\pm0.541$). em segunda opção os alunos do 9º ano gostam de ajudar o outro ($M=3.32\pm0.783$), e por sua vez, os alunos do 12º ano consideram que o trabalho de grupo influencia o resultado do grupo ($M=3.44\pm0.642$).

Relativamente à Competição, os alunos do 9º ano manifestam preferir terminar o trabalho antes dos colegas ($M=3.83\pm0.729$), enquanto os alunos do 12º ano de escolaridade manifestam preferência por fazer as coisas melhor que os outros ($M=3.31\pm0.649$). Em segunda opção ambos os ciclos gostam de fazer as coisas melhor que os colegas (9º ano $M=3.08\pm0.829$; 12º ano - $M=3.29\pm0.689$).

Sobre a Afiliação, ambos os ciclos manifestam preferir trabalhar num grupo, sabendo que os elementos também o querem nesse grupo (9º ano $M=3.48\pm0.687$; 12º ano - $M=3.69\pm0.508$). em segunda opção os alunos de ambos os ciclos acreditam que ser aceite

pelo grupo é a melhor forma de aprender (9º ano $M=3.15\pm0.819$; 12º ano - $M=2.95\pm0.825$).

Em relação ao Individualismo, os alunos do 9º ano de escolaridade manifestam preferir trabalhar sozinhos, sem preocupação com os outros ($M=2.81\pm0.913$), enquanto os alunos do 12º ano dão preferência aos desportos individuais ($M=2.78\pm0.848$). Como segunda opção, os alunos do 9º ano mostram gostar de desportos individuais ($M=2.63\pm0.959$), e por sua vez, os alunos do 12º ano gostam de trabalhar sozinhos, sem preocupação com os outros ($M=2.71\pm0.809$).

Como se pode observar, os alunos do 9º ano de escolaridade atribuem elevada importância à influência que o trabalho de grupo tem no resultado deste, gostam de terminar o trabalho antes dos colegas e trabalhar num grupo, sabendo que os elementos também o querem nesse grupo.

Os alunos do 12º ano de escolaridade preferem ajudar o outro, serem os melhores a desempenhar uma tarefa e trabalhar num grupo, sabendo que os elementos também o querem nesse grupo.

5. Discussão

O presente estudo pretendeu conhecer as preferências dos alunos finalistas do 3º ciclo (9ºano) e do ensino secundário (12ºano) em relação às estratégias de ensino nas aulas de Educação Física.

Como podemos verificar nos resultados apresentados, nas estratégias de ensino referidas por Siedentop (1998), os alunos demonstraram gostar de aprender através do ensino ativo, mostrando a necessidade de intervenção por parte do professor na parte inicial seguindo-se duas partes práticas, guiada e a seguir independente; através de tarefas realizadas em pequenos grupos; e através do autoensino, sendo o principal agente da sua aprendizagem. Desta forma, promovendo a autonomia, é possível capacitar e educar os indivíduos para escolhas saudáveis e consequentemente um estilo de vida melhor (Júnior et al., 2006).

Mostraram também gostar de aprender através do ensino entre companheiros, apresentando disponibilidade para a ajuda mútua entre colegas e o envolvimento no processo de aprendizagem, e também através do ensino através de perguntas, principalmente as que promovem a análise de conteúdo, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Assim, a existência de condições que exponham os alunos a

novas situações irão promover o raciocínio e a tomada de decisão (Ministério da Educação, 2017).

Em relação às estratégias de ensino baseadas na interação social, os alunos mostram preferência em trabalhar de forma cooperativa, sendo bastante benéfico pois promove a autoestima, o desenvolvimento de competências sociais e melhora o aproveitamento escolar (Johnson & Johnson, 1994). Demonstrem também um grande interesse em trabalhar de forma competitiva, sendo esta uma estratégia que aumenta a motivação e interesse dos alunos para a aprendizagem de diversas matérias e manutenção de um estilo de vida saudável (Ivanova & Korostelev, 2019). Consideram ainda que a melhor forma de aprender é ser aceito pelo grupo e trabalhar junto desses elementos, sendo estes indicadores para a preferência de estratégias de afiliação.

Estes resultados vão ao encontro do estudo realizado por Ruiz et al (2010), que reforça a importância da tendência que os jovens têm para se juntarem aos seus pares, para o processo de socialização no desporto.

É importante que os professores criem condições que desafiem os alunos, que sejam adequadas às suas necessidades, e que os motivem para a prática, fazendo-o através de diversas tarefas e atividades (Fairclough, 2003). Desta forma, a percepção de grandes níveis de competência é promovida e o interesse em continuar a praticar atividade física aumenta (Weiss & Ebbeck, 1996).

Sexo e Ciclos de ensino

O estudo também tentou perceber se as preferências diferem entre rapazes e raparigas e entre ciclos de ensino.

Os resultados mostraram existir as mesmas preferências, para rapazes e raparigas, em relação às estratégias ensino ativo, ensino por tarefas, ensino através dos companheiros e autoensino. Relativamente ao ensino a partir de perguntas todos preferem que o professor faça perguntas que promovam o pensamento crítico e a resolução de problemas, o que parece já estar a acontecer em várias escolas, através de atividades propostas pelos professores que requerem capacidade de análise e procura de soluções para diversas situações (Sangco, 2022). Os alunos do sexo feminino gostam que a pergunta do professor promova a análise de conteúdos, que irá ajudar a ativar e desenvolver competências de pensamento crítico, consideradas vitais no processo e no desenvolvimento de

aprendizagens ao longo da vida (Sangco, 2022), ao invés dos alunos do sexo masculino que preferem responder a perguntas sobre atitudes ou opinião.

Os alunos do 9º ano também gostam que a pergunta do professor promova pensamento crítico e resolução de problemas, ao invés dos alunos do 12º ano que preferem responder a perguntas sobre atitudes ou opinião.

Nas restantes estratégias não existem diferenças nos anos de escolaridade.

Relativamente às estratégias de ensino baseadas na interação social, tanto as raparigas como os rapazes mostram elevada preferência por trabalhar em cooperação. Muitos professores já estão a ir ao encontro desta forma de trabalhar, uma vez que, segundo Gumbo et al., (2017), os professores já estão a incentivar e a promover a realização de tarefas e apresentações coletivas, que consideram ajudar a crescer e a desenvolver ideias e conhecimentos.

As raparigas mostram maior preferência por trabalhar em cooperação e afiliação, que vai ao encontro dos resultados obtidos no estudo realizado por Ruiz et al., (2010) e pode ter haver com o facto de julgarem as suas competências através de feedback social (Weiss, 2000).

Os rapazes mostram maior preferência por trabalhar em competição e afiliação. Gostar mais de atividades de carácter competitivo, pode ser devido ao facto de julgarem a sua competência física através de resultados competitivos e da facilidade em aprender novas habilidades (Weiss, 2000). O estudo de Ruiz et al., (2010) demonstra uma menor preferência dos rapazes em relação à afiliação, o que não aconteceu, revelando a necessidade de trabalhar num grupo para obter o sentimento de bem-estar. Poderá ser explicado pela existência de uma situação pandémica que nos privou da socialização com os outros, e ainda estarmos em tempo de recuperação?

Em relação aos ciclos de ensino, apesar da preferência global ser a mesma, foram observadas algumas diferenças. Os alunos do 9º ano preferem uma prática que inicia com o professor a dar informação à turma ou a pequenos grupos, preferem que a pergunta do professor promova o pensamento crítico e resolução de problemas, atribuem elevada importância à influência que o trabalho de grupo tem no resultado deste, preferem terminar o trabalho antes dos colegas e preferem trabalhar sozinhos, sem preocupação com os outros. Por outro lado, os alunos do 12º ano preferem uma prática na qual o professor corrige os erros, manifestam preferir ajudar o outro, preferem fazer as coisas melhor que os outros e dão preferência aos desportos individuais.

6. Conclusão

Se o professor tiver em conta os resultados obtidos e preocupação em diversificar a aula, no sentido de incluir todas as estratégias preferidas pelos alunos, iremos estar a trabalhar para o alcance de objetivos definidos para o aluno à saída escolaridade obrigatória e conseqüentemente contribuir para a formação de indivíduos capazes de tomar decisões livres e fundamentadas, com capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Ministério da Educação, 2017).

O estudo demonstrou que as estratégias preferidas, de entre as seis referidas por Siedentop (1998) são: o Ensino Ativo, seguindo-se o Autoensino e o Ensino por Tarefas. De entre as cinco referidas por Ruiz et al., (2010) a preferência vai para Cooperação, seguindo-se a Competição e a Afiliação.

Em relação ao sexo, as preferências são semelhantes, no entanto as raparigas preferem trabalhar num grupo, sabendo que os elementos também o querem nesse grupo, ao invés dos rapazes que preferem trabalhar num grupo que lhes dê sentimento de bem-estar.

Em relação aos ciclos de ensino, apesar de a preferência global ser a mesma, existem algumas diferenças, mencionadas anteriormente.

Devemos ter em conta os resultados e perante a motivação para o envolvimento/autonomia para a própria aprendizagem e interajuda, o professor deve promover atividades que envolvam o ensino ativo, ensino por tarefas, ensino através dos companheiros e autoensino. Planear também aulas que contemplem preferencialmente estratégias de cooperação, seguidas de estratégias de afiliação e competição. Perante a necessidade de trabalhar em grupo, devem ser privilegiadas situações que promovam o trabalho em equipa e a união da mesma (Glover & Midura, 1992; Siedentop, 2004).

É essencial que o professor compreenda a importância de conhecer as estratégias de ensino preferidas dos seus alunos, assim como é importante o reconhecimento das mesmas pelos alunos. O professor deve cada vez mais procurar colocar o aluno como agente principal da sua aprendizagem, dando-lhe mais autonomia e em simultâneo ferramentas para que este processo decorra com sucesso.

É importante destacar algumas limitações encontradas no decorrer desta investigação. O facto de os participantes serem na sua totalidade alunos da ESEACD não nos permite aferir que os resultados sejam semelhantes a outras escolas. Outra limitação prende-se com o conhecimento relativo às estratégias de ensino e as suas características. Nesta

perspetiva, preconiza-se uma transmissão de informação acerca das diferentes estratégias de ensino, antes da aplicação do questionário.

Para futuras investigações, recomenda-se que seja efetuada uma ampliação de pesquisas em torno da temática abordada neste estudo. Seria interessante realizar uma primeira recolha de dados, seguida de uma fase na qual seriam planeadas e colocadas em prática várias aulas, constituídas pelas diversas estratégias de ensino abordadas. Após a mesma, seria efetuada uma segunda recolha de dados, que iria ter uma base mais sustentada (experiência da prática).

Esta investigação permite conhecer as preferências dos alunos, no contexto em que foi realizada, em relação a estratégias de ensino utilizadas nas aulas de Educação Física, umas tendo em conta a organização das atividades, o papel do aluno e do professor, e outras baseadas na interação social. Pode ser uma ferramenta útil para professores de Educação Física e investigadores, no sentido de fornecer informação e efetuar possíveis comparações com outros contextos.

7. Considerações finais sobre o Estágio Pedagógico

Esta foi mais uma etapa, que nos permitiu adquirir conhecimentos e desenvolver as nossas competências a todos os níveis, e que vai ajudar a melhorar a qualidade do ensino e consequentemente a aprendizagem dos alunos.

No início a ansiedade estava presente, pois tínhamos chegado a um contexto desconhecido, no qual iríamos ter uma participação ativa e uma responsabilidade acrescida ao longo de um ano letivo completo. Não conhecíamos a turma que nos iria ser atribuída, os alunos que a compunham, as dificuldades que iríamos enfrentar.

Toda esta experiência foi uma descoberta, mas considero que o momento mais desafiante foi o início, pois não sabíamos bem por onde começar/o que fazer. Para que este “arranque” seja forte e fundamentado é essencial realizar tarefas referentes ao planeamento, unidades didáticas, plano anual da turma, pois estes serão a base para a intervenção.

Compreendemos a importância de diversos aspetos relativos à intervenção: criação de rotinas, estabelecimento de regras da aula, posicionamento e circulação entre os alunos, demonstração, feedback pedagógico, formação de grupos de trabalho, gestão do tempo, gestão dos alunos, gestão dos recursos e atividades, clima positivo de aprendizagem, sentimento de justiça, decisões de ajustamento e estratégias de ensino adequadas.

A avaliação é um ponto que deve ser bastante trabalho com todos, professores e alunos, no sentido de promover uma maior compreensão da importância da mesma e da necessidade de envolvimento para conseguir atingir os objetivos predefinidos com sucesso.

Na área das atividades de organização e gestão escolar tivemos a oportunidade de assessorar o cargo de diretor de turma, que nos mostrou a importância do mesmo, as suas funções e forneceu ferramentas para uso futuro.

Na área dos projetos e parcerias, fomos agentes principais na conceção e realização de dois projetos: “27º Torneio Fair Play”, que nos ajudou a compreender todo o processo de organização de um evento desportivo envolvendo toda a escola e “Crescer em Movimento – A equidade não tem género”, que nos mostrou um contexto com o qual ainda não tínhamos tido contacto e assim promoveu a aquisição de conhecimento e competências possíveis de aplicar no trabalho com alunos com necessidades específicas.

Ao longo deste percurso, também foi possível compreender de que forma é imprescindível a área “atitude ético-profissional” para se ser um professor competente. Devemos conseguir identificar e aplicar os aspetos que dizem respeito às dimensões profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Estando na reta final, atribuímos imenso valor a esta experiência, pois acreditamos ter adquirido ferramentas e ter desenvolvido competências que nos ajudarão a desempenhar a nossa missão enquanto futuros professores de Educação Física, na transmissão de conhecimentos e promoção de condições favoráveis à formação integral dos indivíduos.

8. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, F. (2017). O planejamento de jovens professores de educação física. *Educação física escolar: Referências para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 140-143)
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman
- Banuelos, F. S. (1992). *Bases para uma didáctica de la educacion física y el deporte*.
- Bennet, G., & Hastie, P. (1997). A sport education curriculum model for a collegiate physical activity course. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68, 39–44.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. (3 ed., pp. 207). Lisboa: Livros Horizonte.)
- Boterf, G. L. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas*. Porto: Edições ASA
- Cabrito, B. G. (2009). Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Caderno CEDES, Campinas*, v. 29, n. 78, p. 178-200
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte, Casa da Educação Física*.
- Clemente, F., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica*, (7), 70-85.
- Cruz, C. E. (1976). O planejamento das atividades didáticas. In: CASTRO, A. D. *Didática da escola média: teoria e pratica*. São Paulo: Edibell.
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Secundário | Educação Física. Direção-Geral da Educação*. (11), 1. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>
- Fairclough, S. (2003). Physical Activity, Perceived Competence and Enjoyment During High School Physical Education. *European Journal of Physical Education*, 8(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/1740898030080102>
- Fernandes, L. (2008). Clima de sala de aula e Relação Educativa: as representações dos alunos de 3o ciclo. 116.
- Ivanova, N. L., & Korostelev, A. A. (2019). The impact of competitive approach on students' motivation in sport. *Amazoniai Nvestiga*, 8(18), 483–490. <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga>

- Januário, C; Anacleto, F. & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & A. R. Gomes, *Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer* (pp. 401-420). Lisboa: Visão e Contextos.
- Johnson, W. & Johnson, T. & Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A MetaAnalysis*.
- Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). *Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 89, 47–62
- Johnson, R., & Johnson, D. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- Júnior, A., Nakamura, A., Louzada, J., & Velardi, M. (2006). Autonomia e Educação Física: Uma Perspectiva à luz do ideário da Promoção da Saúde. *Revista Da Faculdade de Educação Física Da UNICAMP, Campinas*, 4, 1–23.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas, Lda.
- MacPhail, A., Trish, G., Kirk, D., & Kinchin, G. (2008). *Children’s experiences of fun and enjoyment during a season of sport education*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 344–355.
- Metzler, M.W. (2005). *Instructional Models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil Dos Alunos À Saída Perfil Dos Alunos*. 1–30.
- NASPE. (2009). *Appropriate instructional practice guidelines for high school physical education* (3rd ed.). Reston, VA: National Association of Sport and Physical Education
- Newell, K.M. (1991). Motor skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 42, 213–237.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das aprendizagens no ensino secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-54639-9-2 (e-book: 978-989-53189-0-2).

- Oliveira, F. C. B. de, Rocha, M. T. S., & Oliveira, E. C. de. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16(1), 185–192. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2018.v16.n1.p185>
- Onwuegbuzie, A.J. (2004). Relationship between peer orientation and achievement in cooperative learning-based research. *The Journal of Educational Research*, 94(3), 164–171.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, 66-86.
- Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Elliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 59- 90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicodeportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones
- Ribeiro, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2022). *GUIA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO*.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Moreno, J. A., & Rico, I. (2010). Social preferences for learning among adolescents in secondary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 3–20. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.1.3>
- Salgueiro, M. D. C. M., & Vilela, S. (2012). *A importância dos órgãos de gestão intermédia no sistema educativo* (Doctoral dissertation).
- Sangco, A. E. (2022). *Emerging Physical Education Teaching Strategies and Students' Academic Performance: Basis for a Development Program*. September. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7031217>
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Edições FMH, Lisboa
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Ensinar la Educacion Física*.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

Weiss, M.R. (2000). Motivating kids in physical activity. President's Council on Physical Fitness and Sports. Research Digest, 3(11): 1-8.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto – Perfil de Desempenho Docente

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril de 2007

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa:
Ministério da Educação.

9. Anexos

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Grelha de registo

Anexo 2 - Formação de grupos

Anexo 3 - Referencial (Futsal)

Anexo 4 - Avaliação formativa inicial

Anexo 5 - Avaliação formativa

Anexo 6 - Avaliação sumativa

Anexo 7 - Ficha teórica

Anexo 8 - Questionamento

Anexo 9 - Grelha observação e feedback

Anexo 10 - Escala “*Graupera/Ruiz-Scale of Social Interaction Preferences in Physical Education Learning*”

Anexo 11 - Questionário “Preferências dos alunos relativamente às estratégias de ensino na aula de Educação Física”

Anexo 12 - Termo de consentimento (Diretor)

Anexo 13 - Termo de consentimento (EE)

Anexo 14 – Certificados

Anexo 1 - Grelha de registo

Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
	Afonso F.	Alexandre V.	Alina G.	Ana Patricia S.	Ana Raquel F.	Ana Rita F.	António P.	Camila E.	Carolina H.	Daniela B.	Diogo H.	Francisco Q.	Hugo D.	Inês C.	Joãl Maia	João M.	Lara M.	Mariana S.	Rafael S.	Sara B.	Teresa M.
Assiduidade/Pontualidade																					
Comportamento																					
Empenho																					
Cooperação Prof.																					
Cooperação colegas																					
Conhecimento conteúdos																					
Delegado D.																					
Observações																					

Anexo 2 – Formação de Grupos

Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte
Ano Letivo 2022/2023



Equipas Educação Física - Ano e Turma: _____

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
---------	---------	---------	---------

--	--	--	--



Anexo 3 – Referencial (Futsal)

Domínio	Indicadores	Níveis de Desempenho				
		1 0 – 4.9	2 5 – 9.4	3 9.5 – 13.4	4 13.5 – 17.4	5 17.5 - 20
Atitudes e Valores	O aluno: 1) É responsável e empenha-se na realização das tarefas; 2) Respeita o professor e as regras da aula; 3) É organizado e metódico durante o trabalho desenvolvido em aula; 4) Mantém um bom relacionamento com os colegas.	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno não cumpre alguns dos indicadores e realiza restantes com dificuldade	O aluno cumpre com dificuldade alguns dos indicadores e os restantes de forma razoável	O aluno cumpre de forma razoável ou correta todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores
Domínio Cognitivo	O aluno: 1) Conhece as regras da modalidade; 2) Sabe os gestos da modalidade; 3) Conhece as regras de pontuação e arbitragem.	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno não cumpre alguns dos indicadores e realiza restantes com dificuldade	O aluno cumpre com dificuldade alguns dos indicadores e os restantes de forma razoável Máximo 5 2	O aluno cumpre de forma razoável ou correta todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores
Domínio Psicomotor (Componente técnica)	O aluno realiza: 1) Passe /Recepção; 2) Controlo/Condução de bola; 3) Finta/Desmarcação; 4) Remate.	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno não cumpre alguns dos indicadores e realiza restantes com dificuldade	O aluno cumpre com dificuldade alguns dos indicadores e os restantes de forma razoável Máximo 5 2	O aluno cumpre de forma razoável ou correta todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores
Domínio Psicomotor (Componente tática)	O aluno realiza: 1) Enquadramento ofensivo e defensivo; 2) Marcação individual/zonal; 3) Ocupação do espaço; 4) Contra-ataque.	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno não cumpre alguns dos indicadores e realiza restantes com dificuldade	O aluno cumpre com dificuldade alguns dos indicadores e os restantes de forma razoável	O aluno cumpre de forma razoável ou correta todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores

Gestos técnicos	Indicadores	Níveis de Desempenho				
		1 0 – 4.9	2 5 – 9.4	3 9.5 – 13.4	4 13.5 – 17.4	5 17.5 - 20
Passé /Receção;	<p>Passé</p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno mantém a cabeça levantada e o olhar dirigido para o local do passe; O aluno mantém o tronco ligeiramente inclinado à frente; O aluno coloca o pé de apoio ao lado da bola; O aluno passa com a parte interna do pé; O aluno imprime uma trajetória da bola tensa, na direção do colega. <p>Receção</p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno mantém o olhar dirigido para a trajetória da bola; O aluno mantém o tronco inclinado à frente e os membros inferiores ligeiramente fletidos; O aluno realiza um deslocamento na direção da bola; amortece e controlar a bola com a sola do pé. 	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno não cumpre alguns dos indicadores e realiza restantes com dificuldade	O aluno cumpre com dificuldade alguns dos indicadores e os restantes de forma razoável	O aluno cumpre de forma razoável ou correta todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores
Controlo/Condução de bola;	<ul style="list-style-type: none"> O aluno mantém o tronco ligeiramente inclinado à frente; O aluno mantém o olhar direcionado para a frente; O aluno mantém a bola controlada junto ao pé; O aluno conduz a bola com os dois pés. 	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno não cumpre alguns dos indicadores e realiza restantes com dificuldade	O aluno cumpre com dificuldade alguns dos indicadores e os restantes de forma razoável	O aluno cumpre de forma razoável ou correta todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores
Finta/Desmarcação;	<ul style="list-style-type: none"> O aluno deve realizar mudanças de direção com uma mudança de ritmo de velocidade; O aluno mantém o tronco inclinado à frente; O aluno mantém a bola junto ao pé; O aluno simula movimentações do corpo provocando desequilíbrios no adversário direto. 	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno não cumpre alguns dos indicadores e realiza restantes com dificuldade	O aluno cumpre com dificuldade alguns dos indicadores e os restantes de forma razoável Máximo 5 2	O aluno cumpre de forma razoável ou correta todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores

Remate.	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno mantém o tronco inclinado à frente no momento do remate; • O aluno mantém o membro inferior de apoio ligeiramente fletido; • O aluno realiza extensão do membro inferior no momento do contacto com a bola; <p>O aluno coloca o pé de apoio ao lado da bola.</p>	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno não cumpre alguns dos indicadores e realiza restantes com dificuldade	O aluno cumpre com dificuldade alguns dos indicadores e os restantes de forma razoável Máximo 5 2	O aluno cumpre de forma razoável ou correta todos os indicadores Máximo três 2	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores Tudo 1
Enquadramento ofensivo e defensivo;	<p>Ofensivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve receber a bola vinda do seu guarda-redes ou de outro colega de equipa, enquadrando-se ofensivamente para poder tomar a melhor decisão quanto à próxima ação a executar; • O aluno deve progredir no terreno de jogo, conduzindo a bola para finalizar a ação com remate ou fixar a ação do adversário • O aluno deve passar a bola a um jogador que forneça uma linha de passe segura e desmarcar-se novamente para receber a bola. <p>Defensivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve adequar a sua ação à estratégia de marcação definida pela sua equipa. • O aluno deve procurar fechar eventuais linhas de passe e espaços livres em zonas não próximas da bola • O aluno deve fazer contenção, marcando o adversário com bola, de forma a parar o contra-ataque e permitir a organização defensiva • O aluno o jogador deve reagir imediatamente e assumir uma atitude defensiva, pressionando o jogador com bola, caso seja o jogador mais perto dele. 	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno não cumpre alguns dos indicadores e realiza restantes com dificuldade	O aluno cumpre com dificuldade alguns dos indicadores e os restantes de forma razoável	O aluno cumpre de forma razoável ou correta todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores
Marcação individual/zonal;	<p>Marcação individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno é responsável por marcar outro colega; • O aluno realiza a marcação em campo inteiro ou em zonas específicas. <p>Marcação à zona</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno realiza a marcação na zona definida; 	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno não cumpre alguns dos indicadores e realiza restantes com dificuldade	O aluno cumpre com dificuldade alguns dos indicadores e os restantes de forma razoável	O aluno cumpre de forma razoável ou correta todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores

	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno marca o jogador, com ou sem bola, que se encontra na “sua” zona. 					
Ocupação do espaço;	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno ocupa racionalmente o espaço em largura (os três corredores) e em profundidade, evitando a aglomeração de muitos jogadores em torno do portador da bola. • O aluno deve apoiar o portador da bola, fazendo desmarcações de aproximação a este, isto é, desmarcações ofensivas de apoio • O aluno deve criar situações de finalização ou de rutura na defesa adversária, realizando desmarcações ofensivas de rutura. 	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno não cumpre alguns dos indicadores e realiza restantes com dificuldade	O aluno cumpre com dificuldade alguns dos indicadores e os restantes de forma razoável	O aluno cumpre de forma razoável ou correta todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores
Contra-ataque.	Em situação de superioridade numérica, o aluno deve atacar rapidamente a baliza aproveitando o desequilíbrio adversário.	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno não cumpre alguns dos indicadores e realiza restantes com dificuldade	O aluno cumpre com dificuldade alguns dos indicadores e os restantes de forma razoável	O aluno cumpre de forma razoável ou correta todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores

Anexo 4 – Avaliação formativa inicial

Futsal								
Critérios	Ações técnicas				Ações táticas			
	1. Passe/recepção	2. Controlo/condução de bola	3. Desmarcação/finta	4. Remate	5. Atitude ofensiva	6. Atitude defensiva	7. Situação de jogo 5x5	
Nº	Alunos							
1	Afonso	5	5	5	5	5	5	5
2	Alexandre	5	5	5	5	4	5	4
3	Alina	4	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3
4	Ana Patricia Silva	4	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
5	Ana Raquel Francisco	4	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,5
6	Ana Rita Ferreira	3,8	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3
7	António	5	5	5	5	5	5	4
8	Camila	3,8	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3
9	Carlota Rodrigues							
10	Carolina	3,8	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3
11	Daniela	3,8	3	3	3	2,5	2,5	2,5
12	Diogo	5	5	5	5	5	5	5
13	Francisco	5	5	5	5	5	5	4
14	Hugo	5	5	5	5	5	5	4
15	Inês	3,8	3,8	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
16	João Maia	4	3,8	4	3,8	3,8	4	3,5
17	João Macedo	5	5	5	5	4	5	4
18	Lara	4	3,8	3,8	3,8	3,5	3,5	3,5
19	Mariana	3,8	3,5	3,5	3,5	3	3	3
20	Rafael	5	5	4	5	5	5	4
21	Sara	3,8	3,5	3,5	3,5	3	3	3
22	Teresa	3,8	4	3,8	3,5	3,8	3,5	3,5

Anexo 6 – Avaliação sumativa

		Dominio das capacidades									Dominio dos conhecimentos		
Critérios		Ações técnicas				Ações táticas			Média Final		Questionamento	Teste	Nota
		1. Passe/recepção	2. Controlo/condução de bola	3. Desmarcação/finta	4. Remate	5. Atitude ofensiva	6. Atitude defensiva	7. Situação de jogo 5x5					
Nº	Alunos												
1	Afonso	5	5	5	5	5	5	5	5,0	19	20	18	19,0
2	Alexandre	5	5	5	5	5	5	5	5,0	19	20	20	20,0
3	Alina	4,9	4,7	4,5	4,5	4	3,8	3,5	4,3	15	20	20	20,0
4	Ana Patricia Silva	4,9	4,5	4,5	4,2	4	4,2	4,2	4,4	15,5	20	18	19,0
5	Ana Raquel Francisco	5	5	4,9	4,9	4,8	4,7	4,7	4,9	17,4	20	20	20,0
6	Ana Rita Ferreira	4,7	4,7	4,5	4,3	3,7	3,7	3,6	4,2	14,5	20	20	20,0
7	António	5	5	5	5	5	5	5	5,0	19	20	17	18,5
8	Camila	4,9	4,5	4,5	4,2	4	4,2	4,2	4,4	15,5	20	18	19,0
9	Carlota Rodrigues												
10	Carolina	4,7	4,7	4,3	4,5	3,6	3,7	3,7	4,2	14,5	20	19,5	19,8
11	Daniela	4,9	4,3	4,3	4,2	3,6	3,6	3,5	4,1	14	20	20	20,0
12	Diogo	5	5	5	5	5	5	5	5,0	19	20	18	19,0
13	Francisco	5	5	5	5	5	5	5	5,0	19	20	20	20,0
14	Hugo	5	5	5	5	5	5	5	5,0	19	20	20	20,0
15	Inês	5	4,5	4,3	4,3	4,3	4,3	4,5	4,5	16	20	18	19,0
16	João Maia	5	4,5	3,9	4,2	4,8	4,8	4,8	4,6	16,5	20	20	20,0
17	João Macedo	5	5	5	5	5	5	5	5,0	19	20	18	19,0
18	Lara	5	4,5	3,9	4,2	4,8	4,8	4,8	4,6	16,5	20	20	20,0
19	Mariana	4,7	4,7	4,5	4,3	3,7	3,7	3,6	4,2	14,5	20	20	20,0
20	Rafael	5	5	5	5	5	5	5	5,0	19	20	20	20,0
21	Sara	5	4,5	4,3	4,3	4,3	4,3	4,5	4,5	16	20	20	20,0
22	Teresa	5	5	5	5	4,9	4,9	5	5,0	17,5	20	18	19,0

Anexo 7 – Ficha de avaliação



Ficha de Basquetebol – 12º Ano

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Data: _____

Grupo I (5 valores)

1. Das seguintes afirmações, indica quais são verdadeiras (V) e quais são falsas (F):
 - 1.1. O basquetebol foi criado pelo professor James ~~Naismith~~ Naismith.
 - 1.2. O objetivo num jogo de basquetebol é fazer mais pontos que a equipa adversária.
 - 1.3. Cada cesto concretizado, são 2 pontos para a equipa, independentemente da distância em que é feito o lançamento.
 - 1.4. As equipas são formadas por 12 jogadores, estando 4 em campo e 8 no banco.
 - 1.5. A bola de basquetebol pode ser manipulada com a mão ou com o pé.

Grupo II (10 valores)

2. Assinala a opção que completa corretamente cada uma das frases que se seguem.
 - 2.1. Na execução do drible, o jogador deve:
 - A. Driblar sempre de cabeça erguida;
 - B. Driblar à altura da cintura;
 - C. Driblar a empurrar a bola para baixo;
 - D. Todas as respostas estão corretas.
 - 2.2. No basquetebol, os tipos de passe existentes são:
 - A. Passe de peito, passe picado, passe de ombro e passe por cima da cabeça;
 - B. Passe de peito, passe picado e passe de ombro;
 - C. Passe de peito, passe de ombro e passe por cima da cabeça;
 - D. Nenhuma das opções anteriores.
 - 2.3. É falta quando o jogador:
 - A. Dribla, agarra a bola e dribla novamente;
 - B. Realiza dois passos com a bola na mão;
 - C. Ambas as opções estão corretas;
 - D. Nenhuma das opções anteriores.

- 2.4. No lançamento na passada pelo lado direito, a sequência de apoios deve ser efetuada da seguinte forma:
- Direito/esquerdo/lançamento;
 - Esquerdo/direito/lançamento;
 - Direito/esquerdo/direito/lançamento
 - Esquerdo/direito/esquerdo/lançamento;
- 2.5. O drible de progressão é utilizado para:
- Sair de uma zona congestionada;
 - Avançar no terreno;
 - Ambas estão corretas;
 - Ambas estão erradas.

Grupo III (5 valores)

3. Faz a correspondência entre as imagens e a tabela apresentada.

A



B



	Passe de peito
	Drible de progressão
	Arranque em drible direto
	Lançamento na passada
	Drible de proteção

C



D



E



Anexo 8 – Questionamento



Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente
Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte



GRELHA DE REGISTO - AVALIAÇÃO SUMATIVA DOMINIO COGNITIVO	UD ATLETISMO	TURMA: 12°C
---	---------------------	--------------------

Nº	NOME	Nível	Observações
1	Afonso	5	Quais as disciplinas do atletismo que abordámos nas aulas?
2	Alexandre	5	Na corrida de velocidade quais as suas fases?
3	Alina	5	No salto em altura quais as suas fases?
4	Ana Patrícia	5	Na corrida de barreiras quais são as suas fases?
5	Ana Raquel	5	No salto em altura, qual é o seu objetivo?
6	Ana Rita	5	Quais as componentes críticas mais importantes na transposição de barreiras, acerca do membro inferior de ataque?
7	António	5	Quais as vozes na fase de partida nas corridas?
8	Camila	5	Quais as componentes críticas mais importantes na transposição de barreiras, acerca do membro inferior de chamada?
10	Carolina	5	Na corrida de velocidade, antes da chegada, o que deve fazer o atleta?
11	Daniela	5	No salto em altura qual o nome da técnica mais utilizada?
12	Diogo	5	No salto em altura quais são as componentes <u>críticas</u> mais importantes na corrida de balanço?
13	Francisco	5	Quais as disciplinas do atletismo que abordámos nas aulas?
14	Hugo	5	Na corrida de velocidade quais as suas fases?
15	Inês	5	No salto em altura quais as suas fases?
16	João Maia	5	Na corrida de barreiras quais são as suas fases?
17	João Macedo	5	No salto em altura, qual é o seu objetivo?
18	Lara	5	Quais as componentes críticas mais importantes na transposição de barreiras, acerca do membro inferior de ataque?
19	Mariana	5	Quais as vozes na fase de partida nas corridas?
20	Rafael	5	Quais as componentes críticas mais importantes na transposição de barreiras, acerca do membro inferior de chamada?
21	Sara	5	Na corrida de velocidade, antes da chegada, o que deve fazer o atleta?
22	Teresa	5	No salto em altura qual o nome da técnica mais utilizada?

Legenda:

Muito insuficiente 0 – 4,9 Nível 1	Não responde.	Insuficiente 5 – 9,4 Nível 2	Responde incorretamente.	Suficiente 9.5-13.4 Nível 3	Responde indicando parte da informação correta com alguma informação incorreta.	Bom 13.5 – 17.4 Nível 4	Responde indicando quase toda a informação solicitada.	Muito Bom 17.5 – 20 Nível 5	Responde indicando toda a informação solicitada.
--	---------------	--	--------------------------	---	---	---	--	---	--

Anexo 9 – Grelha de observação e feedback

Coreografia de Ginástica

		Grupo 1:	Grupo 2:	Grupo 3:	Nível (MI a MB)
Elementos a obrigatórios (têm de ser feitos por todos os elementos do grupo):	2 Elementos acrobáticos (à escolha do aluno)				
	1 Elemento de flexibilidade				
	2 Elementos de saltos				
	1 Elemento de equilíbrio				
	1 Elemento de força				
	1 Figura de trios ou quadras				
	1 Figura grupo completo				
Elementos de ligação					
Ritmo					
Fluidez de movimentos					
Observação					

Anexo 10 – Escala “Graupera/Ruiz-Scale of Social Interaction Preferences in Physical Education Learning”

Factor	Item	
Cooperation	2.	I like to say and do things that help others.
	6.	I like to participate in a work group.
	10.	I think that group work is necessary for everybody.
	14.	I love team sports.
	18.	I like to help other classmates even if they do not help me.
	22.	I like to work with other classmates, even when activities are very boring.
	26.	I like to work in a group, even when the activity is difficult.
Competition	1.	I like to do things better than the others.
	5.	I like to be able to do things better than my classmates.
	9.	I try to be the best in my class.
	13.	I like to finish my work earlier than my classmates.
	17.	I like it when other people tell me that I have done better than other classmates.
	21.	If I try to be better than my classmates, I work harder.
	25.	I work harder if I see that other classmates are doing better than me.
	Affiliation	3.
7.		I need to participate in group work to feel well.
11.		I like team games because I always know what I have to do.
15.		I like group games because my mistakes are hidden.
19.		I only feel well when I work in a team.
23.		Things go better when I am with others than when I am alone.
27.		The best way of learning in class is when I am accepted in a group.
Individualism	4.	I like to work in my own way, without worrying about what others do.
	8.	My best way of doing things well is doing them alone.
	12.	I wish that there were individual exercises for working alone.
	16.	I like activities that I can do alone very much.
	20.	I love individual sports.
	24.	The best way of learning in class is when I am working alone.
	28.	I get better grades when I work alone.

Anexo 11 – Questionário “Preferências dos alunos relativamente às estratégias de ensino na aula de Educação Física”

Questionário - Estratégias de Ensino nas Aulas de Educação Física

A Educação física é uma disciplina que contribui para a formação integral do indivíduo, desenvolvendo conhecimentos, atitudes e competências necessárias para ter um estilo de fisicamente saudável e uma participação ativa na sociedade (UNESCO, 2015).

A par disto, Siedentop (1998) considera que a tarefa principal de um professor é encontrar estratégias que levem os alunos a aprender, a desenvolver as suas capacidades, atitudes e conhecimento sobre os conteúdos abordados, sendo estas constituídas por um conjunto de aspetos organizados e tem como objetivo transmitir conteúdos de uma determinada matéria aos alunos.

Com este questionário, pretende-se perceber quais as preferências dos alunos em relação à forma de trabalhar nas aulas de Educação Física, bem como as estratégias utilizadas pelo professor na lecionação das mesmas.

Considera-se importante que respostas de forma consciente, pois a análise e interpretação dos resultados, poderão influenciar a preparação de aulas futuras, no sentido de ir ao encontro das necessidades de todos os alunos.

Preenche as questões seguintes sobre os teus dados

2. Sexo *

- Masculino
- Feminino
- Outro

3. Idade *

- 16 anos
- 17 anos

4. Ano de Escolaridade *

- 12º Ano

5. Praticas desporto fora da escola? *

- Sim
- Não

6. Se sim, há quantos anos? *

Grupo 1

A seguir vais encontrar um conjunto de frases sobre os teus gostos de trabalho nas aulas de Educação Física. Para cada uma seleciona com X o teu grau de concordância, entre 1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Concordo e 4 - Concordo totalmente.

7. Eu gosto de dizer e fazer coisas que ajudam os outros. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Eu gosto de participar num trabalho de grupo. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Eu acho que o trabalho de grupo é necessário para todos.

*

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Eu adoro desportos coletivos. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Eu gosto de ajudar os outros colegas, mesmo que eles não me ajudem. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Eu gosto de trabalhar com outros colegas, mesmo quando as atividades são muito aborrecidas. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Eu gosto de trabalhar em grupo, mesmo quando a atividade é difícil. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Eu gosto quando o meu trabalho influencia o resultado do grupo. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Eu gosto de ter uma tarefa em conjunto com outro colega e depois ter de partilhar a informação com o restante grupo. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Eu gosto de aprofundar o meu conhecimento sobre determinado conteúdo e partilhá-lo com o meu grupo. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Eu gosto de fazer as coisas melhor que os outros. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Eu gosto de ter a capacidade de fazer as coisas melhor que os meus colegas. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Eu tento ser o melhor da minha turma. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Eu gosto de terminar o meu trabalho antes dos meus colegas. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Eu gosto quando outras pessoas me dizem que fui melhor que os meus colegas de turma. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Quando tento ser melhor que os meus colegas, esforço-me mais. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Eu esforço-me mais quando percebo que os meus colegas estão a fazer um trabalho melhor que o meu. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Eu gosto de trabalhar num grupo que queira trabalhar comigo. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Eu preciso de participar em trabalhos de grupo para me sentir bem. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Eu gosto de jogos de equipa, porque sei sempre o que tenho de fazer.

*

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Eu gosto de jogos em equipa, porque os meus erros não se veem. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Eu só me sinto bem quando trabalho em equipa. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. As coisas correm melhor quando estou acompanhado. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. A melhor forma de aprender na sala de aula é quando sou aceite pelo grupo. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Eu gosto de trabalhar à minha maneira, sem me preocupar com o que os outros fazem. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. A melhor forma de fazer as coisas bem, é fazê-las sozinho. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Eu gostaria que houvesse exercícios individuais para trabalhar sozinho. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Eu adoro desportos individuais. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Eu tenho melhores notas quando trabalho sozinho. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. A melhor forma de aprender na sala de aula é quando trabalho sozinho.

*

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Grupo 2

Nas aulas de Educação Física os professores utilizam diferentes estratégias de ensino que são apresentadas nas afirmações seguintes. Para cada uma delas, seleciona com X o teu grau de concordância, entre 1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Concordo, 4 - Concordo totalmente.

37. Eu gosto quando somos nós (alunos) que explicam, demonstram ou dão feedback aos colegas sobre o exercício. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Eu gosto que o professor dê informações sobre o que vamos aprender, a toda a turma ou a pequenos grupos, no início da aula. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Após as informações do que vamos aprender, gosto de ter uma parte prática na qual o professor corrige os erros mais importantes. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Depois de uma parte prática guiada, gosto de ter uma parte prática autónoma. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Eu gosto de trabalhar por estações, estando predeterminado o exercício para cada uma delas. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Eu gosto quando tenho uma ficha, na qual posso ler a descrição e ver uma ilustração da técnica correta do exercício. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. Eu gosto de trabalhar por tarefas, em pequenos grupos. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. Eu gosto quando o professor, ao invés de dar indicações sobre o exercício, faz perguntas e me leva a realizar determinado exercício para responder. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. Eu gosto que o professor me faça questões e me leve a encontrar respostas adequadas à situação. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. Eu gosto quando a pergunta do professor ativa a minha memória. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Eu gosto quando a pergunta do professor me faz analisar e integrar conteúdos já assimilados. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Eu gosto quando a pergunta do professor promove o pensamento crítico e a resolução de problemas. *

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



CONSENTIMENTO INFORMADO

O núcleo de estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte pretende desenvolver trabalhos de investigação sobre temas relativos à disciplina de Educação Física: “Preferências dos alunos nas aulas de Educação Física relativamente às estratégias de ensino no seu processo de ensino-aprendizagem”; “As preferências dos alunos relativamente ao feedback emitido pelo professor de educação física”; “Preferências dos alunos nas aulas de Educação Física relativamente à demonstração no seu processo de ensino-aprendizagem” e “Motivos para a prática desportiva”.

Estes estudos serão desenvolvidos no âmbito da Unidade Curricular de Investigação-Ação e Tema-Problema.

O estudo requer que os jovens realizem um questionário através do *microsoft forms*, após autorização formal de V. Ex.^a e do subsequente consentimento informado do/a Encarregado/a de Educação, cujo exemplar se anexa. As recolhas realizadas não implicam qualquer tipo de risco presente ou futuro para os jovens. As mesmas serão realizadas pelos alunos Cátia Lopes, Cristina Vicente, Luís Bernardino e Tiago Gonçalves sob a orientação do professor doutor Paulo Nobre.

Mesmo com autorização do/a Encarregado/a de Educação, o jovem só participará se der o seu assentimento. Este será informado sobre o que se vai fazer; ser-lhe-á dito que só participa se quiser, mesmo que haja autorização do/a encarregado/a de educação; e, ser-lhe-á perguntado se deseja participar ou não.

Nos termos do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e Recomendações e instruções emitidas pela Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD), INFORMA-SE: Os dados pessoais solicitados e fornecidos por si/pelo seu/sua educando/a, são incorporados num arquivo de propriedade privada cujo responsável e destinatário único são os investigadores responsáveis. Somente os dados estritamente necessários para fornecer adequadamente os serviços requeridos serão solicitados.

Todos os dados recolhidos têm o compromisso de confidencialidade, com medidas de segurança legalmente estabelecidas, e sob nenhuma circunstância são cedidos ou tratados por terceiros, físicos ou jurídicos, sem o prévio consentimento do próprio. Os dados podem ser usados para publicações científicas, mantendo o anonimato dos

participantes em todos os momentos. Os dados fornecidos serão incluídos em arquivos próprios, para fins de gerenciamento do serviço e contacto especificados.

Como em qualquer investigação, o tratamento dos dados é confidencial e anónimo. Os dados só serão utilizados pelos investigadores envolvidos no estudo. Os dados ficam arquivados nesta Instituição, e serão destruídos após período eticamente estabelecido.

Se solicitado, os resultados do estudo serão disponibilizados e esclarecidos, no respeito dos direitos individuais à confidencialidade e à privacidade.

Os responsáveis pelos estudos estão inteiramente à disposição de V. Ex. a para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Antecipadamente gratos pela atenção dispensada,

Coimbra, em 9 de janeiro de 2023

Contactos:

e-mail: lopescat0@gmail.com; huisfmb95@hotmail.com; cris10vicente@gmail.com; tiago13vieira@hotmail.com

Professor Orientador
Cláudio Sousa

Diretor da CAP
Cesário Silva



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

XII FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA 1 2 9 0

Inovação e Tecnologias em Educação Física

28 de abril e 5 de maio 2023



DIPLOMA

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

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA

Num. de identificação: 05333351

Data: 2023.06.13 10:45:12+01'00'



(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

XIX

**CONGRESSO
DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E
EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

26-28 JANEIRO 2023

COIMBRA - PORTUGAL

**Edificação intemporal
do
desporto**

Certificado

Certifica-se que

Cátia Santos Lopes

esteve presente, como participante no XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa que decorreu em Coimbra, nos dias 26, 27 e 28 de janeiro de 2023.

Coimbra, 28 de janeiro de 2023

CONGRESSO INTERNACIONAL

Vasco Vaz
Presidente do Congresso



OAC
CUS



COIMBRA



CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente
Certificado a

Cátia Lopes

pelo trabalho desenvolvido na promoção da Educação
Olímpica 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

