



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ricardo José Martins Sousa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
DR. JOAQUIM DE CARVALHO, JUNTO DE UMA TURMA DO 7.º ANO NO ANO LETIVO
2022/2023

Relacionamentos interpessoais numa turma de 7.º ano: Estudo desenvolvido na Escola
Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

Dissertação no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e
Secundário, orientada pelo Professor Doutor Luís Manuel Pinto Lopes Rama e apresentada
à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física de Coimbra

Junho de 2023

RICARDO JOSÉ MARTINS SOUSA

2021147697

Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, junto de uma turma do 7.º ano no ano letivo 2022/2023

Relacionamento Interpessoais numa turma de 7.º ano: Estudo desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

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

Orientador: Prof. Dr. Luís Rama

Coorientador: Professor Joaquim Parracho

Junho de 2023

Sousa, R. (2023). *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho junto da turma A do 7.º ano no ano letivo 2022/2023*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

RICARDO JOSÉ MARTINS SOUSA, estudante n.º 2021147697 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no n.º 125.º do Regulamento Académico da UC (Regulamento n.º 805-A/2020, de 24 de setembro).

Ricardo José Martins Sousa

AGRADECIMENTOS

Com a finalização de mais uma etapa, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram nesta fase tão importante da minha vida, apoiando-me das mais variadas formas para ser possível concretizá-la.

Começo por agradecer aos meus colegas de estágio Diogo D'Aprile e Rui Dinis Azambuja, pelo apoio, companheirismo e amizade construída ao longo desta caminhada, pelas horas de trabalho e cooperação constantes e por todos os momentos alegres vivenciados durante este estágio.

Agradecer também a todos os professores, especialmente do grupo disciplinar de Educação Física, ao diretor de turma do 7.º A e a todos os funcionários da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, por toda a gentileza, carinho, sabedoria e disponibilidade demonstrados.

Ao professor cooperante, Professor Joaquim Parracho Alves, pela autenticidade, boa disposição contagiante e gosto transmitido por esta área. Não apenas pelos conhecimentos específicos da função de docente, mas por toda a experiência e vivências que me transmitiu, o meu sincero obrigado.

Ao professor Doutor Luís Rama, pela disponibilidade e compromisso, tendo sido um apoio importante neste percurso, sempre com um ponto de vista positivo e motivador.

Aos alunos do 7.º A, por todo o incentivo, empenho e carinho que senti ao longo do estágio, por me ajudarem a crescer enquanto docente e a acreditar ainda mais na minha razão de ser: ensinar. Levá-los-ei sempre comigo.

Aos meus pais e irmãos pelos valores transmitidos, pela capacidade de superação que me inculcaram, pelo apoio incondicional e por serem um exemplo e a minha referência como ser humano, para enfrentar os desafios que a vida me tem lançado.

Por fim, ao meu pilar, a minha namorada, que esteve sempre comigo neste caminho, e que sempre acreditou em mim e me deu coragem para não desistir em momento algum. Eternamente agradecido.

RESUMO

Este documento é referente ao Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, integrado no Mestrado da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este momento consiste no culminar das aprendizagens e competências adquiridas até aqui, confrontando estas com as dificuldades inerentes à profissão de docente, num contexto prático.

O documento está inserido na Unidade Curricular de Relatório de Estágio e a sua constituição e elaboração foi originada tendo em conta a descrição das atividades realizadas, análise e reflexão de toda a experiência acumulada ao longo deste ano letivo enquanto professor estagiário da disciplina de Educação Física, na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, no ano letivo 2022/2023, com uma turma de 7.º ano.

Este encontra-se estruturado em três capítulos, sendo o primeiro dedicado à Contextualização da Prática Desenvolvida, referindo as expectativas iniciais e escolhas metodológicas, a caracterização do contexto de estágio, nomeadamente a escola, o grupo de Educação Física, o núcleo de estágio e a turma. O segundo capítulo apresenta-se organizado em três áreas destinadas à Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica, centrando-se no trabalho desenvolvido ao longo do estágio que passaremos a descrever: Área I — Atividade de Ensino-Aprendizagem, composta pela análise relativa aos planeamentos das aulas e unidades didáticas assim como a avaliação e efetivação destes, dando destaque à intervenção pedagógica e respetivas dimensões, seguindo-se uma reflexão sobre a atitude ético-profissional do professor estagiário e terminando com a justificação de todas as opções tomadas, referindo também as dificuldades com que nos deparamos; Área II — Atividades de Organização e Gestão Escolar, destacando a ação de assessoria realizada ao cargo de Diretor de Turma, durante o ano letivo; Área III — Projetos e Parcerias Educativas, salientando os projetos e eventos organizados, a sua estruturação e mais-valias para o nosso desenvolvimento como docente. Para finalizar o capítulo três abordará o tema problema, designado “Relações Interpessoais numa turma de 7.º ano da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho”, expondo a sua caracterização e implementação de um programa de intervenção nas aulas de Educação Física com a apresentação dos procedimentos, resultados e conclusões obtidos.

Palavras-chave: Jovens; ensino; exercício; socialização.

ABSTRACT

This document refers to the Pedagogical Internship at Dr. Joaquim de Carvalho Secondary School, integrated into the Master's Degree of Physical Education in Primary and Secondary Education of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. This moment consists of the culmination of the learning and skills acquired so far, confronting the difficulties inherent to the teaching profession in a practical context.

The document is part of the curricular unit of the Internship Report. Its constitution and elaboration were originated by considering the description of the activities carried out, analysis, and reflection of all the experience acquired throughout this school year as a trainee teacher of Physical Education at Dr. Joaquim de Carvalho Secondary School in the school year 2022/2023 while teaching a 7th-grade class.

It is structured into three chapters. The first is devoted to the Contextualization of the Developed Practice, referring to the initial expectations and methodological choices, the characterization of the internship context, namely the school, the Physical Education group, the internship center, and the class. The second chapter is organized into three areas for the Reflective Analysis of Pedagogical Practice, focusing on the work developed throughout the internship, which we will now describe: Area I—Teaching-Learning Activity, consisting of the analysis of the lesson planning and teaching units as well as their evaluation and implementation, highlighting the pedagogical intervention and its dimensions, followed by a reflection on the ethical and professional attitude of the trainee teacher and ending with the justification of all the options taken, also mentioning the difficulties we encountered; Area II—School Organization and Management Activities, highlighting the advisory action taken to the position of Class Director during the school year; Area III—Projects and Educational Partnerships, highlighting the projects and events organized, their structuring and added value for our development as teachers. Lastly, chapter three will address the problematic issue, “Interpersonal relationships in a 7th-grade class of Dr. Joaquim de Carvalho Secondary School”, exposing its characterization and implementation of an intervention program in Physical Education classes, presenting procedures, results, and conclusions.

Keywords: youth, education, exercise, socialization.

Índice

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I — Contextualização da Prática Desenvolvida	12
1. História/Narrativa de Vida.....	12
2. Caraterização do Contexto.....	15
2.1 Escola	15
2.2 Grupo Disciplinar — EF.....	15
2.3 Núcleo de Estágio.....	16
2.4 Turma	17
CAPÍTULO II — Análise reflexiva sobre a prática pedagógica	18
Área 1 — Atividade de ensino-aprendizagem.....	18
1. Planeamento.....	18
2. Realização	23
2.1. Intervenção Pedagógica	23
3. Avaliação	33
4. Questões dilemáticas.....	39
Área 2 — Atividades de organização e gestão escolar	41
Assessoria ao Diretor de Turma	41
Área 3 — Projetos e parcerias educativas	43
Área 4 — Atitude Ético-Profissional.....	45
Autoformação	46
CAPÍTULO III — Aprofundamento do Tema Problema: “Relacionamentos interpessoais numa turma de 7.º ano: Estudo desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho”	47
Introdução	47
Enquadramento Teórico.....	47
Objetivos do Trabalho	49
Metodologia.....	49
Caracterização da Amostra	49
Instrumentos	50
Procedimentos.....	50
Programa de Intervenção.....	51
Análise Estatística	52
Apresentação e Análise dos Resultados	53
Índices de Popularidade (Atração)	62
Índice de Antipatia (Rejeição).....	63
Análise de Perceção.....	64
Discussão dos Resultados.....	65

Conclusão	69
BIBLIOGRAFIA	70
ANEXOS	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 — Matriz Sociométrica da 1. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que escolherias para irem contigo ao cinema?) — 1. ^a Recolha.....	54
Tabela 2 — Matriz Sociométrica da 2. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que tu não escolherias para irem contigo ao cinema?) — 1. ^a Recolha.....	55
Tabela 3 — Matriz Sociométrica da 3. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que acredites terem-te escolhido para ires com eles ao cinema? — 1. ^a Recolha	56
Tabela 4 — Matriz Sociométrica da 4. ^a Questão (Indica três colegas de turma que acredites não te terem escolhido para ires com eles ao cinema?) — 1. ^a Recolha.....	57
Tabela 5 – Matriz Sociométrica da 1. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que escolherias para irem contigo ao cinema?) — 2. ^a Recolha.....	58
Tabela 6 - Matriz Sociométrica da 2. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que tu não escolherias para irem contigo ao cinema?) — 2. ^a Recolha.....	59
Tabela 7 - Matriz Sociométrica da 3. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que acredites terem-te escolhido para ires com eles ao cinema? — 2. ^a Recolha	60
Tabela 8 - Matriz Sociométrica da 4. ^a Questão (Indica três colegas de turma que acredites não te terem escolhido para ires com eles ao cinema?) — 2. ^a Recolha.....	61
Tabela 9 — Índices de Popularidade — 1. ^a e 2. ^a Recolhas	62
Tabela 10 — Índice de Antipatia — 1. ^a e 2. ^a Recolhas.....	63
Tabela 11 — Sugestão de Grupos de Trabalho.....	68

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Sociograma da 1. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que escolherias para irem contigo ao cinema?) — 1. ^a Recolha.....	54
Figura 2 — Sociograma da 2. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que tu não escolherias para irem contigo ao cinema?) — 1. ^a Recolha.....	55
Figura 3 — Sociograma da 3. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que acredites terem-te escolhido para ires com eles ao cinema?) — 1. ^a Recolha	56
Figura 4 — Sociograma da 4. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que acredites não te terem escolhido para ires com eles ao cinema?) — 1. ^a Recolha	57
Figura 5 - Sociograma da 1. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que escolherias para irem contigo ao cinema?) — 2. ^a Recolha.....	58
Figura 6 - Sociograma da 2. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que tu não escolherias para irem contigo ao cinema?) — 2. ^a Recolha.....	59
Figura 7 - Sociograma da 3. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que acredites terem-te escolhido para ires com eles ao cinema?) — 2. ^a Recolha	60
Figura 8 - Sociograma da 4. ^a Questão (Indica três colegas da tua turma que acredites não te terem escolhido para ires com eles ao cinema?) — 2. ^a Recolha.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC — Atividade de Enriquecimento Curricular

EF — Educação Física

ESJCFF — Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz

EP — Estágio Pedagógico

HIIT — High-Intensity Interval Training

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

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

UD — Unidade Didática

DT — Diretor de Turma

EE — Encarregados de Educação

IP — Índice de Popularidade

IA — Índice de Antipatia

INTRODUÇÃO

Este Relatório Final de Estágio surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico (EP), introduzida no plano de estudo do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

A Educação Física (EF) assume um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças e jovens, ajudando no seu crescimento e na evolução das suas capacidades físicas e habilidades motoras, potenciando também as suas competências cognitivas e sociais. Para que esta disciplina seja uma mais-valia para os nossos jovens é imperial a formação de profissionais capazes de responder às exigências do cargo de docente e com competências para motivar e despertar o interesse dos alunos, promovendo o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

O presente documento assume-se como um compêndio do que foi toda uma experiência pedagógica, expondo aquilo que foram momentos de reflexão constante sobre cada tomada de decisão e cada opção, no que é o dia a dia de um professor, ajustando, adaptando e operacionalizando, naquilo que deve ser uma busca constante pela excelência das nossas competências enquanto docentes, sempre com o foco na ajuda e no desenvolvimento dos alunos.

Para promover esta mesma otimização do processo de ensino-aprendizagem propusemos desenvolver um tema pertinente e acima de tudo com uma aplicabilidade direta nas aulas de EF, como são os relacionamentos interpessoais numa turma, pois a aprendizagem dos nossos alunos é influenciada pelo ambiente de turma onde estão inseridos assim como das relações que desenvolvem dentro desta, devendo ser um fator para o qual o professor deve estar atento para potenciar o ambiente positivo de uma turma. Com este intuito o estudo visa caracterizar as relações interpessoais de uma turma de 7.º ano, implementando posteriormente um programa de intervenção de modo a verificar se é possível melhorar os relacionamentos dos alunos e as dinâmicas da turma.

CAPÍTULO I — Contextualização da Prática Desenvolvida

1. História/Narrativa de Vida

Começando pela nossa história de vida e falando um pouco do nosso percurso académico e profissional, para além de aluno do Mestrado de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, assumimos a função de profissional da área do desporto com seis (6) anos de experiência na área do *Fitness* e Treino Desportivo, estando neste momento a trabalhar por conta própria como *personal trainer* e instrutor de aulas de grupo de treino intervalado de alta intensidade, assim como professor de atividades de enriquecimento curricular (AEC) de atividade física e desportiva em parceria com a associação Tempos Brilhantes, em várias escolas da nossa localidade.

Licenciado em Treino Desportivo com especialização em Futebol na Escola Superior de Desporto de Rio Maior, tendo também um curso de especialização tecnológica em Treino Desportivo de Jovens Atletas obtido na Escola Superior de Educação em Beja.

Na área do fitness exercemos as funções de *personal trainer*, técnico de exercício físico e instrutor de aulas de grupo, dando aulas de treino intervalado de alta intensidade (HIIT), *core*, treino em suspensão, GAP e localizada, em dois ginásios da localidade onde nascemos, residimos e trabalhamos atualmente (Caldas da Rainha).

Na área do desporto, temos experiência em diversos escalões de formação como treinador nas modalidades de andebol no Clube Zona Azul e futebol nos clubes União Desportiva de Santarém e, mais recentemente, no Caldas Sport Club. Fomos também responsáveis pelo acompanhamento da preparação física da equipa sénior de Vólei do Sporting Clube das Caldas durante a época de 2019/2020. Trabalhamos com jovens em contexto de atividades desportivas e lazer durante as férias escolares há 14 anos, tendo começado como monitor de férias desportivas e tendo, nos últimos quatro (4) anos, desempenhado as funções de coordenador das atividades desportivas na associação Nova Versão.

Apesar da nossa experiência profissional, o desporto nem sempre fez parte da nossa vida. A nossa experiência no contexto do desporto extracurricular foi curta com apenas dois anos de prática de andebol federado, tendo passado grande parte da nossa infância e adolescência sem qualquer prática de atividade física formal, para além das aulas de Educação Física e das brincadeiras e jogos que íamos fazendo com os amigos. Apesar deste reduzido relacionamento prévio com o desporto, sempre tivemos bastante gosto pela aula de Educação Física, tendo sido sempre uma das nossas aulas preferidas ao longo do nosso

percurso escolar. Recordamos alguns rituais matinais enquanto criança onde o calçado era a última coisa a preparar antes de sair de casa e tinham de ser sempre chuteiras porque os intervalos eram sempre passados no campo de futebol a jogar com os colegas de turma.

A experiência profissional como monitor de férias desportivas e posteriormente coordenador das atividades desportivas foi a primeira ligada ao desporto e mais importante para nós no contexto de formação de jovens no desporto e atividade física, mesmo que em regime recreativo. Foi o primeiro contacto que tivemos ainda bastantes jovens, apenas com 15 anos, quando iniciámos a interação com jovens, mas foi aquele que despoletou o interesse pelo desporto e pela função de ensinar. O primeiro episódio que recordamos de nos levar a pensar «Isto é algo que tenho gosto a fazer» foi por volta dessa idade (15 anos). Preparávamos o nosso grupo para a atividade de andebol de praia que íamos ter nessa manhã e a explicar as regras e os gestos técnicos básicos, praticando com eles antes de começar o primeiro jogo. Durante o jogo, vimos o nosso grupo a executar de forma fantástica o que estívemos a aprender antes e, acima de tudo, a divertirem-se com o jogo e a sensação que tivemos naquele momento foi de dever cumprido e de descoberta de algo novo que não estávamos à espera que nos desse tanto gosto — ensinar e ver esses ensinamentos aplicados da melhor forma e com uma alegria genuína por aquelas crianças. Na altura, começámos a função de monitor por desafio de uma treinadora nossa de andebol e foi ela que nos deixou o «bichinho» pelo desporto e pelo trabalho com crianças e jovens. Muito lhe temos a agradecer pelos longos anos de experiências que fomos partilhando e pela ajuda na descoberta do que pensamos ser a nossa verdadeira vocação. Atualmente, é nossa colega nas AEC e a presidente da associação Nova Versão, onde somos coordenadores das atividades desportivas durante as férias escolares, e prezamos muito as partilhas que ainda hoje, mesmo que mais afastados por questões profissionais, vamos tendo.

Apesar do interesse constante pelo desporto, a nossa primeira investida no ensino superior não foi em desporto, mas sim numa área das ciências sociais: antropologia. Concluímos a nossa primeira licenciatura em antropologia no ano de 2012 e, após um ano de procura de trabalho na área, que não surgiu, começámos a trabalhar noutras áreas durante dois anos, até termos decidido arriscar pela formação na área do desporto, primeiro num curso de especialização tecnológica em treino desportivo de jovens atletas, realizado em Beja na Escola Superior de Educação, com o intuito de averiguar se realmente deveria ser por ali o nosso caminho ou não. Após conclusão do CET, num ano complicado, pois a distância de casa era muita, percebemos mesmo assim que o desporto é aquilo que gostamos de fazer e aquilo que nos faz levantar de manhã, pronto em força para mais um dia. A partir desse momento, procurámos seguir os nossos estudos seguindo para licenciatura em treino desportivo na qual aprendemos imenso sobre o que era o desporto como ciência própria e

ganhámos competências profissionais mais especializadas tanto de investigação nas ciências do desporto como de intervenção prática no contexto do mesmo, fizemos formações várias na área do *fitness* e do treino e atualmente no mestrado em ensino de Educação Física, sendo a área da docência aquela que queremos seguir. Como referimos anteriormente, o ensino é algo que descobrimos cedo ser a nossa vocação, apesar de na altura não termos compreendido na totalidade o que isso queria dizer, mas este foi o percurso que tivemos e o que nos trouxe agora a finalmente investir no Mestrado que nos permitirá alcançar o sonho de ser professor de Educação Física.

Iniciando o EP, o contacto com a turma, no primeiro dia de aulas, foi algo marcante, pois trouxe à superfície uma vontade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos até ao momento e, ao mesmo tempo, algumas inseguranças providas do começo de uma nova etapa na qual esperamos construir um futuro promissor. Na primeira abordagem direta com a turma procurámos uma atitude amigável, mas rígida, destacando a importância para a manutenção de um clima positivo e da disciplina necessária para um ambiente propício para o processo de aprendizagem dos alunos.

Ao nível dos conteúdos a abordar, como docentes de EF, o Programa Nacional de EF será sempre a referência na promoção das aprendizagens dos alunos de forma equilibrada e atendendo aos contextos escolares em causa (3.º ciclo ou secundário), e adaptando os métodos de ensino às necessidades específicas de cada turma, e cada aluno. No entanto, a nosso ver, um fator importantíssimo para que este processo seja otimizado ao máximo é a afetividade para com os alunos e a promoção de um ambiente de entreajuda e cooperação constante na turma, pois só assim será possível ajudar os nossos alunos a crescer não apenas nas matérias características da EF, mas como seres humanos completos e aptos para enfrentar os desafios que a vida possa vir a colocar-lhes.

Resumindo a nossa abordagem concentrou-se na procura pelo dinamismo e proatividade na comunidade escolar onde tivemos o gosto de estagiar, procurando no processo desenvolver as nossas competências e conhecimentos como futuros docentes. Crescer em todos os aspetos essenciais a um professor de EF, sempre aliado a uma reflexão constante sobre o processo ensino-aprendizagem e o que é “ensinar” encarando as falhas como momentos de aprendizagem e melhoramento próprio.

2. Caraterização do Contexto

2.1 Escola

A Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (ESJCFF) encontra-se na freguesia de Tavarede na Figueira da Foz, próxima ao Estádio Municipal e do parque das Abadias. O nome dado à escola é uma homenagem a Joaquim de Carvalho, formado em Direito e em Filosofia e Professor de Filosofia Moderna na Universidade de Coimbra, figueirense de raiz, destacando-se como grande defensor da ciência e dos pensadores portugueses.

Neste momento, a Escola tem no seu quadro aproximadamente 70 professores, tendo uma oferta educativa ampla, indo do 7.º ao 12.º ano. No secundário os cursos existentes são vocacionados para a continuação dos estudos no ensino superior, como Ciências e Tecnologia, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e Ciências Socioeconómicas, tendo também a opção do curso profissional de Informática — Sistemas orientado para a entrada imediata no mercado de trabalho, na área da informática.

2.2 Grupo Disciplinar — EF

O grupo disciplinar de EF da Escola é constituído por 13 docentes, incluindo com os 3 estagiários. Os docentes de EF foram um apoio excecional desde o primeiro momento, tendo-nos recebido de forma calorosa e integrante, estando sempre disponíveis para nos ajudar quer com esclarecimentos, quer na partilha de experiências. Como professores estagiários toda a informação que conseguirmos absorver foi sempre uma mais-valia para nós e neste campo a observação das aulas dos colegas do grupo disciplinar foi de uma riqueza enorme para a nossa experiência de estágio, explicando sem problema as suas decisões, as suas estratégias e abordagens a diferentes situações no contexto do ensino de EF.

Ao nível dos equipamentos e espaços o departamento de EF tem ao seu dispor um Pavilhão Polidesportivo, dividido em três espaços (G1, G2 e G3), com algumas matérias definidas como prioritárias em cada um deles por conveniência de organização dos espaços e disponibilidade de equipamentos (ex: Basquetebol no G3, Badminton e Ginástica de Aparelhos no G1 e Ginástica de solo no G2), dois balneários femininos e dois masculinos para os alunos e dois para os professores (um masculino e um feminino), duas casas de banho de serviço aos alunos durante a atividade letiva, um gabinete médico e um gabinete de trabalho para o grupo disciplinar. Como espaços complementares exteriores tem dois

campos em piso de cimento para jogos desportivos coletivos, com marcações para futsal, basquetebol e andebol, uma pista de atletismo e uma caixa de areia para saltos. Outro espaço de aula utilizado como recurso para aulas de ginástica e exercitação da condição física é o auditório da escola, com bancadas retráteis que disponibilizavam mais um espaço para a prática de EF. Já fora do recinto escolar, mas próximo da escola, existe ainda a possibilidade de usar o campo de treinos José Bento Pessoa, de acordo com um protocolo com a Câmara Municipal da Figueira da Foz, permitindo assim aos professores a utilização de um campo de relva sintética de futebol de 7 e outro de futebol de 11.

Um aspeto fundamental para a excelente experiência de estágio que conseguimos ter foi sem dúvida o papel dos nossos orientadores a quem muito temos a agradecer. O orientador da escola, Professor Joaquim Parracho Alves e o orientador académico, Professor Doutor Luis Rama, foram pilares basilares na nossa formação de estágio, tendo a sua contribuição sido enorme. Os momentos de reflexão constantes e toda a experiência que nos foi transmitida recorrendo a *feedback* positivo e críticas construtivas, sempre numa perspetiva de descoberta guiada, levando-nos a colocar quem prática cada estratégia e verificar, após a sua operacionalização, qual a sua eficiência e aplicabilidade num contexto de aula de EF.

2.3 Núcleo de Estágio

O nosso núcleo de estágio (Figueira da Foz) foi constituído por três professores estagiários sem muito conhecimento uns dos outros e pouca interação prévia durante o mestrado, até ao início do atual ano letivo. Apesar destes aspetos, desde o primeiro momento na reunião de preparação do ano letivo, a cooperação e espírito de ajuda mútua foi uma constante em todas as aulas, trabalhando em conjunto sempre que necessário.

O trabalho de grupo e partilha de ideias e opiniões entre todos, foi um ponto importantíssimo para o sucesso das nossas intervenções pedagógicas a cada aula, com a análise e ponderação conjunta a evidenciar-se como grande momento de aprendizagem.

Com o avançar do ano letivo e do nosso tempo juntos, criou-se uma dinâmica de amizade forte que potenciou em muito a eficácia das nossas abordagens como docentes, auxiliando sempre que necessário e facilitando o trabalho uns dos outros, sempre focados num aspeto em comum — tirar o máximo de proveito e aprender tudo o que conseguíssemos durante o nosso tempo de estágio. O facto de existir um misto de experiências prévias ao nível desportivo mostrou-se também importante na adaptação necessária às matérias abordadas e às estratégias a implementar para que cada um de nós conseguisse

proporcionar uma melhor aula aos nossos alunos, e por consequência uma melhora experiência no seu processo de ensino-aprendizagem.

Desta feita, o sucesso final desta experiência de estágio deveu-se imensamente ao trabalho colaborativo e cooperativo deste núcleo de estágio.

2.4 Turma

É fundamental para o docente conhecer as suas turmas e características específicas de cada aluno, com o intuito de adaptar a sua intervenção segundo as particularidades dos seus alunos, sempre com o desenvolvimento das competências destes como referência máxima. Assim sendo, nas primeiras aulas foram recolhidas informações, junto dos alunos e do Diretor de Turma, relativamente ao historial médico, desportivo e inter-relacional, complementado com o nosso tema de estudo para este documento.

A turma do 7.º ano é constituída por 28 alunos, tendo uma aluna sido transferida para outra turma na terceira semana de aulas e uma nova aluna entrado na turma no início do 2.º período vinda de outra escola. Destes, 16 são rapazes e 12 são raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e 13 anos, com uma aluna e um aluno de nacionalidade brasileira e os restantes portuguesa. Relativamente à prática desportiva prévia, muitos são atletas em modalidades desportivas extracurriculares, nomeadamente oito alunos e uma aluna no futebol, 4 alunas no voleibol, três alunos no remo e duas alunas na patinagem. Foi interessante constatar que estava presente uma turma com bastantes hábitos de prática desportiva.

Relativamente a aspetos de saúde a ter em atenção na turma existia um aluno com grau de obesidade, estando, no entanto, muito bem integrado pelos colegas e uma aluna diagnosticada com laxidão articular na rótula, para a qual tivemos de ter em consideração a execução de alguns exercícios de aula.

Estas informações iniciais são importantes, pois permitem preparar e antecipar o desempenho de alguns alunos nalgumas matérias a abordar. É um fator relevante na compreensão de comportamentos associados à desmotivação e falta de empenho, quer por condições de saúde impeditivas, quer por uma preferência natural para as práticas com as quais estão mais à vontade. Estes aspetos permitiram uma planificação mais detalhada e específica das aulas, compreendendo as exigências a aplicar a cada aluno, ajustando o seu nível de desempenho com a dificuldade da tarefa de maneira a garantir o seu sucesso.

CAPÍTULO II — Análise reflexiva sobre a prática pedagógica

Área 1 — Atividade de ensino-aprendizagem

A mais-valia deste EP foi o elevado contexto prático que ele nos proporciona, dando-nos liberdade para testar todos os conhecimentos adquiridos na nossa formação académica até ao momento. Tendo sido um ano onde pudemos experienciar em primeira mão o que é ser docente de EF, aprendendo imenso e desenvolvendo competências e ferramentas de trabalho que serão vitais para o nosso futuro como professores. Um ano desafiante, de trabalho e exigência constantes, mas que muito valorizamos por tudo as experiências que nos proporcionou.

1. Planeamento

De acordo com Ferreira (2015, pp.21) o planeamento, como o próprio nome indica, diz respeito a todos os documentos realizados, e aplicados posteriormente. Permite orientar o processo de ensino possibilitando a potencialização das aprendizagens dos alunos, sendo essencial para garantir o princípio de diferenciação curricular. (Inácio *et al.*, 2015).

O planeamento, foi estruturado em três níveis de análise e intervenção: o planeamento a longo prazo — Plano Anual; a médio prazo — Unidades Didáticas (UD); e a curto prazo — plano de aula. Esta planificação não deve ser rígida, mas sim adaptável, podendo ser repensada e reestruturada de maneira a acompanhar a evolução dos alunos, promovendo o estímulo e motivação dos mesmos para os conteúdos a abordar, assim como auxiliá-los nas dificuldades que possam encontrar.

1.1 Plano anual

Baseado nos programas nacionais, permite expor linhas orientadoras de trabalho para cada ano letivo. Segundo Silva (2022), na elaboração do plano anual devemos ter em atenção fatores como:

- A caracterização do meio de ensino (comunidade);
- A caracterização da turma;
- Os recursos da escola;
- Os objetivos anuais;

- As estratégias a aplicar;
- As atividades extracurriculares promovidas pelo departamento de EF e pelo núcleo de estágio;
- A organização da disciplina na escola, nas matérias a lecionar e no tempo e sequência de lecionação;
- Os critérios de avaliação da disciplina de EF.

Atendendo a estes aspetos garantimos a construção de um documento que funcionará como apoio na estruturação do ano letivo e como base para a programação do nosso processo de ensino-aprendizagem a implementar juntos dos alunos.

A organização das matérias a abordar por cada docente e para cada turma foi realizada pelo grupo disciplinar no início do ano e a nós transmitida pelo professor orientador da escola na primeira reunião de estágio, assim como informação relativa à organização do espaço de aula, dos espaços específicos para cada modalidade e a rotina de rotação dos mesmos. A partir deste momento foi possível iniciar a elaboração do nosso plano anual (Anexo I) tendo em atenção os fatores referidos acima, tornando-se mais fácil planificar as UD a abordar. Para a nossa turma do 7.º ano definimos que o primeiro período iniciar-se-ia com a UD de Futebol, seguida de Orientação, o segundo período com a UD de Atletismo, seguida de Patinagem e o terceiro período com a UD de Ginástica de Solo.

Como referido anteriormente, este documento deve poder ser ajustável para precaver possíveis imprevistos que possam surgir ao longo do ano, para além das limitações e particularidades dos alunos, assim como o seu nível de desempenho e eficiência na aquisição das competências definidas.

1.2 Unidades Didáticas

As UD têm a função de estruturar a informação mais relevante para o ensino da matéria em questão, contendo pontos como o valor formativo, as componentes críticas dos conteúdos a abordar, as competências a adquirir pelo aluno, a sequenciação dos conteúdos, e as estratégias de lecionação. Esta estruturação facilita compreender as etapas do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando-nos orientar de forma mais eficaz o ensino dos nossos alunos.

Esmiuçando um pouco mais a estrutura de uma UD esta deve referir uma breve caracterização da modalidade (história e evolução), o seu regulamento e valor formativo; a sua calendarização no plano anual e organização das aulas com referência dos recursos

materiais e espaciais; os conteúdos a abordar da UD, com as respectivas componentes críticas; a sequenciação dos conteúdos (Anexo II) permitindo-nos delinear a ordem destes seguindo uma ordem crescente ao nível de dificuldade e complexidade e às capacidades iniciais dos alunos, sendo um documento que também deve ter uma vertente adaptável, pois deve ser ajustado ao desenvolvimento dos alunos; os momentos de avaliação, com referência das estratégias e instrumentos a operacionalizar e utilizar, definindo os seus critérios e indicadores de avaliação.

Entrando no campo da avaliação, e sendo esta uma etapa importante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e na abordagem do docente, esta pode ser dividida consoante o seu objetivo no momento da sua realização ou da altura do ano letivo em que se aplica, sendo possível classificar três tipos de avaliação: Diagnóstica ou Inicial, Formativa e Sumativa. Relativamente a estes três momentos de avaliação e ao desenvolvimento das competências dos alunos, Carvalho (1994) refere três tipos de informações que recolhemos em cada momento do processo de avaliação que ajudam os docentes a tomar decisões relativas à otimização do progresso do aluno. Numa fase inicial do ano letivo o professor quer saber onde os alunos podem chegar em termos da sua aprendizagem assim como qual o nível atual das suas competências, correspondendo este momento à Avaliação Diagnóstica ou Inicial. No decorrer do ano, após a recolha dos dados iniciais e posterior análise e reflexão dos mesmos para cada aluno, o professor terá uma noção do nível de competências do aluno, podendo proceder ao ajustamento do processo de ensino-aprendizagem de cada matéria com o intuito de promover o ganho e desenvolvimento das capacidades motoras do aluno, correspondendo estes momentos à Avaliação Formativa. Um momento final de avaliação — Avaliação Sumativa — é compreendida como o balanço final, tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem ou bloco de matéria e refere-se a um todo da matéria e não a um período temporal, segundo Ribeiro (1989) citado por Nobre (2015). Nesta avaliação não se pretende uma melhoria imediata, mas sim a valorização em definitivo, num dado momento final, quando é necessário tomar uma decisão.

No nosso contexto prático, e atendendo ao referido pelos autores, a Avaliação Inicial auxiliou-nos a compreender o nível da turma e adequar os conteúdos a lecionar, para levar os nossos alunos a atingir patamares de competências realistas às suas capacidades. Relativamente às UD abordadas ao longo do ano o nível inicial da turma foi bastante homogéneo na de Atletismo, Orientação e Ginástica de Solo, existindo um clara distinção nas de Futsal/Futebol e Patinagem, devido à experiência desportiva prévia dos alunos com muitos alunos a praticarem Futebol num contexto extraescolar e três alunas num nível claramente superior na Patinagem pela mesma razão. Estas particularidades da turma, apesar de desafiantes para nós, professores, foram momentos de aquisição de competências evidentes

ao nível da estruturação, organização e operacionalização das tarefas de aula. O apoio do professor orientador foi vital nestes momentos, pois a sua experiência no ensino, transmitida a nós, sempre para nos levar a questionar e pôr em prática as hipóteses de estratégias, sem uma resposta direta, mas guiando-nos para chegar às nossas próprias conclusões. No exemplo prático deste conhecimento partilhado referiu-nos a estratégia de organizar grupos de nível, nas UD mais heterogêneas como Futsal/Futebol e Patinagem ver como reagia a turma a esta orgânica. Esta estratégia mostrou-se ser uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e na nossa planificação da aula, pois permitiu-nos conseguir abordar tarefas com uma complexidade diferente consoante o nível de desempenho atual dos alunos em cada grupo, que como consequência levou a que a maioria dos alunos, em especial os no grupo de nível I (menos competências iniciais) tivessem uma evolução enorme ao longo da UD alguns a chegar a um nível próximo dos alunos no grupo II (mais competências iniciais). Como outro aspeto positivo, esta organização possibilitou aos alunos do grupo II manterem-se sempre motivados e capazes de desenvolver as suas habilidades motoras com tarefas mais exigentes.

Pessoalmente, as UD de Orientação e Patinagem foram as mais desafiantes, pois a nossa experiência prévia era inexistente; no entanto, este facto levou a que uma pesquisa e busca por informação aprofundada fosse necessária para uma boa lecionação das mesmas. Esta busca constante por nova informação é algo que valorizamos e pensamos ser um aspeto determinante para qualquer docente, de modo que o ensino dos conteúdos destas UD foram momentos gratificantes e enriquecedores ao nível das nossas competências e de experiências em diferentes matérias do currículo de EF. A partilha e reflexão conjunta com os colegas do núcleo de estágio foi outro fator determinante para o nosso crescimento enquanto professores estagiários, pois levou-nos a questionar e ponderar sobre a melhor abordagem a tomar para cada UD.

1.3 Plano de Aula

O plano de aula é o culminar da operacionalização e planificação das matérias a lecionar, sendo necessário ter em atenção alguns pontos importantes que serviram de apoio na aula para o professor.

No início do ano letivo, aquando da elaboração e entrega dos primeiros planos de aula ao professor orientador, como é rotineiro antes de cada aula lecionada, um ponto em que nos focávamos foi na exposição de toda a informação possível nos planos de aula, referindo todas as componentes críticas de todas os gestos técnicos e tarefas planeadas para a aula, assim

como uma fundamentação extensa. Esta estruturação dos mesmos foi inquirida pelo orientador que nos levou a pensar sobre qual a utilidade do plano de aula se tiver demasiada informação, destacando que o mesmo deve ter apenas a informação necessária e concisa do que irá ser abordado e definido como os objetivos principais para aquela aula, e a fundamentação devia ser clara e concreta e focada nas nossas escolhas das tarefas, orgânica da aula e reflexão das aulas anteriores de uma forma sequenciada e ajustada consoante as dificuldades que fossemos encontrando de aula para aula. Esta forma de abordar o plano de aula foi realmente proveitosa para nós, pois começámos a ser mais rigorosos, práticos e precisos na informação colocada no plano de aula, que tem como função principal ser um documento de apoio à intervenção do professor durante a aula. Indo ao encontro desta ideia, Quina (2009) refere que o plano de aula deve ter no seu conteúdo referências objetivas e claras relativamente aos objetivos, aos exercícios para a concretização dos mesmos, a organização e tempo de duração de cada um, os critérios de êxito e recomendações a considerar (ex: ajudas) e os materiais necessários. Foi com base nesta estrutura que construímos o nosso documento de plano de aula. O modelo do documento foi adaptado do disponibilizado nas aulas de mestrado, na unidade curricular de Didática de Ensino e do qual podemos observar um exemplo no Anexo III.

Relativamente à planificação das aulas e por consequência dos planos de aula é importante destacar que existiu uma diferenciação ao nível da orgânica das aulas de 45 minutos para as de 90 minutos, consoante a UD abordada para otimizar o tempo de aula. Por exemplo, nas aulas de Patinagem, onde os alunos por norma levam muito tempo para se equiparem e desequiparem, perdendo bastante tempo de aula, optámos por nas aulas de 45 minutos desta UD abordar uma matéria alternativa, visando promover uma aprendizagem diversificada e otimizar as perdas de tempo que de outra forma ocorreriam na aula de Patinagem, sendo a introdução ao Voleibol a matéria escolhida.

Os planos de aula assumiram um papel importante como documento de apoio à nossa lecionação, ao longo do ano letivo, adquirindo ainda mais importância nas UD com as quais tínhamos menos experiência como a Orientação ou a Patinagem, oferecendo mais segurança na intervenção sabendo que disponhamos da mesma.

2. Realização

Seguindo-se ao planejamento, surge o momento da operacionalização através da nossa intervenção pedagógica com a turma, colocando em prática as aprendizagens adquiridas ao longo da nossa formação acadêmica, com plena noção da importância e responsabilidade deste momento. É neste campo que apresentaremos as aprendizagens desenvolvidas e as dificuldades sentidas face às dimensões instrução, gestão, clima/disciplina e possíveis decisões de ajustamento.

2.1. Intervenção Pedagógica

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais eficaz e eficiente possível, a qualidade da intervenção pedagógica afirma-se como uma das características vitais à função de docente. Esta intervenção deve promover o empenho e motivação dos alunos para a prática.

Segundo Pierón, (1999) podem-se considerar quatro elementos importantes para o ensino da atividade física: o tempo de atividade motora do aluno, o ambiente em torno da aula, as reações do professor ao seu desempenho e a organização do trabalho. Estes elementos devem ser considerados para que a intervenção pedagógica do docente seja otimizada.

A seguir serão aprofundadas as dimensões Instrução, Gestão, Clima e Disciplina constituintes do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.1 Instrução

A instrução compreende a apresentação das tarefas de aprendizagem dos alunos, através da preleção, do questionamento, da demonstração e *feedback*. Para que esta seja eficaz, a informação a transmitir deve ser objetiva, clara e pertinente, devendo o docente comunicar aos seus alunos os objetivos, a tarefa e a sua execução (componentes críticas). Um fator essencial que ajuda na gestão do tempo e que facilita a compreensão das tarefas é o recurso a modelos visuais, como imagens, vídeos e, acima de tudo, a demonstração, garantindo assim a qualidade e pertinência da informação a transmitir (Piérron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000).

Passando agora a uma reflexão dos momentos de intervenção ao longo do estágio, foi na instrução onde se verificaram os primeiros desafios, e barreiras a superar, detetadas com a ajuda do professor orientador, nomeadamente no que diz respeito à dicção e velocidade do discurso, sendo este pouco articulado e muito acelerado, o que poderia dificultar a compreensão da mensagem pelos alunos. Após reflexão numa das reuniões iniciais do núcleo, o professor sugeriu-nos algumas formas de melhoria neste campo, como treinar a entoação das palavras e a velocidade do discurso antecipadamente antes da aula, tendo aproveitado os momentos de deslocamento para a escola como treino, e com poucas semanas desta rotina, observamos melhorias evidentes, confirmadas pelo professor orientador.

A seguir aprofundaremos as diferentes formas de instrução e estratégias utilizadas durante as nossas intervenções práticas.

Preleção

Na preleção, para que esta seja eficiente, o professor deve recorrer a uma linguagem sucinta e clara, mantendo o rigor científico para cada matéria a abordar. A importância da abordagem do professor, neste momento, deve ser entusiasmante procurando transmitir aos alunos a relevância do que vai ser abordado e o quão positivo será o seu desenvolvimento. (Quina, 2009). Foi nestes aspetos que nos tentámos focar ao longo de cada instrução. Estes momentos foram realizados no início e final de cada aula. As preleções iniciais foram executadas com a intenção de transmitir as informações mais pertinentes para a aula, sendo um momento de contextualização do que iria ser trabalho na mesma. Inicialmente com a ansia e nervosismos naturais das primeiras intervenções com a turma, a informação transmitida era demasiada, levando alguns alunos a perderem a concentração, mas com a ajuda do professor orientador e com muito trabalho da nossa parte, conseguimos tornar o processo mais eficiente, melhorando bastante os nossos momentos de instrução no decorrer do ano letivo.

Relativamente ao posicionamento nos momentos de instrução, foi nossa preocupação que este fosse rotinado e permitisse que todos os alunos nos conseguissem observar, normalmente em semicírculo e sentados, para que ouvir as informações necessárias. Para garantir a atenção dos alunos, sendo uma turma energética e por vezes agitada, nos momentos de distração optámos por manter o silêncio e esperar que os alunos compreendessem que perturbavam a aula, tendo sido uma estratégia que funcionou muito bem, onde com o avançar das aulas eram os próprios alunos que estavam com atenção a alertar os colegas para terminarem a conversa e se concentrarem.

Na preleção final o foco foi o reforço positivo, destacando os desempenhos dos alunos e referindo aspetos de melhoria. Uma estratégia que procurámos realizar a cada aula foi o realçar do trabalho de um aluno específico, pela sua prestação da aula, quer tenha sido pelo seu empenho, cooperação com os colegas ou pelo desempenho motor. Esta estratégia manteve os alunos motivados e a procurar fazer cada vez mais e melhor para serem referidos nestes momentos finais, recebendo uma salva de palmas dos colegas e professor. Relativamente ao tempo desta preleção tentámos que fosse rápida, pois o foco atencional dos alunos nesta altura é muito reduzido, procurando referir apenas aspetos importantes para a aula seguinte.

Demonstração

Segundo Bandura (1982), a replicação de um modelo — demonstração — é um complemento educativo importante, podendo ser influenciada pela atenção dos alunos, pela capacidade de retenção do que é observado e da transformação do mesmo em ações motoras (reprodução motora), e a motivação para a prática da tarefa. Assim, sendo a demonstração foi-nos uma ferramenta essencial na exposição dos conteúdos e tarefas a abordar, facilitando a compreensão e replicação dos mesmos, e sendo aplicada em todas as tarefas novas a realizar no decorrer das aulas.

O modelo de observação deve ser o mais preciso possível, para o gesto ou tarefa a realizar. Desta feita, em variados momentos no decorrer de cada unidade didática, optámos por sermos nós a demonstrar as tarefas de aula, sempre com exercitação prévia à aula, para garantir que não eram cometidos erros. Quando a tarefa se mostrava fora das nossas capacidades de demonstração, ou quando a qualidade de um aluno a executá-la era superior, como na patinagem ou em alguns elementos gímnicos da ginástica de solo, recorriámos a esse mesmo aluno para realizar a demonstração, realçando as componentes críticas do gesto ou tarefa.

Na lecionação de cada UD fomos sentindo que os alunos se mostravam mais empenhados e motivados quando constatavam que o professor dominava a vertente prática da matéria. Uma UD onde conseguimos observar o oposto foi na patinagem, tendo sido a mais desafiante para nós, por não ser uma modalidade que nos sentíssemos confortáveis na demonstração, dificultando um pouco a transmissão da informação numa turma onde a experiência nesta matéria era quase nula. Felizmente na turma existiam duas alunas exímias na prática da patinagem e que foram o nosso maior auxílio, assim como dos colegas, nos momentos de demonstração.

Dois aspetos importantes durante a demonstração e que, por experiência direta com situações deste tipo fomos melhorando a nossa forma de reagir quando aconteciam, são o

posicionamento correto e o controlo de elementos que potenciem comportamentos desviantes. Devemos procurar que ao realizar a demonstração os alunos não tenham no seu campo de visão elementos que os distraiam. Nas primeiras aulas, e por estarmos num espaço onde várias turmas estão em aula ao mesmo tempo, aconteceu estarmos a demonstrar a tarefa do momento e alguns alunos, por estarem virados para outra aula que decorria em simultâneo, estavam distraídos com as atividades da mesma. Quando tal foi constatado por nós, alterámos a disposição dos alunos durante a demonstração para sermos o único elemento no seu campo de visão. Relativamente ao manuseamento de objetivos, decorrente de várias matérias na EF, é essencial estabelecer regras para que as demonstrações não sejam perturbadas e os alunos se mantenham atentos. A título de exemplo na UD de futebol/futsal foi implementada a regra de que em todos os momentos de instrução as bolas eram colocadas debaixo do braço e na patinagem devido aos patins serem um elemento que necessita de equilíbrio constante que dificulta a completa paragem dos alunos, foi-lhes pedido que, mais uma vez, nos momentos de instrução se colocassem em posição de segurança, para garantir ordem e atenção.

Tendo sido exigentes com estes aspetos ao longo das aulas, e apesar de alguma demora na criação destas rotinas, os alunos mostraram-se respeitadores destas regras, tornando o processo de demonstração mais simples e eficaz, tendo sido importante para a compreensão das tarefas de aula.

Feedback

O recurso do *feedback* pelo professor funciona como ferramenta de análise da atividade de aprendizagem dos alunos mediante uma reação ao desempenho cognitivo e motor, mantendo-os informados sobre o seu desempenho e prescrevendo ações motoras e estratégias de superação das dificuldades, assim como ativos e focados para alcançar os objetivos propostos (Siedentop & Tannehill, 2000). Assim sendo, é importante que o professor tenha conhecimento dos conteúdos a abordar, capacidade de análise e identificação de erros, capacidade de prescrição do *feedback* mais adequado e conhecimento das particularidades dos seus alunos, para o *feedback* ser eficaz.

Na nossa intervenção prática durante as aulas procurámos que a utilização do *feedback* fosse frequente para conseguirmos orientar os alunos da melhor forma na aquisição ou consolidação de conhecimentos. Tendo este aspeto em consideração, uma das nossas dificuldades ao longo do estágio foi a qualidade do *feedback* em relação à sua pertinência, quer tenha sido por não dominarmos alguns conteúdos, ou por desconhecimento dos alunos, numa fase inicial, assim como o fecho dos ciclos de *feedback*, pois fosse por nervosismo ou por estarmos focados em percorrer a turma toda e alcançar o máximo de alunos a cada tarefa

por vezes perdiam-se momentos ideais para parar, observar, prescrever e voltar a observar mudanças no desempenho do aluno. Com o avançar das aulas esta dimensão foi melhorada com a confiança e o à-vontade nas tarefas de lecionação, com a preparação dos conteúdos da matéria a abordar e com os conselhos dos professores orientadores, conseguindo que a frequência e pertinência do mesmo fosse aumentando de intervenção para intervenção. Relativamente à categorização do tipo de *feedback* mais utilizado, e com a ajuda dos relatórios de observação dos colegas do núcleo de estágio, quanto ao objetivo da tarefa foi o prescritivo e descritivo, quanto à direção do mesmo foi o individual ou em grupo e quanto à forma o visual e auditivo.

Questionamento

O questionamento é uma forma de envolver o aluno ativamente na aula, estimular e promover a capacidade de reflexão e verificar, no momento, a assimilação dos conteúdos transmitidos. Clemente (2014), refere que este assume-se como um dos processos vitais no momento de promover a capacidade crítica dos alunos a interpretar o processo de aprendizagem, tornando-os percetivos com a prática e conhecedores intrínsecos da realidade desportiva. Durante a nossa lecionação o questionamento foi algo a que recorremos de forma quase natural, servindo como estratégia para garantir a atenção dos alunos aos conteúdos, assim como forma de chamar a atenção a algum aluno que se mostrasse mais distraído. Foi também utilizado frequentemente nos momentos de demonstração quando perguntávamos aos alunos qual a melhor opção a tomar numa tarefa específica ou como deveriam realizar de forma mais eficiente um determinado gesto. Por exemplo, na UD de patinagem em todas as aulas eram questionadas as regras de segurança e o porquê de elas serem necessárias, garantindo que os alunos as interiorizavam e compreendiam como um elemento sempre presente nestas aulas.

Ao longo do ano letivo, o questionamento foi uma das estratégias mais utilizadas para analisar a captação e retenção de informação dos nossos alunos, e que mais gosto nos deu enquanto professores, pois verificávamos que os alunos se mostravam focados, e empenhados em participar ativamente nos momentos de instrução e, com o decorrer das aulas, demonstrou-nos claramente que os alunos adquiriam conhecimentos, sendo uma evidência do sucesso do nosso trabalho enquanto docentes.

2.1.2 Gestão

A dimensão da gestão, engloba aspetos como a formação dos grupos de trabalho, os momentos de transição e circulação dos alunos nas tarefas de aula, a arrumação e

organização dos materiais necessários e os momentos de pausa entre cada tarefa. Desta feita, o professor deve procurar iniciar a aula à hora prevista e otimizar o tempo de instrução e organização, maximizando o tempo disponível para a prática, o tempo de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem (Catunda & Marques, 2017).

No que respeita à gestão do tempo de aula, tenha sido por aspetos relacionados à falta da nossa experiência, como falha no domínio de alguns conteúdos ou instruções e organizações dos grupos mais longas que o planeado, ou outros aspetos externos, fora do nosso controlo, como condições climatéricas adversas ou alterações imprevistas do espaço destinado para a prática, nem sempre correu da melhor forma, pelo menos numa fase inicial do ano letivo.

Procurando corrigir estes problemas detetados na nossa intervenção, definimos aspetos a adotar ao longo do estágio visando melhorar a nossa lecionação. Pontos mais simples como começar a aula à hora definida, verificação rápida das presenças, através do questionamento do delegado de turma sobre quem faltava, exposição clara e concisa dos objetivos da aula, referindo apenas informação necessária para iniciar a aula, ou mais complexos que necessitavam da implementação de rotinas como, o posicionamento dos alunos, grupos de trabalho e momentos de transição entre tarefas, que com o avançar do ano letivo foram-se estabelecendo tornando-se mais fluídas.

Em todas as UD abordadas promovemos o estabelecimento de rotinas de trabalho como, por exemplo, a organização dos aquecimentos por vagas ou pares com um aluno responsável por o dirigir, sempre com exercícios instruídos pelo professor nas aulas iniciais da UD; os momentos de instrução serem realizados num espaço determinado igualmente nas primeiras aulas, garantindo uma maior otimização do tempo de aula; ou o recurso a contagem para juntar de forma rápida os alunos no final de uma tarefa, preparando-os para a próxima instrução.

Relativamente à gestão do material desde cedo nas nossas intervenções fomos aconselhados pelo professor orientador a ter em atenção pela organização do material para permitir momentos de transição rápidos. Mais uma vez o estabelecimento de dinâmicas rotinadas e ajustadas à matéria abordada no momento ajudou a que a otimização do material utilizado e da sua organização fosse possível, responsabilizando os próprios alunos para estas práticas. Como exemplo, no atletismo constituíram-se grupos responsáveis por transportar o material no início e término da aula, uma vez que as aulas decorriam num espaço fora do recinto escolar; na ginástica de solo foram também criados grupos com a função de preparar as estações e o respetivo material, assim como na patinagem onde a arrumação dos patins e restante equipamento de proteção ficava igualmente ao encargo dos

alunos, com grupos previamente organizados. Estas estratégias são essenciais para rentabilizar o tempo de aula, como futuros docentes responsáveis por várias turmas a cada ano letivo, inculcando ainda autonomia aos nossos alunos.

No que diz respeito à gestão do espaço de aula, este nem sempre foi o melhor, tendo sido mais um dos aspetos que foi melhorando com a experiência e com a lecionação das aulas. Ou por o espaço ser reduzido para o número elevado de alunos (28), por exemplo, na ginástica ou na patinagem, ou por este estar mesmo indisponível, uma vez que durante os meses de novembro e dezembro o pavilhão foi sujeito a uma troca de piso que levou o grupo disciplinar de Educação Física a ter de desenvolver atividades alternativas ou práticas no espaço exterior, quando as condições climatéricas assim o permitiam. Apesar destas condicionantes, a preocupação em manter os alunos em atividade física o máximo possível esteve sempre presente, criando estratégias como a elaboração de estações centradas no melhoramento da aptidão física, tendo o cuidado de planificar exercícios que se ajustassem às necessidades físicas da UD abordada. Outra estratégia implementada para precaver a indisponibilidade do espaço inicial da aula, fosse por condições climatéricas inadequadas para a prática ou durante o período de mudança do piso do pavilhão, foi a preparação de um plano de aula alternativo, como, por exemplo, a introdução à modalidade desportiva do xadrez, realizada no espaço da biblioteca, tendo sido um momento bastante enriquecedor tanto para nós como para os alunos que, apesar da desconfiança inicial, foram adquirindo interesse e gosto pela prática desta modalidade. Estas aulas alternativas, por questões fora do nosso controlo, foram também utilizadas como momento para a introdução ou consolidação dos conteúdos teóricos das matérias, a avaliar quer num contexto prático, quer no teste escrito, realizado a cada período.

A gestão dos diferentes campos referidos, e necessários para o bom funcionamento da aula, foram melhorados e desenvolvidos ao longo do ano letivo por experimentação de diferentes estratégias até à constatação de quais seriam mais indicadas e eficientes para uma determinada matéria a abordar. Na própria turma foi possível observar um desenvolvimento enorme na sua organização, coordenação e respeito pelos diferentes momentos da aula, terminando o ano exemplarmente nestes parâmetros.

2.1.3 *Clima e Disciplina*

Decidimos juntar as dimensões do clima e da disciplina no mesmo tópico por considerarmos que as duas, embora possam apresentar definições distintas, sendo a primeira relacionada com o ambiente criado ao longo do processo de ensino-aprendizagem

e a segunda diretamente relacionada com o comportamento da turma, estão interligadas no sentido em que um bom clima de aula promove comportamentos adequados por parte dos alunos e uma disciplina bem definida estabelece um clima de aula propício à aprendizagem. Assim sendo, e segundo Onofre (1995), o professor é responsável por construir um clima relacional sustentado em três níveis: relação professor-aluno, relação aluno-aluno e relação aluno-matéria. Estes três níveis estão interligados, tendo o relacionamento interpessoal tanto dos alunos entre si, como do professor, influência no processo de aprendizagem destes.

A procura de um clima positivo, alegre e potenciador de aprendizagem foi algo que procurámos constantemente ao longo das aulas. Para tal foram adotadas algumas estratégias para desenvolver a relação professor-aluno, como o conhecimento pessoal de cada aluno agindo com cada um segundo os seus interesses e preferências, questionando-os sobre as atividades e modalidades que mais gostavam, as matérias abordadas onde tinham mais dificuldade e quais gostariam de experimentar. Neste diálogo com os alunos procurámos mostrar uma atitude positiva, com entusiasmo e boa disposição. Apesar do nosso esforço para os alunos estarem constantemente empenhados nas tarefas ao longo do ano, e derivado das suas preferências pessoais, o clima de aula nem sempre foi constante, estando esta oscilação maioritariamente relacionada com as matérias abordadas. No caso dos rapazes, a falta de motivação e entusiasmo foi mais evidente na UD de ginástica de solo enquanto nas raparigas no futebol/futsal. Para colmatar este desinteresse ocasional, procurámos que o incentivo para a prática e desenvolvimento das habilidades motoras, com as estações de condicionamento físico nas aulas de ginástica de solo, aliado a tarefas de caráter mais competitivo como jogos reduzidos e organizados por nível de desempenho nas aulas de futebol/futsal, fossem constantes, sempre acompanhados de *feedback* positivo para os alunos sentirem mais motivação e êxito nas tarefas exercitadas.

A “*cultura do elogio*”, outra estratégia aplicada e sugerida pelo professor orientador, mostrou-se também muito eficiente na criação de um bom clima de aula, pois, como referido anteriormente, o facto de seleccionarmos um aluno diferente a cada aula que se tivesse destacado durante esta, quer fosse pelo seu desempenho motor, quer pelo seu comportamento ou cooperação com os colegas, levou a que outros quisessem ser também elogiados e destacados e para tal esforçavam-se para serem competentes e concentrados durante as tarefas da aula, para além de levar os alunos a aplaudirem e reconhecerem os feitos positivos dos colegas. Os alunos sentiam valorizados pelo seu esforço, empenho ou comportamento, promovendo um clima excelente para o processo de ensino-aprendizagem.

No que refere à disciplina foi nossa preocupação, logo nas primeiras aulas, transmitir aos alunos a importância do cumprimento das regras definidas, sendo estas reforçadas em

vários momentos ao longo do ano. Com uma turma energética como esta, e sendo uma turma de 7.º ano dando entrada numa escola e ciclo de estudos diferente, mostraram-se sempre com entusiasmo nas aulas de Educação Física, surgindo como esse entusiasmo alguns comportamentos desviantes, principalmente numa fase inicial do ano letivo. Devido a essas atitudes nas primeiras aulas mostrámos uma postura mais rígida que com o melhorar do comportamento dos alunos e com a nossa própria experiência e conhecimento da turma a aumentar de aula para aula, tornou-se numa postura mais alegre e bem-disposta, com os alunos a compreenderem quando era momento de concentração e quando era momento de brincar. Nas UD onde os alunos estavam mais dispersos ou organizados por estações, como na patinagem, atletismo ou ginástica de solo, foi evidente alguns momentos de desatenção e conversas, onde foi necessário chamar a atenção dos mesmos para o foco na tarefa.

Ao nível das estratégias adotadas para manter a disciplina do grupo optámos por planificar atividades desafiantes, que estimulassem os alunos mantendo-os focados e com interesse na aula, procurámos acompanhar sempre de perto o desenrolar das tarefas, principalmente junto dos grupos com alunos mais propensos para a distração, assim como elogiar os comportamentos e posturas corretas dos alunos que tal as tivessem nas aulas. Outra estratégia que funcionou muito bem devido à energia e vontade de estar em prática dos alunos, foi retirá-los deste mesmo contexto prática, levando os alunos que estivessem a ter comportamentos desadequados a sentarem-se e refletir sobre as suas atitudes. Apesar de simples, esta abordagem funcionou muito bem devido à ânsia dos alunos para que estivessem sempre inseridos na aula, algo que reparei nas primeiras aulas e que me levou a experimentar esta estratégia.

No geral, o comportamento da turma durante o ano letivo foi satisfatório, sendo um campo do ensino que nos desafiou bastante pelo cariz por vezes demasiado agitado da nossa turma, mostrando-se, no entanto, uma experiência enriquecedora para o nosso futuro como docentes. Apesar de conscientes de que para cada turma a abordagem a tomar possa diferir, sendo a adaptabilidade às particularidades de cada uma característica importante para um professor, a motivação e transmissão do gosto pela prática de atividade física, será sempre uma prioridade no nosso ensino enquanto docentes de Educação Física.

2.1.4 Decisões de Ajustamento

Sendo as decisões de ajustamento algo presente mesmo numa boa planificação, durante o nosso tempo de estágio, houve momentos, alguns já referidos ao longo deste documento, em que sentimos a necessidade de realizar alguns ajustes aos nossos

procedimentos e estratégias de ensino, tendo sido por motivos fora do nosso controlo ou por uma questão de otimização do nosso trabalho junto da turma. Desta feita, procurando responder aos imprevistos ocorridos, e começando pelos espaços da aula, estes tiveram de ser algumas vezes ajustados e realocados tendo em conta a mudança do piso do pavilhão e por consequência a impossibilidade de realizar atividades no mesmo, tendo sido um momento de desenvolvimento pessoal particularmente enriquecedor, pois levou-nos a explorar matérias diferentes para apresentar aos alunos, como foi o caso da introdução do xadrez, tendo uma resposta muito positiva por parte dos alunos. Ainda referente aos espaços de aula, e como referido anteriormente, as condições climatéricas forçaram-nos a reajustar os planos de aula tendo em consideração as condições disponíveis no momento, levando-nos a ter sempre um plano de aula alternativo, fosse uma aula teórica, de xadrez, ou condicionamento físico, para quando estas situações ocorriam.

Para otimizarmos o nosso desempenho na lecionação das aulas, os documentos elaborados também foram sendo ajustados, mais especificamente, os planos de aula, as unidades didáticas e o plano anual, tendo em consideração os conselhos dos orientadores e as necessidades específicas da própria turma. As observações realizadas, quer às aulas dos professores do grupo disciplinar de EF ou dos colegas do núcleo de estágio, assim como as reflexões realizadas nas reuniões de estágio semanais, contribuíram, também, para este processo de ajustamento, uma vez que a observação de outras abordagens e intervenções pedagógicas diferentes das nossas levam-nos a refletir sobre metodologias que até então poderíamos não ter considerado, e podem enriquecer a nossa própria intervenção, ou então pelo contrário, validar opções pedagógicas por nós tomadas. Esta reflexão constante, não só sobre os nossos procedimentos, como dos nossos colegas e superiores, desperta o sentido crítico com casos efetivos, ajustando os problemas do contexto prático. Ao longo das aulas podemos ver as nossas capacidades de reflexão e introspeção aperfeiçoadas estando, neste momento, mais cientes acerca das escolhas e estratégias a implementar face a um determinado problema.

Uma abordagem reflexiva, de partilha e aberta a novas ideias é algo que consideramos valioso, pois confronta-nos com opiniões e estratégias diferentes que podem acrescentar algo ao nosso processo de ensino-aprendizagem. Neste prisma, e tendo em conta as funções de docente, o contexto de uma aula de EF, onde podemos estar mais sujeitos a mudanças e alterações frequentes, ajuda-nos a desenvolver aprendizagens que de outra forma não teríamos. A capacidade de resposta e de readaptação a estes constrangimentos beneficiam-nos enquanto agentes do ensino, capacitando-nos em lidar com imprevisibilidades a que estamos sujeitos mantendo, ainda assim, a qualidade do ensino.

3. Avaliação

A avaliação é uma das competências determinantes nas funções de um profissional na área da atividade física, adquirindo um papel vital no desenvolvimento das capacidades do professor de forma que este consiga dar respostas aos desafios que a avaliação lhe coloca. Os erros devem ser reduzidos ao máximo no que se refere à avaliação sem nunca se desvalorizar o juízo e experiência profissional (Rosado & Colaço, 2002).

A avaliação deve assim ser justa e bem interpretada, uma vez que depende daquilo que julgamos ser o conhecimento. O ensino e o currículo podem assumir um papel influenciador da avaliação, uma vez que cada professor tem particularidades próprias na maneira como desenvolve o seu processo de ensino-aprendizagem (Nobre, 2015).

Esta pode ser caracterizada de diferentes formas, podendo ser dividida consoante o seu objetivo no momento da sua realização ou da altura do ano letivo, classificando três tipos de avaliação: Diagnóstica ou Inicial, Formativa e Sumativa.

Relativamente aos três tipos de avaliação acima referidos e ao desenvolvimento das competências dos alunos, Carvalho (1994) afirma que existem prioridades para potenciarmos esse desenvolvimento, mas é essencial para o professor saber quais são para colocar essas mesmas prioridades como objetivos de aprendizagem e proceder à sua operacionalização nas aulas. Define posteriormente três tipos de informações que recolhemos em cada momento do processo de avaliação que podem ajudar os professores a tomar essas decisões relativas à otimização do progresso do aluno que descreveremos a seguir.

Numa fase inicial do ano letivo o professor quer saber onde os alunos podem chegar em termos da sua aprendizagem assim como qual o nível atual das suas competências, correspondendo este momento como a Avaliação Diagnóstica ou Inicial. No decorrer do ano, após a recolha dos dados iniciais e posterior análise e reflexão dos mesmos para cada aluno, o professor terá noção do nível de competências do aluno, procedendo depois ao ajustamento do processo de ensino-aprendizagem de cada matéria para promover o desenvolvimento e ganho das capacidades motoras do aluno, correspondendo estes momentos à Avaliação Formativa. Um último momento de avaliação, a Avaliação Sumativa, é entendida como balanço final, tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem ou bloco de matéria (uma unidade de ensino ou uma parte ou totalidade de um programa) e refere-se a um todo de matéria e não a um período temporal, segundo Ribeiro (1989) citado por Nobre (2015). Na avaliação sumativa não se pretende uma melhoria imediata, mas sim valorizar em definitivo, num dado momento final, quando é necessário tomar uma decisão.

São nesses três momentos de avaliação que nos focaremos a seguir descrevendo a sua planificação e operacionalização ao longo do nosso estágio, tendo como base o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que define o currículo dos ensinos básico e secundário e os

princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, assim como os documentos orientadores do currículo do ensino básico e secundário e aprendizagens essenciais para a disciplina de EF. Os parâmetros da avaliação e respetivas ponderações dos critérios a avaliar, definidos pelo grupo disciplinar de EF podemos ser consultados em anexo (Anexo IV).

3.1 Avaliação Inicial

A avaliação inicial ou diagnóstica permite ao professor verificar o nível de conhecimentos e competências dos alunos relativamente aos conteúdos lecionados em anos anteriores, sendo uma forma de diferenciar o nível de desenvolvimento dos alunos na turma e adequar objetivos gerais e necessidades específicas de maneira a otimizar a sua aquisição e consolidação de aprendizagens.

Neste sentido, o nosso processo de avaliação inicial começou com a elaboração dos referenciais de avaliação, para cada UD, e a estruturação das grelhas de avaliação, em documento *Excel*, (exemplo - Anexo V), em conjunto com as tabelas de referência com os critérios e indicadores de avaliação de cada conteúdo (exemplo: Anexo VI). Uma vez estruturadas estas ferramentas, estipulámos que os momentos de avaliação inicial seriam realizados nas primeiras e segundas aulas de cada UD, tendo estes dados iniciais possibilitado diferenciar o processo de aprendizagem dos alunos, definir as estratégias e progressões a adotar nas tarefas para cada aluno, segundo as aprendizagens essenciais da EF para o 3.º ciclo de ensino.

Para a otimização deste processo foram necessários vários ajustes e reestruturações ao longo do ano letivo, tendo cada UD abordada servido como experimentação prática que nos ajudou a melhorar a nossa eficiência. A primeira dificuldade encontrada foi a construção das próprias grelhas de registo, para que estas fossem de fácil preenchimento, facilitando o registo do desempenho dos alunos. A avaliação dos conteúdos, nomeadamente na UD de futebol/futsal, tendo sido a primeira a lecionar, foi outro ponto que tivemos de adaptar, pois numa fase inicial apercebemo-nos que selecionámos demasiados conteúdos para que a operacionalização da avaliação inicial fosse eficiente.

Com o intuito de corrigir estas fragilidades, procedemos à reestruturação dos documentos de avaliação e reduzimos o número de conteúdos avaliados para cada UD, sendo mais criteriosos na escolha dos elementos a avaliar. Na UD de futebol/futsal, como modalidade coletiva, foram estruturados exercícios-critério, em formas jogadas e analíticas, com os respetivos conteúdos a avaliar, enquanto nas restantes modalidades (Orientação, Atletismo, Patinagem e Ginástica de Solo) os exercícios critério foram estruturados como

exercícios analíticos ou em forma de circuito, por exemplo, na patinagem e na ginástica de solo, onde os alunos tiveram de realizar um conjunto de tarefas, ajustadas consoante o nível de desempenho que se sentissem confortáveis a executar.

O momento da avaliação inicial possibilitou-nos identificar os conteúdos e gestos técnicos ou tarefas técnico-táticas que necessitavam ser exercitados com maior prevalência a cada UD, por serem elementos onde os alunos mostraram mais dificuldade. A partir deste momento, reajustámos a sequenciação dos conteúdos a abordar e redefinimos estratégias de progressão, com base no trabalho por grupos de nível, para ter em cada as particularidade e momento de desenvolvimento de cada aluno. Estas circunstâncias foram momentos muito ricos de aprendizagem para nós, auxiliando-nos a refletir sobre o facto de, na função de docente, ocorrerem necessidades de alterações e escolhas dos conteúdos mais pertinentes para ensinar em cada contexto. Sendo a avaliação, uma competência onde ainda temos a melhorar, foi gratificante perceber que no decorrer do estágio conseguimos evoluir neste campo.

3.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa surge para avaliar se os objetivos iniciais propostos pelo professor estão a ser alcançados, assumindo assim um carácter contínuo e sistemático ao longo do ano letivo. Tem como função fornecer ao professor informação relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos.

Durante o tempo de estágio, a avaliação formativa foi executada de aula para aula, com a intenção de compreender e identificar os constrangimentos, desafios e dificuldades dos alunos, direcionando a nossa intervenção para os ajudar a ultrapassar estas barreiras. Apesar de não termos definido um momento específico para este momento de avaliação, as nossas intervenções nas aulas, através do *feedback* e motivação dos alunos, promovessem uma correção e melhoria dos conteúdos de cada UD. No final de cada aula foi realizada, também, uma reflexão sobre o desempenho de alguns alunos escolhidos, alternando de aula para aula, referindo a sua evolução numa determinada tarefa, ou dificuldades encontradas, caso estas ocorressem, para que nas aulas seguintes os objetivos, tarefas e respetivas progressões fossem ajustados. Na elaboração dos planos de aula e das fundamentações dos mesmos, fomos aconselhados pelo professor orientador a justificar as nossas decisões com base no observado de aula para aula, de maneira a colmatar as dificuldades encontradas ou colocar tarefas mais desafiantes aos alunos com níveis de desempenho mais elevados para aquela determinada UD. Outra estratégia de avaliação e de inclusão dos alunos nas aulas

que fomos utilizando ao longo do ano letivo, auxiliando a recolha dados durante aulas, foi a entrega e instrução dos alunos que não se encontravam a fazer a parte prática da aula, independentemente do motivo que fosse, para preencherem uma ficha de avaliação dos conteúdos e gestos técnicos (Anexo VII) a avaliar para essa aula, observando a prestação dos seus colegas. Desta forma foram incluídos nas atividades das aulas, desenvolviam competências de análise e observação das matérias abordadas e esses dados, sempre validados pelo professor, poderiam servir como apoio durante os momentos de avaliação.

Os dados recolhidos da avaliação formativa possibilitaram-nos reestruturar os planos de aula, sempre com o foco principal no desempenho e dificuldades sentidas pelos alunos, funcionando ainda como indicador do desenvolvimento dos alunos ao longo das diferentes matérias abordadas, e como apoio à avaliação sumativa, caso algum destes estivesse a faltar por alguma razão, como chegou a acontecer. A avaliação formativa deve ser realizada a todas as aulas, sem, no entanto, existir necessidade de ser um momento de avaliação formal e predefinido, funcionando como um acumular de reflexões e registos que o professor vai realizando de aula para aula.

3.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, consiste de uma forma geral no desenvolvimento das aprendizagens visando a classificação a cada UD, procedendo o balanço e certificação das aprendizagens e competências adquiridas ao longo da UD, completando o ciclo de avaliação. Este momento permite que o professor obtenha a informação para atribuir uma classificação individualizada do aproveitamento e consolidação dos conteúdos adquiridos pelos alunos.

À semelhança da avaliação inicial, para este momento foram também elaboradas grelhas de avaliação e registo (Anexo VIII), assim como a utilização das tabelas de referência dos critérios e indicadores de avaliação para ser possível avaliar e recolher dados referentes às aprendizagens dos alunos. Desta feita foi definido que nas aulas finais de cada UD seriam realizadas as avaliações finais, através dos exercícios critério estabelecidos e experimentados ao longo das aulas, tendo sido em formato de formas jogadas, no caso do futebol/futsal, ou tarefas mais analíticas. Esta estratégia de levar os alunos a exercitarem previamente as tarefas dos momentos de avaliação final, em aulas durante a leção da UD em questão, foi sugerida pelo professor orientador, tendo-se mostrado bastante eficaz, uma vez que nos permitia perceber a eficácia do mesmo como exercício critério de avaliação possibilitando alterações e adaptações, caso fosse necessário, assim como preparava os alunos para os momentos formais de avaliação deixando-os ocorrentes de como iriam ser

avaliados, possibilitando assim que se focassem no desenvolvimento das capacidades necessárias para a obtenção da melhor avaliação possível.

De maneira a permitir aos alunos ter autonomia e liberdade criativa, importantes para o seu desenvolvimento integral, e envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem, na UD de ginástica de solo, foi-lhes colocado o desafio de elaborar uma coreografia final onde executassem um mínimo dos elementos gímnicos exercitados nas aulas, articulados de forma lógica e harmoniosa e em sintonia com uma música por eles escolhida. Este momento, para além de ser mais um elemento de avaliação para a UD, foi estruturado como um sarau para finalizar as atividades do ano letivo e ser um momento de partilha, com toda a turma, dos seus trabalhos ao longo da UD de ginástica de solo. Como forma de avaliação do domínio dos conhecimentos foram também realizados três testes escritos, no final de cada período letivo, com matéria diretamente relacionada com as UD lecionadas e complementadas com a matéria teórica abordada nas aulas teóricas, realizadas igualmente uma por período, sobre capacidades motoras, atividade física e saúde.

Como dificuldades, mais evidentes, sentidas neste momento, tivemos a observação e registo simultâneo do desempenho dos alunos, assim como a atribuição das classificações como maior desafio. Tendo noção que a avaliação de muitas das competências específicas na disciplina de EF só é possível através da observação, existe a necessidade de um critério rigoroso na seleção e elaboração dos exercícios-critério e na definição das componentes de observação, sendo estas decisivas na qualidade e validação dos dados que pretendemos recolher. Assim sendo, a experimentação e execução dos exercícios critério, pelos alunos, mostrou-se uma estratégia interessante para validar os mesmos como ferramenta de avaliação para aquela UD específica. No entanto, consideramos que necessitamos de melhorar a nossa capacidade de observação, análise e avaliação no momento para a avaliação ser mais objetiva, rigorosa e justa para todos os alunos, sendo um aspeto a melhorar com a experiência ao longo do nosso percurso profissional como docentes.

3.4 Autoavaliação

A autoavaliação pode ser considerada como *um processo ativo e construtor de conhecimento, através do qual o aluno, orientado pelos objetivos por si definidos para a realização da sua aprendizagem e pelas características do contexto, vai regular e controlar o pensamento, a motivação e o comportamento* (Pintrich, 2000, citado por Soares, 2013).

No seguimento deste raciocínio, a autoavaliação assume-se assim num momento importante de introspeção e reflexão que o aluno tem do seu desempenho, confrontando-o com os ideais de referência, que devem ser fornecidos pelo professor, para as diferentes categorias avaliadas. Para garantirmos a inclusão do aluno neste momento do processo de ensino-aprendizagem, no final de cada período foi questionado aos alunos, em grupo e percorrendo cada um, a classificação que cada um achava mais justa para a sua performance no decorrer do período. A sua autoavaliação foi relativa a três parâmetros da sua intervenção nas aulas de EF, sendo estes, desempenho motor, comportamento e empenho. No geral, as respostas foram coincidentes com a nossa apreciação dos alunos no decorrer das aulas, sendo que, quando tal não acontecia, fosse por a classificação ser demasiado elevada ou baixa, questionámos os alunos sobre o porquê dessa classificação e referimos a nossa opinião, fazendo a gestão das suas expectativas relativamente à classificação que poderiam receber.

Estes momentos de envolvimento de toda a turma foram interessantes de observar, pois os alunos muitas vezes fizeram questão de se pronunciar sobre a sua prestação, mas também sobre as dos colegas, ocorrendo situações em que os colegas contestavam a classificação que um aluno atribuía a si num determinado parâmetro, referindo que este merecia uma classificação mais elevada. Esta dinâmica entre a turma foi muito gratificante para nós, pois como professor é motivador ver bons relacionamentos interpessoais na turma.

4. Questões dilemáticas

Ao longo do estágio foram surgindo desafios na nossa intervenção pedagógica que nos levaram a ponderar qual a melhor opção a tomar. Estes momentos de reflexão e operacionalização de hipóteses para ultrapassar estes desafios foram imensamente ricos para o nosso desenvolvimento e aprendizagem como futuros professores.

A primeira questão com que nos deparámos esteve relacionada com a diferenciação pedagógica e qual a melhor abordagem para aplicar esta situação em aula, no contexto da nossa turma. Como ideia prévia ao começo do estágio fazia-nos sentido a constituição de grupos de trabalho heterogéneos, para promover cooperação na turma, com os alunos com mais capacidades para determinada matéria a ajudarem os colegas com menos capacidades. No entanto, após a experimentação desta abordagem nas primeiras aulas, na UD de Futebol/Futsal, tendo sido a primeira a ser lecionada, foi rapidamente perceptível que, nesta turma, a entajuda era mínima, tendo os alunos com mais capacidades demonstrado pouca motivação para ajudar os restantes colegas, uma vez que estes condicionavam a situação de jogo e as formas jogadas quebrando o ritmo de execução da tarefa. Assim sendo, optámos por adaptar os grupos de trabalho por nível de desempenho, para que a potencialização das capacidades e aprendizagens de toda a turma fosse alcançada, mantendo a preocupação de garantir aos alunos que os grupos não eram fixos, existindo a possibilidade trocarem de nível consoante ajustes necessários aos grupos por uma questão de orgânica da tarefa em questão ou por empenho e desenvolvimento de competências demonstradas pelo aluno. Recorrendo a esta estratégia de organização da turma, e transversalmente às UD abordadas posteriormente ao longo do ano, conseguimos promover aulas desafiantes e um clima cativante para os alunos, adaptando sempre as tarefas para formas alternativas com um cariz progressivo, e procurando garantir que todos os alunos conseguiram melhorar as suas capacidades a cada matéria.

Outra questão que nos surgiu, já no decorrer do ano letivo, foi relativa ao estabelecimento ou não de rotinas, trazendo ou não benefício para a aprendizagem dos alunos. Sendo defendido que o criar rotinas pode levar os alunos a conformarem-se com aquela aprendizagem específica e estagnarem o seu desenvolvimento, tornando-se automatizados e não desenvolvendo a sua capacidade de pensamento crítico, numa fase inicial refletimos sobre a sua aplicação nas aulas ou não. Apesar destes argumentos, para nós, existe sempre necessidade de rotina e ordem, tanto nas tarefas como na organização da turma, permitindo fluidez na mesma, mais tempo de empenhamento motor, que por sua vez potencia a aquisição e consolidação de novos conhecimentos. Num contexto prático, nos momentos de instrução, nos aquecimentos e na organização das tarefas de aula, a criação

destas rotinas permitiu-nos rentabilizar o tempo de aula. A título de exemplo destas rotinas inculcadas por nós, uma foi inclusivamente aplicada no programa de intervenção relacionado com o nosso tema-problema, onde durante o aquecimento, a cada aula, os alunos já sabiam que iriam realizar parte deste a pares com exercícios em cooperação, previamente definidos e demonstrados por nós, sofrendo apenas alguns ajustes nos exercícios para os tornar mais específicos para a UD em lecionação. Os pontos de reunião para as instruções foram também desde logo definidos no início do ano e as rotinas de organização e arrumação do material igualmente, procurando que os alunos soubessem o que tinham de fazer a cada momento, diminuindo perdas de tempo e promovendo mais tempo para a sua prática.

Área 2 — Atividades de organização e gestão escolar

Assessoria ao Diretor de Turma

O DT assume a figura de gestão intermédia com funções e compromissos específicos na coordenação do conjunto de professores da turma — conselho de turma — pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos e a sua integração no ambiente escolar, assim como, funcionar como elemento de ligação entre a escola e pais ou encarregados de educação. (Martins, 2005).

Este foi o cargo de assessoria que optámos por escolher por, para além de ser um cargo que, como docentes, poderemos ter de assumir, era também uma função da qual não tínhamos muito conhecimento relativamente às suas responsabilidades. Assim sendo, ao longo do estágio ficamos encarregados de realizar assessoria com o DT da turma do 12.º C, por uma questão de alinhamento de horários.

As funções desempenhadas ao longo do ano letivo iniciaram-se com a elaboração do dossiê da turma, nas primeiras reuniões, contendo os dados pessoais e académicos relativos a todos os alunos da turma. A criação de um e-mail coletivo de comunicação com os EE foi outra tarefa executada, nestas reuniões iniciais.

Nas reuniões de avaliação intermédia e de final de cada período foi prestado auxílio ao DT na introdução das avaliações dos alunos, na plataforma utilizada na instituição para esse fim — “Inovar” — e na confirmação e validação das mesmas com os restantes docentes pertencentes a este conselho de turma.

A turma em questão, sendo uma turma de 12.º ano com alunos responsáveis, os momentos onde o DT recebeu algum EE foram muito poucos ao longo do ano, até porque alguns alunos já tendo idade adulta são os seus próprios encarregados de educação e os restantes os responsáveis não sentiram necessidade de contactar diretamente o DT, ocorrendo apenas duas reuniões com EE durante todo o ano letivo.

No geral, a turma referida teve sempre um comportamento calmo e tranquilo nas aulas, com os alunos a darem-se bem entre si e como consequência durante todo o ano letivo não foi necessário ao DT efetuar qualquer intervenção de cariz disciplinar.

O grosso do trabalho realizado nas reuniões de assessoria efetuadas no decorrer do ano letivo consistiram essencialmente na realização do controlo das faltas e verificar as respetivas justificações, entrando em contacto com o EE do aluno quando tal aconteceu, sendo que nesta turma tal não foi necessário, apesar do procedimento ter-nos sido explicado

pelo DT. Outra das funções executadas nestas reuniões foi a elaboração das mensagens de comunicação aos EE relativa a procedimentos da escola e eventos que ocorreram dos quais os alunos e os representantes tiveram de ser informados.

No que refere ao relacionamento do DT com os alunos da turma este foi sempre bastante positivo, próximo e alegre, sendo já o seu DT desde o 10.º ano, foi evidente a criação de um relacionamento de cumplicidade entre todos, favorecendo positivamente o ambiente da turma e dos professores. O acompanhamento continuado por parte dos DT é típico desta instituição de ensino e algo a destacar, pois permite ao professor ter um conhecimento maior das particularidades de cada aluno, o que por sua vez permite que este aprenda a agir/reagir da melhor maneira em cada caso.

No que diz respeito ao conselho de turma e ao relacionamento do DT com os restantes professores, este mostrou-se igualmente bom, sendo um diretor bem-disposto, cuidadoso e atencioso para com os problemas dos colegas, facilitando a dinâmica e interação entre estes, seja em ambiente informal como formal. Os docentes que fizeram parte deste conselho de turma demonstraram confiança no DT o que, apesar de ser uma turma sem problemas relevantes, possibilita uma fluidez maior na resolução de potenciais problemas que podem surgir no contexto escolar.

Resumindo, de uma forma geral a assessoria realizada correu de forma positiva tendo sido um dos momentos enriquecedores do estágio, pois a função de DT, sendo um papel que qualquer docente pode ter de desempenhar, foi algo onde o nosso conhecimento prévio era inexistente. Desta feita o desenvolvimento de competências nesta função foi evidente e uma mais-valia para nós, sentindo-nos mais preparados para a eventualidade de termos de assumir esta função no futuro profissional como docente.

Área 3 — Projetos e parcerias educativas

Nesta área o objetivo principal foi o desenvolvimento de competências de conceção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, para além da participação na organização escolar.

Indo ao encontro destes objetivos, ao longo do ano letivo, nós e em conjunto com os restantes elementos do Núcleo de Estágio, organizamos dois torneios desportivos com equipas mistas (Futebol e Voleibol) inseridos no âmbito do Projeto Olimpíada Sustentada (Anexo IX), uma ação de formação na modalidade de golfe, aberta a todos os funcionários da escola, docentes e não-docentes (Anexo X), participámos na organização do corta-mato da escola (Anexo XI) e no evento MEGA Sprinter acompanhando os alunos da escola qualificados para a 2.^a fase do inter-escolas.

No que diz respeito aos torneios, tendo sido totalmente organizados e promovidos por nós, com o auxílio dos professores do grupo disciplinar de EF, iniciaram-se com o trabalho de divulgação do mesmo, elaborando para tal um cartaz informativo e fichas de inscrição dos atletas, aprovado pela direção da escola. Após a recolher todas as inscrições, estruturámos o modelo competitivo e o tempo de cada jogo, sendo um fator dependente do número de equipas/duplas inscritas e com a limitação de termos aproximadamente quatro horas para a realização deste evento. Elaborámos também equipas de staff com alunos voluntários, a funcionarem como auxílio e apoio aos torneios, fosse em funções de logística, registo de resultados ou organização do espaço.

Relativamente aos torneios, no dia do evento, mobilizámos os alunos para as respetivas áreas do torneio, sendo que o torneio de futebol ocorreu nos campos sintéticos próximos da escola, mas fora do seu espaço, necessitando que um grande grupo de alunos tivesse de se deslocar para lá. O torneio de voleibol foi realizado no pavilhão desportivo da escola. Os capitães das equipas ou duplas foram instruídos a serem os responsáveis pelos comportamentos da sua equipa/par, para garantir o cumprimento das normas e regras do torneio, assim como os tempos de cada jogo.

Achamos importante ainda destacar a afluência tanto dos atletas inscritos, com muitos alunos a participar no evento, como de todos os professores do grupo disciplinar, com o seu auxílio na arbitragem e registo dos jogos, assim como dos restantes docentes da escola, e das suas turmas que durante a manhã foram passando pelas bancadas, quer do pavilhão, quer dos campos sintéticos, ajudando a promover um ambiente festivo por toda a escola.

A ação de formação de golfe teve como objetivo principal levar os participantes a experienciar o golfe, uma modalidade pouco usual nos planos curriculares de EF, mas com potencial enorme e com particularidades distintas das outras unidades didáticas mais recorrentemente lecionadas. Outro dos objetivos foi juntar os funcionários da escola num ambiente informal para um convívio com os colegas, promovendo a sociabilização e interação entre os mesmos de uma forma descontraída. A ação de formação foi dividida em três diferentes momentos com cada um dos professores estagiários a ficarem com instrução e demonstração de cada um deles, tendo sido muito interessante para nós que, após uma formação intensiva com o professor orientador, experiente nesta modalidade, podemos pôr em prática esses novos conhecimentos na função de professor/treinador.

No que refere ao Corta-Mato assumimos funções de suporte na prova, tanto na gestão e organização, preparando o espaço da prova, confirmando presenças e atribuindo dorsais aos alunos, como no apoio durante a prova, verificando os tempos nos pontos de controlo e confirmando as classificações no final da prova. No MEGA Sprinter fomos responsáveis por acompanhar os dez alunos qualificados, representantes da escola, para as provas de Mega Salto, Mega Km, e Mega Sprint, na 2.^a Fase do inter-escolas organizado pela coordenação regional do centro e realizado no estádio municipal de Tábua. Foi um evento interessante em participámos durante o nosso estágio, pois pela primeira vez estivemos envolvidos numa competição de desporto escolar desta magnitude, sendo algo a acrescentar às nossas experiências como docentes de EF. Na prova como funções, auxiliámos na organização e distribuição dos almoços pelos alunos, na confirmação das autorizações dos EE e fomos responsáveis por conduzir o aquecimento dos alunos antes de cada prova e posterior orientação dos mesmos para a zona de chamada.

Área 4 — Atitude Ético-Profissional

A ética profissional do professor pode ser analisada *através das suas relações com a sociedade, com a escola, com os alunos, com os colegas, com o trabalho escolar que desenvolve e também consigo mesmo* (Rampineli, S/D). Assim sendo, cabe ao professor a responsabilidade de ajudar os seus alunos a tornarem-se uma parte ativa e integrada no contexto social onde estiverem inseridos.

Desta feita a nossa intervenção enquanto professores levou-nos a desenvolver competências e a adquirir responsabilidades face à dimensão da ética profissional, tendo uma implicação evidente no agir profissional de um docente. Sendo as nossas atitudes exemplos para os nossos alunos, a adoção de comportamentos adequados, o desenvolvimento das capacidades de reflexão sobre a ética profissional e civismo na função de professor, assim como a promoção de valores como a honestidade, competência, perseverança, humildade e respeito, pilares para a nossa forma de atuar, não só como docentes, mas também como seres-humanos, foram essenciais para nossa forma de lecionar. Face ao mencionado o compromisso na participação das reuniões do núcleo de estágio, nas observações de aulas, nas atividades desenvolvidas pela instituição de estágio, nas formações realizadas fora do contexto do estágio, na entreatajuda e promoção do espírito de grupo entre os colegas, tanto do grupo de estágio como de grupo disciplinar de EF, possibilitaram-nos avaliar a nossa própria conduta, refletindo sobre as nossas intenções e práticas, tendo contribuído para o desenvolvimento e afirmação da nossa ética profissional.

Autoformação

No alinhamento do ponto referido acima, procurámos participar em formações que sentíssemos contribuir para o nosso enriquecimento profissional e pessoal, na busca de novas metodologias, conhecimentos e ferramentas para a nossa intervenção enquanto futuros docentes de EF. Assim sendo, além da participação nas formações organizadas pela FCDEF, participámos também noutras fora do contexto do mestrado que passamos a mencionar:

1. Seminário Aprendizagem por Projeto para a Sociedade, 11 e 18 de novembro 2022, Auditório Rui de Alarcão, Universidade de Coimbra.
2. Seminário Programa Educação Olímpica, 28 de outubro de 2022 e 27 de janeiro de 2023, Auditório Rui de Alarcão, Universidade de Coimbra.
3. Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, 28 de abril e 5 de maio de 2023, Auditório Rui de Alarcão, Universidade de Coimbra.
4. Workshop Go Athlete “Treino Físico em Época Desportiva”, 30 e 31 de maio (*Online*).
5. Jornada de Encerramento Projeto Olimpíadas Sustentada: a equidade não tem género, 2 de junho de 2023, Auditório Rui de Alarcão, Universidade de Coimbra.

CAPÍTULO III — Aprofundamento do Tema Problema: “Relacionamentos interpessoais numa turma de 7.º ano: Estudo desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho”

Introdução

O presente estudo insere-se no âmbito do estágio pedagógico do MEEFEBS da FCDEF-UC e faz parte integrante do relatório final de estágio, tendo como objetivo a caracterização das relações interpessoais de uma turma de 7.º ano de escolaridade, procurando compreender as interações existentes na turma, mais especificamente relações de simpatia (ou atração) e antipatia (ou rejeição), abordando a perceção que os alunos têm de si próprios e de como são vistos pelos seus colegas de turma.

Enquadramento Teórico

O ser humano é um animal social. Crescemos e evoluímos para o Homem Moderno graças a uma incrível capacidade de adaptação ao ambiente que nos rodeia e à cooperação constante enquanto espécie. Esta cooperação e interação característica da raça humana é algo que nos define e caracteriza como espécie “dominante” no mundo.

Como grupo e apesar desta tendência para sermos seres vivos sociais, todos temos preferências pela ligação com determinadas pessoas em detrimento de outras. As nossas escolhas definem-nos. Segundo Moreno (1994), as escolhas que fazemos são essenciais para as relações humanas dentro e fora de grupos, e essas escolhas são muitas vezes feitas sem o indivíduo saber a sua razão de ser.

Em idades mais jovens (infância e adolescência) as interações com os pais, amigos e colegas de escola influenciam o desenvolvimento das competências sociais, desde a infância até à idade adulta, sendo componente importante do processo de maturação de qualquer indivíduo (Ângelo *et al.*, 2020; Caballo & Marinho, 2002). Essas interações podem determinar as escolhas ou propensões que temos para criar ligações com outros indivíduos.

Entrando no tema da disciplina de EF, sendo a minha área de intervenção e a do tema deste trabalho, segundo Guimarães *et al.* (2001) as aulas de EF são ideais para o desenvolvimento de atitudes como respeito mútuo, dignidade, solidariedade, afetividade e coletividade, potenciando o estabelecimento de relações equilibradas e construtivas entre os alunos levando-os a reconhecer e respeitar características físicas e de desempenho, não só pessoal mas também dos outros, sem existência de discriminação independentemente de particularidades sociais, sexuais, físicas ou pessoais. A EF surge assim como disciplina de

eleição no que diz respeito a proporcionar constantes interações entre os alunos pela dinâmica diferente que impõe nas aulas, tornando-se um meio ideal para observar as diferentes relações entre os alunos e as particularidades que entre estes podem existir.

Como mecanismo de análise das interações num contexto de grupo, o teste sociométrico torna-se uma ferramenta interessante para um professor, pois é simples e fácil de aplicar e de fazer a posterior análise dos dados recolhidos. De uma forma curta e clara, Northway & Weld (1999) descrevem que um teste sociométrico consiste em pedir a cada membro do grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em situações diversas, catalogando as respostas das crianças ou jovens numa folha-sumário (matriz), na qual é possível observar uma série de factos acerca das suas escolhas:

- 1.º o número de vezes que uma criança ou jovem é escolhida indica o grau em que ela é aceite pelos outros membros do grupo, o que os autores chamam «posição sociométrica»;
- 2.º os resultados permitem saber quais são os maiores amigos de cada criança ou jovem, podendo-se verificar se ela tem muitos amigos diferentes ou um grupo de amigos especiais, assim como se esta amizade é recíproca;
- 3.º o teste revela a estrutura do grupo como um todo, sendo possível observar através dos resultados se é formado por pequenos grupos mais ou menos fechados ou se há uma integração total;
- 4.º se aplicarmos os testes sociométricos em momentos diferentes, é possível observar de que maneira a estrutura do grupo, a posição sociométrica e as relações pessoais têm evoluído.

Uma turma em si é um grupo privilegiado para a aplicação destes testes, pois é normalmente composto por um grupo heterogéneo de elementos, cada um com as suas dinâmicas e inter-relações próprias, sendo por isso mesmo o foco do interesse como temática deste trabalho. Foi decidido assim aplicar um teste sociométrico à turma do 7.º primeiro por ser uma turma nova onde a grande maioria dos alunos não se conhecia antes do início do ano letivo e segundo por ter-se observado nas aulas de Educação Física que existem algumas particularidades entre as suas relações as quais gostaria de analisar como evoluem ao longo do ano letivo.

Objetivos do Trabalho

O objetivo principal deste trabalho consistiu em caracterizar as relações interpessoais de uma turma de 7.º ano relativamente à aceitação e à rejeição (matriz sociométrica). Após essa caracterização foram elaborados grupos de trabalhos para futuras atividades da turma em contexto de aula consoante as suas preferências e equilíbrios, procurando emparelhar os alunos que mostraram mais afinidade nas suas escolhas durante o teste sociométrico, tendo estes grupos sido posteriormente fornecidos ao DT, podendo ser utilizados por outros professores nesta turma, com o objetivo de otimizar os grupos de trabalho para as tarefas de aula formando grupos com desempenhos e cooperação positivos, sem destabilizar a ordem da aula. Adicionalmente, no decorrer do ano letivo foi também implementado um programa de intervenção com base nos resultados obtidos no primeiro teste, com o intuito de comparar os resultados obtidos ao nível do relacionamento interpessoal em termos de aceitação e rejeição, antes e após a aplicação do programa.

Sendo uma turma constituída este ano, com muitos alunos que não se conheciam vindos de contextos escolares diversos, foi notório desde as primeiras aulas algumas disparidades nos relacionamentos da turma.

Metodologia

Neste tópico serão abordadas as componentes específicas envolvidas no estudo, como a amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos do mesmo.

Caracterização da Amostra

A amostra para este estudo foi constituída inicialmente por 27 alunos do 7.º ano de escolaridade, de uma turma da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho na Figueira da Foz, distrito de Coimbra. Posteriormente, no início do segundo período, uma aluna nova foi transferida para a turma, tendo feito parte apenas do teste final, passando a amostra a ter 28 alunos que passaremos a considerar até ao final este estudo. A turma foi constituída por 16 rapazes (57,1 %) e 12 raparigas (42,9 %), dos 11 aos 13 anos (11,7), com massa corporal média de 45,2 quilogramas e de estatura de 1,59 metros.

Instrumentos

No início do estudo foi aplicado um teste sociométrico utilizado nos trabalhos de Marques (2013) e Ribeiro (2013) com o mesmo tema - relações interpessoais em turmas de 3.º ciclo - sendo a sua estrutura composta por quatro questões numa situação critério de uma ida ao cinema (Anexo XIII).

Nas primeiras duas questões os alunos foram questionados relativamente a quais os três alunos da turma levariam consigo ao cinema e quais não levariam, respetivamente. As duas questões seguintes relacionam-se com a perceção dos alunos relativamente às suas relações na turma, sendo-lhes pedido para referirem três colegas da turma que achassem que os escolheriam para ir ao cinema e outros três que achem que não os escolheriam. Assim como os autores sugerem, foram selecionados três elementos para cada questão de maneira que o estudo não se tornasse demasiado extenso e facilitasse a resposta por parte dos alunos.

Apesar das opções não nos permitirem calcular todos os índices sociométricos permite-nos analisar aqueles que são o objetivo principal para este estudo, sendo eles o índice de popularidade ou atração e o índice de antipatia ou rejeição.

Procedimentos

O DT foi contactado para solicitar a autorização aos pais e encarregados de educação de todos os alunos e após a receção e confirmação das autorizações o questionário foi aplicado em ambiente tranquilo, no dia 30 de novembro. Antes do questionário foram explicados os objetivos do mesmo e reforçada a importância da sinceridade na resposta às perguntas.

Após a implementação do programa de intervenção, explicado a seguir, o questionário foi aplicado novamente a todos os alunos no final do 3.º período, no dia 12 de julho, tendo sido os dados recolhidos deste segundo momento servido para analisar o efeito do programa de intervenção na turma, comparando com os resultados obtidos antes da aplicação do programa.

Programa de Intervenção

Tendo como referência os resultados obtidos em consonância com os objetivos do estudo, permitindo-nos compreender os índices de aceitação e rejeição dos alunos da turma, foi planejado e implementado um programa de ação com o intuito de minimizar a rejeição existente e potencializar a aceitação entre os elementos da turma.

O programa em si foi adaptado do estudo sobre as relações interpessoais dos alunos em EF, realizado por Ângelo *et al.* (2020) consistindo numa série de exercícios de condicionamento físico realizados no início da aula de EF, durante o aquecimento. Teve a duração de 16 semanas com 29 sessões (15 sessões de 45 minutos e 14 de 90 minutos), sendo que nas sessões de 90 minutos o programa de exercícios teve uma duração de 10 minutos e nas de 45 minutos essa duração foi de cinco minutos.

Como referido, o pretendido foi potencializar a aceitação na turma e minimizar a rejeição recorrendo aos exercícios propostos e a dinâmica dos mesmos, funcionando com trabalho de cooperação a pares entre os alunos. As sessões funcionaram com seis exercícios, nomeadamente *skipping*, afundo, abdominal com flexão do tronco, prancha frontal, extensão de braços e “carrinho de mão”. O objetivo deste programa foi promover a cooperação entre alunos com menos afinidade entre si e por isso foram aplicadas estratégias para os exercícios serem realizados a pares, por exemplo, agachamento com mãos dadas, extensões de braços com palma, ou realizar os exercícios frente a frente. Sempre que possível foi feita também uma adaptação dos exercícios do programa para que estes estivessem relacionados com UD em ensino no momento de forma que pudesse existir ligação das atividades do programa com as tarefas da parte principal da aula.

Os pares foram formados tendo em conta os resultados do primeiro momento de recolha, com foco nas relações de rejeição recíprocas que existem na turma, juntando esses mesmo alunos, alterando os mesmos a cada aula, com o intuito de possibilitar que através da cooperação exigida durante os exercícios propostos, ocorressem melhorias relativamente ao relacionamento interpessoal, e por consequência comesçasse a existir maior aceitação entre os pares envolvidos.

O *feedback* pedagógico foi outro ponto a ter em atenção durante as sessões deste programa de treino, procurando ser criterioso na seleção das palavras-chave visando potencializar o sentimento de entajuda e coesão da turma, durante a execução dos exercícios.

Análise Estatística

Relativamente à análise estatística dos dados recolhidos, estes serão apresentados e analisados através da elaboração de uma matriz sociométrica, para cada momento de aplicação do teste sociométrico, com base nos trabalhos de Northway e Weld (1999). Esta análise possibilitou compreender quais as relações de interação estabelecidas na turma, como, por exemplo, os colegas que são preferencialmente escolhidos na realização ou participação em determinadas situações hipotéticas, correspondendo à variável de aceitação, assim como os que são excluídos, correspondendo à variável de rejeição.

Foram construídas quatro matrizes sociométricas, para cada momento de aplicação do teste, sendo uma de aceitação, uma de rejeição e duas relativas à perceção do aluno em relação à sua aceitação e rejeição na turma respetivamente.

O Índice de Popularidade (IP) correspondente ao grau em que cada aluno é aceite pelos restantes elementos da turma, sendo determinado através da divisão do número total de eleições de um indivíduo (aluno) pelo número total de indivíduos do grupo (turma) menos um. Já o Índice de Antipatia (IA) calcula-se da mesma forma que o anterior, mas o seu resultado é referente ao grau que cada aluno é rejeitado pelos elementos da turma.

Apresentação e Análise dos Resultados

Os resultados para cada uma das questões do questionário serão expostos a seguir através das matrizes sociométricas e dos sociogramas.

As matrizes sociométricas foram construídas mediante um quadro de dupla entrada com os alunos identificados por número, com o intuito de verificar as rejeições e preferências na turma, assim como as escolhas recíprocas dos alunos.

As escolhas de preferência e rejeição serão simbolizadas por um + e por um - respetivamente, e sempre que existir uma reciprocidade nestas será identificada pela colocação de parêntesis no símbolo respetivo: (+) ou (-).

Relativamente ao sociograma, as escolhas recíprocas serão representadas por setas de duas pontas verdes para as questões 1 e 3 ($\leftarrow\rightarrow$) e vermelhas para as questões 2 e 4, ($\leftarrow\rightarrow$), enquanto as opções não recíprocas serão assinaladas com setas de uma ponta castanhas (\rightarrow).

Assim como nas matrizes sociométricas cada questão corresponderá ao seu próprio sociograma representando as escolhas da turma para ser possível verificar as interações entre os alunos conseguindo, assim, visualizar os mais selecionados em cada uma das questões. Os alunos serão simbolizados por círculos com o respetivo número de turma, estando o género distinguido, representando os rapazes com o azul e as raparigas com a cor rosa. Os alunos a cinzento faltaram ao momento da recolha dos dados e por isso apesar de serem opção de resposta para os seus colegas não responderam eles mesmo aos questionários.

Os Índices de Popularidade e de Antipatia foram calculados através da divisão do número total de eleições de um aluno pelo número total de sujeitos de um grupo menos um. ($Se/(N-1)$; Se — n.º de eleições/rejeições recebidas; N — número de elementos do grupo).

Tabela 1 — Matriz Sociométrica da 1.ª Questão (Indica três colegas da tua turma que escolherias para irer contigo ao cinema?) — 1.ª Recolha

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1																											
2												(+)									+						+
3															(+)		(+)										
4												(+)		(+)													
5																											
6																											
7																											
8	+	+																									
9	+																										
10																										(+)	+
12																											
13																											
14																											
15																											
16																											
17																											
18																											
19	+																										
20																											
21																											
22																											
23																											
24																											
25																											
26																											
27																											
28																											
T	3	2	2	4	5	2	0	1	2	2	1	6	0	5	2	5	2	4	2	8	0	2	2	2	2	4	3

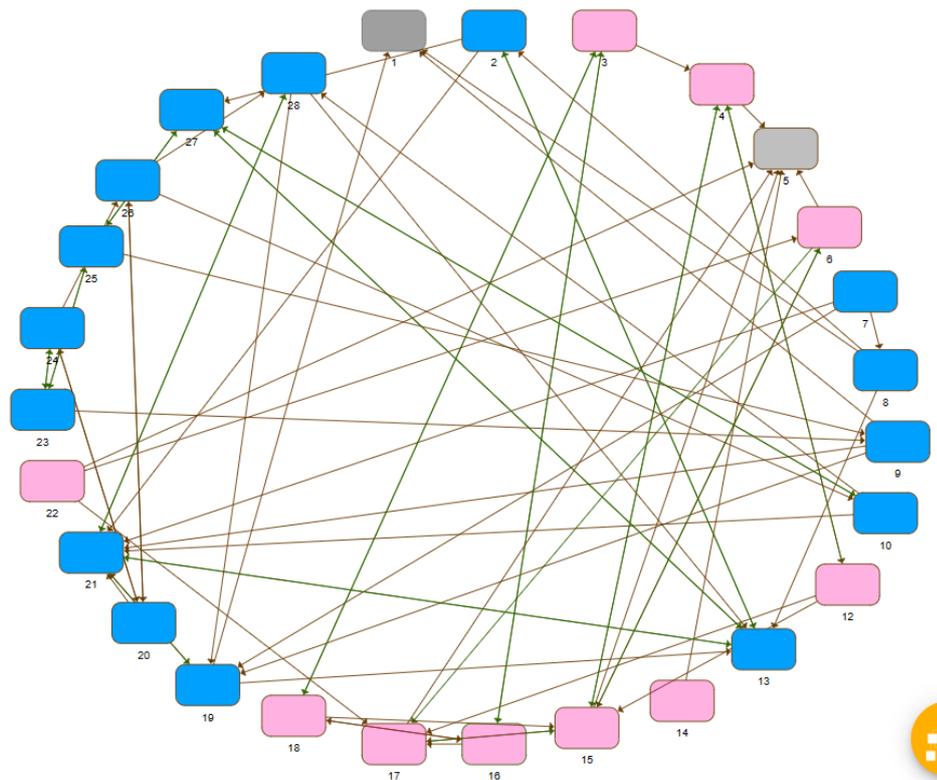


Figura 1 — Sociograma da 1.ª Questão (Indica três colegas da tua turma que escolherias para irer contigo ao cinema?) — 1.ª Recolha

Tabela 2 — Matriz Sociométrica da 2.^a Questão (Indica três colegas da tua turma que tu não escolherias para irer contigo ao cinema?) — 1.^a Recolha

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
18																												
19																												
20																												
21																												
22																												
23																												
24																												
25																												
26																												
27																												
28																												
T	0	1	10	2	1	6	9	3	1	0	4	3	4	1	5	3	3	6	6	0	1	0	1	0	2	1	1	

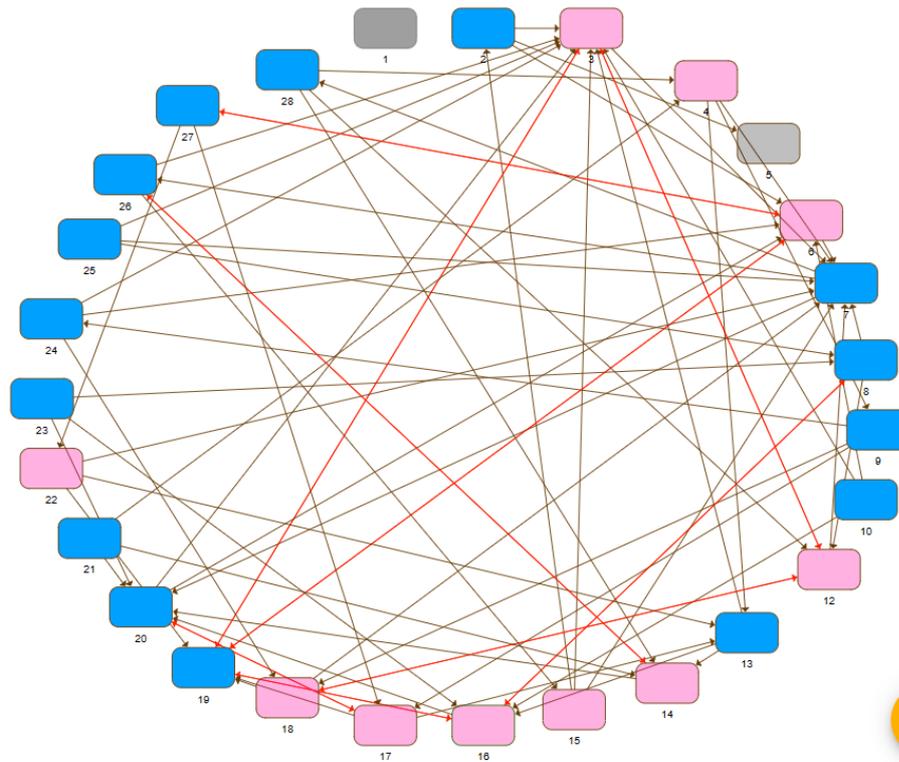


Figura 2 — Sociograma da 2.^a Questão (Indica três colegas da tua turma que tu não escolherias para irer contigo ao cinema?) — 1.^a Recolha

Tabela 3 — Matriz Sociométrica da 3.^a Questão (Indica três colegas da tua turma que acredites terem-te escolhido para ires com eles ao cinema? — 1.^a Recolha

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1																											
2												(+)							+	+							
3															(+)	(+)											
4											(+)	(+)	(+)														
5																											
6																											
7																											
8	+	+										(+)															
9	+																							(+)	(+)		
10																										(+)	(+)
12				(+)											+	(+)											
13	(+)																										(+)
14				(+)																							
15				(+)	+													(+)									
16				(+)																							
17																											
18				(+)																							
19																											+
20																											+
21																											+
22																											+
23																											+
24																											+
25																											+
26																											+
27																											+
28																											+
T	2	2	2	4	3	1	1	1	2	2	2	6	2	3	2	4	2	4	1	4	1	3	3	3	2	3	6

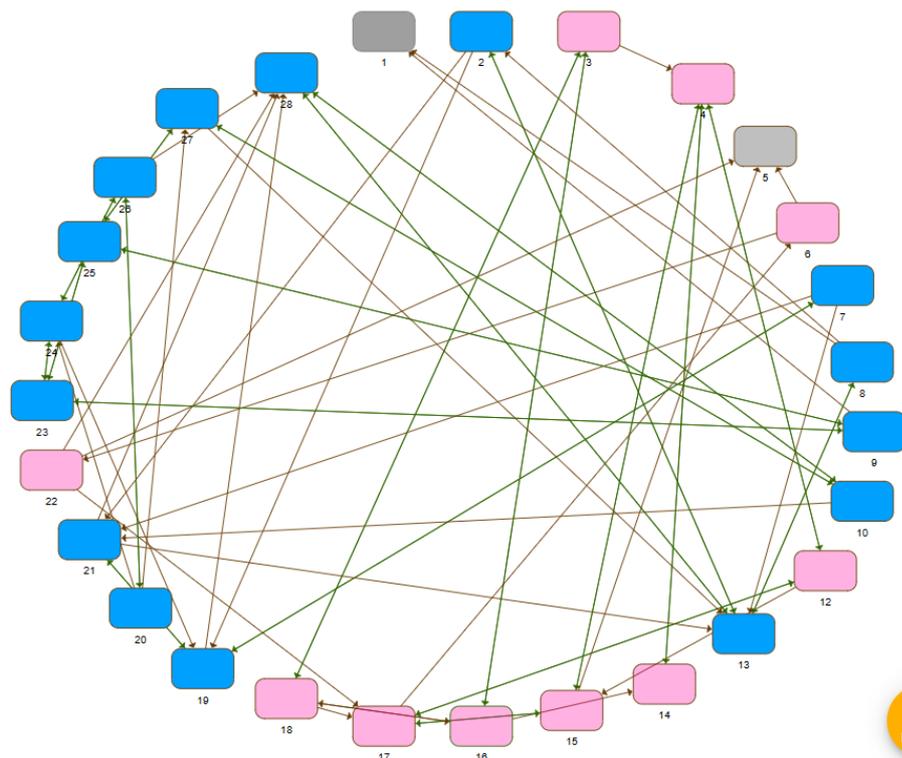


Figura 3 — Sociograma da 3.^a Questão (Indica três colegas da tua turma que acredites terem-te escolhido para ires com eles ao cinema?) — 1.^a Recolha

Tabela 5 – Matriz Sociométrica da 1.ª Questão (Indica três colegas da tua turma que escolherias para irem contigo ao cinema?) — 2.ª Recolha

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1									(+)												(+)						(+)	
2	+											+															+	
3													(+)	(+)							+							
4										(+)	+																	(+)
5						(+)	(+)							(+)				(+)										
6					(+)									(+)				(+)										
7	+																			(+)								
8	+											+					+											
9	(+)																								(+)		+	
10													(+)									(+)				(+)		+
12				(+)													+										(+)	+
13	+										(+)																(+)	
14			(+)																									
15					(+)	(+)															(+)							
16			(+)			+																						
17	+																											+
18					(+)	(+)								(+)														
19	+											+														(+)		
20							(+)	+																		+		
21	+																				+							+
22	(+)																(+)											(+)
23									+	(+)																+		
24																					+					+		
25									(+)	+																	+	
26																												+
27										(+)											(+)							+
28	(+)																											+
29				(+)								(+)										(+)						
T	10	0	2	2	3	4	1	0	5	4	2	7	2	3	1	4	4	3	1	0	4	2	0	1	4	4	7	2

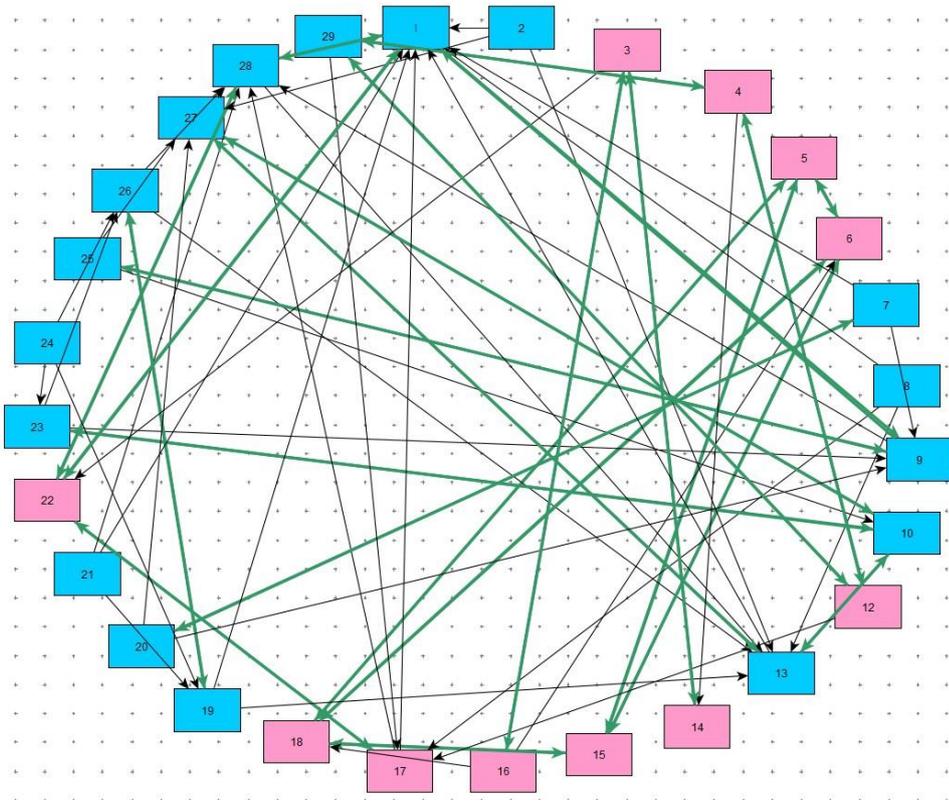


Figura 5 - Sociograma da 1.ª Questão (Indica três colegas da tua turma que escolherias para irem contigo ao cinema?) — 2.ª Recolha

Tabela 6 - Matriz Sociométrica da 2.^a Questão (Indica três colegas da tua turma que tu não escolherias para irer contigo ao cinema?) — 2.^a Recolha

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
18																												
19																												
20																												
21																												
22																												
23																												
24																												
25																												
26																												
27																												
28																												
29																												
T	0	2	9	1	3	6	8	4	4	1	6	1	4	1	3	2	6	7	7	1	0	1	2	1	2	0	0	2

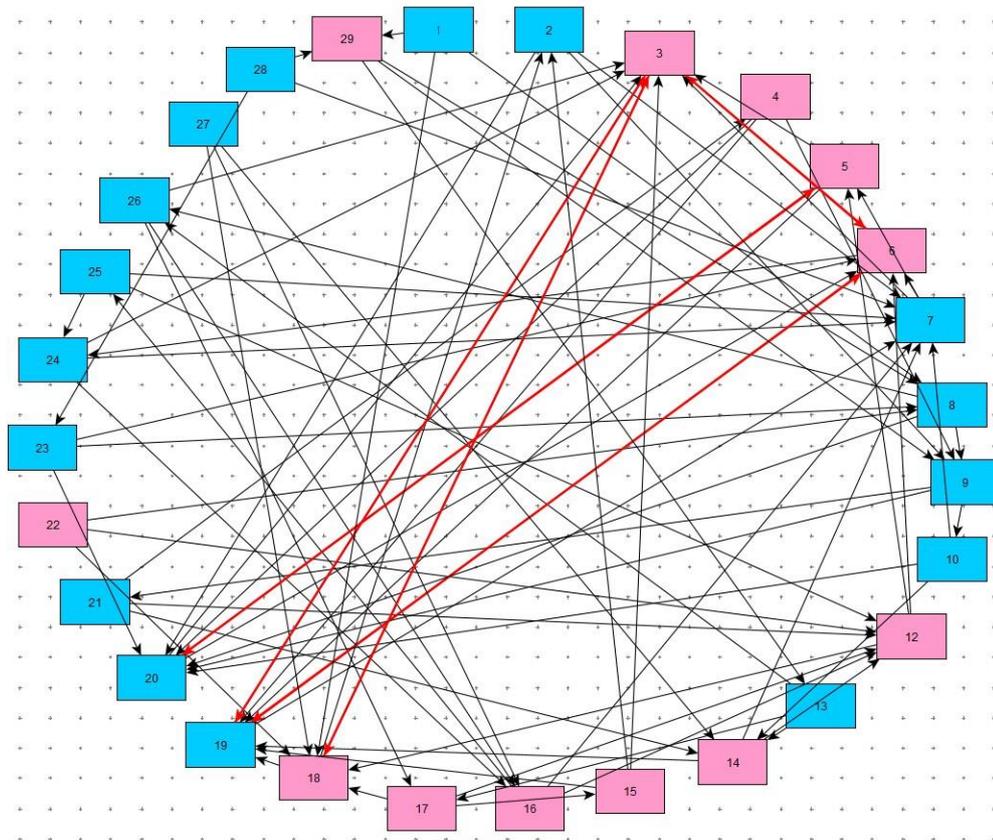


Figura 6 - Sociograma da 2.^a Questão (Indica três colegas da tua turma que tu não escolherias para irer contigo ao cinema?) — 2.^a Recolha

Tabela 7 - Matriz Sociométrica da 3.^a Questão (Indica três colegas da tua turma que acredites terem-te escolhido para ires com eles ao cinema? — 2.^a Recolha

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29			
1		(+)															+										(+)				
2	(+)											(+)																(+)			
3				+									(+)		(+)																
4											(+)	(+)																(+)			
5						(+)								(+)			(+)														
6					(+)									(+)			(+)														
7	+																			(+)						+					
8																															
9	+									+																(+)					
10													+										+				(+)				
12			+	(+)																							(+)		(+)		
13	+	(+)																									(+)				
14			(+)	(+)																											
15					(+)	(+)												(+)													
16			(+)										+																		
17												+																		+	
18					(+)	(+)								(+)																	
19	+	+																									(+)				
20								(+)	+																		(+)				
21	+																											+			
22	+																(+)											(+)			
23											(+)																(+)		(+)		
24																															
25									(+)	+																					
26																															
27													(+)																		
28	(+)	(+)																													
29				(+)								(+)																			
T	8	4	3	4	3	4	1	1	2	3	3	3	3	3	3	1	2	3	4	2	0	2	3	1	1	5	3	4	3		

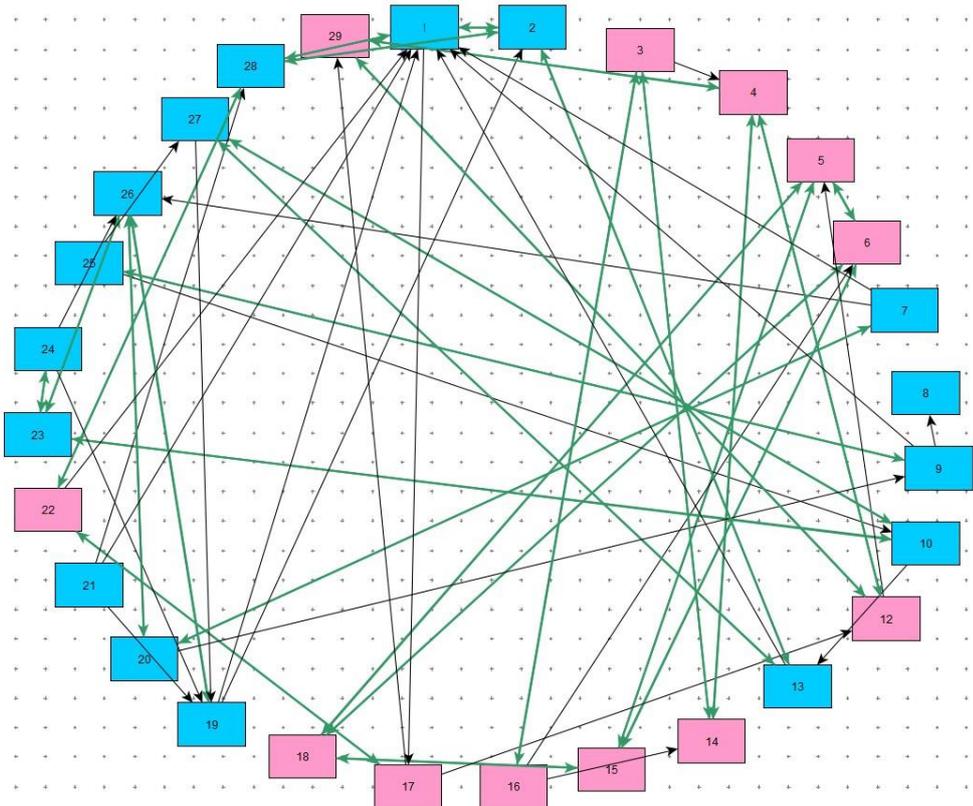


Figura 7 - Sociograma da 3.^a Questão (Indica três colegas da tua turma que acredites terem-te escolhido para ires com eles ao cinema?) — 2.^a Recolha

Tabela 8 - Matriz Sociométrica da 4.ª Questão (Indica três colegas de turma que acredites não te terem escolhido para ires com eles ao cinema?) — 2.ª Recolha

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
18																												
19																												
20																												
21																												
22																												
23																												
24																												
25																												
26																												
27																												
28																												
29																												
T	0	3	7	1	3	7	3	1	6	1	3	3	4	1	4	0	3	8	7	0	2	4	2	1	0	3	2	2

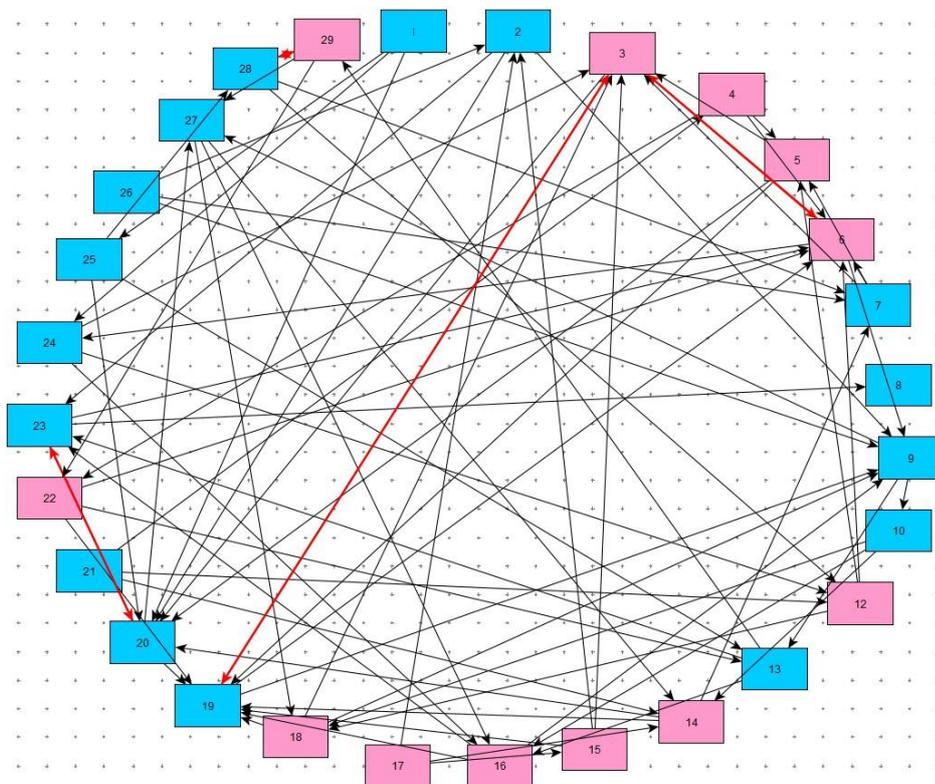


Figura 8 - Sociograma da 4.ª Questão (Indica três colegas da tua turma que acredites não te terem escolhido para ires com eles ao cinema?) — 2.ª Recolha

Após a apresentação dos resultados passaremos agora à análise e interpretação dos mesmos sob a forma dos IP e IA calculados, assim como da percepção dos alunos relativamente à sua aceitação e rejeição na turma.

Índices de Popularidade (Atração)

Tabela 9 — Índices de Popularidade — 1.^a e 2.^a Recolhas

Índice de Popularidade = $Se/(N-1)$			Índice de Popularidade = $Se/(N-1)$		
Se - N° de eleições recebidas pelo indivíduo			Se - N° de eleições recebidas pelo indivíduo		
N - Número de elementos do grupo			N - Número de elementos do grupo		
Alunos	N° de escolhas	Índice de Popularidade	Alunos	N° de escolhas	Índice de Popularidade
1	3	0,115	1	10	0,357
2	2	0,076	2	0	0
3	2	0,076	3	2	0,071
4	4	0,154	4	2	0,071
5	5	0,192	5	3	0,107
6	2	0,076	6	4	0,143
7	0	0	7	1	0,036
8	1	0,038	8	0	0
9	2	0,076	9	5	0,179
10	2	0,076	10	4	0,143
12	1	0,038	12	2	0,071
13	6	0,231	13	7	0,25
14	0	0	14	2	0,071
15	5	0,192	15	3	0,107
16	2	0,076	16	1	0,036
17	5	0,192	17	4	0,143
18	2	0,076	18	4	0,143
19	4	0,154	19	3	0,107
20	2	0,076	20	1	0,036
21	8	0,308	21	0	0
22	0	0	22	4	0,143
23	2	0,076	23	2	0,071
24	2	0,076	24	0	0
25	2	0,076	25	1	0,036
26	2	0,076	26	4	0,143
27	4	0,154	27	4	0,143
28	3	0,115	28	7	0,25
			29	2	0,071

Como referido anteriormente e como o nome sugere, o IP caracteriza o grau de popularidade (atração) que cada aluno possui na turma. Após o cálculo e elaboração das tabelas acima, relativamente ao primeiro momento de recolha de dados, podemos constatar que, apesar de as eleições se apresentarem um pouco dispersas entre os alunos da turma com alguma variabilidade de escolhas, o aluno mais popular foi o número 21 com um índice de 0,308 correspondente a oito eleições, seguindo-se o aluno número 13 com um índice de 0,231 correspondente a seis eleições. Analisando o género feminino, as raparigas com um IP mais alto foram os números 5, 15 e 17 com um índice de 0,192, correspondendo a cinco eleições cada. Podemos observar ainda que três alunos não tiveram qualquer eleição, nomeadamente os alunos números 7, 14 e 22.

No que diz respeito ao segundo momento de recolha, e quando comparado com os resultados do primeiro, as eleições foram menos dispersas de uma forma geral, focando-se em três elementos da turma: 1, 13 e 28. O aluno número 1 foi o mais popular com um índice de 0,357 correspondente a 10 eleições, seguindo-se os alunos 13 e 28 com um índice de 0,25, correspondente a sete eleições cada um. Analisando novamente o género feminino, as raparigas com um IP maior foram os números 6, 17, 18 e 22 com um índice de 0,143, correspondendo a quatro eleições cada uma. Neste momento, podemos observar também que quatro alunos não tiveram qualquer eleição, mais precisamente os alunos 2, 8, 21 e 24.

Índice de Antipatia (Rejeição)

Tabela 10 — Índice de Antipatia — 1.^a e 2.^a Recolhas

Índice de Antipatia = $Sr/(N-1)$			Índice de Antipatia = $Sr/(N-1)$		
Se - N° de rejeições recebidas pelo individuo			Se - N° de rejeições recebidas pelo individuo		
N - Número de elementos do grupo			N - Número de elementos do grupo		
Alunos	N° de escolhas	Índice de Antipatia	Alunos	N° de escolhas	Índice de Antipatia
1	0	0	1	0	0
2	1	0,038	2	2	0,071
3	10	0,385	3	9	0,321
4	2	0,076	4	1	0,036
5	1	0,038	5	3	0,107
6	6	0,231	6	6	0,214
7	9	0,346	7	8	0,286
8	3	0,115	8	4	0,143
9	1	0,038	9	4	0,143
10	0	0	10	1	0,036
12	4	0,154	12	6	0,214
13	3	0,115	13	1	0,036
14	4	0,154	14	4	0,143
15	1	0,038	15	1	0,036
16	5	0,192	16	3	0,107
17	3	0,115	17	2	0,071
18	3	0,115	18	6	0,214
19	6	0,231	19	7	0,25
20	6	0,231	20	7	0,25
21	0	0	21	1	0,036
22	1	0,038	22	0	0
23	0	0	23	1	0,036
24	1	0,038	24	2	0,071
25	0	0	25	1	0,036
26	2	0,076	26	2	0,071
27	1	0,038	27	0	0
28	1	0,038	28	0	0
			29	2	0,071

Passando agora ao IA, este caracteriza o grau de rejeição de cada aluno da turma. Mais uma vez, como no ponto anterior, após o cálculo deste índice e elaboração das tabelas acima representativas do mesmo, com os dados recolhidos no primeiro momento, podemos constatar que a aluna mais rejeitada é a número 3 com um índice de 0,385 relativo a 10 eleições, seguida do aluno número 7 apresentado um índice de 0,346 referente a nove

eleições. Destaque ainda para os alunos 6, 19 e 20 que apresentaram um índice de 0,231 correspondente a seis eleições cada um. Em sentido contrário, podemos observar que os alunos números 1, 10, 21, 23 e 25 não tiveram nenhuma eleição para este índice.

Relativamente ao segundo momento de recolha conseguimos observar que, apesar de menos pronunciadas que no IP, ocorreram algumas alterações nas eleições da turma, nomeadamente no número de alunos com eleições elevadas para o índice de antipatia. A aluna mais rejeitada continua a ser a número 3, com um índice de 0,321 correspondendo a nove eleições, seguindo-se o aluno número 7 com um índice de 0,286 correspondendo a oito eleições e os alunos 19 e 20, com um índice de 0,25 correspondendo a sete eleições. As alunas números 6, 12 e 18 fecham os lugares cimeiros do ranking de rejeições com um índice de 0,214 correspondente a seis eleições cada uma. No sentido inverso, constatamos que os alunos números 1, 22, 26 e 27 não tiveram qualquer eleição neste índice.

Análise de Perceção

Para a análise da perceção foram utilizadas as questões três e quatro do teste sociométrico, referentes à previsão de escolhas dos seus colegas, mais especificamente escolhendo três colegas que pensavam que os escolheriam para uma ida ao cinema (Questão 3) e três colegas que não os escolheriam (Questão 4).

Relativamente aos resultados obtidos, no primeiro momento, para a perceção de quem os escolheria para ir ao cinema (Questão 3) podemos observar que os alunos 4, 13, 23 e 25 são os que melhor perceção demonstraram, tendo todas as suas escolhas sido correspondidas pelos colegas (uma rapariga e três rapazes). No lado oposto, os alunos 1, 5, 6, 22 e 28 foram os que pior perceção das opções revelaram não tendo conseguido nenhuma correspondência com os restantes colegas, com a maioria a serem raparigas. (três raparigas e dois rapazes).

No que diz respeito aos resultados referentes à perceção de quem não os escolheria para ir ao cinema (Questão 4), o aluno 19 foi o único a conseguir ter uma correspondência total nas suas escolhas. No sentido inverso, podemos analisar que mais de metade da turma (16 alunos) demonstra não ter nenhuma correspondência nas suas opções para esta questão, sendo a maioria rapazes (11 rapazes e cinco raparigas).

De uma forma geral, e mais evidente para a questão 4, podemos constatar que à exceção dos alunos referidos acima, as respostas da turma são muito dispersas no que refere às suas escolhas para o parâmetro da perceção.

Passando agora para a análise da percepção, no segundo momento, para a questão três, observamos que ocorreram muitas alterações, com vários alunos a terem uma excelente percepção, tendo todas as suas escolhas correspondidas pelos colegas, nomeadamente os alunos números 2, 4, 5, 6, 14, 15, 18, 23, 26, 28 e 29 (seis raparigas e cinco rapazes). No sentido oposto, os alunos 8 e 21 (dois rapazes) foram os que pior percepção revelaram, não tendo obtido nenhuma correspondência com os restantes colegas.

Relativamente aos resultados referentes à questão quatro, para o segundo momento, constata-se que nenhum aluno teve correspondência total nas suas escolhas, tendo existido apenas seis eleições recíprocas em toda a turma (três rapazes e duas raparigas).

Discussão dos Resultados

Iniciaremos a discussão dos resultados comparando as alterações de relacionamento interpessoais antes e após a aplicação do programa de intervenção, ou seja, do primeiro para o segundo momento de recolha, confrontando estes resultados com os conseguidos em trabalhos semelhantes, procurando tirar elações dos mesmos.

Comparando os nossos resultados para o IP, com os trabalhos de Ribeiro (2013) e Marques (2013) relativos às análises das relações interpessoais ambos em turmas de 8.º ano, podemos constatar que a dispersão de eleições nas duas turmas destes autores é menor, para os dois momentos de recolha, quando comparada com os resultados do presente estudo, tendo ambos os autores apresentado seis ou mais alunos com um IP de 0,2 ou superior, em contraste com os nossos resultados onde, no primeiro e segundo momento de recolha apenas dois alunos e três alunos, respetivamente, conseguiram um IP igual ou superior a 0,2. Uma interpretação destes resultados poderá ser o facto que sendo uma turma de 7.º ano recém-formada, com muitos alunos que não se conheciam com as suas relações interpessoais na turma ainda limitadas, levou a que as eleições para este parâmetro tivessem sido um pouco mais aleatórias comparativamente com turmas de 8.º ou 9.º anos onde, por norma, os alunos já trazem com eles pelo menos um ano de experiências interpessoais, podendo mais facilmente e com maior critério definir quais os colegas com quem de dão melhor. Um estudo comparativo com turmas de diferentes anos seria pertinente para aprofundar este tema.

Relativamente ao IA, comparando com os trabalhos dos autores referidos acima, vemos uma representação semelhante, com as turmas de 8.º ano a apresentarem uma variação de rejeições por aluno maior do que no presente estudo, com sete ou mais alunos a

obterem um IP igual ou superior a 0,2, contrastante com os cinco alunos a obterem esse valor no primeiro momento de recolha. Mais uma vez, este facto poderá ser explicado por a turma de 7.º ano ser uma turma recém-formada onde por vezes as rejeições recaem apenas por interações menos positivas, com alunos específicos da turma, que possam ter surgido numa fase inicial do ano e que por “contagio social” são transmitidas aos colegas amigos. Quando comparadas com as turmas de 8.º ano onde já tendo pelo menos um ano de experiências sociais conjuntas, mais facilmente conseguem identificar com mais objetividade com quem não têm tanta relação na turma. No entanto, mais estudos comparativos entre turmas de diferentes anos poderiam ajudar no esclarecimento e aprofundamento desta temática de investigação.

Comparando agora os resultados obtidos no nosso estudo pré e pós-programa de intervenção, para o IP é importante destacar as alterações observadas, referindo que houve uma subida da popularidade dos alunos 1 e 28 e uma descida acentuada de popularidade do aluno 21 que passou do mais votado no primeiro momento para não ter nenhuma votação no segundo momento. Isto pode ser explicado por o aluno número 21 ser o que tinha mais conhecimentos de amizade entre os colegas, previamente ao início do ano letivo, uma vez que se conheciam de práticas desportivas extracurriculares, nomeadamente do futebol, tendo este facto mudado com o avançar do ano letivo e com a construção de novas amizades entre os elementos da turma. Outro aspeto observado, através dos sociogramas, foi o de no segundo momento terem aumentado o número de eleições entre rapazes e raparigas comparativamente ao primeiro momento, com duas alunas em particular (17 e 22) a serem nomeadas por vários rapazes, quando no primeiro momento os rapazes apenas votaram em rapazes e as raparigas apenas votaram em raparigas. Este ponto foi particularmente importante de observar, pois um dos critérios por nós utilizado frequentemente para a formação dos pares durante a implementação do programa de intervenção foi juntar um rapaz com uma rapariga, uma vez que era aqui que existia o maior distanciamento na turma. A nomeação de mista de rapazes e raparigas para o IP pode ser assim interpretada como um indicador do efeito positivo do programa de intervenção por nós aplicado. Por fim é de referir que o número de eleições recíprocas também aumentou após a aplicação do programa de intervenção, passando de 30 para 46, eleições recíprocas. Tal pode ser explicado pela maior interação e conhecimento dos alunos entre si no decorrer do ano letivo, criando amizades e evidenciando maior critério na escolha das suas preferências de relacionamentos na turma, remetendo-nos para um aumento de aceitação interpessoal na mesma. É importante referir que durante o emparelhamento dos alunos no programa de intervenção outro critério de seleção por nós aplicado foi o de juntar alunos que se tivessem nomeado no parâmetro rejeição, sendo gratificante e podendo ser interpretado como uma evidência do efeito positivo

do programa de intervenção, ver alunos, como os alunos 7 e 20, que no primeiro momento de recolha se elegeram para este parâmetro (rejeição), nomearem-se no segundo momento no parâmetro de atração, demonstrando uma evolução do seu relacionamento.

Relativamente aos resultados obtidos para o IA, nas alterações observadas entre os dois momentos de recolha, podemos constatar que as eleições foram mais dispersas, com destaque para as alunas 12 e 18 a terem aumentado o número de eleições. O facto das eleições serem mais disseminadas entre os alunos da turma, após a aplicação do programa, vai ao encontro do tópico anterior onde referimos que a aceitação dos relacionamentos interpessoais da turma aumentou, pois existindo menos rejeição na turma, existe também mais probabilidades dos alunos nomearem colegas simplesmente por tal lhes ser pedido no questionário sem que, no entanto, signifique que tenham algum problema com os alunos que elegeram, sendo apenas alunos com os quais se identificam menos. Em consonância com este argumento temos o número de eleições recíprocas que diminuiu, após a realização do programa de intervenção, passando de 18 para 10 eleições recíprocas, o que, para o parâmetro de rejeição, pode ser interpretado como a existência de uma maior pré-disponibilidade dos alunos para interagirem e se relacionarem entre si, deixando de lado animosidades observadas no início do ano letivo.

A Análise da Percepção foi outro parâmetro analisado para compreendermos qual a ideia que os alunos tinham das suas inter-relações na turma. No primeiro momento de recolha, na turma referente ao presente estudo, para a percepção da atração (Questão 3) podemos observar através do sociograma três que vários alunos tiveram correspondências, pelos menos parciais, com apenas três alunos a não terem qualquer eleição para esta questão. Após a aplicação do programa de intervenção, e observando o sociograma sete, constatamos que as nomeações entre os alunos aumentaram no que diz respeito à reciprocidade, com 11 alunos a terem correspondências totais relativamente à questão três. Este aspeto demonstra que o conhecimento das interações na turma e dos colegas pelos quais têm um melhor relacionamento evoluiu ao longo do ano letivo, permitindo que a percepção da sua aceitação fosse mais precisa.

Para a análise da percepção relativa ao parâmetro da rejeição (Questão 4), no primeiro momento de recolha e observando o sociograma quatro, podemos constatar que as escolhas correspondentes são muito menores comparativamente à percepção de aceitação, o que indica que as escolhas para esta questão se centraram mais nalguns alunos especificamente. De referir também que neste parâmetro e momento, observaram-se rejeições acentuadas entre o género masculino e feminino, com raparigas a nomearem rapazes e rapazes e vice-versa. Estes factos vão ao encontro das dinâmicas observadas nas aulas iniciais de EF desta

turma, onde se observou um distanciamento evidente entre géneros nas tarefas de aula, com as raparigas a escolherem preferencialmente raparigas e os rapazes igualmente outros rapazes. Mais uma vez como alterações nos resultados, observadas pós-programa de intervenção, podemos constatar que, para esta questão (4), as nomeações recíprocas diminuíram bastante, o que, estando conforme o observado na perceção para a aceitação, pode ser indicador de uma melhoria nas relações interpessoais da turma, pois ao existir nomeações mais dispersas e menos focalizadas em alguns alunos específicos dando a entender que estas são mais casuais vindas da necessidade do aluno em nomear alguém para o questionário e menos resultantes de conflitos ou desacordos entre alunos na turma.

Para finalizar a discussão dos resultados e como sugestão de grupos de trabalho com o intuito de otimizar a orgânica de trabalho tanto das aulas de EF como de outras disciplinas, tendo como referência a reflexão e análise das relações interpessoais da turma e tendo esta lista sido fornecida ao DT da turma referida no estudo, segue abaixo a seguinte tabela.

Tabela 11 — Sugestão de Grupos de Trabalho

Grupos de 2*	Grupos de 3	Grupos de 4*
1 e 8	1, 2 e 8	1, 8, 9 e 19
2 e 13	3, 16 e 18	2, 13, 21*
3, 16 e 18*	4, 15 e 17	3, 14, 16, 18
4 e 12	5, 6 e 22	4, 11, 15 e 17
6 e 22	7, 19 e 21	5, 6, 20 e 22
7 e 23	9, 20 e 24	10, 21, 27 e 28
9 e 19	10, 25 e 27	23, 24, 25 e 26
10 e 27	12, 14 e 23	
14 e 5	13, 26 e 28	
15 e 17		
20 e 25		
21 e 28		
24 e 26		

Conclusão

Podemos concluir que os relacionamentos interpessoais dos alunos desta turma abrangem uma diversidade grande para os IP e IA e da própria percepção de escolha dos restantes colegas. Um dos objetivos deste trabalho consistiu na caracterização dessas mesmas relações na turma e, após a análise dos resultados obtidos nos testes sociométricos, pudemos olhar para a turma com outros, conseguindo identificar mais facilmente as dinâmicas de interações dos alunos e otimizar as tarefas de aula de forma que os grupos de trabalham fossem cooperantes e promovendo um clima positivo de aula para aula. É possível também concluir que o relacionamento interpessoal dos alunos melhorou bastante após a participação no programa de intervenção. O facto de terem aumentado as relações de aceitação e diminuído as de rejeição demonstrou que a estruturação das aulas de EF, quando organizadas para potenciar o relacionamento interpessoal na própria turma, incita um efeito positivo neste âmbito.

O professor, atualmente, deve ter um conhecimento mais profundo da turma e dos seus alunos, de como estes interagem entre eles e de quais são as suas dinâmicas, possibilitando uma intervenção mais assertiva no seu processo de ensino-aprendizagem. As tarefas da aula promovendo a cooperação de alunos que revelem índices de rejeição mútua pode ser uma estratégia a utilizar nas aulas de Educação Física visando promover a coesão do grupo e, por sua vez, aumentar a motivação dos alunos para a realização e participação nas tarefas, melhorando a sua aprendizagem dos conteúdos abordados.

Como sugestão de futuros estudos no contexto dos relacionamentos interpessoais, será pertinente verificar os resultados obtidos recorrendo a uma amostra maior, assim como a turmas de diferentes ciclos de ensino, (Pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos ou Ensino Secundário), tornando a análise mais abrangente e permitindo comparar contextos distintos de ensino.

BIBLIOGRAFIA

Ângelo, E., Campos, F., Silva, E. & Rama, L. (2020). Análise das relações interpessoais dos alunos em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 4-13.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122–147.

Caballo, V., & Marinho, M. (2002). Comportamento antissocial infantil e o seu impacto para a competência social. *Psicologia, Saúde e Doença*, 3(2), 141–147.

Carvalho, L., (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física in *Boletim SPEF* n.º 11, 1994. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física, 135–151.

Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte, Casa da Educação Física*.

Clemente, F.M. (2014). Uma Visão Integrada do Modelo Teaching Games for Understanding: Adequado os Estilos de Ensino e Questionamento à Realidade da Educação Física. *Revista Brasileira Ciências do Esporte, Florianópolis*, 36, 587-601.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 13 de junho de 2023. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. (2018) Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, Aprendizagens Essenciais Educação Física — Anexo II [online]. Disponível em: [anexo2_ff.pdf \(mec.pt\)](#).

Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. (2018) Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, Aprendizagens Essenciais Educação Física — Anexo III [online]. Disponível em: [anexo3_ef.pdf \(mec.pt\)](#).

Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. (2018) Ensino Secundário, Educação Física — Anexo [online]. Disponível em: [anexo_ef.pdf \(mec.pt\)](#)

Ferreira, H. (2015). Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada. (Monografia de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário não editada.) *Instituto Universitário da Maia, Departamento de Educação Física e Desporto, Maia*.

Guimarães, A.A., Pellini, F.C., De Araujo, J.S.R. & Mazzini, J.M. (2001). Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. *Revista Motriz*, Vol. 7, (1), 17–22.

Inácio, G., Graça, M. Lopes, D., Lino, B. Teles, A., Lima, T. & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

Marques, D.A. (2013). *Relatório Final do Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola E.B 2/3 Infante D. Pedro da Figueira da Foz Junto da Turma do 8.º D no Ano Letivo de 2012/2013*. (Monografia de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário não editada). Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Martín, G. (s/d.). *Estudio de las relaciones interpersonales del equipo desportivo*.

Martins, J. (2005). Das Competências Legais às Práticas Organizacionais do Diretor de Turma — Estudo de Caso (volume 1). *Tese de Mestrado em Administração e Gestão Educacional*. Universidade Aberta, Lisboa.

Moreno, J. L. (1994). *Quem sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama*. (Vol. 3). Goiânia Dimensão.

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.

Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos: Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáticas em educação física. *Boletim SPEF*, 12, 75–97.

Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Barcelona: INDE.

Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.

Quina, J.D. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação*.

Rampineli, E.F. (s/d). Ser ou estar professor? A construção da ética no contexto escolar. Acedido a 15 de junho de 2023. Disponível em [atitude ética profissional professor — Pesquisa Google](#)

Ribeiro, H.F.H. (2013). *Relatório Final de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola EB 2/3 Infante D. Pedro, Buarcos na Turma de 8.º B no Ano Lectivo 2012/2013*. (Monografia de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário não editada). Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Rosado, A & Colaço, C. (Orgs) (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: *Omniserviços*.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

Silva, T. (2022). *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho junto da turma E do 7.º ano no ano letivo 2021/2022*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Soares, M.M.P. (2013). *Autoavaliação para a aprendizagem — um modelo para os 2.º e 3.º ciclos de ensino básico*. *Tese de Doutoramento em Supervisão Pedagógica de Formação de Formadores*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

ANEXOS

ANEXO I — Plano Anual

Setembro		Outubro		Novembro		Dezembro		Janeiro		Fevereiro		Março		Abril		Maio		Junho	
1 Q		1 S		1 T	Feriado	1 Q	Feriado	1 D	Feriado	1 Q	Atletismo	1 Q	Voleibol	1 S		1 S	Feriado	1 Q	
2 S		2 D		2 S	Orientação	2 S		2 S		2 Q		2 Q		2 D		2 T		2 S	
3 S		3 S	Futsal/Futebol	3 Q		3 S		3 T		3 S		3 S		3 S		3 Q	Ginástica Solo	3 S	
4 D		4 T		4 S		4 D		4 Q	FITEscola	4 S		4 S		4 T		4 Q		4 D	
5 S		5 Q	Feriado	5 S		5 S		5 Q		5 D		5 D		5 Q		5 S		5 S	FITEscola
6 T		6 Q		6 D		6 T		6 S		6 S	Atletismo	6 S	Patinação	6 Q		6 S		6 T	
7 Q		7 S		7 S	Orientação	7 Q	Orientação	7 S		7 T		7 T		7 S	Feriado	7 D		7 S	Ginástica Solo
8 Q		8 S		8 T		8 Q	Feriado	8 D		8 Q	Atletismo	8 Q	Voleibol	8 S		8 S	Ginástica Solo	8 Q	
9 S		9 D		9 Q	Orientação	9 S		9 S	Atletismo	9 Q		9 Q		9 D	Feriado	9 T		9 S	
10 S		10 S	Futsal/Futebol	10 Q		10 S		10 T		10 S		10 S		10 D		10 Q	Ginástica Solo	10 S	
11 D		11 T		11 S		11 D		11 S	Atletismo	11 S		11 S		11 T		11 Q		11 D	
12 S		12 Q	Futsal/Futebol	12 S		12 S		12 Q		12 D		12 D		12 S		12 S		12 S	Ginástica Solo
13 T		13 Q		13 D		13 T		13 S		13 S	Atletismo	13 S	Patinação	13 Q		13 S		13 T	
14 Q		14 S		14 S	Orientação	14 S	Orientação	14 S		14 T		14 T		14 D		14 D		14 Q	
15 Q		15 S		15 T		15 Q		15 D		15 S	Atletismo	15 Q	Voleibol	15 S		15 S	Ginástica Solo		
16 S		16 D		16 Q	Orientação	16 S		16 S	Atletismo	16 Q		16 Q		16 D		16 D			
17 S		17 S	Futsal/Futebol	17 Q		17 S		17 T		17 S		17 S		17 S		17 Q	Ginástica Solo		
18 D		18 T		18 S		18 D		18 Q	Atletismo	18 S		18 S		18 T		18 Q			
19 S	FITEscola	19 Q	Futsal/Futebol	19 S		19 S		19 Q		19 D		19 D		19 S		19 S			
20 T		20 Q		20 D		20 T		20 S		20 S		20 S	Patinação	20 Q		20 S			
21 T	Futsal/Futebol	21 S		21 S	Orientação	21 Q	Férias de Natal	21 S		21 T	Carnaval	21 T		21 S		21 D			
22 Q		22 S		22 T		22 Q		22 D		22 Q		22 Q	Voleibol	22 S		22 S			
23 S		23 D		23 Q	Orientação	23 S		23 S	Atletismo	23 Q		23 Q		23 D		23 T			Ginástica Solo
24 S		24 S	Futsal/Futebol	24 Q		24 S		24 T		24 S		24 S		24 S		24 Q	Ginástica Solo		Ginástica Solo
25 D		25 T		25 S		25 D	Feriado	25 Q	Atletismo	25 S		25 S		25 T		25 Q			
26 S	Futsal/Futebol	26 S	Futsal/Futebol	26 S		26 S		26 Q		26 D		26 D		26 Q		26 S	Ginástica Solo		
27 T		27 Q		27 D		27 T		27 S		27 S	Patinação	27 S	Patinação	27 Q		27 S			
28 Q	Futsal/Futebol	28 S		28 S	Orientação	28 Q	Férias de Natal	28 S		28 T		28 T		28 S		28 D			
29 Q		29 S		29 T		29 Q		29 D		29 S		29 Q	FITEscola	29 S		29 S			Ginástica Solo
30 S		30 D		30 Q	Orientação	30 S		30 S	Atletismo	30 S		30 Q		30 D		30 T			
31 T		31 S	Futsal/Futebol	31 S		31 S		31 T		31 S		31 S		31 Q		31 Q	Ginástica Solo		

ANEXO II — Grelha de Sequenciação de Conteúdos (exemplo UD Futsal/Futebol)

Sequenciação de Conteúdos															
Dias da Semana		Setembro				Outubro				Domínios					
Meses/Dias		2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª		
		19	21	26	28	3	5	10	12	17	19	24	26	31	
Psicomotor	Nível Introdutório	Passé			(I)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(C)	(C)		
		Receção			(I)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(C)	(C)		
		Condução			(I)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(C)	(C)		
		Remate			(I)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(C)	(C)		
	Nível Elementar	Ataque	Com Bola					(I)	(E)	(E)	(E)	(E)	(C)	(C)	
			Sem Bola					(I)	(E)	(E)	(E)	(E)	(C)	(C)	
Defesa		Posicionamento					(I)	(E)	(E)	(E)	(E)	(C)	(C)		
	Marcação					(I)	(E)	(E)	(E)	(E)	(C)	(C)			
Cognitivo	Conhecimentos Teóricos	Presente em todas as aulas												TESTE	
Sócio-Afetivos	Assiduidade	Presente em todas as aulas													
	Comportamento	Presente em todas as aulas													
	Cooperação	Presente em todas as aulas													
	Empenho	Presente em todas as aulas													

Legenda	
(I)	Iniciação
(E)	Exercitação
(C)	Consolidação
	Avaliação Diagnóstica
	Avaliação Formativa
	Avaliação Sumativa

ANEXO III — Plano de Aula (exemplo)





FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Plano Aula			
Professor: Ricardo Sousa		Data:	Hora:
Ano/Turma: 7º A	Período: 3º	Local/Espaço:	
Nº aula: 86 e 87	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			
Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):			
Tempo	Objetivos específicos/ Conteúdos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas/Critérios de Êxito
T	P		
Parte Inicial da Aula			
Parte Fundamental da Aula			
Parte Final da Aula			
Reflexão Crítica / Relatório da Aula:			
Planeamento da aula:			
Instrução e Gestão:			
Clima:			
Disciplina:			
Decisões de ajustamento:			
Aspetos positivos mais salientes:			
Oportunidades de melhoria:			

1

ANEXO IV — Critérios de Avaliação de Educação Física

Domínio da prática				Aptidão Física	Total	Dom. Conhecimentos	Dom. Atitudes
Atividade Física							
At. Desportivas	Média	Empenho					
	30%	30%	10%	70%	10%	20%	

ANEXO V — Grelha de Avaliação Inicial (exemplo)

Ano Letivo		UD Ginástica de Solo									
DATA		Componente Técnica - Individual									
17/04 e 19/04		Nível Introdutório/Elementar									
Nº	NOME	Rolamento Frontal	Rolamento à Retaguarda	Apoio Facial Invertido	Roda	Avião	Ponte	Salto em extensão com meia volta	Pulos de Gato e Tesoura	MÉDIA	OBSERVAÇÕES
1		95.00	95.00	80.00	95.00	85.00	85.00	90.00	80.00		
2		60.00	35.00	35.00	40.00	65.00	50.00	60.00	70.00		
3		50.00	35.00	35.00	50.00	65.00	75.00	60.00	70.00		
4		60.00	40.00	35.00	75.00	65.00	65.00	60.00	70.00		
5		65.00	35.00	65.00	90.00	75.00	90.00	80.00	85.00		
6		65.00	40.00	65.00	95.00	75.00	70.00	80.00	85.00		
7		50.00	40.00	35.00	45.00		60.00	60.00	70.00		
8		65.00	40.00	35.00	55.00	65.00	60.00	60.00	70.00		
9		75.00	45.00	45.00	55.00	65.00	75.00	60.00	70.00		
10		75.00	50.00	35.00	40.00	60.00	60.00	60.00	70.00		
12		75.00	35.00	45.00	65.00	65.00	65.00	60.00	70.00		
13		65.00	35.00	35.00	35.00	60.00	60.00	50.00	60.00		
14		65.00	60.00	45.00	35.00	60.00	60.00	60.00	70.00		
15		80.00	60.00	60.00	90.00	80.00	80.00	80.00	80.00		
16		50.00	35.00	35.00	45.00	50.00	50.00	50.00	70.00		
17		80.00	60.00	50.00	85.00	80.00	65.00	70.00	80.00		
18		75.00	55.00	50.00	60.00	75.00	75.00	70.00	75.00		
19		65.00	55.00	45.00	55.00	60.00	60.00	60.00	70.00		
20		60.00	35.00	35.00	35.00	60.00	75.00	60.00	70.00		
21		75.00	60.00	65.00	85.00	65.00	80.00	70.00	80.00		
22		75.00	55.00	50.00	55.00	60.00	75.00	70.00	70.00		
23		75.00	60.00	35.00	60.00	65.00	65.00	70.00	70.00		
24		45.00	35.00	35.00	35.00	55.00	35.00	60.00	70.00		
25		60.00	40.00	35.00	45.00	65.00	45.00	60.00	70.00		
26		60.00	40.00	35.00	45.00	70.00	50.00	60.00	70.00		
27		70.00	55.00	35.00	55.00	65.00	65.00	60.00	70.00		
28		70.00	55.00	35.00	60.00	60.00	50.00	60.00	70.00		
29		75.00	55.00	35.00	80.00	80.00	75.00	60.00	70.00		

ANEXO VI — Tabela de Referência dos Critérios e Indicadores dos conteúdos a avaliar (exemplo)

		Critérios	Indicadores	Cotação
Componente Técnica	Nível Intermediário/Elementar	Enroscamento Frontal	1. Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; 2. Impulsão forte dos membros inferiores; 3. Elevação da bacia; 4. Corpo fechado durante enrolamento; 5. Empurrar o solo com as mãos na parte final.	0 a 20 para cada indicador
		Enroscamento à Retaguarda	1. Fechar os membros inferiores fletidos sobre o tronco ("joelhos ao peito"); 2. Fletir a cabeça para a frente (queixo ao peito); 3. Colocação das mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; 4. Corpo fechado durante enrolamento; 5. Empurrar com força o solo no momento final.	0 a 20 para cada indicador
		Apoio Facial Invertido	1. Mãos no solo à largura dos ombros e dedos afastados; 2. Cabeça levantada, olhar dirigido para as mãos.; 3. Membros superiores em extensão completa (ombros "encaixados", empurrar o solo); 4. Corpo em completo alinhamento.	0 a 25 para cada indicador
		Roda	1. Elevação e passo do membro inferior que vai servir de impulsão com elevação simultânea dos braços (acima da cabeça ou ao lado); 2. Lançamento da perna livre; 3. Apoio alternado das mãos no solo na mesma linha de movimento (<u>passo igual</u>); 4. Afastamento dos membros inferiores durante a fase de passagem pelo apoio invertido.	0 a 25 para cada indicador
		Avião	1. Membros inferiores em completa extensão; 2. Grande afastamento dos membros inferiores; 3. Tronco paralelo ao solo; 4. MS em extensão, no prolongamento do tronco.	0 a 25 para cada indicador
		Ponte	1. Membros superiores e inferiores em extensão completa; 2. Palmas das mãos completamente apoiadas no solo e viradas para a frente; 3. Elevação significativa da bacia.	0 a 33 para cada indicador
		Salto em extensão com meia-volta	1. Impulsão com dois pés em simultâneo; 2. MS e MI em completa extensão; 3. Apoio final "leve".	0 a 33 para cada indicador
		Pulos de Gato e Tesoura	1. MS em extensão completa alinhados lateralmente com o ombro; 2. Impulsão alternada dos MI; 3. a) Flexão alternada dos MI durante o voo; 3. b) MI em extensão durante o voo.	0 a 33 para cada indicador
		Coreografia Final	1. Estrutura da coreografia (50%); 2. Execução dos elementos ginásticos (30%); 3. Participação de todos os elementos (10%); 4. Cumprimentos do tempo (10%).	

ANEXO VII — Grelha de Avaliação dos Colegas (exemplo)

Grelha de Avaliação dos Colegas – UD Ginástica de Solo (Aula 24/04/2023)

Nº	NOME	Rolamento Frontal	Rolamento à Retaguarda	Roda	Avião
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					

Critérios		Indicadores
Componente Técnica	Rolamento Frontal	1. Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; 2. Impulsão forte dos membros inferiores; 3. Elevação da bacia; 4. Corpo fechado durante enrolamento; 5. Empurrar o solo com as mãos na parte final.
	Rolamento à Retaguarda	1. Fechar os membros inferiores fechados sobre o tronco ("joelhos ao peito"); 2. Fletir a cabeça para a frente (quase ao peito); 3. Colocação das mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; 4. Corpo fechado durante enrolamento; 5. Empurrar com força o solo no momento final.
	Roda	1. Elevação e passo do membro inferior que vai servir de sustentação com elevação simultânea dos braços (como de cabeça ou ao lado); 2. Lançamento da perna livre; 3. Apoio alternado das mãos no solo na mesma fase de movimento (pulsos); 4. Afastamento dos membros inferiores durante a fase de passagem pelo apoio invertido.
	Avião	1. Membros inferiores em completa extensão; 2. Grande afastamento dos membros inferiores; 3. Tronco paralelo ao solo; 4. M5 em extensão, no prolongamento do tronco.

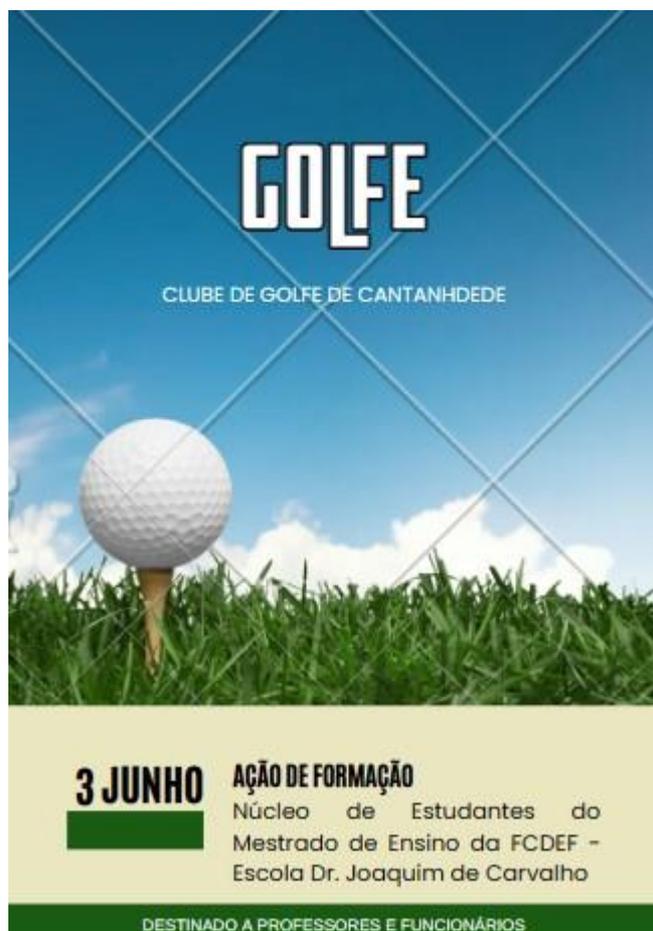
ANEXO VIII — Grelha de avaliação sumativa (exemplo)

Ano Letivo	2022/23	UD Atletismo					
DATA	TURMA	Componente Técnica					
6/2 e 8/2	7º A	Nível Introdutório/Elementar					
Nº	NOME	Corrida de Velocidade (40m)	Corrida de Barreiras	Lançamento do Vórtex (Téc. Lançamento do Dardo)			
1		80	90	80	83.33	4	Bom
2		90	80	85	85.00	4	Bom
3		75	60	55	63.33	3	Suficiente
4		85	70	65	73.33	4	Bom
5		75	65	65	68.33	3 ou 4	Suficiente
6		75	65	55	65.00	3	Suficiente
7		80	70	60	70.00	4	Bom
8		80	75	75	76.67	4	Bom
9		95	80	85	86.67	4	Bom
10		95	75	85	85.00	4 ou 5	Muito Bom
12		75	65	68	69.33	4	Bom
13		60	55	55	56.67	3	Suficiente
14		75	70	72	72.33	4	Bom
15		80	73	65	72.67	4	Bom
16		75	60	55	63.33	3	Suficiente
17		78	70	80	76.00	4	Bom
18		75	70	55	66.67	3	Suficiente
19		80	75	90	81.67	4	Bom
20		80	70	65	71.67	4	Bom
21		90	85	75	83.33	4	Bom
22		80	80	70	76.67	4	Bom
23		60	55	55	56.67	3	Suficiente
24		60	55	55	56.67	3	Suficiente
25		75	73	60	69.33	4	Bom
26		80	93	70	81.00	4	Bom
27		90	90	90	90.00	5	Muito Bom
28		90	75	72	79.00	4	Bom
29		60	55	55	56.67	3	Suficiente

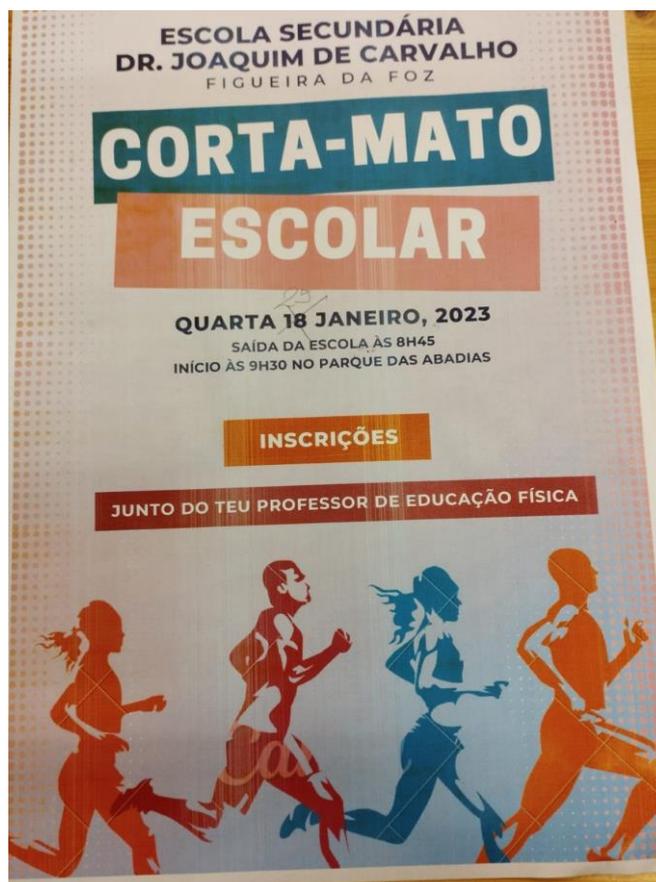
ANEXO IX — Torneios de Futebol e Voleibol Mistos — Projeto Olimpíada Sustentada



ANEXO X — Ação de Formação de Golfe



ANEXO XI — Prova de Corta-Mato Escolar



ANEXO XII — Diploma de Participação no Fórum Internacional das Ciências de Educação Física

 *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
 UNIVERSIDADE DE COIMBRA

DIPLOMA

Ricardo José Martins Sousa

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 MEEFBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA
Num. de identificação: 0533351
Data: 2023-06-13 10:45:12+01'00'

 CHAVE MÓVEL

(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

ANEXO XIII — Questionário Teste Sociométrico

Teste Sociométrico

Peço a tua colaboração para responder, com a maior sinceridade possível, às questões que a seguir apresento. Asseguro-te a máxima confidencialidade e anonimato nas tuas respostas.

Nome: _____	
Nº: _____	Data: __/__/__

1. Indica **três** colegas da tua turma que escolherias para irem contigo ao cinema.
1. _____
2. _____
3. _____
2. Indica **três** colegas da tua turma que tu **não** escolherias para irem contigo **ao cinema**.
1. _____
2. _____
3. _____
3. Indica **três** colegas da tua turma que acredites terem-te escolhido para ir **com eles** ao cinema.
1. _____
2. _____
3. _____
4. Indica **três** colegas da tua turma que acredites **não** te terem escolhido para ir **com eles** ao cinema.
1. _____
2. _____
3. _____

Obrigado pela tua colaboração!