

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

André João Rodrigues Dias

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO,
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ
ESTEVIÃO, JUNTO DA TURMA A DO 8º ANO, NO ANO
LETIVO DE 2021/2022**

**“PERCEÇÃO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO, RESPETIVOS
ALUNOS E ORIENTADOR, SOBRE A INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA”**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário orientado pela Professora Doutora Lurdes
Ávila Carvalho e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de Coimbra**

Setembro de 2022

André João Rodrigues Dias

2020145161



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SEUNDÁRIA JOSÉ ESTEVÃO, JUNTO DA TURMA A DO
8º ANO, NO ANO LETIVO DE 2021/2022**

**“PERCEÇÃO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO, RESPETIVOS ALUNOS E
ORIENTADOR, SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA
AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**

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

**Orientadora: Professora Doutora
Lurdes Ávila Carvalho**

COIMBRA

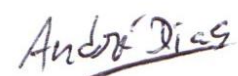
2022

Esta obra deve ser citada como:

Dias, A. (2022). Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Secundária José Estevão, junto da turma A do 8 ano, no ano letivo 2021/2022. Perceção do professor estagiário, respetivos alunos e orientador, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação Física. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

André João Rodrigues Dias, aluno nº 2020145161 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

Aveiro, 2 de junho de 2022



André João Rodrigues Dias

Agradecimentos

Com a realização do presente relatório, marco assim o final de uma etapa exigente e longa, que foi muito benéfica para a minha vida, tanto ao nível pessoal, como ao nível académico e social. Ao longo desta jornada conheci e convivi com pessoas que, de uma forma ou outra me trouxeram novas amizades, novas aprendizagens e novos conhecimentos. Deste modo, não poderei terminar este processo sem que lhes transmita uma palavra de agradecimento.

Início com um agradecimento muito especial à minha mãe, ao meu pai e ao meu filho, Salvador, por terem sido um apoio familiar incondicional e uma motivação ao longo desta jornada final, em todos os níveis, em que estiveram presentes sempre nos momentos fáceis e nos mais difíceis, permitindo que não falhasse com as minhas responsabilidades externas ao estágio, independentemente do esforço que necessitariam de fazer.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, agradeço profundamente todos os momentos, horas e dias de convívio, de partilha e de trabalho, que me permitiram ultrapassar as minhas dificuldades.

À Professora Lurdes Ávila Carvalho e à Professora Ana Marques, pela disponibilidade e exigência demonstrada, permitindo que desenvolvêssemos trabalhos importantes, ao longo do ano letivo que, em caso contrário, teria tido um período mais difícil, nos momentos finais de estágio.

Um agradecimento para a Professora Isabel Nolasco e ao Professor José Costa pela grande disponibilidade que demonstraram em ajudar-me nos momentos em que necessitei de um apoio mais experiente do meio escolar.

Termino com um agradecimento à turma do 8ºA, por terem sido os alunos que me permitiram desenvolver as minhas capacidades, apesar dos momentos menos positivos que ocorreram ao longo do ano letivo, mas estiveram sempre preparados para executar as aulas dentro das suas possibilidades.

Da minha parte, um grande Obrigado!

Resumo

O presente Relatório de Estágio Pedagógico visa a realização da análise reflexiva sobre a minha prática pedagógica supervisionada em Educação Física, realizada na Escola Secundária José Estevão, do Agrupamento de Escolas José Estevão, junto da turma A, do 8ºano de escolaridade, no ano letivo 2021/2022, correspondendo à fase final do meu percurso, no Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

Na composição deste documento, observamos uma distribuição de três capítulos, sendo o primeiro respeitante à contextualização da prática pedagógica, o segundo referente à análise reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo do processo de estágio, culminando com o terceiro pertencente ao tema-problema que foi desenvolvido durante o ano letivo, com um estudo designado de “Perceção de estagiários e respetivos alunos e orientador, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação Física”. Este estudo visa perceber e analisar a perceção dos intervenientes do nosso processo de ensino-aprendizagem, do contexto de estágio, observando as convergências e divergências com a minha perceção, refletindo de que modo podemos adaptar a intervenção junto dos alunos, permitindo desenvolver estratégias e capacidades favoráveis à melhoria da perceção dos intervenientes, sendo estas favoráveis para a nossa prática docente futura.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Pedagógico, Educação Física, Prática Pedagógica, Análise Reflexiva, Processo Ensino-Aprendizagem

Abstract

This Pedagogical Internship Report aims to carry out the reflexive analysis on my Supervised Pedagogical Practice in Physical Education, which was carried out at the José Estevão Secondary School, from the José Estêvão School Group, with class A of the 8th year of schooling, in the school year 2021/2022, corresponding to the final phase of my career in the Master's degree in Physical Education of Primary and Secondary Education, held at the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra.

In the composition of this document, we observe a distribution of three chapters, the first concerning the contextualization of pedagogical practice, the second referring to the reflexive analysis of pedagogical practice developed throughout the internship process, culminating in the third chapter, which belongs to the problem theme that was developed during the school year, with a study called "Perception of interns and their students and advisor, pedagogical intervention in the context of physical education class." This study aims to perceive and analyze the perception of the intervenients of our teaching-learning process, the internship context, observing the convergences and divergences with our perception, reflecting how we can adapt intervention with the students, which allows us to develop strategies and capacities favorable to the improvement of the perception of the intervenients, which are favorable for our future teaching practice.

KEYWORDS: *Pedagogical Internship, Physical Education, Pedagogical Practice, Reflective Analysis, Teaching-learning Process*

Lista de Siglas e Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEJE – Agrupamento de Escolas José Estevão

AFD – Atividades Físicas e Desportivas

ApF – Aptidão Física

CTEMAC – Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática, Arte e Comunicação

DA – Dimensão Avaliação

DD – Dimensão Disciplina

DG – Dimensão Gestão

DI – Dimensão Instrução

DPO – Dimensão Planeamento e Organização

DRP – Dimensão Relação Pedagógica

DT – Diretor de Turma

EBSB – Escola Básica nº2 de São Bernardo

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESJE – Escola Secundária José Estevão

FCDEFUC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

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

M1 – Momento 1

M2 – Momento 2

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

PAA – Plano Anual de Atividades

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PEA – Processo de ensino-aprendizagem

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

PP – Prática Pedagógica

UE – Unidades de Ensino

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

Índice

Agradecimentos	VI
Resumo	VIII
<i>Abstract</i>	IX
Lista de Siglas e Abreviaturas	X
Índice de tabelas	XIV
Índice de Gráficos.....	XV
Índice de Anexos.....	XVI
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	2
1.1. História de vida.....	2
1.2. Caracterização do contexto.....	3
1.2.1. A escola.....	3
1.2.2. Recursos espaciais e materiais	4
1.2.3. O grupo disciplinar	5
1.2.4. O Núcleo de Estágio	6
1.2.5. A Turma	7
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	9
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem.....	9
2.1. Planeamento	9
2.1.1 Plano Anual.....	10
2.1.2 Etapas/ Unidades de Ensino	11
2.1.3 Plano de Aula.....	13
2.2. Realização.....	14
2.2.1. Instrução	15

2.2.2. Gestão	19
2.2.3. Clima	22
2.2.4. Disciplina.....	23
2.3. Decisões de Ajustamento.....	24
2.4. Estilos de Ensino	24
2.5. Avaliação	26
2.5.1. Avaliação formativa inicial.....	26
2.5.2. Avaliação formativa	28
2.5.3. Avaliação sumativa	29
2.5.4. Autoavaliação	29
2.6. Coadjuvação no Ensino Secundário	30
Área 2 – Atividade de organização e gestão escolar.....	31
Área 3 – Projetos e parcerias educativas	32
4.1. À Descoberta.....	33
4.2. Jogos Escolares da 33ªOlímpiada	34
4.3. Projeto de Olimpíada Sustentada.....	35
Área 4 – Atitude ético-profissional	37
<i>CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA</i>	39
Introdução	40
Objetivos geral	43
Objetivos específicos	44
Metodologia	44
Amostra	44
Instrumentos e Procedimentos	44
Tratamento de dados	46
Apresentação e discussão dos resultados	46

Conclusão	62
Bibliografia	64
Considerações finais do Relatório de Estágio	66
Referências Bibliográficas	68
Legislação	70
ANEXOS	71

Índice de tabelas

Tabela 1. Dimensão Instrução: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professora orientadora nos Momentos 1 e 2.	47
Tabela 2. Dimensão Planejamento e Organização: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professora orientadora nos Momentos 1 e 2.	49
Tabela 3. Dimensão Relação Pedagógica: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professora orientadora nos Momentos 1 e 2.	51
Tabela 4. Dimensão Disciplina: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professora orientadora nos Momentos 1 e 2.	53
Tabela 5. Dimensão Avaliação: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professora orientadora nos Momentos 1 e 2.	55
Tabela 6. Estatística Descritiva e inferencial das respostas no 1º e 2º momento de aplicação do questionário relativa à importância da aula de Educação Física	56
Tabela 7. Estatística Descritiva das respostas dos alunos, professor estagiário e professora orientadora, no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário nas várias dimensões da Intervenção Pedagógica.	58

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Gráfico de perfil das percepções dos alunos, do professor estagiário e da professora orientadora por dimensões do processo de ensino-aprendizagem, relativamente ao momento 1.....	60
Gráfico 2 - Comparação das percepções dos alunos, do professor estagiário e da professora orientadora por dimensões do processo de ensino-aprendizagem, relativamente ao momento 2.....	60

Índice de Anexos

<i>Anexo I- Cronograma Anual</i>	72
<i>Anexo II- Mapa de Rotação dos Espaços (Roulement) – 2º Semestre</i>	73
<i>Anexo III- Mapa de Rotação dos Espaços (Roulement) – 1º Semestre</i>	74
<i>Anexo IV– Estrutura do Plano de Aula</i>	75
<i>Anexo V- Estrutura do Relatório de Aula</i>	75
<i>Anexo VI– Protocolo de Avaliação Inicial (P.A.I)</i>	76
<i>Anexo VII– Grelha de Avaliação (Exemplo)</i>	90
<i>Anexo VIII- Grelha de Avaliação Sumativa</i>	91
<i>Anexo IX- Critérios de Avaliação Grupo Disciplinar de EF do AEJE</i>	91
<i>Anexo X– Forms de Autoavaliação</i>	95
<i>Anexo XI– Logótipo Jogos Escolares da 33ª Olimpíada</i>	102
<i>Anexo XII- Questionário de Intervenção Pedagógica do aluno de Educação Física- alunos (QIPP-a)</i>	103
<i>Anexo XIII- Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) - professor (QIPP-p)</i>	105
<i>Anexo XIV– Formação “Olimpíada Sustentada: Ninguém deve ser deixado para trás”</i>	108
<i>Anexo XV– Fórum Internacional Ciências da Educação Física</i>	109
<i>Anexo XVI– Ação de Formação “Prevenção de Lesões”</i>	110
<i>Anexo XVII– Ação de Formação “Boas Práticas na Educação Física e no Desporto para Crianças e Jovens”</i>	111
<i>Anexo XVIII– Ação de Formação “A pedagogia e a didática no ensino do Judo”</i>	112

Introdução

O presente documento, designado de Relatório de Estágio, foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico (EP), no ano letivo 2021/2022, inserido no plano de estudos do segundo semestre, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física, nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEFUC).

O EP foi desenvolvido na Escola Secundária José Estevão (ESJE), escola-sede do Agrupamento de Escolas José Estevão (AEJE), tendo acompanhado a turma A, do 8º ano de escolaridade. Fomos orientados e supervisionados por uma docente do Quadro de Nomeação Definitiva e, ainda, uma orientadora da faculdade.

Esta fase do nosso percurso de Mestrado representa o término de dois anos de aprendizagem, em que tivemos a oportunidade de adquirir conhecimentos, moldar a nossa prática docente e aprimorar capacidades e competências pedagógicas em meio escolar. Assim, é em contexto de estágio que o professor se depara com as dificuldades intrínsecas e extrínsecas inerentes ao processo de ensino, sendo esta a importância que este processo tem no professor estagiário. É através destas experiências e dos erros que o professor estagiário se mune de estratégias e procura novas formas de lecionação, que lhe permitirá, no futuro, levar o melhor ensinamento das aprendizagens aos seus alunos.

O documento está organizado em três capítulos: contextualização da prática pedagógica, análise reflexiva sobre a prática pedagógica e apresentação/discussão do tema-problema. Através deste documento pretende-se descrever todos os processos e atividades desenvolvidas, recorrendo a uma análise crítica sobre a nossa experiência de estágio.

O primeiro capítulo contém a história de vida e a caracterização do contexto de estágio, sendo este composto pela caracterização da escola, do grupo disciplinar de Educação Física (GDEF), do núcleo de estágio de educação física (NEEF) e da turma. O segundo capítulo diz respeito à análise reflexiva sobre a prática pedagógica, em que realizamos uma reflexão crítica sobre as áreas inerentes ao EP, nomeadamente as atividades de ensino-aprendizagem, a organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional. No terceiro capítulo, apresenta-se o tema-problema desenvolvido durante o ano letivo, designado de “Perceção de estagiários e respetivos alunos e orientador, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação Física”

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1.1. História de vida

A nossa vida é constituída por um longo caminho, em que todos os dias redigimos um pouco mais da nossa história. Em terras bairradinas, fomos crescendo com diversas experiências sempre muito ligadas ao desporto, mas também com outras experiências culturais que a sociedade nos permitia, nomeadamente música. Claramente, chegando a um momento da nossa vida em que necessitamos de realizar escolhas académicas, carecemos de optar por uma das duas vertentes, visto que ambas não seriam mais compatíveis. Aqui, nasceu a minha perceção de que o desporto era de facto, a nossa paixão.

O desporto sempre esteve presente nas nossas vidas. Com experiências em Futebol, desde os 6 anos, no Atletismo, aos 10 anos e Andebol, aos 12 anos, fomos passando por situações desportivas diferenciadas que nos permitiu vivenciar um pouco de realidades que nos favoreceu para o nosso futuro ligado ao ensino. Neste sentido, consideramos que os nossos pais foram os impulsionadores do gosto pelo desporto, uma vez que fomos criados sempre nesse contexto e ambos tinham o mesmo gosto pelo desporto que hoje em dia mantemos. Ao longo do tempo, fomos sempre optando pelo futebol como desporto favorito, que me levou a competir nos principais escalões ao nível do distrito de Aveiro e Santarém, mas sem nunca experienciar o contexto nacional.

Tendo em conta os acontecimentos importantes na nossa vida, podemos mencionar dois deles como tais, sendo o nascimento do filho e a entrada na universidade. A frequência no ensino superior nem sempre foi um objetivo, no entanto, no último ano do ensino secundário fomos abordados por professores e pais no sentido de prosseguir a via ensino, tendo sido uma decisão tomada já perto do *deadline* de inscrição para os exames de acesso ao ensino superior. A área optada não foi difícil, uma vez que já tínhamos o desporto no nosso quotidiano, que facilmente percebemos o que pretendíamos, face ao ensino que tínhamos frequentado nos três anos antecedentes. O nascimento do filho ocorre quatro anos após a entrada no ensino superior, marcando uma mudança natural nas nossas vidas, no entanto, foi a força necessária que nos fez envergar para o mestrado, aliado à crença de que o ensino da educação física era, de facto, a área de atuação que gostaríamos de desempenhar.

No que diz respeito à Educação Física, esta sempre foi a nossa disciplina favorita, durante o percurso académico do ensino básico e secundário. Este favoritismo foi alimentado pelos professores que nos acompanharam ao longo dos anos, sendo quase todos eles de bom

profissionalismo e com muito sucesso dentro e fora do contexto escolar. Com eles aprendemos bastante nas diversas matérias lecionadas durante o nosso percurso e, em certa parte, reproduzimos algumas aprendizagens tal como nos foi ensinado. O facto de sermos bons na maioria das matérias, também influenciou bastante no gosto pela disciplina e pelo desporto em geral, porque nos sentíamos capazes de interagir competitivamente em diversos contextos. Esta foi outra das razões que nos alimentou a vertente desportiva para o ensino superior e para a vertente de ensino, pois o sentimento de capacidade de reproduzir técnicas em diversas matérias, permitiu-nos estar confortáveis na transmissão desse conhecimento a alunos que ainda não o têm. No entanto, o verdadeiro sentimento de que a via ensino era o que mais desejávamos, surgiu na licenciatura, no contexto de estágio em que tivemos a oportunidade de estar perante um grupo de atletas federados em futebol, através do qual orientámos sessões de treino e jogos não oficiais, podendo transmitir *feedbacks* aos atletas e chegar ao sucesso através das nossas práticas orientadoras.

1.2. Caracterização do contexto

1.2.1. A escola

A Escola Secundária José Estevão está inserida no Agrupamento de Escolas José Estevão, servindo de escola-sede do Agrupamento. Segundo o site “Eco-Escolas”, é considerada uma eco-escola desde o ano letivo 2014/2015, contribuindo, principalmente, com medidas de transição digital. Ao nível do Agrupamento, só ganhou título de Eco-Agrupamento no ano letivo 2017/2018.

O Agrupamento, além da escola secundária, engloba seis centros educativos (Centro Educativo de São Bernardo, incluindo a extensão da escola primária; Centro Educativo do Solposto, em Santa Joana; Centro Educativo da Presa, em Presa; Centro Educativo dos Areais, em Santa Joana, e EB1 de Areais de Vilar, em Vilar).

No que concerne à ESJE, são lecionados dois ciclos de ensino, a saber: o 3º ciclo e o ensino secundário, que contempla cursos profissionais, científico-humanísticos e científico-tecnológicos.

A cidade de Aveiro viu nascer o Liceu de Aveiro que, mais tarde, passaria a ter o nome hoje designado de Escola Secundária José Estevão, na Avenida 25 de Abril, após uma reformulação educativa ao abrigo do artigo nº 46, do Decreto-Lei de 20 de setembro de 1844, pela mão de Costa Cabral que tinha no pensamento edificar um liceu em cada uma das

freguesias e dioceses da cidade, sendo assim considerada uma das instituições de ensino mais antiga do país (Machado, 2021).

Esta sofreu intervenção por parte da empresa pública Parque Escolar, em janeiro de 2011. Em 2013, verificámos uma agregação de escola, culminando na criação dos agrupamentos escolares mais bastos. Com esta agregação, as escolas do Agrupamento de Escolas de São Bernardo (Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de S. Bernardo, Areais, Areias de Vilar, Presa e Solposto e, ainda, os Jardins de Infância de S. Bernardo, Presa, Areais e Solposto, e Escola Básica no 2º ciclo de S. Bernardo) associaram-se ao AEJE, sendo a ESJE a sede do agrupamento, como supramencionado.

A ESJE tem 46 turmas (seis do 7º ano; cinco do 8º ano; quatro do 9º ano; dez do 10º ano; onze do 11º ano; dez do 12º ano), perfazendo um total de 1280 alunos, aproximadamente. A média de alunos por turma é de 28.

1.2.2. Recursos espaciais e materiais

O ano letivo 2021/2022 teve início no dia 16 de setembro de 2021, com a apresentação geral, e terminou a 15 de junho de 2022.

No âmbito da disciplina de Educação Física (EF), os três tempos letivos semanais, de 45 minutos cada, foram atribuídos à 3ª feira, das 8:25h às 9:55, e à 5ª feira, das 15:15 às 16:00h, numa fase inicial do ano letivo, tendo sido alterado à quinta-feira, para o período compreendido entre as 15:20 e as 16:05, devido a um ajustamento necessário, depois de uma fiscalização a que a escola foi sujeita. Além disso, a turma integra o Plano de Inovação, retirando um tempo letivo de EF, no qual também lecionamos à turma.

Contabilizando o período letivo, incluindo todas as interrupções letivas e feriados, estão previstas 35 semanas de aulas, que correspondem a 34 blocos de 90 minutos e 33 blocos de 45 minutos. Contudo, algumas dessas aulas foram disponibilizadas para dias com atividades desportivas de contexto relativo à comunidade escolar, como o dia do Patrono (25 de maio).

A ESJE dispõe de diversos espaços distintos para a lecionação da disciplina de EF: o Pavilhão Polidesportivo Exterior, o Ginásio e um espaço exterior, que engloba a pista de velocidade, a caixa de areia e os espaços verdes e/ou outros livres, tais como os dois cobertos laterais do edifício principal. Além destes espaços, a escola tem à sua disposição, por norma,

o pavilhão do clube Alavarium e as piscinas dos Galitos. No entanto, no presente ano letivo, esses dois espaços entraram em obras, tendo a escola a necessidade de encontrar um outro espaço, ou seja, o pavilhão dos Galitos, na Forca.

O Ginásio é um espaço interior onde também se encontra a sala dos professores, os balneários e duas arrecadações de material. Este espaço não conta com muito material pré-definido, contando apenas com dois conjuntos de espaldares e um espaço específico para dança. Neste espaço, só é possível fazer algumas atividades, como por exemplo, badminton, voleibol, patinagem, dança ou ginástica, uma vez que a direção gerou uma regra que impediu desportos com bolas maciças ou o uso de bolas com trajetória com velocidade considerável porque degradava o material do espaço.

O espaço designado de Pavilhão Polidesportivo Exterior encontra-se do lado exterior do edifício do Ginásio. Este espaço está destinado à prática de qualquer matéria que não englobe uso de materiais pesados, como é o caso da ginástica, e conta com seis balizas de andebol/futsal, oito tabelas de basquetebol e ainda diversas bases de colocação de postes de voleibol.

O espaço exterior conta com áreas distintas: o espaço da pista de velocidade conta, além desse espaço, com uma caixa de areia e um espaço verde, amplo, que permite atividades distintas, como modalidades de lançamentos ou saltos, entre outras atividades ao ar livre. Qualquer professor pode lecionar a aula neste espaço, desde que haja concordância entre ambos.

O sistema de rotação, *Roulement*, está estipulado no projeto curricular realizado no início do ano letivo, onde se define os espaços para cada turma a cada bloco, sendo que a cada duas semanas existe uma rotação das turmas por dois espaços, o Polidesportivo, que se subdivide em dois espaços, e o Ginásio. A par da rotação dos espaços da escola, também se efetua uma rotação, no mesmo período, no pavilhão dos Galitos, mas apenas entre as turmas do secundário e do profissional.

1.2.3. O grupo disciplinar

O grupo disciplinar de Educação Física pertence ao Departamento de Educação Física, Artes e Tecnologias e é constituído por dezanove professores e quatro professores

estagiários. Os professores do grupo 260 e 620 são coordenados por um professor do Quadro de Nomeação Definitiva.

A primeira reunião do grupo disciplinar foi inserida na reunião de Departamento, com o professor coordenador a enquadrar os docentes na legislação atual, no que respeita ao Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, Regulamento Interno e, ainda, a definir os critérios de avaliação para o ensino básico e secundário de cada área disciplinar do Departamento. O projeto Maia foi um dos pontos de discussão, pelo que o grupo disciplinar se rege pelos seus princípios, para o desenvolvimento das aprendizagens e conhecimentos dos alunos. Ao longo do ano letivo foram realizadas mais duas reuniões de grupo disciplinar, que visava a orientação das atividades letivas da disciplina de EF e, ainda, assuntos pontuais que surgissem inerentes às avaliações.

Enquanto estagiários, estivemos presentes em todas as reuniões de Departamento, assumindo um papel ativo através da realização das atas de reunião. A presença nas reuniões ajudou-nos a perceber a dinâmica de trabalho do grupo disciplinar e manteve-nos sempre atualizados relativamente às dinâmicas da escola.

1.2.4. O Núcleo de Estágio

O NEEF é constituído por quatro professores estagiários da FCDEFUC, todos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 22 e 24 anos, sendo coordenados por uma professora orientadora, do Quadro de Nomeação Definitiva.

O NEEF ainda conta com a coordenação de uma professora orientadora da Universidade de Coimbra que, através da observação de algumas aulas dos professores estagiários e de reuniões realizadas de forma online e presencial, acompanha e direciona todo o processo de estágio dos quatro intervenientes.

No que diz respeito ao relacionamento entre os professores estagiários, três dos quatro já tinham uma relação estabelecida durante o primeiro ano de Mestrado, o que facilitou a adaptação de todo o processo de estágio e o espírito de ajuda mútua aquando da elaboração dos primeiros trabalhos, da partilha de ideias e métodos de trabalho que, orientados pela professora orientadora da escola, permitiu um desenvolvimento mais eficiente nas várias áreas. Relativamente ao quarto elemento, trata-se de um colega cuja relação é um pouco mais distante, pelo facto de residir mais distante de nós.

1.2.5. A Turma

A turma A, do 8º ano de escolaridade, é constituída por 28 alunos, dos quais 18 são alunas do sexo feminino, representando aproximadamente 64%, e 10 são do sexo masculino, representando aproximadamente 36% da turma. A idade dos discentes está compreendida entre os 13 e 14 anos, cuja idade média é de 13.2 anos.

No contexto escolar, todos os alunos transitaram do ano letivo transato, sem que houvesse nenhuma transferência de turma ou de escola. Apesar de haver cinco alunos mais velhos um ano do que os restantes, somente um aluno relatou que tinha ficado retido no segundo ano de escolaridade. Sete discentes frequentam aulas de apoio (quatro na disciplina de Matemática e três na disciplina de Inglês); um aluno usufrui de apoio no âmbito de Português Língua Não Materna e dois discentes usufruem de apoio numa Escola de Línguas.

No que diz respeito ao campo da saúde e higiene, 11 alunos apresentam problemas de visão, mas apenas uma aluna referiu que usa óculos para ver ao longe e outra tem problemas de focagem; um aluno tem problemas de perfuração do tímpano; alguns discentes mencionaram problemas de asma, bronquite asmática, escoliose, alergia a ácaros, osteocondroma, lesões desportivas sucessivas, lesões no pulso e pé, cisto sinovial no pulso e rinite. Não há nenhum aluno com necessidade de cuidados especiais de saúde, mas cinco alunos tomam medicamentos diariamente ou em SOS, sendo que três realizam medicação ou vacina para as alergias ou asma, um para suplementação de ferro e um para a pele e queda de cabelo.

No que concerne à alimentação, nove alunos não tomam o pequeno-almoço antes de ir para a escola; três alunas referiram que, apesar de o tomarem, não se sentem bem. Nas refeições diárias, quatro alunos alimentam-se seis ou mais vezes ao dia; 22 alimentam-se entre três a cinco vezes por dia; um alimenta-se menos de três vezes ao dia e um discente não respondeu. Por último, dois alunos assumiram que não têm uma alimentação equilibrada.

Após a realização da atividade física, 26 alunos assumiram que tomam banho e, apesar de um aluno não o fazer, o mesmo reconhece a importância da higiene pessoal; um aluno não respondeu.

O tempo e tipo de deslocação casa-escola é um fator determinante para saber o contexto da turma: 75% dos alunos desloca-se de carro e 10,7% de autocarro; os restantes 14,3% desloca-se de carro, autocarro, trotinete, bicicleta ou a pé. Os discentes, na sua maioria, demoram até 15 minutos; aqueles que se deslocam de autocarro demoram mais de 15 minutos.

A turma gosta de EF, mas de uma forma moderada.

Os alunos não foram muito participativos no Desporto Escolar, no ano letivo transato, à exceção de quatro alunos. No presente ano letivo, os discentes demonstraram mais interesse.

A matéria de Patinagem é uma modalidade que os discentes gostariam de praticar no presente ano letivo, em contexto de aula ou do Desporto Escolar.

A maior parte dos alunos pratica, pelo menos, uma modalidade desportiva, fora do contexto escolar: natação, dança, surf, equitação, futebol/futsal, ginástica, kickboxing e basquetebol; há ainda uma aluna que pratica capoeira, uma modalidade muito pouco frequentada em Portugal.

Ao nível dos hábitos, há 15 alunos que assumem passar parte do seu tempo livre a ver televisão e, ainda, 12 que passam o seu tempo a jogar vídeo jogos. Alguns alunos tocam guitarra ou piano, brincam com os animais, estudam, fazem teatro, desenham, falam com os vizinhos e estão nas redes sociais.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

O processo de EP insere-se no percurso de qualquer professor de EF e baseia-se no culminar de dois anos de aprendizagens, onde temos oportunidade de experienciar a prática docente em todas as suas vertentes, tornando o estágio enriquecedor. Trata-se, portanto, do primeiro contacto com a realidade, que serve para colocarmos em prática e aperfeiçoar as nossas capacidades pedagógicas. O início, mesmo com todo o conhecimento que possamos trazer do nosso ensino, suscita diversas dificuldades na prática docente. Daí ser importante referir a necessidade que o EP representa para o currículo de qualquer professor, uma vez que nos permite errar num contexto controlado, sob supervisão de professores com larga experiência. É a partir desses erros que corrigimos e ajustamos as nossas ações e pensamentos, de forma a melhorarmos a nossa prática docente.

As atividades de ensino e aprendizagem baseiam-se no planeamento, no processo de ensino-aprendizagem (realização) e na avaliação. A partir desses três segmentos que o professor estagiário desenvolve o seu trabalho de estágio e, portanto, servimo-nos desse tópico para refletir sobre a nossa prática pedagógica, tida em conta no EP, bem como as decisões e aprendizagens que tivemos ao longo do estágio.

2.1. Planeamento

O planeamento serve de base para todo o professor se orientar e guiar o seu ensino junto dos alunos. No entanto, o planeamento assenta num trilho imprevisível que o professor não consegue controlar e, ao longo da sua aplicação, este vai moldando-se tendo em conta o contexto e as necessidades do mesmo. O planeamento é, pois, como um processo de revisão que organiza todo o mecanismo de ensino-aprendizagem (Pacheco,1995).

O planeamento revela uma das principais dificuldades que os professores estagiários sentem, numa fase inicial, durante o seu ano de estágio, mas que vão diminuindo do primeiro para o último período letivo (Teixeira & Onofre, 2009). No nosso caso, como o ano letivo estava organizado por dois semestres, as nossas dificuldades sentiram-se nas primeiras duas etapas de planeamento, em que a primeira se dirigia ao planeamento do protocolo de avaliação inicial (PAI) e o segundo à aprendizagem e desenvolvimento dos conteúdos programáticos. Essencialmente estas dificuldades refletiram-se pela diferenciação dos métodos de planeamento que ao longo do Mestrado nos foram transmitidos. Portanto, à

chegada ao contexto de estágio, tivemos o primeiro contacto com o planeamento por etapas que, ao longo do processo de ensino na Faculdade, foi abordado sempre, em contexto teórico-prático, o planeamento por blocos, criando a primeira barreira à conceção do planeamento, devido à falta de experiência e conhecimento profundo sobre este método por etapas.

2.1.1 Plano Anual

O plano anual é um documento orientador que define a estrutura e orientações que o professor se baseia e segue ao longo do ano letivo, partindo do pressuposto que é um documento provisório e que a qualquer momento este planeamento pode sofrer alterações, assim como qualquer outra categoria de planeamento a um nível mais micro ou mais macro, no contexto do ensino.

A estrutura do plano anual contempla diversos patamares de planeamento, sendo estes as etapas de ensino, que são um conjunto de unidades de ensino (UE) que se regem por diferentes finalidades, consoante a altura do ano letivo e que podem variar de etapas de avaliação inicial, aprendizagem e desenvolvimento, desenvolvimento e aplicação e, por último, de aplicação, consolidação e antecipação. Outro patamar de planeamento são as UE, que se traduzem no conjunto de aulas que ocorre num determinado tempo e os planos de aula, que dizem respeito à operacionalização da própria aula. O plano anual serve para orientar o professor ao longo do tempo, como auxílio intermédio para os patamares mais micro do espectro do planeamento.

Para a realização o plano anual é necessário ter em conta a caracterização do meio e da escola, os recursos disponíveis, a caracterização da turma, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, os objetivos gerais, as decisões conceptuais e metodológicas do grupo disciplinar e do núcleo de estágio, as decisões conceptuais e metodológicas para a turma do 8º ano e as atividades promovidas pelo GDEF e pelo NEEF. Para a construção correta e sustentada deste documento, foi necessário analisarmos, de forma pormenorizada, o Projeto Educativo do AEJE, o Regulamento Interno do AEJE, os Critérios de Avaliação de EF para o 3º ciclo, o Plano Nacional de Educação Física (PNEF), as Aprendizagens Essenciais (AE), o Protocolo de Avaliação Inicial do AEJE, os conteúdos programáticos definidos pelo GDEF para o ano letivo de 2021/2022 e as Fichas de Caracterização dos Alunos, aplicadas no primeiro período (Machado, 2021).

Para a conceção e construção do plano anual orientado para a turma A, do 8º ano de escolaridade, tivemos de ter em atenção o sistema de *roulement* (rotação de espaços) que foi

criado para que se evitassem ajustes indesejados ao longo do tempo, sabendo que, no momento do planeamento deste patamar, corríamos o risco que, na mudança do primeiro para o segundo semestre, poderia sofrer alterações, visto que este sistema apenas foi idealizado para a primeira fase do ano letivo. Como supramencionado, este plano poderia sofrer mutações a qualquer altura do ano, pelo que, após a realização do PAI, poderia haver a necessidade de se realizar alterações à estrutura das matérias a abordar porque, como qualquer planeamento, o professor deve planear e orientar as matérias consoante as necessidades prioritárias da sua turma, de acordo com os documentos orientadores do PNEF. A distribuição das matérias teve em atenção o tipo de espaço de aula que tinha à disposição e à altura do ano em questão, uma vez que, como iríamos dar aulas em plena altura de inverno, algumas matérias seriam postas em causa, devido a possíveis condições meteorológicas adversas à prática das aulas de EF. Ao realizar o plano anual, sentimos diversas dificuldades no pensamento lógico a longo prazo, devido à falta de experiência neste campo e à incerteza que o plano anual traduz, no que diz respeito a situações de médio e longo prazo. Com a professora orientadora que já conta com largos anos de experiência, foi possível antever algumas situações e melhorar algumas decisões de planeamento que realizámos nas primeiras conceções de planeamentos.

2.1.2 Etapas/ Unidades de Ensino

O planeamento por etapas, pelo qual nos regemos para este ano letivo, foca-se em “períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem (PEA). Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor” (PNEF, 2001, p. 25).

Este modelo de planeamento é sugerido pelo PNEF, tendo a professora orientadora mostrado este planeamento com o único modelo possível no âmbito do estágio, cumprindo assim os pressupostos delineados pelo Programa de Educação Física, que o estágio curricular deve cumprir.

A principal vantagem deste tipo de planeamento é a aprendizagem progressiva e não delimitada no tempo, justificando-se a possibilidade de o professor poder lecionar uma determinada matéria em diversas ocasiões, ao longo do ano, permitindo um maior acompanhamento (Andrade, Cruz, Patrício, Correia & Marques, 2020).

As unidades de ensino referem-se a um “conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos” (PNEF, 2001, p. 25).

O plano anual refere que foram planeadas cinco etapas que foram todas lecionadas ao longo do ano letivo, cuja divisão foi realizada da seguinte forma:

Etapa 1 – Avaliação Formativa Inicial

Esta etapa decorreu nas primeiras seis semanas do ano letivo 2021/2022, sendo que a sexta semana foi acrescentada à posteriori, devido a um ajustamento ocorrido por causa de um feriado a uma terça-feira, que implicou a falta de tempo para aplicar todo o PAI. Os objetivos desta etapa foram avaliar o nível inicial dos alunos em cada uma das matérias nucleares e, ainda, o nível da turma, no que concerne ao comportamento e à predisposição em aula.

Etapa 2 e 3 – Aprendizagem e Desenvolvimento

Estas duas etapas contemplavam o mesmo objetivo, ou seja, promover aprendizagens significativas que permitissem aos alunos adquirir capacidades e competências nas matérias abordadas, de acordo com as AE, que constam no anexo 3, do currículo do ensino básico, baseadas no perfil dos alunos. A etapa dois decorreu ao longo de oito semanas, enquanto a etapa três decorreu ao longo de três semanas.

Etapa 4 – Desenvolvimento e Aplicação

O objetivo desta etapa era colocar novas e diferentes situações de aula e exercícios, procurando que os alunos desenvolvessem as suas capacidades e competências em contextos mais complexos de aulas. Esta etapa foi a mais longa do ano letivo, decorrendo ao longo de onze semanas.

Etapa 5 – Desenvolvimento, Consolidação e Antecipação

Esta etapa contemplou uma abordagem de todas as competências aprendidas ao longo do ano letivo, sendo que, em alguns casos, podemos promover aprendizagens novas, uma vez que há inúmeras matérias a abordar e nem todas são possíveis de lecionar até esta etapa, tal como foi o caso do Atletismo, nas suas diferentes modalidades. Algumas necessitaram de ficar para serem lecionadas pela primeira vez nesta última etapa. A etapa cinco decorreu ao longo de oito semanas.

Como nos foi solicitado que realizássemos o planeamento das UE, para o planeamento anual, optámos por realizar as unidades de acordo com o sistema de rotação de espaços das aulas, tal como foi a sugestão da professora orientadora. No entanto, nem sempre aconteceu pelos ajustes que tivemos de fazer. Para que voltássemos a reencontrar o nosso planeamento de UA com o *roulement*, algumas unidades ficaram mais longas, o que facilitou o processo, já que pudemos organizar unidades mais focadas em determinadas matérias,

ajudando no planeamento sistemático e lógico das aulas ao longo do tempo e aproximando os PEA à realidade da turma. O facto de se realizar UE a cada duas semanas, tal como sucede no sistema de rotação de espaços, permitiu refletir frequentemente sobre o nível de desempenho dos alunos e sobre as estratégias a adotar ao longo de cada UE. Assim, fomos adaptando a intervenção pedagógica no sentido de se atingir os objetivos em função das necessidades da turma. A realização dos planeamentos das unidades de ensino foi constantemente difícil de cumprir de forma integral, ao longo do ano letivo, uma vez que surgiam sempre imprevistos, como atividades dinamizadas por outras disciplinas ou alteração de espaços, tal como ocorreu do primeiro para o segundo semestre. Essa situação levou à necessidade de ajustamentos, visando cumprir os objetivos estipulados no início. Os últimos dois meses do estágio foram mais críticos, no cumprimento dos planos, visto que todos os grupos disciplinares concentraram mais as atividades de saída de campo, que estavam previstas, mas que não eram comunicadas previamente, fazendo com que todas as UE fossem ajustadas constantemente.

2.1.3 Plano de Aula

O plano de aula é a unidade de planeamento mais micro, definindo-se como a previsão mais precisa possível quanto ao conteúdo, às materiais e atividades didáticas que ativem o processo ensino-aprendizagem, capaz de possibilitar ao educando alcançar objetivos previamente estabelecidos (Nérici, 1983).

A estrutura do plano de aula foi proposta nas primeiras reuniões de estágio, antecedentes à primeira aula do ano letivo. A estrutura advém da que os professores estagiários usaram ao longo do primeiro ano de Mestrado. Após a avaliação por parte da professora orientadora, os professores estagiários procederam a alguns ajustes, retirando informação desnecessária e acrescentando outras mais pertinentes, culminando no documento final. O plano de aula divide-se entre o cabeçalho de contextualização da aula, no qual se descreve os conteúdos gerais, tais como a data, o sumário, o número de alunos, as matérias e o local. Divide-se, ainda, entre as diferentes partes da aula (inicial, fundamental e final).

Independentemente do modelo que os professores estagiários adotassem, todos os planos deveriam conter referências muito objetivas e sucintas, tendo em conta: (Quina, 2009)

- Os objetivos que se pretendem atingir - os objetivos das primeiras aulas de uma unidade de ensino devem ser objetivos intermédios dos objetivos terminais definidos para essa unidade, pelo que devem ser deduzidos, por análise, dos objetivos terminais.

- Os exercícios de aprendizagem mais adequados à persecução dos objetivos selecionados devem aparecer no plano de acordo com a sequência em que irão ser realizados.
- Os critérios de êxito, as recomendações ou as regras de ação que os alunos devem procurar respeitar durante a realização de cada exercício centram a atenção do professor e dos alunos “no que fazer” e “no como fazer” e, em consequência, facilitam as correções ao professor e as aprendizagens aos alunos.
 - O tempo de duração de cada exercício ou o número de repetições.
 - A estrutura organizativa da turma (número e constituição dos grupos de trabalho e formas específicas e organização).
 - Os recursos necessários para a realização dos exercícios (espaços e materiais).

A conceção dos planos de aula foi sendo aprimorada ao longo do tempo, principalmente ao nível da adequação dos exercícios, tendo em conta os espaços e as necessidades dos alunos. Ao longo do tempo, essa construção das aulas passou a ser mais fácil, principalmente na construção dos objetivos operacionais, após as reflexões com a professora orientadora que nos orientou para que descrevêssemos os objetivos por ordem de execução na prática. Outras melhorias foram perceptíveis ao nível do planeamento, nomeadamente no que respeita à síntese das nossas descrições dos exercícios e das nossas justificações. Estas melhorias surgiram com as reflexões que fomos realizando após cada aula e as correções/sugestões no âmbito dos planos de aula.

2.2. Realização

No Processo de ensino aprendizagem, após o planeamento, que correspondente à primeira fase desse domínio, sucede-se a realização do mesmo em contexto prático. Esse contexto é dedicado aos alunos, assim como é todo o PEA. No entanto, esse é um momento fulcral do PEA para os alunos, uma vez que lhes permite adquirir verdadeiramente as aprendizagens que lhes são transmitidas (Quina, 2009).

Essa fase assenta sobre quatro dimensões que são apresentadas por Siedentop (1983) que revela no professor a capacidade de as conjugar, de modo a levar os alunos a uma aprendizagem harmoniosa e a uma motivação no seu processo. “Esta motivação implica em mostrar diversas razões para escolher fazer algo ou executar algumas tarefas, com empenho ou realizar uma atividade em um longo período de tempo” (Scalon, 2015).

Nesse sentido, analisaremos cada uma das dimensões, de intervenção pedagógica, refletindo sobre a aplicação e evolução das mesmas, sabendo que se encontram em plena

coordenação ao longo de toda a aula, podendo, em muitos casos, serem influenciadas, positiva ou negativamente, pelas motivações dos alunos, estratégias utilizadas pelo professor nas diversas dimensões ou pela capacidade de o professor em gerir o PEA.

2.2.1. Instrução

Considerando a intervenção pedagógica, como uma parte do PEA, podemos considerar essa dimensão como uma parte da intervenção pedagógica, que corresponde ao momento da aula onde o professor motiva os alunos para a aprendizagem e para a parte prática através da transmissão de informação (Quina, 2009). Além da motivação, nesse momento, o professor visa transmitir informações sobre “o que fazer” e “como fazer”, fundamentar e contextualizar a prática dos seus alunos, promovendo uma aprendizagem correta e organizada das demais matérias e conteúdos que os programas da disciplina definem, através da apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001).

Portanto, nessa dimensão integram-se as medidas que promovem uma melhor apresentação do professor, em relação às tarefas de aprendizagem dos alunos e, como essas os ajudam a alcançar os objetivos a que são submetidos durante o tempo letivo em que estão envolvidos nessas mesmas tarefas, realizando balanços formativos sobre a sua evolução e desempenho, adequando constantemente a complexidade e progressão de conteúdos, consoante a sua evolução.

Deste modo, a comunicação surge como o meio mais relevante da instrução, pelo que é a via, através da qual o professor tem de passar todo o seu conhecimento, em que professores e alunos estão em comunicação constante (Quina, 2009). Essa constante comunicação revela-se nos momentos de instrução do professor ao longo da aula, onde, durante o estágio, fomos respeitando esses momentos, de modo a promover uma comunicação focada nos alunos, dando-lhes voz, enriquecendo, dessa forma, o PEA. Nesse sentido, o professor deve instruir os seus alunos, realizando uma breve introdução da aula que se torna importante, uma vez que esses ficam a par dos objetivos para cada aula (Quina, 2009). A instrução também contempla diversos momentos ao longo da aula, tais como a apresentação dos exercícios aos alunos, dando-lhes voz a que eles esclareçam as dúvidas sobre as tarefas, mas também os feedbacks, sendo esses os principais impulsionadores da evolução e correção

dos alunos no decorrer dos exercícios, em que corrigem e passam a ter a noção do seu desempenho em cada tarefa, melhorando cada gesto que fazem (Quina, 2009). Por fim, o professor deverá terminar a aula com um balanço final, refletindo com eles sobre o resultado da realização da aula, esclarecendo possíveis dúvidas e transmitindo conhecimentos sobre os objetivos da mesma ou mesmo antecipando objetivos futuros, fazendo uma ligação para as próximas aulas. No entanto, essa ligação deve ser sempre lembrada na aula seguinte. É importante para o aluno que o fim da aula seja sempre o mais positiva possível, de modo que leve sempre a melhor mensagem, impulsionando-o para que, na próxima aula, se apresente motivado para as tarefas.

O *feedback* pedagógico “resulta de uma competência de tomada de decisões oportunas, com base numa seleção e processamento de informação recolhida durante uma observação formal (com utilização de sistemas de observação) ou informal (baseada na simples competência profissional)” (Quina, 2009).

Por *feedback* pedagógico entende-se, pois, toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora ou cognitiva do aluno, com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como o fez e de avaliar, descrever e/ou corrigir a sua prestação (Carreiro da Costa, 1988), perante uma determinada tarefa ou conjunto de tarefas, sendo conhecidos por *feedbacks* extrínsecos.

Devemos ter a noção que os *feedbacks* ganham diferentes formas, tais como os intrínsecos, que são fornecidos pelas tarefas motoras que o aluno realiza, captando, por ele próprio, informações sobre as suas ações, refletindo e corrigindo-as autonomamente.

Ao longo do estágio, o foco no *feedback* pedagógico, tanto na sua realização, como na sua observação, foi sempre um dos principais fatores observados pelos estagiários, pois é aqui que o professor se diferencia. Além das opções tomadas na fase de planeamento, para que os seus alunos consigam alcançar os objetivos, o docente tem um papel preponderante na sua intervenção pedagógica, no que concerne à correção das técnicas usadas pelos alunos. Nesse momento, surgem alguns alunos com alguma experiência extracurricular, em que aprendem técnicas que, na EF, não fomentamos, mas que ao nível da performance desportiva estão corretas. Como exemplo dessa situação, em diversas aulas de ginástica de solo, uma aluna praticante de ginástica artística fora do contexto escolar, realizava o rolamento engrupado à frente, com o joelho apoiado no solo, na fase ascendente do movimento, logo após o enrolamento. Na EF, promovemos que, na fase ascendente do movimento, os pés sejam apoiados com a face plantar, em simultâneo, de forma a realizar uma impulsão correta, na subida para uma posição vertical. Desse modo, necessitei de intervir pedagogicamente,

sabendo que a aluna não estava incorreta, contudo ela devia saber distinguir as diversas técnicas, relativamente à performance potenciada nos momentos extracurriculares que a tem, até porque, em contexto de aula, acabou por ser um exemplo demonstrativo para os seus colegas, e a técnica devia ser a mais correta, para que os seus colegas conseguissem executar da maneira mais correta. Outro exemplo prático foi também uma aluna praticante de ténis, que nas aulas de badminton recrutava movimentos do ténis, que é a sua prática habitual, mas para ela foi mais difícil contrariar esses movimentos, no entanto os *feedbacks* incidiram-se na utilização do pulso nos batimentos.

Tendo em conta a complexidade das tarefas, observámos que os alunos captam melhor os *feedbacks* se não estiverem tão focados com questões organizacionais, levando, por vezes, a um maior dispêndio de tempo na instrução, uma vez que, após o início das tarefas, os alunos mantinham-se com dúvidas, o que retira tempo de prática útil à aula. No início do ano letivo, concluímos que a nossa instrução nas aulas era mais longa, relativamente ao que estava planeado porque pensávamos em despender menos tempo nessa dimensão, mas alguns alunos mostraram-se com dificuldade na organização das tarefas, nomeadamente nos sistemas de rotação quando era necessário haver rotação dentro das tarefas. Com isso percebemos que era importante a aula ser “*keep it simple*”, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos através dos *feedbacks*.

Considerando o *feedback* pedagógico como momento fulcral da aprendizagem do aluno, deparámo-nos com a necessidade de reajustar e aprender a adequar os nossos *feedbacks* através das constantes observações e análises realizadas, pois, no início do ano letivo, demorávamos bastante tempo nos diversos momentos de instrução, o que não permitia que os alunos levassem para a prática a objetividade da nossa intervenção pedagógica. Desse modo, fomos adaptando e recorrendo a algumas estratégias que nos permitissem ser mais breves na instrução, tais como definir *feedbacks* principais a fornecer durante a aula, para que não tivéssemos a tentação de abranger muita informação, mas apenas a necessária. Relativamente aos objetivos para cada aula, ao longo do tempo, fomos reduzindo o número de objetivos planeados, pois percebemos que o nosso *feedback* era muito aleatório, não conseguindo chegar a todos os alunos de igual forma, porque estávamos demasiados preocupados com um leque de conteúdos a desenvolver demasiado vasto que não permitia um observação correta e objetiva. Com essa mudança, as aulas começaram a ter mais sucesso, observando-se um melhor desenvolvimento dos alunos, devido ao seu foco num leque mais pequeno de objetivos. Por outro lado, por mais objetivo que fosse o nosso *feedback*, sentíamos dificuldade relativamente ao *feedback* cruzado que inicialmente raramente ocorria.

Nesse sentido, o *feedback* cruzado foi sendo cada vez mais usado, de modo que pudéssemos concentrar a nossa presença numa tarefa, sem que o nosso posicionamento fosse sempre em constante movimento, mas fosse sempre de frente para toda a turma, com uma presença frequente através da correção de situações observadas à distância que, no final do ano letivo, já se notava um recrutamento desse tipo de *feedback* mais usual. Essa adaptação melhorou significativamente a nossa presença em aula, deixando-nos menos stressados na circulação, com vista a passar por todos os grupos de trabalho, mas passámos a movimentar-nos menos, mas sempre com uma melhor capacidade de supervisão da aula. No entanto, o *feedback* demonstrativo, através de outro aluno, passou a ser um recurso frequente, mas a demonstração não era realizada por qualquer aluno. A nossa preocupação em dar voz aos alunos que apresentavam uma melhor capacidade demonstrativa foi cada vez crescente ao longo do ano, facilitando o nosso *feedback* pedagógico que nem sempre conseguíamos demonstrar corretamente. Assim, com a demonstração dos alunos, corrigíamos as suas ações motoras, passando para uma análise e instrução simultânea da execução, o que nos permitia manipular os comportamentos, demonstrando aos demais a técnica correta ou a correção a realizar nas suas ações motoras.

Desse modo, o questionamento foi ganhando forma ao longo das nossas aulas, pois, inicialmente, esses momentos não existiam. No entanto, inseri-os nos finais da aula, o que permitia também avaliar a participação e aprendizagem dos conhecimentos das atividades físicas e desportivas (AFD). Ainda assim, e após observações diretas a outros docentes, senti que era benéfico a iniciar as aulas com questões de revisão dos conteúdos, algo que foi adotado numa UE, de modo a avaliar a eficácia dessas questões iniciais. A nossa avaliação sobre essa estratégia não foi positiva, pelo que começámos a demorar mais tempo a iniciar a aula, optando por começar a realizar essas questões de revisão, ao longo das tarefas, e passando a adotar *feedbacks* pedagógicos, com um sentido interrogativo, levando os alunos a refletir sobre as suas ações e os conhecimentos por eles adquiridos anteriormente, colocando novos objetivos e complexidades, para fomentar a aprendizagem do aluno.

Ao longo do estágio, percebemos que a instrução era necessariamente importante para um bom funcionamento da aula e uma boa aprendizagem dos alunos. No entanto, um melhor domínio das técnicas de instrução necessitava de observações, reflexões profundas e estudo constante sobre as técnicas e/ou estratégias de instrução que se adequassem ao professor. Aqui, considerámos que os alunos passaram a ter um melhor desenvolvimento na segunda fase do estágio, graças à maior facilidade de o professor instruir nos momentos mais oportunos e de forma mais objetiva, tendo já as suas estratégias implementadas, em que os

alunos já rotinados tinham um melhor aproveitamento da instrução. No início do ano letivo, este aproveitamento não foi tão profícuo devido à inexperiência dos professores e à falta de conhecimento prévio que os mesmos revelavam, mas que ao longo do tempo foi melhorando.

2.2.2. Gestão

A gestão pedagógica, também conhecida por organização, está integrada nas quatro dimensões que Onofre (1995) distingue como medidas para uma intervenção pedagógica de sucesso. Nesse sentido, também (Quina, 2009, p. 105) assume que na dimensão gestão (DG) incluem-se todas as “medidas que visam melhorar a qualidade de gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e da formação e movimentação dos grupos de trabalho durante a aula”. Essa dimensão diz respeito a diversas formas de gestão, tais como a gestão do material, dos espaços, dos alunos, do tempo de aula e, ainda, das relações das diferentes matérias.

A DG está presente em quase todos os momentos do PEA e, nesse sentido, foi a dimensão que criou as nossas primeiras dificuldades relativamente à intervenção pedagógica. De forma a ultrapassar essas dificuldades, começámos em cada UE a estabelecer estratégias que nos ajudassem a controlar os diversos momentos de gestão, através de rotinas, grupos de trabalho específicos, momentos específicos de aula, tempos dedicados para cada exercício e, ainda, estratégias de transições, de preparação e de arrumação. Todas essas estratégias foram adotadas sempre em coordenação com as características da turma, assim como das características específicas de cada aluno.

No início do ano letivo, ao longo da primeira etapa, que se destinava para a avaliação do nível de desempenho dos alunos, fomos introduzindo rotinas e definindo algumas normas, que são vistas como necessárias para o bom funcionamento da aula. Assim, os alunos foram informados que, ao longo do ano letivo, teriam cinco minutos de tolerância, no início de cada aula, de modo a terem tempo de se equipar, assim como cinco minutos, no final da aula, para se desequiparem. Nesse caso, refere-se às aulas de 45 minutos, uma vez que são aulas curtas e os alunos já se encontravam, no horário dessa aula, na escola (quinta-feira, às 15:20). No caso das aulas de terça-feira, excepcionalmente, os alunos têm tolerância de dez minutos, por ser ao primeiro tempo da manhã, e alguns alunos podiam ter mais dificuldade de transporte até à escola, havendo, esporadicamente, atrasos incontrolláveis.

Ao nível das rotinas, começámos por definir o posicionamento dos alunos nos momentos de instrução inicial e final, sempre em meia-lua, e todos os alunos em primeira fila, de modo a manter uma boa organização e um bom posicionamento de todos os alunos perante

o professor. Tal como refere Machado (2021), as definições dessas estratégias, no início do ano, acabam por ser um ponto positivo, visto que os alunos assumem, desde logo, uma postura de compromisso para com o professor e um estímulo rentável para o seu conhecimento e para o bom funcionamento da aula. Mais tarde, já no segundo semestre, sentimos a necessidade de reorganizar esse posicionamento, através da definição de alunos específicos, em locais específicos na organização pré-estabelecida, devido a controlarmos a disciplina da turma, nos momentos de instrução.

No que diz respeito à gestão dos discentes, sentimos que houve a necessidade de criar grupos de trabalho, de modo a permitir uma mais rápida associação e gestão dos alunos em cada tarefa, pois gerir uma turma de 28 alunos, individualmente, é mais difícil do que associar grupos de alunos a tarefas específicas. Nesse sentido, começámos a definir, no início de cada aula, os grupos de alunos que iriam exercitar em conjunto as diversas tarefas. Esses grupos respeitavam sempre o nível de desempenho de cada aluno, optando sempre por realizar grupos de trabalhos adaptados aos níveis de ensino, ou seja, alunos de nível introdutório, sempre em exercitação com alunos de nível introdutório e alunos de nível elementar, sempre em exercitação com alunos de nível elementar. Em caso de ausências inesperadas, os alunos de nível introdutório com um nível superior, transitavam, por exceção, para os grupos de nível elementar. Esses grupos, a cada UE, eram revistos através de uma reflexão profunda da evolução da turma. Acontece que a meio do processo de estágio, sentimos que os alunos não se orientavam com a definição dos grupos de trabalho e essa estratégia não tinha aproveitamento ao nível da gestão do tempo da aula, tendo sido desfeita. Mais tarde, já no segundo semestre, com a inserção de tarefas de aula mais complexas, introduzimos a utilização de grupos de trabalho heterogéneos que, a cada aula, eram ajustados para que todos os alunos tivessem uma melhor relação pedagógica com os colegas e a oportunidade de praticar com parceiros distintos. Assim, os discentes com melhor aproveitamento conseguiram auxiliar aqueles que tinham um menor aproveitamento, visando que, em trabalho recíproco em cooperação com os colegas, houvesse uma evolução homogénea e sustentada ao nível da turma, podendo atingir uma igualdade de ensino na nossa intervenção pedagógica.

Ao nível da gestão do tempo de aulas, podemos ver, com grande notoriedade, a evolução do controlo sobre o tempo dos exercícios, tanto no planeamento desse mesmo tempo, como na gestão das diversas tarefas quando algum imprevisto ocorria durante a aula. No início do ano letivo, havia alguma dificuldade no cumprimento das tarefas planeadas, devido à inexperiência de previsão do tempo de exercitação e da gestão do plano de aula. À

medida que fomos evoluindo, a noção do tempo começou a ser ajustada nos nossos planos, integrando os diferentes momentos inerentes a uma tarefa, tais como a prática, a instrução e as possíveis transições. O facto de nós termos evoluído na redução do tempo necessário para instruir e transitar entre exercícios, facilitou o aproveitamento do tempo útil da aula, o que naturalmente reverte para um melhor desempenho dos alunos e uma maior aprendizagem.

No início do ano letivo, como as aulas eram multidisciplinares, por definição, necessitámos de ter um planeamento lógico, no que diz respeito às relações entre matérias, para que fossem mais fáceis os momentos de gestão da aula, de forma a rentabilizar da melhor maneira, o tempo potencial de aprendizagem da aula, nomeadamente nos momentos de transição e na montagem de material. Essa foi outra dificuldade que surgiu no início do ano letivo, causando uma grande perda de tempo nesses momentos. Ao longo do estágio, essa gestão foi melhorando e as aulas foram tendo cada vez mais aproveitamento do tempo, pois as matérias passaram a ser relacionadas de forma mais lógica, através de aproveitamento de espaços e materiais entre exercícios, algo que, no início do ano letivo, nem sempre ocorria. Por exemplo, um exercício que adotámos numa fase posterior do ano letivo, para fazer face a essa dificuldade sentida, foi a realização do jogo dos passes, no início das aulas, juntando maioritariamente as matérias de Andebol e Basquetebol, na mesma aula, permitindo assim que o mesmo espaço e o mesmo grupo de alunos servissem para as duas matérias, necessitando apenas de mudar o material essencial à prática s matérias, que é a bola. Na sequência das transições entre matérias, fomos tendo a necessidade de abrir portas ao nosso controlo sobre os materiais, passando essa responsabilidade para as mãos dos alunos, sempre com a nossa supervisão, uma estratégia que foi rapidamente ajustada no primeiro semestre, para fazer face à rentabilização do tempo. Tal como refere Machado (2021), essa estratégia, para além de rentabilizar o tempo de aula, acaba por motivar os alunos, por se sentirem agentes participativos na gestão da mesma. Ainda assim, encontrámos contrariedades na implementação dessa estratégia, uma vez que, numa primeira fase de implementação, recorremos à seleção de alunos responsáveis pelo material e outro pelos alongamentos, o que desenvolveu alguns sentimentos de discórdia por parte deles e, então, passámos a optar por os olhar como um só membro contribuidor para essa gestão, sendo que todos tinham de auxiliar os colegas na sua arrumação.

Como foi referido anteriormente, o ano iniciou-se com dificuldades em realizar na totalidade um plano de aula, mas, ao longo do tempo, com as correções, ajustamentos e desenvolvimento ao nível da docência e lecionação, fomos cada vez mais ágeis e proficientes nas nossas planificações e na gestão dos momentos de aula.

2.2.3. Clima

Muitos professores têm tendência para relacionar o clima com a disciplina, apesar da sua semelhança. São duas dimensões distintas que se caracterizam de diferentes maneiras. Para Onofre (1995), a dimensão clima corresponde às medidas que tenciona promover uma relação positiva entre aluno-professor, aluno-aluno e alunos-tarefas de aprendizagem. Para Machado (2021), quando nos referimos ao clima, esse ganha diferentes contornos, sendo também constituída pela relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa.

A relação professor-aluno, para Onofre (1995), depende muito da possibilidade de o professor interagir frequentemente com o aluno com base em assuntos do seu interesse direto. Assim, o docente deve procurar um acompanhamento genérico para todos os alunos, gerindo os sentimentos de injustiça que facilmente surgem no decorrer das aulas, através dos possíveis juízos incorretos que possam surgir. Ao longo do ano, deparámo-nos com alguns sentimentos de injustiça por parte deles que se manifestaram junto do professor, pelo que se procurou, logo no imediato, perceber qual a origem do sentimento, procurando valorizar a capacidade de o professor ser justo, perante todos. No entanto, através das interações que os alunos desenvolvem com o professor, esse intervém coerentemente sobre os seus comportamentos, pois nem todos têm a capacidade de perceção sobre o seu estatuto ou posição no meio. Desse modo, o professor necessita de, em todo o PEA, manter uma coerência total nas suas ações e decisões, promovendo uma imagem sólida dos seus princípios e valores, construindo relações fundamentadas no respeito e na amizade, promovendo princípios, como o empenho, a dedicação e a responsabilidade.

Na relação aluno-aluno, o professor acaba por ser um agente omnipresente, tendo a responsabilidade de promover a simpatia e amizade entre eles, assim como garantir a tolerância nas suas interações. Desse modo, promovemos a entreaajuda e cooperação nas aulas, através dos grupos de trabalho, em que o aluno com mais capacidades servia de modelo de demonstração e auxílio para corrigir os colegas, fazendo com que todos se empenhassem, de modo a alcançar o objetivo delineado.

Na relação aluno-tarefa, o professor tem uma presença impactante na aprendizagem do aluno, uma vez que essa relação promove o principal meio motivacional do aluno em relação à aprendizagem, pois um aluno motivado tem vontade de aprender. Desse modo, tentámos relacionar as diferentes matérias, de modo que não houvesse aulas desinteressantes, mantendo sempre o desenvolvimento pedagógico dos objetivos previstos.

Para que isso fosse possível, as situações de aprendizagem foram diversificando ao longo do ano, para combater a possível monotonia, que seria prejudicial para a sua aprendizagem. Para a sustentar, o professor deve manter um acompanhamento da realização do aluno, seguido de *feedback* adequado e positivo, para que se sinta valorizado e desenvolve uma postura de empenho perante a tarefa.

2.2.4. Disciplina

Relativamente à disciplina, não se pode confundir com as formas de manter os alunos em padrões de comportamento que o professor assim dita como aceitáveis (Onofre, 1995). É importante perceber que essa dimensão se define por guiar os alunos aos seus interesses pedagógicos, respeitando as suas motivações e capacidades, adaptando o PEA às especificidades de cada elemento da turma.

Desse modo, procurou-se, ao longo do tempo, integrá-los nos diversos momentos da aula, com principal destaque para as transições de exercícios, na sua integração em contexto de arbitragem ou até em situações de demonstração para os colegas, de modo a levar o aluno ao centro do PEA.

Onofre (1995) integra a indisciplina, de modo a relacionar os comportamentos desviantes e indesejados com essa dimensão.

A turma, durante o ano letivo, apresentou uma conduta genericamente inadequada à aula, em que não podemos incorporar alguns alunos, nesse contexto que, apesar dos comportamentos dos colegas, mantiveram-se focados e direcionados para os objetivos da aula. No segundo semestre, sentimos a necessidade de reorganizar o posicionamento definido no início do ano letivo, através da definição de locais para alunos específicos, em cada extremidade ou ponto da organização pré-estabelecida, devido a questões de disciplina, nos momentos de instrução inicial e final. De modo a contornar os comportamentos desviantes, ao longo das aulas, os grupos eram organizados e colocados na estrutura da aula, tendo em conta as suas relações e comportamentos desviantes entre si. Esses grupos de trabalho foram estabelecidos de forma a evitar que os alunos, com um comportamento e empenho menos adequado, interagissem no mesmo grupo ou tarefa, sendo que não foi possível, em todos os momentos, a aplicação dessa estratégia, no entanto, como em todas as aulas havia grupos de trabalho, foram sempre separados. Essa estratégia teve um efeito positivo no que diz respeito ao aproveitamento da aula, ainda assim esses alunos ainda continuavam com comportamentos

inadequados, mas, nesse caso, já foram mais fáceis de identificar, uma vez que estavam em grupos distintos.

2.3. Decisões de Ajustamento

A aula de EF é composta por um ambiente incerto que persegue o professor, desde a fase do planeamento até ao fim da aula. Esse ambiente é composto por variantes, como os materiais e espaços disponíveis, condições favoráveis à lecionação da aula, comportamento e assiduidade dos alunos. As decisões de ajustamento são tempos de aprendizagem desigualmente atribuídos, prioridades na supervisão, em incentivos ou em “*feedback*” para alguns, embora se considere que os objetivos e conteúdos sejam, à partida, iguais para todos (Januário, 1996). Nesse sentido, as decisões de ajustamento foram sempre realizadas, tendo em conta os objetivos de cada grupo de trabalho que, por vezes, eram iguais, mas, em alguns casos, diferentes, devido aos níveis de ensino, pelo que procurámos sempre ajustamentos, tendo em conta os objetivos priorizados para a tarefa.

As primeiras decisões de ajustamentos surgiram logo no planeamento anual, devido à incerteza e alteração constante do sistema de rotação de espaços de aula, à qual se designa por *roulement*. Uma vez que a direção escolar tinha uma regra estabelecida para o ginásio, em que não era permitida a lecionação de basquetebol, andebol e futebol, houve a necessidade de alterar as matérias planeadas por diversas vezes ao longo da primeira etapa, devido à constante alteração de horários e consequente alteração de espaços destinados às aulas.

Em momento de aula, percebemos que as decisões de ajustamento são naturais e resultantes do processo de observação direta das ações motoras dos alunos ou através de situações inesperadas, tal como lesões durante a aula ou faltas imprevistas, por parte dos alunos. Estas decisões acompanham o professor durante toda a aula, pois sente a necessidade de ajustar as tarefas, tendo em conta o sucesso do aluno no determinado momento de observação, assim como a lógica e as suas capacidades iniciais.

Por diversas situações, houve ajustamentos de espaço de aula, devido às condições climatéricas, o que impossibilitava lecionar a aula em meio exterior, tendo a turma de se deslocar para um local coberto e que permitisse uma prática desportiva.

2.4. Estilos de Ensino

Os estilos de ensino mostram como é desenvolvida a relação entre o professor e o aluno, no processo de tomada de decisão (Mateos & Murillo, 2021). O desempenho de ambos difere, tendo em conta o estilo de ensino que é usado durante a intervenção pedagógica, sendo

que a decisão do professor pode influenciar positiva ou negativamente o seu desenvolvimento. A utilização de diferentes estilos de ensino pode também ser diferente, tendo em conta a matéria a lecionar e as capacidades cognitiva e física que o aluno apresenta no ponto de partida para a intervenção.

Ao longo do ano letivo, fomos aplicando diferentes estilos de ensino, em relação ao espectro de estilos de ensino, criado por Mosston & Ashworth (1986), sendo que em diferentes situações fomos adotando estilos de ensino diferenciados, sempre em total concordância com a nossa avaliação formativa e a evolução dos alunos, no que diz respeito às aprendizagens essenciais.

Nesse sentido, optámos pelo ensino por comando, em situações como aquecimentos e exercícios de condição física, assim como momentos de retorno à calma, tendo em conta a dificuldade que nos foi apresentada pelos alunos, relativamente à responsabilidade para com as tarefas propostas. O presente estilo de ensino, no que às AFD diz respeito, esteve sempre presente, ao longo de todo o ano letivo, uma vez que aumentávamos o controlo sobre as tarefas dos alunos, esperando que estes as reproduzissem. Nesse primeiro contacto com o papel de docente, foi uma dificuldade relevante que nos permitiu refletir e alargar o nosso espectro a outros estilos de ensino. Desse modo, com a reflexão e desenvolvimento do nosso PEA, começaram a surgir novos estilos de ensino, por nós abraçados após alguma evolução dos alunos e do professor, tais como o ensino por tarefa, em que os alunos começaram a ter mais autonomia em diferentes tarefas nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), assim como o ensino recíproco, nomeadamente nas aulas de ginástica, em que os discentes iniciaram o trabalho a pares de forma guiada, aumentando a sua participação no processo de ensino, libertando o professor para outras atividades de intervenção pedagógica. Uma vez que nos fomos deparando com diferenciações de níveis de desempenho cada vez mais acentuadas, nomeadamente mais uma vez na ginástica, o ensino inclusivo tornou-se eficaz na gestão e posicionamento do professor na aula, uma vez que permitia que o aluno pudesse recuar ao nível de desempenho anterior para experimentar sucesso, no entanto alguns alunos demonstravam dificuldade na escolha do nível adequado à sua realidade, tendo em conta as suas aspirações.

Em suma, o posicionamento da nossa intervenção, no que ao espectro dos estilos de ensino diz respeito, revela-se muito na reprodução do conhecido, sendo que a decisão sobre as tarefas foi sempre controlada pelo professor, apesar do aumento progressivo e cauteloso da tomada de decisão dos alunos.

2.5. Avaliação

Segundo o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho de 2018, a avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, tendo como principal objetivo a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação. Considerando o foco da avaliação formativa como meio principal de avaliação nesse contexto, não deve ser desconsiderada a existência da avaliação sumativa.

Avaliar, em educação, consiste em recolher e interpretar informações em função de determinados critérios para tomar decisões com impacto na organização e condução do processo de ensino e aprendizagem (Sánchez, 1992, cit. Quina, 2009).

Tomando nota dos critérios de avaliação, o professor deve fomentar uma prática adequada e situações potenciais de aprendizagem, de forma a que os seus alunos possam estar preparados para qualquer momento de avaliação. Porém, parte do interesse e do dever do aluno em aprender, demonstrando uma postura correta e participativa no decorrer das aulas.

Ao longo do EP, os nossos processos avaliativos contemplaram três momentos: a avaliação formativa inicial, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Uma vez que o trabalho de equipa também é um conteúdo de avaliação, fomentámos a realização de avaliação de pares e a autoavaliação, que ocorreram em momentos intermédios durante as UE, no caso da avaliação a pares e, na última semana de cada semestre, a autoavaliação. Para algumas matérias, que naturalmente sejam de fácil avaliação por parte dos alunos, como acontece com a ginástica, a avaliação a pares foi recrutada. Essa modalidade de avaliação objetiva promove a melhoria da aprendizagem enquanto o aluno a realiza, tendo como foco específico o processo e não apenas os seus produtos (Grillo & Freitas, 2010, p. 45).

2.5.1. Avaliação formativa inicial

A avaliação formativa inicial relaciona-se como o momento ou período em que o professor observa o nível inicial de desempenho do aluno, com vista à posterior adequação do ensino, adotando estratégias de cooperação entre alunos do mesmo nível de ensino, nas mais diversas tarefas ou de relação de alunos de níveis de ensino diferenciados, consoante as abordagens pedagógicas que o professor adota.

Nesse sentido, desenvolvemos ao longo das primeiras seis semanas, referentes à primeira etapa de ensino, essa modalidade de avaliação que, segundo o PAI, realizado pelo GDEF do AEJE, torna-se relevante apresentar os objetivos da avaliação formativa inicial:

- Avaliar o nível inicial dos alunos no conjunto de matérias;
- Identificar alunos críticos por matéria e matérias prioritárias, bem como aspectos críticos no tratamento de cada matéria (formas de organização, questões de segurança, formação de grupos, etc.);
- Definir as grandes etapas do ano letivo;
- Recolher informação para definição de prioridades de desenvolvimento (objetivos) para a etapa seguinte;
- Obter informação para em grupo, elaborar ou reformular o plano plurianual, estabelecendo metas por ano e definindo as aprendizagens essenciais.

No seguimento desses objetivos, é importante a observação das seguintes indicações metodológicas:

- As situações de avaliação inicial devem ser entendidas como verdadeiras situações de aprendizagem;
- O professor deve acompanhar as situações dando feedbacks, de forma a corrigir as execuções dos alunos;
- As opções tomadas em função da avaliação inicial não são definitivas.

Com vista a ajudar o professor na realização da avaliação formativa inicial, o GDEF do AEJE tem desenvolvido um PAI, que define as matérias nucleares a avaliar no início do ano, das quais se apresentam as matérias de andebol, basquetebol, futebol, voleibol, atletismo (onde apenas se avalia o salto em comprimento e o lançamento do peso), badminton, ginástica de solo e ginástica de aparelhos. A acrescentar à avaliação das matérias, realizámos também as provas Aptidão Física (ApF).

Durante a realização dessa avaliação, surgiram algumas condicionantes ao cumprimento do protocolo, nomeadamente o feriado de 5 de outubro (Implantação da República). O protocolo estava previsto ser cumprido nas primeiras cinco semanas do ano letivo. No entanto, devido a essa situação, aumentámos o tempo para seis semanas porque nos retirou a única aula de 90 minutos da semana, durante a terceira semana da primeira etapa, o que implicou poucos desenvolvimentos ao nível da avaliação inicial, pois, nas aulas de 45 minutos, o desenvolvimento do protocolo era mais curto, uma vez que nessas aulas não se realizavam os testes de ApF, por se revelarem aulas demasiado curtas para se retirar os alunos das outras situações de avaliação. Considerando o PAI, podemos entender que esse processo

nos permitiu criar as condições necessárias para realizar os diferentes patamares de planeamento, garantindo ferramentas concretas para o início da operacionalização das aulas de EF. Como refere Carvalho (1994), as opções tomadas em função dos resultados da avaliação inicial não devem ser “definitivas”, pelo que o professor pode e deve ajustá-las ao longo do PEA.

2.5.2. Avaliação formativa

De acordo com Quina (2009), essa modalidade de avaliação consiste na recolha, sistemática e informal, de informações relativas aos comportamentos dos alunos com o objetivo de os procurar melhorar. Através da observação sistemática, em contexto de aula prática, podemos considerar que a avaliação formativa é um fator determinante no desenvolvimento do aluno (Carvalho, 1994). Nesse sentido, o professor ajusta as suas abordagens e complexidades das tarefas, tendo em conta a evolução dos alunos ao longo do tempo, o que fará com que outros ajustamentos ocorram, nomeadamente ao nível da gestão dos grupos de trabalho. É com essa gestão e desenvolvimento das tarefas que os alunos criam a motivação e as novas aprendizagens sobre determinada matéria.

Relativamente aos conhecimentos dos alunos nas diversas AFD, fomos, durante a lecionação das aulas, registando, através da realização de questionamentos e de *feedbacks* interrogativos, sendo que, nos relatórios realizados sobre a aula, era incluído um registo contínuo ao longo do semestre. Esse registo surgiu como uma estratégia de avaliação formativa adotada ainda durante o primeiro semestre que resultou da dificuldade de o professor expressar o seu conhecimento na primeira reunião intercalar, no que diz respeito à avaliação dos conhecimentos dos alunos nas diversas matérias.

A observação direta e sistemática, durante as aulas, revelaram-nos dificuldades significativas na perceção e análise de todos os alunos. O erro encontrava-se na preocupação de o professor em observar tudo ao mesmo tempo, surgindo imensas lacunas na informação que recolhíamos. Ao longo do processo de estágio, fomos adotando estratégias de observação que permitiram a observação grupal, em aulas diferentes, através da sistematização de aulas, alterando ligeiramente os objetivos, promovendo tarefas semelhantes de aula para aula, o que nos ajudava na avaliação de todos os alunos, em momentos diferentes, ao longo das diversas aulas, refletindo no final de cada UE sobre a evolução dos mesmos para posterior adaptação de objetivos e conteúdos numa próxima aplicação das matérias.

2.5.3. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa é a “avaliação que se faz no final de um ciclo de aprendizagem (unidade de ensino, período ou ano), com o objetivo de formular um juízo de valor globalizante sobre a aquisição dos conhecimentos, das competências, das capacidades e das atitudes dos alunos” (Quina, 2009).

Para que, no final de cada semestre, alcançássemos a nota final, tivemos de reunir um conjunto de informações sobre os diversos momentos de avaliação formativa, transformando-o num resultado de sucesso ou insucesso. Essa ponderação é regida pelos critérios de avaliação, discutida e aprovada em reunião de departamento do grupo disciplinar, em que define que para a obtenção do sucesso o aluno deve alcançar o nível 3, sendo que a atribuição de nível 3 ou superior implica, obrigatória e cumulativamente, o desempenho de nível 3 ou superior nas atividades físicas e ainda aptidão nas restantes áreas de avaliação - aptidão física e conhecimentos. No nosso contexto, que é o 8º ano, para o sucesso na área das atividades físicas, eram escolhidas as seis melhores matérias de cada aluno, seguindo o critério de seleção de matérias da seguinte forma: 1 JDC + 1 Gin + 4 matérias de diferentes subáreas, em que, após essa seleção, o aluno devia obter o nível introdutório em cada uma das matérias selecionadas. Para obter sucesso na área da ApF, designado pelo resultado de APTO, os alunos deviam aferir a “Zona Saudável de Aptidão Física” (ZSAF), com o resultado de quatro testes na ZSAF. Relativamente à área dos conhecimentos, o sucesso do aluno era expresso por APTO, devendo os alunos atingir pelo menos 50% da nota final. Relativamente às atitudes e valores, os alunos foram avaliados nas subáreas da responsabilidade, empenho e sociabilidade, através da postura e desempenho nos diversos momentos da aula. Concluindo sobre a nota final de semestre, os critérios de avaliação definiam o cálculo da nota da seguinte forma: $[(AFD+AF+C) * 0.55] + (Trabalho\ de\ Equipa * 0.25) + (Atitudes\ e\ Valores * 0.2) =$ Nota Final.

2.5.4. Autoavaliação

Como refere Vieira (2013), é a partir dessa autoavaliação, com os devidos ajustamentos, que o aluno regula o seu processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo. Ainda sobre a autoavaliação, Grillo & Freitas (2010) acrescentam que um dos aspetos mais ricos desta modalidade de avaliação é o desenvolvimento do autoconhecimento e da autocrítica, apoiado com a mediação do professor.

Durante o ano letivo, promovemos dois momentos de auto e heteroavaliação, no final de cada semestre, através do preenchimento de um ficheiro *Forms* sobre perceção do comportamento e do desempenho sobre as tarefas e matérias ao longo do semestre. Nesse sentido, os alunos transmitiram as perceções das suas aprendizagens e dos seus desempenhos, assim como das atitudes. Essa expressão por parte do aluno permitiu que refletíssemos sobre o nível que devia ter, acontecendo, em alguns casos, ajustes de notas, sob a sua opinião quando nos sentíamos mais indecisos sobre a nota. O ficheiro *Forms* foi partilhado na plataforma *Teams*, onde os alunos tinham um grupo destinado à EF, onde estes tiveram a última semana de cada semestre para o seu preenchimento.

Considerando o contributo da autoavaliação, segundo Machado (2021), ela contribuirá para uma melhoria e desenvolvimento do processo de auto-perceção e de reflexão que será importantíssimo para a vida futura dos alunos.

2.6. Coadjuvação no Ensino Secundário

A coadjuvação a outro nível de ensino, que no nosso caso foi o ensino secundário, é um processo obrigatório de estágio, em que o estagiário se propõe a lecionar as aulas de um professor desse nível de ensino, sob a sua supervisão. Após a aceitação, tivemos a oportunidade de acompanhar uma turma do 11º ano de escolaridade. Esse projeto de lecionação contemplou duas fases, compostas por quatro aulas cada. Na primeira fase, contámos com uma observação completa da aula (1ª aula), lecionação do aquecimento (2ª aula); lecionação de um exercício (3ª aula) e lecionação de dois exercícios (4ª aula). Na segunda fase, tivemos a oportunidade de lecionar a totalidade das aulas. Ao longo desse projeto, tivemos a oportunidade de planear exercícios para as matérias de futebol, andebol, basquetebol e *dodgeball*.

Durante o projeto, presenciámos alguns desafios que nos fizeram pensar sobre as diferenças entre os ciclos de ensino que tivemos contacto. O primeiro desafio foi a diferença da postura dos alunos, assim como da forma de comunicar com os mesmos, que devido à idade mais avançada, a comunicação teve de ser ajustada. A turma não era complicada nesse aspeto, facilitado pelo facto de ser uma turma composta maioritariamente por raparigas que eram boas ouvintes e com boa postura. Considerámos que não foi um desafio difícil de ultrapassar, uma vez que a turma foi acolhedora e sempre com uma interação muito próxima e positiva no início, durante e no final da aula.

O segundo desafio esbarrou-se na escolha dos exercícios para a aula que, nesse nível de ensino, sentimos que os alunos não tinham muita paciência para exercícios critério, perdendo rapidamente a motivação na sua execução. Assim, rapidamente ajustámos as tarefas para situações jogadas, sendo lúdicas, cooperativas ou competitivas.

Como terceiro desafio, surgiu a organização dos grupos de trabalho por parte dos discentes que revelaram boa capacidade de reflexão e gestão.

Após a conclusão do projeto, considerámos que essa oportunidade foi muito positiva para a nossa experiência e desenvolvimento da prática pedagógica, sendo que esse contacto com uma realidade de secundário nos permitiu perceber as diferenças entre esse nível de ensino e o ensino básico, importante para o nosso futuro enquanto professores de EF.

Área 2 – Atividade de organização e gestão escolar

A área dois do EP é referente às atividades de organização e administração escolar, cujo objetivo é promover práticas de trabalho, em colaboração com outros que proporcionem a compreensão da complexidade das escolas (Silva, Fachada, & Nobre, 2022), visando que o estagiário acompanhe um cargo de administração escolar, desenvolvendo competências de trabalho de equipa, reflexão crítica e definição de estratégias, que permitam acompanhar o professor responsável pelo cargo assessorado. Deste modo, desempenhámos a função de assessores ao cargo de Diretor de Turma (DT), da turma à qual lecionámos aulas de EF.

Segundo Clemente & Mendes (2013), o diretor de turma assume-se como elo de ligação com os restantes docentes da turma, bem como com os alunos e seus familiares, caracterizando-se pela sua função de mediação. O DT apresenta-se como um docente da turma, no entanto tem um cargo intermédio de administração escolar, com a responsabilidade de coordenar e organizar o desenvolvimento harmonioso dos discentes da turma que dirige, garantindo uma boa articulação das informações entre pais, escola, alunos e professores.

Relativamente ao cargo de assessor, consideramos que foi um processo fácil, no que diz respeito à ligação que mantivemos desde o início com a diretora de turma, uma vez que encontrámos uma pessoa de fácil comunicação e de muito trabalho perante a turma que dirigiu, aliada à ligação que também mantinha com ela devido a proximidades externas ao contexto escolar. A professora mostrou-se disponível para ajudar em tudo o que estava ao seu alcance, o que facilitou algumas tarefas de estágio.

Durante o ano letivo 2021/2022, colaborámos na realização das seguintes tarefas: acompanhamento das aulas de Cidadania e Desenvolvimento, organização de visitas de estudo, realização do processo de justificação de faltas, desenvolvimento do projeto “Domínios de Autonomia Curricular” (DAC), organização e desenvolvimento da disciplina de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática, Arte e Comunicação (CTEMAC), organização das reuniões intercalares e de direção de turma e elaboração de um documento de caracterização da turma.

O processo que acompanhámos durante todo o ano letivo permitiu-nos ter uma abordagem direta com a realidade da direção de turma, tendo em conta todas as tarefas inerentes ao cargo, assim como as dificuldades que este envolve, nomeadamente na articulação e comunicação com os encarregados de educação (EE). Com esta experiência, tivemos a oportunidade de perceber que o processo de justificação de faltas não é tão linear como deveria ser, uma vez que os EE nem sempre apresentam uma justificação válida, o que deixa o diretor de turma numa situação ingrata porque tem de intervir sobre o EE, o que muitas vezes não é fácil. Com isto, conseguimos perceber o impacto que o DT tem sobre a realidade da turma e a intervenção que este tem na relação dos contextos familiares e escolares que os alunos apresentam, podendo, em diversos casos, melhorar os desempenhos e as posturas dos alunos no contexto escolar.

Consideramos que o cargo de DT é de extrema importância no ambiente escolar, sendo responsável por fazer a ligação entre os EE, alunos e docentes, sempre com uma atitude harmoniosa e positiva.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

A área três do EP é referente aos projetos e parcerias educativas, cujo objetivo é desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar (Silva, Fachada, & Nobre, 2022). De forma a alcançarmos os objetivos e as tarefas delineadas para o estagiário, enquanto NEEF do AEJE, desenvolvemos duas atividades: “À Descoberta”, que abrangeu o 1º ciclo de ensino, e “Jogos Escolares da 33ª Olimpíada”, abrangendo toda a comunidade escolar da Escola Básica nº 2 de São Bernardo, do 2º e 3º ciclo de ensino.

No início do ano letivo, o NEEF, em coordenação com o GDEF, decidiu realizar uma atividade, a qual ficou inserida no Plano Anual de Atividades (PAA). Esta atividade foi destinada aos alunos do 1º Ciclo da Escola Básica nº2 de São Bernardo (EBSB), que foi realizada no primeiro semestre, no mês de dezembro. Além desta atividade, o NEEF programou uma segunda atividade que também foi colocada no PAA, no início do ano letivo, para a semana do Departamento, destinada ao 2º e 3º ciclo do ensino básico.

4.1. À Descoberta

No âmbito da área três do guia de prática pedagógica supervisionada, associado ao desenvolvimento de projetos e parcerias educativas, propusemos a realização de uma atividade para alunos do 1º ciclo, destinada para cerca de 200 alunos. Em núcleo, procurámos desenvolver uma atividade onde o foco fosse a atividade física das crianças, com participação em diversas atividades associadas ao Natal. Estas englobaram atividades desportivas radicais, assim como jogos tradicionais portugueses. As atividades diferenciadas e desenvolvidas pelo núcleo para a atividade procuraram manter o carácter lúdico e desafiante, com níveis elevados de motivação. O evento ocorreu durante o período da manhã e da tarde do dia 16 de dezembro de 2021, iniciando-se às 9 horas e terminando às 16 horas. Ao longo do dia, existiram dois turnos, cada um com oito grupos. No turno da manhã, a atividade foi destinada para os alunos do 1º e 2º ano e o período da tarde aos alunos do 3º e 4º ano. Durante este evento foram realizadas as atividades de escalada, jogo do galo, jogo da lava, corrida de sacos, jogo da corda, jogo da bola ao cesto, corrida de salto de eixo e tiro ao alvo.

Para a realização da atividade, o NEEF teve a total colaboração dos alunos do 1º ano do Curso Profissional de Desporto que acompanharam os alunos do 1º ciclo em todas as rotações e, ainda, enquadraram os jogos tradicionais e contaram histórias natalícias.

O momento fulcral para que a atividade fosse realizada foi o pré-evento, que consistiu não só no planeamento e na organização das fases burocráticas, como também na comunicação da atividade aos responsáveis do público-alvo (1º ciclo) e do curso de Desporto. Assim que obtivemos a confirmação dos participante e colaboradores, realizámos uma reunião com os alunos de Desporto, para que tomassem conhecimento dessa dinâmica. No dia do evento, realizámos uma segunda reunião que visou a distribuição dos alunos pelas diversas funções, o reconhecimento dos espaços (a atividade decorreu em dois locais distintos) e de todas as atividades a dinamizar ao longo do dia. No processo do pós-evento, os discentes foram incansáveis aquando da arrumação dos materiais. No final desse processo, o NEEF

reuniu com eles, para os congratular, prometendo-lhes que seriam recrutados para a segunda atividade.

Para concluir, consideramos que o evento foi bastante importante junto da comunidade escolar do 1º ciclo, pelo que obtivemos um *feedback* muito positivo dos professores responsáveis pelos alunos do 1º ciclo de ensino.

O NEEF comprou e construiu as prendas de Natal e os efeitos decorativos que foram usadas ao longo da atividade, sem ter havido ajuda de custos para os materiais necessários, pelo que recorremos a materiais reutilizáveis e algum investimento financeiro da nossa parte.

Os alunos gostaram muito da atividade, mostrando a sua emoção através da vontade incessante que tiveram em realizar todos os exercícios que o NEEF promoveu, com destaque para a escalada.

4.2. Jogos Escolares da 33ª Olimpíada

A atividade foi uma iniciativa do núcleo de estágio da FCDEFUC, do ano letivo de 2019/2020, e visou a participação competitiva de modalidades olímpicas, em contexto escolar. O nosso núcleo de estágio considerou pertinente a sua dinamização no presente ano letivo.

Esse evento tornou-se importante na mobilização de outras áreas disciplinares, onde os alunos puderem fazer, entre outros, bandeiras e alguns equipamentos que foram utilizados. Além disso, mobilizámos os discentes do Curso Profissional de Fotografia, para a realização da reportagem fotográfica.

A atividade decorreu ao longo do dia 11 de maio de 2022, das 9h30 às 12h30 (manhã) e das 14h30 às 18h20 (tarde), aproximadamente.

Formámos 24 equipas, cada uma representando um país. Cada equipa era composta por doze elementos, seis do género masculino e seis do género feminino. A competição foi dividida em quatro escalões, de modo a garantir a competitividade e o equilíbrio.

O dia contou com diversos jogos das modalidades de Atletismo (corrida de velocidade de 40 metros, lançamento do peso, lançamento do dardo e salto em altura), Ginástica de solo, Boccia, Voleibol, Futebol, Basquetebol, Badminton e Andebol, distribuídos pelo pavilhão, ginásio e espaço exterior.

De forma a auxiliar as atividades, recrutámos, como colaboradores, os alunos do 1º ano do Curso Profissional CSD/DESP, com vista a ajudar na organização e operacionalização do evento. Este grupo de alunos teve um papel importante na gestão e controlo dos jogos que

foram decorrendo ao longo do dia, participando como árbitros nos diversos campos e colaborando na arrumação de parte do material utilizado. Os alunos do Curso Profissional de Fotografia também foram imprescindíveis na realização da reportagem fotográfica.

O evento iniciou com uma sessão de abertura adaptada, por causa do precário sistema de som. Por isso, procedemos à apresentação de todas as equipas representadas pelas bandeiras dos respetivos países.

Durante o dia, realizaram-se os jogos das diversas modalidades, de acordo com o planeamento realizado pelo núcleo e articulando todos os espaços disponíveis. Foram disputadas 197 provas (92 realizadas na parte da manhã e 105 na parte da tarde). Realizámos uma cerimónia de encerramento, com a atribuição de prémios por modalidade e escalão, bem como para os países com melhores resultados.

De uma forma geral, consideramos que evento atingiu os objetivos pré-estabelecidos, promovendo os valores olímpicos da Excelência, Amizade e Respeito.

Nem tudo o que estava programado se desenvolveu conforme o esperado, mas a resiliência e adaptação de todos os intervenientes organizadores permitiram o nosso sucesso.

4.3. Projeto de Olimpíada Sustentada

No âmbito de uma educação sustentável, com aplicação das aprendizagens adquiridas em relação à aprendizagem em serviço, propôs-se a realização de um projeto em contexto de aprendizagem em serviço, para alunos do 3º ciclo, do ensino secundário e do ensino profissional, da ESJE, que decorreu em diversos momentos ao longo do segundo semestre.

Em núcleo de estágio, procurámos desenvolver o projeto onde o foco fosse a prática de uma modalidade olímpica que tenha tido representação portuguesa na última edição dos jogos olímpicos, ou seja, dos Jogos de Tóquio 2020, visando a promoção de uma educação sustentável, indo ao encontro dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS).

Desta forma, o projeto baseia-se na mobilização dos três grandes valores olímpicos-Excelência, Respeito e Amizade-, promovendo a paz e a justiça social e indo ao encontro das necessidades do contexto escolar presente no Agrupamento.

Todo o processo de planeamento, gestão e controlo da atividade esteve sob a alçada do núcleo de estagiários que contou com as seguintes parcerias: a escola de surf “Tribo do Sol”, o laboratório cívico “CidadaniaLAB” e a associação “Polinizar Aveiro”. Além disso, contou com quatro momentos, sendo que o primeiro e o segundo ocorreram em grande

concordância, o terceiro foi uma repetição do segundo, mas a uma escala maior, alargado a uma comunidade escolar mais composta e com formalidades externas ao objetivo do projeto, mas que se integrou como parte do mesmo, que foi o hastear da bandeira “Eco escolas”, e último momento surgiu no âmbito de um dos objetivos, e principal, do projeto- a proteção da costa marítima, em contexto desportivo.

O momento um pressupunha uma palestra com o orador Fernando Paiva, na ESJE, no dia 23 de março, transmitida via online, com a EBSB, para que o momento um e dois ocorressem em simultâneo em ambos os meios escolares. Essa situação não foi possível, pelo facto de o orador ter recusado que a palestra fosse transmitida, preferindo que os alunos das duas escolas se reunissem no mesmo espaço. Propusemos que a palestra fosse gravada, mas também recusou. Decidimos, então, que a mesma fosse apresentada no dia 31 de março.

O momento dois desenvolveu-se com uma caminhada pelo recinto escolar de ambas as escolas, com vista à recolha de resíduos e limpeza das sarjetas. Os resíduos foram colocados em locais próprios para a sua reciclagem, dando uma educação ecológica a todos os alunos. Esse momento desenvolveu-se sem qualquer contrariedade, no entanto não teve a adesão pretendida para um impacto maior.

O momento três desenvolveu-se com uma caminhada ecológica pela cidade de Aveiro, promovida pelo nosso núcleo de estágio, que contou com os parceiros “CidadaniaLab” e “Polinizar Aveiro”. Essa atividade englobou ainda a construção de um hotel de insetos, que ficou instalado no recinto escolar, para que se observasse a evolução da sua reprodução, importante para a polinização das plantas. Essa evolução foi observada numa atividade que ocorreu no dia 25 de maio, num outro momento que não integrava o projeto desenvolvido pelo nosso núcleo de estágio.

O momento quatro desenvolveu-se na praia da Barra, com uma atividade atrativa para todos os 16 alunos participantes desse momento. Apesar de não termos aplicado o inquérito de satisfação, a opinião dos alunos foi muito positiva. Da nossa parte, consideramos que o projeto atingiu os objetivos pré-estabelecidos, conseguindo sensibilizar a comunidade escolar para o tema da poluição e sustentabilidade, promover a atividade física em contexto sustentável e as práticas desportivas motivadoras e diferenciadas e, ainda, consciencializar os participantes sobre a importância da reciclagem e separação de resíduos.

Área 4 – Atitude ético-profissional

A área quatro do EP é referente à atitude ético-profissional do professor estagiário que, segundo Ribeiro-Silva *et al.* (2018), corresponde ao desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, se torna importante na transversabilidade existente em relação à intervenção pedagógica, ao longo do seu processo de aprendizagem e de toda a sua carreira profissional de docência. A ética profissional é vista como o desempenho de conduta do docente que serve de exemplo para todos os alunos.

Assim, ao longo do EP, pretendemos construir e alimentar uma conduta à imagem da nossa identidade profissional que nos designa enquanto docentes, no que diz respeito aos valores e princípios pelo qual nos regemos e nos comprometemos no início desta caminhada, tais como o respeito, o compromisso, a responsabilidade, a empatia, a educação, a solidariedade e o profissionalismo.

Relativamente aos nossos alunos, procurámos sempre transmitir os valores essenciais, para que fizessemos parte do seu currículo académico, nas suas atitudes e nos seus valores, no que concerne ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Nesse sentido, considerámos que a forma mais clara de transmitir o bom exemplo seria apresentarmo-nos de forma assídua e pontual nas aulas durante o ano letivo, demonstrando um empenho total em todo o PEA, assim como uma disponibilidade total para esclarecer dúvidas ou sugestões, de modo a prevalecer o respeito por si e pelos outros, demonstrando o respeito pela diversidade humana que existe na sociedade. Procurámos também alimentar um ambiente de trabalho em todas as aulas e fora delas, através de atividades letivas em que os alunos cumprissem os pressupostos traçados, desenvolvendo um pensamento reflexivo, crítico e criativo sobre as suas ações e tarefas.

Consciencializados das lacunas de formação que, enquanto estagiários apresentávamos, procurámos frequentar momentos de formação específica e não específica, em meio académico ou não académico, que nos levasse a adquirir conhecimentos que enriquecessem os nossos saberes e nos permitisse estar mais preparados para as nossas intervenções pedagógicas. Sabido que nem sempre foi fácil obter formações direcionadas para as nossas lacunas, não deixámos de procurar ou frequentar momentos de formação, aproveitando momentos de conhecimento que, em algum momento, nos poderiam ser úteis nas atividades letivas e na transmissão de conhecimento geral aos alunos. Tendo a

possibilidade de aproveitar os momentos reflexivos após cada aula de lecionação ou momento de planeamento, congratulámo-nos com esses momentos para a nossa reflexão dos sucessos ou insucessos, com vista a melhorar a nossa pedagogia e o nosso PEA, de modo a melhorar as aquisições das aprendizagens essenciais e significativas dos nossos alunos. Desta forma, ao longo do ano letivo, frequentámos ações de formação, com vista a aprofundar o nosso conhecimento e colmatar as nossas dificuldades, através da participação das seguintes ações de formação: “Boas práticas na Educação Física e no Desporto para crianças e jovens”, promovida por APEF de Aveiro, CNAPEF e Centro de Formação da Sociedade Portuguesa de Educação Física, “Programa de Educação Olímpica”, à responsabilidade do Comité Olímpico de Portugal, “XXI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”, “Plano de Prevenção de Lesões”, promovida pela Associação Desportiva de Taboeira, e “A pedagogia e a didática no ensino do Judo”, promovida pelo CFAECAAV – Centro de Formação da Associação de Escolas dos concelhos de Aveiro e Albergaria-a-Velha .

As observações de aulas foram mais um momento importante na nossa formação, uma vez que nos permitiu absorver outras realidades fora da nossa, em que nos propusemos a observar aulas de outros docentes, com mais experiência, assim como observar outros colegas de estágio, de um contexto diferente do nosso (Escola Básica Monsenhor Miguel Oliveira). Esse momento de reflexão também nos permitiu absorver realidades diversas, respeitando sempre os pensamentos e metodologias de docência que nos eram apresentadas.

Como profissionais, assumimos o nosso compromisso e continuámos a desenvolver as funções inerentes ao estágio até ao final do ano letivo, levando as tarefas de componente letiva até ao dia 15 de junho, com vista a concluir por completo o ano letivo de intervenção junto da nossa turma contextual de estágio.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

PERCEÇÃO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO, RESPETIVOS ALUNOS E ORIENTADOR, SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PERCEPTION OF INTERN'S TEACHERS AND RESPECTIVE STUDENTS AND SUPERVISOR ON THE PEDAGOGICAL INTERVENTION IN THE CONTEXT OF THE PHYSICAL EDUCATION CLASS

André João Rodrigues Dias
Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Professora Doutora Maria de Lurdes Tristão Ávila Carvalho

Resumo: A profissão docente é uma área que exige um vasto conhecimento do meio e uma capacidade de adaptação constante, perante todos os ambientes incertos com que a mesma se depara diariamente, consciencializando que o docente aprende todos os dias, resultado das incertezas derivadas da sua profissão. Considerando que o docente tem um ponto de partida, opiniões diversas tornam-se importantes na reflexão da Prática Pedagógica (PP) do professor. Nesse sentido, surgiu o presente estudo com o objetivo de realizar uma análise profunda das percepções dos vários intervenientes no processo de aprendizagem do professor estagiário, em relação à sua intervenção pedagógica. Numa fase inicial, o estudo visou fornecer dados ao professor sobre as convergências e divergências entre os intervenientes do estudo e as necessidades de melhoria para o professor estagiário, de modo a que fossem adotadas estratégias de intervenção pedagógica. Numa fase final, o estudo pretendeu apurar se existiu uma maior ou menor divergência de percepções entre o professor estagiário, a professora orientadora e respetivos alunos, após a implementação das estratégias delineadas durante o seu PEA. Para isso, foi aplicado um questionário “em espelho” à professora orientadora, ao professor estagiário e aos alunos, em dois momentos do ano letivo (1º e 2º semestres). Os resultados indicam que, no segundo momento, todos os intervenientes apresentaram resultados mais positivos em relação à PP do professor estagiário, apesar de não revelarem significado estatístico na sua maioria. No entanto, conclui-se que as aplicações das estratégias tiveram um impacto positivo sobre o PEA. Os resultados ainda transmitem que existe pouca convergência entre a percepção do professor estagiário e da professora orientadora em todas as dimensões, sendo a dimensão “Relação Pedagógica” aquela que apresenta uma maior convergência.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Educação Física, Professor Estagiário, Percepção

Abstract: *The teaching profession is an area that requires a vast knowledge of the environment and an ability to adapt constantly, given all the uncertain environments faced daily, raising awareness that the teacher learns every day, resulting from the uncertainties derived from his profession. Considering that the teacher has a starting point, diverse opinions become important in the reflection of the pedagogical practice (PP) of the teacher. In this sense, the present study emerged with the objective of performing an in-depth analysis of the perceptions of the various intervenients in the learning process of the intern teacher, in relation to their pedagogical intervention. At an early stage, the study aimed to provide data to the teacher on the convergences and divergences between the study intervenients and the needs for improvement for the intern teacher, so that pedagogical intervention strategies were adopted. In a final phase, the study aimed to determine whether there was a greater or lesser divergence of perceptions between the intern teacher, guiding teacher and their students, after the implementation of the strategies outlined during their PEA. For this, a questionnaire was applied "in mirror" to the guiding teacher, the intern teacher and the students, at two moments of the school year (1st and 2nd semesters). The results indicate that, in the second moment, all the participants presented more positive results in relation to the PP of the intern teacher, although there were not many significant differences, however, it is concluded that the implementation of the strategies and those had a positive impact on the PEA. The results still show that there is little convergence between the various intervenients of the study, and in the second moment the divergence was higher than in the first moment.*

Keywords: *Pedagogical Practice, Physical Education. Intern Teacher, Perception*

Introdução

Segundo Bulgraen (2010), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar a sua forma pedagógica para, da melhor forma, atender aos seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar.

Segundo Lazzarin, Nakama, & Júnior (2007), o docente tem papel fundamental no PEA, sendo considerado responsável pela transmissão de conhecimentos e de experiências. Através dessa consciência, o presente estudo “Percepção do professor estagiário, respetivos alunos e orientador, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação Física”, visa analisar e refletir sobre essa percepção que os respetivos alunos e professor orientador têm acerca da prática pedagógica do professor estagiário, verificando as concordâncias e divergências e, ainda, em que sentido vão ao encontro da sua auto-percepção.

Nos tempos atuais, tem vindo a ser cada vez mais importante que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica e aceite as críticas, independentemente da sua natureza, com vista ao desenvolvimento, adaptação e reajustamento da sua PP porque as exigências são cada vez maiores e a pressão que é colocada sobre um professor tem vindo a crescer. Segundo Machado (2020), essa capacidade de autorreflexão e aceitação das críticas são ferramentas fundamentais para o perfil de um bom professor, uma vez que é necessário que, dia após dia, se adapte às constantes mudanças, promovidas pelos alunos, pelos conteúdos, pela comunidade escolar ou até mesmo por si mesmo. Além de tudo isto, o bom professor revela-se no momento em que não se acostuma ao sucesso e corre atrás da inovação porque, na verdade, todos os anos letivos trazem perspetivas diferentes, alunos diferentes, objetivos diferentes, entre outras diferenças naturais ao trabalho de professor.

A capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles são competências fundamentais para os professores, que devem ser desenvolvidas durante a formação inicial, de forma a contrariar a tendência de ancoragem das suas decisões, atitudes e práticas nos conhecimentos adquiridos enquanto alunos (da Silva, 2017).

Tal como refere Tardif (2002, citado por Brighenti, Biavatti, & de Souza, 2015), os saberes docentes são adquiridos e construídos num processo contínuo de aprendizagem, em que o professor aprende de forma progressiva e, com isso, se insere e domina o seu ambiente de trabalho. Assim, não se pode dizer que os saberes docentes são constituídos por um conjunto de conteúdo definidos e imutáveis.

Tendo em conta o papel do professor no seio do PEA, ele tem um papel fundamental no processo, uma vez que é considerado responsável pela transmissão dos conhecimentos e das experiências dos alunos, assim como orientar e tirar as suas dúvidas, tanto na teoria como na prática. O papel do professor é responsável pelo processo de estimulação e manutenção do interesse do aluno pela escola, na medida em que ele é algo externo que, por diferentes recursos, pode favorecer o interesse dele pela escola, mas não deve ser-lhe atribuída a responsabilidade sobre a motivação de seus alunos, que se originaria da significação subjetiva que cada um faz (de Oliveira & Alves, 2005). Essa variável é, no entanto, um aspeto de grande discussão, uma vez que mesmo os diversos autores não partilham da mesma opinião, mas é, de facto, um dos principais fatores do ritmo de aprendizagem.

Nesse sentido, Delors (2001) e Rego (2001), citado por Lazzarin, Nakama, & Júnior (2007), também acreditam que o relacionamento professor-aluno tem um papel determinante na aprendizagem. Para Bordenave e Pereira (2002), citado por Lazzarin, Nakama, & Júnior (2007), o ensino consiste na resposta planeada às exigências naturais do processo de aprendizagem; é o resultado da relação pessoal do professor com o aluno. Logo, é possível que as atitudes positivas ou negativas dos professores exerçam efeito motivador ou desmotivador sobre os alunos, induzindo-os a alterar os seus níveis de esforço e empenhamento, com repercussões no desempenho académico. Portanto, o olhar sobre o insucesso dos alunos não recai apenas no próprio, o que leva a uma visão injusta e egoísta da docência, pelo que o olhar também tem de ser diversificado às restantes partes integrantes do ensino e aprendizagem que nelas consta o professor.

Uma vez que nesse trabalho abordaremos as várias dimensões que integram o PEA, torna-se igualmente importante realçar as competências do professor nas diversas dimensões do ensino. Onofre (1995) revela que os fatores do sucesso educativo dos alunos devem-se ao facto de o nível de intervenção em sala de aula ser uma área crítica do professor e que essa intervenção tem de pautar uma elevada competência técnica e pedagógica, sendo essa competência espelhada na capacidade de analisar as circunstâncias particulares de cada

situação educativa e de decidir sobre os meios necessários para as enfrentar com o máximo de sucesso.

A dimensão instrução é descrita nos momentos em que o professor atua na aula com vista à explicação das tarefas nela constante, assim como ao *feedback* dirigido aos alunos para o seu desenvolvimento, a sua correção e partilha de informação para a comunidade aprendiz. Assim sendo, quando Onofre (1995) se refere ao conteúdo da informação, menciona que o professor deverá procurar que o aluno conheça claramente para que é que vai realizar a atividade (que objetivos de aprendizagem persegue) e como é que vai fazer. Para isso, o professor tem a obrigação de explicar as componentes críticas nesses momentos, de modo a permitir que os alunos atinjam o sucesso. Todo esse processo deve ser no menos tempo possível, de modo a não retirar tempo da prática de aprendizagem.

A qualidade desse acompanhamento depende da qualidade com que o professor consegue manter-se atento na observação da atividade dos alunos e da qualidade com que consegue interagir com cada um sobre os assuntos ligados à sua aprendizagem (Onofre, Prioridades de Formação Didática em Educação Física, 1995).

A dimensão Organização (Gestão) envolve todas as tarefas que retratam a gestão de espaço e materiais dos alunos em grupos ou individual e, ainda, a gestão do tempo da sessão e das tarefas. Esa dimensão não reverte diretamente na essência das sessões de aprendizagem (aulas), contudo é um meio que aumenta ou diminui, facilita ou dificulta as atividades de aprendizagem dos alunos (tarefas). Assim sendo, estamos perante um problema que se resume no facto de termos que organizar bem o trabalho e, simultaneamente, reduzir ao mínimo o tempo que gastamos nesse tipo de tarefas (Onofre, Prioridades de Formação Didática em Educação Física, 1995). Nesse sentido, a criação de rotinas e a aplicação de experiências automatizadas comprovam o efeito positivo na redução do tempo das tarefas e na rentabilização do tempo de aula.

Para além da criação de rotinas, é importante que o professor, nos momentos de organização e gestão, adote uma postura dinâmica e motivadora, garantindo dessa forma um clima de aula positivo sem quebras ou “tempos mortos” (Machado, 2020).

No que respeita à dimensão disciplina, não podemos confundir com a forma de manter os alunos nos padrões de comportamento que é suposto. Falar de disciplina é, sim, falarmos de como o professor pode promover e ajudar os seus alunos a descobrirem como podem interagir e aproveitar o seu espaço, juntamente com o dos seus colegas.

A discussão acerca das medidas a assumir para a resolução dos problemas da disciplina na relação pedagógica tem sido, tradicionalmente, promovida na ótica da procura das modalidades de intervenção mais eficazes, para remediar ou corrigir o comportamento indisciplinado dos jovens e alunos.

Na dimensão clima, falamos do bom funcionamento da aula que o meio educativo nos pode trazer. Uma boa relação leva a um bom funcionamento e fluidez da aula, mas, quando se torna ao contrário, costuma ocorrer mais paragens de aula e menos tempo de aprendizagem. Existem três tipos de níveis relacionais, que são a relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa (Onofre, 1995).

Relativamente à relação professor-aluno, Onofre (1995) refere que deve ser tão personalizada quanto possível. O professor deve procurar interagir diretamente com os alunos com base em assuntos do seu interesse, mostrando-se disponível para as suas necessidades. Um dos aspetos que os alunos mais valorizam num professor é a capacidade de ser justo e imparcial.

Quanto à relação aluno-aluno, é uma variável que o professor acaba por não estar diretamente associado. O seu papel passa por promover atividades que incentivem o trabalho de grupo. As tarefas de superação acabam por se tornar as mais eficazes, uma vez que os grupos têm um objetivo comum e todos pretendem lá chegar (Machado, 2020).

No tocante à relação aluno-tarefa/meio, o professor assume o papel de promover o gosto do aluno pelas tarefas que terão de realizar, de forma a mantê-los motivados. Para que tal seja possível, o professor precisa de desenvolver objetivos suficientemente motivadores, mas ao mesmo tempo concretizáveis e é nessa parte que entra a avaliação formativa inicial, onde o professor averigua as capacidades de cada aluno e define os objetivos, realizando a diferenciação pedagógica. Para além desses fatores, é igualmente importante que as tarefas sejam de génese diferenciada, mantendo a motivação dos alunos, uma vez que a repetição cíclica acaba por promover o desinteresse (Machado, 2020).

Objetivos geral

O objetivo principal desse estudo centra-se na identificação de convergências e divergências, baseada nas perceções do professor estagiário, dos alunos e da professora orientadora, relativamente à intervenção pedagógica do professor estagiário.

Objetivos específicos

Com vista à obtenção do objetivo principal, estabelecemos objetivos mais específicos, tais como:

- Identificar as convergências e divergências entre as percepções do professor estagiário, respetivos alunos e orientador sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de Educação Física.
- Estabelecer estratégias de intervenção pedagógica que potenciem a convergências de percepções entre professor estagiário, respetivos alunos e professora orientadora.
- Identificar as convergências e divergências entre as percepções do professor estagiário, respetivos alunos e orientador sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de Educação Física, após aplicação de estratégias nas diferentes dimensões pedagógicas.

Metodologia

Este estudo seguiu uma metodologia quantitativa, onde foram conciliadas técnicas de estatística descritiva e inferencial no tratamento das questões fechadas.

Amostra

O presente estudo é constituído por intervenientes distintos que apresentaram as suas percepções relativas à intervenção pedagógica do professor estagiário, no contexto das aulas de EF. Para isso, o estudo engloba alunos de uma turma do 8º ano, da ESJE, sendo a turma do professor estagiário. A turma é constituída por 28 alunos, de entre os quais 18 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com média de 12,96 anos de idade e idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. A amostra desse estudo é também constituída pelo professor estagiário e pela professora orientadora da escola.

Instrumentos e Procedimentos

Com vista à realização do presente estudo de investigação, foram aplicados questionários sobre a qualidade pedagógica no ensino secundário para professor/aluno, desenvolvido por Silva (2017) e construídos em “espelho”: um denominado de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – professor (QIPP-p)”, aplicado

ao professor estagiário e à professora orientadora e outro de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – aluno (QIPP-a)”, aplicado aos alunos.

Num primeiro momento, a aplicação dos questionários foi realizada em dias distintos, em que os alunos realizaram o seu preenchimento durante uma aula de Cidadania, no dia 17 de novembro de 2021, em que a professora responsável pela disciplina, através das reuniões de assessoria, permitiu que fossem aplicados nesse contexto. A professora orientadora procedeu ao preenchimento do questionário em tempo oportuno, com entrega no dia 4 de dezembro de 2021, e o professor estagiário preencheu o questionário no dia 21 de novembro de 2021. Num segundo momento, os questionários foram aplicados no mesmo formato, do momento anterior, em que os alunos procederam ao preenchimento no dia 23 de março de 2022, na aula de Cidadania, a professora orientadora realizou o preenchimento no dia 30 de março de 2022 e o professor estagiário preencheu no dia 27 de março de 2022.

O questionário é constituído por dois grandes grupos, sendo cada constituído por duas partes. O primeiro grupo, designado por “Grupo I – Intervenção Pedagógica” é constituído por 44 questões fechadas, indexadas às dimensões de intervenção pedagógica, propostas por Siedentop (1983) e ao perfil geral de desempenho profissional (decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto). Das 44 questões, 13 exploram a Dimensão Instrução (DI), 8 a Dimensão Planeamento e Organização (DPO), 13 a Dimensão Relação Pedagógica (DRP), 4 a Dimensão Disciplina (DD) e 6 a Dimensão Avaliação (DA). O segundo grande grupo é designado por “Grupo II – Opinião do Aluno/Professor e é dividido em duas partes. A primeira parte é relativa à importância da EF e a segunda parte relativa aos sentimentos sobre a disciplina. A primeira parte é formada por três questões fechadas. A segunda parte é composta por uma questão de resposta fechada e duas de resposta aberta, relacionadas com os sentimentos de alunos e professores relativos à disciplina, através das quais se procura perceber quais os aspetos que podem ser melhorados e quais os sentimentos de alunos e professores mais associados a esta disciplina. As escalas aplicadas ao Grupo I e ao Grupo II obedecem à escala de *Likert*, com alternativas de resposta “Nunca” (1), “Raramente” (2), “Algumas vezes” (3), “Muitas” (4) e “Sempre” (5).

Ao aplicar os questionários, foram tomadas algumas medidas, de forma a prevenir influências extrínsecas ao estudo, como tal os questionários foram aplicados de forma anónima, em que os alunos colocaram um código com letras designadas pelo professor e o número designados pelos alunos, em que combinaram previamente qual o número de 1 a 28 iriam usar no questionário, com vista a não haver duplicação de código. Os alunos foram

alertados que teriam de registrar e/ou memorizar o seu código, com vista a uma posterior aplicação e comparação de resultados.

Os inquiridos foram devidamente informados dos objetivos do estudo, das instruções de preenchimento e do propósito dos dados recolhidos, os quais serviriam exclusivamente para fins académicos e estatísticos.

Tratamento de dados

De forma a proceder ao tratamento dos dados recolhidos, foi utilizado o programa de base de dados IBM SPSS STATISTICS, na versão 26, para o tratamento das questões de resposta fechada, às quais corresponde um valor quantitativo, através da escala de *Likert*. Essa escala é organizada da seguinte forma: nunca - 1; raramente - 2; algumas vezes - 3; muitas vezes - 4 e sempre - 5.

O tratamento de dados realizou-se através de uma análise descritiva baseada nas medidas de tendência central e de dispersão, em que os parâmetros tidos em conta foram a média como medida de tendência central, o desvio padrão como medida de dispersão e os valores mínimo e máximo, como medidas de localização relativa.

Com vista a perceber a existência de diferenças significativas, nas respostas dos alunos, entre os dois momentos, após a aplicação das estratégias adotadas, foi utilizado o teste não paramétrico *Wilcoxon*, uma vez que se trata de uma amostra com um número reduzido ($n < 30$). O nível de significância que foi fixado foi de 5% ($p \leq 0.05$).

Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação dos resultados realizar-se-á tendo em conta uma sequência lógica da apresentação dos mesmos, em que se iniciará com a apresentação dos resultados do grupo I, respondidos segundo a escala de *Likert*, respeitando a reflexão das cinco dimensões constantes no presente estudo: Dimensão Instrução, Dimensão Planeamento e Organização, Dimensão Relação Pedagógica, Dimensão Disciplina e Dimensão Avaliação. A discussão dos resultados irá conter a análise e reflexão dos dados apresentados, salientando e refletindo sobre as diferenças significativas existentes e uma comparação dos valores médios das respostas dos alunos, nos dois momentos de aplicação, confrontando os resultados com os do professor estagiário e da professora orientadora.

Na tabela 1, apresentam-se os resultados obtidos nos questionários de todos os sujeitos da amostra (alunos, professor estagiário e professora orientadora). Na tabela seguinte estão expostos todos os dados relativos à dimensão Instrução.

Tabela 1. Dimensão Instrução: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professora orientadora nos Momentos 1 e 2.

Dimensão Instrução		Momento 1 (17/11/2021)				Momento 2 (23/03/2022)				Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos)
		Alunos		Professor Estagiário	Professora Orientadora	Alunos		Professor Estagiário	Professora Orientadora	Sig. ($p \leq 0,05$)
Itens		Média	SD	Valor	Valor	Média	SD	Valor	Valor	
2	Apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.	3,75	0,887	4	4	4,07	0,663	4	3	0,083
10	Conhece a matéria que está a ensinar.	4,39	0,737	4	3	4,54	0,693	4	3	0,331
13	Dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam	4,04	0,793	4	3	3,75	0,967	4	3	0,158
21	Corrige os alunos ao longo da aula.	4,36	0,780	4	3	4,36	0,678	4	4	0,901
25	Preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas	4,82	1,005	4	3	3,79	0,833	4	3	0,814
29	Coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar.	4,62	0,476	4	4	4,75	0,518	4	4	0,317
30	Faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam	4,58	0,737	4	4	4,43	0,879	4	4	0,886
34	É claro quando corrige os alunos.	4,39	0,772	4	3	4,14	0,803	4	3	0,830
35	Dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos	4,18	0,693	4	3	3,71	0,937	4	3	0,149
37	Utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios	4,14	0,891	4	3	4,21	0,957	4	4	0,811
38	Utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens.	3,93	0,766	4	3	3,50	1,072	4	3	0,043*
39	Utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	4,04	0,881	4	2	4,25	0,752	4	3	0,319
40	Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	4,96	0,962	3	3	4,11	0,916	4	4	0,412
Média		4,32	0,799	3,92	3,38	4,12	0,821	4	3,39	

Legenda: * $p \leq 0,05$; M1 – Momento 1; M2 – Momento 2; SD – Desvio Padrão

Observando a tabela 1, podemos salientar que apenas a pergunta 38 realizada aos alunos apresenta diferenças significativas entre os dois momentos de aplicação do questionário.

A diminuição da média apresentada na questão 38, “Utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens”, poderá estar inerente à falta de algumas estratégias impactantes na percepção dos alunos. Ainda assim, considerámos que, ao longo do ano letivo, foram modificadas as formas de organização das aulas, após aconselhamento e sugestões da professora orientadora, para que o professor tivesse uma presença diversificada nos diversos momentos de aplicação de tarefas e aprendizagens. Considerámos ainda que as formas de ajuda nas aprendizagens nos alunos foram variando entre a demonstração do professor e dos próprios colegas, imagens-modelos em vídeo ou papel, assim como *feedback* constante e

variado quanto ao tipo e forma. O aumento considerável do desvio padrão, entre os dois momentos, relata a indefinição dos alunos relativamente à presente pergunta.

Relativamente a outras questões que apresentaram algumas diferenças que considerámos relevantes, embora não significativas, podemos salientar as questões 2, 13 e 35, sendo que, nas perguntas 13 e 35, a variação tenha ocorrido pela negativa, e, na pergunta 2, pela positiva. Essas variações não são lógicas, pois os alunos diminuíram o valor da sua perceção sobre a forma como o professor interligava a matéria com as aprendizagens já adquiridas e das informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos, no entanto melhoraram a perceção sobre a apresentação dos conteúdos, de forma ajustada ao nível do seu conhecimento. Considerámos que essas questões deveriam ter uma evolução paralela e não oposta. Observando o desvio padrão percebemos, mais uma vez, um aumento da variabilidade, nas questões 13 e 35, das perceções entre os alunos e uma diminuição da variabilidade na questão 2.

Comparando as médias das respostas dos alunos, podemos perceber que ocorreu uma ligeira diminuição do Momento 1 (M1) para o Momento 2 (M2) (de 4,32 para 4,12) que poderá estar interligada com a não perceção dos alunos das diferenças no processo de ensino, uma vez que nem sempre apresentava e justificava as nossas estratégias e alterações ao longo das aulas, o que poderá ter influenciado essa diminuição. Conseguimos observar que houve um ligeiro aumento na média das respostas do professor estagiário, passando de 3,92 para 4,12, que podemos justificar com perceção direta, pela sua intervenção, das estratégias e opções tomadas ao longo do processo de instrução.

Ainda podemos observar que houve um aumento quase inexistente da média das respostas da professora orientadora, passando de 3,38 para 3,39. Esse aumento da perceção foi ligeiro, devido à diminuição da perceção, em que a docente considerou que o professor estagiário não apresentava os conteúdos, no segundo momento, de forma ajustada ao nível do conhecimento dos alunos, podendo estar influenciado pelas matérias em que o professor se sentia menos à vontade e que estariam a ser lecionadas no decorrer dessa aplicação. No entanto, houve aumento da perceção nas questões 21, 37, 39 e 40, em que a professora orientadora considerou que o professor estagiário corrigia melhor os alunos ao longo da aula, utilizava mais recorrentemente a demonstração na apresentação dos exercícios, utilizava mais os melhores alunos no auxílio na aprendizagem dos colegas e certificava-se mais vezes se os alunos saíam da aula sem dúvidas. Esses aumentos de perceção são justificados pela aprendizagem que o professor estagiário teve ao longo do período de estágio, apresentando-se

num nível ligeiramente superior aos olhos de uma pessoa mais experiente no cargo de professor.

Na tabela 2, apresentam-se os resultados obtidos nos questionários de todos os sujeitos da amostra (alunos, professor estagiário e professora orientadora). Na tabela seguinte estão expostos todos os dados relativos à dimensão planeamento e organização.

Tabela 2. Dimensão Planeamento e Organização: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professora orientadora nos Momentos 1 e 2.

Dimensão Planeamento e Organização		Momento 1 (17/11/2021)				Momento 2 (23/03/2022)				Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos)
		Alunos		Professor Estagiário	Professora Orientadora	Alunos		Professor Estagiário	Professora Orientadora	Sig. ($p \leq 0,05$)
Itens		Média	SD	Valor	Valor	Média	SD	Valor	Valor	
1	Planifica a matéria, de forma lógica.	4,14	0,848	4	3	4,14	0,705	4	3	1,000
3	Apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina	4,43	0,634	5	5	4,36	0,780	5	5	0,617
4	Informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	3,82	0,723	5	3	4,11	0,629	5	3	0,59
5	Cumprir o horário da aula.	4,71	0,659	4	4	4,75	0,441	4	4	0,755
6	É assíduo.	4,85	0,362	5	5	4,82	0,390	5	5	1,000
12	Gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática	2,68	0,772	4	2	3,11	0,956	3	2	0,074
26	Preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores	3,46	0,962	5	3	3,25	1,236	5	3	0,268
44	Utiliza TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas	2,22	0,974	3	1	2,71	1,013	3	1	0,033*
Média		3,78	0,742	4,38	3,25	3,91	0,769	4,25	3,25	

Legenda: * $p \leq 0,05$; M1 – Momento 1; M2 – Momento 2; SD – Desvio Padrão

Analisando a tabela 2, podemos observar que apenas a pergunta 44 apresenta diferenças significativas entre os dois momentos de aplicação do questionário.

Tendo em conta a diferença significativa apresentada na questão 4, “Utiliza TIC’s (Tecnologias de Informação e Comunicação) durante as aulas”, o aumento da média apresentada poderá estar inerente à inserção de demonstrações, em formato vídeo, de algumas técnicas de execução. Essa estratégia foi aplicada mais no âmbito da matéria de atletismo, mas em momentos ocasionais, daí o aumento significativo das respostas dos alunos. Essa estratégia foi aplicada nos alunos com maiores dificuldades, o que poderá justificar o aumento considerável do desvio padrão na presente questão.

Relativamente a outras questões que apresentaram algumas diferenças relevantes, embora não significativas, podemos salientar as questões 4 e 12, sendo que a variação de ambas tenha ocorrido pela positiva. Na pergunta 4, considerámos que o aumento da percepção dos alunos (de 3,82 para 4,11) possa ter uma relação com o facto de o professor ter criado

momentos de diálogo sobre os momentos de avaliação que maioritariamente ocorriam no final das aulas. Quanto ao desvio padrão, ele diminuiu na referida questão, o que apresenta uma melhor proximidade das percepções da amostra. Na pergunta 12, considerámos que o aumento ligeiro (de 2,68 para 3,11) possa ter uma estreita ligação com a preocupação que o professor apresentou em reduzir as suas intervenções, que levassem a uma maior paragem da aula, intervindo mais durante a prática dos alunos e procurando sempre os momentos mais oportunos para o fazer. O desvio padrão, na referida questão, sofreu um aumento, o que pode estar relacionada com a maior ou menor capacidade de os alunos prestarem atenção às explicações durante a execução dos exercícios.

Comparando as médias das respostas dos alunos, podemos perceber que ocorreu uma ligeira melhoria do M1 para o M2 (de 3,78 para 3,91), que poderá estar interligada com a maior partilha e apresentação das matérias programáticas ao longo das aulas e que não ocorria no momento da primeira aplicação do estudo. Conseguimos observar que houve uma ligeira redução na média das respostas do professor estagiário, passando de 4,38 para 4,25, que podemos justificar com a percepção que o professor tem, relativamente ao tempo gasto nas intervenções, tendo percebido que estava com um valor demasiado elevado para a sua realidade no primeiro momento de aplicação.

Observámos, ainda que não houve alteração em qualquer questão na percepção da professora orientadora, considerando que o professor estagiário não progrediu na DPO, apesar de algumas estratégias terem sido adotadas até ao final do ano letivo. No entanto, no M2 de aplicação dos questionários, o professor estagiário ainda não tinha colocado, em prática, as estratégias que adotou para essa dimensão, e daí não haver alteração na percepção da professora orientadora.

Na tabela 3, apresentam-se os resultados obtidos nos questionários de todos os sujeitos da amostra (alunos, professor estagiário e professora orientadora). Na tabela seguinte estão explícitos todos os dados relativos à dimensão relação pedagógica.

Tabela 3. Dimensão Relação Pedagógica: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professora orientadora nos Momentos 1 e 2.

Dimensão Relação Pedagógica		Momento 1 (17/11/2021)				Momento 2 (23/03/2022)				Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos)
		Alunos		Professor Estagiário	Professora Orientadora	Alunos		Professor Estagiário	Professora Orientadora	Sig. ($p \leq 0,05$)
Itens		Média	SD	Valor	Valor	Média	SD	Valor	Valor	
9	Dá ritmo e entusiasmo às aulas	3,22	1,121	3	3	3,00	1,018	3	3	0,295
11	Aceita as novas ideias dos alunos.	2,89	0,916	3	3	2,89	1,031	3	3	0,933
16	Por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal	2,93	1,331	5	5	3,43	0,997	5	5	0,229
17	Encoraja os alunos.	3,43	0,879	4	3	3,54	0,922	4	4	0,544
18	Dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade	3,32	0,863	3	3	3,71	1,049	4	4	0,148
19	Estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos	3,64	0,911	3	4	4,11	0,629	4	4	0,027*
20	Estimula a intervenção do aluno e apresentação das suas ideias.	3,21	1,166	5	3	3,54	0,744	4	2	0,213
22	Relaciona-se muito bem com os alunos.	3,30	1,203	4	3	3,43	1,230	4	4	0,526
24	Estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma.	3,57	0,879	4	4	3,50	0,923	4	4	0,831
27	Preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	3,71	1,150	5	5	3,64	1,193	5	5	0,833
36	Trata os alunos com respeito.	3,79	1,287	5	4	3,89	0,916	5	4	0,557
42	Mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas	4,04	0,759	4	2	3,93	1,052	4	3	0,643
43	Motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).	3,70	0,953	4	3	3,75	1,076	4	3	0,658
Média		3,44	1,032	4	3,46	3,57	0,983	4,08	3,69	

Legenda: * $p \leq 0,05$; M1 – Momento 1; M2 – Momento 2; SD – Desvio Padrão

Analisando a tabela 3, podemos observar que apenas a pergunta 19 apresenta diferenças significativas entre os dois momentos de aplicação do questionário.

Tendo em conta a diferença significativa apresentada na questão 19, “Estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos”, o aumento da média apresentada poderá estar inerente ao facto de o professor ter integrado mais diálogos no final de cada aula e durante a própria aula, sobre assuntos diversos, o que não ocorria à data do M1. Esta interação foi ponderada juntamente da professora orientadora, após esta sentir que havia algum distanciamento entre professor-aluno à data do M1. Esses diálogos em alguns casos eram referentes a comportamentos desviantes, mas também sobre *feedbacks* individualizados, com sentido corretivo das aprendizagens. Considerámos que o professor se integrou melhor com os alunos, à medida que o ano letivo se foi desenvolvendo.

Relativamente a outras questões que apresentaram algumas diferenças que considerámos relevantes, embora não significativas, podemos salientar a questão 18, sendo que variação dessa pergunta tenha ocorrido pela positiva. Na pergunta 18, considerámos que o aumento da percepção dos alunos (de 3,32 para 3,71) possa ter uma relação com o facto de o professor ter alterado o seu foco principal que à data do M1 era um pouco generalizado. Considerámos que, à medida que os alunos se foram manifestando evoluções nas diversas matérias, o professor foi ajustando o seu foco para os alunos com maior dificuldade, dando mais autonomia aos restantes, pelo que os alunos sentiram isso e podemos observar o resultado positivo nessa questão. Relativamente aos dados do desvio padrão, ele sofreu um aumento considerável, refletindo que a variabilidade das respostas é mais dispersa no M2 do que no M1.

Comparando as médias das respostas dos alunos, podemos perceber que ocorreu uma ligeira melhoria do M1 para o M2 (de 3,44 para 3,57) que poderá estar interligada com a melhor relação que o professor conseguiu obter ao longo do segundo semestre, do presente ano letivo, do que no primeiro semestre, uma vez que o professor apresenta algumas dificuldades de integração imediata num grupo. Conseguimos observar que houve um ligeiro aumento na média das respostas do professor estagiário, passando de 4 para 4,08, que podemos justificar com percepção paralela que o professor tem com os alunos, da sua relação com os mesmos, nos momentos de lecionação e após esses momentos.

É possível observar que também houve um aumento da média das respostas da professora orientadora, passando de 3,46 para 3,69. Esse aumento da percepção não foi mais expressivo, devido à diminuição da percepção na questão 20, em que a professora orientadora considerou que o professor estagiário não estimulava da mesma forma regular a intervenção do aluno e apresentação das suas ideias, como ocorreu no M1. Essa diferença negativa pode estar relacionada com o aumento da reflexão da professora orientadora sobre a intervenção pedagógica do professor estagiário. No entanto, houve aumento da percepção nas questões 17, 18, 22 e 42, em que a professora orientadora considerou que o professor estagiário encorajava mais os alunos ao longo da aula, dava mais atenção aos alunos com mais dificuldade e mostrava-se mais disponível para auxiliar no final das aulas, o que também levou a um melhor relacionamento entre todos os alunos da turma. Esses aumentos de percepção são justificados pelo desenvolvimento da intervenção pedagógica do professor estagiário, assim como das alterações realizadas nos momentos de lecionação das aulas, para que essa dimensão tivesse melhorias. Com esse aumento, aos olhos de uma pessoa mais experiente no

cargo de professor, podemos concluir que o desenvolvimento ao longo do ano letivo foi positivo.

Na tabela 4, apresentam-se os resultados obtidos nos questionários de todos os sujeitos da amostra (alunos, professor estagiário e professora orientadora). Na tabela seguinte estão explícitos todos os dados relativos à dimensão disciplina.

Tabela 4. Dimensão Disciplina: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professora orientadora nos Momentos 1 e 2.

Dimensão Disciplina		Momento 1 (17/11/2021)				Momento 2 (23/03/2022)				Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos)
		Alunos		Professor Estagiário	Professora Orientadora	Alunos		Professor Estagiário	Professora Orientadora	Sig. ($p \leq 0,05$)
Itens		Média	SD	Valor	Valor	Média	SD	Valor	Valor	
7	Mantém a turma controlada	3,71	0,810	4	4	3,64	0,826	4	3	0,806
14	É justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina	3,37	0,990	4	3	3,96	0,838	4	3	0,103
23	Por vezes, permite comportamentos de indisciplina.	2,04	0,881	5	4	3,57	1,230	5	4	0,000*
28	Previne comportamentos de indisciplina	3,63	0,884	4	3	3,75	0,967	4	4	0,538
Média		3,19	0,891	4,25	3,50	3,73	0,965	4,25	3,50	

Legenda: * $p \leq 0,05$; M1 – Momento 1; M2 – Momento 2; SD – Desvio Padrão

Analisando a tabela 4, podemos observar que apenas a pergunta 23 apresenta diferenças significativas entre os dois momentos de aplicação do questionário.

Tendo em conta a diferença significativa apresentada na questão 23, “Por vezes, permite comportamentos de indisciplina”, o aumento da média apresentada poderá estar relacionado com o facto de o professor ter aplicado uma estratégia de colocação dos alunos em locais diferentes, nos momentos em que a turma era propícia a ter comportamentos de desvio, no caso dos momentos de instrução, tendo resultado numa diminuição considerável de comportamentos desviantes nesses momentos.

Relativamente a outras questões que apresentaram algumas diferenças consideráveis, embora não significativas, podemos salientar a questão 14, sendo que variação dessa pergunta tenha ocorrido pela positiva. Na pergunta 14, considerámos que o aumento da percepção dos alunos (de 3,37 para 3,96) possa ter uma relação com o facto de termos deixado de ter uma postura demasiado militarizada durante a nossa lecionação das aulas, em que os alunos mostraram algum desagrado no M1 e, ainda, que a relação professor-aluno também pudesse vir a melhorar positivamente. Considerámos também que os comportamentos dos alunos foram refletidos antes de agir perante os mesmos que, em muitos casos, eram chamados à

atenção no decorrer da aula, mas apenas no final da aula ocorria uma conversa individual com o aluno, para esclarecer a sua postura.

Comparando as médias das respostas dos alunos, podemos perceber que ocorreu uma melhoria do M1 para o M2 (de 3,19 para 3,73), o que revela uma melhoria ao nível da disciplina, em aula. Ainda assim, considerámos que esse valor é baixo em relação ao expectável, pelo que no futuro teremos que continuar a refletir sobre essa dimensão. Considerámos também que com essa turma a nossa intervenção se torna mais difícil ao nível disciplinar, uma vez que existem diversos alunos com comportamentos desviantes constantes, durante os diversos momentos da aula, o que compromete o seu funcionamento e que nos obriga a intervir perante o aluno, mas sempre sujeitos a más perceções ou culpas constantes aos mesmos alunos, devido ao facto de estarem sempre no registo negativo, ao nível disciplinar. Conseguimos observar que não houve mudanças na média das respostas do professor estagiário, mantendo-se nos 4,25.

Observámos que não houve alteração da média das respostas da professora orientadora, fixando-se nos 3,50. Segundo a professora orientadora, o professor estagiário não progrediu na DD, apesar de algumas estratégias terem sido adotadas até ao final do ano letivo. No entanto, foram observadas diferenças na perceção da professora orientadora na questão 7, em que considerou que o professor não controlava tão bem a turma no M2, comparativamente ao M1. Essa diminuição da perceção pode estar justificada com o momento do ano letivo, sendo que, no início do ano, os alunos não tinham tanta confiança com o professor, comparativamente com o final do ano letivo. Ainda foi observada outra diferença na perceção da professora orientadora na questão 28, considerando que o professor estagiário prevenia mais vezes os comportamentos de indisciplina. Esse aumento de perceção foi justificado pela adoção de medidas em que foi estipulado que determinados alunos deveriam estar sempre em locais distintos nas tarefas e nos momentos de instrução. Foi possível concluir que não houve desenvolvimentos na perceção geral da DD.

Na tabela 5, apresentam-se os resultados obtidos nos questionários de todos os sujeitos da amostra (alunos, professor estagiário e professora orientadora). Na tabela seguinte estão explícitos todos os dados relativos à dimensão avaliação.

Tabela 5. Dimensão Avaliação: Análise das percepções dos alunos, professor estagiário e professora orientadora nos Momentos 1 e 2.

Dimensão Avaliação		Momento 1 (17/11/2021)				Momento 2 (23/03/2022)				Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos)
		Alunos		Professor Estagiário	Professora Orientadora	Alunos		Professor Estagiário	Professora Orientadora	Sig. ($p \leq 0,05$)
Itens		Média	SD	Valor	Valor	Média	SD	Valor	Valor	
8	Informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula	4,29	0,659	3	4	4,18	0,670	4	4	0,536
15	É justo nas avaliações	3,53	0,990	5	4	3,89	1,066	5	4	0,253
31	Utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	3,22	1,043	3	3	3,21	1,067	4	3	0,590
32	Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	3,10	1,101	3	2	3,75	0,799	3	2	0,041*
33	Foca a sua avaliação nas matérias dadas	4,13	0,516	-	-	4,11	0,685	5	4	0,655
41	Corrige o alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados	3,71	0,955	3	3	3,82	1,090	4	3	0,858
Média		3,66	0,877	3,4	3,2	3,83	0,896	4,17	3,33	

Legenda: * $p \leq 0,05$; M1 – Momento 1; M2 – Momento 2; SD – Desvio Padrão

Analisando a tabela, podemos observar que apenas a pergunta 32 apresenta diferenças significativas entre os dois momentos de aplicação do questionário.

Tendo em conta a diferença significativa apresentada na questão 32, “Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação”, o aumento da média apresentada poderá estar relacionada com o facto de nos termos comprometido em dar informações esporádicas de algumas avaliações formativas dos alunos que focaram os seus desempenhos ao longo das aulas, de modo a alcançar um valor mais elevado, sabendo que o comportamento e a cooperação entre colegas são também um critério de avaliação necessário ao sucesso. Relativamente ao desvio padrão da referida questão, podemos observar que diminuiu consideravelmente, pelo que os alunos estão em maior sintonia, no que diz respeito à apresentação dos resultados da avaliação.

Relativamente a outras questões que apresentaram algumas diferenças que considerámos relevantes, embora não significativas, podemos salientar a questão 15, sendo que variação dessa pergunta tenha ocorrido pela positiva, mas ainda longe de ser uma diferença significativa. Na pergunta 15, considerámos que o aumento da percepção dos alunos (de 3,53 para 3,89) possa ter uma relação com o facto de os alunos terem um maior contacto regular com as avaliações e justificações que lhes fomos fornecendo, em que tiveram a

possibilidade de entender melhor algumas variações de notas que na ótica de cada um não lhes fazia sentido. No que concerne ao desvio padrão, observámos que sofreu um aumento, onde percebemos a existência de um descontentamento dos alunos perante as notas que possivelmente serão os alunos que não alcançaram as notas pretendidas, comparativamente com alunos que entendiam a realidade da turma e percebiam as nossas decisões em termos avaliativos.

Comparando as médias das respostas dos alunos, podemos perceber que ocorreu uma melhoria do M1 para o M2 (de 3,66 para 3,83), o que revela uma ligeira melhoria na percepção dos alunos ao nível da avaliação. Ainda assim, considerámos que esse valor poderia ser mais elevado se proporcionássemos momentos finais de aulas para nos colocarmos à disposição para esclarecer avaliações intercalares que os alunos tinham acesso, via encarregado de educação, assim como avaliações formativas. Considerámos também que nessa turma ocorreram diversas situações de alunos que, nas AFD, eram alunos de nível máximo, no entanto, devido à sua postura e comportamento em aula, não lhes permitiram atingir os seus objetivos. Conseguimos observar que houve um aumento considerável na média das respostas do professor estagiário, passando de 3,4 para 4,17, que podemos justificar com inserção de uma questão que não foi preenchida no M1, por falta de dados factuais, pelo que notámos diferenças positivas para o M2.

É possível observar que houve um aumento ligeiro da média das respostas da professora orientadora, passando de 3,2 para 3,33. Esse aumento da percepção está justificado pela integração da questão 33, em que a professora orientadora considerou que o professor estagiário focou muitas vezes a sua avaliação nas matérias dadas. No M1, essa questão não foi respondida, mas no M2 obteve uma resposta superior à média da dimensão no M1. Em mais nenhuma questão houve diferenças na percepção, pelo que, segundo a professora orientadora, o professor estagiário não progrediu do M1 para o M2 na dimensão avaliação.

Passando para a apresentação e discussão dos dados da parte 1 do Grupo II, referente às opiniões dos alunos sobre EF, segundo a escala de *Likert*, eles deram a sua opinião relativa à importância da aula, à comparação com as outras disciplinas e à utilidade das aprendizagens adquiridas na disciplina para o futuro.

Na tabela 6, apresenta-se os resultados obtidos nos questionários dos alunos. Na tabela seguinte estão explícitos todos os dados relativos à dimensão à parte 1, do grupo II.

Tabela 6. Estatística Descritiva e inferencial das respostas no 1º e 2º momento de aplicação do questionário relativa à importância da aula de Educação Física

Opinião do aluno		Momento 1 (17/11/2021)					Momento 2 (23/03/2022)					Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos)
		Alunos					Alunos					Sig. ($p \leq 0,05$)
Itens		Média	SD	Moda	Mínimo	Máximo	Média	SD	Moda	Mínimo	Máximo	
1	Considero ser importante ter aulas de Educação Física	4,29	0,659	5	4	5	4,46	0,962	5	1	5	0,190
2	Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes	3,53	0,990	4	1	5	3,75	1,005	4	2	5	0,198
3	Penso que as coisas que aprendo em Educação Física ser-me-ão úteis ao longa da vida	3,22	1,043	4	2	5	3,68	1,056	3	1	5	0,607
Média		3,68	0,897				3,96	1,008				

Legenda: * $p \leq 0,05$; M1 – Momento 1; M2 – Momento 2; SD – Desvio Padrão

Analisando a tabela 6, podemos observar que não existe nenhuma pergunta com diferenças significativas entre os dois momentos de aplicação do questionário.

Relativamente às questões que apresentaram algumas diferenças relevantes, embora não significativas, podemos salientar a questão 1 e 2, sendo que variação dessas perguntas tenham ocorrido pela positiva. Na pergunta 1, considerámos que o aumento da perceção dos alunos (de 4,29 para 4,46) possa ter uma relação com o facto de os alunos terem tido algumas aulas sobre estilos de vida saudável e atividade física ao longo do ano letivo, o que pode ter realizado diferença sobre a sua perceção relativamente à disciplina. Relativamente ao desvio padrão, observámos que sofreu um aumento, pelo que a variabilidade das opiniões foi grande, havendo alunos que consideraram muito importante e outros nada importante, encarando isso como uma postura habitual desses alunos em todo o ambiente escolar. Na pergunta 2, considerámos que o ligeiro aumento da perceção dos alunos (de 3,53 para 3,75) possa ter uma relação paralela com a pergunta 1.

Comparando as médias das respostas dos alunos, podemos perceber que ocorreu uma melhoria do M1 para o M2 (de 3,68 para 3,96), o que revela uma ligeira melhoria na opinião dos alunos referente à disciplina de EF.

Na tabela 7, apresentam-se as médias obtidas nos questionários de todos os intervenientes da amostra, no momento 1 e no momento 2 de aplicação do questionário, nas diversas dimensões do estudo.

Tabela 7. Estatística Descritiva das respostas dos alunos, professor estagiário e professora orientadora, no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário nas várias dimensões da Intervenção Pedagógica.

Dimensões	Momento 1 (17/11/2021)			Momento 2 (23/03/2022)		
	Alunos (média ± sd)	Professor Estagiário (média)	Professora Orientadora (média)	Alunos (média ± sd)	Professor Estagiário (média)	Professora Orientadora (média)
Instrução	4,32 ± 0,799	3,92	3,38	4,12 ± 0,821	4	3,39
Planeamento e Organização	3,78 ± 0,742	4,38	3,25	3,91 ± 0,769	4,25	3,25
Relação Pedagógica	3,44 ± 1,032	4,00	3,46	3,57 ± 0,983	4,08	3,69
Disciplina	3,19 ± 0,891	4,25	3,50	3,73 ± 0,965	4,25	3,50
Avaliação	3,66 ± 0,877	3,40	3,20	3,83 ± 0,896	4,17	3,33

Legenda: * $p \leq 0,05$; M1 – Momento 1; M2 – Momento 2; SD – Desvio Padrão

Segundo Martins (2009), a capacidade de comunicação é o principal fator do sucesso da intervenção pedagógica. Desse modo, torna-se importante a aplicação de estratégias para que a instrução seja mais produtiva. Onofre (1995) sugere que o professor privilegie a demonstração, desenhos ou imagens já dominadas pelos alunos, promova a utilização de alunos como modelos e que utilize um número reduzido de referências no seu *feedback*, como estratégias que podem ser utilizadas para melhorar a instrução. Assim, o ligeiro aumento do valor médio da perceção da professora orientadora é justificado pela utilização de algumas das estratégias como o aumento dos *feedbacks* demonstrativos, de modo a melhorar a imagem que os alunos têm de uma determinada técnica, assim como a introdução de desenhos e imagens que facilitassem a perceção dos alunos sobre o modelo a adotar, enquanto o professor estagiário se concentrava na correção dos alunos. Ainda assim, as estratégias não foram demasiado abrangentes, havendo algumas questões que tenham diminuído e que não permitiram que o valor médio fosse superior. A diminuição da perceção dos alunos pode estar relacionada com a inexperiência dos alunos na perceção do significado das estratégias adotadas.

Na DPO, Quina (2009) refere que se incluem todas as medidas que visam melhorar a gestão de tempo, espaço, material e dos alunos. Assim, as estratégias como a definição de alunos para montagem e desmontagem de material, a criação antecipada de grupos de trabalho e a utilização de exercícios similares, que permitissem o aproveitamento do espaço e material, justificam o aumento do valor médio da perceção dos alunos, apesar que a perceção da professora orientadora se mantivesse estagnada em todas as questões.

A DRP, de acordo com Siedentop (1983), consiste nos métodos utilizados com o intuito de proporcionar um ambiente favorável ao PEA, existindo cooperação entre alunos-alunos e professor-alunos. Nesse sentido, Baccarelli *et al.* (2010) acreditam que são as ações do professor durante as aulas que influenciam a aprendizagem do aluno. Desse modo, algumas estratégias que foram utilizadas para melhorar o ambiente de aula, tais como uma abordagem direta e pessoal entre os alunos e o professor, no final de cada aula, sobre a educação física ou outros assuntos diversos, aceitação das ideias dos alunos, para situações de aula e terminar as aulas com uma reflexão de reforço positivo, podem justificar o aumento do valor média na percepção dos alunos e da professora orientadora.

Segundo Siedentop (1998), a disciplina é importante porque os alunos têm uma melhor aprendizagem numa turma disciplinada. Quina (2009) sugere estabelecer regras de comportamento muito claras e fazê-las cumprir. Nesse sentido, adotamos regras como a montagem e arrumação de material, em que todos os alunos teriam de contribuir. Ainda adotamos a estratégia de colocação de alunos indisciplinados dispersos pelo espaço da aula, tanto nos momentos de instrução, como nos momentos de tarefa, para que não houvesse tanta interação indisciplinar. Essas foram algumas estratégias adotadas que justificaram o aumento do valor médio da percepção dos alunos.

Na DA, Santos *et al.* (2015) evidenciam a avaliação como um espaço de registo e interpretação de sentidos que são baseadas em leituras de sinais e de indícios a partir dos quais se manifestam juízos de valor e tomadas de decisão. Dessa forma, adotou-se uma estratégia de criação de um registo diário das intervenções positivas que os alunos efetuavam ao longo das aulas e que pode justificar o aumento do valor médio da percepção dos alunos e da professora orientadora.

No gráfico 1, apresentam-se os resultados obtidos por dimensão, dos alunos, do professor estagiário e da professora orientadora, no que diz respeito às percepções sobre a intervenção pedagógica do professor estagiário, à data do primeiro momento de aplicação do questionário.

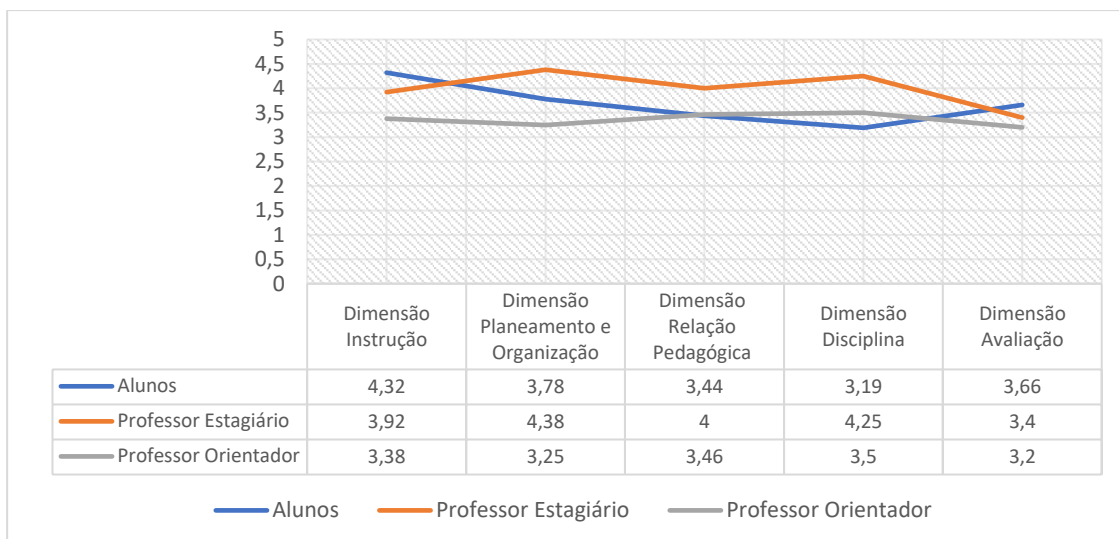


GRÁFICO 1 – GRÁFICO DE PERFIL SOBRE OS VALORES MÉDIOS DAS PERCEÇÕES DOS ALUNOS, DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO E DA PROFESSORA ORIENTADORA POR DIMENSÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, RELATIVAMENTE AO MOMENTO 1.

No gráfico 2, apresentam-se os resultados obtidos por dimensão, dos alunos, do professor estagiário e da professora orientadora, no que diz respeito às percepções sobre a intervenção pedagógica do professor estagiário, à data do segundo momento de aplicação do questionário.

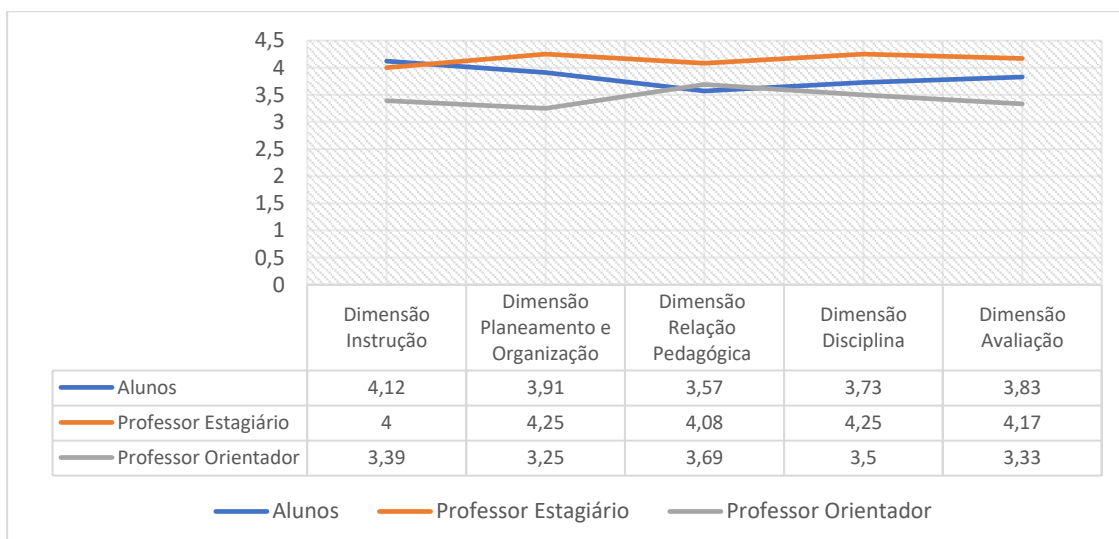


GRÁFICO 2 – GRÁFICO DE PERFIL SOBRE OS VALORES MÉDIOS DAS PERCEÇÕES DOS ALUNOS, DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO E DA PROFESSORA ORIENTADORA POR DIMENSÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, RELATIVAMENTE AO MOMENTO 2.

Após analisar a tabela 7 e os gráficos 1 e 2, observámos que entre as duas aplicações do estudo, as várias dimensões tiveram evoluções distintas. No que diz respeito à percepção dos alunos, a DI não apresentou evolução, mas em todas as outras dimensões, registou-se

sempre evolução. No que diz respeito à percepção do professor estagiário, a percepção apresenta evolução na DI, DRP e DA, não havendo evolução na DPO, nem na DD. No que diz respeito à percepção da professora orientadora, a percepção apresenta evolução na DI, DRP e DA, sem evolução na DPO e DD.

Relativamente aos desvios, referentes aos valores médios, entre os dois momentos de aplicação do estudo, observámos que a dispersão entre as respostas foi maior no segundo momento.

Os dados dos gráficos podem ser analisados quanto ao nível e quanto à forma. Quanto ao nível, a análise refere à soma das médias das percepções de todas as dimensões pedagógicas em cada um dos intervenientes da amostra. Quanto à forma, a análise refere as diferenças entre as percepções de cada uma das dimensões pedagógicas dos grupos da amostra.

Ao analisar o nível do gráfico 2, observámos que a soma das médias das percepções do professor estagiário, professora orientadora e dos alunos são 20.75, 17.16 e 19.16, respetivamente. Ao comparar o nível dos dados do M2 com os do M1 (18.95, 16.06 e 18.40), observámos que existe uma maior divergência entre as percepções dos três intervenientes da amostra. O professor estagiário mantém a sua percepção superior em relação a todos os outros intervenientes, com uma diferença de 3,59 valores em relação à professora orientadora e 1,59 valores em relação aos alunos. As diferenças, em valores percentuais, da percepção do professor, concluem um valor de 14,36% superior à da professora orientadora e 6,36% superior à dos alunos. Ainda assim, as percepções de todos os intervenientes demonstram uma evolução, concluindo que a aplicação de estratégias e o maior tempo de contacto com a prática docente levou a que o nosso conhecimento e a nossa relação com a docência e a turma demonstrassem resultados positivos. Contudo, ainda existe muita margem de progressão e evolução que devemos continuar a procurar melhorar.

Quanto à forma do gráfico 2, observámos que as percepções do professor estagiário e da professora orientadora apresentam uma diferença relevante, convergindo apenas na DRP, com uma diferença de 0,39 valores, sendo que as restantes dimensões o professor estagiário se sobrevalorizava em relação à professora orientadora. Todas as outras dimensões apresentaram uma diferença igual ou superior a 0,61 valores. Comparando com a forma do gráfico dos alunos, o professor estagiário já apresentava uma maior convergência na DI, com uma diferença de 0,12 valores, em que o professor se subvalorizava perante os alunos, no entanto, nas restantes dimensões, é o professor que apresenta uma percepção superior aos alunos.

Conseguimos ainda observar que não existe nenhuma dimensão que os três intervenientes convirjam simultaneamente, apresentando valores distintos perante as suas perceções da PP do professor estagiário.

Em síntese, podemos observar que as linhas do gráfico 1 para o gráfico 2 sofreram algumas alterações, respeitantes à DD e DA, em que os alunos apresentaram uma melhor perceção na DD em relação à professora orientadora, do primeiro para o segundo momento, e os alunos apresentaram uma pior perceção na DA em relação ao professor estagiário, do primeiro para o segundo momento.

Conclusão

Após a primeira aplicação do estudo, observámos que no momento 1 havia poucas convergências relativamente ao professor estagiário e aos restantes intervenientes, sendo apenas a convergência mais unânime na DA nesse primeiro momento. Todas as outras dimensões apresentavam divergências consideráveis com o professor estagiário a sobrevalorizar-se em todas as dimensões em relação à professora orientadora e apenas a subvalorizar-se na DI e DA em relação aos alunos. Após a aplicação do segundo momento do estudo, conseguimos concluir que do momento 1 para o momento 2 houve uma evolução positiva na perceção de todos os intervenientes, nas diversas dimensões da intervenção pedagógica do professor estagiário. Conseguimos também perceber que, apesar da evolução positiva, as estratégias aplicadas tiveram impacto positivo em quase todas as dimensões, na ótica do aluno, com exceção da DI, mas tiveram um impacto mais modesto, na perceção da professora orientadora. Concluimos ainda que, no momento 2, houve uma maior divergência entre as perceções dos três grupos da amostra, o que nos leva a perceber que as estratégias adotadas tiveram um impacto positivo em algumas questões e dimensões, no entanto foram pouco abrangentes.

Para futuras investigações, sugerimos que a aplicação dos questionários seja feita em mais momentos aplicativos, de modo a que seja possível um acompanhamento mais constante da evolução e da eficácia das estratégias adotadas. Em caso de ser possível haver uma amostra maior, aconselhamos que seja também abrangido um número mais vasto, no entanto tem de ser em turmas que acompanhem o professor estagiário o ano letivo completo.

O presente estudo teve um impacto positivo e necessário na intervenção pedagógica do professor estagiário, uma vez que nos fez refletir sobre as nossas necessidades e as nossas

posturas enquanto professores nas diversas dimensões. Essa necessidade de reflexão e de adoção de estratégias fez com que o nosso PEA sofresse alterações constantes, procurando sempre a melhoria de todo o processo, com vista a melhorar as percepções dos demais intervenientes do estudo.

Consideramos que ainda temos um largo caminho pela frente, em que necessitaremos de mais formação, mais estudo e mais conhecimento, que nos levem a ser melhores docentes e possamos levar a melhor formação e informação aos nossos alunos, num futuro que esperamos ser próximo.

Bibliografia

- Baccarelli, M., Ruella, L., Galatti, L., & Silvestre, C. (2010). Relacionamento Interpessoal Professor-Aluno na Educação Física. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 8(2), (pp.19-32).
- Brighenti, J., Biavatti, V. T., & de Souza, T. R. (2015). Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 8(3), (pp.281-304). doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p281>
- Bulgraen, V. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, 1(4).
- Lazzarin, H. C., Nakama, L., & Júnior, L. C. (Abril de 2007). O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. 16(1), (pp.90-101). doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-12902007000100009>
- Machado, D. C. (2020). Percepção de estagiários e respectivos alunos e orientadores, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação Física. Projeto, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Martins, G. (2009). Perfil Instrucional do Estudante Estagiário de Educação Física em Aulas de Atletismo: Análise das dimensões objetivo, direção e conteúdo do Feedback pedagógico. 3. Porto.
- Oliveira, C. E., & Alves, P. B. (2005). Ensino fundamental: Papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. 15(31), (pp.227-238). doi:<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200010>
- Onofre, M. S. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº12 Inverno (pp.75-97)
- Santos, W., Bruna, M., Matos, J., & Oliveira, A. (2015). Avaliação na Educação Física Escolar: Reconhecendo a Especificidade de um Componente Curricular. *Movimento*, 21(1), (pp.205-218).

Santos, W., Bruna, M., Matos, J., & Oliveira, A. (2015). Avaliação na Educação Física Escolar: Reconhecendo a Especificidade de um Componente Curricular. *Movimento*, 21(1), (pp.205-218).

Silva, E. R. (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, 2(2), (pp.18-31).

Considerações finais do Relatório de Estágio

Chegado ao fim do estágio pedagógico, posso concluir que esta experiência foi muito benéfica para mim tanto a nível profissional, como a nível pessoal.

Deparei-me com dificuldades ocultas à minha perceção no tocante às minhas capacidades e competências profissionais, no entanto as mesmas levaram-me a procurar formas distintas e estratégias para que as conseguisse ultrapassar.

Desde o início do EP que tinha uma previsão de um percurso longo e repleto de obstáculos, o que se veio a comprovar. Ao partir para este desafio tinha a noção que o meu horário diário não seria fácil, com poucas horas de descanso e com muitas dificuldades de gestão de horários, devido às responsabilidades que tenho a par com o EP e que, em alguns momentos, foram extremamente difíceis de ultrapassar, sendo o primeiro semestre o período mais crítico do meu processo de estágio, pois criar rotinas de trabalho, conciliando-as com as restantes responsabilidades, necessitou de algum tempo de adaptação e consciencialização. Este período menos positivo ao nível pessoal fez-me questionar sobre mim e sobre a importância deste processo para a minha vida futura, no entanto alguns intervenientes do NE foram imprescindíveis no meu percurso, dando-me o apoio necessário para levar até ao fim este projeto.

O EP foi impactante na minha visão relativamente ao meu desenvolvimento enquanto futuro docente, tendo todo o processo dado um conhecimento que, durante o primeiro ano de Mestrado, não tive a oportunidade de reter, devido, em certo modo, ao ensino à distância, que considero que tenha dificultado a aquisição e transmissão de aprendizagens. Neste sentido, o estágio fez-me progredir nos conhecimentos diversos no planeamento e na perceção das diferentes matérias inerentes aos programas de Educação Física que, no ponto de partida do EP, não me sentia seguro, no entanto, com o auxílio da professora orientadora e procura de informação, esta segurança teve um progresso considerável, assim como os conhecimentos adquiridos inerentes a esse desenvolvimento.

Concluído o EP, considero-me com um sentimento de dever cumprido, depois das dificuldades sentidas terem sido ultrapassadas sem deixar nada para trás, apesar de o reconhecimento não ir ao encontro do esperado, o que se torna frustrante no final deste processo. Ainda assim, fico grato pelas aprendizagens adquiridas e pela resiliência que tive de

desenvolver para ultrapassar todo este processo, agradecendo todo o apoio que me foi dado e que me motivou por parte da minha família, amigos e colegas de estágio.

Referências Bibliográficas

- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), (pp.62-67).
- Baccarelli, M., Ruella, L., Galatti, L., & Silvestre, C. (2010). Relacionamento Interpessoal Professor-Aluno na Educação Física. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 8(2), (pp.19-32).
- Brighenti, J., Biavatti, V. T., & de Souza, T. R. (2015). Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 8(3), (pp.281-304). doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p281>
- Bulgraen, V. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, 1(4).
- Carreiro da Costa, F. A. (1988). O sucesso pedagógico em educação física : estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. Sociedade Portuguesa de Educação Física, (pp.139-140).
- Clemente, F. M., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *EXEDRA - Revista Científica ESEC*, 71.
- Grillo, M. C., & Freitas, A. S. (2010). Por que falar ainda em avaliação? Porto Alegre: PUCRS.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). Programa de Educação Física.
- Januário, C. (1996). Do pensamento do professor à sala de aula. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lazzarin, H. C., Nakama, L., & Júnior, L. C. (Abril de 2007). O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. 16(1), (pp.90-101). doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-12902007000100009>

- Machado, D. C. (2020). Perceção de estagiários e respetivos alunos e orientadores, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação Física. Projeto, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Machado, D. (2021). Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Básica Nº2 de São Bernardo, junto da turma I do 7 ano, no ano letivo 2020/2021. Perceção de estagiários e respetivos alunos e orientadores, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação Física. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Mateos, M. E., & Murillo, S. C. (2021). Análisis de los canales de desarrollo e inteligencia emocional mediante la intervención de una unidad didáctica de Mindfulness y Biodanza en Educación Física para secundaria. *Retos*(40), (pp.67).
- Martins, G. (2009). Perfil Instrucional do Estudante Estagiário de Educação Física em Aulas de Atletismo: Análise das dimensões objetivo, direção e conteúdo do Feedback pedagógico. 3. Porto.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education* (4ª ed.). New York.
- Nérici, I. (1983). *Didática geral dinâmica*. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, C. E., & Alves, P. B. (2005). Ensino fundamental: Papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *15*(31), (pp.227-238).
doi:<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200010>
- Onofre, M. S. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº12 Inverno (pp.75-97)
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. . Porto: Porto Editora.
- Programa Nacional de Educação Física (2001). *Ensino Básico – 3º Ciclo*. Ministério da Educação. DGEBS.
- Quina, J. D. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Série Estudos. Edição do Instituto Politécnico de Bragança
- Santos, W., Bruna, M., Matos, J., & Oliveira, A. (2015). Avaliação na Educação Física Escolar: Reconhecendo a Especificidade de um Componente Curricular. *Movimento*, 21(1), (pp.205-218).

- Sánchez, D. B. (1992). *Evaluar en Educación Física* (2ª ed.). Barcelona, Espanha: INDE Publicaciones.
- Scalon, R. M. (2015). *A psicologia do esporte e a criança* (1 ed.). ediPUCRS.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain view: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1983). *Research on teaching in physical education*. T. Templin, & J. Olson, (pp.3-15).
- Silva, E. R. (2017). *Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno*. *Revista Practicum*, 2(2), (pp.18-31).
- Silva, E. R., Fachada, M., & Nobre, P. (2018). *Prática pedagógica supervisionada II*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física, Coimbra.
- Silva, E. R., Fachada, M., & Nobre, P. (2022). *Guia de estágio pedagógico*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física, Coimbra.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, (pp. 1159-1170). Poio (Pontevedra).
- Vieira, I. M. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Lisboa.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06(55/2018), pp. 2928 - 2943. Obtido de *Diário da República Eletrónico*: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 240/2001. *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30(240/2001), pp. 5569 - 5572. Obtido de *Diário da República Eletrónico*: <https://dre.pt/home/-/dre/631837/details/maximized>

ANEXOS

Anexo I- Cronograma Anual

Agrupamento de Escolas José Estevão																																
Planificação de Aulas - Ano Letivo 2021 2022																																
Ano / Turma		8.º A										Ciclo										3.º										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
2021	Setembro	Interrupção Letiva																								ETAPA 1					ETAPA 2	
	Unidade de Ensino																									Futebol					Futebol	
	Matéria																									Futebol					Futebol	
	Observações																									Futebol					Futebol	
	Resumo de Etapas																									Futebol					Futebol	
	Assessment de Turmas																									Futebol					Futebol	
	CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
2021	Outubro																									ETAPA 1					ETAPA 2	
	Unidade de Ensino																									Futebol					Futebol	
	Matéria																									Futebol					Futebol	
	Observações																									Futebol					Futebol	
	Resumo de Etapas																									Futebol					Futebol	
	Assessment de Turmas																									Futebol					Futebol	
	CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	2021	Novembro																									ETAPA 2					ETAPA 2
Unidade de Ensino																										Futebol					Futebol	
Matéria																										Futebol					Futebol	
Observações																										Futebol					Futebol	
Resumo de Etapas																										Futebol					Futebol	
Assessment de Turmas																										Futebol					Futebol	
CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
2021		Dezembro																									ETAPA 2					ETAPA 2
	Unidade de Ensino																									Futebol					Futebol	
	Matéria																									Futebol					Futebol	
	Observações																									Futebol					Futebol	
	Resumo de Etapas																									Futebol					Futebol	
	Assessment de Turmas																									Futebol					Futebol	
	CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	2022	Janeiro																									ETAPA 3					ETAPA 3
Unidade de Ensino																										Futebol					Futebol	
Matéria																										Futebol					Futebol	
Observações																										Futebol					Futebol	
Resumo de Etapas																										Futebol					Futebol	
Assessment de Turmas																										Futebol					Futebol	
CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
2022		Fevereiro																									ETAPA 4					ETAPA 4
	Unidade de Ensino																									Futebol					Futebol	
	Matéria																									Futebol					Futebol	
	Observações																									Futebol					Futebol	
	Resumo de Etapas																									Futebol					Futebol	
	Assessment de Turmas																									Futebol					Futebol	
	CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	2022	Março																									ETAPA 4					ETAPA 4
Unidade de Ensino																										Futebol					Futebol	
Matéria																										Futebol					Futebol	
Observações																										Futebol					Futebol	
Resumo de Etapas																										Futebol					Futebol	
Assessment de Turmas																										Futebol					Futebol	
CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
2022		Abril																									ETAPA 4					ETAPA 4
	Unidade de Ensino																									Futebol					Futebol	
	Matéria																									Futebol					Futebol	
	Observações																									Futebol					Futebol	
	Resumo de Etapas																									Futebol					Futebol	
	Assessment de Turmas																									Futebol					Futebol	
	CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	2022	Maio																									ETAPA 5					ETAPA 5
Unidade de Ensino																										Futebol					Futebol	
Matéria																										Futebol					Futebol	
Observações																										Futebol					Futebol	
Resumo de Etapas																										Futebol					Futebol	
Assessment de Turmas																										Futebol					Futebol	
CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
Matéria CTEMAC																										Futebol					Futebol	
2022		Junho																									ETAPA 5					ETAPA 5
	Unidade de Ensino																									Futebol					Futebol	
	Matéria																									Futebol					Futebol	
	Observações																									Futebol					Futebol	
	Resumo de Etapas																									Futebol					Futebol	
	Assessment de Turmas																									Futebol					Futebol	
	CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	
	Matéria CTEMAC																									Futebol					Futebol	

Legenda

 Fim de Semana
 Aulas Colômbia

 Faltado

Observações
 Os campos devem ser preenchidos com os cursos nos dias respetivos às turmas, apenas no campo do tempo de aula e que se inscreve por inteiro de acordo com o Regulamento.

1.º Semestre Letivo: 18 de Setembro de 2021 a 21 de Janeiro de 2022
 2.º Semestre Letivo: 1 de Fevereiro de 2022 a 14 de Junho de 2022

Anexo IV– Estrutura do Plano de Aula

Plano Aula			
Professor:		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Semestre:	Local/Espaço:	Duração da aula:
Nº da aula:	Etapa: / Aula:	U.E.: / Aula:	Aula/matéria:
Nº de alunos previstos:	Nº de alunos dispensados:		
Função didática:			
Recursos materiais:			
Sumário:			

Tempo		Objetivos Específicos	Descrição da Tarefa/ Estratégia de Organização	Objetivos Operacionais	Componentes Críticas
T	P				
Parte Inicial da Aula					
Parte Fundamental da Aula					
Parte Final da Aula					

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

Anexo V- Estrutura do Relatório de Aula

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

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE JOSÉ ESTÊVÃO

ANO LETIVO 2021/2022

**PROTOCOLO
DE
AVALIAÇÃO INICIAL**

Introdução

O processo de avaliação, nas suas vertentes diagnóstica e prognóstica, assume particular importância no processo de ensino-aprendizagem, pelo facto de constituir um instrumento de extrema utilidade na aferição dos diferentes níveis de prática e no conhecimento específico de cada aluno.

Neste sentido, tornar-se relevante apresentar os objetivos da avaliação formativa inicial:

- Avaliar o nível inicial dos alunos no conjunto de matérias;
- Identificar alunos críticos por matéria e matérias prioritárias, bem como aspetos críticos no tratamento de cada matéria (formas de organização, questões de segurança, formação de grupos, etc.);
- Definir as grandes etapas do ano letivo;
- Recolher informação para definição de prioridades de desenvolvimento (objetivos) para a etapa seguinte;
- Obter informação para em grupo, elaborar ou reformular o plano plurianual, estabelecendo metas por ano e definindo as aprendizagens essenciais.

No seguimento destes objetivos, é importante a observação das seguintes indicações metodológicas:

- As situações de avaliação inicial devem ser entendidas como verdadeiras situações de aprendizagem;
- O professor deve acompanhar as situações dando *feedbacks* de forma a corrigir as execuções dos alunos;
- As opções tomadas em função da avaliação inicial não são definitivas.

Metodologia

Os alunos serão submetidos a diferentes situações práticas, de forma a facilitar a avaliação inicial, com o objetivo de verificar a sua condição física e os diferentes comportamentos técnico-táticos, numa abordagem que deverá contemplar todas as matérias que serão lecionadas ao longo do ano letivo.

Cada situação de exercício pretende verificar o cumprimento de um conjunto de critérios correspondente a cada um dos níveis de especificação das matérias. Sendo assim:



Figura 1 – Avaliação diagnóstica numa situação de exercício

Para o nível avançado¹ não se propõe avaliação inicial. Considera-se que, um aluno que cumpra o nível introdutório e nível elementar está apto a trabalhar no nível avançado, não sendo necessária a sua observação para prognosticar o trabalho a desenvolver ao longo do ano.

Métodos de Registo

De modo a facilitar a identificação do aluno com o nível em que este se encontra na avaliação das diferentes modalidades, para cada situação existe um determinado número de conteúdos técnico/táticos. Estes são ou não cumpridos, pela observação da realização ou não das componentes críticas que lhe correspondem. Assim, somente se todos as componentes críticas forem cumpridas pelos alunos, o conteúdo é verificado. Por exemplo:

CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
MANCHETE	<ul style="list-style-type: none"> - efetua a extensão completa dos membros superiores - contacta a bola nos antebraços - não eleva os braços acima da linha dos ombros - efetua a flexão / extensão dos membros inferiores

Tabela 2 – Exemplo de critérios para ação técnica

O conteúdo *Manchete* só é verificado caso as quatro componentes críticas que lhe correspondem sejam observadas na execução do aluno. Para cada conteúdo utiliza-se o seguinte sistema de notação²:

- 0- Não tenta/recusa-se a ser avaliado
- 1- Não executa qualquer componente crítica
- 2- Executa pelo menos uma componente crítica
- 3- Executa todas as componentes críticas

Para que o aluno se encontre em determinado nível, é necessário que ele cumpra todas as componentes críticas que lhe são correspondentes (notação 3). Neste caso, será também avaliado na situação B.

VOLEIBOL								
			SITUAÇÃO A		SITUAÇÃO B			
			Nível Introdutório		Nível Elementar			
Nº	NOME	NÍVEL	MANCHETE	PASSE	SERVIÇO POR BAIXO	RECEÇÃO	PASSE COLOCADO	REMATE EM APOIO
1	António	I	3	3	3	2	1	0

Tabela 3 – Exemplo 1 do método de registo

Ao observar a tabela anterior, verifica-se que o aluno cumpre todas as componentes críticas de todos os conteúdos avaliados no nível introdutório e apenas um no nível elementar. Como tal, o aluno encontra-se no nível introdutório.

Métodos de Aplicação

Cada aluno será avaliado nas diferentes situações práticas tendo em conta as condições de realização assim definidas. Mesmo em situação coletiva, os alunos serão observados e avaliados pela qualidade das suas execuções individuais.

O nível inicial identificado por este protocolo corresponde ao nível em que o aluno se encontra, pelo que os objetivos terminais a trabalhar no ano serão os correspondentes ao nível acima designado nos programas/aprendizagens essenciais.

Avaliação das Atividades Físicas e Desportivas

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

- FUTEBOL
- VOLEIBOL
- BASQUETEBOL
- ANDEBOL

GINÁSTICA

- GINÁSTICA DE SOLO
- GINÁSTICA DE APARELHOS

ATLETISMO

- SALTO EM COMPRIMENTO
- LANÇAMENTO DO PESO

DESPORTOS DE RAQUETAS

- BADMINTON

Jogos Desportivos Coletivos

FUTEBOL

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Realizar as letivo técnico-táticas nas situação propostas.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none"> Grupos de 3 elementos – Sit. A 6 equipas de 4 elementos (3 + GR) – Sit. B
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos iniciam e terminam os exercícios ao sinal do professor. Os alunos após remate trocam de funções (Sit. A).
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Bolas e pinos
ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO	
SITUAÇÃO A	SITUAÇÃO B
DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:	
Situação A:	
<ul style="list-style-type: none"> Os alunos atacantes procuram finalizar, em situação de superioridade numérica (2x1), evitando o aluno defensor. A defesa é condicionada (não pode interceptar a bola). Os alunos devem realizar, pelo menos, 3 passes entre eles antes de finalizar. 	
Situação B:	
<ul style="list-style-type: none"> Jogo reduzido 4x4 (3+GR x 3+GR) 	

Nº	NOME	NÍVEL		FUTEBOL								OBSERVAÇÕES	
		D	P	SITUAÇÃO A				SITUAÇÃO B					
				Nível Introdutório				Nível Elementar					
				PASSE	RECEÇÃO	CONDUÇÃO	REMATE	ENQ. OFENSIVO	CORRETA TOMADA DE DECISÃO	DES MARCAÇÃO	DEFESA	MARCAÇÃO	
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													
26													
27													
28													
29													
30													

	CONTEUDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	PASSE	- coloca o pé de apoio ao lado da bola. - direcionada ao colega.
	RECEÇÃO	- enquadra-se com a trajetória da bola. - controla a bola junto ao pé. - não olha diretamente para a bola.
	CONDUÇÃO	- dá pequenos toques, mantendo a bola próxima do pé. - progride no terreno. - enquadra-se com a baliza.
	REMATE	- coloca o pé de apoio ao lado da bola. - inclina o tronco à frente.
SITUAÇÃO B	ENQ. OFENSIVO	- direciona-se para a baliza quando ganha a posse de bola. - progride no terreno se não tem oposição.
	CORRECTA TOMADA DE DECISÃO	- realiza passe a um companheiro desmarcado, caso não possa progredir. - remata se tem a baliza ao seu alcance.
	DES MARCAÇÃO	- oferece linhas de passe.
	MARCAÇÃO	- coloca-se perto do seu atacante, entre este e a baliza.

VOLEIBOL

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Realizar as ações técnico-táticas nas situações propostas.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none"> Grupos de 2 elementos – Sit. A Equipas de 4 elementos – Sit. B
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos trocam de companheiro ao sinal do professor (sit. A).
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Bolas de voleibol, rede de voleibol e pinos
ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO	
SITUAÇÃO A	SITUAÇÃO B
DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO: Situação A e A': <ul style="list-style-type: none"> A: em campo reduzido, jogo de cooperação 1+1 sem rede. Jogadas iniciam-se com toque de dedos. Apenas se pode realizar toque de dedos. A' (a 4m da rede): um dos alunos realiza serviço por baixo e o colega recebe com toque de dedos (trocam). Situação B: <ul style="list-style-type: none"> Jogo reduzido (12x6) / condicionado 4x4 Aconselha-se dar 3 toques na bola antes de a colocar no campo adversário. Pontos iniciam-se com serviço. <u>Nota:</u> a rede encontra-se a ≈ 2,10 m de altura.	

VOLEIBOL								OBSERVAÇÕES	
Nº	NOME	NÍVEL		SITUAÇÃO A		SITUAÇÃO B			
		D	P	Nível Introdutório		Nível Elementar			
				SERVIÇO POR BAIXO	PASSE	SERVIÇO POR CIMA	RECEÇÃO	PASSE COLOCADO	REMATE EM APOIO
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									

	CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	SERVIÇO POR BAIXO	<ul style="list-style-type: none"> coloca o pé contrário ao braço de execução um pouco mais avançado. inclina ligeiramente o tronco à frente. larga a bola momentos antes de esta ser batida.
	PASSE	<ul style="list-style-type: none"> contacta a bola à frente e acima da testa. coloca as mãos com os polegares e indicadores formando um triângulo. efetua a flexão / extensão dos membros superiores e inferiores.
SITUAÇÃO B	SERVIÇO POR CIMA	<ul style="list-style-type: none"> coloca o pé contrário ao braço de execução um pouco mais avançado. arma o membro superior que vai efetuar o batimento atrás da cabeça lança a bola na vertical e faz o batimento no ponto mais alto acompanha o movimento de batimento, transferindo o peso do corpo do pé de trás para a frente
	RECEÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> desloca-se e/ou coloca-se de forma a tocar na bola orientando-se para o colega a quem pretende enviá-la. coloca a bola numa zona que dificulte a ação dos defesas (espaço vazio).
	REMATE EM APOIO	<ul style="list-style-type: none"> contacta a bola à frente e acima da testa.

ANDEBOL

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Realizar as ações técnico-táticas nas situações propostas.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none"> Grupos de 4 elementos (2x1 + GR) – Sit. A 4 equipas de 5 elementos (4 + GR) – Sit. B
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos iniciam e terminam os exercícios ao sinal do professor Os alunos após remate ou recuperação de bola por parte da defesa trocam de funções (Sit. A).
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Bolas e pinos
ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO	
SITUAÇÃO A	SITUAÇÃO B
DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:	
Situação A:	
<ul style="list-style-type: none"> Os alunos atacantes procuram finalizar, em situação de superioridade numérica (2x1), contra o aluno defensor. A defesa é condicionada (não pode interceptar a bola). Os alunos devem realizar, pelo menos, 3 passes entre eles antes de finalizar. 	
Situação B:	
<ul style="list-style-type: none"> Jogo reduzido 5x5 (4+GR x 4+GR). 	

ANDEBOL											OBSERVAÇÕES	
Nº	NOME	NÍVEL	SITUAÇÃO A				SITUAÇÃO B					
			Nível Introdutório				Nível Elementar					
			PASSE	RECEÇÃO	DRIBLE	REMATE EM SALTO	ATAQUE		DEFESA			
D	P	C/ BOLA	ENQ. OFENSIVO	CORRETA TOMADA DE DECISÃO	S/ BOLA	REMATE EM APOIO	ENQ. OFENSIVO	CORRETA TOMADA DE DECISÃO	DESMARCAÇÃO	ATTITUDE DEFENSIVA		
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												
30												

	CONTEUDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	PASSE	<ul style="list-style-type: none"> coloca o pé contrário à mão que tem a bola, ligeiramente mais à frente que o outro. arma o braço. roda o tronco.
	RECEÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> recebe a bola com as duas mãos. amortece a bola.
	DRIBLE	<ul style="list-style-type: none"> não olha para a bola. contacta a bola com a palma da mão. progredir no terreno.
	REMATE EM SALTO	<ul style="list-style-type: none"> efetua 2/3 apoios com a bola na mão. arma o braço no momento da impulsão.
SITUAÇÃO B	REMATE EM APOIO	<ul style="list-style-type: none"> coloca o pé contrário à mão que tem a bola, ligeiramente mais à frente que o outro. arma o braço. avança o pé mais recuado, e simultaneamente roda tronco.
	ENQ. OFENSIVO	<ul style="list-style-type: none"> dirige-se para a baliza quando ganha a posse de bola.
	CORRETA TOMADA DE DECISÃO	<ul style="list-style-type: none"> progredir no terreno se não tem oposição. realiza passe a um companheiro desmarcado, caso não possa progredir. remata se tem a baliza ao seu alcance.
	DESMARCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> oferece linhas de passe.
	ATTITUDE DEFENSIVA	<ul style="list-style-type: none"> intercepta a bola, impede ou dificulta a ação adversária.

Ginástica

GINÁSTICA DE SOLO

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Realizar os elementos gímnicos propostos.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none"> Um a estação onde os alunos realizam os elementos gímnicos do NI (Sit. A) Os alunos que conseguirem realizar os elementos do NI são solicitados a realizar, os elementos do NE (Sit. B)
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none"> O aluno que realiza o elemento gímnico ajuda o companheiro que o realiza a seguir (ordem numérica) Apenas permanecem na estação o executante e o ajudante. Os restantes alunos trabalham condição física ou outras situações
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Colchões / tapete (rolo) + plinto
ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO	
SITUAÇÃO A	SITUAÇÃO B
DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:	
<p>Situação A: Em exercício critério o aluno deve realizar os seguintes elementos gímnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> passagem por pino (partindo de posição ventral no plinto ou realizando "tesoura"); rolamentos à frente engrupado; elemento de ligação – 1/2 pirueta rolamento à retaguarda engrupado; posição de flexibilidade – afastamento lateral/frontal <p>Situação B: Em exercício critério o aluno deve realizar os seguintes elementos gímnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> posição de equilíbrio - avião; pino de braços; rolamento à frente c/ MI estendidos, afastados ou unidos elemento de ligação – pirueta rolamento à retaguarda c/ MI estendidos, afastados ou unidos roda posição de flexibilidade – ponte 	

GINÁSTICA DE SOLO									
SITUAÇÃO A									
Nível Introdutório									
Nº	NOME	NÍVEL		PASSAGEM POR PINO	ROL. FR.	1/2 PIR.	ROL. RET.	FLEX.	OBSERVAÇÕES
		D	P						
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									

	CONTEUDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	PASSAGEM POR PINO	- parte da posição de deitado ventral no plinto - desliza para apoio das mãos no colchão (sem avanço dos ombros) - eleva as pernas para passar por pino
	ROL. À FRENTE	- realiza enrolamento (queixo junto ao peito, corpo fechado) - colocação das mãos à
	1/2 PIRUETA	(apenas para ligação ao elemento seguinte)
	ROL. À RETAGUARDA	- realiza enrolamento (corpo fechado) - termina na mesma direção do ponto de partida
	POSIÇÃO DE FLEXIBILIDADE	- afastamento lateral ou frontal dos membros inferiores

GINÁSTICA DE SOLO											
SITUAÇÃO B											
Nível Elementar											
Nº	NOME	NÍVEL		AVIÃO	PINO DE BRAÇOS	ROL. FR.	1/2 PIRUETA	ROL. RET.	RODA	PONTE	OBSERVAÇÕES
		D	F								
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											

CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
AVIÃO	- eleva uma perna atrás em extensão; - mantém o tronco à altura da bacia; - mantém a perna que está em contacto com o chão em extensão.
PINO DE BRAÇOS	- realiza afundo - coloca o corpo na vertical, com os segmentos alinhados
ROL. À FRENTE (M1 estendidos)	- forte impulsão dos M.I. - apoio das mãos longe do apoio dos pés; M.I. estendidos (só se afastam no final do rolamento) - flexão do tronco à frente para a repulsão dos M.S.
1/2 PIRUETA	- flexão dos m.inf. seguido de forte impulsão vertical - corpo em extensão total - membros elevados superiormente - rotação do corpo sobre o eixo longitudinal (180°) - recepção em equilíbrio
ROL. À RETAGUARDA (M1 estendidos)	- flexão do tronco sobre os M.I.; queixo ao peito; mãos apoiadas no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento; repulsão efectiva das mãos no solo
RODA	- realiza afundo - passa por pino (extensão completa) - termina na posição lateral em equilíbrio
PONTE	Mantém M1 e M2 em extensão; Mantém bacia elevada em relação ao solo.

GINÁSTICA DE APARELHOS

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Realizar os elementos gímnicos propostos.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none"> Duas estações com elementos gímnicos do nível I e E em cada estação. Os alunos que conseguirem realizar os elementos do nível I são solicitados a realizar os elementos do nível E.
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none"> O aluno que realiza o elemento gímnico ajuda o companheiro que o realiza a seguir (ordem numérica) Apenas permanecem na estação o executante e o ajudante. Os restantes alunos trabalham condição física ou outras situações
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Colchões de queda, reuther, mini-trampolim e boque
ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO	
<i>SITUAÇÃO A e B</i>	
DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:	
Situação A: Em exercício critério o aluno deve realizar os seguinte: <ul style="list-style-type: none"> Salto em extensão no minitrampolim Salto de eixo no boque 	
Situação B: Em exercício critério o aluno deve realizar os seguintes elementos gímnicos: <ul style="list-style-type: none"> Salto engrupado no minitrampolim Salto entre mãos (com plinto/boque na transversal). 	

GINÁSTICA DE APARELHOS						
SITUAÇÃO A E B						
Nível Introdutório			Nível Elementar			
Nº	NOME	NÍVEL	MINI TRAMPOLIM	BOQUE	MINI TRAMPOLIM	BOQUE/PLUNTO
			SALTO EM EXTENSÃO	EIXO NO BOQUE	ENGRUPADO	SALTO ENTRE MÃOS
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						

	CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	EXTENSÃO	- corrida de balanço - chamada a pés juntos - membros superiores em elevação superior - membros inferiores unidos e em extensão - segmentos alinhados com o tronco - recepção equilibrada
	EIXO	- corrida de balanço - chamada a pés juntos - bacia acima da linha dos ombros - m.inf estendidos - recepção equilibrada
SITUAÇÃO B	ENGRUPADO	- corrida de balanço - chamada a pés juntos - realiza um fecho dos membros inferiores em relação ao tronco - seguio de abertura rápida - recepção equilibrada
	SALTO ENTRE MÃOS	- corrida de balanço - chamada a pés juntos - bacia acima da linha dos ombros - transpõe o aparelho com os joelhos junto ao peito - recepção equilibrada

Atletismo

LANÇAMENTO DO PESO

OBJETIVOS/CRITÉRIOS	<ul style="list-style-type: none"> Realizar a técnica de lançamento do peso nas situações propostas.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none"> Os grupos são organizados pelo professor consoante a situação. Os grupos trocam quando o professor ordenar.
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos só vão buscar os pesos após todos terem lançado. Enquanto os alunos lançam, os restantes encontram-se atrás deles (restantes em outras situações de aprendizagem)
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Pesos

ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO

SITUAÇÃO A



SITUAÇÃO B



DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:

Situação A:

- O aluno lança o peso de 2 kg /3 kg, de lado e sem balanço.


Situação B:

- O aluno lança o peso de 3 kg /4 kg, de costas (duplo apoio), num círculo de lançamentos

ATLETISMO							
Lançamento do Peso							
			SITUAÇÃO A	SITUAÇÃO B			
			NÍVEL INTRODUTÓRIO		NÍVEL ELEMENTAR		
Nº	NOME	NÍVEL		PREPARAÇÃO	ARREMESSO	ARREMESSO	OBSERVAÇÕES
		D	P				
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

		CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	PREPARAÇÃO	- apoia o peso na base dos dedos. - coloca o peso junto ao pescoço (orelha).	
	ARREMESSO	- empurra o engenho para a frente e para cima. - mantém o cotovelo afastado em relação ao tronco.	
SITUAÇÃO B	ARREMESSO	- roda e avança a bacia. - realiza a extensão total das pernas e do braço de lançamento.	

SALTO EM COMPRIMENTO

OBJETIVOS/CRITÉRIOS	<ul style="list-style-type: none"> Realizar a técnica de salto em comprimento nas situações propostas.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none"> Os grupos são organizados pelo professor consoante a situação. Os grupos trocam quando o professor ordenar.
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos não podem invadir a pista, exceto se estiverem a realizar o exercício. Após a realização do exercício os alunos devem voltar à fila pelo lado direito.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Pinos
ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO	
<p><i>SITUAÇÃO A (zona de chamada)</i> <i>SITUAÇÃO B (tábua de chamada)</i></p> 	
DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:	
<p>Situação A:</p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno salta em comprimento com a técnica de voo na passada, com corrida de balanço (seis a dez passadas) e impulsão numa zona de chamada. <p>Situação B:</p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno salta em comprimento com a técnica de voo na passada, com corrida de balanço de oito a doze passadas e impulsão na tábua de chamada. 	

ATLETISMO											
Salto em Comprimento											
SITUAÇÃO A (zona de chamada)					SITUAÇÃO B (tábua de chamada)						
Nº	NOME	NÍVEL	NÍVEL INTRODUTÓRIO				NÍVEL ELEMENTAR				OBSERVAÇÕES
			CORRIDA DE BALANÇO	IMPULSÃO	VOO	RECEÇÃO	CORRIDA DE BALANÇO	IMPULSÃO	VOO	RECEÇÃO	
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											

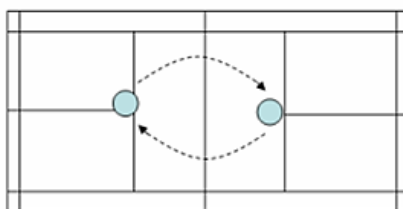
CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS	
SITUAÇÃO A (zona de chamada)	CORRIDA DE BALANÇO	- corre de forma fluida - acelera progressivamente
	IMPULSÃO	- extensão completa da perna de impulsão - eleva a coxa livre
	FASE DE VOO	- mantém perna livre em elevação - perna de impulsão atrasada
SITUAÇÃO B (tábua de chamada)	RECEÇÃO	- receção a pés juntos
	CORRIDA DE BALANÇO	- corre de forma fluida. - aumenta a cadência nas últimas passadas
	IMPULSÃO	- eleva a coxa livre - mantém o tronco direito
	FASE DE VOO	- aproxima a perna de impulsão da perna livre na fase descendente do voo.
RECEÇÃO	- toca o solo o mais longe possível, com flexão do tronco à frente.	

BADMINTON

OBJETIVOS/CRITÉRIOS	<ul style="list-style-type: none"> Realizar as ações técnico-táticas fundamentais: clear, lob, serviço, drive, remate e realiza uma correta colocação no campo e colocação do volante no campo adversário.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none"> Os grupos são organizados pelo professor consoante a situação.
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none"> Os grupos trocam quando o professor ordenar. O tempo de jogo é determinado pelo professor.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Redes, raquetes e volantes

ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO

SITUAÇÃO A / B



DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:

Situação A e A':

• Numa situação de 1+1, com rede e em campo reduzido, um dos alunos realiza serviço curto/longo. A': coopera com o companheiro (distanciados cerca de 6 m), batendo e devolvendo o volante, executando as técnicas de lob e clear.

Situação B:

• Numa situação de 1x1, desloca-se e posiciona-se corretamente, para devolver o volante, utilizando diferentes tipos de batimentos lob, clear, amorti, drive e remate.

BADMINTON										OBSERVAÇÕES
Nº	NOME	NÍVEL		SITUAÇÃO A			SITUAÇÃO B			
		D	P	NÍVEL INTRODUTÓRIO			NÍVEL ELEMENTAR			
				SERVIÇO	CLEAR	LOB	AMORTI	DRIVE	REMATE	
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										

	CONTEUDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	SERVIÇO	- adianta o pé heterolateral à mão da raquete. - bate o volante abaixo da cintura.
	CLEAR	- bate o volante por cima da cabeça e à frente do corpo.
	LOB	- bate o volante abaixo da cintura. - afunda com o pé homolateral à mão da raquete.
SITUAÇÃO B	AMORTI	- coloca o volante junto à rede.
	DRIVE	- executa o batimento à frente do corpo. - coloca a cabeça da raquete paralela à rede. - imprime ao volante uma trajetória tensa.
	REMATE	- arma o braço. - bate o volante acima da cabeça e à frente do corpo. - imprime ao volante uma trajetória descendente e rápida.

Avaliação da Aptidão Física

BATERIA DE TESTES FITescola

<http://fitescola.dge.mec.pt/HomeTestes.aspx>

Aptidão Aeróbia (vaivém ou milha³)



Composição Corporal (IMC e perímetro da cintura)



Aptidão Muscular (Abdominais, Flexões de braços, Impulsão horizontal, Flexibilidade dos ombros, Flexibilidade dos membros inferiores e 40 m)



Conclusão

Este instrumento de avaliação formativa visa determinar o nível em que os alunos se encontram nas diferentes matérias que serão alvo de abordagem ao longo do ano letivo, tendo em conta os objetivos definidos pelo grupo disciplinar de Educação Física e consignados nos documentos oficiais do Ministério da Educação (PNEF/AE).

Bibliografia

- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., Carvalho, L. (2001). Programa Nacional de Educação Física do 3º ciclo (reajustamento). Ministério da Educação. Lisboa
- Programa Nacional de Educação Física – Ensino Básico 2º Ciclo – 5º e 6º anos. Ministério da Educação. Lisboa
- Programa Nacional de Educação Física – Ensino Básico 1ºciclo – 1º ao 4º ano. Ministério da Educação. Lisboa
- Aprendizagens Essenciais (anexo 3). Ministério da Educação. Lisboa

Anexo VII– Grelha de Avaliação (Exemplo)

REPÚBLICA PORTUGUESA		EDUCAÇÃO		Estratégia Nacional de Educação Física		Escola Secundária José Estêvão			Educação Física: 7.º A	Avaliação Psicomotora: Dança
Semestre	Nível Introdutório			Nível Elementar			Nível Avançado			Nível
	Dança Livre	Dança Tradicional	Dança Social	Dança Livre	Dança Tradicional	Dança Social	Dança Livre	Dança Tradicional	Dança Social	
	Realiza a coreografia com correção e ritmo adequando os movimentos ao tema musical.	Realiza os passos básicos com correção e ritmo musical, adequando os movimentos ao tema musical.	Realiza os passos básicos, em linha, com correção e ritmo musical, adequando os movimentos ao tema musical.	Realiza a coreografia com correção, ritmo e sincronização, adequando os movimentos à marcação musical (e apresentando-se vestida de acordo com o sentido da música).	Realiza os passos básicos com correção e ritmo, coordenando os diversos movimentos com fluidez, adequando-os à marcação musical, mantendo as posições adequadas na roda ou na linha.	Realiza os passos básicos, em linha, com correção e ritmo, coordenando os diversos movimentos com fluidez, adequando-os à marcação musical, mantendo as posições adequadas.	Realiza a coreografia com correção, ritmo, sincronização e elegância utilizando movimentos próprios e adequando ao tema e ambiente musical selecionado e apresentando-se vestida de acordo com o sentido da música.	Realiza os passos básicos com correção e ritmo, coordenando os diversos movimentos com fluidez e elegância, adequando-os à marcação musical, mantendo as posições adequadas na roda ou na linha.	Realiza os passos básicos, com correção e ritmo, coordenando os diversos movimentos com fluidez e elegância, adequando-os à marcação musical, mantendo as posições adequadas no grupo ou no par.	
A atribuição de nível "introdutório" numa matéria implica que o aluno cumpre os seguintes requisitos: (1) Relacionando-se cordalmente e com respeito (...); (2) Azeitando o apoio dos companheiros (...); (4) Cooperando nas situações de aprendizagem e organização (...); in PNEF.										
1										NI
2										NI
3										NI
4										NI
5										NI
6										NI
7										NI
8										NI
9										NI
10										NI
11										NI
12										NI
13										NI
14										NI
15										NI
16										NI
17										NI
18										NI
19										NI
20										NI
21										NI
22										NI
23										NI
24										NI
25										NI
26										NI
27										NI
28										NI
29										NI
30										NI

No 3º ciclo realiza a dança tradicional Portuguesa do Regadinho (7º Ano) ou do Malhão (8º ano) ou do Saraquitê (9º ano). A dança social do Merengue em linha (7º ano) ou do Chá-Chá-Chá em linha (8ºano), ou o Merengue a par (9ºano).

Anexo VIII- Grelha de Avaliação Sumativa

1. Atividades Físicas		2. Aptidão Física		3. Conhecimentos		E 1º-2º		Trabalho de Equipa			Atitudes e Valores		1º Semestre		2º Semestre		1º Semestre		2º Semestre	
Jogos Desportivos Coletivos		Ginástica		Atletismo, Raquetes e Outros		Semestre		Semestre		Semestre		1º Semestre		2º Semestre		1º Semestre		2º Semestre		
1º Semestre		2º Semestre		1º Semestre		2º Semestre		1º Semestre		2º Semestre		1º Semestre		2º Semestre		1º Semestre		2º Semestre		
1º Semestre		2º Semestre		1º Semestre		2º Semestre		1º Semestre		2º Semestre		1º Semestre		2º Semestre		1º Semestre		2º Semestre		
1	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
2	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
3	I	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
4	I	E	NI	I	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
5	I	NI	E	E	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
6	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
7	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
8	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
9	I	NI	I	I	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
10	I	NI	I	I	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
11	I	NI	I	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
12	I	E	E	E	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
13	I	E	I	E	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
14	I	NI	E	E	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
15	I	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
16	I	E	E	E	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
17	I	NI	I	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
18	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
19	I	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
20	I	NI	I	I	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
21	I	I	I	E	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
22	I	NI	NI	I	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
23	I	NI	I	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
24	I	NI	NI	I	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
25	I	I	NI	I	I	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
26	I	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
27	I	NI	I	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	
28	I	I	I	I	E	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	

Anexo IX- Critérios de Avaliação Grupo Disciplinar de EF do AEJE



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ ESTÊVÃO

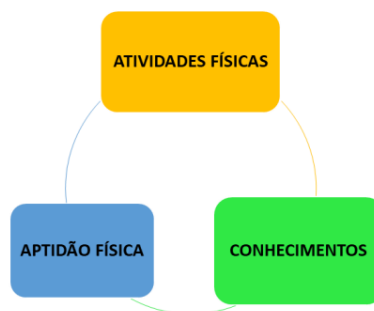
Departamento de Educação Física, Artes e Tecnologias, Educação Especial

EDUCAÇÃO FÍSICA – ENSINO BÁSICO – 3º CICLO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

2019/2020

A avaliação na disciplina de Educação Física no 3º ciclo do ensino básico do ensino regular é alicerçada em 3 áreas:



A atribuição de nível 3 ou superior, implica obrigatoriamente e cumulativamente, o desempenho de nível 3 ou superior, nas atividades físicas e ainda aptidão nas restantes áreas de avaliação - aptidão física e conhecimentos.

NÍVEL	ATIVIDADES FÍSICAS	APTIDÃO FÍSICA	CONHECIMENTOS
Insucesso ≤ 2	+	-	Não apto
	+	-	Apto
	+	-	Não apto
	-	-	Apto
Sucesso ≥ 3	+	Apto	Apto

+ nível igual ou superior a três de acordo com os referenciais de avaliação das atividades físicas
- nível inferior a três de acordo com os referenciais de avaliação das atividades físicas

Serão consideradas para a avaliação, **as melhores matérias de cada aluno em cada subárea**, de acordo com os preceitos dos Programas Nacionais de Educação Física e das Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF) referentes ao Ensino Básico.

ÁREAS	AVALIAÇÃO – DESCRITORES E CRITÉRIOS	INSTRUMENTOS E ESPECIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO
ATIVIDADES FÍSICAS	NIVEL INTRODUTÓRIO: o aluno alcança todos os conteúdos do nível introdutório. *	INSTRUMENTOS: observação sistemática dos elementos técnico e táticos (em exercício, prova, composição ou jogo), registada em grelhas. É obrigatória pelo menos uma observação por período e por matéria lecionada. A CLASSIFICAÇÃO FINAL: resulta dos níveis de desempenho do aluno em cada uma das matérias lecionadas até ao termo de cada período, em conjugação com o desempenho do aluno nas restantes áreas
	NIVEL ELEMENTAR: o aluno alcança todos os conteúdos do nível introdutório + nível elementar. *	
	NIVEL AVANÇADO: o aluno alcança todos os conteúdos do nível introdutório + nível elementar + nível avançado.*	

*referencia aos conteúdos que caracterizam cada nível, nas diferentes matérias, nas aprendizagens essenciais e nos Programas Nacionais de Educação Física para o ensino básico.

ÁREAS	AVALIAÇÃO – DESCRITORES E CRITÉRIOS	INSTRUMENTOS E ESPECIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO
APTIDÃO FÍSICA	Não apto: o aluno não atinge os objetivos de aptidão física estabelecidos para o ano de escolaridade por idade e género.	INSTRUMENTOS: recolha dos dados quantitativos do desempenho dos alunos na bateria de testes do <i>Fitescola</i> , aplicados pelo menos, no 1º e 3º períodos. A CLASSIFICAÇÃO FINAL (Apto/Não apto): resulta da aferição da «Zona Saudável de Aptidão Física» nos testes do <i>Fitescola</i> , estabelecidos por ano de escolaridade.
	Apto: o aluno atinge os objetivos de aptidão física estabelecidos para o ano de escolaridade por idade e género.	

ÁREAS	AVALIAÇÃO – DESCRITORES E CRITÉRIOS	INSTRUMENTOS E ESPECIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO
CONHECIMENTOS	Não apto: a média dos instrumentos de avaliação é inferior a 50%	INSTRUMENTOS: Realização/participação de/em trabalho de grupo, escrito/prático na disciplina de educação física ou no âmbito do D.A.C. (Domínio da autonomia curricular) e realização positiva da vertente prática/apresentação de grupo. A CLASSIFICAÇÃO FINAL (Apto/Não apto): resulta da avaliação do desempenho dos alunos no trabalho de equipa (Processo, Produto, auto e heteroavaliação).
	Apto: a média dos instrumentos de avaliação é igual ou superior a 50%	

ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS

VER QUADRO DE PLANIFICAÇÕES

* Não havendo material necessário para lecionar a matéria, o professor deverá substituir por uma matéria da SubÁrea “Outras”.

No 3º ciclo, as matérias são selecionadas, para efeitos de avaliação, de acordo com o seguinte quadro:

7º ANO	8º ANO
5 melhores matérias de cada aluno	6 melhores matérias de cada aluno
1 JDC + 1 Gin + 3 matérias de diferentes subáreas	1 JDC + 1 Gin + 4 matérias de diferentes subáreas

SUCESSO	5 NIVEIS INTRODUÇÃO	6 NIVEIS INTRODUÇÃO
---------	---------------------	---------------------

O número de matérias avaliadas com um nível de competência “Introdução” (1) ou superior (“Elementar” e “Avançado”) determinam a classificação no 3º ciclo na **área das atividades físicas**:

3.º ciclo	1	2	3	4	5
7.º	≤ 3I	4I	5I	6I	5I 1E
8.º	≤ 4I	5I	6I	5I 1E	4I 2E

DESCRITORES TRANSVERSAIS A atribuição de nível “Introdução” numa matéria implica que o aluno cumpra os seguintes requisitos comuns a todas as áreas: “(1) Relacionando-se cordialmente e com respeito (...); (2) Aceitando o apoio dos companheiros (...); (4) Cooperando nas situações de aprendizagem e organização (...)”. in PNEF.

ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA

CAPACIDADES MOTORAS		TESTES - FITESCOLA	7º	8º
APTIDÃO AERÓBIA	RESISTÊNCIA	Vaivém	●	●
		Milha (condições clínicas)		
APTIDÃO NEUROMUSCULAR	FORÇA	Abdominais	●	●
		Flexões de Braços	●	●
		Impulsão Horizontal	●	●
	VELOCIDADE	Velocidade 40 m	●	●
	FLEXIBILIDADE	Flexibilidade dos Ombros	●	●

		Flexibilidade dos membros inferiores	●	●
COMPOSIÇÃO CORPORAL		Índice de massa corporal	□	□
		Perímetro da cintura	□	□

● – realizar / avaliar □ – realizar / não avaliar

A obtenção de sucesso afere-se pela «Zona Saudável de Aptidão Física - ZNAF» de acordo com o protocolo Fitescola®, por idade e género.

	7º ANO	8º ANO
APTO	4 testes ZSAF	4 testes ZSAF
	Sucesso obrigatório no teste de Aptidão Aeróbia	

Resultado expresso em Apto ou Não Apto

Os alunos que apresentem valores de Índice de Massa Corporal (IMC) fora da zona saudável:

- O professor de Educação Física informa o Diretor de Turma e o Coordenador do Gabinete de Educação para a Saúde;
- O Diretor de Turma informa o Encarregado de Educação, no sentido do encaminhamento do aluno para um programa de controlo e gestão de peso articulado com o médico de família / centro de saúde.
- O professor de Educação Física encaminha para atividade do Desporto escolar na perspetiva de proporcionar/aumentar a prática desportiva regular.

ÁREA DOS CONHECIMENTOS

3.º ciclo	temas
7.º	Relação entre aptidão física e saúde Benefícios do exercício físico para a saúde Dimensão sociocultural do desporto: Jogos Olímpicos e Paratímpicos
8.º	Alterações do organismo ao esforço Adaptações do organismo à atividade física Diferenças entre Educação Física e Desporto

Os temas propostos para cada ano de escolaridade devem ser tratados e avaliados na dinâmica de **trabalho de equipa**.

A aplicação deste instrumento deve ocorrer, no mínimo, uma vez por período. O resultado é expresso em APTO ou NÃO APTO, devendo o aluno atingir pelo menos 50% da nota final para ser considerado APTO.

ALUNOS COM ATESTADO MÉDICO

O aluno que tenha atestado médico, de longa duração, será avaliado de forma diferenciada. Assim, utilizar-se-ão as tabelas aprovadas para os 7º e 8º anos de escolaridade, em que o aluno de atestado terá de obter a mesma conjugação de níveis que um aluno regular. Ao estar impossibilitado de realizar a componente prática da disciplina, o aluno, para além da área dos **Conhecimentos**, deve ser avaliado teoricamente nas **Atividades físicas** e **Aptidão física**, de forma a obter um nível de desempenho.

Exemplo de tarefas teóricas a aplicar: trabalhos escritos, apresentações, fichas de trabalho ou relatórios.

Em termos de classificação das **Atividades Físicas** o aluno de atestado médico pode obter a seguinte equivalência:

Não Satisfaz (nível 1 e 2) » *Não Introdutório*;

Satisfaz (nível 3) » *Introdutório*;

Satisfaz Bem (nível 4) » *Elementar*;

Satisfaz muito bem (nível 5) » *Avançado*.

Na avaliação teórica da **aptidão física** (ex: trabalhos escritos, apresentações, fichas de trabalho, relatórios...) o aluno de atestado médico obtém o resultado "apto" ou "não apto".

É importante realçar que podem existir atestados médicos que recomendem a prática de atividade física, como forma de beneficiar a recuperação do aluno, e que a prestação do aluno é tida em linha de conta para respetiva classificação. No caso dos alunos que só podem realizar parcialmente a componente prática das matérias de educação física, aplicam-se os mesmos critérios de avaliação teóricos e sempre que possível os critérios de avaliação práticos, adaptando o tipo de avaliação à contingência do momento.

Havendo elementos morfológicos (alunos fora da zona saudável do IMC) que limitem a aptidão, o aluno é considerado apto se, em simultâneo, estiver a ser acompanhado por serviços de saúde e melhorar os seus resultados em cada momento de avaliação.

ANEXO X – FORMS DE AUTOAVALIAÇÃO



Autoavaliação | 3º Ciclo 21.22 | 2º Semestre | 8ºA

Chegou a hora de realizares a autoavaliação!

Para isso, antes de preencheres este formulário, analisa os critérios de avaliação de Educação Física (EF):

https://aeje.sharepoint.com/:b:/s/edfsica620/EQCW0To0fc5Dr81_mrbQrJkB-FQmjwE2vflWYLnW1cMolw?e=dPivJY

Também é importante que conheças as aprendizagens essenciais (AE) a alcançar em cada nível:

https://aeje.sharepoint.com/:b:/s/edfsica620/EReSZpjWY1JkOW4QO5SclAB_0nuiTB9RF55B0JooD-5qA?e=9LX4nH

1

Nome: *

Introduza a sua resposta

2

Turma: *

Introduza a sua resposta

Área das Atividades Físicas e Desportivas (AFD)

Legenda:

* quando ainda não cumpro todas as AE do nível

N/A: não se aplica (a matéria ainda não foi abordada)

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

ARE: Atividades Rítmicas Expressivas

AEN: Atividades de Exploração da Natureza

3

Tendo em conta as AE abordadas, considero que encontro-me no seguinte nível a cada uma das matérias: *

	Parte do nível introdutório*	Nível introdutório	Nível elementar	N/A
JDC - Andebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
JDC - Basquetebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
JDC - Futebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

JDC - Voleibol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica Acrobática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica de Aparelhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica de Solo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atletismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raquetes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ARE - Dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AEN - Orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra b)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4

Se assinalei "Outra a)" na questão anterior, identifique a matéria:

Introduza a sua resposta

5

Se assinalei "Outra b)" na questão anterior, identifique a matéria:

Introduza a sua resposta

6

Tendo em conta os critérios para o 3º ciclo, considero que encontro-me no nível ... na área das AFD:

*

7º ANO	8º ANO	9º ANO
5 melhores matérias de cada aluno*	6 melhores matérias de cada aluno	6 melhores matérias de cada aluno
1 JDC + 1 Gin + 3 matérias de diferentes subáreas	1 JDC + 1 Gin + 4 matérias de diferentes subáreas	2 JDC + 1 Gin + 1 Dan + 2 matérias de diferentes subáreas

SUCESSO	5 NÍVEIS INTRODUÇÃO	6 NÍVEIS INTRODUÇÃO	5 NÍVEIS INTRODUÇÃO + 1 NÍVEL ELEMENTAR
---------	---------------------	---------------------	---

O número de matérias avaliadas com um nível de competência "Introdução" (I) ou superior "Elementar" (E) determinam a classificação no 3º ciclo na **área das atividades físicas**:

3.º ciclo	1	2	3	4	5
7.º	≤ 3I	4I	5I	6I	5I 1E
8.º	≤ 4I	5I	6I	5I 1E	4I 2E
9.º	≤ 5I	6I	5I 1E	4I 2E	3I 3E

- 1 2 3 4 5
-

Secção 3

...

Área da Aptidão Física (ApF)

A obtenção de sucesso afere-se pela «Zona Saudável de Aptidão Física - ZSAF» de acordo com o protocolo FITescola®, por idade e género.

	7º ANO	8º ANO	9º ANO
APTO	4 testes ZSAF	4 testes ZSAF	4 testes ZSAF
Sucesso obrigatório no teste de Aptidão Aeróbia (Vaivém)			

7

Na área da Aptidão Física, considero que encontro-me: *

- Apto/a
- Não apto/a
- Outro

ÁREA DOS CONHECIMENTOS (C)

3º CICLO	TEMAS
7º	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar Aptidão Física e Saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde. Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os Jogos Olímpicos e Paralímpicos.
8º	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras. Identificar e interpretar os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva.
9º	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente. Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.

8

Tendo em conta as AE abordadas na área dos Conhecimentos, considero que encontro-me: *

- Apto/a
- Não apto/a
- Ainda não abordado
- Outro

Trabalho de Equipa

Legenda:

N/A: não se aplica

* Processo (heteroavaliação): assinalar N/A caso não existam dados relativos à avaliação efetuada pelos pares/colegas

9

No Trabalho de Equipa desenvolvido no âmbito dos domínios de autonomia curricular (DAC) ou em outras situações / tarefas realizadas na aula de EF, autoavalio-me da seguinte forma: *

	1 (0-19%)	2 (20-49%)	3 (50-69%)	4 (70-89%)	5 (90-100%)	N/A
Produto (resultado final) - 30%	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Processo (desempenho individual) - 50%	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Processo (autoavaliação) - 10%	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Processo (heteroavaliação) - 10%	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10

No caso de ter assinalado N/A na questão anterior, posso justificar:

Introduza a sua resposta

11

Tendo em conta as ponderações, autoavalio-me no nível ... no Trabalho de Equipa. *

1 2 3 4 5

12

Pretendo avaliar os meus colegas de grupo (heteroavaliação) *

- Sim
- Não

13

Identifico cada um dos meus colegas de grupo e atribuo um nível (1 a 5). Exemplo:

Maria: 5

Manuel: 3

...

Também posso justificar. *

Introduza a sua resposta

Secção 6

...

Atitudes e Valores

- **Sociabilidade**
 - Relacionamento interpessoal / espírito de cooperação
 - Conservação de equipamentos e materiais
 - Comportamento
- **Empenho**
 - Interesse, empenho e persistência
 - Participação espontânea /solicitada
 - Espírito crítico
 - Autonomia
- **Responsabilidade**
 - Cumprimento de regras
 - Cumprimento de prazos e tarefas
 - Capacidade autorreflexiva

14

Relativamente às Atitudes e Valores, autoavalia-me da seguinte forma: *

	1 (nunca)	2	3	4	5 (sempre)
Sociabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NÍVEL
$$[[(\text{AFD}+\text{AF}+\text{C})\cdot 0.55] + (\text{Trabalho de Equipa}\cdot 0.25) + (\text{Atitudes e Valores}\cdot 0.2)] = \text{Nível}$$
15

Tendo em conta a reflexão realizada anteriormente, autoavalia-me com o nível: *

- 1 2 3 4 5
-

Anexo XI– Logótipo Jogos Escolares da 33ª Olimpíada

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

QUESTIONÁRIO

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

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

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

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

Nome do estagiário:	
Escola:	
Data de resposta:	Gênero: Masculino ___ Feminino ___
Idade:	Ciclo(s) em que está a lecionar? 3º ciclo _ Sec. ___
Instituição da Licenciatura: FCDEF	
Designação da Licenciatura: Ciências do Desporto	

1º PARTE - GRUPO I (assinalar com X ou colorir a célula correspondente à resposta mais adequada)

Nas minhas aulas...	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. ... planifico a matéria, seguindo uma sequência lógica.					
2. ... apresento os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.					
3. ... apresento, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.					
4. ... apresento o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.					
5. ... cumpro o horário da aula.					
6. ... sou assíduo.					
7. ... mantenho a turma controlada.					

Nas minhas aulas...	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
8. ... dou a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.					
9. ... imprimo ritmo e dou entusiasmo à aula.					
10. ... demonstro um conhecimento aprofundado da matéria que ensino.					
11. ... demonstro-me receptivo a novas ideias dos alunos.					
12. ... gasto muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a execução dos conteúdos.					
13. ... transmito os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.					
14. ... sou justo e coerente nas decisões que tomo perante comportamentos inapropriados.					
15. ... sou justo nas avaliações.					
16. ... por vezes, incompatibilizo-me com algum aluno, sem razão aparente para tal.					
17. ... encorajo os alunos.					
18. ... dou especial atenção aos alunos com mais dificuldade.					
19. ... estímulo a autorresponsabilização dos alunos.					
20. ... estímulo a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.					
21. ... forneço <i>feedback</i> ao longo da aula.					
22. ... relaciono-me positivamente com os alunos.					
23. ... por vezes, permito comportamentos inapropriados.					
24. ... fomento uma relação positiva entre os alunos da turma.					
25. ... preocupo-me em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.					
26. ... preocupo-me em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.					
27. ... preocupo-me em tratar os alunos de forma igual.					
28. ... previno comportamentos de indisciplina.					
29. ... questiono os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.					
30. ... realizo um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.					
31. ... utilizo formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).					
32. ... apresento, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.					
33. ... foco a sua avaliação nos conteúdos lecionados.					
34. ... sou claro na transmissão de <i>feedback</i> .					
35. ... transmito <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.					

Nas minhas aulas...	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
36.... trato os alunos com respeito.					
37.... utilizo a demonstração na apresentação das tarefas.					
38.... utilizo diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.					
39.... utilizo os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.					
40.... certifico-me se os alunos saem da aula sem dúvidas.					
41.... informo, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).					
42.... mostro disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.					
43.... motivo os alunos de modo que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).					
44....utilizo recursos materiais e/ou TIC`s (tecnologias de informação e comunicação).					

GRUPO II

1º PARTE - Importância da EF

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

2º PARTE – Ideia sobre a EF

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

- a) Aprendizagem
- b) Gosto
- c) Monotonia
- d) Pavor
- e) Prazer
- f) Inação
- g) Diversidade
- h) Repetibilidade
- i) Obrigação
- j) Necessidade I)

Outro: _____

1.1. Apresente a principal razão desse sentimento:

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

Obrigada pela colaboração!

Anexo XIV– Formação “Olimpíada Sustentada: Ninguém deve ser deixado para trás”



CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

André Dias

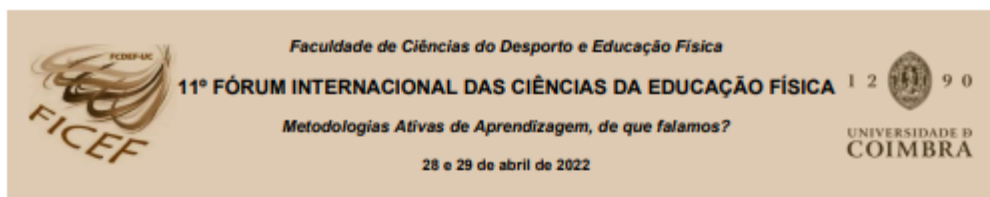
peelo trabalho desenvolvido na promoção da
Educação Olímpica através da implementação do projeto
Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás

Lisboa, 3 de junho de 2022

José Manuel Constantino
Presidente do Comité Olímpico de Portugal

www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

Anexo XV– Fórum Internacional Ciências da Educação Física



DIPLOMA

André João Rodrigues Dias apresentou o trabalho *Perceção do professor estagiário, respetivos alunos e orientador, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de educação física* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBs

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA
SILVA
Num. de identificação: 05333351
Data: 2022.06.08 12:19:21+01'00'

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Organização: Elsa Silva - Catarina Amorim - Duarte Messias - Josué Vieira - Mariana Sousa

Anexo XVI– Ação de Formação “Prevenção de Lesões”



FUTEBOL MASCULINO
2020/2021

ASSOCIAÇÃO DESPORTIVA TABOEIRA

Fundado 1974 | Instituição de Utilidade Pública | Medalha Mérito Desportivo

DECLARAÇÃO

Declara-se para os devidos efeitos, que o nosso treinador André Dias, esteve presente na ação de formação com foco na “Prevenção de lesões” ministrada pelos fisioterapeutas Baltazar Moutela e Carlos Zambrano, da Fisiomanual, no âmbito da parceria com a Associação Desportiva de Taboeira.

A formação teve lugar no Complexo Desportivo da Taboeira – M. M. Fernandes, no dia 8 de janeiro de 2022 com a duração de 4 horas e está inserida no programa de formação da Associação Desportiva de Taboeira enquanto Entidade Formadora Certificada pela Federação Portuguesa de Futebol.

Taboeira, 8 de janeiro de 2022

João Manuel Abel Sousa



A DIREÇÃO
ASSOCIAÇÃO DESPORTIVA DE TABOEIRA

Mais que um clube! Uma paixão!

Complexo Desportivo da Taboeira – M. M. Fernandes | Rua Conde de Taboeira nº15 | Taboeira | 3800-050 Aveiro |
Telef. +351 234 199 500 | E-mail: taboeira@adtaboeira.com | Site: www.adtaboeira.com

Anexo XVII– Ação de Formação “Boas Práticas na Educação Física e no Desporto para Crianças e Jovens”

**BOAS
PRÁTICAS** na
EDUCAÇÃO FÍSICA
e no **DESPORTO**
para
CRIANÇAS e
JOVENS

CERTIFICADO

Centro de Formação da Sociedade Portuguesa de Educação Física

André Dias

Esteve presente na Ação de Formação - *Boas Práticas na Educação Física e no Desporto para Crianças e Jovens* - promovida pela APEF de Aveiro, CNAPEF e este Centro de Formação, nos dias 12 e 13 de novembro de 2021, nos Paços da Cultura de São João da Madeira. Foram formadores Dr. João Paulo Martins; Dr. João Varejão; Dra. Sara Santos; Dra. Carla Cardoso e Ivo Rocha (atleta); e Professor Doutor Carlos Neto.

Esta ação teve a duração de 6 horas presenciais e foi acreditada pelo Centro de Formação da SPEF - Sociedade Portuguesa de Educação Física - Registo de Acreditação nº CCPFC/ENT-AP-0457/19.

Lisboa, 13/11/2021



O Diretor
Nuno Alberto Seruca Ferro

AVEIRO



Anexo XVIII– Ação de Formação “A pedagogia e a didática no ensino do Judo”



CERTIFICADO

Armindo Jorge Dias Fernandes, diretor do CFAECAAV – Centro de Formação da Associação de Escolas dos concelhos de Aveiro e Albergaria-a-Velha, entidade formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com registo de acreditação CCPFC/ENT-AE-1377/20, válido até 28 de setembro de 2023, certifica que

André João Rodrigues Dias

portador do documento de identificação nº 14763574, frequentou a ação de formação de curta duração “A pedagogia e a didática no ensino do Judo”, com a duração de 6 horas, que decorreu na Escola Secundária José Estêvão - Aveiro, nos dias 14 de junho de 2022, e foi orientada pelos formadores José Mário Cachada e Sofia Cachada.

Mais certifica que:

a) para os efeitos previstos no artigo 8º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente formação releva para a avaliação do desempenho e progressão em carreira dos professores dos grupos de recrutamento 260 e 620.

b) para efeitos da aplicação do artigo 9º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente formação releva para a dimensão científica e pedagógica.

O diretor do CFAECAAV