



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Cristina Isabel da Silva Vicente

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA ENGENHEIRO ACÁCIO CALAZANS
DUARTE, JUNTO DA TURMA 9ªA, NO ANO LETIVO 2022-
2023**

**“PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA RELATIVAMENTE À DEMONSTRAÇÃO
NO SEU PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM”**

Relatório de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Paulo Renato Bernardes
Nobre e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra

julho de 2023

Cristina Isabel da Silva Vicente

2021161117

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO,
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA ENGENHEIRO ACÁCIO
CALAZANS DUARTE, JUNTO DA TURMA 9ªA, NO ANO LETIVO 2022-2023**

**“PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA RELATIVAMENTE À
DEMONSTRAÇÃO NO SEU PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM”**

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

Orientador: Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre

COIMBRA

2023

Esta obra deve ser citada como:

Vicente, C. (2023). *Relatório Final de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte junto da turma 9ªA, no ano letivo 2022/2023*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra].

Cristina Isabel da Silva Vicente, aluna n.º2021161117 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no n.º.1 do artigo n.º 125 do Regulamento Académico da UC (Regulamento n.º805-A/2020, de 24 de Setembro).

Data: 25/07/2023

Cristina Isabel da Silva Vicente

Cristina Isabel da Silva Vicente

AGRADECIMENTOS

Chegada ao final desta importante etapa não podia deixar de agradecer àqueles que fazem sempre parte de nós, por isso o meu mais especial agradecimento é para os meus pais, pela educação que me proporcionaram e que fez de mim a pessoa que sou hoje e parte da professora de Educação Física que serei no futuro.

Ao orientador Professor Doutor Paulo Nobre, uma palavra de agradecimento pelos conhecimentos transmitidos ao longo deste percurso e pelas sugestões de melhoria para que seja uma profissional competente no futuro.

Agradeço ao professor orientador da escola onde estagiei, Cláudio Sousa, pelos desafios que me foi colocando e que sempre tentei responder da melhor forma, mas sobretudo pela partilha de perspetivas e experiências.

Apesar do estágio pedagógico ser um momento em que somos avaliados individualmente, este caminho nunca se faz só. Aos meus colegas no núcleo de estágio um especial agradecimento pelos conhecimentos e experiências que partilhámos, mas também pelo companheirismo que ajudou tornar este percurso mais fácil.

Agradeço aos meus alunos, que apesar de em vários momentos não terem facilitado o meu trabalho, aprendi muito com eles, fizeram-me crescer enquanto pessoa e profissional, pelo que os guardarei com enorme carinho para a minha vida.

Ao Professor Doutor Marco Branco, que foi o meu orientador no mestrado que já tinha realizado na ESDRM, um obrigado pelo apoio e ajuda incondicional.

Devido às muitas horas que dediquei a este mestrado, os meus amigos e família merecem também eles um sincero agradecimento, pelos muitos momentos em se viram privados da minha presença, enquanto estava dedicada a realizar as mais variadas tarefas relacionadas com o mestrado.

Não podia deixar de referir todos os docentes, colegas de turma e aos demais com quem convivi na FCDEF durante este percurso, a todos, muito obrigado!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito do plano curricular do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este, tem como base o estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, junto da turma 9ºA no ano letivo 2022/2023. Este momento formativo é bastante complexo para o professor estagiário uma vez que se irá deparar na prática com situações que podem ir de encontro às expetativas criadas previamente.

Ao longo deste documento encontrará uma contextualização das práticas pedagógicas e de outros aspetos relevantes no processo de ensino-aprendizagem. Estão também apresentados os tópicos de planeamento, realização, estilos de ensino e avaliação, todos estes abordados na análise reflexiva. Um professor é alguém que deve manter o gosto pela investigação, sendo curioso e procurando sempre melhorar enquanto profissional, a nível técnico e pedagógico, pelo que o tema problema incidiu sobre as “Preferências dos alunos nas aulas de educação física relativamente à demonstração no seu processo de ensino-aprendizagem”. Este estudo teve como objetivo compreender as preferências dos alunos quanto ao modelo, momento, forma e direção da demonstração.

Além disso, foram estudadas as dimensões mais utilizadas nas aulas e aquelas que, na perspetiva dos alunos, são as mais eficientes no processo de ensino-aprendizagem. Participaram neste estudo 360 alunos de duas escolas, com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos, representando turmas desde o 7º ao 12º ano de escolaridade. Ao nível dos resultados do estudo destaque para o modelo de demonstração em que os alunos preferem que seja realizado pelo professor e um aluno, sendo que consideram também ser o mais eficiente e mais utilizado em aula. Relativamente ao momento, 54,2% dos participantes prefere que a demonstração ocorra antes do exercício, sendo que, quanto à forma a preferência é para que esta ocorra de frente e direcionada para toda a turma, aspeto que 55% classifica como muito importante. No que concerne às diferenças entre escolas, os participantes da escola privada valorizam mais a demonstração, enquanto nas diferenças por sexo, são os participantes masculinos que atribuem maior relevância à demonstração.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Demonstração, Processo Ensino-Aprendizagem

ABSTRACT

This Internship Report is part of the curricular plan of the 2nd year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, from the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. This is based on the pedagogical internship developed at Engenheiro Acácio Calazans Duarte Secondary School, with class 9ºA in the school year 2022/2023. This formative moment is quite complex for the trainee teacher since he will encounter in practice situations that may go against the expectations previously created.

Throughout this document you will find a contextualisation of pedagogical practices and other relevant aspects in the teaching-learning process. Also presented are the topics of planning, realisation, teaching styles and assessment, all of which are addressed in the reflective analysis. A teacher is someone who must maintain a taste for research, being curious and always seeking to improve as a professional, at a technical and pedagogical level, so the problem theme focused on "Students' preferences in physical education classes regarding demonstration in their teaching-learning process". This study aimed to understand students' preferences regarding the model, timing, form and direction of the demonstration.

In addition, the most used dimensions in class and those that, in the students' perspective, are the most efficient in the teaching-learning process were studied. A total of 360 students from two schools, aged between 12 and 20 years old, representing classes from the 7th to the 12th year of schooling, participated in this study. In terms of the results of the study, we highlight the demonstration model in which students prefer it to be carried out by the teacher and a student, and they also consider it to be the most efficient and most used in class. Regarding the moment, 54.2% of the participants prefer that the demonstration takes place before the exercise, and, as for the form, the preference is for it to occur in front and directed to the whole class, an aspect that 55% classifies as very important. Regarding the differences between schools, public school participants value the demonstration more, while in the differences by gender, it is the male participants who attribute greater relevance to the demonstration.

Keywords: Pedagogical Internship, Physical Education, Demonstration, Teaching-Learning Process

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AE- Aprendizagens Essenciais

AF- Atividade Física

AR- Análise Reflexiva

DE- Desporto Escolar

DF- Desporto Federado

DT- Diretor de Turma

EF- Educação Física

EP- Estágio Pedagógico

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PFI- Plano de Formação Individual

UD- Unidade Didática

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	9
ÍNDICE.....	10
ÍNDICE DE QUADROS.....	12
ÍNDICE DE FIGURAS.....	12
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	12
ÍNDICE DE ANEXO.....	13
INTRODUÇÃO.....	1
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	2
1.1 História de Vida.....	2
1.2 Plano de Formação Individual.....	4
1.3 Atividades de Ensino e Aprendizagem.....	5
1.3.2 Realização.....	6
1.3.3 Avaliação.....	7
1.4 Atividades de Gestão e Organização Escolar.....	8
1.5 Projetos e Parcerias Educativas.....	8
1.6 Caraterização do Contexto.....	9
1.6.1 Agrupamento de Escolas Pública Poente.....	9
1.6.2 Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte.....	10
1.6.3 Instalações Desportivas.....	10
1.6.4 Grupo de Educação Física.....	11
1.6.5 Turma do 9ºA.....	12
2. ANÁLISE REFLEXIVA.....	13
ÁREA 1: Atividades de Ensino-Aprendizagem.....	13
2.1 Planeamento.....	14
2.1.1 Plano Anual.....	15
2.1.2 Unidades Didáticas.....	16
2.1.3 Plano de Aula.....	17
2.2 Realização.....	20
2.2.1 Dimensão da Instrução.....	21
- Preleção e Questionamento.....	22
- <i>Feedback</i>	23
- Demonstração.....	25
2.2.2 Dimensão da Gestão.....	27
2.2.3 Dimensão da Clima/Disciplina.....	29

2.2.4	Decisões de Ajustamento	31
2.3	Estilos de Ensino	34
2.4	Avaliação.....	35
2.4.1	Avaliação formativa inicial	36
2.4.2	Avaliação Formativa	37
2.4.3	Avaliação Sumativa.....	39
2.4.4	Autoavaliação/ Coavaliação	40
	ÁREA 2: Atividades de Organização Escolar.....	42
	ÁREA 3: Projetos e Parcerias Educativas	43
	ÁREA 4: Atitude Ético-Profissional	46
3.	CONCLUSÃO	48
4.	APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA	50
4.1	Introdução.....	52
4.2	Enquadramento teórico	53
4.2.1	Teoria da aprendizagem social.....	53
4.2.2	O efeito da demonstração na aprendizagem	53
4.2.3	Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Física.....	55
4.3	Metodologia	60
4.3.1	Participantes	61
4.3.2	Instrumentos e procedimentos.....	62
	- Questionário.....	62
	- Validação do conteúdo.....	62
	- Pré-Teste	62
	- Pedido de Autorização	63
	- Entrevista	63
4.4	Análise Estatística	63
4.5	Resultados	64
4.6	Discussão de Resultados	78
4.6.1	Preferências dos alunos quanto à dimensão demonstração	78
4.6.2	Dimensões da demonstração mais utilizadas nas aulas	78
4.6.3	Dimensões da demonstração eficientes no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva dos alunos	79
4.6.6	Diferenças do secundário por escolas das preferências da demonstração	80
4.7	Conclusões	80
5.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Quadro sinóptico do domínio planeamento (PFI)	5
Quadro 2 Quadro sinóptico do domínio realização (PFI)	6
Quadro 3 Quadro sinóptico do domínio avaliação (PFI)	7
Quadro 4 Quadro sinóptico da área das atividades de gestão e organização escolar (PFI).....	8
Quadro 5 Quadro sinóptico da área de projetos e parcerias educativas (PFI).....	9
Quadro 6 Instalações Desportivas	11
Quadro 7 Nível inicial de proficiência dos alunos nas modalidades abordadas.....	13
Quadro 8 Quadro sinóptico do domínio planeamento (AR)	20
Quadro 9 Quadro sinóptico do domínio realização (AR).....	33
Quadro 10 Quadro sinóptico do domínio avaliação (AR).....	42
Quadro 11 Quadro sinóptico área das atividades de organização e gestão escolar (AR).....	43
Quadro 12 Quadro sinóptico da área de projetos e parcerias (AR).....	46
Quadro 13 Quadro sinóptico área da atitude ético-profissional (AR).....	48
Quadro 14 Dados da caracterização dos alunos	61
Quadro 15 Análise estatística descritiva das preferências dos alunos quanto ao modelo	64
Quadro 16 Análise estatística descritiva das preferências dos alunos quanto ao momento	66
Quadro 17 Preferências quanto ao Momento	66
Quadro 18 Análise estatística descritiva das preferências dos alunos quanto à forma.....	67
Quadro 19 Preferências quanto à forma.....	67
Quadro 20 Análise estatística descritiva das preferências dos alunos quanto à direção	68
Quadro 21 Preferências quanto à direção.....	68
Quadro 22 Demonstração quanto ao Modelo nas aulas de EF.....	69
Quadro 23 Demonstração quanto ao Momento nas aulas de EF.....	69
Quadro 24 Demonstração quanto à Forma nas aulas de EF.....	70
Quadro 25 Demonstração quanto à Direção nas aulas de EF.....	70
Quadro 26 Preferências do processo Ensino-Aprendizagem quanto ao Modelo	71
Quadro 27 Preferências do processo Ensino-Aprendizagem quanto ao Momento	71
Quadro 28 <i>Preferências do processo Ensino-Aprendizagem quanto à Forma</i>	<i>72</i>
Quadro 29 Preferências do processo Ensino-Aprendizagem quanto à Direção	72
Quadro 30 Correlações de Pearson	73
Quadro 31 Pesos fatoriais de cada item nos 3 fatores retidos	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Relação entre a história de vida e vantagens na opção de Mestrado em Ensino.	4
--	---

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Sree Plot	76
---------------------------	----

ÍNDICE DE ANEXO

Anexo I – Inquérito de Caracterização.....	91
Anexo II – Rotação dos Espaços.....	92
Anexo III – Planificação Anual.....	92
Anexo IV – Plano de aula	93
Anexo V – Planeamento.....	103
Anexo VI – Formação dos Grupos.....	103
Anexo VII – Tarefas para alunos dispensados	104
Anexo VIII – Avaliação Formativa Inicial	105
Anexo IX – Rubricas.....	106
Anexo X – Avaliação Formativa.....	108
Anexo XI – Avaliação Sumativa.....	108
Anexo XII – Critérios de Avaliação.....	109
Anexo XIII – Autoavaliação / Coavaliação	110
Anexo XIV – 27º Torneio Fair Play.....	115
Anexo XV – Crescer em Movimento.....	117
Anexo XVI – Certificados.....	118
Anexo XVII – Questionário	132
Anexo XVIII – Consentimento Informado	133
Anexo XIX – Autorização Participação do Estudo.....	134
Anexo XX – Matriz do questionário	134
Anexo XXI – Análise Estatística	136

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio inserida do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, surge a elaboração do presente relatório que se assume como uma reflexão estruturada e fundamentada de todo o percurso de estágio efetuado.

O Estágio Pedagógico (EP) tem como objetivo a profissionalização de novos docentes de Educação Física (EF), com competência, favorecendo a aplicação de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica precedente, através da prática docente em situação concreta e devidamente orientada numa instituição educativa acolhedora. Como um dos pontos altos da nossa formação académica, o EP colocou-nos inúmeros desafios relacionados com o desempenho da profissão em contexto real, que nos moldarão como futuros docentes desta disciplina e como promotores das suas finalidades em prol do desenvolvimento multilaterale harmonioso do aluno.

O EP desenvolveu-se na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte (ESEACD), através do acompanhamento da turma A do 9.º ano de escolaridade. Este estágio foi orientado pelo professor Doutor Paulo Nobre, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, e pelo professor Cláudio Sousa, da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte. Os colegas pertencentes ao Núcleo de Estágio foram os seguintes, Cátia Lopes, Luís Bernardino e Tiago Gonçalves.

O documento reflete o culminar do EP tendo como ponto de partida o PFI, elaborado numa fase inicial de estágio. O seu conteúdo aborda toda a evolução individual ao longo do processo de estágio de forma crítica e estruturada, com o objetivo de melhorar a atividade docente futura.

Este subdivide-se em três partes distintas. A primeira parte inclui referente à contextualização da prática desenvolvida, a segunda uma reflexão aprofundada, individual, das vivências ao longo da prática pedagógica do EP nos domínios de realização e avaliação, integrantes do processo de ensino-aprendizagem como professores, no âmbito das atividades de acompanhamento de um cargo de gestão intermédia, do desenvolvimento de projetos escolares e ainda à atitude ético-profissional. A terceira parte possui caráter investigativo, integrando o aprofundamento da problemática escolar da demonstração nas aulas de Educação Física, identificada no princípio do ano letivo e sobre a qual nos debruçamos.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo retrata de forma sumária o nosso percurso de vida, o ponto de partida do estágio pedagógico (PFI) e a caracterização do contexto no qual estávamos inseridos ao longo do EP.

1.1 História de Vida

No que concerne ao meu percurso, desde a minha infância é pautado pela presença do desporto. Tudo começou quando por volta dos 5/6 anos comecei a jogar à bola e a correr com os meus irmãos mais velhos, posteriormente aos 10 anos, participei no primeiro corta-mato escolar, pelo que me qualifiquei para os regionais. Um ano mais tarde sucedeu-se o mesmo, tendo alcançado a ida aos nacionais, bem como aos regionais de km jovem, sendo que este ano coincidiu também com a minha inscrição num clube de futsal. Aos 12 anos, tive um acidente em que me foi dito que não poderia praticar mais desporto, e, penso que foi aí que se deu o “clique” de que era mesmo na área de desporto que era o meu futuro.

Após o acidente, só aos 14/15 anos regresso ao desporto escolar, tendo nesse tempo realizado Educação Física e regressado aos treinos ainda que condicionada. Aos 14 pratiquei no seio escolar Xadrez, dos 16 aos 18 participei em todas as atividades desportivas da escola (Futsal, Basquetebol, Voleibol, Badminton, Xadrez e Atletismo), chegando a fases regionais e nacionais. Também foi aí que frequentei o curso profissional de apoio à gestão desportiva onde adquiri conhecimentos técnicos e de gestão no âmbito desportivo. Aos 18 anos fui tirar o curso de árbitra de Futsal, onde atualmente estou em duas categorias nacionais (C4 e CFF).

Foi no ensino secundário que foi despoletado o interesse pela Educação Física no sentido de a lecionar, pois observava os meus professores e imaginava um dia querer ser assim alguém com conhecimento técnico, bem como características sociais para transmitir e inspirar as gerações futuras.

Após o ensino secundário, frequentei um Curso de Especialização Tecnológica (CET), na área de Desporto nomeadamente no *fitness*, onde obtive conhecimentos de uma área que desconhecia, sendo essenciais para a minha formação académica. De seguida realizei uma licenciatura em Desporto, Condição Física e Saúde, mas com objetivo de tirar posteriormente o mestrado em Ensino da Educação Física. No decorrer da

licenciatura, tive a possibilidade de interagir com crianças e jovens e ter a certeza que era por ali que deveria ser o meu futuro.

No que diz respeito aos episódios na Educação Física, foi nela que tive parte da minha recuperação física, dotou-me de experiências e capacidades de liderança, entreajuda, trabalho em equipa, sendo que recordo diversos momentos, nomeadamente que foi uma professora que me convenceu a ir tirar o curso de árbitra de futsal.

Após o acima mencionado, inscrevi-me num mestrado, infelizmente não no de Ensino por não ter horário conciliável com o mesmo. Ao longo do Mestrado em Atividade Física nas Populações Especiais, mais uma vez, interagi diversas vezes com crianças, tendo participado no projeto “Escola Ativa” e “*Teenpower*” que visavam o aumento da atividade física nas crianças.

Em junho de 2021, após um ano a lecionar Atividades Extracurriculares, onde voltou o “bichinho” pelo ensino, promover crianças e jovens com literacia física, inscrevi-me no mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, onde foi o culminar de um objetivo pessoal de há muitos anos, pois quero fazer a diferença nos adultos do amanhã, nomeadamente dotá-los de competências físicas, bem como sociais.

A arbitragem teve bastante relevância na minha vida pois potenciou a minha melhoria da minha capacidade argumentativa e comunicativa.

Os principais impulsionadores do desporto na minha vida foram os meus irmãos e a minha madrinha e todos praticavam Futsal.

À medida que progredi na vida académica, mais concretamente a nível do ensino superior, a responsabilidade de decisão de um futuro profissional definiu o meu rumo, sobrepondo-se à forte ligação pela área do desporto. Mais tarde esta paixão aflorou e fez com que me licenciasse na área. Aliada a esta forte relação com o mundo desportivo, perduram, também, memórias de quando encarava o ensino como uma forma de autoaprendizagem, nos tempos de juventude.

O mestrado em ensino da EF fez-me reviver todo o meu percurso escolar e desportivo, permitindo a transmissão dessas mesmas vivências positivas para os meus alunos com base em conhecimentos teóricos e práticos, bem como as fortes convicções relativas ao papel importante da EF nas instituições educativas.

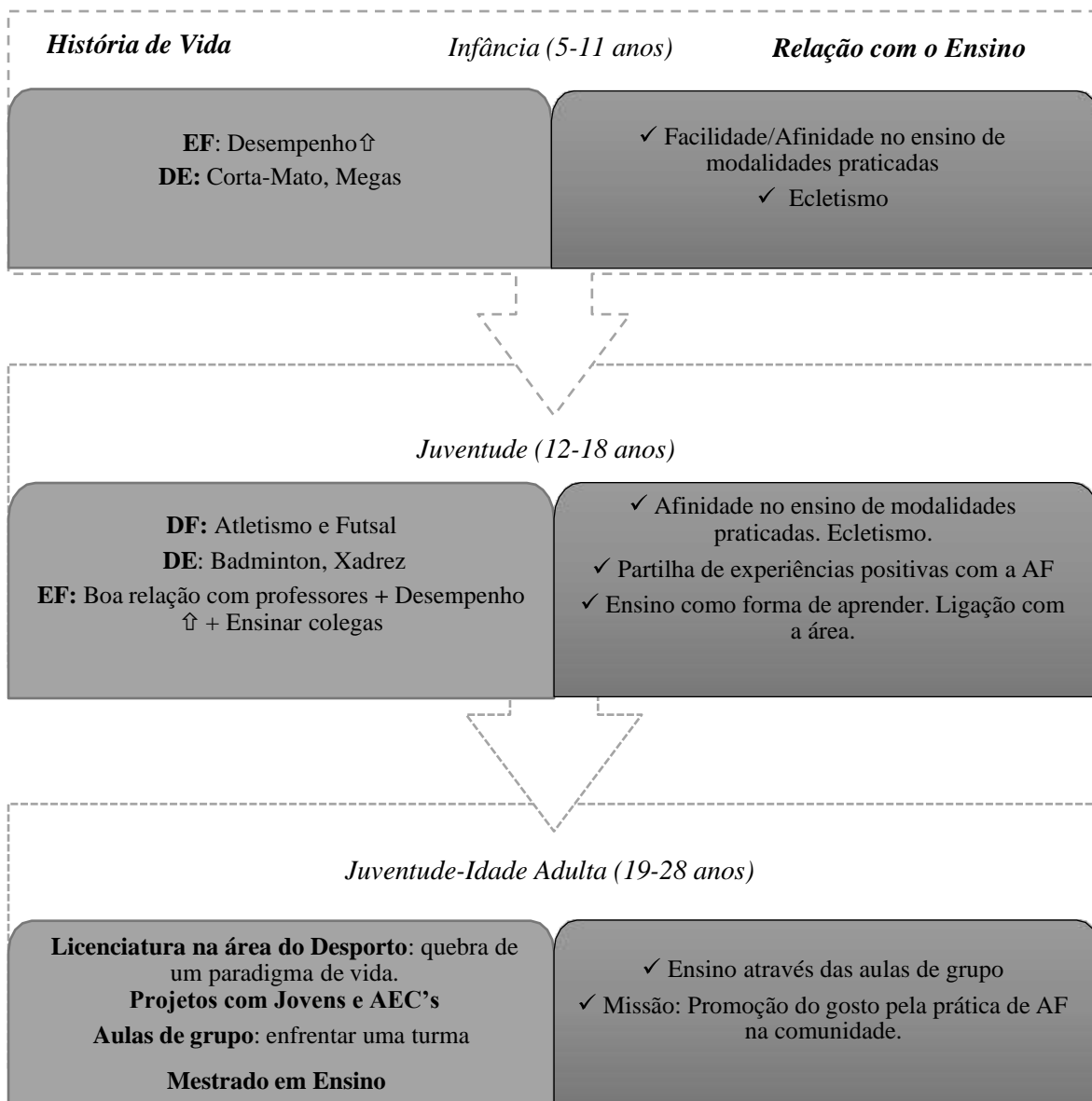


Figura 1 Relação entre a história de vida e vantagens na opção de Mestrado em Ensino.

1.2 Plano de Formação Individual

Inicialmente no EP, após reunirmos com ambos os orientadores foi-nos proposta a realização de uma exploração das dificuldades sentidas até ao momento em virtude do processo inicial de estágio, assim como a sua categorização conforme os domínios profissionais da prática docente: planeamento, realização e avaliação e as dimensões do perfil geral de desempenhados professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº. 240/2001): dimensão profissional, social e ética (1), dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (2), dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade (3) e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (4).

Aliada à identificação das dificuldades impõe-se a criação de estratégias para a superação dessas mesmas dificuldades e a apresentação dos resultados do processo de aplicação das mesmas. De forma a verificarmos as nossas lacunas para que despolete a reflexão sobre as mesmas e delinear formas de as ultrapassar ao longo do estágio.

1.3 Atividades de Ensino e Aprendizagem

1.3.1 Planeamento

Nesta fase fomos confrontados com grande parte dos enunciados que regem o ensino, a partir dos quais estipulámos objetivos para as nossas aulas de acordo como contexto escolar em que nos inseríamos, características individuais dos nossos alunos, particularidades das matérias de ensino e com a nossa identidade como professores, que está em construção. Abaixo são identificadas as fragilidades previstas ao longo do processo de estágio:

Quadro 1

Quadro Sinóptico do Domínio Planeamento (PFI)

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
Conceção da Extensão e Sequenciação de Conteúdos	•Análise no fim de cada UD dos ajustes para a realização das próximas.	✓O contexto real de sala de aula traz muitos constrangimentos que não somos, muitas vezes, capazes de prever e temos de nos ajustar rapidamente. O planeamento permitiu que nos apercebêssemos das lacunas e conseguíssemos antecipar possíveis acontecimentos.
Seleção dos exercícios de acordo com os conteúdos e necessidades da turma	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Solicitar sugestões ao orientador, colegas, e outros professores. ✓ Observar aulas. ✓ Pesquisa na literatura existente exercícios e variantes dos mesmos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As sugestões dos professores fizeram com que considerássemos variáveis fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos para uma seleção dos exercícios ajustada. ✓ O conhecimento da turma, posteriormente, facilitou seleção. ✓ O conhecimento dos exercícios facilitou o planeamento ao longo das UDS.
Previsão de possíveis decisões de ajustamento	<ul style="list-style-type: none"> •Previsão dos ajustes para número par/ímpar e número de alunos. •Esquematizar com recurso a documento de criação de grupo, para ser mais fácil de ajustar em aula. 	✓A estratégia dos esquemas foi bem-sucedida, contudo as decisões imediatas por vezes sobrepunham-se a possíveis previsões. Os ajustes nos exercícios tornaram-se mais intuitivos.

Previsão de tarefas para incluir alunos dispensados na aula	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de documentos de suporte com proposta de tarefas para inserir alunos dispensados na dinâmica da aula. 	✓ A inclusão destes alunos foi cada vez mais intuitiva. O levantamento de várias propostas aumentou o leque de possibilidades bem como a capacidade de delegar funções aos alunos.
--	--	--

1.3.2 Realização

A dimensão realização concretiza-se através da operacionalização do planeamento de acordo com as dimensões da intervenção pedagógica: instrução, gestão, clima e disciplina e decisões de ajustamento. De forma a potenciar o processo de ensino-aprendizagem procuramos práticas mais adequadas e ajustadas à realidade da nossa turma, procurando uma melhoria constante. Durante o mesmo surgiram diversas dificuldades para as quais se definiriam estratégias com vista à sua superação.

Quadro 2

Quadro Sinóptico do Domínio Realização (PFI)

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
Conhecimento superficial acerca das modalidades desportivas	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo contínuo das matérias a lecionar (manuais escolares, literatura existente, <i>websites</i>) • Frequentar formações acerca das modalidades. • Esclarecer dúvidas junto de professores, treinadores da modalidade colegas com ligação à modalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecimento mais aprofundado acerca das diversas modalidades. ✓ Maior confiança e competência na leção de UDS nomeadamente na Ginástica através do curso de treinadores.
Instrução adequada: feedback e preleção inicial/final	<ul style="list-style-type: none"> • Observar aulas de professores com bastante intervenção ao longo da aula. • Refletir com o núcleo de estágio e orientadores para compreender em que ponto está a minha evolução em termos de instrução, de forma a melhorar. • Pesquisar bibliografia atualizada e diferenciada. 	As observações com foco na instrução clarificaram ao observar professores diferentes, em escolas diferentes. O registo de alguns feedbacks foi também uma estratégia útil.
Qualidade do feedback e fecho do ciclo de feedback.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo das componentes críticas dos gestos técnicos/técnico-táticos a abordar. • Transmitir informações através de linguagem/ associar a imagens que os alunos compreendam. • Transmitir <i>feedback</i> de reforço positivo, de forma a potenciar a motivação dos alunos. • Associar o reforço positivo ao <i>feedback</i> prescrito ou interrogativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O foco de observação auxiliou a tornar o feedback mais direcionado para o objetivo da aula. ✓ No planeamento a realização de palavras-chave também teve um papel importante na adaptação do <i>feedback</i> bem como na diversificação do mesmo de forma a potenciar o entendimento e aprendizagem dos alunos. ✓ Utilização de momentos/perguntas chave para

		utilização do <i>feedback</i> interrogativo.
Atraso dos alunos e transição entre exercícios	<ul style="list-style-type: none"> •Uniformizar o aquecimento de forma a potenciar o aquecimento de forma autónoma. •Ter várias possibilidades de organização dos exercícios, prevendo várias situações possíveis. •Estabelecer rotinas. 	<p>✓ Com a utilização de aquecimentos tipo desenvolveram as competências de autonomia dos alunos e facilitaram a montagem do material.</p> <p>✓ Os alunos começaram a chegar a na generalidade a horas e com o sentido de responsabilidade que estariam a perder conteúdos fundamentais à sua aprendizagem se não o fizessem.</p>
Controlo de comportamentos fora da tarefa e dedesvio	<ul style="list-style-type: none"> •Fazer um levantamento de estratégias adotadas pelos professores na dimensão disciplina. •Leitura acerca do tema. 	<p>✓O controlo sobre a turma aumentou, resultado das reflexões com os colegas e orientadora. A leitura acerca do tema facilitou muito em termos da confiança para lidar com os alunos adolescentes.</p>

1.3.3 Avaliação

Este domínio exigiu uma grande capacidade de adaptação e interpretação, dado que a avaliação pressupõe um controlo de diversas variáveis para ter o efeito pretendido nas aprendizagens dos alunos. A seleção de técnicas e instrumentos que permitissem transformar observações em registos rigorosos e fiáveis, possíveis de serem mobilizados levantou várias questões relacionadas com a sua concretização. As principais dificuldades sentidas foram:

Quadro 3

Quadro Sinóptico do Domínio de Avaliação (PFI)

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
Produção de registos do desempenho dos alunos ao longo das aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir com os orientadores, professores e colegas de núcleo de estágio acerca dos instrumentos de avaliação formativa. • Pesquisar bibliografia atualizada e diferenciada 	<p>✓ Foram realizadas rúbricas para todas as UDS lecionadas de forma a uniformizar o processo de avaliação.</p>

Seleção dos conteúdos a observar/avaliar em cada aula.	<ul style="list-style-type: none"> •Criação de grelhas de observação. •Colocar no plano de aula (corpo) apenas os conteúdos a observar/avaliar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Após a produção e aplicação das primeiras grelhas e conversa no núcleo de estágio com o orientador verificámos que deveria ser com menos itens de forma a facilitar bem como existir um maior rigor no preenchimento nas mesmas.
Diversificação dos processos de recolha de informação	<ul style="list-style-type: none"> •Criação de folhas de registo. •Utilizar o questionamento como método de ensino e sistematizar o processo e respetivo registo. •Utilização do <i>Google Forms</i> para realização da ficha de avaliação e autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Diversificámos os processos de recolha de informação a vários níveis: condição física, empenho, resultados de pontuações o que contribuiu para uma maior regulação das aprendizagens dos alunos. ✓O questionamento foi cada vez mais recorrente e teve bons resultados no controlo das aprendizagens. O <i>forms</i> também foi uma ferramenta importante para associar a interatividade com os momentos formais de avaliação despoletando nos alunos um maior entusiasmo.

1.4 Atividades de Gestão e Organização Escolar

A imersão na estrutura organizativa da escola, mais concretamente nas estruturas de gestão intermédia, permitiu a criação de novos pontos de vista acerca das várias funções e responsabilidades de um DT. Esta emergiu completamente a partir do momento em que se pode acompanhar de perto o cargo e compreender a importância do seu papel. Numa fase inicial, identificou-se como principal dificuldade:

Quadro 4

Quadro sinóptico da área das atividades de gestão e organização escolar (PFI)

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
Assimilar na prática as funções do DT e criar uma rotina de acompanhamento na assessoria.	<ul style="list-style-type: none"> •Definição de horário fixo de acompanhamento com o DT e estabelecer tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O papel e funções do DT foram sendo assimiladas ao longo do estágio.

1.5 Projetos e Parcerias Educativas

Nesta área em específico verificámos outra realidade do trabalho nas escolas e a sua enorme potencialidade como instituição educativa. A conceção, planificação, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares possui procedimentos

específicos para a sua consecução, assim como trabalho colaborativo entre os vários intervenientes, as principais dificuldades foram:

Quadro 5

Quadro Sinóptico da Área de Projetos e Parcerias Educativas (PFI)

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
Falta de conhecimento prático a nível burocrático e processual relativamente à organização de eventos.	Solicitar ao orientador, alguns esclarecimentos/informações. •Adequar as expetativas ao tempo/recursos e necessidades da escola.	✓A organização de eventos e a experiência, a troca de ideias e os desafios preparar-nos para organizações futuras com maior confiança e sucesso.

1.6 Caraterização do Contexto

Um dos alicerces da intervenção pedagógica é o contexto, isto é, o agrupamento e respetiva instituição educativa onde esta se desenrola, nomeadamente as características físicas, demográficas, sociais e organizacionais referentes. Ao contexto espacial assumem-se igualmente como pilares da atividade profissional docente o enquadramento do grupo disciplinar e da turma. Desta forma, importa fazer uma breve caracterização de todo o cenário no qual decorreu o EP.

1.6.1 Agrupamento de Escolas Pública Poente

O Agrupamento de Escolas Pública Poente (AEMGP), foi criado a 1 de abril de 2013, com base num despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa. Este, pertence à quarta geração de agregações levadas a cabo pelo Ministério da Educação, resultando da agregação da maioria das escolas do Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens, com a Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, que é a escola sede do agrupamento.

Desde a sua criação, o AEMGP integra 10 estabelecimentos de ensino: os Jardins de Infância da Amieirinha e da Ordem, as escolas básicas da Amieirinha, Casal de Malta, Fonte Santa, Francisco Veríssimo, Moita e Várzea, a Escola Básica Guilherme Stephens e a Escola Secundária Eng^o Acácio Calazans Duarte. Em termos de população escolar, o AEMGP inclui 2698 alunos, 210 professores incluindo Técnicos Especializados, e 76 funcionários, entre assistentes Técnicos Operacionais e Técnicos Superiores.

1.6.2 Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte

O Grupo de Educação Física do Agrupamento é constituído por um total de 17 docentes e 4 professores estagiários, distribuídos pelas escolas Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte e Básica 2/3 Guilherme Stephens. Neste sentido, a primeira é composta por 14 elementos (a contar com os 4 estagiários) e a segunda por 7. A maioria dos professores pertence ao grupo 620 (3º Ciclo e Secundário), sendo que apenas 4 ao grupo 260 (2º Ciclo). Tanto numa escola como noutra, existe um responsável pela coordenação do grupo de EF, onde o professor Cláudio Sousa e Hélder Ferreira desempenham o cargo de Coordenador Pedagógico das respetivas escolas. Ainda, alguns professores assumem tarefas no âmbito do desporto Escolar, tendo como coordenador o professor João Teixeira, e como Diretores de Turma.

1.6.3 Instalações Desportivas

Ao longo de todo o ano letivo, o espaço disponível para a abordagem das diferentes unidades didáticas é alterado conforme o sistema de rotação adotado e definido pelo Grupo de Educação Física (EF). Desta forma, tendo em conta os espaços físicos existentes, os professores ficam encarregues de ajustar a modalidade aos mesmos, podendo estes ser o pavilhão polivalente, o relvado, o ginásio e os espaços exteriores à escola, nomeadamente, campos de Ténis e Estádio Municipal da Pública.

O pavilhão polivalente possui marcações de Voleibol, Basquetebol, Badminton Andebol e Futsal. Este espaço, apesar de coberto, fica exposto do lado norte à chuva, condicionando, por vezes, a prática de determinadas tarefas. O relvado sintético encontra-se no espaço exterior, com marcações para Andebol e Futsal, para além de campos de Basquetebol dispostos de forma transversal, com as respetivas tabelas. Relativamente ao ginásio, este encontra-se equipado com aparelhos de Ginástica, sendo que também poderão ser lecionadas as unidades didáticas Dança, Badminton, Atletismo- salto em altura-e escalada, visto que no topo norte do mesmo se encontra instalada uma parede com 5 metros de altura.

Para além destes espaços, existem ainda outros que, exteriores à escola, podem ser usados nas aulas de EF. Como mencionado acima, no Estádio Municipal da Pública podem ser lecionadas as várias disciplinas do Atletismo, já que o mesmo dispõe de uma pista oficial de tartan, 2 caixas de areia, 2 zonas de lançamento do peso e 2 espaços para

a realização de salto em altura. O clube de Tênis da Pública faculta ainda 5 campos para a leção e prática da modalidade.

Quadro 6

Instalações Desportivas

Espaços	Modalidades	Material
Polivalente	- Badminton; - Voleibol; - Andebol; - Futsal; - Basquetebol	Marcações de vários campos de diferentes modalidades (oficiais e de aprendizagem), 4 Quadros de basquetebol (2 fixas e 4 amovíveis), postes (5) e redes de voleibol (3), 1 escadote para árbitro de voleibol), duas balizas de andebol/futsal.
Ginásio	- Ginástica; - Badminton; - Escalada; - Salto em Altura.	18 Espaldares, 1 parede de escalada e todo o material de Ginástica
Relvado	- Basquetebol; - Andebol; - Futsal.	4 Quadro fixas de basquetebol, 1 campo de Futebol e Andebol com 2 balizas.
Exterior (Estádio Municipal MG; Parque dos Mártires do Colonialismo e Campos de Tênis MG	- Atletismo; - Futebol; - Tênis.	Estádio Municipal com todo o material necessário para a prática de atletismo; Parque da cidade com dois campos de futsal com 4 balizas e Clube de ténis com 2 campo de ténis, cada um com uma rede.

1.6.4 Grupo de Educação Física

Na ESEACD o grupo de Educação Física está inserido no Departamento de Expressões. O grupo é constituído por 11 professores, 4 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Ao longo do ano letivo os professores mostraram-se disponíveis para auxiliar os estagiários, através das suas sugestões para uma melhoria da intervenção pedagógica, a partilha do espaço de aula quando surgia chuva e na forma como sensibilizaram os seus alunos a responderem ao questionário desenvolvido pelo Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) no âmbito do Tema-Problema. Tendo sido uma ajuda foi fulcral para que os estagiários tivessem à sua disposição as condições necessárias para desempenharem as suas funções com êxito.

Destacamos o apoio dado pelo professor orientador que procurou potenciar a aprendizagem dos estagiários de forma a que evoluíssem na sua prática pedagógica, através das reflexões finais de aula bem como conversas informais. Relativamente aos documentos que o NEEF teve que produzir ao longo do EP também se mostrou disponível em ajudar na sua construção, transmitindo sugestões imprescindíveis para a boa qualidade

dos trabalhos.

1.6.5 Turma do 9ºA

O EP foi realizado junto da turma do 9ºA da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, no ano letivo 2022/2023. A turma é constituída por 28 alunos, 20 rapazes e por 8 raparigas ou seja 71,42 % do sexo masculino e 28,58% do sexo feminino. As idades dos alunos são compreendidas entre os 13 e os 15 anos, onde a sua maioria tem 14 anos, 5 alunos tem 13 anos, 12 tem 14 anos e 1 tem 15 anos, correspondendo a que 50 % dos alunos tem 14 anos.

Esta turma caracteriza-se como sendo problemática desde o 5º ano, sendo que os alunos entre assim não se respeitam e são conflituosos, conforme mencionado nas atas da turma, na generalidade estes estão juntos desde o 5º ano, sendo que a totalidade da turma está junta desde o 7º ano, quando selecionaram a opção da língua alemã.

Nas disciplinas em que foram apresentadas negativas o ano passado, sendo que a disciplina onde existe um maior número é a de História com 4 alunos com negativa.

Relativamente à ocupação dos tempos livres, a mais predominante é a realização do desporto e jogar computador ou videojogos, sendo que 17 alunos ou realizam desporto e/ou jogam computador ou videojogos.

Esmiuçando as atividades desportivas/culturais dos alunos da turma 24 participam em alguma dando 85,71 %, onde se verifica que na sua maioria praticam desporto.

No que concerne à disciplina favorita, é a de Educação Física, onde 13 alunos a consideram como preferida.

No que diz respeito à saúde dos alunos, apenas doze alunos referiram ter problemas de saúde, sendo que 9 apresentam problemas visuais, onde um tem também défice de atenção, 2 doenças respiratórias e 1 dificuldades de concentração.

Os alunos consideram que as matérias com menos dificuldade, 33 % Badminton, 19 % Futebol/Futsal, 14 % Basquetebol e 10 % Atletismo e 10 % Tudo e 5 % Jogos Coletivos, 5 % Voleibol e 5 % Não sei.

Estes consideram que as matérias com mais dificuldade, 25 % Atletismo, 15% Voleibol, 15 % Ginástica e 15 % Badminton, 10 % Futebol/ Futsal e 10 % Flexibilidade e Alongamentos e 5 % Basquetebol e 5 % Nada.

No que concerne às classificações do ano passado, 8 alunos obtiveram a classificação 3, 15 alunos com 4 e 5 com 5, sendo 28,57 %, 53,57% e 17,88 % respetivamente.

O quadro que se segue apresenta o nível de proficiência inicial dos alunos face às modalidades abordadas, atribuído segundo o registo de avaliação inicial no momento introdutório de cada uma.

Quadro 7

Nível Inicial de Proficiência dos Alunos nas Modalidades Abordadas

Introdutório	21	12	21	11	13	11	13	14
Elementar	7	13	7	14	14	12	15	12
Avançado	0	2	0	2	0	6	0	2
Não avaliado	0	1	0	1	1	0	0	0
N	28	28	28	28	28	28	28	28

Os registos sugerem que a generalidade dos alunos se encontra no nível introdutório, embora este nível varie consoante a unidade didática abordada. Desta forma, destacamos que nas UD onde se observaram maiores dificuldades foram Voleibol, Ginástica, e Atletismo, sendo corroborado com a precessão destes aquando do preenchimento da ficha de caracterização. As UDS onde os alunos apresentaram um maior nível foram o Futebol e o Basquetebol. Importa destacar que o aluno nº2 e 19 praticam Atletismo, no Basquetebol os alunos 5,13 e 17 e Futebol, o 4, 9, 16, 24, 25 e 26, sendo todos os acima mencionados federados. Relativamente aos alunos não avaliados estavam com atestado médico aquando das mesmas.

2. ANALISE REFLEXIVA

Ao longo deste capítulo será efetuada uma análise reflexiva (AR) acerca do trabalho desenvolvido durante o EP nas três áreas fundamentais, nomeadamente as Atividades de Ensino- Aprendizagem, de Organização Escolar, os Projetos e Parcerias Educativas e a área da Atitude Ético-Profissional. Esta reflexão extensiva inclui uma análise crítica e fundamentada acerca da prática desenvolvida ao longo da globalidade do percurso de EP.

ÁREA 1: Atividades de Ensino-Aprendizagem

As Atividades de Ensino-Aprendizagem incluem três importantes domínios da prática pedagógica: o Planeamento do Ensino, a Condução do Ensino-Aprendizagem

(Realização) e a Avaliação. O nosso conhecimento dentro destas áreas foi-se expandindo à medida que nos deparámos com as tarefas de planeamento, ensino e avaliação que marcaram a existência de dilemas e dificuldade que potenciou uma aprendizagem contínua e significativa.

Seguidamente, está apresentada, para cada uma dessas áreas separadamente, um diagnóstico das opções tomadas ao longo do EP e justificação das mesmas.

2.1 Planeamento

O processo de planeamento antecede quaisquer atividades de realização e avaliação pois engloba todo o processo de estudo da realidade do nosso contexto educativo (o que tenho?), a definição de objetivos (onde pretendo chegar?), a definição e seleção de estratégias aplicáveis no tempo (que caminho(s) devo seguir?) e a avaliação e designadamente que meios de controlo e periodização (que meios de controlo vou utilizar? Quais as correções?) (Quina, 2009).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, é um documento orientador de todo o sistema educativo, assumindo um papel primário de organização dos currículos escolares, através da definição de um conjunto de princípios, competências e valores que, de acordo com o consenso social, se definem como imprescindíveis para a prática de uma cidadania ativa, crítica, cívica, responsável e consciente.

Os princípios orientadores do PASEO são então: a) Base humanista; b) Saber; c) Aprendizagem; d) Inclusão; e) Coerência e flexibilidade; f) Adaptabilidade e ousadia; g) Sustentabilidade e h) Estabilidade. Cada um destes princípios servem de orientação para o modo como as diferentes áreas disciplinares devem ser geridas e executadas.

Relativamente à área das competências, são complementares e não existe relevância hierárquica entre elas. Estas correspondem a um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades e que, por isso, permitem atingir um desenvolvimento multilateral e harmonioso dos indivíduos, provindo de natureza variada, como por exemplo, física, cognitiva, social, emocional, psicomotora, entre outras.

No que concerne aos valores, são entendidos como os comportamentos que justificam a modo de atuação e de pensar do indivíduo. Segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estes são tidos como um conjunto de crenças e ações que exprimem as atitudes e abordagens eticamente corretas.

O planeamento pressupõe uma estrutura com vários níveis complementares, desde a nível macro (ano letivo) até ao micro (aula), sendo que, de forma hierárquica é constituído pelo planeamento anual, plano de período, plano de UD e plano de aula. A conceção destes documentos foi realizada com base nas orientações das AE, PASEO e outras diretrizes da própria escola.

O planeamento assim como a intervenção multinível com referência ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória envolve o uso estratégico da diferenciação pedagógica, nomeadamente no planeamento e na definição de objetivos e conteúdos, na escolha de estratégias de ensino e de avaliação (Heacox, 2014; Nobre, 2021).

O bom planeamento de uma UD é fundamental para o sucesso dos alunos. Os objetivos de uma unidade didática só podem ser atingidos gradualmente e, se existir uma boa planificação de todo o processo inerente (Bento, 1987).

A organização e desenvolvimento desta documentação foi desafiante, uma vez que foi planeada de acordo com rotação de espaços, contudo adaptada à impossibilidade de lecionação das mesmas. Inicialmente passámos por um processo de estudo e compreensão da realidade em que estávamos inseridos, sendo que a partir daí surgem todas as questões já referidas (onde pretendo chegar? que caminho devo seguir? que meios de controlo vou utilizar? para as quais tivemos de encontrar respostas que viabilizassem a tomada de decisões pré-interativas a fim de orientar a nossa ação pedagógica. Considerando este carácter decisório constante, o professor deve encarar o planeamento como um processo contínuo, flexível e dinâmico de acordo com as circunstâncias com as quais se depara.

2.1.1 Plano Anual

O Plano Anual é um documento concebido com o principal objetivo de orientar o professor, surgindo na tentativa de criar um documento que englobe um conjunto de informações importantes, que permitam o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Este deve ser exequível e rigoroso, deve orientar para o essencial e sempre baseado nas indicações programáticas e em análises da situação da turma e da escola, como refere Jorge Bento (2003).

O plano anual abrange as restantes etapas de planeamento, onde foi realizado um levantamento das características da turma, dos recursos escolares existentes e necessários,

bem como uma exposição acerca dos tipos de avaliação a empregar e decisões conceptuais e metodológicas do grupo disciplinar que, numa fase inicial, constituíram orientações essenciais para o início do ano letivo.

Através da leitura de diversos documentos orientadores do projeto educativo da escola, de documentos orientadores do currículo da EF (Aprendizagens Essenciais, AE), mas também de todos os documentos legislativos que orientam o sistema educativo português, para que as decisões nele expressas sejam fundamentadas e possam ir ao encontro das finalidades do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), foi possível construirmos um processo de ensino coerente e significativo.

Relativamente à caracterização inicial da turma permitiu-nos ter informações pertinentes acerca das necessidades de cada aluno, obter informação acerca das medidas de suporte à aprendizagem que haviam sido aplicadas no ano letivo anterior e ainda outras condições de saúde dos alunos. Apesar dessa informação nos auxiliar na elaboração da visão geral da turma, as informações que poderiam ser realmente úteis para a EF eram escassas. Reconhecendo-se a importância do conhecimento do professor acerca das preferências, opiniões e atividades desportivas de contexto extraescolar foi realizado um levantamento dessas mesmas informações junto da turma (Anexo I). Desta forma, o professor, como promotor da AF, eleva o conhecimento que possui da turma e estabelece interação com os alunos ao demonstrar interesse nos seus gostos e motivações pessoais (Vasconcelos et al., 2007).

Posteriormente, o acesso à rotação de espaços (Anexo II) e ao horário da turma desencadeou o processo de realização da planificação anual (Anexo III), cuja conceção acarretou diversas dificuldades e questões consequentes da in experiência característica de uma fase precoce do estágio. Considerámos como aspeto mais relevante a dificuldade em ajustar as matérias propostas pelo grupo de EF com as especificidades das rotações e necessidades dos alunos. Ao longo do ano letivo o mesmo teve de ser adaptado em função das adversidades bem como incompatibilidades de utilização de espaço.

2.1.2 Unidades Didáticas

Consideramos que as UD's são documentos fulcrais de forma a garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas matérias a lecionar. De forma genérica, a elaboração das várias UD's possibilitou o estudo mais aprofundado das ações técnicas, técnico-táticas e aspetos regulamentares das diversas modalidades, que se

revelou preponderante para colmatar lacunas no saber próprio da profissão, que fundamenta a prática docente e está previsto no perfil de desempenho docente (Decreto-Lei n.º 240/2001).

As Unidades Didáticas permitem uma progressão sequencial da aprendizagem, em que habilidades e conceitos são introduzidos gradualmente. Conforme defendido por Hastie et al. (2015), um currículo bem estruturado com unidades didáticas sequenciais ajuda os alunos a desenvolver as suas capacidades. De acordo com Cox et al. (2020), garantem que as atividades de ensino-aprendizagem sejam consistentes com os resultados de aprendizagem desejados estabelecidos por padrões e estruturas educacionais.

A realização destes documentos exigiu capacidade de articulação de objetivos por nível, distribuição dos conteúdos e respetivas funções didáticas ao longo dos semestres, sendo que encarámos o processo de gestão curricular com a flexibilidade que lhe é característica, conscientes da possibilidade e necessidade de adaptação ao contexto específico da escola, do ano e dos alunos e da diversidade das suas necessidades.

Nesta perspetiva, na concretização das UD's espera-se que o professor projete as características das situações de aprendizagem e possibilidades de diferenciação pedagógica, tal como as estratégias e estilos de ensino aos quais recorrerá com o intuito de que os alunos alcancem o sucesso, de acordo com as suas competências. Como consta no PFI, a distribuição dos conteúdos ao longo do semestre e respetivas funções didáticas a aplicar foi uma das objeções encontradas inicialmente, pelo facto de não termos referências que nos permitissem averiguar a viabilidade dessas decisões.

Decorrente do processo de adaptação, assente numa reflexão crítica constante, conseguimos, através da identificação de falhas, tornar mais assertivas as decisões relativas ao planeamento e proceder aos ajustes necessários no conteúdo das UD's de forma a ajustar à realidade do ensino junto da turma, nomeadamente no conhecimento mais aprofundado das UD's a lecionar, bem como, a uma melhor capacidade de ajustar os conteúdos às necessidades dos alunos.

2.1.3 Plano de Aula

Um plano de aula bem elaborado promove uma aprendizagem estruturada aos alunos de forma que estes possam entender os objetivos, exercícios e expectativas para cada aula. Contribuindo para uma maior organização e planeamento dos conteúdos a serem lecionados de forma a aumentar o tempo de empenhamento motor e por sua vez a

redução do tempo de gestão, sendo o mencionado por Adams e Slocum (2008), que indicam que o planeamento de aula facilita "a organização de conceitos e tarefas que serão ensinados e a identificação da sequência de atividades que serão utilizadas".

Verifica-se, na perspetiva do professor, que os objetivos direcionam a instrução e fornecem uma sensação de direção e propósito para os alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo (Metzler, 2011).

A produção desta ferramenta, onde confluem o pensamento e ação do professor (Siendentop, 2008), sofreu várias alterações de melhoria ao longo do EP. No início do ano letivo, numa perspetiva de preparação da nossa ação pedagógica, recebemos orientações gerais para a realização do plano de aula de acordo com o modelo com o qual já estávamos familiarizados (Anexo IV).

As primeiras indicações que nos foram dadas foram relativamente à apresentação das componentes críticas e à informação presente no cabeçalho. No que concerne às componentes críticas fomos orientados no sentido de colocar apenas no corpo do plano de aula as componentes críticas dos gestos que pretendíamos observar e abordar com maior ênfase (apesar de serem trabalhados outros gestos técnicos, é priorizada a aprendizagem determinado(s) gesto(s), e no final descrever a totalidade das componentes críticas dos gestos da modalidade ou outras ações motoras bem como a criação da coluna das palavras-chave de forma a direcionar o nosso *feedback* bem como antecipar possíveis correções técnicas e/ou táticas. Esta organização facilitou imenso a articulação dos conteúdos com os objetivos específicos de cada um dos exercícios e o processo de avaliação formativa, dado que é inviável observar todas as componentes críticas da totalidade dos gestos técnicos da modalidade.

Além do referido, esta estratégia permitiu-nos planejar com maior clareza visto que exigiu uma definição mais concreta dos objetivos da aula. No cabeçalho foi-nos dada a indicação de que deveríamos colocar o número total de aulas da UD e contabilizar a respetiva aula dentro do número total, o que também sendo também uma mais-valia pois corrobora com o definido para a extensão e sequenciação de conteúdos.

O processo de melhoria do plano de aula foi progressivo e com recurso à descoberta guiada, sendo que, à medida que surgiam questões dilemáticas nas aulas havia a necessidade de fazer reparos na forma como este estava a ser construído, a fim de se tornar uma ferramenta cada vez mais completa e útil no decurso da ação pedagógica. A inclusão dos estilos de ensino, das áreas de competência do PASEO, das AE e da

função didática foram outros aspetos que nos foram sugeridos e que aumentaram significativamente a eficácia do planeamento pois exigiu uma reflexão mais profunda e fundamentada acerca do pretendido em cada exercício na sequência das várias aulas, em articulação com as UD's e Plano Anual.

A problemática da definição de objetivos, foi discutida em conjunto com os orientadores, o que claramente enfatizou, por um lado, a nossa excessiva preocupação inicial em selecionar exercícios, e por outro a falta de objetividade e articulação entre função didática e objetivos geral e específicos. Durante o processo, a consciencialização progressiva destas incongruências e a definição exata do que era objetivado para cada uma das aulas culminou na realização de planos de aula cada vez mais enriquecidos e direcionados para o que era realmente importante. A necessidade de sermos coerentes na identificação de objetivos confirma a perspectiva de Quina (2009), que defende que os objetivos de aprendizagem constituem metas a alcançar, sendo que estas orientam o professor e os alunos no caminho a seguir e na compreensão do que fazer e como fazer. Este refere ainda que a formulação geral de objetivos possui alcance a médio/longo prazo enquanto os objetivos específicos operam a curto prazo, pelo que esta distinção é fundamental para um planeamento fidedigno. Grossman et al. (2009) refere-se à especificidade do conteúdo como uma prática central para o ensino da EF.

A definição de objetivos pode também aumentar a motivação dos alunos, sobretudo no seu empenho motor e aumentando a probabilidade de sucesso (Rink, 2003).

Outros progressos prenderam-se com a definição de exercícios de aquecimento e retorno à calma, mais concretamente de mobilidade articular e alongamento, que diversas vezes era omitida, deixando ao acaso a intervenção do professor e a de possíveis intérpretes do plano de aula. Ao complementar esta ferramenta com indicações claras e específicas do que iria ser realizado nestas fases da aula a nossa intervenção saiu invariavelmente beneficiada, pois visualizámos e idealizámos aqueles exercícios de aquecimento ou alongamento consoante a modalidade e objetivos em questão.

Independentemente do modelo de plano de aula, as informações nele presentes devem ser objetivas e sucintas, onde são referidos os exercícios de aprendizagem, de acordo com a sequência que serão realizados, para a prossecução de determinados objetivos (Quina, 2009).

Desta forma, estamos convictos de que reunimos todas as condições para maximizar o potencial desta ferramenta (Anexo V), porém esta deve prezar pela sua praticidade e fácil interpretação. Abaixo apresentamos o quadro acerca das dificuldades

sentidas relativamente ao planeamento.

Quadro 8

Quadro Sinóptico do Domínio Planeamento (AR)

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
Caraterização da turma	• Questionários complementares à informação da ficha biográfica	✓ Conhecer os interesses dos alunos potenciou a nossa capacidade para prever situações para auxiliar e motivar de acordo com as matérias em que estes referiram ter maior facilidade/dificuldade ou interesse/desinteresse.
Distinção de objetivos gerais e específicos (plano de aula)	• Seguir os exemplos dados pelos orientadores • Garantir a articulação entre função didática, objetivos gerais e específicos.	✓ A correção constante dos orientadores neste sentido provocou uma maior sistematização e consciencialização na definição de objetivos. ✓ Refletir acerca da complementaridade destes 3 parâmetros, fez-nos repensar a sua escrita e descrição no plano de aula, culminando em versões mais aproximadas do pretendido.
Seleção de poucos conteúdos/componentes críticas por aula	• Selecionar 1 a 2 gestos técnicos e/ou ações técnico-táticas, componentes críticas a incluir no plano e focar-se nas mesmas.	✓ Maior assertividade e facilidade em direcionar o nosso foco para determinados conteúdos nas aulas. (melhor instrução, gestão)
Planear o <i>Feedback</i>	• Criação das palavras – chave no plano de aula.	✓ Maior assertividade e facilidade em direcionar o <i>feedback</i> durante a aula e de forma mais concisa para as dificuldades dos alunos e objetivos da aula.

2.2 Realização

Após a fase de planeamento, surge a fase interativa do ensino onde o professor orienta o processo de ensino-aprendizagem, colocando em prática toda a planificação anterior. Ao longo do EP esta fase concretizou-se através da intervenção pedagógica (Gestão, Instrução, Clima/Disciplina e Decisões de Ajustamento) junto de uma turma, onde pretendemos desenvolver a nossa capacidade de ensino, articulando da melhor forma as dimensões da intervenção pedagógica a fim de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas e de qualidade, indo ao encontro do perfil de desempenho geral da profissão (Decreto-lei n.º 240/2001).

De forma a realizar o controlo da eficácia pedagógica, utilizámos quatro dimensões preconizadas por Siedentop (1983) na tentativa de sistematizar a respetiva intervenção: 1) Dimensão Instrução; 2) Dimensão Organização; 3) Dimensão Clima e 4)

Dimensão Disciplina. Estas dimensões foram alvo de inúmeros estudos que visam o desenvolvimento da atividade pedagógica como uma dinâmica cada vez mais eficaz e preponderante no desenvolvimento dos alunos, promovendo as suas aprendizagens (Carreiro da Costa, 1984, 1991, 1996; Onofre & Carreiro da Costa, 1994).

2.2.1 Dimensão da Instrução

O processo de ensino-aprendizagem trata-se de uma interação constante professor-aluno, regulada pela comunicação efetuada entre estes intervenientes. Através de comportamentos de instrução o professor transmite informações acerca das situações de aprendizagem que propõe, designadamente sobre “o quê, o como e o porquê de fazer” (Quina, 2009).

A instrução verbal dá informação aos alunos sobre o objetivo, forma de concretização e regras do movimento a realizar (Gonçalves et al., 2013).

Esta comporta a preleção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração, é relativa a todos os comportamentos e técnicas utilizadas pelo professor na intervenção pedagógica, ou seja, é relativo a todas as ações que o professor toma durante a aula. A instrução deve ser o mais curta possível, e para isso, o professor deve controlar o tempo passado em explicações nas aulas.

O *feedback* deve ser acompanhado da prática subsequente ao mesmo e devem ser tidos em conta os ciclos de *feedback*, a diversidade do *feedback* apresentados durante a aula, a sua pertinência e compreensão. Na demonstração devem ser utilizados os alunos como agentes de ensino, principalmente os que apresentam um melhor nível motor.

Neste âmbito, a comunicação com os alunos a fim de regular o seu processo de aprendizagem foi um processo desafiante, na medida em que o conteúdo da informação transmitida para os alunos, dependendo do seu objetivo, deve corresponder a determinadas características discursivas e provocar certos efeitos/resultados nos alunos. Esta dimensão inclui a preleção, o questionamento, o *feedback* pedagógico e a demonstração, sendo que em cada uma destas sub-dimensões surgiram diferentes dificuldades. O professor deve ser exímio nos conhecimentos a lecionar, bem como, no *feedback* pedagógico, de forma a potenciar a aprendizagem dos seus alunos, sendo um processo de formação contínuo.

- Preleção e Questionamento

No que concerne à preleção propriamente dita, os momentos iniciais e finais em que o professor comunica e interage com a turma são efetivamente preponderantes para o momento de introdução e conclusão de uma aula. Numa instância inicial, como disposto no PFI, predominava alguma falta de confiança e assertividade na abordagem inicial e final, que certamente transparecia para os alunos. As lacunas relacionadas com a pertinência e clareza do discurso, com a interação estabelecida com os alunos e com o tempo de instrução, tornavam os momentos de preleção pouco eficazes e incoerentes no tempo.

Na preleção inicial, principalmente, existia a crença de que deveria ser transmitida muita informação para que posteriormente não houvesse a necessidade de interromper o decorrer da aula para esse efeito, porém deparávamo-nos com uma grande quantidade de tópicos que queríamos transmitir (apresentação de objetivos da aula, informações relativamente à aula anterior, questionamento, demonstrações de gestos técnicos, explicação de determinadas regras/organização do funcionamento da aula). Ainda que o esforço de preparação do discurso fosse notável, o tempo despendido era, na maior parte das vezes, superior ao que estava estipulado no plano de aula e tendia a ser maior com os episódios de demonstração. A situação mais prejudicada com esta situação era a última fase da parte fundamental da aula, maioritariamente ocupada por situações de jogo.

Algumas das estratégias adotadas em função das características da turma, e que se revelaram úteis, foram a definição de rotinas para o posicionamento dos alunos no início da aula, a repartição da informação em diferentes momentos da aula e utilização do questionamento.

Estas estratégias foram ao encontro das sugestões do orientador e estiveram em conformidade com a literatura, que reforça a transmissão de informação inicial breve, e significativa dos objetivos, das situações de aprendizagem, da estrutura e da organização da aula situando os alunos nas suas aprendizagens, sendo que o professor deve recorrer ao questionamento ou à reformulação da informação transmitida para garantir a compreensão dos alunos (Martins et al., 2017). O posicionamento dos alunos também teve papel preponderante na transmissão de informação.

Quanto à preleção final, estávamos cientes dos aspetos que poderiam orientar o nosso discurso de forma geral, todavia as informações transmitidas tinham de refletir de forma sucinta os acontecimentos observados ao longo da aula, no tempo disponível, o

que nem sempre foi uma tarefa simples. Existem várias técnicas que o professor pode aplicar numa ótica de conclusão da aula de forma que o momento de retorno à calma e a interação final sejam adequados. Estas técnicas incluem a desaceleração progressiva dos alunos, a consolidação das aprendizagens através da recapitulação dos aspetos alcançados e a alcançar ligação com aulas posteriores. Denota-se que é um momento em que o professor deve elogiar o progresso e esforço dos alunos de forma a motivá-los para as próximas aulas (Martins et al., 2017).

À medida que desenvolvemos a nossa capacidade de observação e direcionámos o foco das nossas aulas para determinados conteúdos fomos sendo progressivamente capazes de realizar balanços finais mais assertivos, direcionados para os objetivos da própria aula e interagindo de forma mais positiva com os alunos, o que impactou substancialmente noutras dimensões pedagógicas nomeadamente no Clima/Disciplina.

Diretamente relacionado com a preleção, o questionamento adquiriu maior importância nos episódios de instrução dado que foi uma técnica privilegiada para aferir a compreensão dos alunos relativamente à informação transmitida e despoletar reflexões acerca da sua prestação nas situações de aprendizagem apresentadas.

- Feedback

No que diz respeito ao *feedback*, sendo este conhecido como a reação do professor à prestação dos alunos (Carreiro da Costa, 1988), trata-se de uma ferramenta de comunicação poderosa na medida em que revela a interatividade do processo de ensino-aprendizagem, tendo como referência a prestação do aluno em determinadas ações motoras requeridas.

As variáveis utilizadas no ensino das habilidades, acontecem muitas vezes em associação. Através do seu estudo Mendes, Godinho e Chiviakowsky (1997), concluem que a demonstração conjugada ao *feedback*, resulta em níveis superiores de desempenho, no que toca à performance e aprendizagem nas diferentes tarefas motoras.

A condição essencial para que ocorra aprendizagem e redução do erro, é o conhecimento sobre o grau de aproximação ao objetivo da tarefa (Mendes, Godinho & Chiviakowsky, 1997).

Neste sentido, durante a instrução e de forma a fornecer ao aluno informação sobre o desempenho de uma habilidade, uma das funções mais utilizadas pelo professor é a do *feedback*, ou em português, a informação de retorno (Lee et al., 1993).

Toda a informação relativa ao movimento produzido, que o indivíduo recebe durante o ou depois do mesmo, é chamado de *feedback* (Mendes, Godinho & Chiviacowsky, 1997).

Embora o *feedback*, na sua maioria seja referente às informações fornecidas aos alunos pelo professor, este pode ocorrer de forma intrínseca ou extrínseca.

A percepção que o indivíduo tem da realização do seu próprio movimento, é atribuída a um conjunto de informações sensoriais (visuais, auditivas e proprioceptivas) e são usadas intrinsecamente para avaliar o que se passou. Relaciona-se assim, com a informação de retorno que o indivíduo extrai da sua própria execução.

Extrínsecamente, a informação de retorno é fornecida por um elemento exterior e que está associada, no contexto da Educação Física, ao papel do professor. Na perspetiva do ensino, o “*feedback verbal*” que é fornecido ao aluno sobre o efeito do seu movimento em função do objetivo, é compreendido de Informação de Retorno sobre o Resultado (IRR). Acontece como forma suplementar de informação à tarefa realizada e adiciona à já intrinsecamente experimentada (Mendes, Godinho & Chiviacowsky, 1997).

No início do nosso percurso formativo, a preocupação com questões organizacionais e de funcionamento dos exercícios reduziu a capacidade de emissão de *feedback*, estando este maioritariamente direcionado para questões de contexto. Esta dificuldade sentiu-se principalmente a nível do Voleibol, por ter sido a primeira unidade didática, pela complexidade dos gestos técnico e quantidade de situações rápidas que decorrem no jogo. Destacámos a importância da individualidade do nosso percurso de vida desportivo e académico na nossa intervenção pedagógica, uma vez que encontramos algumas zonas de conforto no meio do complexo ato de ensinar.

Inicialmente (PFI) expusemos a lacuna relativamente ao domínio das matérias de ensino, sendo que um conhecimento profundo das matérias revela-se crucial na intervenção do professor e na capacidade que possui para corrigir erros de execução primários antes dos secundários (Quina, 2009). Ao passo que as bases das modalidades, a definição dos objetivos para a aula e os conteúdos a abordar se tornaram mais claros, passámos a focar em menos conteúdos técnicos e técnico-táticos de cada vez, aumentando a frequência do *feedback*, ainda que em termos de objetividade (avaliativo, descritivo, prescritivo e interrogativo) exista um longo trabalho pela frente.

A partir desse momento começámos a aprimorar esta interação com base na empatia, confiança e proximidade com os alunos, tornando-nos cada vez mais conscientes de que o reforço positivo desempenha um papel fundamental nas aprendizagens dos

alunos que se encontram num processo de desenvolvimento bio-psico- social (Engel, 1977). Para além disso, sabendo que a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos (competência, autonomia e relação) está associada à sua motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000), houve preocupação em direcionar o nosso *feedback* para o efeito, uma vez que fomenta a perceção de competência o que tem influência na motivação autónoma dos alunos (Mouratidis et al., 2008).

Algumas das dificuldades demonstradas por professores em processo formativo evidenciam os processos de interação com os alunos no que diz respeito à gestão do uso do *feedback* corretivo e de caráter positivo e motivador e do estabelecimento de proximidade com os alunos para a emissão de *feedback* quinestésico (Asún Dieste et al., 2019).

Corroboramos as conclusões destes autores pois, de certa forma, revemo-nos nessas mesmas dificuldades ao longo do EP. Nesta linha de pensamento, destacamos o fecho do ciclo do *feedback*, mais concretamente no acompanhamento da prática posterior à emissão de *feedback* a fim de verificar os seus efeitos, como um aspeto onde encontrámos dificuldades. Contudo, já se alcançaram alguns progressos neste sentido, ao ser demonstrada capacidade de colocar em prática o princípio da repetição, proporcionando ocasiões de repetição dos gestos, sobretudo no Atletismo, na Ginástica e recentemente no Badminton, para que os alunos assimilem as correções que lhes foram sugeridas, fechando assim o ciclo de *feedback*.

- Demonstração

A dimensão demonstração é caracterizada como sendo uma mediação em relação à aprendizagem (Sarmiento et al., 1998). Está associada à explicação assumem-se como sendo fulcral para a visualização do movimento por parte dos alunos (Darden, 1997; Rink, 1994). Usualmente é utilizada para esclarecer os alunos, esta é utilizada em conjunto com explicações verbais e por vezes com o toque. Utiliza-se para servir para explicar ou reforçar habilidades psicomotoras, conceitos cognitivos e comportamentos socio afetivos (Holst, 1997).

Nos professores de Educação Física, verifica-se um gosto pela utilização da demonstração, possivelmente pelos padrões de movimentos específicos, sendo que desta forma podem comunicar de uma forma mais eficaz. No que concerne à aplicabilidade da demonstração, usualmente é utilizada a abordagem da demonstração do todo, seguida de

parte e regresso à demonstração do todo. Onde a intenção de uma demonstração é fornecer um modelo para o desempenho (Holst, 1997).

Relativamente à apresentação do modelo do movimento possibilita diminuir o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de performance em relação à prática efetuada na ausência da utilização prévia dessa estratégia de apresentação (Temprado, 1997).

De acordo com Bronokowski, (2010), para que a aula corra bem, o professor precisa garantir que as explicações das atividades e expectativas, dadas na aula, sejam claras (a melhor maneira é fornecer uma explicação com uma demonstração de uma forma apropriada da tarefa que os alunos devem aprender, ajustado às habilidades motoras e cognitivas dos alunos) e que a linguagem (sua tecnicidade e complexidade) é adequada ao nível de compreensão dos alunos.

Apesar de parecer uma prática simples e útil, quando empregue indevidamente poderá resultar em efeitos adversos. O ato de demonstrar levanta algumas questões que o professor deve considerar ponderadamente, tais como a utilização dos alunos como agentes de ensino, a utilização de imagens e vídeos como modelos e a dinâmica da demonstração em si. Em primeiro lugar, é utópico o professor acreditar que terá sempre as condições perfeitas para a demonstração, pois esta dependerá de vários fatores. A utilização dos alunos é uma mais-valia, contudo é necessário integrar e educar os alunos neste processo uma vez que, numa fase inicial, deparámo-nos com atitudes fora da tarefa aquando das demonstrações que claramente constituem momentos essenciais para a compreensão do exercício. Contudo, as vantagens da demonstração são superiores à da instrução verbal pelo que a informação percebida pelo sistema visual é mais poderosa e detalhada (Barreiros, 2016).

Neste sentido, acreditamos que o professor deve estabelecer rotinas, ter em especial atenção o seu posicionamento face aos alunos e a captação da atenção da turma. Em concordância com o defendido por Barreiros (2016) e de acordo com as características da turma, foi privilegiada a demonstração ao longo das aulas, apesar de, numa fase inicial, o foco na instrução verbal se sobrepôr à concretização de uma demonstração clara e completa.

Esta dimensão é abordada no terceiro capítulo, sendo que foi uma mais valia ter investigado acerca da mesma, pois potenciou uma melhoria na mesma enquanto professora, uma vez que existiu uma adaptação às preferências e no que consideravam ser mais efetivo, tendo sido privilegiada a demonstração pelo professor e aluno corroborando

com o defendido pela investigação.

2.2.2 Dimensão da Gestão

Esta dimensão implica uma gestão simultânea das situações de aprendizagem, comportamentos dos alunos e clima emocional, refletindo a capacidade de organização do professor que é indispensável para o sucesso pedagógico (Quina, 2009).

A dimensão gestão diz respeito ao controlo da aula. Desta forma, a aula deve-se desenrolar de forma a produzir elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades, com um número reduzido de comportamentos inapropriados. Para melhor rentabilizar o tempo de aula e de empenhamento e aprendizagem motora, esta deve começar a horas, devem ser respeitados os sinais sonoros, e a organização da aula deve ser, mais rápida, quanto possível, sem grandes paragens nas atividades e sem grandes tempos de espera. O professor deve então controlar, o clima emocional, a gestão dos comportamentos dos alunos e a gestão de situações de aprendizagem.

Os principais desafios enfrentados nesta dimensão foram a conceção de estruturas organizativas eficazes e a gestão do tempo útil da aula que, naturalmente, impactaram em outra área importante: o comportamento da turma. A dimensão da turma, foi um aspeto que exigiu uma habilidade de conceber formas de organização dos exercícios facilitadoras em termos de transições, rotações e número de elementos a praticar de forma a garantir a maximização de oportunidades de prática (Martins et al., 2017), no espaço existente.

Outro aspeto importante foi compreender como gerir a aula da forma mais eficiente possível nos diferentes espaços. A lecionação em espaços menos amplos facilitou a instrução e controlo da turma, porém despoletou a necessidade de adotar sistemas organizativos que proporcionassem exercitação de qualidade aos alunos. Um exemplo claro foi na matéria de Badminton, em que se associou o trabalho de aptidão física atendendo que o espaço não permitia a exercitação de todos os alunos ao mesmo tempo nos campos.

A definição de rotinas de trabalho e a incorporação de exercícios de aptidão física, foi, também, um processo moroso. Foram várias as tentativas-erro até encontrar a forma de trabalho mais funcional. Particularmente, a articulação da aptidão física com o Badminton foi um grande desafio na medida em que requeria uma organização de material, de transições, de tempo e de alunos exigente para o professor. A inclusão dos alunos nas rotinas organizativas da aula foi também uma estratégia frequentemente utilizada, com

retorno positivo.

Em relação à gestão do tempo útil de aula, um aspecto preponderante foram as transições, uma vez que o professor deve procurar diminuir o tempo despendido nestes episódios (Martins et al., 2017; Carreiro da Costa, 1984). O método mais eficaz no controladas transições foi manter uma certa estabilidade na estrutura base da aula, isto é, trabalhar com exercícios possíveis de serem ajustados através de progressões e variantes do mesmo exercício. A fixação dos grupos de trabalho em cada um dos campos também foi muito vantajosa, na medida em que as trocas eram somente realizadas dentro do próprio grupo, evitando-se trocas mais demoradas que, quando necessárias, eram geridas pelo professor.

Portanto, para que a organização geral da aula fosse bem-sucedida, aplicámos diversos procedimentos e estratégias previstas na literatura, com a finalidade de tornar a gestão de aula mais eficaz, tais como: a organização, no espaço, do material necessário paraos exercícios antecipadamente ao horário da aula (quando possível), a formação prévia dos grupos (através de um documento de apoio disponível para todas as aulas (Anexo VI)), a sinalização de áreas e estações, exercícios com sinalizadores (sinalizadores maiores para uma maior visibilidade e sinalizadores mais pequenos que não interferissem na prática motora dos alunos), documentos com indicações dos exercícios a realizar (Colocadas no chão ou dada aos alunos que não realizavam aula) ou com imagens representativas(exercícios de condição física), a responsabilização dos alunos pela organização do material (o professor definia no plano de aula tarefas de montagem de material por parte dos alunos que não realizavam aula através de documentos de apoio (Anexo VII) e a distribuição prévia de coletes. A aplicação destes procedimentos ao longo das aulas contribuiu substancialmente para uma organização mais sistemática e adaptada à dinâmica da turma e características do espaço.

Assim que foram criadas determinadas rotinas com os alunos, as aulas tornaram-se mais fluídas do ponto de vista de organização e motivantes (Siedentop & Tannehill, 2000). As sugestões e correções do orientador foram essenciais neste processo uma vez que a gestão da dinâmica de aula exigiu de nós umplaneamento adequado, de forma a que fosse alcançada uma gestão efetiva e rápida do material no espaço e a correta definição de momentos de transição. Para além disso as sugestões que nos foram dadas melhoraram a nossa capacidade de nos desafiarmos para apresentar ,dentro de uma estrutura de aula fixa, experiências significativas e desafiantes através de estratégias como a definição de critérios de êxito quantificáveis, mecanismos de recompensa e a criação de situações de

ensino aproximadas ao jogo com uma vertente competitiva e lúdica (Quina, 2009).

Logicamente, que os contratempos que enfrentávamos na gestão do tempo estiveram intimamente relacionados com a gestão das transições e dos próprios exercícios, sendo que conforme criámos rotinas e métodos de organização mais adequados à turma, com a qual estabelecemos empatia crescente, fomos adquirindo maior habilidade na gestão do tempo dos exercícios, maximizando o tempo de empenho motor dos alunos.

Uma outra condicionante que afetou esta gestão de tempo foi o atraso dos alunos na deslocação para a escola, sendo que ambas eram às 8h30, sendo mais notório na aula de apenas um bloco de 45 minutos.

A gestão da turma como um todo, implica também a inclusão e controlo da atividade de alunos dispensados da parte prática da aula. Nas primeiras aulas em que nos deparámos com esta situação percecionámos claras dificuldades na atuação, conforme descrito no PFI. A enumeração de diferentes possibilidades de tarefas para estes alunos facilitou a sua inclusão na aula, sendo que, numa fase posterior, tendo essa informação demonstrámos capacidade em apresentar determinadas situações de aprendizagem que potenciassesem essa mesma participação.

Importa referir o impacto de todas estas medidas organizativas no comportamento dos alunos, sendo que, conforme defende Piéron (1992), a maioria dos comportamentos inadequados surgem quando os alunos não têm tarefas atribuídas, estarem em filas de espera ou em longos períodos de organização. Verificou-se que a evolução alcançada em termos organizacionais influenciou os comportamentos que resultaram, principalmente nas transições menos bem conseguidas, nos episódios demasiado prolongados de gestão e nos tempos de espera sem objetividade ou tarefa associada.

Um outro aspeto fulcral no controlo do comportamento dos alunos foi a gestão dos grupos de trabalho. Inicialmente, devido ao desconhecimento geral da turma e dos seus níveis de desempenho, diversas vezes que se agruparam elementos com tendências desviantes de comportamento, porém no decorrer do EP recolhemos várias informações que permitiram equilibrar a formação de grupos fossem eles homogéneos ou heterogéneos.

2.2.3 Dimensão da Clima/Disciplina

A gestão dos comportamentos dos alunos e o estabelecimento de um clima de aula positivo e favorável às aprendizagens dos alunos foi um equilíbrio difícil de encontrar

conforme apontamos no nosso PFI, porém a partir do momento em que a interação professor-aluno melhorou ambas as dimensões saíram favorecidas. Tanto um clima direcionado para a tarefa como a adoção de estratégias de ensino promotoras do locus de causalidade interno dos alunos, orientado para a regulação do comportamento disciplinado, predizem positivamente a disciplina autorreportada pelos alunos na EF (Papaioannou, 1998).

Cloes et al. (1998) categorizam os comportamentos de indisciplina em quatro dimensões distintas: a dimensão dos comportamentos gerais, onde estão inseridas condutas como a ausência às aulas, agressividade, nervosismo; a dimensão relativa à atividade física, da qual fazem parte comportamentos como não trazer material adequado, abandono da atividade, desrespeito pelo material e perturbação do ambiente; a dimensão em relação ao professor que se relaciona com conflitos relacionais e recusa de autoridade; e, por último, a dimensão em relação aos colegas, que se refere ao desrespeito e às agressões físicas e verbais. Esta tipologia de comportamentos era observável, principalmente, em quatro alunos da turma o que condicionou o planeamento das aulas.

No entanto, a inatividade de alguns alunos e os comportamentos fora da tarefa surgiam frequentemente quando os períodos de organização eram extensos, o que vai ao encontro do que é apontado por Piéron (1992) relativamente aos comportamentos indesejados dos alunos. Essa dinâmica verificou-se também quando a tarefa não era o suficientemente desafiante para os alunos ou quando não havia controlo efetivo da parte do professor (Quina, 2009).

Devido às dificuldades iniciais encontradas no controlo e organização da atividade dos alunos (PFI), a prevalência de comportamentos fora do contexto da aula foi superior, impactando diretamente no clima ao longo da aula. Porém, estas situações exigiram de nós uma tomada de posição e maior coerência nas interações com os alunos.

Assim que definimos o nosso posicionamento em relação aos comportamentos aceitáveis e reprováveis, os alunos ajustaram a sua atitude, todavia tentámos manter uma certa flexibilidade em determinadas situações procurando consciencializar e alertar os alunos, antes de qualquer punição.

As estratégias aplicadas na ótica da disciplina incluíram a repreensão verbal efetiva, a desvalorização do comportamento inapropriado tolerável, a privação da realização de determinados exercícios durante um intervalo de tempo estipulado pelo professor e corrida à volta dos campos. Estas técnicas revelaram-se eficazes quando

aplicadas de forma oportuna e segura da parte do professor, sendo que o respeito pela palavra do professor levou seu tempo, dadas as inseguranças iniciais no processo de lecionação. Por outro lado, também procurámos enaltecer comportamentos assertivos através de reforço positivo junto do aluno ou do grupo sendo que corrobora com a literatura existente onde indicam o professor deve atuar numa perspetiva mais preventiva e não corretiva, ou seja, estabelecer estratégias que permitam a compreensão de regras de segurança, boa conduta e respeito para com todos os elementos que integram o processo de ensino aprendizagem, agir imediatamente, e de forma eficaz, após comportamentos fora da tarefa, mas sem agir exaustivamente sobre comportamentos inapropriados, destacando, por sua vez, os comportamentos positivos (Quina,2009; Martins et al, 2017).

De forma que a que disciplina nas aulas seja alcançada, o professor deve diversificar as formas de intervenção, podendo optar pela realização de acordos disciplinares com os alunos (Martins et al., 2017), que poderão fazer diferença na futura experiência de ensino.

Quanto às situações de aprendizagem, o objetivo ao longo das aulas foi principalmente a adequação das mesmas aos objetivos e interesses da turma, através de situações mais dinâmicas e competitivas, o que vai ao encontro das condições de sucesso no ensino de atividades físicas propostas por Carreiro da Costa (1985).

Denotou-se que esta foi preponderante e gerou adaptação da ação do professor de forma positiva no clima de aula que se tornou mais leve e controlado, propiciando um melhor processo ensino-aprendizagem e uma melhor relação professor-aluno. Reforça-se a importância atribuída à comunicação frequente à disponibilidade evidenciada para com a turma.

2.2.4 Decisões de Ajustamento

Configura-se a dimensão em que se verificou uma evolução mais pronunciada, uma vez que a capacidade inicial de ajustamento era muito reduzida face ao contexto real de aula. O processo de tomada de decisão implicou uma reflexão contínua acerca dos resultados das nossas ações, sendo que as primeiras grandes decisões nas quais sentimos dificuldade foram o ajuste das situações de aprendizagem consoante o número de alunos presentes, conforme disposto no PFI. No caso específico do 9ºA, existiam alunos que estavam presentes na aula e que simplesmente se recusavam a participar no exercício ou simplesmente destabilizavam o grupo de trabalho onde estavam inseridos. Neste sentido, um dos primeiros dilemas era a tentativa de inclusão destes alunos nas atividades de

aprendizagem (dimensão gestão) e o segundo era ajustar as mesmas quando estes decidiam simplesmente não colaborar. Foi uma dicotomia morosa de gerir que causou muitos constrangimentos ao longo do 1º semestre. Após assumirmos a atitude destes alunos como uma constante, adotámos um planeamento mais sistemático que nos permitisse prever determinadas situações, visando uma decisão mais rápida e ajustada possível.

Numa fase posterior, com a naturalidade crescente neste processo, surgiu uma maior preocupação no ajuste das características das situações de aprendizagem e de equipas em situações de jogo. Esta capacidade de decisão esteve muito dependente da nossa capacidade de observação, pois a confirmação de que determinados alunos não estavam a obter sucesso numa atividade com determinadas características requeria da nossa parte um ajuste rápido e consciente, de forma a proporcionar oportunidades de exercitação ajustadas. Relativamente ainda ao planeamento (plano de aula, UD's) a inclusão de progressões pedagógicas, existia a necessidade de realizar adaptações no momento da aula dadas as respostas motoras dos alunos às tarefas propostas.

No que concerne à assimilação dos alunos acerca dos conteúdos técnicos e técnico-táticos também foi um aspeto que implicou a realização de ajustes na extensão e sequenciação de conteúdos anteriormente prevista, pelo que nos tornámos gradativamente mais realistas nesse sentido, atribuindo mais tempo a conteúdos pouco consolidados e proporcionando aos alunos mais oportunidade de repetição.

Como exposto anteriormente, as aulas do bloco de 45 e 90 minutos da turma do 9ºA tinha início ao horário de início de aulas, isto é, significa que o tempo de deslocação e preparação rápida para a aula já envolvia o próprio tempo disponível para a aula na maioria dos casos devido a atrasos dos familiares ou autocarro.

Inicialmente, por não nos apercebermos do impacto deste pormenor levávamos o planeamento avante e a aula não era devidamente aproveitada, pelo que, à medida que a situação se repetiu, ajustámos definitivamente esta situação no nosso planeamento. Assim sendo, optou-se por exercícios de aquecimento mais simples onde existisse um aquecimento tipo que poderiam realizar ou onde os alunos já pudessem estar distribuídos nos seus campos e com os respetivos coletes para a situação de jogo, tendo aumentado o tempo de empenhamento motor e reduzindo o tempo de gestão da aula.

As aulas em espaços exteriores à escola e as condições meteorológicas também envolveram capacidade de tomada de decisão face ao plano aula previsto, sendo que

quando a aula no exterior ficava comprometida, sendo que tínhamos que partilhar o espaço disponível com o outro professor ou lecionar na sala de aula. Os constrangimentos causados eram de várias ordens, na medida em que podiam apenas limitar certo tipo de exercícios ou até mesmo inviabilizar a concretização da aula. Estes cenários geraram inicialmente uma grande preocupação pelo facto de não termos a capacidade de ajustar uma aula na totalidade. Relativamente às aulas no exterior em espaços mais distantes, devido a estes se atrasarem e o tempo de deslocamento para os mesmos condicionava as aulas. As primeiras experiências menos bem conseguidas foram alavancas para um planeamento mais sistemático no futuro que nos permitiu elevar a nossa confiança para decidir e agir nestas eventualidades, como é exemplo das aulas de Atletismo e Futebol onde utilizávamos a deslocação para orientar os alunos que não realizavam a aula das tarefas associadas bem como dizer a um grupo de alunos que iriam montar o material do primeiro exercício. No quadro 9 são apresentadas as maiores dificuldades e estratégias utilizadas ao longo no EP e a respetiva evolução.

Quadro 9

Quadro Sinóptico do Domínio Realização (AR)

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
Muita informação na preleção inicial. Pouca objetividade.	<ul style="list-style-type: none"> •Repartir a informação inicial ao longo da aula. •Utilização de informação concisa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Maior rentabilização do tempo de aula. A distribuição da informação pode surgir em momentos de pausa/trocas para efeitos de recuperação dos alunos e evitou períodos de preleção prolongados. ✓Menor informação para os alunos levanto a um maior entendimento e aprendizagem. A utilização do questionamento permite a formulação de resposta para aspetos que <u>poderiam exigir grandes explicações</u>
Feedback (diversificado) acercado conteúdo +Feedback cruzado	<ul style="list-style-type: none"> •Direcionar a intervenção para os aspetos que definimos como “foco” da aula. <p>Utilizar posicionamento estratégico para observar toda a turma, sem ter que realizar grandes deslocações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓O foco da aula permitiu tornar o <i>feedback</i> mais específico e sistemático. O estudo contínuo dos conteúdos também permitiu intervir com mais confiança. ✓O <i>feedback</i> acerca do conteúdo foi, no geral, bastante diversificado e adaptado ao objetivo. ✓Através de gestos e <i>feedback</i> curto permitiu uma correção contínua mesmo que longe desses alunos. <p>✗Por atingir. Uma maior projeção de voz.</p>
Utilização do questionamento	<ul style="list-style-type: none"> •Certificar-me que em todas as aulas faço questões. Levar as questões formuladas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Maior confiança no questionamento aos alunos evitando perguntas sem enquadramento com a aula.

Conceção/Seleção de estruturas organizativas da atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Manter a estrutura durante da aula. Trabalhar com várias variantes do mesmo exercício. • Rotinas. • Limitar as trocas dentro dos grupos de trabalho ou de nível. • Utilização de espaços fora dos campos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O trabalho com uma estrutura estável em termos espaciais e organizacionais permite maximizar o tempo útil de aula. ✓ A gestão das trocas dentro de grupos mais pequenos facilitou a organização geral da turma. Para além de que a utilização da mesma estrutura ao longo das aulas facilitou a automatização de trocas. ✓ A rentabilização de todo o espaço permitiu maior qualidade de exercitação dadas as dimensões da turma.
Minimizar comportamentos fora da tarefa + Motivar os alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Minimizar tempos de espera ou episódios longos de organização. • Tarefas mais competitivas. Mais jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A melhoria na estrutura organizativa da aula acarretou melhorias na organização e transições da aula. O que de modo geral fez com que existissem menos comportamentos fora da tarefa e paragens dos alunos. ✓ O jogo foi das situações mais motivantes onde estes estavam envolvidos e mais motivados para a prática.
Ajuste aula devido às aulas no exterior e condições meteorológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Ter um plano de aula com atividades alternativas. • Planeamento do tempo de deslocamento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quando essa situação ocorreu no 2º semestre consegui ajustar rapidamente estava preparada para isso. ✓ Utilização do deslocamento para dar instruções aos alunos reduzindo o tempo de gestão da mesma.

2.3 Estilos de Ensino

Os estilos de ensino correspondem ao plano que fornece informações, garante oportunidades de prática e transmite *feedback*, de modo que exista uma melhor compreensão e aquisição de conceitos, numa determinada área por parte dos alunos (Mosston & Ashworth, 2008). Cada um destes possui características próprias em relação aos comportamentos de ensino e de aprendizagem, criando condições específicas relativamente ao alcance de determinados objetivos. Nenhum estilo apresenta destaque em relação a outro, já que todos contribuem de forma diferenciada para o desenvolvimento humano.

A estrutura dos estilos de ensino encontra-se organizado em dois grandes grupos: estilos de ensino convergentes, ou de reprodução- A-Comando; B -Tarefa; C -Recíproco; D- Autoavaliação; E -Inclusivo- cujo objetivo se traduz na reprodução de conhecimentos e habilidades, e estilos de ensino divergentes ou de produção- F -Descoberta Guiada; G- Descoberta Convergente; H- Descoberta Divergente; I - Programa Individual; J – Programa Iniciado pelo aluno; K- Autoensino- que pressupõem a produção de novos conhecimentos e habilidades.

Tendo em conta as UD lecionadas ao longo de todo o ano, os estilos de ensino

mais utilizados foram o ensino por comando e tarefa. Estes estilos de reprodução diferem sobretudo ao nível da intervenção do aluno, sendo que no primeiro observa, ouve e repete e, no segundo, realiza a tarefa ao seu tempo e ritmo. Em todo o caso, tentámos variar e aplicar outro tipo de estímulos e aprendizagens, sendo que adotámos o estilo recíproco. Este tipo de ação pedagógica foi sobretudo abordado nas UD de Ginástica e Dança, durante a exercitação dos gestos técnicos específicos das modalidades (Ex: Na estação do rolamento, e a pares, um aluno executa e o outro observa; Observa se o teu colega realiza os passos ao ritmo e cumprindo os critérios.). Ainda dentro dos estilos de reprodução, propusemos tarefas alusivas ao estilo inclusivo, sobretudo na UD Ginástica, apresentando diferentes níveis de dificuldade (Ex: Realizar o rolamento ventral e à retaguarda com recurso a inclinação).

Relativamente aos estilos de produção a e a aplicá-los em modalidades de situação de jogo, tentámos desenvolver e estimular o pensamento dos alunos através do questionamento, face às situações dilemáticas em que se encontravam (Ex: Passaste a bola e estás próximo da baliza. O que vais fazer?), adotando o estilo por descoberta guiada.

.As interações nas aulas são um resultado interdependente de uma atividade de ensino e de uma atividade de aprendizagem, orientadas para a consecução de um ou mais objetivos, sendo a tomada de decisão o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, realizada pelo professor, pelo aluno ou por ambos (Nobre, 2017). Neste sentido, refletindo acerca do tipo de abordagem utilizado ao longo das aulas, consideramos que o uso variado dos estilos de ensino foi benéfico em algumas modalidades. Verificou-se que o uso frequente dos estilos de reprodução permitiram-nos perceber o controlo da turma, das tarefas e do espaço de aula, já que funcionaram como estratégia para colmatar as fragilidades sentidas no começo da nossa intervenção, face à variedade de situações a gerir. Ainda, reforçamos esta ideia de variabilidade, conscientes de que os estilos de ensino não funcionam da mesma forma para todos os alunos, visto que uns aprendem melhor a ouvir, outros a observar e os restantes a pensar.

2.4 Avaliação

A avaliação é um processo sistemático e deliberado de recolha de informação decorrente de uma determinada situação de ensino-aprendizagem. Este processo, permitir-nos-á realizar juízos de valor e projetar estratégias que possibilitem a

concretização dos objetivos propostos para uma certa atividade pedagógica (Fernandes, 2004). Sendo assim, a avaliação centra-se na análise do processo e dos resultados obtidos durante os mesmos, como uma fase fundamental do desenvolvimento curricular (Roldão & Ferro, 2015).

Pode-se afirmar que avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, devendo servir o mesmo como um instrumento pedagógico que permite controlar e, de certa forma, garantir a realização dos objetivos pedagógicos (Quitério, Onofre, Martins, Martins, & Costa, 2016; Nobre, 2021).

Posto isto, considera-se que a avaliação deve integrar a atividade pedagógica colocando-se ao serviço das aprendizagens.

2.4.1 Avaliação formativa inicial

Nobre (2015) e Quitério (2018) defendem que existe ainda uma outra função de avaliação que se integra na função formativa, denominando-se de avaliação inicial. No entanto, essa distinção parece ser algo formal, pois em ambos os autores a função inicial da avaliação caracteriza-se da mesma forma. Ainda assim, será importante esclarecer que esta possui um sentido de orientação do processo de ensino-aprendizagem, enquanto a avaliação formativa possui uma função mais reguladora (Santos, 2016). Além disso, estas duas funções ocorrem em momentos diferentes do processo de ensino-aprendizagem (Nobre, 2006).

A avaliação inicial tem como objetivo aferir as capacidades e dificuldades que cada aluno possui, para que se consiga realizar um prognóstico conducente ao desenvolvimento do praticante, tendo em conta os objetivos pretendidos (Carvalho, 1994; Quitério, 2018). Aliás, é a respetiva avaliação que permite estabelecer estratégias pedagógicas que poderão potenciar o sucesso das aprendizagens, através do maior grau possível de diferenciação mantido no ensino.

Nobre (2006; 2015) refere que a avaliação inicial pode ser utilizada no início da abordagem a novos conteúdos dispostos a serem ensinados, ou caso seja necessário identificar dificuldades que os alunos possuam e que os impede de iniciar um processo de aprendizagem. Para além de diagnosticar, poderá também afirmar-se que a avaliação inicial permite prognosticar.

A construção dos instrumentos de avaliação formativa inicial foi uma das tarefas que nos deparámos inicialmente, onde a partir das AE definidas para o respetivo ciclo de

ensino selecionamos os conteúdos basilares da modalidade (Anexo VIII). As questões que sobressaíram foram: a adequação desses instrumentos à capacidade do professor e a seleção dos conteúdos necessários para traçar o perfil de desempenho dos alunos. Uma vez que este momento avaliativo é essencial para a fundamentação de estratégias de diferenciação pedagógica e facilitação da sua integração escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018 e 55/2018), deve permitir ao professor formatar uma ideia global sobre cada um dos alunos da turma. Para que a função desta modalidade de avaliação fosse concretizada, rapidamente percebemos que as situações a apresentar neste tipo de aulas teriam de ser adequadas de forma a informar o professor dos aspetos que pretende observar. Estas situações incluíram situações jogadas que os alunos eventualmente já conheçam ou situações simples e agradáveis para os alunos, que aumentem o seu grau de motivação em concordância com o que defende Quina (2009). De acordo com a literatura e conjuntamente com as sugestões da orientadora procurámos transmitir aos alunos que estas aulas são também potenciais oportunidades de aprendizagem (Carvalho, 1994; Quina, 2009).

Apesar da pouca objetividade nas observações que realizávamos inicialmente e a dificuldade em diferenciar o nível dos alunos nos vários conteúdos, esta teve um papel fulcral para o planeamento das aulas posteriores, sendo uma mais-valia a criação de rúbricas de para todas as unidades didáticas (Anexo IX) de forma a uniformizar e a verificar de forma mais assertiva e efetiva a realização das mesmas.

No decorrer do EP a avaliação formativa inicial foi realizada nas primeiras aulas de cada unidade didática sendo corroborado com a literatura, permitindo verificar as competências iniciais dos alunos. Após a realização desse procedimento foi possível organizar os conteúdos a lecionar durante as unidades didáticas, ajustando o número de aulas dedicadas a cada conteúdo, e definir um conjunto de estratégias promotoras das aprendizagens dos alunos, que podiam ter um maior ou menor grau de diferenciação pedagógica, dependente da heterogeneidade das competências evidenciadas pela turma.

2.4.2 Avaliação Formativa

Na avaliação formativa, o foco conceptual dedica-se ao progresso das aprendizagens obtidas pelos alunos, através da manipulação das decisões pedagógicas, que pretendem corresponder às necessidades específicas dos mesmos, permitindo realizar pequenos ajustamentos ao método de ensino utilizado (Nobre, 2015).

A avaliação permite desenvolver o processo de ensino-aprendizagem através da melhoria das intervenções pedagógicas e do feedback que é fornecido aos alunos (Aranha,

1993). Sendo assim, a finalidade da avaliação formativa traduz-se na necessidade de permanecer em constante procura pelo desenvolvimento do aluno (Gardner, 2006; Leitão, 2013). Além disso, parece contribuir para a individualização do ensino.

Noizet e Caverni (1985) referem ainda que a avaliação formativa se instrumentaliza como uma ferramenta de apreciação do desempenho do professor, porque auxilia-o na elaboração de reflexões acerca do que os alunos foram capazes de aprender com as estratégias pedagógicas propostas por si próprio. Logo, embora a função da avaliação formativa se enquadre num plano pedagógico para informar o aluno acerca das suas aprendizagens, permite criar um processo de regulação a partir do qual o responsável pelo ensino dos conteúdos consegue ajustar a sua intervenção educativa.

Uma avaliação formadora permite que o aluno compreenda a função autorreguladora das suas próprias aprendizagens e que se torne autónomo neste processo (Almeida, 2008), aproximando-se do conceito de autoavaliação, como é referido em Fernandes (2005).

Apesar de estarmos cientes da mudança de paradigma da qual a avaliação tem sido alvo, deparámo-nos com a dificuldade de a operacionalizar. Como exposto no PFI, foi imperativo estabelecer um equilíbrio entre a quantidade de parâmetros selecionados, a nossa capacidade de observação e a dimensão da turma, ou seja, o número de alunos a avaliar. A falta de objetividade nos conteúdos a avaliar inviabilizou os nossos registos nas primeiras semanas de estágio, contudo ao nos apercebermos destes resultados adotámos diferentes estratégias que nos permitissem um registo cada vez mais criterioso e sistemático e acima de tudo interativo, isto é, encarado como uma dupla retroação, sobre o aluno e sobre o professor (Noizet & Caverni, 1985).

A utilidade do carácter formativo da avaliação, à medida que nos compatibilizámos com o mesmo, contribuiu para uma melhor regulação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois as falhas dos alunos constituíram meios privilegiados para distribuir *feedback* afim de os apoiar na superação das suas dificuldades e nunca para os penalizar (Fernandes, 2020).

Para a elaboração destes registos recorremos a diferentes instrumentos cuja viabilidade e praticidade foram testadas ao longo do processo, a fim de perceber qual seria o mais adequado à nossa forma de trabalho e organização. A utilização de grelhas individuais para cada uma das aulas revelou-se confusa e pouco eficaz, pelo que posteriormente optámos pela utilização de uma grelha onde constavam todas as aulas com o objetivo de realizar a avaliação formativa (Anexo X). Para o futuro a utilização de um

tablet para realização da mesma poderá ser uma mais-valia pois torna-se mais prático e eficiente no processo de recolha de informação.

2.4.3 Avaliação Sumativa

Por último, a avaliação sumativa situa-se, temporalmente, no final do processo de ensino-aprendizagem (Aranha, 1993), e tem como principal objetivo certificar e classificar a capacidade de retenção das aprendizagens a que o aluno foi sujeito. Este tipo de avaliação é realizado, ao verificar o grau de consecução dos objetivos, definidos previamente (Oliveira, et al., 2007).

Atenta-se que, com a avaliação sumativa, não se exija um desenvolvimento significativo das aprendizagens, pois a sua função incide, sobretudo, na valoração do domínio de determinados conteúdos, ou um conjunto deles, atribuindo-lhe uma classificação (Nobre, 2006). Noizet e Caverni (1985) dizem ainda que, enquanto a avaliação formativa pretende homogeneizar o nível de competências dos alunos com a aproximação aos objetivos definidos para as matérias, a avaliação sumativa possui um objetivo mais diferenciador, porque pretende destacar as diferenças existentes entre os indivíduos.

No entanto, embora a avaliação sumativa, muitas vezes, esteja associada a um menor alcance do sucesso de aprendizagem, os resultados deste tipo de avaliação devem beneficiar a atividade pedagógica dos docentes, na medida em que os informa concretamente se as estratégias de ensino utilizadas potenciaram, ou não, a aprendizagem dos alunos (Quitério, 2018). É o modo como a avaliação sumativa é utilizada, que dita se a mesma se insere “no” processo de ensino-aprendizagem, ou se existe “para” o mesmo. Quando bem utilizada, a avaliação sumativa pode mesmo provocar um efeito crescente da motivação para o estudo, do sentido de responsabilização para o cumprimento de objetivos, e permite preparar os alunos para a pressão que a realidade futura exige (Leitão, 2013).

Dada complementaridade da avaliação sumativa e formativa, as dificuldades que identificámos inicialmente (PFI) relativamente aos processos de recolha de informação tiveram impacto na forma como concretizámos a avaliação sumativa, que por sua vez possui um carácter mais sistemático e classificativo. Todas as incongruências resultantes das nossas apreciações refletiram-se na dificuldade em classificar os alunos e na fraca assimilação dos critérios de avaliação. A sistematização deste processo foi influenciada

positivamente pelos progressos alcançados nas restantes modalidades de avaliação, permitindo que o resultado final fosse mais aproximado do pretendido.

No que concerne às AE, estas preveem várias possibilidades de sucesso dos alunos através da conjugação dos três níveis de desempenho nas diferentes matérias. Identificamos que a compreensão desta dinâmica é ainda um objetivo a atingir, que não se clarificou durante o processo de EP, daí a reforçarmos a necessidade de refinar os instrumentos de avaliação que utilizamos e utilização que lhes damos junto dos principais intervenientes: os alunos.

Apesar de reconhecermos o nosso crescimento na consecução da avaliação sumativa, acreditamos que tornar claros os critérios de avaliação (Anexo XI) para os alunos e ser mais específicos nas informações que lhes damos acerca do estado das suas aprendizagens teriam sido duas estratégias importantes para uma avaliação mais completa e significativa para os alunos.

À semelhança da avaliação formativa inicial, foram elaboradas grelhas de registo e referenciais de avaliação para que pudéssemos fazer um levantamento acerca das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Desta forma, estipulámos que na última aula de cada UD seria feito este levantamento, ou pela observação de situação de jogo, ou observação em situação analítica. Em casos pontuais, nas modalidades de Atletismo, Ginástica e Basquetebol, alguns alunos foram avaliados através da realização de trabalhos teóricos, dado que se encontravam com atestado médico. De forma a aferir o domínio cognitivo dos alunos foi realizada uma avaliação teórica através da utilização de diversos recursos. O mais utilizado foi a aplicação de fichas escritas e na unidade didática de dança um trabalho teórico, tendo sido utilizado o *Microsoft Forms*. Verificou-se um maior entusiasmo e concentração por parte dos alunos a realizar fichas com recurso ao telemóvel potenciando também os seus resultados.

2.4.4 Autoavaliação/ Coavaliação

Embora a autoavaliação esteja inerente, de forma inevitável, ao processo de aprendizagem dos alunos (Nobre, 2015), a componente formadora da avaliação requer algumas premissas. Para que a avaliação seja formadora, deve existir uma apropriação, por parte dos alunos, dos objetivos e dos critérios de êxito que ajudam a balizar a correta execução de uma determinada tarefa. Desta forma, atribui-se ferramentas orientadoras para que o aluno, através de processos cognitivos, possa realizar uma análise das sua

próprias ações, e até que ponto é que elas concorrem para o fim esperado (Nobre, 2015).

Almeida (2008) defende ainda que o aluno, beneficiário desta avaliação formadora, deve ser portador do conhecimento necessário para gerir corretamente o erro e aplicar eventuais correções aos comportamentos responsáveis por concorrer para o sucesso da aprendizagem, fechando assim o processo autorregulador (“apropriação, autoavaliação, autocorreção”, p. 58).

A partilha e a inclusão no processo de avaliação, para com os alunos, revela a perspetiva construtivista e sócia crítica, pois permite o desenvolvimento de atitudes favoráveis à compreensão dos conteúdos integrantes das matérias a aprender e da capacidade de interpretar e compreender o que é avaliado. Esta coparticipação no processo de avaliação promove uma maior autonomia dos alunos em relação às suas aprendizagens, e que deve ser garantida com a mobilização de sistemas de avaliação integradores (Nobre, 2021).

Segundo Nobre (2015) uma avaliação coparticipada requer uma maior envolvimento do aluno na avaliação das aprendizagens através da apropriação dos objetivos e critérios para a avaliação, mas também permite que haja uma redefinição dos mesmos, através da autorregulação das aprendizagens, que irão permitir ajustamentos nesse sentido. Além disso, os alunos poderão intervir neste processo através de estratégias de autoavaliação, heteroavaliação ou coavaliação.

A autoavaliação foi realizada com base nos perfis de aprendizagem para cada uma das áreas de avaliação (conhecimentos, desempenho prático e atitudes e valores) num questionário *online* disponibilizado aos alunos na plataforma *Microsoft Forms* (Anexo XII), o que foi positivo pois permitia que rapidamente os alunos acessem ao mesmo e respondessem através do seu telemóvel pessoal. O carácter das respostas foi meramente quantitativo, de forma a permitir a comparação com a avaliação final do semestre que é igualmente quantitativa em todos os parâmetros. Apesar de aplicarmos esta modalidade de avaliação no final de cada unidade didática e cada período letivo, acreditamos que a sua abordagem deve ser encarada como um processo consciente onde os alunos compreendem a responsabilidade que possuem na regulação das suas aprendizagens e têm oportunidade de se manifestar. Sendo que importa referir que é uma mais-valia estes realizarem após cada unidade didática pois promove a sua reflexão acerca das suas capacidades e potencia a introspeção para as seguintes. Relativamente ao domínio da avaliação, são apresentadas as principais dificuldades percebidas acerca da mesma.

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
Adequação dos instrumentos de recolha de informação à capacidade do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de rúbricas. • Menos parâmetros na grelha de registo. • Organizar os grupos por ordem alfabética. 	<p>✓ A avaliação de parâmetros estritamente essenciais para a perceção global de cada aluno facilitou o processo de avaliação.</p> <p>✓ Numa fase inicial a organização dos alunos pela pauta facilitou o registo, uma vez que estávamos em processo de conhecer os alunos.</p>
Conceção de instrumentos de avaliação formativa práticos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar uma grelha semelhante à das presenças para registos contínuos. 	<p>✓ A utilização de uma grelha para única facilitou os registos e a distribuição dos conteúdos por aula.</p>

ÁREA 2: Atividades de Organização Escolar

O acompanhamento direto de um cargo de gestão intermédia designadamente do DT da turma 9ºA, possibilitou a compreensão, ainda que de forma superficial, das práticas colaborativas existentes entre os vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Como disposto no nosso PFI, o conhecimento acerca das funções do DT era redutor, porém a realização do projeto inicial de assessoria, a definição de um horário de acompanhamento e a definição de tarefas alavancaram e rentabilizaram o processo de assessoria ao cargo.

A assessoria a este cargo envolveu a realização de tarefas elementares de apoio às funções do DT tais como: registo de faltas, atualização do processo individual do aluno, o registo e acompanhamento da comunicação com encarregados de educação e a verificação de documentos. A integração nestas tarefas permitiu perceber os principais métodos e formas de organização do trabalho do DT, assim como da frequência da comunicação com os diferentes agentes principalmente professores e encarregados de educação.

O acompanhamento foi marcado por um grande dinamismo e organização da parte do professor assessorado que refletiram claramente o seu envolvimento como gestor pedagógico com tripla função comunicativa (alunos, encarregados de educação e professores). A existência de diretrizes legais que estabelecem prazos para abertura de procedimentos disciplinares, aplicação de medidas, entre outras situações orientam e regularizam o trabalho que o DT desenvolve, caracterizado por uma ação sistemática e o mais imediata possível.

Apercebemo-nos que o trabalho com uma plataforma com tantas funcionalidades (GIAE) pode tornar-se uma mais-valia e um facilitador da execução de tarefas que o cargo exige bem como auxiliar os alunos na logística administrativa.

Neste sentido, é imprescindível que semanalmente o DT controle a dinâmica de faltas, o comportamento e desempenho da turma, em colaboração com os professores da turma, a fim de estabelecer uma comunicação frequente com os encarregados de educação mediante os assuntos a tratar. Todas as comunicações efetuadas são de carácter mútuo, na medida em que o DT é transmissor, mas também recetor de informação pertinente para a gestão das aprendizagens dos alunos.

Em suma, valorizamos a de um cargo que podemos vir a desempenhar como uma mais-valia para o nosso percurso assessoria formativo, no entanto, este acompanhamento uma mais vaia no nosso EP, onde acompanhamento deste cargo, além de nos estar a dotar de ferramentas e estratégias para ser uma futura diretora de turma, possibilitaram-nos o contacto e conhecimento com o DT, onde verificámos a vasta experiencia e sugestões do mesmo, sendo fulcral pois alem da realização das tarefas, aprendemos sempre a cada semana, apesar do mau comportamento da turma, consideramos como parte positiva a possibilidade de podermos discutir estratégias e formas de melhorar o comportamento da mesma, alem do conhecimento das estratégias e procedimentos aquando faltas disciplinares e mau comportamento. No quadro 11, estão elencadas as dificuldades e estratégias utilizadas e a evolução no EP.

Quadro 11

Quadro Sinóptico Área das Atividades de Organização e Gestão Escolar (AR).

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
Enquadramento legal de alguns procedimentos disciplinares	•Reservar tempo das sessões semanais para fazer um levantamento e interpretação da legislação, junto do DT.	✓Desta forma conseguimos levar uma base mais sólida em termos legislativos para a nossa ação futura. Ainda assim, a interpretação requer mais trabalho autónomo.

ÁREA 3: Projetos e Parcerias Educativas

Inicialmente, no nosso plano de formação (PFI) reconhecemos a falta de conhecimento acerca da proposta e concretização de projetos escolares, que tal como

qualquer projeto carece de uma preparação prévia que inclui uma panóplia de procedimentos. A liderança do professor orientador, permitiu que se estabelecesse uma linha condutora do que fazer, quando e como fazer a fim de erguer os projetos a desenvolver, possibilitando esclarecimento de algumas dúvidas iniciais que tínhamos. Todas as dúvidas que possuíamos foram esclarecidas junto do orientador para que pudéssemos dar continuidade ao processo de preparação da atividade. de questões burocráticas junto da direção e do responsável de departamento,

Foram desenvolvidos dois grandes projetos no âmbito da área de Projetos e ParceriasEducativas ambos intitulados de dois projetos destinados à população escolar, nomeadamente o “27º Torneio Fair Play” e “Crescer em movimento”.

O projeto “27º Torneio Fair Play” (Anexo XIII) assume-se como uma tradição escolar com o objetivo primordial de promover a prática de atividade física regular e fomentar a ética desportiva, a consciência cívica e a responsabilidade pessoal. É um evento que tem sido implementado na escola nos últimos 27 anos, constando no Plano Anual de Atividades, tendo por base a realização de um conjunto de provas (Tração à corda, Voleibol, Basquetebol, Futsal e Fair Play). O planeamento e organização do mesmo ficou ao cargo dos elementos do Núcleo de Estágio, com a cooperação do Grupo EF e dos alunos que se disponibilizam para auxiliar na arbitragem e enquanto membros de mesa. O desenrolar das atividades realizou-se entre os dias 22 e 24 de fevereiro de 2023, na ESEACD.

Torneio terminado, consideramos que o período pré, durante e pós evento nos permitiram refletir acerca das competências e capacidades organizativas, de planeamento, execução e controlo adquiridas ao longo deste processo. Temos a consciência de que esta experiência representa uma mais-valia na nossa formação enquanto futuros docentes, uma vez que nos permitiu aprimorar capacidades de iniciativa, proatividade e desenvolvimento de trabalho em grupo. Claramente que, como em tudo, existiram alguns imprevistos e situações que não conseguimos evitar, mas também nos colocaram à prova e obrigaram-nos a criar estratégias de forma a solucionar os mesmos. Embora cansativo, sentimo-nos concretizados por todo o trabalho desenvolvido ao longo deste período, visto que a principal preocupação foi envolver e manter os alunos motivados e envolvidos na prática desportiva promovendo a ética desportiva e a competição saudável, sendo que na nossa perspetiva foi um objetivo alcançado.

O projeto Crescer em movimento (Anexo XIV) consistiu numa intervenção do

Núcleo de Estágio de Educação Física, em parceria com as escolas EB Guilherme Stephens e EB Casal de Malta, onde foram lecionadas aulas de Educação Física, de forma a potenciar o desenvolvimento dos alunos com NSE, nomeadamente a nível psicomotor e social.

Segundo a literatura existente, cerca de 80 % das crianças com autismo têm dificuldade em realizar as tarefas motoras para a sua idade, as limitações motoras são as comuns independentemente da deficiência intelectual (Bhat et al., 2011; Ruggeri et al., 2020) pelo que se denota a elevada importância deste projeto. Estas aulas de Educação Física, foram desenvolvidas durante 2 meses, à quinta-feira das 14h15 às 15h00, com a duração de 45 minutos. Além do acima mencionado, os estagiários desenvolveram e criaram atividades do interesse dos alunos, resultando numa motivação para a prática das mesmas.

Foram avaliadas as capacidades físicas dos alunos no início e fim do projeto e após o término do mesmo foram realizados questionários aos alunos (com auxílio das professoras) e às professoras de Ensino Especial.

Aquando a análise do potencial de aprendizagem do projeto, considerámos o envolvimento dos alunos, a socialização, participação da comunidade escolar, articulação e envolvimento entre escolas do agrupamento e como pontos a melhorar o facto existir uma grande distribuição e diferença nas idades dos alunos aliada às características e necessidades individuais foi onde tivemos uma maior dificuldade na adaptação exercícios num grupo bastante heterogéneo, espaço de aula, pois devido a ser muito grande, existia uma maior dispersão dos alunos e a margem temporal, no sentido que deveria ser aplicada num espaço temporal maior de forma a potenciar um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Na perspetiva de professor estagiário identificou-se como dificuldades, a inexperiência com esta população, tendo dificultado numa primeira instância a que estes participassem ativamente em todas as atividades propostas, principalmente os alunos com autismo e a dimensão do recurso espacial, sendo este muito grande para o número destes, que permitia o afastamento e uma gestão mais difícil dos mesmos, quanto ao planeamento, nomeadamente, na perceção de como os alunos poderiam reagir ou agir ao longo das tarefas propostas.

Consideramos que este projeto foi uma mais valia quer a nível pessoal bem como profissional, onde verificámos o quão ricos somos e de como as oportunidades nos surgem para mostrar que podemos fazer a diferença na vida uns dos outros diariamente.

Todos os projetos em que tivemos o privilégio de participar resultaram em grande aprendizagem e valorização da sua importância para a escola e sobretudo para os alunos, principalmente numa fase de pandemia.

Em suma, a passagem pelas etapas de organização de projetos escolares e o estabelecimento de parcerias em torno de causas significativas foram enriquecedoras e evidenciaram a demanda do trabalho colaborativo.

Quadro 12

Quadro Sinóptico da Área de Projetos e Parcerias (AR).

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
Burocracia da organização e conceção de projetos	<ul style="list-style-type: none"> •Reunião com o orientador para esclarecimento de dúvidas. •Pedir a colaboração de intervenientes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Em conjunto com o orientador conseguimos esclarecer várias dúvidas burocráticas nomeadamente na organização do torneio. ✓ Aprendizagem acerca da organização de eventos de grande dimensão escolar
Definição de jogos construção do quadro competitivo	<ul style="list-style-type: none"> •Conversa com o professor responsável pela organização do torneio. •Construção do quadro competitivo em função do número de jogos e condicionantes do torneio. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Conhecimento de como se realizar a definição de jogos e quadro competitivo. ✓Confiança na organização de torneios multidesportos.
Inexperiência a lecionar a alunos com NSE	<ul style="list-style-type: none"> • Procura na literatura existente acerca de estratégias para esta população. •Conversa com as professoras de Ensino Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Conhecimento de estratégias e jogos/atividades para alunos com NSE. ✓Autonomia na leção e organização.

ÁREA 4: Atitude Ético-Profissional

Ao ingressarmos neste EP na condição de professores estagiários dispomos da responsabilidade de nos enquadrarmos nos referenciais do perfil de desempenho docente previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001, sendo que a dimensão ética respeitante à formação de professores é considerada uma das componentes relevantes para o exercício profissional (Caetano & Silva, 2016).

Ao longo deste processo, o compromisso com as nossas aprendizagens e com as aprendizagens dos alunos andaram de “mãos dadas” na medida em que a procura pelo saber próprio da profissão, baseada na reflexão e adaptação constante, tinham como

principal objetivo potenciar as aprendizagens dos agentes centrais do ensino: os alunos. Desta forma, procurámos garantir a participação de todos os alunos, mediante as suas características e possibilidades individuais, através de práticas progressivamente mais sustentadas e diferenciadas.

Durante o nosso percurso, tomámos consciência de que a nossa ação transcende a transmissão de conteúdos fixos e envolve a transmissão da cultura específica das modalidades assente em princípios de respeito, interajuda e amizade. Apesar das dificuldades que encontrámos no processo de ensino, procurámos assumir uma postura assertiva e imparcial numa perspetiva cívica e formativa com o objetivo de sensibilizar os alunos acerca do significado e importância de determinados valores que se encontram muitas vezes adulterados pela sociedade.

O desfazamento entre o saber teórico e prático foi algo que tivemos de considerar durante o estágio, devido à ausência de referenciais próprios, empíricos e reais que sustentassem determinadas práticas. Todavia, todas as experiências e dilemas vivenciados no âmbito do estágio colocam a exigência de elevarmos a nossa formação a patamares até então pouco aprofundados. A presença em diversas ações de formação: 12º Congresso da Educação Física; Iniciação ao Rugby em cadeira de Roda; Avaliar para aprender: Práticas que podem fazer a diferença; O impacto das novas tecnologias no desenvolvimento da criança; A saúde mental dos nossos alunos; XIII Meeting Internacional de Treinadores de Futebol; XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa; O Desporto como Via para a Inclusão; Componente Específica do Curso de Treinadores de Grau I - Ginástica; Ética Summit; Transição Digital nos Ensinos Básico e Secundário – Da tecnologia à pedagogia; A Arte de ser um Professor Extraordinário; Os novos Manuais Digitais Interativos e o ecossistema Escola Virtual; Orientações e estratégias para uma Escola Feliz; Avaliação pedagógica: uma abordagem prática; Formação Programa de Educação Olímpica - Comité Olímpico de Portugal; Ação de formação sobre Pesquisa em bases bibliográficas; Ação de formação sobre Normas de Referencias Bibliográficas F.I.C.E.F. (Fórum Internacional das Ciências da Educação Física) (Anexo XV) e, ainda, a observação de professores de outras escolas, acrescentaram muito valor em termos de conhecimento e visão crítica sobre o ensino da atualidade.

Por fim, destacamos a conduta respeitosa e a disponibilidade que demonstrámos para com toda a comunidade educativa e, noutra perspetiva, o entusiasmo e atitude positiva perante os nossos alunos, o que foi fundamental para uma postura ético-

profissional exemplar

Quadro 13

Quadro Sinóptico Área da Atitude Ético-Profissional (AR)

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
Discrepância entre a teoria e a prática	<ul style="list-style-type: none">•Observação da postura de professores nas aulas e em ambiente escolar.•Questionamento.	✓ A observação e o questionamento foram cruciais para nos interrogarmos como deveríamos agir (ou não agir) na prática em certas situações, ainda que as nossas experiências nos possam dar algumas respostas em relação a isso.

3. CONCLUSÃO

O EP é o culminar de uma etapa do nosso percurso formativo que nos permite contactar com a realidade da prática docente nas escolas em quatro áreas distintas articuladas entre si, nas quais adquirimos competências essenciais ao desempenho de diversas funções docentes. Numa fase inicial, identificámos concretamente expectativas, fragilidades e tarefas que nortearam todo o processo de estágio que se caracterizou por uma variabilidade de contextos cuja adaptação resultou em aprendizagens e crescimento significativos nas três áreas de intervenção.

Relativamente à área 1 - Atividades de Ensino e Aprendizagem, dado o contexto real e devidamente supervisionado em que é desempenhada a intervenção pedagógica no EP tornou-se possível operacionalizar constantemente o conhecimento de forma a obter respostas acerca da sua aplicabilidade na prática no contexto específico em que nos encontrávamos. Este processo reflexivo e adaptativo constante possibilita a obtenção de novos conhecimentos e competências que moldam a nossa identidade como futuros professores.

Na área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar o acompanhamento direto do DT permitiu expandir “horizontes” relativamente a outros papéis do docente na escola. A lógica tripartida das relações estabelecidas pelo DT, isto é, entre os encarregados de educação, professores e alunos, engloba muitos processos que requerem uma ação sistemática, ponderada e sustentada em prol das aprendizagens dos alunos. Toda a aprendizagem que adquirimos contribuiu para uma representação mais clara das responsabilidades do DT na gestão do percurso escolar do aluno, que foi imprescindível para a compreensão de um cargo que podemos vir a desempenhar.

Na área 3 - Projetos e Parcerias, envolvemo-nos em diversos projetos e parcerias

escolares que nos desafiaram a um nível diferente do contexto de sala de aula, providenciando-nos um maior conhecimento de causa e experiências gratificantes no contacto com vários alunos da escola.

A conduta responsável, assertiva e disponível definiu o nosso compromisso com a escola e com a nossa própria formação, nos moldes do que é estabelecido na área 4 - Ética Profissional e Autoformação.

Em suma, reconhecemos a importância do nosso estágio como uma fase que nos molda e prepara como professores para um formato real de prática profissional. Como futura professora verifico a necessidade de uma procura constante por conhecimento de forma a potenciarmos ao máximo a aprendizagem dos nossos alunos e dotá-los do gosto pelo desporto.

4. APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA RELATIVAMENTE À DEMONSTRAÇÃO NO SEU PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

PUPILS' PREFERENCES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES REGARDING DEMONSTRATION IN THEIR TEACHING-LEARNING PROCESS

*Cristina Isabel da Silva Vicente
Prof. Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física*

Resumo: O presente estudo tem como objetivo verificar as preferências dos alunos relativamente à demonstração no 3º ciclo e secundário no contexto das aulas de Educação Física. A demonstração, é uma das formas de fornecer instrução previamente à execução da habilidade motora, tem sido reconhecida como uma importante fonte de informação no processo de aquisição de habilidades motoras, por possibilitar ao aprendiz a obtenção de informações sobre a natureza da tarefa a ser realizada, focando na informação sobre o “como fazer” (Tani et al., 2011). Participaram no estudo 360 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos ($15,13 \pm 1,57$) cujas preferências foram aferidas através do preenchimento de um questionário. Recorreu-se a técnicas estatísticas não paramétricas para calcular as diferenças entre as variáveis em análise, além de realizada uma análise fatorial exploratória. A literatura sugere que a demonstração na Educação Física tem um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Com os resultados alcançados verificou-se a importância atribuída à demonstração, sendo que os alunos preferem que esta seja realizada duplamente pelo professor e aluno, antes do exercício, de frente e para a turma. A variância total explicada pelos fatores da demonstração é aceitável (54,3%).

Palavras-chave: Demonstração, Educação Física, Processo Ensino-Aprendizagem

Abstract: *The present study aims to verify students' preferences regarding demonstration in the 3rd cycle and secondary school in the context of Physical Education classes. Demonstration, one of the ways of providing instruction prior to the execution of the motor skill, has been recognised as an important source of information in the process of acquiring motor skills, as it enables the learner to obtain information about the nature of the task to be performed, focusing on information about the "how to" (Tani et al., 2011). A total of 360 students aged between 12 and 20 years (15.13 ± 1.57) participated in the study, whose preferences were measured by completing a questionnaire. Non-parametric statistical techniques were used to calculate the differences between the variables analysed and an exploratory factor analysis was performed. The literature suggests that demonstration in Physical Education has a central role in the teaching-learning process of students. With the results achieved, the importance attributed to the demonstration was verified, and the students prefer that it be performed twice by the teacher and student, before the exercise, facing the class. The total variance explained by the demonstration factors is acceptable (54.3%).*

Keywords: *Demonstration, Physical Education, Teaching-Learning Process*

4.1 Introdução

Apesar do processo de ensino-aprendizagem ser cada vez mais estudado, a demonstração é uma dimensão onde se verifica pouca investigação, nesse sentido e devido à problemática, surgiu a questão de partida de verificar quais as preferências dos alunos nas aulas de Educação Física relativamente à demonstração no seu processo de ensino-aprendizagem no 3º ciclo e secundário.

A demonstração, é uma das formas de fornecer instrução previamente à execução da habilidade motora, tem sido reconhecida como uma importante fonte de informação no processo de aquisição de habilidades motoras, por possibilitar ao aprendiz a obtenção de informações sobre a natureza da tarefa a ser realizada, focando na informação sobre o “como fazer” (Tani et al., 2011).

Através da qual foram indagados os seguintes objetivos Determinar quais são as preferências dos alunos quanto à dimensão demonstração, nomeadamente no que concerne ao modelo, momento, forma e direção da demonstração; Verificar quais as dimensões da demonstração mais realizada nas aulas de Educação Física; Determinar qual é a forma mais eficiente no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva dos alunos; Analisar quais as diferenças entre sexos nas suas preferências da demonstração; Detetar as diferenças entre diferentes ciclos de ensino nas suas preferências da demonstração por escola e diferenças entre ensino secundário de diferentes escolas nas suas preferências da demonstração.

Para a realização desta investigação ao longo do ano letivo foi desenvolvido um questionário de forma a aferir as perspetivas dos alunos bem como proceder à validação do mesmo.

Ao longo do mesmo iremos apresentar alguma análise estatística referente à demonstração na perspectiva dos alunos por sexo, escola e ciclos de ensino.

4.2 Enquadramento teórico

O presente capítulo visa caracterizar teoricamente a demonstração e as suas dimensões, tendo esta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

4.2.1 Teoria da aprendizagem social

De acordo com Bandura (1969) relativamente à Teoria de Aprendizagem Social, é assumido que a aprendizagem de um dado comportamento não ocorre apenas com base nas experiências práticas ou na execução de respostas a serem aprendidas, mas também mediante a observação das respostas de outros indivíduos. Esta propõe que uma representação cognitiva do comportamento observado fornece uma de referência quer para produção como para avaliação de ações subseqüentes.

Assim, denota-se que a observação de um modelo apropriado durante a prática de uma habilidade motora pode ser efetiva, no sentido que o aprendiz necessita ter uma ideia clara nomeadamente no objetivo a ser atingido bem como das estratégias necessárias para alcançá-lo (Ennes, 2004).

A teoria da aprendizagem social de Bandura (1977) potencia uma estrutura para analisar as relações entre cognição, modelagem e desempenho motor. Sugere que os alunos codificam simbolicamente um comportamento desejado, dado que o comportamento desejado é codificado, este é utilizado para guiar performances posteriores.

Bandura (1986) numa revisão e expansão da teoria da aprendizagem social, explica que o aluno atenta seletivamente a certas características da habilidade que é modelada, então transfere essas características para uma representação cognitiva que é utilizada para orientar o desempenho futuro. Esta assume que o indivíduo está ativamente envolvido no processo de aprendizagem.

4.2.2 O efeito da demonstração na aprendizagem

Para o processo de ensino-aprendizagem, um professor pode utilizar as seguintes estratégias de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos de acordo com Piéron (1999):

1. Aumentar a motivação baseada na competência e domínio do tema.
2. Informar os alunos sobre os objetivos da atividade.
3. Dirigir a atenção do aluno para os elementos críticos para alcançar o

objetivo.

4. Estimular a recapitulação dos requisitos pretendentes para que possam identificar as habilidades básicas a longo prazo e a continuação de reorganizar dentro das novas habilidades.

5. Proporcionar um guia para o aluno que codifique uma nova informação para que codifique na nova informação, um guia verbal e visual (gráficos e demonstração).

6. Favorecer a retenção da temática tratada.

7. Favorecer a transmissão de informação acerca do ensino com uma grande variedade de contextos em que os alunos efetuam a tarefa.

8. Produzir um documento para comprovar o nível de habilidade e sendo capaz de proporcionar um feedback (Piéron,1999).

Relativamente às instruções verbais e à demonstração, estes são os meios mais utilizados na transmissão de informação acerca da meta a ser alcançada (Tonello & Pellegrini, 1998).

O facto de se repetir e aprender os comportamentos daqueles que observamos é um aspeto identificado há diversos anos, sendo incontestável. Na literatura é destacado que a aprendizagem observacional é mais eficaz na aprendizagem de habilidades motoras do que não participar na aprendizagem observacional em EF. Por exemplo, Potdevin et al., (2018) detetaram que nas aulas de Educação Física para alunos do ensino médio, os alunos melhoraram significativamente as habilidades básicas de ginástica em comparação aqueles que não usaram a aprendizagem observacional.

Kretschmann, (2017) verificou que a presença ou ausência de aprendizagem observacional em aulas de natação para alunos do ensino médio resultou numa grande diferença na aprendizagem de habilidades de natação dos alunos. Outros estudos em Educação Física no 1ºciclo e secundário analisaram que a utilização de um modelo observacional melhorou significativamente as habilidades motoras dos alunos no Badminton (Hung et al., 2018) e Basquetebol (O'Loughlin et al., 2013).

Os resultados apresentados mostraram que há fortes evidências dos efeitos da aprendizagem observacional na aprendizagem de habilidades motoras em EF pelos alunos (Han et al., 2022).

Os professores de Educação Física devem realizar a diversificação das demonstrações visuais para incluir modelos masculinos e femininos que sejam habilidosos e aprendam habilidades durante o ensino de Educação Física (Meaney et al.,

2005).

4.2.3 Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Física

Dimensão Instrução

A instrução representa normalmente 15 a 25% das interações entre o professor e o aluno (Piéron, 1999). Conforme descrito na literatura, a informação transmitida deve ser clara, objetiva e pertinente, devendo o professor comunicar aos alunos os objetivos (“para quê”), o objeto (“o que vão realizar”) e como realizar (“critérios de êxito”) as atividades. Os critérios de êxito apresentados devem ser em número reduzido (ex: dois ou três) e reforçados pelo professor quando realiza o acompanhamento e avaliação das atividades dos alunos (Piéron, 1999; NASPE, 2009). Estas características são importantes para potencializar um envolvimento significativo e crítico dos alunos nas atividades de aprendizagem (Veiga, 2012).

A informação aos alunos sobre o objetivo, forma de concretização e regras do movimento a realizar ocorre na dimensão instrução. Esta comporta a preleção, o questionamento, o feedback e a demonstração, onde se insere todos os comportamentos e técnicas utilizadas pelo professor na intervenção pedagógica, ou seja, é relativo a todas as ações que o professor toma durante a aula (Veiga, 2012).

A instrução deve ser o mais curta possível, e para isso, o professor deve controlar o tempo passado em explicações nas aulas. O *feedback* deve ser acompanhado da prática subsequente ao mesmo, e devem ser tidos em conta os ciclos de *feedback*, a diversidade do *feedback* apresentado durante a aula, a sua pertinência e compreensão (Veiga, 2012).

Toda a informação relativa ao movimento produzido, que o indivíduo recebe durante o ou depois do mesmo, é chamado de feedback (Manuel et al., 1997).

Dimensão Demonstração

A demonstração, é uma das formas de fornecer instrução previamente à execução da habilidade motora, tem sido reconhecida como uma importante fonte de informação no processo de aquisição de habilidades motoras, por possibilitar ao aprendiz a obtenção de informações sobre a natureza da tarefa a ser realizada, focando na informação sobre o “como fazer” (Tani et al., 2011).

A demonstração é caracterizada como sendo uma mediação em relação à aprendizagem (Sarmiento et al., 1998). Está associada à explicação assume-se como sendo fulcral para a visualização do movimento por parte dos alunos (Darden, 1997; Werner & Rink, 2016). Usualmente é utilizada para esclarecer os alunos, esta é utilizada em conjunto com explicações verbais e por vezes com o toque. Utiliza-se para explicar ou reforçar habilidades psicomotoras, conceitos cognitivos e comportamentos socio afetivos (Holst, 1997).

Modelo

De acordo com o tipo de informação contida na demonstração, pode-se ter o modelo real ou simulado. O modelo real se caracteriza pela apresentação exata da tarefa, da maneira como ela será praticada, portanto, com a utilização de todos os agentes externos requeridos pela tarefa, como por exemplo, a bola (em desportos como voleibol, futebol), a música para a dança, a trave, as barras, as argolas, entre outros, para a Ginástica Artística (Tonello & Pellegrini, 1998).

Nos professores de Educação Física, verifica-se um gosto pela utilização da demonstração, possivelmente pelos padrões de movimentos específicos, sendo que desta forma podem comunicar de uma forma mais eficaz. No que concerne à aplicabilidade da demonstração, usualmente é utilizada a abordagem da demonstração do todo, seguida de parte e regresso à demonstração do todo. Onde a intenção de uma demonstração é fornecer um modelo para o desempenho (Holst, 1997).

Relativamente à apresentação do modelo do movimento possibilita diminuir o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de *performance* em relação à prática efetuada na ausência da utilização prévia dessa estratégia de apresentação (Temprado, 1997).

De acordo com Bronokowski, (2010), para que a aula corra bem, o professor precisa garantir que as explicações das atividades e expectativas, dadas na aula, sejam claras (a melhor maneira é fornecer uma explicação com uma demonstração de uma forma apropriada da tarefa que os alunos devem aprender, ajustado às habilidades motoras e cognitivas dos alunos) e que a linguagem (sua tecnicidade e complexidade) é adequada ao nível de compreensão dos alunos.

No que diz respeito à demonstração, esta deve ter as seguintes características, definidas por Piéron (1999), Tani et al., (2011) e Ste-Marie et al., (2012):

- Ser precisa (movimento completo, velocidade correta, contextualizada na situação em que vai ser utilizada, realizada de diferentes ângulos);
- Ser realizada, preferencialmente, por um atleta que seja um bom modelo (assegura a qualidade de demonstração e disponibiliza o treinador para orientar a observação);
- Destacar a informação mais importante (pontos críticos reforçados e acentuados, marcando os tempos e os ritmos de execução);
- Ser repetida várias vezes e de diferentes ângulos;
- Planear cuidadosamente a demonstração.

Forma

Quanto à forma de comunicação, um aspeto fundamental que pode ajudar a economizar tempo e os alunos a compreender melhor a mensagem, é a utilização de modelos visuais (Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). Para isso, o professor pode recorrer a vídeos e imagens utilizando as novas tecnologias (NASPE, 2009), cartazes, esquemas e, sobretudo, demonstrações. Os professores mais eficazes tendem a realizar mais vezes e com maior qualidade as demonstrações, particularmente na fase de introdução de novas matérias ou técnicas de ensino.

Verifica-se que importante selecionar bem o local e a disposição dos alunos face ao demonstrador, para que todos os alunos vejam o demonstrador claramente e sob o mesmo ângulo.

Se o objetivo for o de destacar as características gestuais de altura e lateralidade, a demonstração deverá ser feita de frente para os alunos. Se queremos evidenciar características de deslocamento e de profundidade de movimento, esta deverá ser feita de perfil. Só deverá ser feita de costas se o objetivo for o de dar uma noção aos alunos de movimento dos membros inferiores e/ou superiores, facilitando a imitação.

De acordo com Sarmiento (1992), as formas do modelo se colocar são:

De frente – Significa que o modelo fica de frente para o aluno;

De lado – Significa que o modelo está de lado para o aluno;

De costas – Significa que o modelo está de costas para o aluno.

Os investigadores examinaram três ângulos de visão diferentes. A visão objetiva envolve colocar o aluno na frente do modelo (ou seja, de frente para o modelo enquanto o modelo fica de frente para o aluno). A visão subjetiva exige que o aprendiz se posicione

atrás do modelo que executa a habilidade a ser aprendida. Por fim, a visão do espelho exige que o modelo e o aluno estejam frente a frente (como na visão objetiva), mas o modelo apresenta uma imagem espelhada da habilidade a ser aprendida, em relação aos movimentos dos membros necessários (por exemplo, para um movimento sequência onde o braço direito é abduzido simultaneamente).

Foi sugerido por alguns investigadores (e.g. Ishikura & Inomata, 1995) que, em relação à visão subjetiva, o processamento cognitivo adicional exigido nas condições de visão objetiva e do modelo de espelho pode forçar um aluno a processar movimentos de uma habilidade em um nível cognitivo “mais profundo” por causa do processamento reverso necessário para inverter a informação visual, levando assim a uma maior aprendizagem de habilidades devido ao desenvolvimento de uma representação de memória mais robusta.

Os resultados indicaram que o grupo de visão de modelo subjetivo adquiriu a sequência de movimento mais rapidamente e o grupo de visão de modelo objetivo o mais lento; no entanto, todos os três grupos experimentais demonstraram desempenho semelhante no teste de retenção. Esses resultados sugerem que, de uma perspectiva prática, pode ser mais eficiente em termos de tempo fazer com que os alunos vejam as habilidades modeladas de uma visão subjetiva. Suporte adicional para as taxas de aquisição mais rápidas após a visualização subjetiva do modelo é fornecido por Roshal (1961), que aplicou uma tarefa de amarrar nós.

No entanto, numa replicação da investigação de Roshal, (Sambrooklj, 1998) não encontrou nenhuma diferença na taxa de aquisição entre grupos de visualização de modelos subjetivos e objetivos. Neste momento, a conclusão de que uma visão subjetiva do modelo é mais eficaz do que a visão objetiva ou do modelo do espelho pode ser prematura, especialmente devido ao escasso número de investigações que verificam a influência do ângulo de visão do modelo na aquisição e aprendizagem (McCullagh et al., 1990).

Momento

Segundo Sarmiento (1992) as dimensões de demonstração existentes são:

Quanto ao momento, esta poderá ser:

- Antes de realizar a tarefa - no caso de uma habilidade nova é aconselhável a realização de várias repetições de demonstração, permitindo aos observadores formarem

um modelo orientador para o seu futuro empenho. A demonstração deverá ainda ser acompanhada de explicações, permitindo uma maior ênfase aos pontos-chave.

- Durante a tarefa (intercalares) - servirá de reforço ao modelo apresentado inicialmente, de maneira a orientar futuras execuções, permitindo ainda ao professor dar feedback corretivo sobre a prestação dos alunos, podendo assim impedir a má execução da habilidade.

- Após a tarefa - servirá acima de tudo para revisão, reforçando as componentes do gesto que esteve a ser abordado.

Tonello & Pellegrini (1998) refere que os estudos presentes na sua investigação, aproximadamente 60, foi realizada a demonstração antes e durante a prática física. Sendo que em maior percentagem, a antes da tarefa (quase 35%), com menos estudos apenas durante a prática física ou após a prática física (5% restantes) (McCullagh et al., 1990).

Landers (1975) indicou que o modelo é importante tanto antes da execução da tarefa como durante o período de prática. Sendo que verificou que a utilização do modelo antes da execução da tarefa assim como durante o período de prática da mesma, na situação real de ensino-aprendizagem (Tonello & Pellegrini, 1998).

Há que ter em consideração a escolha do modelo. No caso da demonstração de costas nunca se deverá optar pelo professor como modelo, pois este perderá o controlo da turma. Então, existem certos cuidados a ter com a escolha do modelo. O modelo deve apresentar características idênticas ao observador. No caso do professor como modelo, se este não conseguir demonstrar corretamente deve evitar fazê-lo pois poderá perder a confiança dos observadores, podendo antes optar por outras pessoas fora do grupo, ou pelos melhores alunos para o fazerem ou, ainda treinar um aluno de forma que este se torne um bom executante, assegurando as futuras demonstrações.

De acordo com o preconizado por Sarmiento 1992, quanto ao modelo este pode ser das seguintes formas:

- Professor – O professor é o modelo de demonstração do modelo;
- Aluno – O aluno é o modelo de demonstração do movimento;
- Aluno com erros – O aluno é o modelo de demonstração do movimento, mas com erros;
- Aluno e professor – O aluno e o professor são duplamente o modelo de demonstração de movimento;

Os tipos de modelos óbvios a serem considerados estão relacionados à observação dos outros ou à observação de si mesmo. Para observar outros indivíduos, a pesquisa os

agrupou em modelos pares (isto é, sexo e idade correspondentes entre observador e modelo) e não pares. Dentro desses dois tipos de modelo, há também a consideração se o modelo é caracterizado como um modelo habilidoso (mostra a execução adequada da habilidade), um modelo não qualificado (a execução da habilidade contém erros) ou um modelo de aprendizado (o observador vê o movimento individual de não qualificados a performances habilidosas). (McCullagh et al., 1990)

Weir e Leavitt (1990) investigaram modelos de pares habilidosos e não qualificados, com e sem conhecimento dos resultados, em uma tarefa de arremesso de dardos. Nenhuma diferença significativa entre os dois tipos de modelo foi evidente.

4.3 Metodologia

Verifica-se reduzida investigação relativa à dimensão demonstração pelo que se sustenta a necessidade de a desenvolver, com vista à otimização do processo de ensino-aprendizagem. Um maior conhecimento científico nesta área poderá traduzir-se na utilização da demonstração de forma mais efetiva. Segundo Ste-Marie et al. (2012) enfatizam que essas características ainda não foram totalmente estudadas e que novas pesquisas científicas precisam ser realizadas levando em consideração os fatores que possam complementar a observação para otimizar sua eficácia. Um desses fatores é a frequência da demonstração do modelo (Łuba-Arnista & Biegajło, 2020).

De acordo com Bandura, (1986) o aluno atenta seletivamente a certas características da habilidade que é modelada, então transfere essas características para uma representação cognitiva que é utilizada para orientar o desempenho futuro, pelo que é pertinente compreender as preferências e o impacto das dimensões da demonstração.

O objetivo geral deste estudo é identificar quais as preferências dos alunos nas aulas de Educação Física relativamente à demonstração no seu processo de ensino-aprendizagem no 3º ciclo e secundário.

Para responder a este, foram definidos os seguintes objetivos:

- 1- Determinar quais são as preferências dos alunos quanto à dimensão demonstração, nomeadamente no que concerne ao modelo, momento, forma e direção da demonstração;
- 2- Verificar quais as dimensões da demonstração mais realizada nas aulas de Educação Física;
- 3- Determinar qual é a forma mais eficiente no processo de ensino-aprendizagem

na perspectiva dos alunos;

- 4- Analisar quais as diferenças entre sexos nas suas preferências da demonstração;
- 5- Verificar as diferenças entre 3º ciclo de ensino nas suas preferências da demonstração por escola;
- 6- Verificar as diferenças entre ensino secundário de diferentes escolas nas suas preferências da demonstração.

4.3.1 Participantes

Participaram neste estudo 360 alunos, dos quais 156 frequentam uma escola privada e os restantes 204 a uma escola pública. Relativamente ao sexo destes, 206 do sexo feminino (57,2 %), 147 do sexo masculino (40,8 %) e 7 indicaram outro (1,9 %). As idades dos participantes estavam compreendidas entre os 12 e os 20 anos ($15,13 \pm 1,57$), com 32,5% a ter 14 anos. A recolha da amostra foi realizada por conveniência, em dois momentos.

Relativamente à prática desportiva, 52,2% indicou não praticar desporto, enquanto 47,8 % o fazem, sendo que relativamente ao tempo médio de anos de prática deste se situa nos $3,13 \pm 4,24$ anos. O Quadro 14 sumaria os dados recolhidos para caracterização.

Quadro 14

Dados de Caraterização dos Alunos

<i>IDADE (ANOS)</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>20</i>
<i>FREQUÊNCIA (N, %)</i>	<i>N=16 (4,4%)</i>	<i>N=20 (5,6%)</i>	<i>N=117 (32,5%)</i>	<i>N=66 (18,3%)</i>	<i>N=64 (17,8%)</i>	<i>N=50 (13,9%)</i>	<i>N=24 (6,7%)</i>	<i>N=3 (0,8%)</i>

<i>GÉNERO</i>	<i>Feminino</i>					<i>Masculino</i>					<i>Outro</i>				
	<i>FREQUÊNCIA (N, %)</i>														
<i>PRÁTICA DESPORTO</i>	<i>Sim</i>										<i>Não</i>				
<i>(N, %)</i>	<i>N=172 (47,8%)</i>														
<i>ANOS DE PRÁTICA</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>
<i>(N, %)</i>	22	18	10	11	15	12	13	23	11	17	8	6	4	1	1

ANO DE ESCOLARIDADE FREQUÊNCIA (N, %)	4					
	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
TOTAL VÁLIDO (N, %)	N=25 (6,9%)	N=14 (3,9%)	N=156 (43,3%)	N=64 (17,8%)	N=78 (21,7%)	N=23 (6,4%)
	360 (100%)					

4.3.2 Instrumentos e procedimentos

- Questionário

O propósito do estudo consistiu em analisar a demonstração nas aulas de Educação Física, nomeadamente na sua perspetiva de qual a melhor forma de demonstrar nas mesmas. Para o efeito foi produzido um questionário, que visa a obtenção das preferências dos alunos quanto à dimensão da demonstração.

Este possui 7 blocos temáticos, sendo o primeiro de caracterização, seguindo-se de: disciplina da Educação Física e Desporto, Modelo de demonstração, Momento de demonstração, Forma de demonstração, Direção da demonstração e Processo ensino-aprendizagem, perfazendo um total de dezanove questões em anexo encontra-se a matriz (Anexo XVII).

Optou-se por uma escala de *Likert* de 7 pontos de acordo com o defendido por Marôco (2021) que em estudos empíricos e de simulação têm demonstrado que as variáveis ordinais apresentam mais que 5 pontos, sendo que, geralmente de 7 ou até de 10. Sendo referido pelo mesmo que é mais importante a simetria da função de distribuição destas variáveis que a sua métrica.

- Validação do conteúdo

A validação do conteúdo recorreu-se a 3 *experts* em Educação Física, Paulo Nobre, professor doutor da Universidade de Coimbra, Cláudio Sousa, professor de Educação Física e orientador de estágio curricular e Nuno Escudeiro, professor de Educação Física. Devido ao conhecimento aprofundado destes relativamente a esta área verificaram a necessidade de alteração dos conteúdos, nomeadamente a inclusão das perspetivas de execução por parte do professor de Educação Física e o que consideravam mais eficiente do processo de ensino-aprendizagem.

- Pré-Teste

Foi realizada a aplicação do mesmo a 2 alunos da mesma faixa etária para responderem ao questionário e identificar o que consideravam pertinente e se compreendiam o mesmo, onde não verificou a necessidade de realizar alterações.

- Pedido de Autorização

Para a aplicação do questionário foi realizado um consentimento informado para as escolas presentes na amostra do estudo (Anexo XVIII), sendo que após a autorização da aplicação do mesmo, foi solicitado aos Encarregados de Educação dos alunos menores de idade, a autorização para a sua participação (Anexo XIX), onde foram tidas em consideração as normas do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados.

- Entrevista

Antes da aplicação do questionário, foi realizada uma entrevista aos participantes de forma estratificada por dimensões de forma a compreender o porquê das suas preferências.

Para a validação do conteúdo foram entrevistadas 28 pessoas, divididas pelas várias dimensões da seguinte forma: Modelo - 8 elementos, Momento – 8 elementos, Forma – 8 elementos e Direção da Demonstração – 4 elementos.

A entrevista semiestruturada visou verificar se o questionário abordava todas as dimensões referentes à demonstração e o que consideravam mais relevante para o seu processo de ensino-aprendizagem (Anexo XX).

4.4 Análise Estatística

Relativamente à análise estatística esta foi realizada com recurso ao software *IBM SPSS Statistics for Windows*, Versão 28.0. Foram realizadas as estatísticas descritivas (média e desvio padrão) relativamente às preferências da demonstração (modelo, momento, forma e direção), quando ao mais executado pelo professor de Educação Física e quais as mais efetivas no processo de ensino-aprendizagem. Foi também realizada análise estatística para comparar eventuais diferenças entre sexos, escolas e ciclos de ensino.

Utilizou-se a correlação de *pearson* para verificar as correlações estatisticamente

significativas entre variáveis (Marôco, 2021) e o qui-quadrado para a analisar a significância estatística por sexo, escola e ciclo de ensino, dado que este permite testar duas ou mais populações independentes. Considerou-se uma probabilidade de erro tipo 1 (α) de 0,05 em todas as análises inferenciais (Marôco, 2021).

Por fim, realizou-se a análise fatorial exploratória (AFE) sobre a matriz de correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação *Varimax*.

Os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *Scree plot* e a percentagem de variância retida, uma vez que segundo Marôco (2021) a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais/menos fatores do que aqueles relevantes para descrever a estrutura latente. Para avaliar a validade da AFE utilizou-se o critério KMO com os critérios de classificação definidos em Marôco (2021).

Tendo-se observado um $KMO = 0.695$, procedeu-se à AFE, apesar da fatorabilidade da matriz de correlações ser apenas sofrível. A qualidade do modelo ajustado foi avaliada com os Índices GFI e RMSR (Marôco, 2021). Todas as análises foram efetuadas e os *outputs* do programa apresentam-se em Anexo XXI. Os scores das variáveis em cada um dos 3 fatores retidos foram obtidos pelo método de *Bartlett* implementado. Estes scores foram depois utilizados nas análises inferenciais.

4.5 Resultados

As variáveis em estudo tal como mencionado acima foram: Preferências dos alunos quanto às dimensões da demonstração, quais as mais utilizadas pelo professor nas aulas de EF e quais as que consideram mais efetivas no seu processo de ensino-aprendizagem, tendo sido depois comparados por sexo, escola e ciclos de ensino.

4.5.1 Preferências dos alunos quanto à dimensão demonstração

Quadro 15

Análise Estatística Descritiva das Preferências dos Alunos Quanto ao Modelo

	MÉDIA	MEDIANA	MODA	desvio Padrão
Dem_prof	5,14	5	7	1,632
Dem_aluno	4,64	5	4	1,701

Dem_alunoerros	3,73	4	4	1,819
Dem_profaluno	5,3	6	7	1,679

* Escala: de 1 - Nada importante a 7 - Totalmente importante, tendo sido agrupada

Verifica-se que a demonstração realizada duplamente pelo professor e aluno é a que os alunos atribuem uma maior importância (5,3±1,679), seguindo-se a demonstração pelo professor (5,14±1,632), sendo que em ambas é mais comum a atribuição da classificação 7 (máxima).

Quadro 16

Preferências quanto ao Momento

		Síntese das Preferências quanto ao Modelo			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Demonstração pelo aluno	Nada Importante (1,2,3)	81	22,5	22,5	22,5
	Moderadamente Importante	81	22,5	22,5	45,0
	Muito Importante (5,6,7)	198	54,9	54,9	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração pelo professor	Nada Importante (1,2,3)	50	23,6	23,6	23,6
	Moderadamente Importante	85	23,6	23,6	37,5
	Muito Importante (5,6,7)	225	62,5	62,5	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração pelo aluno com erros	Nada Importante (1,2,3)	159	44,2	44,2	44,2
	Moderadamente Importante	95	26,4	26,4	70,6
	Muito Importante (5,6,7)	38	29,5	29,5	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração pelo professor e aluno	Nada Importante	57	15,8	15,8	15,8
	Moderadamente Importante	63	17,5	17,5	33,3
	Muito Importante (5,6,7)	240	66,6	66,6	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

No que concerne à demonstração realizada duplamente pelo professor e aluno,

mais de metade considera muito importante (66,6 %) e a maioria atribui de moderadamente a muito importante (84,1%).

Relativamente à demonstração realizada pelo aluno com erros quase metade considera nada importante a realização da mesma (44,2%).

Quadro 17

Análise Estatística Ddescritiva das Preferências dos Alunos Quanto ao Momento

		MÉDIA	MEDIANA	MODA	desvio Padrão	
1 - Nada importante, agrupada	Dem_Pós	3,28	3	1	2,005	* Escala: de importante a Totalmente tendo sido
	Dem_Durante	4,33	4	4	1,820	
	Dem_Antes	5,76	7	7	1,629	

Relativamente ao momento, verifica-se que antes do exercício é quando é conotada uma maior importância (5,76±1,629) sendo atribuída mais vezes a classificação 7 (máxima).

Quadro 18

Preferências Quanto ao Momento

		Síntese das Preferências quanto ao Momento			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Demonstração Após Exercício	Nada Importante (1,2,3)	199	55,3	55,3	55,3
	Moderadamente Importante	62	17,2	17,2	72,5
	Muito Importante (5,6,7)	33	27,5	27,5	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração Durante o Exercício	Nada Importante (1,2,3)	103	28,6	28,6	28,6
	Moderadamente Importante	112	31,1	31,1	59,7
	Muito Importante (5,6,7)	62	40,3	40,3	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração Antes do Exercício	Nada Importante (1,2,3)	34	12,2	12,2	12,2
	Moderadamente Importante	51	14,2	14,2	26,4
	Muito Importante (5,6,7)	265	73,7	73,7	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

Relativamente ao momento antes do exercício, na generalidade é conotado como tendo muita importância (73,7%).

Em oposição, a demonstração após o exercício é a que se verifica menos importante, onde mais de metade considera nada importante (55,3%).

Quadro 19

Análise Estatística Descritiva das Preferências dos Alunos Quanto à Forma

	MÉDIA	MEDIANA	MODA	desvio Padrão
Dem_Frente	5,5	6	7	1,725
Dem_De lado	4,1	4	4	1,791
Dem_Costas	2,77	2	1	1,983

* Escala: de

1 - Nada importante a 7 - Totalmente importante, tendo sido agrupada

No que concerne à demonstração, quadro 18, verifica-se uma maior importância para que esta seja realizada de frente (5,5±1,725) seguindo-se de lado (4,1±1,791).

Quadro 20 Preferências quanto à forma

		Preferências quanto à Forma			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Demonstração de Frente	Nada Importante (1,2,3)	52	14,4	14,4	14,4
	Moderadamente Importante	57	15,8	15,8	30,3
	Muito Importante (5,6,7)	251	69,7	69,7	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração de Lado	Nada Importante (1,2,3)	109	30,3	30,3	30,3
	Moderadamente Importante	120	33,3	33,3	63,6
	Muito Importante (5,6,7)	131	36,4	36,4	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração de Costas	Nada Importante (1,2,3)	234	65,0	65,0	65,0
	Moderadamente Importante	61	16,9	16,9	81,9
	Muito Importante (5,6,7)	31	18,1	18,1	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

Quanto à forma como é realizada a demonstração, os alunos cerca de dois terços,

consideram como sendo muito importante esta ser realizada de frente (69,7 %).

Relativamente a esta ser realizada de costas, à semelhança de acima, cerca de dois terços atribuem como sendo nada importante.

Quadro 21

Análise Estatística Descritiva das Preferências dos Alunos Quanto à Direção

	MÉDIA	MEDIANA	MODA	desvio Padrão	
Dem_Toda a turma	5,77	7	7	1,683	
Dem_Individual	4,27	4	4	1,985	
Dem_Grupo	5,08	5	7	1,816	

1 - Nada
7 - Totalmente importante, tendo sido agrupada

* Escala: de importante a

Quanto à direção como se pode observar no quadro 20, os alunos preferem que a demonstração seja realizada para a turma toda (5,77±1,683) e também para o grupo (5,08±1,816).

Quadro 22

Preferências Quanto à Direção

		Preferências quanto à Direção			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Demonstração para Toda a Turma	Nada Importante (1,2,3)	45	12,5	12,5	12,5
	Moderadamente Importante	41	11,4	11,4	23,9
	Muito Importante (5,6,7)	275	76,1	76,1	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração de Forma Individual	Nada Importante (1,2,3)	112	31,1	31,1	31,1
	Moderadamente Importante	88	24,4	24,4	55,6
	Muito Importante (5,6,7)	67	44,4	44,4	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração para o Grupo	Nada Importante (1,2,3)	65	18,1	18,1	18,1
	Moderadamente Importante	66	18,3	18,3	36,4
	Muito Importante (5,6,7)	229	63,6	63,6	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

No que respeita à direção, para toda a turma na generalidade da amostra deste

estudo confere muita importância a esta (76,1%), sendo que para o grupo também é considerada muita importância (63,6%).

Em sentido inverso, a demonstração de forma individual, 31,1 % considera nada importante.

4.5.2 Dimensões da demonstração mais utilizadas nas aulas de Educação Física na perspectiva dos alunos

Quadro 23

Demonstração Quanto ao Modelo nas Aulas de EF

		Demonstração quanto ao Modelo nas aulas de EF			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Demonstração pelo professor	Nunca	15	4,2	4,2	4,2
	Às vezes	114	31,7	31,7	35,8
	Frequentemente	231	64,2	64,2	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração pelo aluno	Nunca	35	9,7	9,7	9,7
	Às vezes	230	63,9	63,9	73,6
	Frequentemente	95	26,4	26,4	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração pelo aluno com erros	Nunca	101	28,1	28,1	28,1
	Às vezes	208	57,8	57,8	85,8
	Frequentemente	51	14,2	14,2	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração pelo professor e aluno	Nunca	52	14,4	14,4	14,4
	Às vezes	180	50,0	50,0	64,4
	Frequentemente	128	35,6	35,6	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

Quando ao modelo utilizado, mais de metade (64,2%), consideram que a demonstração realizada pelo professor é feita de forma frequente.

A demonstração do aluno com erros, nunca é realizada em 28,1% dos casos.

Quadro 24

Demonstração Quanto ao Momento nas Aulas de EF

		Demonstração quanto ao Momento nas aulas de EF			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Demonstração após o exercício	Nunca	147	40,8	40,8	40,8
	Às vezes	155	43,1	43,1	83,9
	Frequentemente	58	16,1	16,1	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

Demonstração durante o exercício	Nunca	26	7,2	7,2	7,2
	Às vezes	226	62,8	62,8	70,0
	Frequentemente	108	30,0	30,0	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração antes do exercício	Nunca	11	3,1	3,1	3,1
	Às vezes	74	20,6	20,6	23,6
	Frequentemente	275	76,4	76,4	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

Relativamente ao momento que é realizada a demonstração, na generalidade da amostra do estudo indica que a demonstração é realizada antes do exercício de forma frequente (76,4%).

Em oposição a demonstração após o exercício, quase metade referem que esta nunca é realizada (40,8%).

Quadro 25

Demonstração Quanto à Forma nas Aulas de EF

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Demonstração de frente	Nunca	6	1,7	1,7	1,7
	Às vezes	106	29,4	29,4	31,1
	Frequentemente	248	68,9	68,9	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração de lado	Nunca	57	15,8	15,8	15,8
	Às vezes	222	61,7	61,7	77,5
	Frequentemente	81	22,5	22,5	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração de costas	Nunca	192	53,3	53,3	53,3
	Às vezes	125	34,7	34,7	88,1
	Frequentemente	43	11,9	11,9	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

No que diz respeito à forma a que é realizada mais vezes frequentemente é de frente, onde, mais de dois terços (68,9%) indica que esta é realizada de forma frequente nas suas aulas de Educação Física.

No sentido inverso, a de costas, cerca de metade, menciona que a demonstração nunca é realizada desta forma (53,3%).

Quadro 26

Demonstração Quanto à Direção nas Aulas de EF

Demonstração quanto à Direção nas aulas de EF

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Demonstração para toda a turma	Nunca	4	1,1	1,1	1,1
	Às vezes	59	16,4	16,4	17,5
	Frequentemente	297	82,5	82,5	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração de forma individual	Nunca	105	29,2	29,2	29,2
	Às vezes	217	60,3	60,3	89,4
	Frequentemente	38	10,6	10,6	100,0
	Total	360	100,0	100,0	
Demonstração para o grupo	Nunca	39	10,8	10,8	10,8
	Às vezes	213	59,2	59,2	70,0
	Frequentemente	108	30,0	30,0	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

Na direção, de forma genérica, os alunos consideram que a demonstração é realizada frequentemente para toda a turma (82,5%).

Sendo que a demonstração de forma individual é aquela que é realizada menos vezes, sendo que 29,2 %, indicam que nunca é realizada.

*Quadro 27**Preferências do Processo Ensino-Aprendizagem Quanto ao Modelo***Preferências do processo Ensino-Aprendizagem quanto ao Modelo**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Pelo Professor Apenas	117	32,5	32,5	32,5
Por um Colega sem Erros	17	4,7	4,7	37,2
Por um Colega com erros	14	3,9	3,9	41,1
Duplamente, professor e aluno	212	58,9	58,9	100,0
Total	360	100,0	100,0	

No que concerne às preferências do processo de ensino-aprendizagem quanto ao modelo, à semelhança da análise descritiva acima, também é na demonstração duplamente por professor e aluno, aquela que conotam como sendo preferencial mais de metade dos alunos (58.9%).

A que é menos considerada efetiva no processo de ensino-aprendizagem é a demonstração dos alunos com erros (3,9%).

*Quadro 28**Preferências do Processo Ensino-Aprendizagem Quanto ao Momento*

Preferências do processo Ensino-Aprendizagem quanto ao Momento

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Após estar a realizar o exercício	22	6,1	6,1	6,1
Durante a prática do exercício	162	45,0	45,0	51,1
Antes de realizar o exercício	176	48,9	48,9	100,0
Total	360	100,0	100,0	

Relativamente ao momento, 48,9 % considera que antes de realizar o exercício e 45% durante são mais efetivos para a sua aprendizagem.

*Quadro 29**Preferências do Processo Ensino-Aprendizagem Quanto à Forma*

Quanto à forma, 82,8 % refere que prefere de frente seguindo-se de lado 14,4 %.

*Quadro 30**Preferências do Processo Ensino-Aprendizagem Quanto à Direção***Preferências do processo Ensino-Aprendizagem quanto à Forma**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Realizada de frente para mim	298	82,8	82,8	82,8
De lado para mim	52	14,4	14,4	97,2
De costas para mim	10	2,8	2,8	100,0
Total	360	100,0	100,0	

Quadro 31

Preferências do Processo Ensino-Aprendizagem Quanto à Forma

Preferências do processo Ensino-Aprendizagem quanto à Direção				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Para a turma toda	220	61,1	61,1	61,1
Para mim individualmente	58	16,1	16,1	77,2
Para o grupo em que estou incluído	82	22,8	22,8	100,0
Total	360	100,0	100,0	

Acerca da direção, 61,1 % considera para toda a turma mais efetivo seguindo-se para o grupo onde está incluído/a 22,8%.

4.5.3 Dimensões da demonstração mais utilizadas nas aulas de Educação Física na perspectiva dos alunos

Quadro 32

Correlações de Pearson

Fatores	R	Classificação
Demonstração pelo aluno + antes do exercício	0,501	Moderada
Demonstração realizada pelo aluno + realizada pelo professor	0,537	Moderada
Demonstração duplamente pelo professor e aluno + antes do exercício	0,558	Moderada
demonstração realizada duplamente pelo professor e aluno + demonstração realizada pelo aluno	0,569	Moderada
Demonstração realizada durante + após	0,607	Moderada
Demonstração antes do exercício+ de frente	0,512	Moderada
Demonstração para toda a turma + antes do exercício	0,626	Forte
Demonstração para toda a turma + de frente	0,519	Moderada

Para uma melhor compreensão das preferências dos inquiridos, foi realizada uma análise de correlações com recurso ao R de Pearson (Anexo XXI), uma vez que ambas as variáveis eram quantitativas e pretendia-se verificar se existia uma associação linear entre variáveis (Pestana & Gageiro, 2005).

Da análise da correlação entre as variáveis da demonstração (quadro 30), já referidas anteriormente no trabalho, destacar que foram identificadas 8 correlações estatisticamente significativas, com um R superior a 0,500, podendo ser consideradas correlações moderadas.

Verificou-se que os inquiridos que preferem a demonstração pelo aluno também tendem a valorizar a demonstração antes com um $R = 0,501$. A demonstração realizada pelo aluno tem também uma correlação positiva com a realizada professor ($R=0,537$). Nas variáveis de demonstração duplamente pelo professor e aluno e antes do exercício, verificou-se igualmente uma correlação positiva com um $R = 0,558$. Na demonstração realizada duplamente pelo professor e aluno com o aluno ($R=0,569$). Esta ser realizada durante e após também demonstração uma correlação positiva ($R=0,607$). Entre a demonstração antes e de frente também se verificou igualmente uma correlação positiva ($R=0,512$). A demonstração realizada para toda a turma teve correlação positiva com antes e de frente sendo o $R=0,626$ e $0,519$ respetivamente.

4.5.4 Diferenças por sexo das preferências da demonstração

Verificou-se na análise descritiva que sexo masculino valoriza mais a demonstração, sendo o que o feminino valoriza menos a demonstração de aluno com erros, após o exercício e ser realizada de costas.

O teste de independência do qui-quadrado, permitiu-nos identificar algumas variáveis que parecem estar associadas ao sexo dos inquiridos, nomeadamente no aluno a demonstrar com erros ($\chi^2(2) = 17,456; \rho = 0,008; N = 353$) e demonstração após o exercício ($\chi^2(2) = 13,157; \rho = 0,041; N = 353$) em ambas o sexo feminino atribuiu menor importância. Na demonstração realizada para toda a turma ($\chi^2(2) = 13,383; \rho = 0,037; N = 353$) e para o grupo ($\chi^2(2) = 12,773; \rho = 0,047; N = 353$) e importância da Educação Física ($\chi^2(2)=15,358; \rho=0,018; N=353$) o sexo masculino classificou como tendo mais importância, não tendo sido considerado 7 elementos da amostra que indicaram o sexo Outro e que inviabilizava a aplicação do teste do qui-quadrado.

4.5.5 Diferenças por escolas das preferências da demonstração

Na análise descritiva verificou-se que na escola privada valoriza mais a demonstração, sendo a pública valoriza menos a demonstração após o exercício, ser demonstrada por um aluno com erros, na privada também valorizam menos o ser realizada de costas.

O teste de independência do qui-quadrado, permitiu-nos identificar algumas variáveis que parecem estar associadas à escola dos inquiridos, detalhadamente a demonstração por professor ($\chi^2(2) = 28,946; \rho < 0,001; N = 360$), por aluno ($\chi^2(2) = 32,335; \rho < 0,001; N = 360$), duplamente, professor e aluno ($\chi^2(2) = 16,299; \rho = 0,012; N = 360$), onde é atribuída uma maior importância nos alunos da escola privada, após o exercício ($\chi^2(2) = 26,664; \rho < 0,001; N = 360$) na escola pública é onde conotam de menor importância a demonstração ser realizada por este modelo e nas variáveis de frente ($\chi^2(2) = 15,860; \rho = 0,015; N = 360$), toda a turma ($\chi^2(2) = 22,700; \rho < 0,001; N = 360$), para o grupo ($\chi^2(2) = 21,894; \rho < 0,001; N = 360$) e na importância da Educação Física ($\chi^2(2) = 53,906; \rho < 0,001; N = 360$), à semelhança do acima descrito é na escola privada onde se verifica uma maior importância.

4.5.6 Diferenças do 3º ciclo por escolas das preferências da demonstração

Na análise descritiva observa-se que os inquiridos da escola privada valorizam mais a demonstração, em oposição na pública é valorizada menos a demonstração após o exercício e ser realizada por um aluno com erros. Na escola privada, valorizam menos esta ser demonstrada de lado e de costas

O teste de independência do qui-quadrado, permitiu-nos identificar algumas variáveis que parecem estar associadas à escola dos inquiridos, verificou-se que a demonstração pelo aluno é mais valorizada pelos inquiridos da escola privada, sendo a diferença com os alunos da escola pública estatisticamente significativa ($\chi^2(2) = 13,254; \rho = 0,039; N = 195$), sendo que esta é mais valorizada pelos alunos da escola privada, não se verificou mais significância devido à dimensão dos participantes ser reduzida.

4.5.7 Diferenças do Secundário por escolas das preferências da demonstração

Quanto à análise descritiva, na generalidade existe nos alunos da escola privada uma maior valorização da demonstração, sendo os alunos da pública valoriza menos a demonstração após o exercício, ser demonstrada por um aluno com erros e de lado. Na privada, valorizam menos a demonstração ser realizada de costas.

O teste de independência do qui-quadrado, permitiu-nos identificar algumas variáveis que parecem estar associadas à escola dos inquiridos tendo-se verificado significância estatística na demonstração após o exercício ($\chi^2(2) = 26,978; \rho < 0,001; N = 165$) onde é na escola pública que existe uma maior valorização e antes do exercício ($\chi^2(2) = 21,779; \rho < 0,001; N = 165$) pela escola privada é atribuída uma menor importância, apesar de não ser possível na generalidade das variáveis devido à dimensão dos participantes não ser elevado.

4.5.8 Análise Fatorial Exploratória

À semelhança do mencionado na metodologia acerca da criação e preponderância da importância da investigação nesta temática, devido à inexistência de um questionário validado para aferir as diversas dimensões da demonstração verificou-se a necessidade de realizar a AFE.

O KMO verificou-se como sendo médio (KMO=0,788) o que verifica que existe uma amostragem adequada (N=130). O teste de esfericidade de Bartlett apresenta um p-value <0,001 pelo que rejeitamos a hipótese nula, concluindo que as variáveis estão correlacionadas significativamente. De acordo com a regra do *eigenvalue* superior a 1 e com o *Scree plot* (Anexo XXI) a estrutura relacional das variáveis da demonstração em estudo é explicada por 4 fatores latentes.

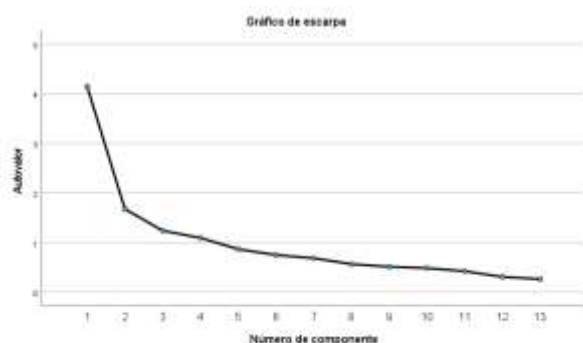


Gráfico 1 Scree Plot

De acordo com a regra de retenção dos fatores com valores superiores a 1 e observando o *scree plot* apresenta o ponto de inflexão da curva no 3º fator, sendo sensato optar pela solução de 3 fatores avaliando a variância extraída superior a 50%.

Quadro 33

Pesos Fatoriais de Cada Item nos 3 Fatores Retidos

Item	Direção+modelo	Momento	Direção+posição	4	Comunalidades
	(1,2,3,4,8,12,13)	(5,6,7)	(9,10,11)		
Dem_prof	,622	,172	-,032	,099	,428
Dem_aluno	,773	,179	-,004	-,295	,717
Dem_alunoerros	,623	-,206	,263	-,135	,518
Dem_profaluno	,699	,257	,063	-,331	,668
Dem_Pós	,454	-,747	,013	-,070	,770
Dem_Durante	,589	-,579	,202	,034	,724
Dem_Antes	,366	,733	-,030	,052	,675
Dem_Frente	,352	,179	,192	,462	,407
Dem_De lado	,600	-,013	-,545	,024	,658
Dem_Costas	,427	-,072	-,716	-,205	,742
Dem_Toda a turma	,371	,192	,514	-,447	,639
Dem_Individual	,635	,023	,014	,333	,515
Dem_Grupo	,626	,008	,105	,542	,696
<i>Eigenvalue</i>	4,147	1,676	1,239	1,094	
Variância explicada	31,9	12,9	9,5	8,41	

No quadro 31, resume-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos 4 fatores, os seus *ergenvales*, a comunalidade de cada item e a % de variância explicada por cada fator, no entanto o 4º fator só tem uma variável pelo que não é suficiente para considerar o mesmo, tendo sido incluído no fator direção+modelo.

O primeiro fator apresenta pesos fatorial elevado do Modelo + Direção explica 31,9 % da variância total, o segundo fator, Momento explica 12,9 % e o terceiro, Direção + Posição explica 9,5 %, no global, os 3 fatores explicam 54,3%. Adicionalmente todas

as comunalidades são elevadas, demonstrando que os três fatores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional (Marôco, 2021).

Considera-se assim que a análise permite-nos identificar o modelo, o momento, a posição e parcialmente a direção.

4.6 Discussão de Resultados

4.6.1 Preferências dos alunos quanto à dimensão demonstração

No que concerne ao modelo, tal como validado por Gentile (1972) existe preponderância para a execução dupla, pelo professor e aluno, em habilidades motoras abertas (40,35%), percentagem que também é atribuída à demonstração realizada pelo professor. Por outro lado, apenas 19,3% prefere a demonstração realizada por alunos.

Importa referir que segundo Landers & Landers, (1973) o “estatuto” do modelo e as características individuais do modelo e dos alunos são fatores que também influenciam a aprendizagem por modelo.

A literatura indica ainda, quando ao modelo, que a demonstração realizada, preferencialmente, por um atleta que seja um bom modelo potencia a qualidade de demonstração (Piéron (1999), Tani et al., (2011), Ste-Marie et al., (2012)).

Os resultados quanto a momento de demonstração corroboram com a literatura, nomeadamente com o identificado por Tonello & Pellegrini (1998), em que os resultados estudo destes mostraram que 59,4% das demonstrações foram realizadas anteriormente à tarefa, 37,7% durante as tentativas de prática da tarefa, e apenas 2,8% das demonstrações foram apresentadas posteriormente à execução da tarefa.

Sendo que é corroborado parcialmente com Oliveira, (2014), pois este verificou a maior parte dos alunos manifesta preferência pela demonstração realizada antes, seguida da demonstração realizada após uma interrupção do exercício que estava a executar, retomando depois à prática.

Relativamente à forma, esta é verificada também por Oliveira, (2014), indicando que a generalidade dos alunos indica ter preferência pela demonstração de frente seguindo-se a de lado.

Acerca da direção da demonstração, corrobora com Oliveira, (2014) em que a maioria dos alunos manifesta preferência pela demonstração realizada para toda a turma, seguida da demonstração realizada para um grupo de alunos.

4.6.2 Dimensões da demonstração mais utilizadas nas aulas

Relativamente ao modelo, direção, forma e momento, os resultados indicam que os métodos utilizados nas aulas de Educação Física, estão de acordo com as preferências dos alunos.

4.6.3 Dimensões da demonstração eficientes no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva dos alunos

Os resultados apresentados verificam que a demonstração é um elemento essencial para ajudar a perceber e a melhorar os exercícios pretendidos nas aulas, sendo suportada por vários autores que sugerem a utilização da demonstração como um meio de aquisição de conteúdos que pode ser analisado com instruções verbais, modelos vídeos ou fotografias, garantindo o sucesso no processo de aprendizagem (Newell, 1981, Gould & Roberts, 1982, Feltz, 1982, Carrol & Bandura, 1990).

Relativamente às preferências do processo ensino-aprendizagem, a semelhança entre os efeitos do modelo habilidoso e do modelo aluno, por sua vez, sugere que as informações do modelo aluno podem ser tão eficazes quanto do modelo habilidoso, desde que haja informação adicional (Tani et al., 2011). Sendo que este corrobora com o detetado neste estudo em que os alunos consideram ser mais efetivo na seu processo ensino-aprendizagem ser duplamente pelo aluno e professor.~

4.6.4 Diferenças por sexo das preferências da demonstração

Na generalidade, o sexo masculino revela uma maior importância nas dimensões da demonstração, no entanto, no aluno que demonstra com erros, após o exercício e de costa é o sexo feminino que apresenta revelar uma menor importância.

4.6.5 Diferenças do 3º ciclo por escolas das preferências da demonstração

Aquando da comparação entre escolas, observa-se que na escola privada configura-se numa maior importância na maioria das dimensões da demonstração, bem como na importância da Educação Física, em oposição, na escola pública atribuem menor importância nas variáveis de aluno com erro, após exercício e de costas.

4.6.6 Diferenças do secundário por escolas das preferências da demonstração

Aquando da comparação entre escolas, observa-se que na escola privada configura-se numa maior importância na maioria das dimensões da demonstração, bem como na importância da Educação Física, em oposição, atribuem menor importância nas variáveis de aluno com erro e após exercício.

4.7 Conclusões

Verifica-se que a demonstração teve e continua a ter um papel fundamental na aprendizagem motora e que se constitui um tema de pesquisa promissor quando se considera recentes avanços teóricos e metodológicos com a utilização de novas tecnologias que permitem analisar com mais detalhe os processos envolvidos na observação do modelo e a sua utilização para a aquisição de habilidades motoras (Tani et al., 2011).

Com base na análise estatística, destaca-se que os alunos valorizam como preferência a demonstração para a toda a turma, a demonstração realizada antes do exercício e a demonstração a ser realizada duplamente pelo professor e aluno. Por outro lado, as variáveis em que foram verificadas um valor mais baixo foram a demonstração realizada de costas, a demonstração após exercício e a demonstração realizada por aluno com erros, respetivamente.

Na análise por sexo, existe uma maior valorização da demonstração no sexo masculino.

Na generalidade das variáveis os alunos da escola privada valorizam mais a demonstração e dão maior importância à Educação Física, comparativamente aos alunos da escola da escola pública.

Relativamente ao momento da demonstração nas aulas de Educação Física, o que se relevou mais comum é antes do exercício, sendo que na direção a mais frequente é para toda a turma. No que concerne à forma, a que se verificou mais comum é de frente, enquanto o professor como elemento que executa a demonstração é o mais comum no modelo a utilizar.

Os alunos participantes consideram que a demonstração realizada por professor e aluno é mais efetivo no processo de ensino-aprendizagem, sendo que o momento deve ocorrer durante e antes do exercício. Nas dimensões forma e direção os resultados deste

estudo vão ao encontro dos verificados em estudos anteriores.

Em suma, verifica-se a importância que a demonstração tem no ensino, nomeadamente no impacto positivo que esta tem na aprendizagem dos alunos.

Como limitação deste estudo destaca-se a amostra reduzida para aplicação do qui-quadrado, pelo que se recomenda que em estudos futuros sejam utilizadas amostras de maior dimensão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, S. T., & Slocum, S. A. (2008). *Physical Education for Elementary School Children* (17ª edição). Benjamin Cummings.

Almeida, A. F. (2008). O contributo da Avaliação Formativa/Formadora na Facilitação da Aprendizagem Significativa da Matemática [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Universidade Aberta.

Aranha, Á. (1993). Orientação de Estágios Pedagógicos: Avaliação Formativa Versus Avaliação Somativa. *Boletim SPEF*(7/8), 157-165. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/71>

Asún Dieste, S., Fraile Aranda, A., Aparicio Herguedas, J. L., & Romero Martín, M. R. (2019). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, 2041(37), 85–92. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71029>

Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bhat, A. N., Landa, R. J., & Galloway, J. C. (2011). Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders. *Physical Therapy*, 91(7), 1116–1129. <https://doi.org/10.2522/ptj.20100294>

Barreiros, J. (2016). Desenvolvimento Motor e Aprendizagem. Plano Nacional De Formação De Treinadores Manuais De Formação - Grau I, 1–43. http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/GrauI/GrauI04_Desenvolvimento.pdf

Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª edição). Livros Horizonte.

Bilodeau, Bronokowski, M. (2010). Physical Education Teaching and Learning. In *The Lancet* (Vol. 63). [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)28466-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)28466-9)

Caetano, A. P., & De Lurdes Silva, M. (2016). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo - Revista de Ciências Da Educação*, 8, 49–60.

Carrol, W., & Bandura, A. (1990). Representation guidance of action in

observational learning: a causal analysis. *Journal of Motor Behavior*, 22(1), 85-97.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF- Sociedade Portuguesa Da Educação Física*.

Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar? *Horizonte*, 1(1), 22-26.

Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 14(1), 9-27. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/279198270_A_investigacao_sobre_a_eficacia_pedagogica

Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e fatores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim SPEF*, 14, 7-32. Obtido de <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/issue/view/19/18>

Cox, A., Duncombe, R., & Mutrie, N. (2020). Physical education in the 21st century: What are the major issues? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(2), 119-132.

Cloes, M., Demblon, S., Pirottin, V., Lendent, M., & Pieron, M. (1998). Caractérisation des incidents de discipline les plus marquants vécus par des enseignants en éducation physique, in *Revue de l'Education Physique*, 38(2), 69-82.

Darden, G. F. (1997). Demonstrating Motor Skills—Rethinking that Expert Demonstration. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(6), 31–35. <https://doi.org/10.1080/07303084.1997.10604962>

Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-determination Theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, nº 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei nº 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, nº 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I-A série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Despacho nº 6478/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República: II série, nº 143. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

DGE. (2018). Aprendizagens Essenciais. 3º Ciclo do Ensino Básico | Educação Física. Direção-Geral da Educação. (11), 1. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>

Engel, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. American Association for the Advancement of Science, 196(4286), 129–136.

Ennes, F. C. M. (2004). Efeito da combinação de demonstração, instrução verbal e frequência de conhecimento de resultados na aquisição de habilidades seriadas. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG.

Feltz, D. (1982). The effect of age and number of demonstrations on modeling of form and performance. Research Quarterly for Exercise and Sport, 53(4), 292-296.

Fernandes, D. (2004). Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios. Texto Editora. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/5509>

Gentile, A. M. (1982). A working model of skill acquisition with application to teaching. Quest, 17, 3-23.

Gonçalves, P. (2013). Relatório de estágio pedagógico desenvolvido no colégio da imaculada conceição junto da turma b do 12.º ano no ano letivo 2012/2013. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Gould, D. R., & Roberts, G. C. (1982). Modeling and motor skill acquisition. Quest, 33(2), 214-230.

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>

Han, Y., Syed Ali, S. K. Bin, & Ji, L. (2022). Use of Observational Learning to Promote Motor Skill Learning in Physical Education: A Systematic Review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(16). <https://doi.org/10.3390/ijerph191610109>

Hastie, P. A., Saunders, S. C., Waddington, I., & Parker, M. (2015). The importance of pedagogy in physical education. European Physical Education Review,

21(3), 347-366.

Heacox, D. (2014). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners*. Free Spirit Publishing.

Holst, V. (1997). The use of demonstration in teaching physical education. *Auke. Journal CAHPERD ; Vanier*, 63(2), 20–22.

Hung, H. C., Shwu-Ching Young, S., & Lin, K. C. (2018). Exploring the effects of integrating the iPad to improve students' motivation and badminton skills: a WISER model for physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(3), 265–278. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1384756>

Ishikura, T., & Inomata, K. (1995). Effects of angle of model-demonstration on learning of motor skill. *Perceptual & Motor Skills*, 80, 651–658.

Ishikura, T., & Inomata, K. (1998). An attempt to distinguish between two reversal processing strategies for learning modeled motor skill. *Perceptual & Motor Skills*, 86, 1007–1015.

Kretschmann, R. (2017). Employing tablet technology for video feedback in physical education swimming class. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 13(2), 103–115. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1322>

Landers, D. M. (1975). Observational learning of a motor skill: Temporal spacing of demonstrations and audience presence. *Journal of Motor Behavior*, 7(4), 281–287. <https://doi.org/10.1080/00222895.1975.10735047>

Landers, D. M., & Landers, D. M. (1973). Effects of model's presence and performance level on motor behavior. *Journal of Motor Behavior*, 5(3), 129–139. <https://doi.org/10.1080/00222895.1973.10734958>

Lee, A., Keh, N., & Magill, R. (1993). Instructional Effects of Teacher Feedback in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 228-243.

Leitão, I. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. Obtido de <https://run.unl.pt/handle/10362/13803>

Łuba-Arnista, W., & Biegajło, M. (2020). Observational learning with externally imposed and self-controlled frequency of model demonstration. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 27(3), 3–7. <https://doi.org/10.2478/pjst-2020-0013>

Manuel, R., Mendes, S., & Chiviawowsky, S. (1997). Informação de retorno sobre o resultado e aprendizagem. *January*, 25–37.

Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics: V. 18 a 27* (8ª

edição). ReportNumber.

Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. C. da. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de Qualidade*, pp. 53–85.

McCullagh, P., Stiehl, J., & Weiss, M. R. (1990). Developmental modeling effects on the quantitative and qualitative aspects of motor performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61(4), 344–350. <https://doi.org/10.1080/02701367.1990.10607498>

Meaney, K. S., Griffin, L. K., & Hart, M. A. (2005). The effect of model similarity on girls' motor performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(2), 165–178. <https://doi.org/10.1123/jtpe.24.2.165>

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3ª edição). Routledge.

Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos: Educação Física - Introdução Geral. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/>

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240–258. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.240>

Mosston & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. First online edition.

NASPE. (2009). *Appropriate Instructional Practice Guidelines for High School Physical Education A Position Statement from the National Association for Sport and Physical Education* (3ª edição).

Newell, K.M. (1981). Skill learning. In: HOLDING, D.H. *Human skills*. Chichester, J.Wiley, p.203-26

Nobre, P. (2015). Avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, práticas e usos. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Nobre, P. (2006). Contributos da avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do projeto curricular de escola. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de

Coimbra.

Nobre, P. (2017). Estilos de ensino. Ténis: Estratégia, Perceção e Ação, 145–155. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1286-7_5

Noizet, G., & Caverni, J. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra Editora.

O’Loughlin, J., Chróinín, D. N., & O’Grady, D. (2013). Digital video: The impact on children’s learning experiences in primary physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 165–182. <https://doi.org/10.1177/1356336X13486050>

Oliveira, F. (2014). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária D. Duarte, junto do 3ºPSI, do 3ºANIM e colaborando com o 10ºC, no ano lectivo 2013/2014. Relatório de Estágio Pedagógico. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Oliveira E. S., Cunha, V. L., Encarnação, A. P., Santos, L., Oliveira, R. A., & Nunes, R. d. (2007). Uma Experiência de Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância. O Diálogo entre Avaliação Somativa e Formativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(2), 39-55. Obtido de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10122>

Onofre, M., & Carreiro da Costa, F. (1994). O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 1(9), 15-26. Obtido de <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/75>

Papaioannou, A. (1998). Goal Perspectives, Reasons for Being Disciplined, and Self-Report Discipline in Physical Education Lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421–441.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (4ª edição). Edições Sílabo.

Piéron, M. (1992). *Pédagogie des Activités Physiques et des Sports*. Revue EPS.

Potdevin, F., Vors, O., Huchez, A., Lamour, M., Davids, K., & Schnitzler, C. (2018). How can video feedback be used in physical education to support novice learning in gymnastics? Effects on motor learning, self-assessment and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 559–574. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485138>

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

Quitério, A. (2018). *O Caminho para a Literacia Física. Desenvolvimento*

Curricular e Avaliação em Educação Física. Novas Edições Acadêmicas.

Quitério, A., Onofre, M., Martins, M. J., Martins, J., & Costa, J. (2016). O potencial da avaliação em Educação Física na promoção da motivação intrínseca, nas aprendizagens e no desenvolvimento das competências motoras (Conferência). Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. *Motivação para o desempenho Académico*, (pp. 43-59). Lisboa.

Rink, J. (2003). Goal setting in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(2), 30-34.

Roldão, M. C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570-594.

Ruggeri, A., Dancel, A., Johnson, R., & Sargent, B. (2020). The effect of motor and physical activity intervention on motor outcomes of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism*, 24(3), 544–568.
<https://doi.org/10.1177/1362361319885215>

Sambrooklj, T. (1998). Does visual perspective matter in imitation? *Perception*, 27, 1461–1473.

Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio*, 24(92), 637–669.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>

Santos-Naves, S. P., Benda, R. N., Junqueira, A. H. M., Alves, G. M., Velloso, A. L. P. P., & Ugrinowitsch, H. (2014). Efeito da demonstração distribuída na aprendizagem do saque do voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28(4), 629–639.
<https://doi.org/10.1590/1807-55092014000400629>

Sarmento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto - Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. FMH Edições.

Siendentop, D. (2008). *Aprender a Ensinar a Educacion Física*. INDE Publicaciones.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education. Second Edition*. Mayfield Publishing Company.

Siedentop D and Tannehill D (2000) *Developing Teaching Skills in Physical Education*, (4ª edição). Mayfield Publishing Company

Ste-Marie, D. M., Law, B., Rymal, A. M., Jenny, O., Hall, C., & McCullagh, P. (2012). Observation interventions for motor skill learning and performance: An applied

model for the use of observation. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5(2), 145–176. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2012.665076>

Tani, G., Bruzi, A. T., Bastos, F. H., & Chiviacowsky, S. (2011). O estudo da demonstração em aprendizagem motora: Estado da arte, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 13(5), 392–403. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2011v13n5p392>

Temprado, J. J. (1997). Apprentissage moteur: quelques données actuelles. *EPS: Revue education physique et sport*, 267, 20-23.

Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 107–114.

Vasconcelos, J., Fernandes, M., Karteroliotis, K., Teixeira, C., & J, L. (2007). Motivation in physical education : the differentiated effect of gender , age and sport ' s involvement. In C. Gonçalves, S. Cumming, M. C. e Silva, & R. Malina (Eds.), *Sport and Education*.

Veiga, R. T. (2012). Intenção de mudança de comportamento em adolescentes para a prática de atividades físicas de lazer. 1985, 705–716.

Werner, P., & Rink, J. (2016). Case Studies of Teacher Effectiveness in Second Grade Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(4), 280–297. <https://doi.org/10.1123/jtpe.8.4>

ANEXOS

Inquérito de Educação Física

Nome:			
Idade:	Ano:	Turma:	Número:
Historial Médico			
Tens algum/alguns problema/s de saúde? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Qual/Quais: _____			
Impede-te de realizar atividade física em contexto da Educação Física? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Tomas alguma medicação regularmente ?			
Tomas o pequeno almoço todos os dias? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Percurso Académico			
Já repetiste algum ano? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
Quais são as tuas disciplinas preferidas? _____			
Quais são as disciplinas que menos gostas? _____			
Gostas da disciplina de Educação Física?			
Muito <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/>			
Qual o grau de importância que dás à disciplina de Educação Física?			
Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Um pouco importante <input type="checkbox"/> Nada importante <input type="checkbox"/>			
Na Educação Física qual (quais) é (são) a(s):			
• Matéria(s) que sentes MENOS dificuldade: _____			
• Matéria(s) que sentes MAIS dificuldade: _____			
Qual a tua classificação da disciplina de Educação Física no ano letivo anterior? _____			
Frequentaste o Desporto Escolar no ano letivo anterior? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
Se sim, qual (quais)? _____			
Gostarias de frequentar o Desporto Escolar este ano letivo? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
Se sim, qual (quais)? _____			
Atividade Física/ Desporto			
Como ocupas os teus tempos livres?			
Conviver com amigos <input type="checkbox"/> Ouvir música <input type="checkbox"/> Ver televisão <input type="checkbox"/> Praticar exercício físico <input type="checkbox"/> Passear no <i>shopping</i> <input type="checkbox"/> Andar a pé <input type="checkbox"/> Jogar computador <input type="checkbox"/> Estar na internet <input type="checkbox"/> Andar de bicicleta <input type="checkbox"/> Ir ao cinema <input type="checkbox"/> Outros: _____			
Qual é o transporte que utilizas para te deslocares para a escola?			
Carro <input type="checkbox"/> Transporte público <input type="checkbox"/> Bicicleta <input type="checkbox"/> A pé <input type="checkbox"/>			
Atualmente, com que regularidade praticas atividade física?			
Nunca <input type="checkbox"/> 1x semana <input type="checkbox"/> 2x semana <input type="checkbox"/> 3x semana <input type="checkbox"/> +3x semana <input type="checkbox"/>			

Anexo II – Rotação dos Espaços

2022 / 2023

Distribuição (1) dos Espaços de Aula de Educação Física

	2ª Feira				3ª Feira				4ª Feira				5ª Feira				6ª Feira			
	Pólv.	Exterior	Ginásio	Relevo	Pólv.	Exterior	Ginásio	Relevo	Pólv.	Exterior	Ginásio	Relevo	Pólv.	Exterior	Ginásio	Relevo	Pólv.	Exterior	Ginásio	Relevo
08:30	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E
09:00	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E
10:30	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E
11:00	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E
11:30	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E
13:30	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E
14:00	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E
15:30	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E
16:00	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E
17:30	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E	110	2N	11A	9E

Professores

- CS - Carlos Santos (EF 1)
- AN - António Santos (EF 2)
- PT - Paulo Teixeira (EF 3)
- SD - Susana Domingues (EF 4)
- CS - Cláudio Sousa (EF 5)
- NE - Nuno Escudeiro (EF 6)
- JB - João Dias (EF 9)
- RR - Rita Rodrigues (EF 11)
- PG - Pedro Guerra (EF 12)
- RP - Rui Paredal (EF 13)
- FS - Filipa Santos (EF 14)

No 1º Semestre, de
26 de set a 21 de outubro

Anexo III – Planificação Anual

Semana	1º Semestre																																																													
	1ª Fase								2ª Fase								3ª Fase								4ª Fase																																					
Dia	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	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
Atividade	Rotação 1 - Pólvos								Rotação 2 - Exterior								Rotação 3 - Ginásio								Rotação 4 - Relevo																																					
Atividade Extra	Atividade Extra - Pólvos								Atividade Extra - Exterior								Atividade Extra - Ginásio								Atividade Extra - Relevo																																					
Atividade Extra	Atividade Extra - Pólvos								Atividade Extra - Exterior								Atividade Extra - Ginásio								Atividade Extra - Relevo																																					

Semana	2º Semestre																																																													
	1ª Fase								2ª Fase								3ª Fase								4ª Fase																																					
Dia	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	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
Atividade	Rotação 5 - Pólvos								Rotação 6 - Exterior								Rotação 7 - Ginásio								Rotação 8 - Relevo																																					
Atividade Extra	Atividade Extra - Pólvos								Atividade Extra - Exterior								Atividade Extra - Ginásio								Atividade Extra - Relevo																																					
Atividade Extra	Atividade Extra - Pólvos								Atividade Extra - Exterior								Atividade Extra - Ginásio								Atividade Extra - Relevo																																					

Anexo IV – Plano de aula



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



Plano Aula			
Professor(a):		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Semestre:	Local/Espaço:	
U.D.:	Nº da aula:	Nº de U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Estilo de ensino:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			
•			
Sumário:			
•			

Justificação das opções tomadas

--

Tempo		Descrição da tarefa / Organização	Esquema das tarefas	Componentes Críticas (CC) / Objetivos Específicos (OE) / Critérios de Êxito (CE)	Tarefas a Realizar pelo Professor Palavra-chave/Área de Competência do Perfil do Aluno (ACPA)
T	P				
Parte Inicial da Aula					
Parte Fundamental da Aula					
Parte Final da Aula					

Plano Aula			
Professor(a): Cristina Vicente		Data: 18/01/2023	Hora: 8:30
Ano/Turma: 9ºA	Semestre: 1º	Local/Espaço: Relvado	
U.D.: Basquetebol	Nº da aula: 43 e 44	Nº de U.D.: 6-7 -11	Duração da aula: 90'
Nº de alunos previstos: 27		Nº de alunos dispensados: 1 AM	
Função didática: Introdução e execução			
Estilo de ensino: Comando, inclusivo e Recíproco			
Recursos materiais: Coletes 2 cores (14verde, 14azul), bolas, 12 cones altos (6verdes,6azul); 20 cones baixos (8verde,8azul,4branco).			
Objetivos da aula:			
<ul style="list-style-type: none"> • Exercitar o passe e drible; • Introduzir as desmarcações: corte; • Introduzir a ocupação racional do espaço; • Desenvolver comportamentos táticos ofensivos e defensivos em situação de jogo reduzido; • Desenvolver as capacidades de força e resistência. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Sumário: Execução dos gestos técnicos: passe, drible e lançamentos, introdução do corte e a ocupação racional do espaço. 			

Justificação das opções tomadas

No estilo de ensino as ações e respostas específicas dos alunos são provocadas por um estímulo específico e determinado pelo professor (Guerra & Rosas, 2011), além disso através do trabalho de equipa bem como da observação e *feedback* dos colegas, estes também potenciarão a aprendizagem entre si.

Relativamente aos métodos inclusivos, estes irão ser aplicados de forma a potenciar a equidade bem como a evolução e promoção do gosto pela unidade didática. Os objetivos desta aula visam: Exercitar o passe e drible; introduzir as desmarcações: corte; introduzir a ocupação racional do espaço; desenvolver comportamentos táticos ofensivos e defensivos em situação de jogo reduzido e desenvolver as capacidades de força e resistência. O aquecimento utilizado será o aquecimento tipo para todas as aulas, onde os alunos começam autonomamente.

O exercício 2 a 2 visa a continuação do aquecimento, mas de forma específica e adequada à modalidade, além disso visa a melhoria do drible.

O exercício do quadrado de Auckland, para que os alunos exercitem o passe, onde me focarei a dar *feedback* de forma a corrigir mais pormenorizadamente a técnica de cada um.

O próximo exercício, de corte, o facto de ser 3x0, é com o intuito de ser mais fácil para os alunos entenderem o corte, se tivessem um defesa, seria mais complicado aplicar as movimentações solicitada.

Todos os exercícios acima descritos e explicados serão realizados somente num campo. Os alunos que estão de fora vão realizar exercícios de condição física, resistência, manipulação de bola e o jogo lúdico do “elimina”, de forma, a estarem constantemente em prática.

Na segunda parte da aula os alunos vão realizar jogo 3x3 de forma a promover a sua envolvência com o jogo (Ferreira A. P., 2017). Neste vou dar mais ênfase à tomada de decisão e às desmarcações, tendo sido os objetivos da aula. Neste exercício irei aplicar as regras de aprendizagem: até passar o meio-campo, os passes devem ser feitos só para o lado ou para a frente; e só existe passe; caso os alunos não cumpram estas regras, a bola passará para a equipa adversária.

Em suma para terminar a aula, será feito o retorno à calma, através de alongamentos, em que será um aluno a demonstrá-los.

Nesta aula será mais uma vez aplicada a abordagem do modelo pedagógico *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, visto que foram criadas várias situações de jogo, onde será estimulada a adaptação dos indivíduos ao ambiente de incerteza que o caracteriza e que potencia a constante leitura das situações experienciadas durante o jogo (Paes, 2012).

À semelhança de outras aulas, continua-se a prezar por uma organização das tarefas que respeita o aumento gradual da complexidade ao longo da aula (Tejedo, Greco, Mesquita, Graça, & Garganta, 2010).

Ferreira, A. P. (março de 2017). Ensinar os jovens a jogar...- A melhor solução para aprendizagem da técnica e da tática. Obtido de <http://www.fundesporte.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/ENSINAR-OS-JOVENS-A-JOGAR-A-MELHOR-SOLUÇÃO-PARA.pdf>


Guerra, H. G. de, & Rosas, A. da S. (2011). Metodologias de ensino em educação física: os estilos de ensino segundo Mosston e Ashworth. *Atividades Físicas Inclusivas Para Pessoas Com Deficiência*, *June*, 101–196.

Paes, S. Z. (18 de junho de 2012). *Teaching Games For Understanding: a importância da percepção do jogo na iniciação desportiva*. de Alto Rendimiento. <http://altorendimiento.com/teaching-games-for-understanding-a-importancia-da-percepcao-do-jogo-na-iniciacao-esportiva/>


Tejedo, I., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). *Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos*. *Revista Palestra*, *10*, 69-77.


Tempo		Descrição da tarefa / Organização	Esquema das tarefas	Componentes Críticas (CC) / Objetivos Específicos (OE) / Critérios de Êxito (CE)	Tarefas a Realizar pelo Professor Palavra-chave/Área de Competência do Perfil do Aluno (ACPA)
T	P				


Ano Letivo 2022/2023
Parte Inicial da Aula


0 (8:30)	5'	- Tempo de tolerância para a chegada dos alunos (equiparem).			
5' (8:35)	5'	Preleção inicial: - Introdução e contextualização da aula;		Espera-se que os alunos estejam atentos e que entendam toda a informação que lhes é transmitida.	- Explicação sucinta dos objetivos da aula.
10' (8:40)	8'	Aquecimento Geral: - Corrida à volta do relvado; - Mobilização articular: - Rotação de MS (frente e trás-simultâneo e alternado) (alternado, um braço para a frente e outro para trás) - 3 agachamentos e 3 flexões de braços - Rotação do tronco - Skipping (baixo, médio, alto) - Nadagueiros - Saltos alternados para o lado direito e lado esquerdo - Minhoca atlética - Deslocamentos laterais - Prancha 10" e 2 agachamentos com salto		O.E.: - Aumentar a temperatura corporal e a frequência cardíaca; - Mobilizar as articulações; - Autonomia dos alunos; - Reforço muscular;	"Saltita para cima" " <u>Roda</u> o tronco e o olhar acompanha" "Puxa calcanhar ao rabo" ACPA: A; <u>E</u> ; G e J

Parte Fundamental da Aula

18' (8:48)	2' 10'	Explicação dos exercícios e divisão da turma 2 a 2 1 bola, um aluno realiza drible de progressão, o outro corre ao apito trocam de posição. Variante: - Realiza drible de proteção; - 1 x 1		O.E.: O aluno exercita os gestos técnicos de passe de peito, picado e de ombro. C.C.: Drible de progressão: - Contacta a bola com a mão aberta e com os dedos estendidos e afastados. - Efetua drible à frente e ao lado do pé. Drible de proteção: - Contacta a bola com a mão aberta e com os dedos estendidos e afastados. - Coloca o corpo entre a bola e o adversário, com o centro de gravidade mais baixo do que o	- Observar a execução técnica - Dar <i>feedbacks</i> aos alunos de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem ACPA: A; C; D e J "Agarra bem a bola" " <u>Passo</u> orientado de forma a que o
---------------	---------------	--	--	--	---

				C.E.: Execução dos passes cumprindo os CC's .	"Corrida enérgica, é como se passassem e se tivesse de desmarcar"
30' (9:00)	2' 8'	Explicação dos exercícios e divisão da turma 7 grupos de 4 elementos Quadrado de Auckland - 4 quadrados (divididos por equipas); - Linhas pretas – passes de peito e picado; - Linhas vermelhas – passe de ombro; - 1' de exercitação + 1' de máximo de passes possíveis. - <u>passo</u> de ombro 2' exercitação + 1' máximo de passes. - 2 pistas para as 2 equipas que fizeram menos passes, por cada tipo de passe.		O.E.: O aluno exercita o passe. C.C.: - Rotação do pulso para fora; - Avançar o MI do mesmo lado; - Bola à altura do ombro, segura com as duas mãos. Passe de Peito: - Segura a bola com as duas mãos. - Realiza extensão dos braços e rotação dos pulsos. Passe Picado: - Segura a bola com as duas mãos. - Realiza extensão dos braços e rotação dos pulsos. - Direciona a bola para que esta bata no solo perto do colega a que se destina o passe. Passe de Ombro - Lança a bola só com uma mão. - Acompanha o movimento com o corpo. C.E.: Pertencer à equipa que faz mais passes.	- Observar a execução técnica - Dar <i>feedbacks</i> aos alunos de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem ACPA: A; C; D e J "Roda as mãos" "Avança uma perna" "Coloca a bola à altura do ombro e não deixas o cotovelo muito baixo"
40' (9:10)	3' 12'	Explicação dos exercícios e divisão da turma 5 grupos de 3 elementos <u>Exercício Corte</u> – 3x0 - Quem está no meio tem bola e decide passar para um dos lados; - Corta em direção ao cesto e volta a receber a bola; - Realiza o lançamento parado ou na passada; - A ala que não recebeu a bola vai ao ressalto.		O.E.: O aluno realiza passe e corte. C.C.: - Existe uma mudança de ritmo e direção após passe. - Olhar sempre para a bola. C.E.: Criar linha de passe	"Corta para o cesto" "Olha em frente" "Cria linha de passe"

		<p>Quem está fora: Um grupo: - 15x Agachamentos com salto; - 10x Flexões - 20x Abdominais Fútescola - 1 Volta ao relvado</p> <p>Outros alunos: 4 grupos (12 alunos) - Jogo do elimina</p> <p>2 bolas diferentes. 2 alunos de cada vez disputam o cesto tentando concretizar. Os alunos encestam alternadamente (o aluno da frente lança seguido do de trás). O aluno da frente tem que encestar primeiro que o de trás, caso contrário será eliminado. Os alunos se lançarem e não encestarem procuram rapidamente recuperar a bola e voltar a encestar até concretizarem ou serem eliminados. Caso enceste ou seja eliminado entrega a bola ao aluno que se segue na fila, que lançará imediatamente dando continuidade ao jogo. Jogam até que fiquem apenas 2 alunos.</p> <p>A meio: 5 minhocas atléticas;</p>		<p>O.E.: O aluno realiza o lançamento em apoio</p> <p>C.C.: - Existe uma mudança de ritmo e direção após passe. - Olhar sempre para a bola.</p> <p>C.E.: Criar linha de passe</p>	
55' (9:30)	3' 22'	<p>Explicação dos exercícios e divisão da turma</p> <p>4 grupos de 5 elementos e 2 grupos de 3 elementos + 1 apoio Jogo 3x3 + 2 apoios Tática ofensiva: - Desmarcação - Ressalto Tática defensiva: - Dificulta o drible, passe e lançamento - Dificulta aberturas da linha de passe - Ressalto - Os dois apoios entram em jogo assim que alguém lhes passa a</p>		<p>O.E.: O aluno realiza a desmarcação, ressalto e dificulta o drible, passe e lançamento.</p> <p>C.C.: - Faz uma ocupação racional do espaço, em largura e em profundidade, evitando jogar a menos de dois metros dos outros colegas de equipa (em especial do jogador com bola) para poderem criar situações de finalização; - Oferece linhas de passe ao portador da bola; Procura recuperar a bola sempre que há lançamento;</p>	<p>ACPA: C; D; E; E; G e J</p> <p>"Perdes a bola, procura rápido um defesa"</p> <p>"Entre o cesto e o adversário"</p> <p>"Vira-te para a linha lateral mais próxima"</p> <p>"Estás sozinho? Progride/dribla"</p>

		bola trocando com quem passou que passa a estar de fora - Quem não realiza aula será o árbitro. - Equipa que fica de fora também ficam como árbitros.		- Coloca-se entre o jogador com bola e o cesto; - Coloca-se entre o jogador sem bola e o cesto; - Coloca-se entre o adversário e o cesto, quando há lançamento. C.E.: Compreensão de comportamentos táticos ofensivos e defensivos.	"O colega está <u>melhor</u> posicionado? Passe" "Estás enquadrado com o cesto? Lança"
Parte Final da Aula					
80' (9:50)	5'	- Alongamentos; - Breve reflexão da aula e projeção da próxima aula;		- Os alunos recuperam da aula tendo atenção à reflexão feita;	- Demonstração dos alongamentos, estimular a participação dos alunos
85' (9:55)	5'	- Tempo para os alunos voltarem aos balneários e tratarem da sua higiene.			

Reflexão da aula

Planeamento da aula: A aula foi lecionada para os 23 alunos, os alunos: Beatriz, Martim Freitas, Rita e Sílvio estavam lesionados, a Lara se encontra com gesso na perna e teve uma tarefa associada, o Tomás Oliveira encontrava-se no teatro promovido pela escola. A aula teve início com a organização do espaço bem como explicação do pretendido para a mesma, seguindo-se do aquecimento. No que concerne ao planeamento foi ajustado no que diz respeito ao número de alunos bem como ao espaço, pois devido a estar de chuva, apenas tive duas tabelas já que a aula foi lecionada no polidesportivo.

No exercício 2 a 2, este teve um papel preponderante para a continuação do aquecimento bem como a melhoria no drible de progressão e de proteção.

Instrução: A aula teve início com uma explicação do pretendido para a aula bem como organização da mesma, fazendo referência aos aspetos táticos predominantes.

Gestão: Foi realizada uma adequada de gestão da aula tendo existido boas transições entre exercícios potenciando um maior tempo de empenhamento motor e um adequado processo de ensino-aprendizagem. Quem não realizou a aula, primeiramente avaliou as capacidades técnicas dos alunos e depois teve o papel de árbitro no jogo 3x3.

Clima: O clima da aula pode ser classificado como muito positivo, sendo que todos os alunos estavam envolvidos na tarefa e mesmo os que não realizaram a aula tinham uma tarefa associada).

Disciplina: Os alunos tiveram um comportamento adequado, onde estavam envolvidos e interessados pelas tarefas.

Decisões de ajustamento:

- Alteração do espaço;
- Inclusão de exercícios;
- Alteração do número de elementos por equipa.

Aspetos positivos mais salientes:

- Empenhamento dos alunos que realizaram e que não realizaram a aula;
- Adaptações ao plano.

Oportunidades de melhoria:

Utilização do aumento do número de equipas para não ter tantos alunos em exercícios analíticos.

Grelha de Tarefas para alunos que não realizam aula

Tarefas

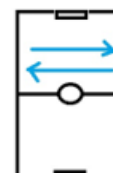
- Exercício 1	- Exercício 2	- Exercício 3	- Exercício 4
Orientar o aquecimento dos colegas através da folha em anexo	Verificar se os colegas cumprem as componentes críticas;		Fazer de árbitros

Desmontagem do Material

Aquecimento

Aquecimento geral:

- Os alunos realizam 4 pistas de corrida contínua
- Os alunos realizam uma pista a rodar os braços à frente e atrás.
 - No fim, fazem 3 agachamentos e 3 flexões de braços.
- Os alunos realizam uma pista a fazer *skipping*, médio e nadegueiros.
- Os alunos realizam uma pista a fazer *skipping*, alto e nadegueiros.
 - No fim, trabalho proprioceptivo, saltos a pés alternados para o lado direito e lado esquerdo (no total 10x) e para a frente e para trás (no total 10x).
- Os alunos realizam uma pista a rodar o tronco e a fazer deslocações laterais.
 - No fim, faz prancha 10'' e 2 agachamentos com salto.
- Os alunos realizam até ao meio-campo a minhoca atlética e voltam para a linha lateral numa corrida lenta (2x).



O.E.:

O aluno deve:

- Aumentar a temperatura corporal e a frequência cardíaca;
- Mobilizar as articulações;
- Introduzir elementos de condição física.

C.E.:

O aluno deve:

- Ter autonomia.

Regras Basquetebol

Início: O jogo de basquetebol inicia-se com lançamento de bola ao ar entre dois jogadores no círculo central.

Marcação de pontos:

- O lançamento é concretizado quando a bola entra no cesto e passa através da rede.
- Os lançamentos podem ser realizados do campo ou da linha de lances livres.
- Os lançamentos executados e convertidos no decorrer do jogo, em qualquer zona do campo à frente da linha de 6,25 metros, representam 2 pontos.
- Os lançamentos executados e convertidos no decorrer do jogo atrás da linha de 6,25 metros, representam 3 pontos.
- Os lançamentos de lances livres executados e convertidos, com o jogo parado, representam 1 ponto.

Tipos de falta

As faltas podem ser de dois tipos:

Pessoais - faltas que são cometidas quando existe contacto físico com o adversário;

Técnicas - infrações que envolvem atitudes antidesportivas.

- Existem ainda as faltas antidesportivas, que são faltas pessoais cometidas deliberadamente por um jogador.
- Na penalização da falta antidesportiva, todos os jogadores devem estar atrás do prolongamento da linha de lançamento livre e atrás da linha de três pontos, até que a penalização seja concretizada.
- Sempre que um jogador cometer cinco faltas, tem de abandonar o jogo e é substituído por outro.
- Sempre que uma equipa atingir quatro faltas, pessoais ou técnicas, num período, as faltas seguintes são penalizadas com dois lançamentos livres.

Lançamento livre

Na execução de um lance livre, o jogador deve estar atrás da linha de lançamento livre e à volta da área restritiva devem estar três defesas e dois atacantes:

- Se for por uma falta técnica é realizado um lançamento livre.
- Exceção: se a falta é realizada pelo treinador, são marcados dois lançamentos livres.
- Se for por uma falta pessoal são realizados dois lances livres e quem converte os lançamentos é o jogador que sofre a falta.

Regras dos segundos puníveis com infração:

- Uma equipa em ação atacante possui 24 segundos para lançar a bola ao cesto.
- Um jogador não pode permanecer mais de 3 segundos, sem bola, na área restritiva do adversário. Não se aplica durante uma tentativa de cesto, um ressalto de bola ou uma paragem de jogo - «bola morta».
- Uma equipa com a posse de bola possui 8 segundos para a passar da zona de defesa para a zona de ataque (transpor a linha de meio-campo).

TORNEIO DE BASQUETEBOL	BOLETIM DE JOGO N.º	JOGO REALIZADO EM
------------------------	---------------------	-------------------

EQUIPA:			
Nomes	Pontos marcados	Faltas	
		Pessoais	Técnicas
Capitão:			

EQUIPA:			
Nomes	Pontos marcados	Faltas	
		Pessoais	Técnicas
Capitão:			

	Resultados		Equipa vencedora
	1.ª parte		
	2.ª parte		
	FINAL		

ÁRBITROS	
MESA	
PROFESSOR RESPONSÁVEL	

Anexo V – Planeamento

3º Ciclo

7º ANO (33 semx 3t) +/- 99 tempos 8º ANO (33 semx 3t) +/- 99 tempos 9º ANO (32 semx 3t) +/- 96 tempos

ÁREA	SUBÁREA	MATÉRIA (5 Int)	MATÉRIA (6 Int)	MATÉRIA (5 Int+ 1 Elem)	Área dos CONHECIMENTOS
ATIVIDADES FÍSICAS	JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	FUTEBOL (12 a 16 aulas)	FUTEBOL	FUTEBOL	
		ANDEBOL	ANDEBOL (12 a 16 aulas)	ANDEBOL	
		BASQUETEBOL	BASQUETEBOL (12 a 16 aulas)	BASQUETEBOL (12 a 16 aulas)	
	GINÁSTICA (10 a 18 aulas)	VOLEIBOL (12 a 16 aulas)	VOLEIBOL	VOLEIBOL (12 a 16 aulas)	
		SOLO	SOLO	SOLO	
	ATLETISMO (10 a 18 aulas)	MINI-TRAMPOLIM	BOQUE/PLINTO	TRAMPOLIM/BOQUE/PLINTO	
ALTO EM COMPRIMENTO		SALTO EM ALTURA	SALTO EM COMPRIMENTO/TRIPLA		
ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS	ARREMESSO DE BOLA	LANÇAMENTO DO PESO	VORTEX		
	CORRIDAS: ESTAFETAS/40m/Km	CORRIDAS: BARREIRAS/40m/Km	CORRIDA DE OBSTÁCULOS/40m/Km		
	DANÇA TRADICIONAL (MALHÃO e SARIQUITÉ) (6 a 8 aulas)	DANÇA TRADICIONAL/SOCIAL (ERVA CIDREIRA/REGADINHO) (6 a 8 aulas)	DANÇA TRADICIONAL/SOCIAL (PICO TACÃO e WALSLEY) (6 a 8 aulas)		
OUTRAS	ORIENTAÇÃO/RUGBY/FRISBEE (8 a 12 aulas)	CORFEIO/RUGBY/FRISBEE (8 a 12 aulas)	ESCALADA/ORIENTAÇÃO/RUGBY/FRISBEE (8 a 12 aulas)		
APTIDÃO FÍSICA	APTIDÃO AERÓBICA	VAIVEM	VAIVEM	VAIVEM	
	APTIDÃO MUSCULAR	IMC (PESO/ALTURA 2)	IMC (PESO/ALTURA 2)	IMC (PESO/ALTURA 2)	
		FLEXIBILIDADE (MS/M)	FLEXIBILIDADE (MS/M)	FLEXIBILIDADE (MS/M)	

SECUNDÁRIO

10º ANO (33 sem) +/- 132 tempos 11º ANO (32 sem) +/- 128 tempos 12º ANO (32 sem) +/- 128 tempos

ÁREA	SUBÁREA	MATÉRIA (5 Int + 1 Elem)	MATÉRIA (4 Int + 2 Elem)	MATÉRIA (3 Int + 3 Elem)	
ATIVIDADES FÍSICAS	RAQUETAS	TENIS (12 a 16 aulas)	BADMINTON (12 a 20 aulas)	BADMINTON/TENIS (12 a 16 aulas)	2 matrizes (20 a 28 aulas) No 12º ano permite-se a opção dos alunos pelas matrizes
	JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	FUTEBOL (20 a 28 aulas)	FUTEBOL	FUTEBOL	
		ANDEBOL	ANDEBOL (20 a 28 aulas)	ANDEBOL	
		BASQUETEBOL	BASQUETEBOL (20 a 28 aulas)	BASQUETEBOL	
	GINÁSTICA (12 a 20 aulas)	VOLEIBOL (20 a 28 aulas)	VOLEIBOL	VOLEIBOL	
		SOLO (12 a 20 aulas)	PARELHOS (12 a 20 aulas)	ROBÁTICA (+solo) (12 a 20 aulas)	
ATLETISMO	ALTO EM COMPRIMENTO	TRIPLO SALTO	SALTO EM ALTURA		
	VORTEX/DARDO	LANÇ. PESO	LANÇ. OPCIONAL		
ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS (6 a 12 aulas)	BARREIRAS/ 40m/Km	ESTAFETAS/40m/Km	CORRIDAS		
	DANÇA TRADICIONAL/SOCIAL (ERVA CIDREIRA/REGADINHO e WALSLEY) (6 a 12 aulas)	DANÇA TRADICIONAL/SOCIAL (MALHÃO e SARIQUITÉ e SARIQUITÉ) (6 a 12 aulas)	DANÇA TRADICIONAL/SOCIAL (PICO TACÃO e WALSLEY) (6 a 12 aulas)		
	ESCALADA/ORIENTAÇÃO RUGBY/FRISBEE	RUGBY/FRISBEE	ESCALADA/ORIENTAÇÃO RUGBY/FRISBEE		
OUTRAS (10 a 16 aulas)	VAIVEM	VAIVEM	VAIVEM		
APTIDÃO FÍSICA (4 Inib+ 4 InibII)	APTIDÃO AERÓBICA	IMC (PESO/ALTURA 2)	IMC (PESO/ALTURA 2)	IMC (PESO/ALTURA 2)	
	APTIDÃO MUSCULAR	FLEXIBILIDADE (MS/M)	FLEXIBILIDADE (MS/M)	FLEXIBILIDADE (MS/M)	
		IMPULÇÃO HORIZONTAL	IMPULÇÃO HORIZONTAL	IMPULÇÃO HORIZONTAL	
		FORÇA (ABDOMINAIS)	FORÇA (ABDOMINAIS)	FORÇA (ABDOMINAIS)	
		FORÇA (EXT BRAÇOS)	FORÇA (EXT BRAÇOS)	FORÇA (EXT BRAÇOS)	
Área dos	Ver documento anexo (6 a 10 aulas)				

Anexo VI – Formação dos Grupos

Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário
Escola Secundária Engenheiro António Carriço Duarte
Ano letivo 2023/2024



Equipas Educação Física - Ano e Turma: _____

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4

Anexo VII – Tarefas para alunos dispensados

Ficha de Dança

1. Completa a afirmação com as opções corretas.

Na disciplina de Atividades Rítmicas e Expressivas - A dança exige...

- ...predisposição para a participação ativa e desinibida nas atividades.
- ...sentido de observação.
- ...alguma experiência anterior como bailarino(a).
- ...capacidade de utilizar o movimento do corpo como forma de comunicação e expressão.

2. Preenche os espaços em espaço com a palavra adequada.

Os saltos são movimentos que implicam uma fase _____. Todos os saltos são variações de cinco saltos fundamentais. Estes saltos devem ser realizados, utilizando diferentes alturas, _____ e definindo diversas figuras durante a fase de voo. Na receção deve-se _____o(s) membro(s) inferior(es) para amortecer o impacto no solo.

3. Das seguintes afirmações indica com (V) as verdadeiras e com (F) as falsas.

Verdadeiro Falso

- As voltas implicam uma rotação sobre o próprio corpo.
- Pode-se rodar, utilizando diferentes graus de direção.
- Pode-se rodar, combinando com elevações.
- Rodar significa modificar a orientação dos braços para fazer face a uma nova direção.

Anexo VIII –Avaliação Formativa Inicial

Unidade didática - Basquetebol	Exercício critério								Situação de jogo Sucessivo 3x3					Observações	Nível	
	Nº	Passe	Lançamento no passada				Drible		Ataque		Defesa	Fressalto				Regras
			Após passe		Após drible		Dir	Esq	Tripla ameaça	Desmarcação	Enquadramento defensivo	Ofensivo	Defensivo			Conhece e aplica
Dir	Esq	Dir	Esq	Dir	Esq	Dir	Esq									
1	B	C	C	C	C	B	B	B	B	B	B	B	B		Introdutório	
2	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A		Elementar	
3	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	A		Elementar	
4	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A		Elementar	
5	A	A	B	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A		Avançado	
6	A	B	B	B	B	A	B	B	B	A	B	B	A		Elementar	
7	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A		Elementar	
8	B	C	C	C	C	B	B	B	B	B	B	C	B		Introdutório	
9	A	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	A		Elementar	
10	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A		Elementar	
11														Aluna com atestado		
12	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B		Introdutório	
13	A	A	B	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A		Avançado	
14	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B		Introdutório	
15	B	B	B	B	C	B	B	B	B	B	A	A	B		Elementar	
16	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B		Introdutório	
17	A	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B		Elementar	
18	B	C	C	C	C	B	B	B	B	B	B	B	B		Introdutório	
19	B	B	C	B	C	B	B	B	B	B	B	B	B		Elementar	
20	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B		Introdutório	
21	A	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B		Elementar	
22	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B		Introdutório	
23	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B		Introdutório	
24	A	B	B	B	B	A	B	B	B	A	B	B	A		Elementar	
25	A	B	B	B	B	A	B	B	B	A	B	B	A		Elementar	
26	A	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	A		Elementar	
27	B	B	C	B	C	B	B	B	B	B	B	B	B		Introdutório	
28	B	B	C	B	C	B	B	B	B	B	B	B	B		Introdutório	

Anexo IX – Rubricas

CRITÉRIOS		Classificação 1	Classificação 2	Classificação 3	Classificação 4	Classificação 5
		Insuficiente	Insuficiente	Suficiente Nível Introdução	Bom Introdução/Elementar	Muito Bom Nível Elementar
	Posição Base	Não realiza a tarefa.	Em situação de jogo de cooperação, raramente manteve uma posição base com os joelhos ligeiramente fletidos, nem regressa à posição inicial após cada batimento, em condições favoráveis à execução de novo batimento.	Em situação de jogo de cooperação, geralmente, manteve uma posição base com os joelhos ligeiramente fletidos e com a perna direita avançada, regressando à posição inicial após cada batimento, em condições favoráveis à execução de novo batimento.	Em situação de jogo de singulares, manteve, muitas vezes, uma posição base com os joelhos ligeiramente fletidos e com a perna direita avançada, regressando à posição inicial após cada batimento, em condições favoráveis à execução de novo batimento.	Em situação de jogo de singulares, manteve uma posição base com os joelhos ligeiramente fletidos e com a perna direita avançada, regressando à posição inicial após cada batimento, em condições favoráveis à execução de novo batimento.
	Deslocamento	Não realiza a tarefa.	Em situação de jogo de cooperação, raramente se desloca-se com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios e uma atitude corporal que favorecessem o batimento e não se antecipa à queda do volante.	Em situação de jogo de cooperação, geralmente, desloca-se com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios e uma atitude corporal que favorecessem o batimento equilibrado e com amplitude de movimento, antecipando-se à queda do volante.	Em situação de jogo de singulares, desloca-se, muitas vezes, com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios e uma atitude corporal que favorecessem o batimento equilibrado e com amplitude de movimento, antecipando-se à queda do volante.	Em situação de jogo de singulares, desloca-se com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios e uma atitude corporal que favorecessem o batimento equilibrado e com amplitude de movimento, antecipando-se à queda do volante.
	Pega da Raquete	Não realiza a tarefa.	Em situação de jogo de cooperação, raramente diferencia os tipos de pega da raquete (de direita e de esquerda) de acordo com a trajetória do volante.	Em situação de jogo de cooperação, geralmente, diferencia os tipos de pega da raquete (de direita e de esquerda) e utiliza de acordo com a trajetória do volante.	Em situação de jogo de singulares, diferencia, muitas vezes, os tipos de pega da raquete (de direita e de esquerda) e utiliza-os de acordo com a trajetória do volante.	Em situação de jogo de singulares, diferencia os tipos de pega da raquete (de direita e de esquerda) e utiliza-os de acordo com a trajetória do volante.

Capacidades 60 %	Clear	Não realiza a tarefa.	Em situação de jogo de cooperação, não executa corretamente o clear na devolução do volante com trajetórias altas, falhando, muitas vezes, o batimento do volante.	Em situação de jogo de cooperação, executa corretamente o clear na devolução do volante com trajetórias altas. Bate o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco.	Em situação de jogo de singulares, executa, muitas vezes, o clear, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco.	Em situação de jogo de singulares, executa o clear, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco
	Lob	Não realiza a tarefa.	Em situação de jogo de cooperação, não executa corretamente o lob na devolução do volante com trajetórias abaixo da cintura, falhando, muitas vezes, o batimento do volante.	Em situação de jogo de cooperação, executa corretamente o lob na devolução do volante com trajetórias abaixo da cintura. Bate o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raquete (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegas de raquete (de esquerda ou de direita).	Em situação de jogo de singulares, executa, muitas vezes, o lob, batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raquete (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegas de raquete (de esquerda ou de direita).	Em situação de jogo de singulares, executa o lob, batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raquete (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegas de raquete (de esquerda ou de direita).
	Remate	Não realiza a tarefa.	Em situação de exercício, num campo de Badminton, executa, raramente, o remate na sequência do serviço alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo com rotação do tronco, após "armar" o braço atrás, num movimento contínuo e amplo, imprimindo-lhe uma trajetória descendente e rápida.	Em situação de exercício, num campo de Badminton, executa, às vezes, o remate na sequência do serviço alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo com rotação do tronco, após "armar" o braço atrás, num movimento contínuo e amplo, imprimindo-lhe uma trajetória descendente e rápida.	Em situação de exercício, num campo de Badminton, executa, muitas vezes, o remate na sequência do serviço alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo com rotação do tronco, após "armar" o braço atrás, num movimento contínuo e amplo, imprimindo-lhe uma trajetória descendente e rápida.	Em situação de exercício, num campo de Badminton, executa o remate na sequência do serviço alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo com rotação do tronco, após "armar" o braço atrás, num movimento contínuo e amplo, imprimindo-lhe uma trajetória descendente e rápida.
Conhecimentos 20 %	Não realiza a tarefa.	Não conhece razoavelmente o objetivo do jogo, a função, o modo de execução das principais ações técnico-táticas, os gestos técnicos e as regras da modalidade.	Conhece razoavelmente o objetivo do jogo, a função, o modo de execução das principais ações técnico-táticas, os gestos técnicos e as regras da modalidade.	Conhece bem o objetivo do jogo, a função, o modo de execução das principais ações técnico-táticas, os gestos técnicos e as regras da modalidade.	Conhece muito bem o objetivo do jogo, a função, o modo de execução das principais ações técnico-táticas, os gestos técnicos e as regras da modalidade.	
Proatividade e Comprometimento 20 %	Não coopera nas situações da aula nem procura o êxito pessoal e do grupo. Não se relaciona com os outros com cordialidade e respeito. Não respeita as decisões da arbitragem nem respeita companheiros e adversários, e não cumpre as regras do jogo.	Coopera razoavelmente em quase todas as situações da aula e procura o êxito pessoal e do grupo. Relaciona-se razoavelmente com os outros, com cordialidade e respeito. Respeita razoavelmente as decisões da arbitragem, os companheiros e adversários, e cumpre, razoavelmente, as regras do jogo.	Coopera em quase todas as situações da aula e procura o êxito pessoal e do grupo. Relaciona-se com os outros com bastante cordialidade e respeito. Respeita quase sempre as decisões da arbitragem, os companheiros e adversários, e cumpre quase sempre as regras do jogo.	Coopera em todas as situações da aula e procura o êxito pessoal e do grupo. Relaciona-se com os outros com muita cordialidade e respeito. Respeita sempre as decisões da arbitragem, os companheiros e adversários, e cumpre sempre as regras do jogo.		

Anexo X – Avaliação Formativa

Unidade didática Andebol	Situação de jogo 4 x 4 + 1										Observações	Nível
	Nº	Posicionamento em campo	Passe	Recepção	Drible	Finta	Remate	Atitude Ofensiva	Atitude Defensiva	Guarda Redes		
1	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	Elementar	
2	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	Elementar	
3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	Elementar	
4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	Elementar	
5	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4	Elementar	
6	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	Elementar	
7	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Elementar	
8	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	Introdutório	
9	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	Elementar	
10	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Elementar	
11												
12	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	Elementar	
13	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	Elementar	
14	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	Elementar	
15	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	Elementar	
16	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	Elementar	
17	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	Elementar	
18	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	Elementar	
19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Elementar	
20	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	Elementar	
21	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	Elementar	
22	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	Elementar	
23	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	Elementar	
24	4	4	4	3	3	5	4	4	5	5	Elementar	
25	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	Elementar	
26	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	Elementar	
27	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	Introdutório	
28	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	Introdutório	

Anexo XI – Avaliação Sumativa

Indicadores	Velocidade					Salto em Comprimento					Estafetas				Lançamento do Peso Av. Qualitativa	Tarefas de Aula DFM	Trabalho	Observações	AV Final	
	Partida	Apoio dos pés no solo	Aceleração	Chegada	Nota	Corrida de Balanço	Chamada	Voo	Recepção	Nota	Partida	Transmissão do testemunho	Recepção do testemunho	Chegada						Média
1	4	3	2	3	3	3	3	2	2	2,5	3	3	3	3	3	Suficiente	0	0	3	
2	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4,5	4	4	4	4	4	Muito Bom	0	0	5	
3	4	4	5	4	4,25	4	4	3	3	3,5	4	3	3	3	3,25	Bom	4	0	4	
4	4	4	5	4	4,25	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	Bom	3	0	4	
5	4	4	5	4	4,25	4	4	5	4	4,25	4	4	4	4	4	Bom	3	0	4	
6	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,75	4	3	4	4	4	3,75	Bom	4	4	
7	5	4	4	4	4,25	5	4	4	4	4,25	5	4	4	4	4,25	Suficiente	0	0	4	
8	4	3	3	3	3,25	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3,75	Suficiente	4	0	3	
9	4	4	5	4	4,25	4	4	5	4	4,25	4	4	4	4	4	Suficiente	4	0	4	
10	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4,25	4	4	4	4	4	Suficiente	4	0	4	
11	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3,5	3	3	3	3	3	Suficiente	4	0	3	
12	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3,5	4	4	4	4	4	Suficiente	4	0	4	
13	4	3	4	4	3,75	3	3	4	3	3,25	4	4	4	4	4	Bom	4	0	4	
14	4	4	4	4	4	4	3	2	2	2,75	4	4	4	4	4	Bom	4	0	4	
15	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3,5	4	4	4	4	4	Bom	0	0	3	
16	4	4	3	3	3,5	4	3	3	3	3,25	4	4	4	4	4	Bom	4	0	4	
17	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	Bom	4	0	4	
18	3	3	2	3	2,75	3	3	2	3	2,75	3	3	3	3	3	Bom	0	0	3	
19	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4,75	4	4	4	4	4	Muito Bom	0	0	5	
20	4	3	3	3	3,25	3	3	2	2	2,5	3	3	3	3	3	Suficiente	0	0	3	
21	5	5	4	4	4,5	5	4	4	4	4,25	4	4	4	4	4	Bom	5	0	4	
22	4	3	4	3	3,5	4	3	3	3	3,25	3	3	3	3	3	Suficiente	0	0	4	
23	4	3	4	4	3,75	4	4	3	4	3,75	3	3	3	3	3	Suficiente	3	0	4	
24																		1	entregou trabalho	1
25	5	5	4	4	4,5	5	4	4	4	4,25	5	4	4	4	4,25	Bom	0	0	4	
26	4	3	4	4	3,75	4	4	3	4	3,75	4	3	3	3	3,25	Suficiente	0	0	4	
27	4	3	3	3	3,25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Suficiente	3	0	3	
28	4	3	4	3	3,5	3	3	4	3	3,25	3	3	3	3	3	Suficiente	3	0	4	

Anexo XII – Critérios de Avaliação

AVALIAÇÃO						
1. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (GERAIS E ESPECÍFICOS)				2. INSTRUMENTOS		
Dimensão Conhecimentos e Capacidades 80%		Dimensão Atitudes e valores: 20%				
				1ºS	2ºS	
Área das Atividades Físicas e aptidão Física	60%	Proatividade	10%	Teste escrito e/ou Trabalho de grupo/individual	1	1
		Iniciativa	4%			
		Autonomia	6%	Grelha de registo de intervenção oral ou relatório de aula	1	1
		Organização/Métodos de trabalho				
Área Conhecimentos	20%	Comprometimento	10%	Grelha de registo de observação direta (modalidades e aptidão física)	6	6
		Responsabilidade	4%			
		Cooperação	6%	Grelha de registo das atitudes e valores	1	1
		Relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal				

Domínio dos Conhecimentos e das Capacidades -80%

O domínio dos conhecimentos e das capacidades tem como objetivo a avaliação dos conhecimentos teóricos adquiridos durante as aulas práticas. Ainda, é avaliado e realizado um registo da aptidão do aluno face à modalidade a ser observada. A avaliação subdivide-se face aos seguintes parâmetros:

- ✿ Área das Atividades Físicas e aptidão Física: 60%
 - Grelha de registo de observação direta (modalidades e aptidão física)
- ✿ Área de Conhecimentos
 - Teste escrito e/ou Trabalho de grupo/individual

- Grelha de registo de intervenção oral ou relatório de aula

Domínio Atitudes- 20%

Este domínio tem como principal função perceber a construção da aprendizagem do aluno, através do desenvolvimento do próprio, deste com os outros e com os recursos. Estes parâmetros têm em vista a promoção de hábitos, atitudes e valores. A avaliação subdivide-se face aos seguintes parâmetros e percentagens:

Proatividade 10 %

- Iniciativa
- Organização/Métodos de trabalho

Comprometimento: 10 %

- Responsabilidade: 4%
- Cooperação e Relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal 6%

Anexo XIII – Autoavaliação / Coavaliação

Autoavaliação Ginástica

* Obrigatória

1. Nome *

2. Número

3. Turma

4. Capacidades (60%)*

	1 - Não Satisfaz	2 - Satisfaz Pouco	3 - Satisfaz	4 - Satisfaz Bem	5 - Satisfaz Muito Bem
Ginástica de Solo: Realizo a Cambalhota à frente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica de Solo: Realizo a Cambalhota atrás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica de Solo: Realizo o Apoio Facial Invertido (Pino)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica de Solo: Realizo o avião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica de Solo: Realizo a Roda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica de Solo: Realizo a Ponte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica de Solo: Realizo a vela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica de Solo: Realizo a Espargata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica de Solo: Realizo o Sapo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica de Solo: Realizo Elementos de ligação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aparelhos - Minitrampoli m: Executo o Salto em Extensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aparelhos - Minitrampoli m: Executo o Salto Engrupado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aparelhos - Minitrampoli m: Executo o Salto de Carpa Pernas Afastadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aparelhos - Boque: Executo o Salto de Eixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Atitudes (20%) *

	1 - Não Satisfaz	2 - Satisfaz Pouco	3 - Satisfaz	4 - Satisfaz Bem	5 - Satisfaz Muito Bem
Sou assíduo e participo ativamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou pontual, estou atento, cumpro as tarefas propostas e respeito os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceito as opiniões e sugestões de melhoria dos meus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tento ajudar os meus colegas de forma a potenciar a sua aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Conhecimentos (20%) *

	1 - Não Satisfaz	2 - Satisfaz Pouco	3 - Satisfaz	4 - Satisfaz Bem	5 - Satisfaz Muito Bem
Demonstro conhecimento sobre os conteúdos abordados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respondo de forma correta às questões colocadas pela professora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conheço a origem, as características da ginástica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conheço as componentes críticas dos conteúdos abordados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conheço a terminologia (vocabulário específico) da modalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Após esta reflexão, considero que me deve ser atribuído o nível (0-5): *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Observações: *




Ficha de Avaliação Formativa Alunos


Nome/nº:


Modalidade: Dança


Data: 11-05-2023

De forma de Avaliares a prestação dos teus colegas na coreografia de Dança, classifica de 1 a 5, uma escala que tu conheces (1- Não realiza; 5 – Muito Bom), os seguintes itens, por cada grupo.

Grupo 1	Combinação e harmonia dos movimentos	Ritmo	Originalidade	 Aspetos em que podem melhorar:

Grupo 2	Combinação e harmonia dos movimentos	Ritmo	Originalidade	 Aspetos em que podem melhorar:

Grupo 3	Combinação e harmonia dos movimentos	Ritmo	Originalidade	 Aspetos em que podem melhorar:

Grupo 4	Combinação e harmonia dos movimentos	Ritmo	Originalidade	 Aspetos em que podem melhorar:



Anexo XIV – 27º Torneio Fair Play



FICHA DE INSCRIÇÃO

Nº EQUIPA
(a preencher pela organização)

NOME DA EQUIPA

MASCULINA FEMININA

NOME DO(A) DELEGADO(A)

ANO/TURMA TELEMÓVEL EMAIL

N.º	NOME COMPLETO DO(A) JOGADOR(A)	Data de Nascimento DD/MM/AA	ANO TURMA	N.º	DIREÇÃO	
					VALIDAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO	
					SIM	NÃO
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

NOTA INFORMATIVA: Data limite de inscrição até 14 de fevereiro de 2023. O nome da equipa não deverá ter nenhuma menção obscena, sob pena de ser invalidado e ser substituído pela organização. Após a validação de participação pela Direção, o delegado será contactado por e-mail com o objetivo de preencher o documento "Cartão de Identidade da Equipa", introduzindo os dados solicitados, bem como uma foto tipo passe atualizada de cada um dos jogadores.

Data de entrega: ____/____/2023

Assinatura do(a) Professor(a) de Educação Física _____

NOME DA EQUIPA _____ MASCULINA FEMININA

NOME DO(A) DELEGADO(A) _____ ANO/TURMA _____

Confirma-se que a inscrição para o 27º Torneio Fair Play da equipa supramencionada, foi recebida no dia: ____/____/2023.

Assinatura do(a) professor(a) de Educação Física _____



Anexo XV – Crescer em Movimento



Dia	Exercícios
12 de janeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação Inicial - Jogos Lúdicos
19 de janeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos Coletivos Desportivos - Dança
26 de janeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Atletismo - Jogos Lúdicos
9 de fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> - Circuito de Ginástica - Jogos Lúdicos
16 de fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> - Atletismo - Jogos Lúdicos
2 de março	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos Coletivos Desportivos - Jogos Lúdicos
9 de março	<ul style="list-style-type: none"> - Circuito de Ginástica - Jogos Lúdicos

16 de março	- Avaliação Final
23 de março	- Atividade de Encerramento (Jogos Tradicionais)


Anexo XVI – Certificados




Certificado

Cristina Isabel da Silva Vicente

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


Avelino Azevedo
(Presidente do CNAPEF)


Nuno Ferro
(Presidente da SPEF)



Certificado

Pedro Gil Frade Morouço, Diretor da Escola Superior Educação e Ciências Sociais, (ESECS), de Leiria, do Politécnico de Leiria certifica que **Cristina Isabel da Silva Vicente**, portadora do documento de identificação n.º 147927986ZW9, participou como formanda numa ação de formação, reconhecida e certificada nos termos do despacho 5741/2015, de 29 de maio, retificado pela Declaração de retificação nº 470/2015 de 11 de junho, abaixo identificada:

Designação: Iniciação ao Rugby em cadeira de Rodas.

Data: 30 de setembro de 2022.

Horas: 4.

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

Local: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria.

Formadores: Carlota Cunha, com o grau académico de Mestrado.

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

Leiria, 04 de outubro de 2022.....

O Diretor,
Assinado por: **Pedro Gil Frade Morouço**
Data: 2022.10.04 22:06:23+01'00'



Pedro Gil Frade Morouço



Certifica-se que Cristina Isabel Da Silva Vicente assistiu ao **evento LeYa Educação | Avaliar para aprender: Práticas que podem fazer a diferença.**

Este evento decorreu no Youtube LeYa Educação, no dia 20 de Outubro de 2022 das 18:00h às 19:15h, tendo uma duração total de 1h15min.

A sessão foi dinamizada por Domingos Fernandes.

Notas biográficas:

Domingos Fernandes

Professor Catedrático no Dep. Ciência Política e Políticas Públicas do ISCTE e Investigador Integrado da Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Educação e Formação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tem sido coordenador de programas de Mestrado e de Doutoramento em Educação na especialidade de Avaliação em Educação. Tem sido professor visitante numa diversidade de universidades internacionais tais como a Texas A&M University, nos Estados Unidos, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), no Brasil, e a Universidade de La Salle, na Colômbia. É autor de cerca de 200 publicações. O seu último trabalho intitula-se Para Um Enquadramento Teórico da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa das Aprendizagens Escolares e foi publicado no Brasil, em 2019. É coordenador nacional do Projeto MAIA.

A Direção de Marketing Escolar



CERTIFICADO

Certifica-se que **Cristina Isabel da Silva Vicente** assistiu à atividade científica - **Webinário** - sobre o tema "**O impacto das novas tecnologias no desenvolvimento da criança**", com o(a) Orador(a) Especialista: **Carlos Neto** com a duração total de 60 minutos, tendo decorrido no dia 23 de janeiro de 2023.

24 de janeiro de 2023

Ref: 202212903

A Direção Pedagógica e Coordenação Pedagógica

Dr.ª Adélia Magalhães

Dr.ª Filipa Torres



www.criap.com | Torre das Antas, Avenida Fernão de Magalhães, n.º 1862, 5.º piso, 4350-158 Porto | Campo Grande, n.º 220B, 1700-094 Lisboa | geral@criap.com | 225 492 190



Certifica-se que **assistiu ao evento LeYa Educação | A SAÚDE MENTAL DOS NOSSOS ALUNOS**. Este evento decorreu no Youtube LeYa Educação, no dia 10 de outubro de 2022 às 17:30h, tendo uma duração total de 45min. **A sessão foi dinamizada por Eduardo Sá.**

Nome biográfico:

Eduardo Sá

Doutorado pela Universidade de Coimbra, é psicólogo clínico, psicoterapeuta e professor da Universidade de Coimbra e do ISPA. É autor de artigos e de livros científicos na área da psicopatologia e da psicoeducacional e de livros de divulgação no âmbito da saúde familiar e da educação parental. É diretor da clínica "Têtu & Candeias" e do "Labytal" - Laboratório de Psicologia do Têtu da Universidade de Coimbra.

A Direção de Marketing Escolar

LeYa Educação. Um ponto de encontro.



CERTIFICADO

CERTIFICA-SE QUE:

CRISTINA VICENTE

PARTICIPOU, ENQUANTO FORMANDO, NO EVENTO **XIII MEETING INTERNACIONAL DE TREINADORES DE FUTEBOL**, PROMOVIDO PELA FCDEF-UC, EM PARCERIA COM O FUTEBOL-FCDEF E O NECDEF-AAC, REALIZADO EM REGIME ONLINE NO DIA 16 DE DEZEMBRO DE 2022, COM O **CÓDIGO DE AÇÃO Nº 60333808**, SENDO ATRIBUÍDAS **1.6 UNIDADES DE CRÉDITO**, PELO INSTITUTO PORTUGUÊS DO DESPORTO E DA JUVENTUDE, PARA EFEITOS DE RENOVAÇÃO DO TÍTULO PROFISSIONAL DE TREINADOR DE DESPORTO.

O DIRETOR DA FCDEF-UC,



Prof. Doutor Vasco Vaz





FEDERAÇÃO PORTUGUESA
DE DESPORTO PARA PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA

CERTIFICADO

Para os devidos efeitos, certifica-se que **Cristina Isabel da Silva Vicente** com o **NIF 271 709 723** frequentou a Ação de Formação "O Desporto como Via para a Inclusão", com o Código de Ação Nº 64235479, que se realizou no dia 08/05/2023 no Auditório do Edifício da Resinagem na Marinha Grande, em regime presencial, com uma carga horária de 02h00, tendo obtido assim 0,4 UC.

Data
12/05/2023

O Presidente da FPDD

Página 1 de 2
PARCEIROS

PATROCINADOR PRINCIPAL



APOIO INSTITUCIONAL



Federação de Ginástica de Portugal

Instituição de Utilidade Pública e Utilidade Pública Desportiva
Fundada em: 1950

Filiada na:

Federação Internacional de Ginástica (FIG), União Europeia de Ginástica (UEG), União Ibero-Americana de Ginástica (UIAG), na Federação Internacional de Desporto para Todos (FISpT) e na Confederação Mediterrânea de Ginástica - COMEGYM

Membro do:

Comité Olímpico de Portugal (COP) e Comité Paralímpico de Portugal (CPP)



Federação
de **Ginástica**
de **Portugal**



JOGOS
SANTACASA
Patrocínio Principal

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que Cristina Isabel da Silva Vicente, com o Número de Identificação Civil nº 14792798, obteve aprovação na Componente Específica do Curso de Treinadores de Grau I – Turma de Leiria, ficando em falta apenas concluir a Componente Prática (Estágio) para poder solicitar o seu TPTD de Ginástica Grau I.

Por ser verdade, se assina.

Lisboa, 13 de março de 2023

Joana Ramalho

Escola Nacional de Ginástica

ética summit

— PANATHLON CLUBE DE LISBOA —

CERTIFICAMOS QUE

Cristina Isabel da Silva Vicente

ESTEVE PRESENTE NA FORMAÇÃO “ÉTICA SUMMIT” CÓDIGO 217732715 E 217732716 COM 3,6 CRÉDITOS, MINISTRADA PELA ENTIDADE FORMADORA EDUGEP, LDA, COM O NIPC 506925579 QUE SE REALIZOU ATRAVÉS DA PLATAFORMA ZOOM NOS DIAS 30 DE SETEMBRO, 1 E 2 DE OUTUBRO DE 2022.



A DIREÇÃO

PARCERIAS OFICIAIS



PARCERIAS MÍDIA



PARCERIAS TÉCNICAS



PARCERIAS INSTITUCIONAIS



CICLO DE CONFERÊNCIAS

Transição Digital nos Ensinos Básico e Secundário – Da tecnologia à pedagogia

• CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO •

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Cristina Isabel da Silva Vicente
participou no ciclo de conferências **Transição Digital nos Ensinos Básico e Secundário: Da tecnologia à pedagogia**, que decorreu no dia 16 de maio de 2023, com a duração de 7 horas.



escola virtual

Organizado por:



Em associação com:



Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia

Com o apoio de:



www.escolavirtual.pt
Rua da Restauração, 365
4099 - 023 Porto, Portugal

PARTILHAS QUE TRANSFORMAM

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

A Arte de ser um Professor Extraordinário

Ricardo Peixe

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Cristina Isabel da Silva Vicente
participou no *webinar* subordinado ao tema “A Arte de ser um Professor Extraordinário”, realizado no dia
11 de janeiro de 2023, pelas 17:00, com a duração de 1 hora.



 escola virtual

Em parceria:

 **ACADEMIA VIRTUAL**

www.escolavirtual.pt • Rua da Restauração, 365 4099 – 023 Porto Portugal

PARTILHAS QUE TRANSFORMAM

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

**Os novos Manuais Digitais Interativos
e o ecossistema Escola Virtual**

Marisa Afonso

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Cristina Vicente
participou no *webinar* subordinado ao tema “**Os novos Manuais Digitais Interativos e o ecossistema Escola Virtual**”,
realizado no dia 24 de maio de 2023, pelas 17:00, com a duração de 1 hora.

 escola virtual

Em parceria:



www.escolavirtual.pt • Rua da Restauração, 365 4099 – 023 Porto Portugal

PARTILHAS QUE TRANSFORMAM

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

**Orientações e estratégias
para uma Escola Feliz**

Jorge Humberto Dias

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Cristina Isabel da Silva Vicente
participou no *webinar* subordinado ao tema “**Orientações e estratégias para uma Escola Feliz**”, realizado no dia
9 de novembro de 2022, pelas 17:00, com a duração de 1 hora.

 escola virtual

Em parceria:



www.escolavirtual.pt • Rua da Restauração, 365 4099 – 023 Porto Portugal

PARTILHAS QUE TRANSFORMAM

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

**Avaliação pedagógica:
uma abordagem prática**

Eusébio André Machado

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Cristina Isabel da Silva Vicente
participou no *webinar* subordinado ao tema “**Avaliação pedagógica: uma abordagem prática**”, realizado no dia
7 de dezembro de 2022, pelas 17:00, com a duração de 1 hora.

 escola virtual

Em parceria:



www.escolavirtual.pt • Rua da Restauração, 365 4099 - 023 Porto Portugal



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

11º FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA 1 2 9 0

Metodologias Ativas de Aprendizagem, de que falamos?

28 e 29 de abril de 2022



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

DIPLOMA

Cristina Isabel da Silva Vicente

Assistiu ao 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: 2022.06.26 18:34:34+01'00'



(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente
Certificado a

Cristina Vicente

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

Lisboa, 2 de junho de 2023



José Manuel Constantino
Presidente do
Comité Olímpico de Portugal



www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

Anexo XVII – Questionário

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Observações
Caraterização	Caraterizar a amostra pertencente ao estudo.	Qual o teu género Qual a tua idade Qual o teu ano de escolaridade	
Modelo	Verificar as preferências dos alunos quanto ao modelo.	as Quem preferes que demonstre os exercícios e porquê?	
Momento	Verificar as preferências dos alunos quanto ao momento.	as Em que momento preferes que seja demonstrado o exercício e porquê?	
Forma	Verificar as preferências dos alunos quanto à forma.	as Preferes que demonstrem de frente? Porquê?	
Direção da demonstração	Verificar as preferências dos alunos quanto à direção de demonstração.	as Preferes que a demonstração seja feita para um grupo? Porquê?	
Processo de Ensino-Aprendizagem	Verificar na dimensão demonstração qual é a forma mais efetiva na perspetiva dos alunos.	Na demonstração, qual o modelo momento, forma e direção que achas mais efetivo na tua aprendizagem	

Anexo XVIII – Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

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

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

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

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

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

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

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

Como em qualquer investigação, o tratamento dos dados é confidencial e anónimo. Os dados só serão utilizados pelos investigadores envolvidos no estudo. Os dados ficam arquivados nesta Instituição, e serão destruídos após período previamente estabelecido. Se subscritas, os resultados do estudo serão disponibilizados e analisados, no respeito dos direitos individuais à confidencialidade e à privacidade.

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

Antecipadamente grato pela atenção dispensada,

Coimbra, em 9 de janeiro de 2023

Contactos:

E-mail: depeduc@fpce.ucp.pt; katia@933@univoc.com; cris@933@univoc.com; luiz@933@univoc.com; tiago@933@univoc.com


Professor Doutor
Paulo Nobre



Anexo XIX – Autorização Participação do Estudo

Este estudo denomina-se de “Preferências dos alunos nas aulas de Educação Física relativamente à demonstração no seu processo de ensino-aprendizagem”, este irá ser desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Investigação-Ação e Tema-Problema, no âmbito do mestrado em Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O estudo requer que os jovens realizem um questionário no *microsoft forms* acerca da demonstração onde serão indagadas as suas preferências bem como o que consideram preponderante para o seu processo Ensino-aprendizagem, tem a trabalhar na recolha de dados a experimentadora Cristina Vicente, sendo o responsável pelo estudo o Professor Doutor Paulo Nobre.

A recolha decorrerá durante período previamente combinado com os professores, após autorização formal de V. Ex.^a. As recolhas não implicam qualquer tipo de risco presente ou futuro para os jovens.

Mesmo com autorização de V. Exa., a/o jovem só participará se der o seu assentimento, quer dizer, se assim o permitir.

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

A/O jovem será informada/o sobre o que se vai fazer; ser-lhe-á dito que só participa se quiser, mesmo que haja autorização do/a encarregado/a de educação; e, ser-lhe-á perguntado se deseja participar ou não.

Deste modo, vimos solicitar a V. Ex.^a que se digne autorizar os referidos experimentadores a incluir o seu jovem no referido estudo. Os responsáveis pelo estudo está inteiramente à disposição de V. Ex.^a para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Antecipadamente grato pela atenção dispensada,

Contactos: [REDACTED] telemóvel: [REDACTED]

------(Separar por aqui e ficar com Pedido de Consentimento Informado)-----

Eu (nome) _____, li e compreendi as informações prestadas pelo que autorizo a/o minha/meu educanda/o(nome) _____, a participar no estudo “Preferências dos alunos nas aulas de Educação Física relativamente à demonstração no seu processo de ensino-aprendizagem”.

_____ (local), ____ (ano)/ ____ (mês)/ ____ (dia)

_____ (Assinatura)

Anexo XX – Matriz do questionário

Blocos Temáticos	Objetivos	Itens	Tipos de Questão	Análise de dados	Tratamento estatístico
Dados de Caracterização	Caraterizar a amostra pertencente ao estudo.	Sexo	Seleção dicotómica		
		Idade	Escolha múltipla		
		Ano de Escolaridade	Escolha múltipla		
Disciplina de Educação Física e Desporto		Consideras importante a Educação Física na tua formação	Escolha múltipla		
		Praticas desporto federado	Seleção dicotómica		
		Se sim há quantos anos	Escolha múltipla		
Modelo	Verificar as preferências dos alunos quanto ao modelo.	Gosto mais que o professor demonstre que o colega	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
		Prefiro que a demonstração seja realizada pelo professor e colega em vez de apenas por um destes	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
		Prefiro que o professor/ colega demonstre o erro do que bem	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
		Prefiro que seja demonstrado com a técnica perfeita em vez de com algumas imperfeições	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
		Gosto mais que seja um aluno bom executante que mau	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
Momento	Verificar as preferências dos alunos quanto ao momento.	Gosto mais que o professor demonstre após o exercício em vez de durante	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
		Prefiro que o professor demonstre durante o exercício em vez de antes	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
		Gosto mais da demonstração antes de o professor realizar a instrução do exercício em vez de durante	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
Forma	Verificar as preferências dos alunos quanto à forma.	Prefiro que demonstre de frente em vez de lado	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
		Gosto mais que demonstre de lado do que de costas	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
		Prefiro que a demonstração seja realizada de costas em vez de frente	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
Direção de Demonstração	Verificar as preferências dos alunos quanto à direção de demonstração.	Prefiro que a demonstração seja feita para a turma em comparação a de grupo	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
		Gosto mais que a demonstração seja realizada para mim do que para o grupo	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
		Prefiro a demonstração seja feita para o grupo em vez de para a turma	<i>Likert</i>	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
Processo Ensino-Aprendizagem	Verificar na dimensão demonstração qual é a forma mais efetiva na perspetiva dos alunos.	Qual a modelo mais eficiente para a tua aprendizagem	Escolha múltipla	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
		Qual a momento mais efetivo na tua aprendizagem	Escolha múltipla	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
		Qual a forma mais potenciadora da tua aprendizagem	Escolha múltipla	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado
		Qual a melhor direção de demonstração para a minha aprendizagem	Escolha múltipla	Análise de frequência e descritiva	Qui-quadrado

Anexo XXI – Análise Estatística

Escolas				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Privada	156	43,3	43,3	43,3
Pública	204	56,7	56,7	100,0
Total	360	100,0	100,0	

Importância da EF				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Nada Importante	10	2,8	2,8	2,8
2	16	4,4	4,4	7,2
3	32	8,9	8,9	16,1
Moderadamente Importante	60	16,7	16,7	32,8
5	48	13,3	13,3	46,1
6	77	21,4	21,4	67,5
Muito Importante	117	32,5	32,5	100,0
Total	360	100,0	100,0	

Crosstab

		Desporto		Total	
		Não	Sim		
Escola	Privada	Contagem	67	89	156

		% em Escola	42,9%	57,1%	100,0%
	Pública	Contagem	121	83	204
		% em Escola	59,3%	40,7%	100,0%
Total		Contagem	188	172	360
		% em Escola	52,2%	47,8%	100,0%

Crosstab

				Dem_prof						
				Moderadamente						
		Nada		Importante		5		6		
		Importante		2		3		Muito		
		Importante		2		3		Importante		
		Importante		2		3		Importante		
Escola	Privada	Contagem	2	1	4	38	23	26	62	156
		% em Escola	1,3%	0,6%	2,6%	24,4%	14,7%	16,7%	39,7%	100,0%
	Pública	Contagem	8	14	21	47	40	29	45	204
		% em Escola	3,9%	6,9%	10,3%	23,0%	19,6%	14,2%	22,1%	100,0%
Total		Contagem	10	15	25	85	63	55	107	360
		% em Escola	2,8%	4,2%	6,9%	23,6%	17,5%	15,3%	29,7%	100,0%

Crosstab

				Dem_aluno						
				Moderadamente						
		Nada		Importante		5		6		
		Importante		2		3		Muito		
		Importante		2		3		Importante		
		Importante		2		3		Importante		
Escola	Privada	Contagem	12	1	8	39	40	20	36	156
		% em Escola	7,7%	0,6%	5,1%	25,0%	25,6%	12,8%	23,1%	100,0%
	Pública	Contagem	10	22	28	42	39	38	25	204
		% em Escola	4,9%	10,8%	13,7%	20,6%	19,1%	18,6%	12,3%	100,0%
Total		Contagem	22	23	36	81	79	58	61	360
		% em Escola	2,8%	4,2%	6,9%	23,6%	17,5%	15,3%	29,7%	100,0%

% em Escola	6,1%	6,4%	10,0%	22,5%	21,9%	16,1%	16,9%	100,0%
-------------	------	------	-------	-------	-------	-------	-------	--------

Crosstab

		Dem_profaluno							Total
		Nada Importante	2	3	Moderadamente Importante	5	6	Muito Importante	
Escola Privada	Contagem	6	4	5	32	22	29	58	156
	% em Escola	3,8%	2,6%	3,2%	20,5%	14,1%	18,6%	37,2%	100,0%
Pública	Contagem	3	11	28	31	26	37	68	204
	% em Escola	1,5%	5,4%	13,7%	15,2%	12,7%	18,1%	33,3%	100,0%
Total	Contagem	9	15	33	63	48	66	126	360
	% em Escola	2,5%	4,2%	9,2%	17,5%	13,3%	18,3%	35,0%	100,0%

Crosstab

		Dem_Pós							Total
		Nada Importante	2	3	Moderadamente Importante	5	6	Muito Importante	
Escola Privada	Contagem	37	14	20	24	16	20	25	156
	% em Escola	23,7%	9,0%	12,8%	15,4%	10,3%	12,8%	16,0%	100,0%
Pública	Contagem	69	29	30	38	20	10	8	204
	% em Escola	33,8%	14,2%	14,7%	18,6%	9,8%	4,9%	3,9%	100,0%
Total	Contagem	106	43	50	62	36	30	33	360
	% em Escola	29,4%	11,9%	13,9%	17,2%	10,0%	8,3%	9,2%	100,0%

Crosstab

Dem_Frente

Total

		Nada Importante			Moderadamente Importante			Muito Importante		
		7	2	3	23	5	6	77	156	
Escola Privada	Contagem	7	3	4	23	20	22	77	156	
	% em Escola	4,5%	1,9%	2,6%	14,7%	12,8%	14,1%	49,4%	100,0%	
Pública	Contagem	4	9	25	34	20	26	86	204	
	% em Escola	2,0%	4,4%	12,3%	16,7%	9,8%	12,7%	42,2%	100,0%	
Total	Contagem	11	12	29	57	40	48	163	360	
	% em Escola	3,1%	3,3%	8,1%	15,8%	11,1%	13,3%	45,3%	100,0%	

Crosstab

		Dem_Toda a turma							Total
		Nada Importante			Moderadamente Importante			Muito Importante	
		2	2	3	15	5	6	19	101
Escola Privada	Contagem	2	2	2	15	15	19	101	156
	% em Escola	1,3%	1,3%	1,3%	9,6%	9,6%	12,2%	64,7%	100,0%
Pública	Contagem	8	9	22	26	17	25	97	204
	% em Escola	3,9%	4,4%	10,8%	12,7%	8,3%	12,3%	47,5%	100,0%
Total	Contagem	10	11	24	41	32	44	198	360
	% em Escola	2,8%	3,1%	6,7%	11,4%	8,9%	12,2%	55,0%	100,0%

Crosstab

		Dem_grupo							Total
		Nada Importante			Moderadamente Importante			Muito Importante	
		2	3	5	14	6	34	59	
Escola Privada	Contagem	10	3	5	31	14	34	59	156

	% em Escola	6,4%	1,9%	3,2%	19,9%	9,0%	21,8%	37,8%	100,0%
Pública	Contagem	12	15	20	35	36	36	50	204
	% em Escola	5,9%	7,4%	9,8%	17,2%	17,6%	17,6%	24,5%	100,0%
Total	Contagem	22	18	25	66	50	70	109	360
	% em Escola	6,1%	5,0%	6,9%	18,3%	13,9%	19,4%	30,3%	100,0%

Crosstab

		Dem_aluno							Total
		Nada Importante			Moderadamente Importante		Muito Importante		
		2	3	5	6				
Escola Privada 3º Ciclo	Contagem	5	1	4	11	19	7	15	62
	% em Escola	8,1%	1,6%	6,5%	17,7%	30,6%	11,3%	24,2%	100,0%
Pública	Contagem	6	14	13	29	26	27	18	133
	% em Escola	4,5%	10,5%	9,8%	21,8%	19,5%	20,3%	13,5%	100,0%
Total	Contagem	11	15	17	40	45	34	33	195
	% em Escola	5,6%	7,7%	8,7%	20,5%	23,1%	17,4%	16,9%	100,0%

Crosstab

		Dem_Pós							Total
		Nada Importante			Moderadamente Importante		Muito Importante		
		2	3	5	6				
Escola Secundário Privada	Contagem	21	5	10	18	9	16	15	94
	% em Escola	22,3%	5,3%	10,6%	19,1%	9,6%	17,0%	16,0%	100,0%
Pública	Contagem	23	15	13	9	7	2	2	71
	% em Escola	32,4%	21,1%	18,3%	12,7%	9,9%	2,8%	2,8%	100,0%
Total	Contagem	44	20	23	27	16	18	17	165
	% em Escola	26,7%	12,1%	13,9%	16,4%	9,7%	10,9%	10,3%	100,0%

Crosstab

		Dem_Antes							
				Moderadame nte Importante			Muito Importante	Total	
			2	3	5	6			
Escola Secund ário	Privada	Contagem	0	3	16	14	9	52	94
		% em Escola	0,0%	3,2%	17,0%	14,9%	9,6%	55,3%	100,0%
	Pública	Contagem	3	14	8	2	6	38	71
		% em Escola	4,2%	19,7%	11,3%	2,8%	8,5%	53,5%	100,0%
Total		Contagem	3	17	24	16	15	90	165
		% em Escola	1,8%	10,3%	14,5%	9,7%	9,1%	54,5%	100,0%

Crosstab

Contagem

		Importância EF							
		Nada Importante			Moderadament e Importante			Muito Importante	Total
			2	3	5	6			
Sexo	Feminino	9	10	21	41	29	38	58	206
	Masculino	1	6	8	18	18	37	59	147
Total		10	16	29	59	47	75	117	353

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	15,358 ^a	6	,018
Razão de verossimilhança	16,333	6	,012
Associação Linear por Linear	12,837	1	<,001

N de Casos Válidos	353		
--------------------	-----	--	--

a. 1 células (7,1%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 4,16.

Crosstab

Contagem

		Dem_alunoerros						Total	
		Nada Importante	2	3	Moderadamente Importante	5	6		Muito Importante
Sexo	Feminino	37	29	38	58	16	12	16	206
	Masculino	16	12	22	37	21	18	21	147
Total		53	41	60	95	37	30	37	353

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	17,456 ^a	6	,008
Razão de verossimilhança	17,475	6	,008
Associação Linear por Linear	14,738	1	<,001
N de Casos Válidos	353		

a. 0 células (,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 12,49.

Crosstab

Contagem

		Dem_Pós						Total	
		Nada Importante	2	3	Moderadamente e Importante	5	6		Muito Importante
Sexo	Feminino	64	31	31	33	19	17	11	206
	Masculino	38	12	18	28	17	13	21	147
Total		102	43	49	61	36	30	32	353

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	13,157 ^a	6	,041
Razão de verossimilhança	13,211	6	,040
Associação Linear por Linear	8,405	1	,004
N de Casos Válidos	353		

a. 0 células (,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 12,49.

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	13,157 ^a	6	,041
Razão de verossimilhança	13,211	6	,040
Associação Linear por Linear	8,405	1	,004
N de Casos Válidos	353		

a. 0 células (,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 12,49.

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	13,383 ^a	6	,037
Razão de verossimilhança	14,096	6	,029
Associação Linear por Linear	1,905	1	,168
N de Casos Válidos	353		

a. 2 células (14,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 3,75.

Crosstab

Contagem

		Dem_Grupo						
		Nada Importante	2	3	Moderadamente Importante	5	6	Muito Importante
Sexo	Feminino	15	14	17	37	25	45	53

Masculino	7	3	6	28	24	25	54
Total	22	17	23	65	49	70	107

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	12,773 ^a	6	,047
Razão de verossimilhança	13,349	6	,038
Associação Linear por Linear	6,210	1	,013
N de Casos Válidos	353		

a. 0 células (,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 7,08.

	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,003	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360
Dem_Pós	Correlação de Pearson	,235**	,225**	,245**	,339**	,155**	1	,607**	-0,075	,109*	,201**	,259**	,149**	,227**	,269**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003		0,000	0,154	0,038	0,000	0,000	0,005	0,000	0,000
	N	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360
Dem_Durante	Correlação de Pearson	,321**	,448**	,426**	,388**	,337**	,607**	1	,225**	,300**	,341**	,233**	,283**	,371**	,445**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360
Dem_Antes	Correlação de Pearson	,431**	,498**	,501**	,228**	,558**	-0,075	,225**	1	,512**	,339**	,146**	,626**	,289**	,467**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,154	0,000		0,000	0,000	0,005	0,000	0,000	0,000
	N	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360
Dem_Frente	Correlação de Pearson	,384**	,473**	,386**	,296**	,469**	,109*	,300**	,512**	1	,301**	,122*	,519**	,275**	,441**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,038	0,000	0,000		0,000	0,020	0,000	0,000	0,000
	N	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360
Dem_De lado	Correlação de Pearson	,238**	,420**	,395**	,291**	,340**	,201**	,341**	,339**	,301**	1	,492**	,319**	,378**	,396**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000

	N	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360
Dem_Costas	Correlação de Pearson	,180**	,202**	,250**	,225**	,190**	,259**	,233**	,146**	,122*	,492**	1	,115*	,157**	,144**
	Sig. (2 extremidades)	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,005	0,020	0,000		0,029	0,003	0,006
	N	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360
Dem_Toda a turma	Correlação de Pearson	,400**	,441**	,404**	,278**	,494**	,149**	,283**	,626**	,519**	,319**	,115*	1	,211**	,425**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,005	0,000	0,000	0,000	0,000	0,029		0,000	0,000
	N	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360
Dem_Individual	Correlação de Pearson	,281**	,350**	,389**	,270**	,323**	,227**	,371**	,289**	,275**	,378**	,157**	,211**	1	,526**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003	0,000		0,000
	N	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360
Dem_grupo	Correlação de Pearson	,337**	,434**	,474**	,316**	,451**	,269**	,445**	,467**	,441**	,396**	,144**	,425**	,526**	1
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,006	0,000	0,000	
	N	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360	360

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,147	31,902	31,902	4,147	31,902	31,902	2,237	17,208	17,208
2	1,676	12,893	44,794	1,676	12,893	44,794	2,127	16,359	33,567
3	1,239	9,531	54,325	1,239	9,531	54,325	1,948	14,986	48,554
4	1,094	8,414	62,739	1,094	8,414	62,739	1,844	14,185	62,739
5	,866	6,658	69,397						
6	,748	5,755	75,152						
7	,683	5,254	80,407						
8	,564	4,341	84,747						
9	,511	3,930	88,677						
10	,483	3,713	92,390						
11	,422	3,243	95,633						
12	,306	2,357	97,989						
13	,261	2,011	100,000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.