

1 2 9 0



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Liliana Gonçalves Machado

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO,
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE
AVELAR BROTERO, JUNTO DA TURMA 12º1F, NO
ANO LETIVO DE 2021/2022**

**A INFLUÊNCIA DAS DECISÕES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA QUALIDADE DOS
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM**

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pela Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro Silva e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Da Universidade de Coimbra

Julho de 2022

Liliana Gonçalves Machado

2017270021

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO,
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR
BROTERO, JUNTO DA TURMA 12º1F, NO ANO LETIVO DE
2021/2022**

**A INFLUÊNCIA DAS DECISÕES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA QUALIDADE DOS
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM**

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

**Orientadora: Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro
Silva**

COIMBRA

2022

Esta obra deve ser citada como:

Machado, L. (2022). Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma 12º1F, no ano letivo de 2021/2022. A Influência das Decisões de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física na Qualidade dos Ambientes de Aprendizagem. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Liliana Gonçalves Machado, aluna no 2017270021 do MEEFEBS da FCDEFUC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

20 de junho de 2021

Liliana Gonçalves Machado

AGRADECIMENTOS

O término desta etapa, representa todo um percurso de construção e crescimento pessoal e profissional, que acarreta por base grandes alicerces imprescindíveis, por isso, é imperativo deixar umas palavras de apreço a todas as pessoas que de uma forma ou de outra me apoiaram e ajudaram nesta caminhada.

Começo por deixar umas palavras de carinho aos meus pais e à minha irmã por todo o suporte familiar incondicional que me deram em todos os momentos deste percurso e me deu força para superar todas as situações.

De seguida, agradeço às minhas orientadoras, a Professora Mestre Maria João Vasconcelos e à Professora Doutora Elsa Silva, pelo acompanhamento constante, disponibilidade demonstrada e compromisso na transmissão de conhecimentos e vivências enriquecedoras para o meu futuro.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, por todo o apoio, pelos momentos de partilhas, reflexões, entreadjudas e convívio ao longo desta nossa caminhada percorrida lado a lado na conquista de novos desafios.

A toda a instituição que é a Escola Secundária de Avelar Brotero, desde o Diretor, ao Grupo Disciplinar de Educação Física, a toda a comunidade escolar, que sempre me fizeram sentir parte integrante desta entidade, respeitando-me a mim e o trabalho que desenvolvi.

Termino com um profundo agradecimento à turma do 12º 1F da Escola Secundária de Avelar Brotero, pelo empenho, compreensão, motivação e respeito com que me receberam desde a primeira aula e, sobretudo, pela humanidade transmitida, disponibilizando-se para todas as situações.

A todos vós, o meu mais sincero Obrigado!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio Pedagógico apresenta uma análise refletiva do processo de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física, realizada na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma 12º1F, que corresponde ao Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, no ano letivo 2021/2022. Este representa o culminar dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo dos anos de formação e que foram desenvolvidos e aplicados em contexto real do exercício da função docente, de maneira a criar novas competências e instrumentos indispensáveis para o futuro, correspondendo assim à conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Este documento relata de forma sistemática o processo e atividades realizadas no Estágio Pedagógico ao longo deste ano letivo, através de uma análise crítica e reflexiva sobre as tomadas de decisão e ajustamento que nos permitiram enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e também de nós próprios, tanto como indivíduos da sociedade como futuros profissionais.

Assim sendo, este relatório organiza-se em três capítulos: a contextualização da prática desenvolvida, a análise reflexiva da prática pedagógica e o aprofundamento do tema problema. O primeiro capítulo é composto pela história de vida e pela caracterização de todo o contexto envolvido. O segundo capítulo diz respeito à análise refletiva sobre a prática pedagógica, no qual realizamos uma reflexão crítica aprofundada sobre as várias áreas de intervenção que integram o Estágio Pedagógico, nomeadamente, as atividades de ensino-aprendizagem, a organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional. Por fim, no terceiro capítulo, abordamos o desenvolvimento de um estudo de investigação desenvolvido ao longo do ano letivo, designada “avaliação da intervenção pedagógica do professor de Educação Física através da perceção de orientador, estagiário e respetivos alunos”.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Intervenção Pedagógica; Prática Refletiva.

ABSTRACT

This Teacher Training Report presents a reflective analysis of the process of Supervised Pedagogical Practice in Physical Education, held at the Secondary School of Avelar Brotero, together with class 12^o1F, which corresponds to the Scientific-Humanistic Course of Sciences and Technologies, in the school year 2021/2022. This represents the culmination of the theoretical and practical knowledge acquired over the years of training and that were developed and applied in a real context of the exercise of the teaching function, in order to create new competencies and indispensable tools for the future, thus corresponding to the completion of the Master's degree in physical education teaching in basic and secondary education of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra.

This document systematically reports the entire process and activities carried out in the Teacher Training throughout this school year, through a critical and reflective analysis of all decision-making and adjustment that allowed us to enrich the teaching-learning process of students and also of ourselves, both as individuals of society and future professionals.

Therefore, this report is organized into three chapters: the contextualization of the developed practice, the reflexive analysis of pedagogical practice and the deepening of the problem theme. The first chapter consists of the life's history and the characterization of the entire context involved. The second chapter concerns the reflective analysis of pedagogical practice, in which we carry out an in-depth critical reflection on the various areas of intervention that integrate the Teacher Training, namely, teaching-learning activities, school organization and management, educational projects and partnerships and ethical-professional attitude. Lastly, in the third chapter, we discuss the development of a research study developed throughout the school year, called "evaluation of the pedagogical intervention of the physical education teacher through the perception of advisor, trainee and their students".

Keywords: Teacher Training, Physical Education, Pedagogical Intervention; Reflective practice.

Lista de Siglas e Abreviaturas

AFI – Avaliação Formativa Inicial

EF – Educação Física

EFA – Educação e Formação de Adultos

EP – Estágio Pedagógico

ESAB – Escola Secundária de Avelar Brotero

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

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

IA – Investigação-ação

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MAIA – Monitorização Acompanhamento o Investigação em Avaliação

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

NE – Núcleo de Estágio

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

QAID - “Questionário de Avaliação da Intervenção Docente

TIC(‘s) – Tecnologias da Informação e Comunicação

UD(‘s) – Unidade(s) Didática(s)

Índice	
AGRADECIMENTOS	- 5 -
RESUMO	- 7 -
ABSTRACT	- 8 -
Lista de Siglas e Abreviaturas	- 9 -
INTRODUÇÃO	- 13 -
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	- 15 -
1. História de Vida	- 15 -
2. Enquadramento do contexto	- 16 -
2.1. Caracterização da Escola e do meio	- 16 -
Recursos Humanos	- 16 -
Recurso Espaciais e materiais	- 16 -
2.2. Grupo Disciplinar de Educação Física	- 17 -
2.3. Núcleo de estágio	- 17 -
2.4. Caracterização da Turma – 12º 1 F	- 18 -
CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	- 20 -
Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem	- 20 -
1. Planeamento	- 20 -
2. Realização	- 26 -
3. Avaliação	- 35 -
4. Coadjuvação no ensino básico	- 40 -
5. Estilos de Ensino	- 41 -
Área 2 – Organização e Gestão Escolar	- 43 -
Área 3 – Projeto e Parcerias Educativas	- 44 -
1. Corta-Mato Escolar 2021/22	- 45 -
2. Allympics	- 46 -
Área 4 – Atitude ético-profissional	- 47 -
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA	- 49 -
Introdução	- 50 -

Revisão da Literatura	- 51 -
DIMENSÕES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	- 53 -
Objetivos Específicos	- 54 -
Metodologia	- 54 -
Participantes	- 55 -
Instrumentos e Procedimentos	- 55 -
Tratamento de dados	- 56 -
Apresentação e discussão dos resultados	- 56 -
Análise por dimensão.....	- 56 -
Análise comparativa das diferentes dimensões pedagógicas	- 62 -
Conclusão	- 63 -
Referências Bibliográficas	- 66 -
Considerações Finais do Relatório de Estágio	- 67 -
Referências Bibliográficas	- 68 -

Índice de Tabela

Tabela 1 - área das atividades físicas	- 23 -
Tabela 2 - Rotação de espaços	- 24 -
Tabela 3 - Dimensão Planeamento.....	- 57 -
Tabela 4 - Dimensão Realização.....	- 59 -
Tabela 5 - Dimensão Avaliação	- 61 -

Índice de Gráfico

<i>Gráfico 1 - Gráfico de Perfil das perspectivas da professora estagiária da professora orientadora e dos alunos por dimensão</i>	- 62 -
--	--------

Índice de Anexos

Anexo 1 - Inventário do Material	- 73 -
Anexo 2 - Ficha Individual do Aluno - EF (2021/22)	- 82 -
Anexo 3 - Rotação de Espaços	- 91 -
Anexo 4 - Exemplo de Sequência e Extensão de Conteúdos	- 93 -
Anexo 5 - Exemplo de Plano de Aula	- 94 -
Anexo 6 - Exemplo de Reflexão de Aula	- 96 -
Anexo 7 - Exemplo de Protocolo de avaliação Formativa inicial	- 97 -
Anexo 8 - Exemplo de Protocolo de avaliação Formativa	- 98 -
Anexo 9 - Exemplo de Protocolo de avaliação Formativa Final	- 99 -
Anexo 10 - Grelha das Classificações finais dos 3 anos	- 100 -
Anexo 11 - Exemplo da Ficha de Autoavaliação	- 101 -
Anexo 12 - Grelha final da avaliação da UD.....	- 111 -
Anexo 13 - Exemplo de Relatório de Aula.....	- 112 -
Anexo 14 - Programa de Educação Olímpica	- 114 -
Anexo 15 - XI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física	- 115 -
Anexo 16 - “Questionário de Avaliação da Intervenção Docente (QAID)” de Moreno et al., (2015)	- 116 -

INTRODUÇÃO

O presente documento, denominado de Relatório de Estágio, foi desenvolvido no ano letivo 2021/2022, inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEFUC). Este resulta da experiência profissional desenvolvida ao longo do EP, na Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB), com a turma de 12º1F, sob a orientação e supervisão do Professor cooperante Maria João Vasconcelos e da professora orientadora da FCDEFUC, a Prof.^a Doutora Elsa Ribeira da Silva.

O Estágio Pedagógico (EP), como última etapa do nosso percurso académico, representa o culminar de aprendizagens, experiências e práticas adquiridas ao longo destes anos de formação. Nele teremos a oportunidade de encarar a função de docente e toda a responsabilidade que esta acarreta, ao mesmo tempo que assumimos o papel de aluno, uma vez que a experiência a nível prático em algumas matérias e em contexto escolar é reduzida, e é necessário que exista uma reflexão e um aprofundamento dos conhecimentos, competências e valores, de modo a saber implementá-los em contexto “real”. Consciente de que o EP é determinante no enriquecimento pessoal e profissional ao nível da aquisição de conteúdos e competências didáticos/pedagógicos, este momento proporciona aos estagiários uma melhor preparação para a integração na carreira docente e potencializa a sua proximidade com o objetivo final, ser o professor na plenitude da palavra. Deste modo, conseguimos compreender a importância da realização deste Estágio Pedagógico para a profissionalização na área da docência na disciplina de Educação Física (EF).

No que diz respeito à sua organização e estrutura é constituído em três capítulos, sendo eles, a contextualização da prática desenvolvida, a análise reflexiva sobre a prática pedagógica e apresentação do aprofundamento do Tema-Problema.

O primeiro capítulo contém a história de vida e a caracterização das condições locais e relação educativa, nomeadamente a caracterização da Escola e do meio, do Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), do Núcleo de Estágio (NE) e da turma (12º 1 F).

O segundo capítulo aborda a prática pedagógica através de uma análise refletiva das várias áreas do Estágio Pedagógico, mais especificamente as atividades de ensino-

aprendizagem que engloba o planeamento, a realização, a avaliação e os estilos de ensino utilizados, a organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas realizadas e a atitude ético-profissional.

Por último, no terceiro capítulo destina-se à apresentação do desenvolvimento do Tema-Problema, designa “avaliação da intervenção pedagógica do professor de educação física através da perceção de orientador, estagiário e respetivos alunos”. Este consiste no aprofundamento de um estudo de investigação concebido ao longo do ano letivo sobre a perceção da professora estagiária de EF, da professora orientadora e respetivos alunos em relação à intervenção pedagógica da primeira ao longo do desempenho das funções de profissional docente.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

No presente capítulo, será apresentada uma reflexão sobre as expectativas iniciais e a caracterização do contexto no qual o EP se concretizou.

1. História de Vida

Desde muito cedo que fui sempre muito ativa na realização de atividade física e bastante interessada na realização da prática desportiva de diversas modalidades. Em criança, todas as tarefas e ideias de brincadeiras eram motivo para não estar parada, o que nos levava a correr, jogar a apanhada, às escondidas, futebol, ao jogo do “mata”, andava de bicicleta, entre outras atividades. Eram tempos onde passávamos muito tempo na rua a brincar e a gastar toda a energia que tínhamos.

A partir dessa altura, integrei essa prática do desporto em vários contextos, como na Educação Física, Desporto Escolar, atividades extracurriculares, ou na prática de Exercício Físico por mero prazer e gosto pela manutenção de um estilo de vida saudável.

Uma das coisas que mais me motiva nesta área do desporto, é a forma como podemos formar cidadãos através do desporto, capazes de respeitarem os colegas e os adversários, respeitando também as diferenças e as divergências de opinião na sociedade.

O docente, como profissional de educação, não só é responsável por ensinar todos os conteúdos curriculares programados, como também por estimular o desenvolvimento pessoal e interpessoal de cada aluno, como a inclusão na sociedade, a autonomia, a responsabilidade, respeito, solidariedade, através da compreensão e valorização das diferenças individuais e culturais. Este papel bastante influenciador na vida das crianças/jovens foi o que me fez despertar o interesse e a vontade de fazer parte do crescimento de cada aluno, enquanto pessoas e membros de uma sociedade.

Assim sendo, anseio que esta experiência seja bastante positiva, que me permita desenvolver competências a nível pessoal e profissional, de forma a criar ferramentas essenciais para o futuro. Vou procurar ultrapassar as minhas barreiras e inseguranças atendendo às carências de formação e experiência retidas até então, aproveitando ao máximo as vivências proporcionadas por este EP. Desta forma, conseguirei, simultaneamente, assegurar que este ano não será apenas vantajoso para mim, mas também para os meus

colegas estagiários e sobretudo para os alunos, que serão o principal foco ao longo de todo este processo.

2. Enquadramento do contexto

2.1. Caracterização da Escola e do meio

A cidade de Coimbra ocupa uma área de 319,4 km², que após a reorganização administrativa do território das freguesias realizada em 2013 abrange 18 freguesias, entre as quais está a de Santo António dos Olivais, onde se encontra a Escola Secundária Avelar Brotero.

A Escola Secundária Avelar Brotero, encontra-se, num meio urbano, com grandes áreas residenciais (Solum, Quinta de S. Jerónimo, Bairro Norton de Matos), estruturas comerciais (Alma Shopping), estruturas desportivas (Estádio Cidade de Coimbra) e ainda junto de outras instituições educativas (ES Infanta D. Maria e a ESEC), mais especificamente na rua D. Manuel I em Coimbra. A localização que a caracteriza permite a captação de alunos com uma grande diversidade sociocultural e económica, o que torna a sua forma de ensino propícia a uma formação humana integral do aluno. A sua denominação pretendeu homenagear o reconhecido cientista e botânico português Félix de Avelar Brotero (1744-1828), e atualmente, indo ao encontro do seu Regulamento Interno tem como missão “a formação qualificada de pessoas capazes de dar resposta eficaz às solicitações das instituições do ensino superior e do mercado de trabalho e de exercer a cidadania de forma ativa, responsável e sustentável, pautada por uma atuação ética consistente ao serviço do bem comum.” (“Projeto Educativo 2021/2022 a 2023/2024,” 2021)

Recursos Humanos

A Escola é composta por um conselho geral, um diretor, um conselho pedagógico e um conselho administrativo. O conselho pedagógico é constituído por catorze membros, estes são: o diretor, o professor bibliotecário e os coordenadores dos vários departamentos. Esta integra 173 professores, 57 turmas, sendo que dois são dos cursos EFA e as restantes são dos cursos Científico humanísticos e Profissionais e ainda um vasto grupo de funcionários disponíveis para qualquer tipo de situação.

Recurso Espaciais e materiais

Esta escola apresenta uma designação dos vários espaços em 5 edifícios distintos (designados por A, B, C, D e E), onde o Edifício E corresponde a 5 espaços destinadas às aulas de Educação Física, sendo que cada um é ocupado por apenas uma turma. O edifício

E engloba um Polidesportivo (Poli I e Poli II) coberto, um ginásio (Gin) que se trata de uma sala mais pequena destinada a atividades de dança e ginástica e dois espaços exteriores (Ext 1 e Ext 2). A Câmara Municipal de Coimbra disponibiliza ainda o Complexo Olímpico de Piscinas de Coimbra para a lecionação da matéria de natação, em horários predefinidos, que apenas é possível através de um protocolo realizado entre estas duas entidades.

No início do ano letivo foi realizado o inventário de o material (Anexo 1) destinado à disciplina de EF, onde foi discriminada a quantidade e a qualidade dos bens existentes na escola, bem como a identificação das necessidades para o próximo ano letivo. Sendo estes suficientes a estes dois níveis para garantir uma lecionação cuidada e eficiente, estando depositados em dois locais próprios de arrumação, a arrecadação e o Ginásio.

2.2.Grupo Disciplinar de Educação Física

O corpo docente constituinte do Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) da Escola Secundária de Avelar Brotero que nos acompanhou ao longo deste estágio pedagógico era composto por 12 professores, três do género feminino e nove do género masculino, com idades compreendidas entre os 44 e os 60 anos , e por quatro professores estagiários. Este grupo de trabalho tem como responsável um professor efetivo da escola.

Denominado também por grupo disciplinar 620, caracteriza-se pelo seu espírito de companheirismo, pela partilha de opiniões e experiências e pela iniciativa e dedicação em melhorar o processo de ensino-aprendizagem proporcionando o sucesso educativo dos alunos. Este também se mostrou bastante recetivo e solidário na integração do núcleo de estágio nas reuniões, atividades e iniciativas, através da disponibilização para colaborar e ajudar nas dificuldades que foram surgindo em contexto escolar. Desta forma, foi possível compreender a organização e o funcionamento deste grupo disciplinar, tal como as tarefas da sua responsabilidade que são facilitadas pelo trabalho cooperativo entre todos.

2.3.Núcleo de estágio

O Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) da Escola Secundária de Avelar Brotero, no ano letivo de 2021/2022, foi constituído por quatro professores estagiários, sendo dois do género feminino e dois do género masculino, com idades compreendidas entre os 22 e os 25 anos, dos quais apenas um não nos acompanhou desde o início da licenciatura na FCDEFUC, orientados pela professora cooperante da escola e pela orientadora da faculdade, que esteve presente em algumas aulas e reuniões orientadores de todos os processos do estágio.

Tendo em conta que a maioria dos membros do NEEF já me tinha acompanhado em grande parte do percurso académico, desde logo possuíamos um conhecimento geral dos objetivos de cada um, métodos de trabalho e competências. Estes fatores facilitaram na sintonia do grupo, na entreaajuda, na partilha de ideias e sugestões, no trabalho cooperativo e na reflexão e resolução de problemas, que nos permitiu aprender, evoluir e desenvolver as potencialidades de cada um.

2.4. Caracterização da Turma – 12º 1 F

Na primeira aula do ano letivo, na aula de apresentação, foi pedido a todos os alunos o preenchimento da Ficha Individual do Aluno (Anexo 2), sobre as suas informações e dados pessoais, informação que foi complementada com o documento fornecido pelo Diretor de Turma que possui a caracterização da turma. A convergência entre toda a informação permitiu a constituição de um perfil geral da turma e o aprofundamento do conhecimento de cada aluno.

A turma do 12º1F era constituída por 28 alunos e é caracterizada, genericamente, como uma turma acima da média a nível de aproveitamento escolar e de proficiência motora global, demonstrando bastante motivação e dedicação para a prática de atividade física desportiva. Dos 28 alunos, 18 são do género masculino e 10 do género feminino, com idades entre os 17 e 19, tendo a maioria 18 anos. De todos os alunos, apenas cinco nunca praticaram nenhuma modalidade desportiva. Atualmente, fora do contexto escolar, das 10 raparigas, 1 pratica atletismo e 1 pratica rugby. Dos 18 rapazes, 1 pratica basquetebol e karaté, 1 pratica natação, 1 pratica andebol, 1 pratica voleibol e 4 praticam futebol.

De um modo geral, a turma apesentou sempre bastante interesse na maioria das matérias, na aprendizagem dos conteúdos, na realização das tarefas propostas e na evolução individual e coletiva. Nesta perspetiva, é possível afirmar a prestação da turma como positiva. Rapidamente conseguimos criar um bom clima em aula, com regras e valores bem definidos em concordância com os alunos, de modo a garantir um ambiente que fomentasse um bom processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, foi necessário chamar a atenção em alguns momentos pontuais sobre o comportamento, a pontualidade ou a segurança da integridade física do aluno, mesmo assim, estas situações não apresentam grande relevância comparativamente às restantes. Contudo, à medida que o tempo foi passando, cada aluno foi desenvolvendo as suas capacidades físicas e habilidades motoras, através da entreaajuda com os alunos que apresentaram maiores dificuldades em determinadas matérias, respeitando

todos os colegas e a professora, e ainda realizando cada vez mais as tarefas de forma autónoma e responsável.

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem

O Estágio Pedagógico é o culminar de conhecimentos pedagógicos adquiridos até então, e onde temos a possibilidade de pôr em prática e aperfeiçoar a nossa intervenção pedagógica em contexto real, permitindo-nos adequar os métodos de ensino às reais necessidades de cada aluno. Neste momento, apercebemo-nos que apesar de todos os saberes teóricos retidos, existe a necessidade de os colocar em prática, de experienciar todos os fatores influenciadores do contexto escolar e experimentar as várias estratégias e aprender com a reflexão dos seus resultados. Nesta perspetiva, reconhecemos a importância do Estágio Pedagógico (EP) na nossa formação e como meio de consolidação e ligação para a integração da profissão docente.

Refletindo sobre a prática pedagógica das atividades de ensino-aprendizagem, conseguimos segmentá-las em três domínios: o Planeamento, o Processo de Ensino-Aprendizagem (realização) e a Avaliação. Estes funcionam como linha orientadora para a professora estagiária no desempenho das suas funções, permitindo a definição das estratégias e métodos a utilizar para a concretização dos objetivos pedagógicos delineados.

No decorrer deste capítulo, serão apresentados e caracterizados todos os parâmetros pertencentes ao processo da prática pedagógica do EP, tal como, a reflexão de cada temática.

1. Planeamento

O planeamento é o primeiro procedimento de todo este processo de ensino-aprendizagem, pois permite a sua organização e delimitação de todo o seu desenvolvimento ao longo do ano letivo, a curto, médio e a longo prazo. Este planeamento é idealizado de forma coerente, sequencial e lógica após uma análise das características e do nível de competências dos alunos, do contexto escolar, do seu meio envolvente, dos recursos materiais disponíveis para as aulas de Educação Física e dos regulamentos da disciplina de Educação Física na escola. A sua criação requer um conhecimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e da legislação das Aprendizagens Essenciais (2018) referentes ao 12º ano de escolaridade, que posteriormente permitirá ao professor conhecer melhor todos os seus alunos, não só o contexto socioeconómico e familiar, como também na prestação inicial dos domínios psicomotores, socio afetivos e cognitivos.

Nesta perspetiva, podemos considerar que o processo de planeamento requer uma análise da realidade do contexto da ação, de modo a antecipar estratégias de ação que visem o

alcance dos objetivos pretendidos, e permitam a superação das dificuldades e dificuldades que possam surgir. Desta forma, como explica Haydt (2011) o planeamento implica prever, analisar e refletir, sendo uma metodologia recorrentemente adotada pelos profissionais docentes. Tendo em consideração que este é concretizado através de uma previsão de todo o procedimento, é importante reforçar que qualquer parte do planeamento pode ser alterada e ajustada se necessário. Deste modo, Carneiro (2016) afirma que o planeamento pretende garantir a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho docente, fornecendo um processo de ensino-aprendizagem de qualidade a todos os alunos.

Como tal, as reuniões realizadas antes do início do ano letivo propiciaram uma maior orientação para uma estruturação coerente e de qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), a partir da colaboração de todos os estagiários e das indicações da orientadora da Escola. Consciente que a nossa experiência neste campo a nível prático é quase nula e de que todas as bases retidas são maioritariamente teóricas, nesta fase inicial a ajuda da professora foi imprescindível para a construção de um planeamento numa perspetiva macro convergindo numa conceção micro, tendo em consideração a caracterização do meio, da escola, dos recursos materiais e espaciais e de todos os documentos essenciais à elaboração de um planeamento que promovesse o desenvolvimento do PEA com a clareza, eficiência, exequibilidade e adaptabilidade específica ao seu contexto e necessária para cada aluno. No seguimento desta perspetiva, na primeira aula os alunos preencheram a Ficha Individual do Aluno que facilitou a caracterização da turma 12º1F.

Após a recolha de todos estes dados esta planificação tornou-se um procedimento consecutivo no nosso quotidiano que exigiu uma análise e pesquisa constante sobre todos os conteúdos para que sejamos capazes de verificar o desenvolvimento do PEA e ajustar às necessidades dos alunos se necessário.

Seguidamente, apresentamos as metodologias e procedimentos concebidos em cada um dos domínios da área do planeamento: plano anual de atividades, unidades didáticas e planos de aula.

1.1.Plano Anual

O plano anual trata-se de um documento global que compreende um conjunto de orientações definidas à priori sobre a organização prevista para o ano letivo, e representa uma das primeiras etapas da preparação do PEA. Este deve conter toda a planificação letiva, incluindo as atividades promovidas pelo grupo disciplinar de Educação Física que envolvam

a participação da turma. Pretende ainda identificar as matérias a lecionar, assim como a sua distribuição no tempo, e sequencialmente as competências/objetivos a atingir no final de cada unidade didática de acordo com as características da turma. Bento (2003) defende que um plano anual tem que ser exequível, didaticamente exato e rigoroso, de forma a orientar o essencial com base nas indicações programáticas e em análises de acordo com o contexto e a turma. Desta forma, será possível alcançar os objetivos pré definidos para o PEA da turma com maior facilidades, rapidez e eficiência.

Atendendo a estes aspetos na adaptação a uma realidade, que neste caso é a turma do 12º1F, a elaboração do plano anual para o presente ano letivo (2021/2022) requereu uma fundamentação teórica em alguns documentos da legislação do Ministério da Educação (Dec. Lei nº 51/2012 de 5 de setembro e nº 54 e 55 de 2018 de 6 de julho) e do Regulamento Interno da ESAB. Neste plano anual estão presentes estes documentos base como enquadramento teórico, os conteúdos e objetivos previstos para este ano letivo, todo o enquadramento e caracterização da escola, as orientações do Programa Educativo da Escola, a caracterização da turma, a contabilização e organização das aulas pelos espaços e matérias e os vários tipos de avaliação a utilizar.

Sendo este plano anual criado com adaptações específicas à turma, Inácio et al., (2014) defendem que é fundamental conhecer a estrutura de um plano as linhas orientadoras e o percurso dos alunos, para que seja ajustado da melhor forma às necessidades dos alunos tendo em conta os objetivos previstos. Nestes aspetos, “tive bastante apoio da professora orientadora”, “esteve sempre presente e disponível para nos orientar e ajudar em todas as nossas dúvidas” (Reflexão de aula, 08 de outubro). No que diz respeito à caracterização da turma, “no início do ano letivo, a orientadora ensinou-nos a implementar uma Ficha Individual do Aluno como recolha de alguns dados pessoais de cada um” (Reflexão de Estágio, 08 de outubro), que funciona como ferramenta complementar para a adaptação do planeamento e metodologia a adotar. Ainda assim, a Escola disponibilizou alguns dados dos alunos de anos anteriores que reforçaram toda a informação já obtida.

As aprendizagens essenciais, definidas por ciclo e ano de escolaridade, têm por referência os objetivos gerais do programa para o respetivo ciclo, de modo a garantir uma coerência curricular a nível nacional, numa lógica plurianual, que permite a sua consecução de forma aberta, inclusiva, flexível e progressiva. Esta organização curricular permite às escolas e aos professores construir e gerir o currículo da forma mais adequada às condições escolares, ao ano, à turma e a cada um dos alunos.

Posto isto, o grupo disciplinar de EF (GDEF) da Escola Secundaria Avelar Brotero estabeleceu uma distribuição diversificada das várias matérias pelos três anos de escolaridade do ensino secundário. Os membros do grupo disciplinar optaram por lecionar dois Jogos Desportivos Coletivos (JDC), uma matéria de Ginástica, uma modalidade de raquetes, natação, dança, e atletismo no 10º ano e uma da categoria “outras” no 11º ano e no 12º ano.

Área das Atividades Físicas					
		10ºAno	11ºAno	12ºAno	
Subáreas	JDC	Matéria	Voleibol	Andebol	JDC-1
			Futsal	Basquetebol	JDC-2
	Ginástica	Matéria	Solo	Aparelhos	Acrobática
	Atletismo/Patinagem/ Raquetes/e Outras	Matérias	Atletismo	Outra	Outra
			Badminton	Ténis	Outra
			Natação	Natação	Natação
ARExpressiva	Matéria	Dança	Dança	Dança	
Área das Aptidão Física					
Transversal à Área das Atividades Físicas					
Área dos Conhecimentos					
Trabalho Projeto/Abordagem interdisciplinar, transversal à Área das Atividades Físicas (<i>Introdução geral, pág. 8</i>)					

TABELA 1 - ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS

No 12º ano, tendo em conta que o Voleibol e o Futsal são os JDC que não foram lecionados no ano anterior, foram os escolhidos para reforçar e continuar a ensinar no presente ano. Na área da ginástica a matéria associada é a ginástica acrobática e como ARExpressiva a dança. Já na subárea do Atletismo/Patinagem/Raquetes/e Outras as matérias selecionadas são natação e duas outras.

A distribuição das matérias a lecionar em cada espaço e nos vários anos letivos da escola é definida na primeira reunião do GDEF na qual esteve presente também o NEEF. Visto que a ordem da rotação de espaços (Anexo 3) já está definida de anos anteriores, Poli I, Gin, Poli II, Ext 1 e Ext 2, e a escolha por preferência de onde inicia cada docente também está estipulado de ano para ano, neste sentido, este ano o 12º1F começou as aulas de Educação Física no Poli I. Após esta seleção, a ordem das matérias foi decidida de acordo com a distribuição dos espaços tendo em conta as características mais indicadas para cada uma, ou seja, a primeira matéria a ser lecionada é o voleibol (Poli I), seguido de ginástica

acrobática e dança (Gin), depois as outras matérias (Poli II), escolhidas de acordo com o espaço, de seguida o futsal (Ext 1) e por fim a natação (Ext 2).

Período Letivo	Rotação de Espaços	Matérias	Nº tempos
1º Período	1º ciclo – Pol I (17 de set. a 29 de out.)	Voleibol	14
	Fitescola	Fitescola	3
	2º ciclo – Gin (9 de nov. a 17 de dez.)	Ginástica/Dança	17
2º Período	3º ciclo – Pol II (10 de jan. a 18 de fev.)	Pickleball	18
	4º ciclo – Ext1 (21 de fev. a 5 de abr.)	Futsal	19
3º Período	5º ciclo – Ext2 (19 de abr. a 15 jun.)	Natação (Fitescola)	21 (3)

TABELA 2 - ROTAÇÃO DE ESPAÇOS

1.2.Unidades Didáticas

Segundo Pais (2012), é necessária uma análise atenta e detalhada dos princípios de integração didática materializados na criação dos planos a longo, médio e curto prazo de forma que não apresentem incoerência técnico-didática. Com o objetivo de contrariar esta incoerência é necessário organizar o processo de ensino e aprendizagem, com o propósito de promover uma qualidade de ensino aos alunos.

De acordo com o autor supracitado as unidades didáticas surgem como modo de organização da prática docente, com base num conjunto de tarefas que procuram o ensino-aprendizagem respondendo as questões “o que ensinar”, “quando ensinar”, “como ensinar” e “como avaliar”.

Procurando criar estratégias que permitiam contrariar a incoerência anteriormente falada, nos momentos que antecederam o início das aulas decorreram reuniões de núcleo de estágio onde se definiram estratégias que procuravam o sucesso dos alunos. Uma das estratégias adotadas foi a criação de pré-requisitos necessários para o início das unidades didáticas. Antes do início de cada unidade didática eram definidos critérios e competências que os alunos já deveriam dominar de forma a facilitar a introdução dos conteúdos. Estes pré-requisitos auxiliaram na criação da avaliação inicial.

As criações das unidades didáticas foram feitas consoante o planeamento anual, ou seja, foi planificada com duração correspondente ao ensino programado por blocos, produzindo-se dois no primeiro e no segundo período e uma no terceiro período. Veríssimo

et. al. (2016) em concordância com Vasconcellos (1995), afirmam que a programação das unidades didáticas foca o seu objetivo na definição dinâmica da ação escolar, assumindo-se um programa ou plano da vida escolar do aluno.

Ao longo das cinco unidades didáticas a facilidade sentida na criação destas não foi a mesma, na unidade de Pickleball e de Futsal sentiu-se mais dificuldade. No caso da primeira esta era desconhecida pelo que implicou mais estudo e receio na sua aplicação, no caso da segunda o domínio da matéria não facilita o à-vontade no momento de lecionar o que é visível na criação das unidades didáticas, o receio e a incerteza foram constantes

A sequência e extensão de conteúdos (Anexo 4) foi criada com base nos critérios definidos no início do ano letivo pelo núcleo de estágio, assumindo-se assim três grupos auxiliares base para a criação da mesma, sendo eles o domínio Psicomotor, composto pelas habilidades motoras, o Socioafetivo, composto pelas atitudes e valores e o domínio Cognitivo relacionado com os conhecimentos teóricos. Durante a criação da mesma foi tido em conta as características dos alunos criando estratégias para que a turma alcance um nível homogéneo.

Com o objetivo de perceber se a planificação realizada teve o efeito esperado era realizada uma reflexão que procurava determinada se a prestação dos alunos foi a esperada e se estes atingiram os objetivos inicialmente delineados e definidos. É importante referir que durante a aplicação das unidades didáticas a sequência de conteúdos não permaneceu estanque, verificaram-se ajuste ao longo das mesmas com o objetivo de tornar exequível a planificação realizada, produzida consoante o nível da técnica dos alunos.

1.3. Planos de aula

Savater et al., (2010), defendem que nenhuma criança quer aprender algo que lhe dá trabalho ou requer muito tempo de aprendizagem, tirando-lhes tempo de prática. O plano de aula procura ser algo estruturado e pensado a curto prazo procurando evitar que o tempo de instrução seja reduzido, aumentando o tempo de prática dos alunos.

No plano de aula, sendo este uma ação contemplada no planeamento, deve ser contido todas as decisões previamente definidas que caracterizarão a aula, dando-lhes entidade e especificidade. Neste sentido o plano de aula procura transformar a planificação da unidade didática em algo prático.

A elaboração do plano de aula (Anexo 5) foi feita nos momentos que antecederam o início das aulas. Ficou definido que este seria composto por cinco colunas sendo elas o tempo, total e parcial, os objetivos específicos, a descrição da tarefa/organização, componentes críticas/critérios de êxito e estratégias e estilo de ensinosa. A elaboração do plano de aula é feita em três fases, a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Na parte inicial é caracterizada pelo aquecimento e pela instrução inicial, com apresentação dos conteúdos e dos objetivos da aula, na parte fundamental encontram-se expostos os exercícios a realizar e na parte final o retorno à calma e um balanço final da aula.

A elaboração do plano de aula torna-se mais fácil ao longo da unidade didática, tendo em conta que a dificuldade se acentua no início da mesma devido à ausência de domínio das mesmas e à dificuldade sentida na primeira abordagem às unidades didáticas. A estratégia utilizada para a percepção e análise da qualidade do plano de aula foi a reflexão final que decorria no final de cada aula. Esta reflexão contava com a presença da professora orientadora e dos estagiários que estavam presentes para assistir aula. Estas reflexões (Anexo 6) auxiliaram a produção dos restantes planos de aula.

2. Realização

Após a descrição de todo o procedimento que compõe o domínio do Planeamento, o Processo de Ensino-Aprendizagem transfere os conteúdos teóricos previamente apresentados, para a sua realização prática com a turma. Esta área, também denominada de condução de ensino (realização), por Ribeiro-Silva (2017), engloba 4 dimensões identificadas por Siedentop (1983): instrução, gestão, clima e disciplina.

Os valores, as atitudes e os comportamentos sociais e psicológicos dos alunos espelham a atuação do professor no decorrer das aulas, como Quina (2019) afirma: “A prestação do professor em contexto de sala de aula tem uma grande influência no PEA”. Nesta perspetiva, serão apresentadas as diferentes dimensões de intervenção pedagógica. Analisámos e refletimos especificamente sobre cada uma, mantendo na consciência que, a qualquer momento, estas juntar-se-ão na prática do ensino.

2.1. Intervenção Pedagógica

Segundo Onofre (1995), a qualidade do desempenho do docente advém da sua capacidade de analisar as circunstâncias de cada situação educativa, de selecionar e

implementar os métodos mais adequados à aprendizagem, fazendo com que os alunos consigam retirar o maior benefício.

No início do ano letivo tivemos dificuldade em analisar as várias circunstâncias do envolvimento e algumas situações de ensino, o que nos levou a procurar mais informação, a instruir-nos, para que pudéssemos implementar métodos mais adequados às aprendizagens dos alunos, de maneira exponenciar o seu desempenho e desenvolvimento.

Instrução

O processo de ensino aprendizagem é uma estratégia que propicia interações constantes entre os intervenientes, mediante a comunicação entre o professor e os alunos. Por esta razão, é fundamental analisar e planear a melhor forma de transmitir a informação necessária aos alunos, de forma a proporcionar um PEA de qualidade.

Na comunicação destacam-se a preleção, o questionamento, o feedback e a demonstração. O professor deve variar o seu repertório ao transmitir as informações, para que as mesmas tenham substância para os alunos. Sabendo que os ajustes e adaptações devem surgir quando há a necessidade, as nossas opções foram pensadas e executadas de acordo com as situações e contextos de cada matéria. Considerando todos os fatores condicionantes e ameaçadores de um bom clima de aula, precisámos adotar algumas rotinas para que pudéssemos garantir uma maior fluidez da aula, tais como: obrigatoriedade de silêncio e calma; permanência dos alunos no campo de visão; alinhados, sem sobreposição de alunos.

Barreiros (2016) advoga que a instrução deve seguir três princípios gerais: ser curta, clara e precisa. Este autor reforça ainda a importância de selecionar as informações essenciais a serem transmitidas de forma crítica. Indo ao encontro destas diretrizes, procurámos, ao longo dos vários momentos da aula, relacionar os conteúdos já abordados com os previstos a introduzir na presente aula, promovendo uma compreensão mais rápida e consistente da evolução das tarefas seguintes. Conscientes da importância de interligar os conteúdos das Unidades Didáticas (UD) anteriores com a UD a ser lecionada, preocupámo-nos em aperfeiçoar a comunicação com os alunos. Assim, durante a introdução das aulas apresentámos os objetivos, conteúdos e questionámos sobre a matéria já lecionada. Enquanto os exercícios decorriam, transmitimos a informação de forma sucinta, objetiva e clara, oferecendo fluidez na transição dos mesmos, proporcionando mais tempo de empenho motor

aos alunos. No final realizámos um balanço da mesma, e estendemos os conteúdos para as seguintes.

Relativamente à forma como a instrução é realizada, Onofre (1995) confirma que já foi comprovado que os alunos retêm mais facilmente uma mensagem transmitida através de comunicações visuais, ou se possível, a interação entre o canal visual e auditivo, que apenas por informação verbal. A partir desta perspetiva, a demonstração e a preleção como duas faces da mesma função, favorecem a compreensão e assimilação dos conteúdos pelos alunos quando são utilizadas em simultâneo. Este fenómeno foi cada vez mais perceptível à medida que as diversas situações iam surgindo. Numa fase inicial, quando utilizávamos apenas a instrução, em exercícios que acreditávamos que os alunos iriam compreender facilmente a sua realização, era quando realmente percebíamos que alguns alunos apresentavam dificuldades na perceção dos objetivos das tarefas, e, conseqüentemente, influenciava a gestão do tempo de prática dos alunos. Neste sentido, e com a reflexão de grupo, concluímos que uma instrução cuidada e uma demonstração clara da execução correta dos exercícios propicia uma replicação dos exercícios mais rigorosa e uma performance mais precisa dos elementos técnicos/táticos desejados.

De acordo com Fonseca et al. (2008), a demonstração visa fornecer uma imagem, o mais representativa possível, da tarefa a ser executada. Neste sentido, na maioria dos casos, recorremos a um aluno para exemplificar os exercícios. A seleção do modelo a ser utilizado visava um dos alunos com as melhores competências motoras, sendo mais fácil demonstrar o movimento correto e desejado, corrigindo-o se necessário. A exemplificação da tarefa tinha que ser completa e repetida algumas vezes para se tornar eficaz, já que a reprodução do movimento ajuda os outros alunos a entenderem os seus aspetos fundamentais, permitindo uma imitação igual, ou aproximada do objetivo didático. Foi visível uma maior dificuldade na compreensão da realização dos exercícios naqueles onde não era utilizada uma demonstração prévia ou quando esta era realizada, mas não na sua totalidade. Após esta verificação, consideramos que é preferível demorarmos mais tempo numa fase inicial (instrução), com uma boa demonstração para que os alunos sejam capazes de aproveitar o tempo da tarefa, correspondendo ao objetivo proposto, em vez de pararmos a aula para constantes correções e recomeços de exercícios, desperdiçando tempo de empenho motor.

Em contrapartida, o *feedback*, determina a eficácia e eficiência da transmissão da informação, este pode ser avaliativo, interrogativo, descritivo ou prescritivo. Quando

utilizado de forma adequada e pertinente, é uma das técnicas que mais contribui para a evolução do desempenho dos alunos, uma vez que intervém nos momentos críticos de execução do aluno e permite corrigir imediatamente o erro predominante, o que o torna determinante na condução das aulas. Para que tal aconteça, é essencial que o professor ao fornecer algum tipo de feedback, conclua o mesmo, fechando o ciclo: observação-*feedback*-observação-(*feedback*). Este foi um dos principais aspetos onde tivemos de melhorar, ajudando-nos a entender se o *feedback* transmitido foi eficiente ou não.

Esta ferramenta de comunicação foi a mais desafiante de explorar e de recorrer da forma mais adequada e pertinente durante o decorrer das tarefas e da prática dos alunos, devido à sua complexidade e particularidade de depender das circunstâncias envolventes e do desempenho dos alunos. Considerando todos os motivos indicados anteriormente, tentamos fornecer o máximo possível de *feedback* variados e para os diversos alunos, de forma ajustada às características de cada situação e indivíduo. Foi perceptível, desde cedo, que precisávamos de reaprender a observar, aprofundar os nossos conhecimentos sobre a matéria, a tarefa, o aluno e o próprio *feedback*. Todos estes aspetos foram trabalhados ao longo das aulas e discutidos em grupo, de forma a explorar as várias dimensões, sendo elas, o objetivo, a forma, a direção, o momento e a afetividade, o que nos ajudou a aperfeiçoar os pontos onde tínhamos mais dificuldades e a desenvolver competências a nível da pertinência e qualidade do *feedback*. Em relação ao objetivo, começamos por recorrer ao prescritivo, descritivo e avaliativo. Posteriormente, percebemos a importância da utilização do interrogativo para obrigar os alunos a refletirem e a analisarem as suas próprias ações. Relativamente à forma, este pode ser visual, auditivo, cinestésico ou misto. Tendo em conta a atual situação pandémica, evitamos a utilização do cinestésico e demos mais ênfase ao misto, sem deixar de utilizar as restantes, que, tal como foi referido anteriormente, é o que é compreendido de forma mais eficaz pelos alunos. Porém, na UD de ginástica acrobática sentimos a necessidade de utilizar *feedback* cinestésicos para que os alunos compreendessem exatamente onde se deveriam colocar e como. Relativo à direção, foram utilizadas as três opções, turma, grupo restrito e aluno, com esta ordem de evolução, ou seja, numa fase inicial era fornecido muito *feedback* à turma, e à medida que o tempo foi passando e houve um maior conhecimento das características de cada aluno, fomos capazes de especificar cada vez mais o *feedback* à performance de cada um. A conjugação de todas e a escolha da mais adequada de acordo com as situações foi um desafio todas as aulas e onde aprendemos a desenvolver essas competências. No que diz respeito ao momento, este foi maioritariamente

em simultâneo com as tarefas, ou por vezes nas preleções finais da aula. Por último, quanto à afetividade, incidimos de uma forma positiva e construtiva, com o intuito de motivar os alunos e de manter um clima de aula agradável.

Assim, Rosado e Mesquita, (2009) reforçam que o professor tem a responsabilidade de selecionar a informação pertinente a transmitir e de optar pela estratégia mais adequada ao contexto, à especificidade do conteúdo de aprendizagem, aos objetivos e ao nível de desempenho dos alunos. Para que isso seja possível, Piéron (2005) defende que deve existir uma boa preparação da tarefa conhecendo por completo a ação motora a ensinar, o aluno e o próprio *feedback*.

O questionamento funcionou como complemento de todas estas dificuldades, pois foi fundamental para averiguar e compreender a aquisição dos conhecimentos e compreensão das tarefas e dos conteúdos. Este foi cada vez mais introduzido nos vários momentos das aulas e ajudou-nos a captar a atenção dos alunos e a promover uma autorreflexão sobre as suas decisões e desempenho, envolvendo-os ativamente no PEA. Inicialmente era utilizado apenas nas preleções iniciais e finais, e à medida que fomos ganhando mais experiência fomos implementando durante os exercícios e mesmo após a execução do aluno. Desta forma, primeiramente a maioria era direcionada à turma, e ao longo das aulas fomos introduzindo cada vez mais este meio de intervenção de forma individual e pontual, com o intuito de apropriar as questões ao nível do conhecimento e das competências do aluno para que seja capaz de realizar uma autorreflexão crítica sobre a sua performance e os conteúdos da matéria e tenha um papel ativo no desenvolvimento do seu PEA.

2.1.1. Gestão

No âmbito da gestão, está presente todo o planeamento e organização no processo de intervenção pedagógica, que contribuem para o bom funcionamento e fluidez da aula, e, conseqüentemente, propiciam a eficácia e sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Esta dimensão, engloba a gestão dos espaços, dos materiais, dos alunos, da comunicação e da duração da aula. Conscientes de que este procedimento vai determinar o tempo de prática dos alunos e condicionar o processo de ensino-aprendizagem, tentamos ao máximo delinear metodologias viáveis tendo em conta o contexto para introduzir nas aulas, de modo a maximizar os índices de envolvimento na aprendizagem e empenho motor dos alunos.

Tendo em vista os objetivos indicados anteriormente, houve a necessidade de definir estratégias e rotinas de aula com o propósito de maximizar o tempo de aprendizagem e diminuir a possibilidade de ocorrência de comportamentos inapropriados. Neste sentido, os alunos foram informados desde o início do funcionamento das aulas: o local, os tempos de tolerância para o início e término da aula, a zona e disposição dos alunos para as preleções iniciais e finais, e a organização do aquecimento. Para além destas rotinas foram utilizadas algumas estratégias na planificação e organização das aulas, estas foram: preparar o material e o espaço previamente à aula; despor o material de forma a criar transições de exercícios práticas e rápidas; definir linhas orientadoras para os vários momentos da aula (ex. linha onde se distribuem para a preleção inicial); recolha e arrumação do material realizada pelos alunos; escolha de exercícios com estruturas semelhantes para a mesma aula, de maneira a criar transições fluidas entre os exercícios; instruções claras, curtas e sucintas; criação de grupos heterogéneos; colocação e deslocamento no espaço de forma a ver toda a turma e controlar a tarefa; contar com o tempo da instrução de novos exercícios na planificação da aula; utilização do *feedback* cruzado para manter o controlo total da turma; escolha de exercícios onde estivessem o maior número de alunos em prática; entre outras.

Nesta dimensão, a maior dificuldade inicialmente foi construir o plano de aula de maneira a cumprir com todas as tarefas propostas e com a hora de término da aula. O que nos levou a refletir e a ponderar melhor na escolha dos exercícios e na consideração do tempo previsto de explicação das tarefas e de transição entre elas. Após essa conscientização as aulas começaram a cumprir o tempo previsto, tal como a duração das tarefas.

2.1.2. Clima

Segundo McCaughtry et al (2008), a relação criada entre o professor e o aluno advém, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor na aula, da relação empática com os seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão daqueles e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. As relações entre os alunos e a relação que eles sentem com as atividades de aprendizagem, condicionam, da mesma forma, a harmonia das aulas. O clima da aula tem como principal responsável o professor da turma, porque é ele, através das suas metodologias de ensino, que deve gerir e harmonizar todos os níveis relacionais dos alunos, entre eles e o que os rodeia.

Ao longo das aulas, e indo ao encontro do que Ribeiro-Silva (2020) escreveu, alguns alunos demonstraram ter uma maior consideração pelo professor que tem a capacidade de ser justo, imparcial, compreensivo e motivador. Por este motivo, procurámos desde cedo construir relações fundamentadas em valores essenciais para a integração na sociedade, na base do respeito e da amizade, promovendo princípios como o empenho, a perseverança e a responsabilidade. A interação com os alunos almejaram promover um ambiente harmonioso favorável à aprendizagem através da preocupação pelos interesses dos alunos e da nossa predisposição para ajudar e contribuir na sua evolução, pois a afetividade atua como uma energia que impulsiona as ações do aluno.

Já no que diz respeito à relação aluno-aluno, é uma variável que o docente acaba por não estar diretamente associado, mas que indiretamente é capaz de influenciar a predisposição das interações dos alunos. Com este propósito, ao longo das UD's e ajustado às matérias, fomos promovendo o trabalho em equipa a partir de grupos heterogéneos formados por nós. Todas as atividades realizadas em grupo tinham em vista um objetivo comum, motivá-los a superarem-se em conjunto. Este sistema incentiva à entajuda dos alunos, ao reconhecimento das dificuldades do outro e das suas próprias fragilidades, mas, sobretudo, a importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento motor, cognitivo e socio afetivo do individuo.

Relativamente à relação aluno-tarefa/meio, tentámos optar por exercícios que fossem ao encontro dos objetivos específicos projetados e do agrado dos alunos, considerando o nível das competências dos mesmos de forma a desafiá-los, com a atenção de não perder de vista a concretização dos objetivos. Algumas delas tornaram-se rotineiras para que os alunos já estivessem familiarizados com a dinâmica e se sentissem mais à-vontade para progredirem, mantendo sempre a progressão dos conteúdos e da dificuldade das tarefas.

2.1.3. Disciplina

Segundo Mayer (2017), a estrutura escolar é um local propício e adequado ao desenvolvimento ético de alunos e professores, visto que a ética pressupõe ter um compromisso e obrigação com o outro. A disciplina não pode ser caracterizada apenas pela ausência de comportamentos considerados inapropriados e pela adoção de atitudes identificadas como aceitáveis pela sociedade. Esta primazia as habilitações do professor de guiar os alunos pelos seus interesses, consoante as suas capacidades e motivações.

Assim sendo, procurámos desde o primeiro contacto, implementar um conjunto de regras a cumprir e criamos rotinas, de forma a garantir o normal funcionamento da aula. Esta estratégia integra-se na perspectiva “Preventiva” de Onofre (1995), que foi a que optamos por recorrer na generalidade das situações, no sentido de evitar que os quadros de indisciplina se instalassem. Em alguns casos pontuais também houve a necessidade de recorrer à repreensão de alguns comportamentos de desvio e de corrigir alguns comportamentos de indisciplina. Uma das principais estratégias que implementámos para esta prevenção foi a criação de grupos de trabalho, com a uma enorme atenção na distribuição e separação dos focos de comportamentos de desvio.

A turma, de um modo geral, apresentou um comportamento adequada ao espaço de sala de aula, mesmo que tenha havido a necessidade de chamar a atenção a alguns alunos durante as aulas, estas intervenções nunca tiveram que ser mais rígidas. Ainda assim, sentimos que na modalidade de futsal foi onde houve um maior distúrbio a nível do comportamento global da turma. Pensamos que este pode ter resultado do aumento de confiança e conhecimento entre os alunos da turma e mesmo connosco, visto que já foi numa altura mais avançada do ano letivo. Consideramos ainda as características desta matéria influenciadoras e mais propícias que as restantes para o surgimento de comportamentos de desvio, pois trata-se de uma modalidade coletiva e de invasão, o que exige uma maior interação entre um número mais elevado de alunos, e, além disso, o domínio de alguns alunos sobre a técnica e a tática desta matéria também os deixava um pouco mais à-vontade.

Tal como foi salientado até agora, o nosso foco central foi sempre a prevenção, onde a colaboração da boa gestão da aula e do clima agradável da mesma se tornaram variáveis fundamentais para a precaução de comportamentos menos adequados.

2.2. Decisões de ajustamento

Mesmo conscientes que todo o planeamento e organização das atividades foi pensado e estruturados de forma fundamentada e lógica, com o intuito de fornecer aos alunos um PEA de qualidade, existem diversos fatores externos que nos obrigam a adaptar e a ajustar o que inicialmente estava previsto. Uma vez que todas as variáveis descritas anteriormente, pertencentes ao PEA, são processos flexíveis, o docente deve ser capaz de optar pela melhor adaptação tendo em conta as variantes apresentadas. Para tal, é necessário que este torne contante a sua prática reflexiva e estimule o seu sentido crítico sobre si próprio. Estas análises são necessárias para ajustar qualquer parâmetro que não esteja a corresponder aos

objetivos pretendidos, o que as torna importantíssimas para umas tomadas de decisão adequadas e eficazes para melhorar o PEA do aluno.

Neste sentido, durante o decorrer do EP, vimo-nos obrigados a fazer alguns ajustamentos tanto ao nível de planeamento de plano anual, das UD's e dos planos de aula, bem como da nossa intervenção pedagógica e gestão de aula.

Ao nível do planeamento, houve a necessidade de reajustar a organização do número de aulas destinada a algumas UD's, devido à alteração das interrupções letivas do Natal, Carnaval e Páscoa pela razão pandémica atual. Estas alterações obrigaram a uma adaptação das sequências de conteúdos, visto que foram mudados os números de aulas previstos à sua lecionação. No entanto, as maiores adaptações que tivemos que realizar foi na UD de futsal, pois esta foi lecionada no espaço exterior I, que dependia das condições meteorológicas apropriadas para a sua realização nesse local. Como tal, existia a necessidade de ajustar rapidamente o plano de aula ao espaço disponível para a sua realização, mantendo os objetivos pretendidos para a aula. Houve ainda a necessidade de adaptar alguns exercícios ao longo das aulas, ou pela sua complexidade ou por simplesmente não estarem a resultar, para que fosse mantido o bom funcionamento da aula e alcançadas as finalidades pretendidas.

No que diz respeito à intervenção pedagógica, esta foi a área onde sentimos que havia a necessidade de existir um maior desenvolvimento das competências de ajustamento nas diversas situações que possam surgir. Inicialmente, a nossa intervenção era focada principalmente na correção de cada aluno, ou seja, no fornecimento de *feedback individual*. Ao longo das aulas, fomos trabalhando para que fossem emitidos mais *feedback* geral à turma ou mesmo cruzados, para manter o controlo total da turma e marcar mais presença em aula. Ainda assim, a maior dificuldade tida foi no culminar dos vários tipos de *feedback*, isto é, “*conseguir fornecer os vários tipos de feedback nos momentos adequados de forma pertinente para melhorar o processo de ensino-aprendizagem do aluno*” (Reflexão de aula, 10 março).

Em suma, a capacidade de decisões de ajustamento de um professor de Educação Física é crucial para proporcionar aos alunos um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, alcançando o sucesso e os objetivos das atividades propostas. A imprevisibilidade destas aulas exige de nós uma boa capacidade de ajustar adequadamente a nossa intervenção pedagógica às capacidades dos alunos, que vamos ganhando com a experiência adquirida na sua prática.

3. Avaliação

Segundo Nobre (2015) a avaliação educativa é uma prática social, que representa um papel importantíssimo no processo de aprendizagem dos alunos, permitindo-nos constatar o sucesso e o insucesso dos alunos. Esta matéria consiste num processo contínuo de intervenção pedagógica fornecida pelo docente, que visa acompanhar e analisar o desenvolvimento do aluno a vários níveis. Deste modo, esta feramente permite que o professor melhore a qualidade do ensino, através do seu conhecimento geral, de retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados [Decreto de Lei nº 139/2012 (despacho normativo nº 24-A/2012), de 5 de julho; Cap. III].

Conscientes que a prática de avaliar funciona como regulador integrante do processo de ensino-aprendizagem, quanto melhor estruturado e concretizado for, com maior qualidade será fornecido aos alunos, sendo este caracterizado pela sua complexidade e difícil concretização. Neste sentido, Nobre (2015) afirma que “é uma ação que não tem paralelo em termos de processos mentais”, pois é realizado por um juízo único da responsabilidade do docente. Por este mesmo motivo, este deve ser contínuo e o mais justo e imparcial possível.

Reforçando a importância de este ser realizado de forma constante, integra-se também neste contexto o Projeto de Monitorização Acompanhamento o Investigação em Avaliação (MAIA), que visa a utilização da avaliação como um instrumento pedagógico, com caráter formativo, dando aos alunos a possibilidade de construírem uma imagem de si próprios e das suas competências, de modo a motivá-los a evoluir, a melhorar o empenho nas atividades educativas e a alcançarem os objetivos estabelecidos.

Nobre (2015) refere ainda que este sistema avaliativo se compreende em três parâmetros distintos ao longo do processo de ensino-aprendizagem: a avaliação formativa inicial (analítica), a avaliação formativa (controladora) e a avaliação formativa final (classificatória).

Posto isto, seguidamente, será descrito todo o procedimento das várias fases de avaliação, explicando todos os instrumentos, procedimentos e técnicas utilizadas.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a Avaliação Formativa Inicial realiza-se no início de cada bloco de matéria, ou seja, antes da introdução de cada UD, recorrendo a instrumentos de verificação e controlo previamente construídos, com o objetivo de estruturar, planear e regular os objetivos previstos.

Para facilitar a observação e o registo do nível inicial de desempenho aos alunos, construímos uma grelha de avaliação formativa inicial (Anexo 7) tendo em consideração as aprendizagens essenciais, que englobasse de forma perceptível o que se pretendia analisar e observar. Este instrumento foi utilizado nas primeiras aulas de todas as UD lecionadas, e o seu registo foi efetuado através da nomenclatura: “Nível 1” (não executa), “Nível 2” (executa com dificuldade), “Nível 3” (Executa com algumas competências), “Nível 4/5” (Executa bem e com facilidade).

De seguida, procedeu-se à realização da avaliação formativa inicial, sendo que esta foi ajustada e diferente consoante as matérias. Nas modalidades coletivas a observação era mais concentrada nas componentes táticas e da compreensão do jogo (em situação de jogo), com exceção da UD de voleibol, onde foi necessário recorrer, primeiramente, a uma observação dos aspetos técnicos para que fosse possível realizar a situação de jogo. Nas modalidades individuais, a avaliação incidiu sobre os aspetos técnicos, por exemplo na ginástica acrobática, a observação recaiu mais sobre a postura, o equilíbrio, as pegas e o monte e desmonte. Mesmo nestas matérias, a avaliação realizou-se com a prática de todos os alunos em simultâneo, onde o professor ia circulando e tomando notas sobre o que observava. Contudo, a avaliação formativa inicial da modalidade de Pickleball foi ligeiramente distinta das restantes, visto que era uma matéria completamente desconhecida. Assim sendo, esta centrou-se em alguns elementos técnicos introduzidos logo na primeira aula, mas sobretudo no *transfer* de componentes táticas de outras modalidades de raquetes.

Após as observações realizadas, analisamos e refletimos sobre os resultados obtidos, que serviu como referência para a criação de um planeamento e sequencia de conteúdos a seguir ao longo da UD, ajustada às competências de cada aluno e no sentido de promover a superação e evolução das suas capacidades. Reconhecemos deste modo, a importância desta avaliação para a estruturação e orientação do nosso planeamento de forma ajustada, lógica e eficiente para promover o melhor PEA aos alunos.

Numa fase inicial do EP, a maior dificuldade que surgiu na realização deste registo no início de cada UD foi em manter a coerência e concordância do nível de cada turma em relação à turma, pois para além da nossa capacidade de observação ainda não estar muito desenvolvida, também havia pouco conhecimento sobre os alunos. Há medida que a experiência foi sendo adquirida, fomos aperfeiçoando os métodos utilizados para a recolha de dados, tornando-os cada vez mais objetivos, simples e pragmáticos, através da definição dos descritores mais pertinentes a observar nesta fase. Esta observação foi realizada por grupos, de modo a garantir uma recolha de informação sólida, coerente e real das capacidades dos alunos, que nos permitissem regular e reajustar os objetivos definidos a atingir pelos alunos.

No que diz respeito ao planeamento das aulas, este foi ao encontro do seguimento das restantes, dando continuidade à progressão dos conteúdos programáticos, a partir de tarefas destinadas ao nível dos alunos. Já a nível da realização, esta foi feita através da observação direta do desempenho dos alunos, e onde não se deixou de intervir e transmitir *feedback* sobre os aspetos que deveriam melhorar, de maneira a melhorar o desempenho e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

3.2. Avaliação Formativa

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho descreve o caráter contínuo e sistemático da avaliação formativa ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem. Fernandes (2020) defende que mesmo não sendo uma avaliação de proximidade, as suas práticas devem garantir o rigor da recolha de informação visando os objetivos de aprendizagem presentes e apresentadas no currículo.

Na avaliação formativa procurámos registar todos os parâmetros definidos a nível psicossocial, psicomotor e cognitivo em ter em consideração na avaliação formativa final. Esta recolha foi realizada através da observação direta do desempenho, das atitudes e empenho dos alunos nas aulas, e alistada na reflexão realizada no final de cada aula e em uma grelha (Anexo 8) indicada e estruturada com os aspetos mais importantes a ter em conta neste momento de evolução dos conteúdos programáticos. No que diz respeito às atitudes, era tido em consideração todos os parâmetros do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (assiduidade, pontualidade, respeito, cooperação, comportamento,

etc.). Em relação ao empenho, tínhamos em conta a predisposição do aluno em aula, a dedicação na realização dos exercícios e na sua evolução e a disponibilidade para ajudar os colegas e a professora. Por fim, no desempenho era observado a evolução do aluno, em que nível se encontrava e o que ainda precisava para atingir os objetivos pretendidos, e ainda os conhecimentos que já tinha adquirido sobre os conteúdos da matéria a ser lecionada. Este último era avaliado através das intervenções realizadas pelos alunos, do questionamento feito nas instruções e na observação da realização das tarefas, onde era possível perceber se os alunos compreendiam o objetivo dos exercícios e a dinâmica do jogo.

Esta recolha de informação foi uma prática que foi adotada logo desde o início, mas que não era claramente divulgada aos alunos. Quando nos apercebemos da importância de esta ser do total conhecimento dos alunos, para que tenham noção em que nível se encontram e do que precisam para alcançar os objetivos pretendidos, começamos a divulgar esses dados sensivelmente a meio da UD, para tivessem tempo de melhorar os parâmetros que ainda não tinham atingido. A partir de desse momento, constatamos também que as respostas realizadas às questões da autoavaliação começaram a aproximar-se das notas atribuídas, mostrando uma maior consciência dos alunos acerca do seu desempenho.

Outro feito que demonstrou ser crucial neste processo avaliativo foi a constante transmissão de feedback aos alunos sobre as suas prestações e a sua evolução, acompanhada de questionamento em momentos pertinentes durante a sua realização, propiciando uma autorreflexão do aluno sobre o seu próprio processo de ensino aprendizagem.

Mesmo recorrendo a estas estratégias, numa fase inicial, encontramos algumas dificuldades na observação global destes aspetos relativos à *performance* de todos os alunos. Por este mesmo motivo, constatamos que no final não existia informação suficiente para que fosse viável atribuir um juízo de valor às ações técnicas e táticas de cada aluno. À medida que nos íamos apercebendo destas falhas, fomos analisando e concluindo que seria mais eficaz se optássemos por definir pequenos grupos de alunos ou um conjunto reduzido de ações técnico-táticas base para considerar naquela fase. Assim, conseguimos garantir que os dados associados ao perfil de desempenho de cada aluno fossem mais fiáveis, sólidos e próximos da realidade de cada aluno.

3.3. Avaliação Formativa Final

A avaliação sumativa é considerada como juízo globalizante (Portaria n.º 226-A/2018), produz informação sistematizada e sintetizada que conduz à tomada de decisão

referente à progressão das aprendizagens realizadas pelo aluno (Fernandes, 2020). Neste sentido, Nobre (2015) reforça que esta avaliação fornece informação determinante para o professor verificar se foram alcançados os objetivos finais ou intermédios previstos e valorar os mesmos positiva ou negativamente, dependendo do produto final.

Posto isto, recorreremos à realização deste procedimento no final de cada UD, de cada Período e do Ano letivo, sendo esta última fase do processo de avaliação um culminar de todo o trabalho desempenhado. Para tal, foi utilizada uma grelha avaliativa (Anexo 9), definida pelo GDEF da ESAB e estruturada pela professora cooperante no programa *Numbers*, que integrava a avaliação dos vários parâmetros considerados em cada domínio. Esta, por sua vez, está dividida em dois domínios, o Saber-Fazer com uma percentagem de 85%, e a perseverança na realização das tarefas com os restantes 15%, sendo que o Saber-Estar (PASEO) também é tido em conta e considerado na nota final atribuída aos alunos.

De forma a tornar o processo de avaliação coerente e a facilitar a compreensão dos alunos sobre os objetivos pretendidos para cada UD, a construção do momento final de avaliação foi muito semelhante ao realizado na avaliação formativa inicial, onde foi possível observar a evolução das competências dos alunos em contextos que já eram do seu conhecimento.

No final de cada avaliação sumativa, foi feita uma análise e reflexão sobre os resultados obtidos, onde conseguimos perceber se foram alcançados todos os objetivos pretendidos e realizar um balanço dos pontos positivos e dos aspetos a melhorar que decorreram ao longo da UD, de modo a construir uma análise crítica de todo este processo, reconhecer os aspetos a melhorar e as estratégias a adotar futuramente, melhorando assim o processo de ensino-aprendizagem.

A elaboração do registo de todos estes dados foi bastante facilitada pela professora orientadora da escola, visto que nos disponibilizou o instrumento avaliativo que utiliza todos os anos para a sua realização. Este já apresentava uma estrutura organizada e realizava os cálculos de forma automática, o que nos ajudou bastante a organização e comparação com outros dados, tais como as classificações atribuídas em anos anteriores (Anexo 10).

A introdução das avaliações no portal da escola, o INOVAR, foi realizado primeiramente com a ajuda da professora orientadora e a partir desse momento, foi-nos dada

autonomia para o fazemos sozinhos, tendo um papel cada vez mais ativo nas funções de profissional docente.

3.4. Autoavaliação

A autoavaliação assume um papel de extrema importância e é entendida como um procedimento inerente no domínio do próprio processo de aprendizagem pelo aluno. Este momento requer uma reflexão e autoanálise crítica individual sobre o seu desempenho, permitindo assim “a formação de uma consciência de aprendizagem ao aluno e uma aprendizagem única do próprio ato de avaliar” (Nobre, 2015)

Ao longo do ano letivo, proporcionamos aos alunos vários momentos de autoavaliação formais, sendo sempre no final de cada ciclo, ou seja, após terminar cada UD lecionada. Nestes momentos, proporcionámos aos alunos uma reflexão profunda sobre as suas atitudes, o seu desempenho, devidamente justificado, e as suas apreciações acerca da matéria e da prestação da professora ao longo da mesma. Este registo foi realizado através da plataforma *Google Forms* e colocado na sala do *Classroom* destinado à turma. (Anexo 11)

Após uma análise das informações recolhidas, foi possível verificar que grande parte dos alunos tiveram uma perspetiva semelhante de acordo com o seu desempenho, existindo ainda um grupo de alunos que considerava a sua prestação sempre ligeiramente superior à realidade, o que acabava por não corresponder à nota atribuída no final da UD e do período.

Na altura de fornecer aos alunos as classificações atribuídas (Anexo 12), colocamos os dados da autoavaliação juntamente com a avaliação sumativa, para que os alunos tivessem uma melhor precessão dos aspetos que não correspondiam exatamente aos que atribuíram, de maneira a propiciar a conscientização das suas competências e da sua prestação, que serão fundamentais para as suas vidas futuras.

4. Coadjuvação no ensino básico

Durante o desenvolvimento do EP, uma das exigências propostas foi a intervenção noutra ciclo de ensino. Visto que a escola onde estava a concretizar essa intervenção pedagógica correspondia apenas ao ensino secundário, foi necessário recorrer a outra escola para a sua realização. Por este mesmo motivo, este foi realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Dra. Maria Alice Gouveia, a uma turma de 6º ano, na qual foram lecionadas um conjunto de 4 aulas constituintes de um pequeno módulo de dança. Neste sentido, tivemos a

possibilidade de abordar uma matéria, na sua totalidade, num ciclo completamente diferente daquele a que estávamos habituados.

Inicialmente, a proposta indicada pelo professor responsável da turma sobre a matéria a ser lecionada proporcionou algumas inseguranças, dúvidas e receios, sobre qual seria a melhor forma de chegar à turma, abordar todos os conteúdos pretendidos e garantir o sucesso dos alunos. Uma vez que o primeiro contacto com a turma foi logo na primeira aula a ser lecionada, de forma completa, não existia qualquer conhecimento sobre a turma. Posto isto, esta aula não só funcionou como reconhecimento das competências adquiridas pelos alunos nesta matéria, mas também como análise das características da turma de um modo geral. Todas estas incertezas que surgiram à priori foram causadas por essa falta de conhecimento sobre o contexto que iríamos encarar, que exigiu um planeamento bastante cuidado e que fosse facilmente ajustado de acordo com as circunstâncias que pudessem surgir.

Após o primeiro contacto com a turma, foi possível compreender o nível que se encontrava e estipular os objetivos previstos para esta UD. Como esta já tinha sido abordada junto das nossas turmas, já estavam presentes alguns conhecimentos teóricos e práticos relativos à mesma, o que facilitou a adaptação da intervenção pedagógica às especificidades da turma.

Perante o nível da turma, introdutório, optou-se por abordar os conteúdos a partir de dinâmicas que obrigassem os alunos a explorar a sua criatividade, através da exploração do movimento, ocupação de espaço e ritmo, acompanhando-os sempre a partir das orientações do professor. Sendo a turma bastante empenhada, interessada e com um comportamento bem adequado, o maior desafio foi motivar e integrar os alunos mais envergonhados e com algumas inseguranças na realização de todas as tarefas.

Ainda assim, consideramos que este foi bem desempenhado e alcançou os objetivos pretendidos junto da turma, e ainda foi bastante benéfica, pois permitiu-nos vivenciar o contacto com outra realidade e desenvolver novas versatilidades ao nível profissional docente.

5. Estilos de Ensino

Toda a construção do processo de ensino-aprendizagem apresenta uma estrutura planificada de forma lógica e estratégica tendo em conta os objetivos propostos a atingir pelos alunos. O leque de estilos de ensino existente possibilita a alteração do desempenho

do aluno de forma única e própria tendo em conta os objetivos específicos delineados, oferecendo um ensino assertivo, consistente, eficiência e de qualidade. Posto isto, compreende-se a importância da construção deste processo de modo consciente e coerente tendo em consideração os objetivos visados.

Mosston e Ashworth (2008) abordam que quando falamos de estilos de ensino devemos ter em consideração que conseguimos organizá-los em dois grandes grupos, os estilos de ensino convergentes ou de reprodução e os estilos de ensino divergentes ou de produção. A principal diferença entre eles reside no facto de os últimos referidos serem versáteis em relação aos conteúdos e princípios, tendo mais que uma opção na concretização das tarefas, enquanto os primeiros apresentam conteúdos concretos.

Ao longo da lecionação das aulas, e em todas as UD, foram utilizados estilos de ensino de ambos os grupos, e como todos visam a promoção do desenvolvimento do aluno, a escolha de um como predominante não exclui os restantes, existindo interligação entre todos. Numa fase inicial de cada UD, o aquecimento era realizado com as indicações do professor, utilizando o estilo de ensino por comando, para que os alunos compreendessem a importância do aquecimento e o modo mais apropriado de ser executado tendo em conta as especificidades de cada matéria e das tarefas a desempenhar. Posteriormente, após a aquisição e compreensão da informação necessária para a sua realização de forma autónoma, recorreremos ao estilo de ensino por tarefa como complemento a este, ou seja, passamos a responsabilidade de comandar o aquecimento a um dos alunos, dando ao aluno um papel mais ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Na última UD, na natação, na primeira aula, reforçamos a importância do aquecimento e a forma mais adequada e eficiente de preparar o corpo para as tarefas que iriam ser exigidas de seguida, com a utilização do estilo de ensino por comando. Mas, ao contrário das anteriores, nas restantes aulas é dada a liberdade e total autonomia para cada aluno proceder ao aquecimento antes da entrada na piscina, promovendo a responsabilidade e o sentido de compromisso dos alunos para com o desenvolvimento das suas próprias aprendizagens. O estilo de ensino recíproco foi um estilo ao qual recorreremos principalmente nos casos onde existiam alunos que não realizavam a parte prática da aula, o que aconteceu constantemente na UD de natação, onde lhes era pedido que observassem os alunos que estavam a desempenhar os exercícios propostos e que ajudassem a corrigir os erros cometidos e a melhorar a sua performance, propiciando a aprendizagem através da observação e promovendo a cooperação entre os alunos. Nesta mesma modalidade, foi também mais visível a utilização do estilo de ensino inclusivo,

quando em cada tarefa era proposto vários níveis de exigência gradual, o que possibilita aos alunos a liberdade de optarem pela adaptação que achassem mais adequada às suas capacidades, e fomenta assim a inclusão e integração de todos.

Em todas as UD de desportos coletivos, em contexto de situação de jogo, o estilo de ensino por descoberta guiada e o estilo de ensino por resolução de problemas foram os mais frequentes nas tarefas a desempenhar pelos alunos. O primeiro exigia que o aluno tivesse autonomia para explorar e descobrir a melhor forma de chegar aos objetivos pretendidos pelo professor, com a sua orientação. Nestas tarefas, surgiam novas situações que exigiam uma tomada de decisão por parte dos alunos, mas para a qual já tinham sido fornecidas as ferramentas necessárias para a sua concretização, em exercícios anteriores. O segundo já requeria que o aluno encontrasse os problemas e os solucionasse, neste caso os objetivos eram definidos e formulados operacionalmente, sendo depois avaliado através de uma autoavaliação.

Área 2 – Organização e Gestão Escolar

De forma a complementar a nossa experiência de EP, foi-nos proposto a conjuntura de assessorar um cargo de gestão intermédia, podendo este ser ao Diretor de Turma ou ao Coordenador do Desporto Escolar.

Neste sentido, a presente Área, destina-se à apresentação da atividade desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular de Organização e Administração Escolar, que demonstra a complexidade das escolas e a necessidade de existir uma colaboração na elaboração do trabalho das diversas funções entre os vários intervenientes pertencentes à instituição, perante esta tarefa, optou-se por assessorar o cargo de Grupo-Equipa do Desporto Escolar, referente à modalidade de Voleibol.

Os professores responsáveis por este cargo, desde logo se mostraram disponíveis para nos auxiliar neste processo de encarar o perfil funcional do cargo de grupo-equipa do desporto escolar, tal como as competências que este apresenta no domínio dos saberes, as suas funções, as tarefas de acompanhamento a desenvolver, as rotinas implementadas e os meios e instrumentos necessários a utilizar.

No desenvolvimento deste projeto foi possível acompanhar os professores responsáveis na realização das suas funções. Desde o início desta integração que estes se mostram disponíveis e prontos para nos ajudar e explicar como é que funcionam todos os

procedimentos associados às suas funções. Ambos ainda nos encorajaram, sugeriram novos projetos/atividades e promoveram a nossa criatividade para a elaboração de possíveis iniciativas e análises no âmbito do Desporto Escolar.

Este trabalho foi desempenhado na participação dos treinos realizados ao longo da semana e na interação com os alunos nestes. Ao longo deste período, foi possível compreender algumas das dinâmicas, funções e responsabilidades destes docentes. Deste modo, houve a oportunidade de perceber de que forma se pode encarar e proceder em determinadas situações específicas deste contexto, tais como: a inscrição dos alunos no sistema através da autorização dos seus encarregados de educação; a organização e gestão dos treinos, tendo em conta o espaço, material, número de alunos e duração do treino; a integração de alunos que apresentam um nível inferior aos alunos já inscritos; a criação de um ambiente agradável e propício ao espírito de equipa/grupo; a fomentação do gosto pelo desporto, mais concretamente pela modalidade; a programação e organização de atividades não letivas; a capacidade de adaptação tendo em conta o número de alunos que aparecem nos treinos; entre outras.

Ao longo deste acompanhamento, foram realizadas algumas atividades integrantes do exercício das funções responsáveis pelo grupo-equipa, das quais foi possível acompanhar e colaborar na sua organização e gestão, estas foram: os jogos, os campeonatos/torneios inter-turmas e Dia ou Semana de Educação Física e Desporto (quadras de voleibol, 4x4 basquetebol, 7x7 andebol, 6x6 voleibol e 5x5 futsal), o corta-mato e ações de formação juiz arbitro de voleibol.

Posto isto, considero que todo este processo foi gratificante e bastante enriquecedor, pois proporcionou o desenvolvimento de competências de interação com os alunos e fornecimento de feedback, de adaptação de exercícios de acordo com o número e nível dos alunos, de desempenho de tarefas em grupos de trabalho, etc., fornecendo assim ferramentas para o desempenho futuro do cargo destas funções.

Área 3 – Projeto e Parcerias Educativas

A área 3 referida no EP, visou o desenvolvimento de projetos educativos e curriculares da total responsabilidade do NEEF no âmbito da disciplina de EF, de modo a integrar o Plano Anual de Atividades (PAA) da Escola Secundária de Avelar Brotero. De acordo com Ribeiro et al. (2022) estas propostas surgiram com o intuito de promover o

desenvolvimento de competências de conceção, construção, planificação e análise e avaliação destes projetos em diferentes dimensões, tal como a sua integração na gestão e organização escolar.

As atividades desenvolvidas foram o “Corta-Mato Escolar 2021/22” que foi realizado no final do 1º período e a “Allympics” que decorreu ao longo do 2º período, ambas destinadas à participação de todos os alunos da escola e realizadas nos espaços da instituição.

1. Corta-Mato Escolar 2021/22

A atividade do Corta-Mato Escolar 2021/22, realizada no dia 15 de dezembro de 2021 na ESAB, teve a participação de 57 alunos, 6 do sexo feminino e 51 do sexo masculino, pertencentes a turmas dos 10º, 11º e 12º anos escolares. Esta atividade teve como objetivo fomentar ao máximo o número de alunos participantes na atividade, promover as relações entre alunos de diferentes anos e turmas e o espírito competitivo, de entreajuda e de inclusão, visando ainda o apuramento dos 6 melhores classificados para o Corta-Mato do Desporto Escolar 21/22. A sua realização no ceio da ESAB ao ar livre, propiciou o convívio entre os vários intervenientes da comunidade escolar e criou um ambiente agradável ao longo da concretização do evento, tendo conseguido juntar muitos alunos de variadas áreas e de anos escolares diferentes e com bastante público (alunos da escola) a assistir e a incentivar os participantes.

No que diz respeito ao planeamento, este começou a ser idealizado desde cedo com a cooperação de todos os membros do NEEF, onde nos ajudamos a compreender todos os procedimentos necessários para a realização de uma atividade e distribuímos as várias tarefas por cada um, estas foram: o cartaz do evento, a ficha de inscrições, o caderno de juízes, os dorsais, os prémios, a definição dos percursos, os contactos com as entidades colaborativas do evento, nomeadamente a Câmara Municipal de Coimbra e a Cruz Vermelha, entre outras.

Ainda que toda a organização e gestão da atividade estivesse à responsabilidade do NEEF, a colaboração dos restantes Professores do Departamento de Educação Física, e ainda de outras pessoas/entidades da comunidade escolar, foi fundamental para a concretização do evento, pois desta forma foi possível assegurar todas as funções necessárias para garantir a segurança de todos ao longo do dia do/a evento/prova. Deste modo, consideramos que a atividade correu bastante bem e que conseguimos corresponder às exigências que esta acarretou.

2. Allympics

O segundo projeto desenvolvido foi o *Allympics*, no dia 28 de fevereiro de 2022, que consistiu na realização de uma atividade adaptada, inserida como uma modalidade paraolímpica (voleibol sentado), e um jogo tradicional francês (petanca), nos edifícios do Polidesportivo (Poli I e Poli II) e no Ginásio, e no Auditório Exterior, respetivamente. Este projeto surgiu apoiado na Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentado, com o intuito de mobilizar os três grandes Valores Olímpicos (Excelência, Respeito e Amizade). Este contou com uma parceria entre o Núcleo de Estagiários de Educação Física (NEEF), o Núcleo de Estagiários de Espanhol (NEE) e o Núcleo de Estagiários de Português (NEP) e procurou proporcionar aos alunos da ESAB uma atividade interdisciplinar que culmina com uma mensagem sustentável. Esta colaboração permitiu um maior envolvimento de conhecimentos nas diversas áreas e uma entreaajuda e aprendizagem acrescida à atividade anterior.

Inicialmente a realização deste projeto foi pensado para toda a comunidade estudantil, sobretudo para a integração de alunos com necessidades educativas especiais, tendo estes sido convidados a participar. No entanto, não se demonstraram recetivos ao envolvimento na atividade.

Ainda assim, o projeto cumpriu todos os objetivos traçados e foi reconhecido e elogiado por todos os envolventes, especialmente pelos participantes (alunos). Podemos acreditar que a ausência de um quadro competitivo proporcionou um jogo mais colaborativo e com grande valor de *fair play*. Tal como, a utilização de diferentes tipos de bolas no voleibol sentado, proporcionar aos alunos diferentes experiências, o que os levou a perceber as dificuldades que advêm das condicionantes atravessadas pelos atletas que praticam este desporto e/ou que se acompanham de algumas condicionantes. Da mesma forma que também estava prevista a utilização de três *kits* de petanca, mas no dia da atividade um deles não se encontrava no recinto escolar, o que nos obrigou a adaptar e ajusta a atividade às condições e meios que tínhamos. A inclusão de TIC, nomeadamente um *QR Code*, para a gestão e organização da atividade, disponibilizou aos alunos um maior número de domínios de conhecimento.

Em suma, consideramos que os desenvolvimentos destas atividades permitiram a aquisição de competências e conhecimentos relativos à organização de eventos desportivos,

bem como a compreensão do processo de organização e planificação das atividades realizadas ao longo do ano, a nível interno.

Área 4 – Atitude ético-profissional

Segundo Ribeiro et al. (2022), a ética profissional constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento de um futuro profissional, atendendo à forma do agir profissional e de transmissão de valores éticos e morais. Os comportamentos adotados pelos professores são fatores cruciais para a reputação e credibilidade da profissão, e assumem uma grande importância nos modelos da sociedade e nos modelos incutidos aos alunos, como tal, Malone (2020) defende, que a educação ética devia ocupar uma posição central na formação dos professores.

Seguindo esta linha de pensamento e considerando a importância do exemplo que assumimos enquanto educadores, desde o início do EP que procurámos contruir a nossa identidade profissional alicerçada nos princípios de responsabilidade, disciplina, respeito, educação, profissionalismo, sociabilidade, dedicação e compromisso. Perante este compromisso, assumimos uma postura correta e respeitadora com todas as identidades intervenientes desta instituição, mostrando-nos disponíveis para ajudar e colaborar sempre que necessário. Assumimos também a continuidade do acompanhamento de todas as funções inerentes ao EP até ao final do ano letivo, mantendo o mesmo empenho e nível de exigência colocado até então.

Focando-nos na formação e educação dos alunos com o intuito de os preparar para a vida em sociedade de forma responsável e respeitosa, procurámos, recorrendo ao rigor, à disciplina, imparcialidade e empatia colocado em cada aula, chegar a cada aluno a fim de promover valores como a humildade, honestidade, cooperação, igualdade e empenho não só nas aulas entre todos os sujeitos envolvidos, mas sobretudo na adoção deste em ambientes exteriores ao contexto escolar. Conscientes de que as nossas atitudes e comportamentos são alvo de observação crítica e transformados em referências a adotar pelos alunos, procurámos incorporar as mais corretas e condizentes tendo em conta a situação. Demostrámo-nos disponíveis para melhorar as suas aprendizagens e esclarecer todas as dúvidas aos alunos em momentos de aula ou fora de aula, de forma presencial ou virtual, através da plataforma *classroom*, como tal, estivemos disponíveis para ajudar os alunos nas coreografias de dança e nas sequências de ginástica fora do horário letivo, respondemos a todas duvidas colocadas

na plataforma *classroom* e ainda promovemos o interesse e desenvolvimento de outras atividades em contexto não letivo, como iniciativas propostas pelos alunos pertencentes à associação de estudantes, propiciando a autonomia, responsabilidade e iniciativa dos alunos.

Em relação ao NE, foi possível realçar o desenvolvimento do trabalho colaborativo, da dedicação, entreadajuda e cooperação entre todos, evidenciando capacidades como a proatividade, eficiência e criatividade para a organização e concretização de todas as tarefas realizadas ao longo do EP.

As observações das aulas (Anexo 13) foram uma constante aprendizagem do processo de intervenção pedagógica, que nos permitiu analisar e compreender quais os vários métodos e formas de intervir, respeitando valores essenciais à construção dos alunos enquanto indivíduos ativos e integrantes da sociedade. Assim, procurámos observar os professores de EF mais experientes nas diversas matérias na nossa escola (ESAB), bem como dos nossos colegas de núcleo de estágio e de outros núcleos de estágio (ES c/ 3º ciclo Quinta das Flores e Escola EB 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia). Após todas elas foram realizados momentos de reflexão e de troca de experiências acompanhados pelo respeito mútuo e pela vontade de evoluir e aprender.

Segundo Graça (2014), cada profissional deve empenhar-se na formação da sua própria identidade profissional. Nesta perspetiva e com o propósito de expandir os nossos conhecimentos científicos, participamos em 4 ações de formações, desenvolvidas pela FCDEF em parceria com outras entidades: “Concurso para Professor”, “Normas de Referenciação Bibliográfica”, “Programa de Educação Olímpica” (Anexo 14) e “XI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” (Anexo 15). Todos estes momentos apresentaram um grande leque de conhecimentos que foram assimilados, tendo sido utilizados para melhorar a nossa prática pedagógica e para a nossa construção como futuros profissionais.

Em suma, consideramos que adotámos uma atitude de crescimento ético tanto pessoal como profissional, aumentando o nosso conhecimento e tomando as decisões mais adequadas às situações, atuando sempre em prol de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, contruindo laços e relações de amizade com os alunos e com todos os membros constitutivos da ESAB.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

A INFLUÊNCIA DAS DECISÕES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA QUALIDADE DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL INTERVENTION DECISIONS OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER ON THE QUALITY OF LEARNING ENVIRONMENTS

Liliana Gonçalves Machado

Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Elsa Ribeiro Silva

Coimbra, Portugal

Resumo: Este estudo tem por objetivo detetar as divergências de perceção entre a professora orientadora e os alunos, relativamente à intervenção pedagógica em aula. Para tal, recorreu-se à implementação do “Questionário de Avaliação da Intervenção Docente (QAID)” de Moreno et al., (2015) no final deste processo, ou seja, no 3º período, de modo a analisar as convergências e divergências das respostas dos vários sujeitos. Este estudo teve por base uma metodologia qualitativa através de técnicas de estatística descritiva. A amostra foi constituída por 21 dos 28 alunos da turma do 12º1F da ESAB, pela sua professora estagiária e respetiva professora orientadora da escola. Os resultados revelam, de um modo geral, uma perceção superior por parte dos alunos comparativamente à perceção da professora estagiária e da professora orientadora, valorizando estes a sua prática pedagógica. Ainda assim, é visível uma grande proximidade entre as várias perspetivas nas diferentes dimensões. Os resultados permitem-nos concluir que a perceção dos vários intervenientes é bastante convergente, o que nos permitiu identificar os aspetos a melhorar e a refletir sobre a melhor forma de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem adequado às especificidades dos alunos e de qualidade.

Palavras-chave: Educação Física; Intervenção Pedagógica; Perceção; Dimensões Pedagógicas.

This study aims to detect the pedagogical intervention skills of the trainee teacher throughout the PE, through the analysis of the perceptions of the students, the trainee teacher and the guiding teacher. To achieve this end, the implementation of the "Teacher Intervention Evaluation Questionnaire (QAID)" by Moreno et al., (2015) at the end of this process, i.e., in the 3rd period, was used in order to analyze the convergences and divergences of the responses of the various subjects. This study was based on a qualitative methodology through descriptive statistical techniques. The sample consisted of 21 of the 28 students in the 12º1F class of ESAB, their trainee teacher and their school guidance teacher. The results reveal, in general, a higher perception on the part of the students compared to the perception of the trainee teacher and the guiding teacher, valuing their pedagogical practice. Still, a great approximation between the different perspectives in the different dimensions is visible. Having said that, the results of the study allow us to conclude that the perception of the various actors

is quite convergent, which allowed us to identify the aspects to be improved and to reflect on how best to provide a teaching-learning process that is appropriate to the specificities of students and quality.

Keywords: Physical Education; Pedagogical Intervention; Perception; Pedagogical Dimensions.

Introdução

O presente trabalho visa detetar as divergências de perceção entre a professora orientadora e os alunos, tendo como objetivo compreender o entendimento dos alunos sobre a qualidade da prestação da professora estagiária, a nível da sua intervenção pedagógica em aula. Para tal, foi utilizada uma metodologia quantitativa, através da aplicação de um questionário à turma do 12º 1F da escola Secundária de Avelar Brotero, no início do 3º período (18/04/2022), à professora estagiária e ainda à professora orientadora. Após a recolha desta informação, foram conciliadas técnicas de estatística descritiva para o tratamento dos dados.

As recolhas da totalidade das respostas dadas pelos alunos relativamente à valoração do professor comparativamente com as respostas ao questionário pela professora estagiária funcionaram como referência da designação do perfil da professora estagiária e as divergências entre a perspetiva do professor e da visão dos alunos sobre a sua prestação. Após a análise destes resultados é possível refletir sobre a necessidade de realizar futuras melhorias na intervenção das aulas e no processo de avaliação de Educação Física.

Fonseca (2012) em conformidade com Kemmis (1984), defende que a reflexão realizada em conjunto sobre as situações sociais mostra-se fulcral no processo de investigação. Esta é realizada pelos sujeitos envolvidos, com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das práticas sociais e/ou educacionais do docente, bem como a sua consciencialização.

No seguimento desta perspetiva da Investigação-ação, Pires (2010) em concordância com Formosinho (2009) engloba neste ponto de vista o modelo de desenvolvimento profissional, que se caracteriza pelo envolvimento dos profissionais docentes enquanto investigadores da sua ação. Este processo contínuo de ação reflexiva que procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes nos agentes envolvidos (Fonseca, 2012), necessita de um período considerável que permita analisar e conhecer as suas próprias práticas, refletir e selecionar estratégias de melhoria, coloca-las em prática, e posteriormente

verificar se estas foram eficazes e revelaram sucesso na melhoria das práticas sociais e educacionais exercidas.

Posto isto, este documento apresenta uma análise da prática pedagógica presente através das perspectivas da professora estagiária, dos alunos e da professora orientadora.

Revisão da Literatura

Considerando a investigação-ação (I-A) uma ferramenta de grande notoriedade no processo de docência, Pires (2010) evidência que a I-A tem um importante papel no progresso educativo, através de dinâmicas colaborativas e contextualizadas, o questionamento e reflexão permanente, o envolvimento participativo dos docentes e o impulso democrático. De acordo com o mesmo autor, em concordância com Craveiro (2006) e Elliott (2010), percebemos que a I-A proporciona o diálogo entre a teoria e a prática, sendo a teoria a ferramenta base da prática, mas que pretende sobretudo a implementação de ambas em simultâneo. Esta associação promove a constante observação e análise, tanto pessoal como de outros intervenientes, da sua prestação no processo de ensino-aprendizagem. Tendo o professor a capacidade de aceitar e reconhecer as suas falhas, este recurso é fundamental para o seu enriquecimento enquanto docente, fornecendo competências para lidar, em contexto real, com alterações constantes nos ambientes sociais e culturais, da própria escola e até mesmo a nível pessoal.

Segundo Ribeiro-Silva (2020), a formação inicial bem estruturada e vivenciada torna-se fundamental para a fomentação de uma perspectiva construtivista e favorável à promoção de ambientes positivos de aprendizagem, tanto para os alunos, como para os professores estagiários, que também ocupam esse mesmo papel de alunos.

Ainda assim, esta visão retida pelo professor, da sua prestação, nem sempre coincide com a perspectiva entendida de cada aluno, o que exige que aos dados recolhidos no processo de investigação-ação não sejam apenas da opinião do professor, mas também de outros intervenientes, tais como os alunos e a professora orientadora. Para que seja possível verificar a qualidade da intervenção pedagógica do professor é necessário primeiramente analisar as perceções dos alunos e da professora orientadora e constatar se estas divergem ou convergem. Segundo Pires (2000), *“uma das evidencias decorrentes do estudo sobre a ecologia da aula indica que se as perceções de professores e alunos divergirem de forma*

significativa, tal pode ser a base para o aparecimento de mal-entendidos relativamente aos seus comportamentos e atitudes, podendo afetar negativamente a relação educativa e o processo ensino-aprendizagem” (citado por Dionísio & Onofre, 2008).

Nesta perspetiva, o professor passa a encarar a sua profissão como um agente autónomo e baseado nos pressupostos de uma prática reflexiva. Logo, o instrumento de investigação-ação na educação acarreta um papel essencial no processo de reflexão, sendo esta a origem da conceção de conhecimentos difundidos e o aperfeiçoamento do desempenho dos intervenientes no processo ensino-aprendizagem, “uma vez que o conhecimento pedagógico apenas será útil e relevante se for incorporado no pensamento e ação dos atores” (Nobre, 2013).

Tal como o papel do professor evoluiu ao longo dos séculos, o papel do aluno também progrediu com a reforma do sistema educativo do início dos anos noventa. Brooker et al. (2000) acreditam que a partir desse momento, o aluno passou a ocupar uma posição central no processo de ensino-aprendizagem, assumindo o papel de agente ativo das suas próprias aprendizagens e valorizando os processos cognitivos das situações-problema. Neste seguimento, torna-se essencial implementar estratégias e ambientes favoráveis à aprendizagem, que transponham o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, através da ponderação das suas dificuldades, motivações, características, interesses e experiências singulares. Para tal, é necessário que existam momentos de reflexão ao longo deste processo, tanto para o professor como para o aluno, onde seja possível o aluno expressar ao docente a sua visão em relação à prestação pedagógica do professor, como também o professor ponderar sobre a sua prática pedagógica, montando-se recetivo às sugestões/críticas, para que ajuste e melhore a sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

Ribeiro da Silva (2020), em concordância com McCaughtry et al (2008), afirma que o clima estabelecido pelo professor em aula, a relação empática com os seus alunos, a sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão daqueles e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles tem uma grande influencia na relação criada entre o professor e o aluno, porém, quando este não acontece, normalmente geram-se representações nos professores de que os alunos são incapazes de aprender. Assim dizendo, cabe ao docente proporcionar um clima afetivo com os alunos, promovendo um ambiente harmonioso favorável à aprendizagem.

Posto isto, tal como defende Ribeiro-Silva (2020), cada vez mais é perceptível que o insucesso escolar não se deve à incapacidade dos alunos, mas sobretudo à ineficácia dos métodos educativos utilizados pelo professor, que muitas vezes não se relaciona com a falta de interesse, investimento ou conhecimento, mas por as orientações para alcançar os objetivos pretendidos não serem as especificidades, necessidades e/ou motivações dos alunos.

Assim sendo, compreende-se a importância da reflexão e análise sobre a intervenção pedagógica, do ponto de vista do professor e essencialmente do aluno, para que seja possível verificar se coincidem ou se existem diferenças de perceção. Somente é possível realizar este envolvimento em prol de uma escola inclusiva e responsável pela concretização de aprendizagens significativas, se este trabalho for concretizado em conjunto.

DIMENSÕES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Onofre (1995), a qualidade do desempenho do docente advém da sua capacidade de analisar as circunstâncias de cada situação educativa e de seleccionar e implementar os métodos mais adequados à aprendizagem, promovendo que os alunos consigam retirar o maior benefício. Esta característica que define alguns professores é o que distingue um docente eficiente e eficaz no seu ensino, garantindo uma boa aprendizagem dos alunos. Para que tal seja possível, o professor não pode apresentar apenas um domínio teórico sobre todos os conteúdos, mas sim, complementá-lo com a sua abordagem prática através do controlo dos procedimentos de intervenção pedagógica.

Neste sentido, o questionário utilizado refere-se a três grandes dimensões, sendo elas: o Planeamento; a Realização; e a Avaliação.

O Planeamento exige uma estruturação e organização previa dos vários momentos da aula e de todo o envolvente pertencente ao decorrer do ano letivo. Contribui para o bom funcionamento e fluidez da aula, que conseqüentemente propicia a eficácia e sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Processo de Ensino-Aprendizagem (realização), isto é, o transfere dos conteúdos teóricos apresentados anteriormente para a sua realização prática com a turma. Siedentop (1983) considera que os procedimentos utilizados na fase interativa do ensino podem ser organizados em quatro grandes grupos/dimensões relativamente ao seu contributo para a

relação pedagógica, como indica Onofre (1995), sendo elas: a Dimensão Organização/Gestão; a Dimensão Instrução; a Dimensão Disciplina; e a Dimensão Clima.

A Avaliação consiste num processo contínuo de intervenção pedagógica fornecida pelo docente, que visa acompanhar e analisar o desenvolvimento do aluno a vários níveis, permitindo-nos constatar o sucesso e o insucesso dos alunos.

Objetivos Específicos

1. Detetar as divergências de perceção entre professor e respetivos alunos relativamente à intervenção pedagógica em aula.
2. Melhorar o ambiente de ensino-aprendizagem através da análise das divergências e desenvolvimento de técnicas e estratégias de intervenção pedagógica dirigidas à melhoria da intervenção do professor no que respeita às divergências identificadas.
3. Proporcionar aos alunos uma voz ativa no processo ensino-aprendizagem.

Metodologia

Pires (2010) sustenta que a investigação-ação, como suporte do desenvolvimento praxiológico dos professores/educadores, permite uma reflexão sobre a própria prática pedagógica, de modo a compreender as razões das suas opções educativas e reconhecer a importância das suas lógicas conceptuais. Esta definição aponta, desde logo, para a importância do uso desta abordagem metodológica em educação, estreitamente relacionada com a melhoria das condições de trabalho nas escolas, bem como a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. É, exatamente, nesta definição que pretendemos trabalhar e realizar todo o nosso projeto.

Este estudo teve por base uma metodologia quantitativa, onde foram conciliadas técnicas de estatística descritiva no tratamento das questões fechadas. Para tal, foi aplicado um questionário à turma do 12º 1F da escola Secundária de Avelar Brotero, no início do 3º período (18/04/2022), a partir da plataforma *google forms* que foi disponibilizada na sala do *Classroom* destinada à turma.

A professora estagiária responsável pela turma e a professora orientadora da escola também responderam ao questionário no mesmo momento que os alunos.

Participantes

O questionário foi aplicado à turma do 12º1F da Escola Secundária de Avelar Brotero (turma da professora estagiária). A turma era constituída por 28 alunos e é caracterizada, genericamente, como uma turma acima da média a nível de proficiência motora global, e possuem uma grande motivação e dedicação para a prática de atividade física desportiva. Dos 28 alunos, 18 são do género masculino e 10 do género feminino. A média total de idades é de 17 anos.

O questionário aplicado aos alunos, foi também respondido pela professora orientadora da escola e pela professora estagiária. A professora estagiária é do sexo feminino e tem 22 anos.

Instrumentos e Procedimentos

Para a realização do presente estudo foi aplicado um questionário denominado de “Questionário de Avaliação da Intervenção Docente (QAID)” de Moreno et al., (2015) (Anexo 16), aplicado à professora estagiária, aos alunos e à professora orientadora da escola, permitindo-nos saber quais as perceções de todos os intervenientes.

Este questionário é composto por um conjunto de 28 questões fechadas que se apresentam agrupadas em três dimensões da intervenção pedagógica: planeamento, realização e avaliação. Das 28 questões quatro exploram as dimensões ao nível do planeamento, 17 as dimensões ao nível da realização e sete as dimensões ao nível da avaliação. As questões estavam estruturadas em escala de Likert, com cinco níveis de resposta por grau de concordância do 1- Discordo completamente ao 5 - Concordo totalmente.

O questionário foi aplicado no momento final do EP, no dia 18 de abril de 2022, a partir da plataforma *google forms* que foi disponibilizada na sala do *Classroom* destinada à turma. Antes do preenchimento do questionário, os inquiridos foram devidamente informados dos objetivos do estudo, das instruções de preenchimento, bem como da possibilidade de desistência de participação, e do propósito dos dados recolhidos, os quais servirão exclusivamente para fins académicos e estatísticos, garantindo-lhes o anonimato da mesma.

Tratamento de dados

No tratamento dos dados foi utilizado o IBM SPSS STATISTICS, versão 27, para o tratamento das questões de resposta fechada.

Neste sentido, procedeu-se a uma estatística descritiva baseada em medidas de tendência central e de dispersão. Esta foi realizada recorrendo à moda como valor mais frequente no conjunto de dados, à média como medida de tendência central, o desvio padrão como medida de dispersão, assim como os valores mínimo e máximo, como medidas de localização relativa.

As respostas ao questionário preenchido pelos alunos, pela professora estagiária e pela professora orientador serão apresentados por dimensões numa tabela para análise e comparação dos seus resultados. Para tal, a estatística descritiva foi efetuada através dos valores da média e do desvio padrão das respostas dos alunos, da professora estagiária e da professora orientadora.

Posteriormente, será apresentado um gráfico de perfil para identificar as concordâncias e discordâncias entre a perceção da professora orientadora, professora estagiária e os seus alunos.

Apresentação e discussão dos resultados

Dos 28 sujeitos da amostra, apenas 21 responderam ao questionário solicitado.

Primeiramente serão apresentados os dados recolhidos na aplicação, aos alunos, do Questionário: onde serão apresentadas e analisadas as medidas de tendência central (média e moda) e de dispersão (desvio padrão, mínimos e máximos). De seguida, estarão exibidos os valores atribuídos pela professora estagiária e pela professora orientadora da escola.

Análise por dimensão

Na sequência da análise de dados, segue-se a interpretação das respostas ao questionário, que será realizada por dimensão, através da comparação dos valores da média das respostas da perceção dos alunos, da professora estagiária e da professora orientadora, tendo em consideração os restantes as medidas de tendência central e de dispersão.

Na tabela nº1, estão representados os resultados obtidos durante a análise dos dados da percepção dos alunos, professora e orientadora relativamente à dimensão planeamento.

Dimensão Planeamento	(18 de abril)						Professor valor	Orientador valor
	Alunos							
Afirmações	N	Moda	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo		
4.(...) Informa com clareza sobre os objetivos, bibliografia, atendimento aos alunos, conteúdos e métodos de avaliação.	21	5	4,57	,746	2	5	4	4
20.(...) Planeia e relaciona os conteúdos teóricos com os práticos.	21	5	4,43	,676	3	5	4	4
21.(...) Incorpora e utiliza de forma eficiente as TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no ensino das matérias.	21	5	4,19	1,030	1	5	4	4
22.(...) Domina os conteúdos da disciplina.	21	5	4,62	,590	3	5	4	4
Média geral da Dimensão Planeamento:			4,45				4	4

TABELA 3 - DIMENSÃO PLANEAMENTO

Através da média geral da Dimensão Planeamento é visível que nesta dimensão existe uma grande convergência das várias perspetivas, especialmente no que diz respeito à perspetiva da professora estagiária e da professora orientadora, que foram idênticas em todos os descritores. Correspondendo aos seguintes valores: 4 da perspetiva da professora orientadora, 4,45 dos alunos e 4 da professora estagiária. Através desta observação é visível que existe uma discrepância relativa no que diz respeito ao valor considerado pelos alunos, o que se deve também ao facto de ser um culminar de várias perspetivas.

Nesta tabela é possível verificar, a partir do valor da média, que em todos os descritores o valor que os alunos atribuíram a cada indicador é ligeiramente superior à da professora estagiária e da professora orientadora. No valor da moda, ainda é mais evidente essa discrepância superior no valor atribuído pelos alunos em comparação como da professora orientadora e da professora estagiária, sendo 5 e 4 respetivamente.

Relativamente à questão 4, que se refere à informação transmitida aos alunos, estes revelam uma média de 4,57 e uma média de 5. Ainda assim, é visível que existe alguma divergência nas perspetivas dos alunos, pois apresenta um desvio padrão de ,746 com o valor

mínimo de 2 e máximo de 5. Estes resultados demonstram que existe uma transmissão da informação aos alunos, mas que por vezes estas podem não chegar a todos ou não ser tão aprofundada como o desejado.

No que diz respeito à questão 21, a média da perspetiva dos alunos corresponde ao valor de 4,19, sendo semelhante ao da professora (4), apresentam ainda com maior frequência o valor 5 e um desvio padrão de 1.030, sendo o valor mínimo de 1 e máximo de 5, o que revela que existem perspetivas divergentes, na turma, acerca da utilização de recursos materiais e/ou TIC's. Estes resultados devem-se ao facto de a professora estagiária recorrer a recursos intitulados de TIC's maioritariamente em momentos fora do horário letivo destinado à disciplina de Educação Física, tendo sido utilizado para que os alunos responderem à ficha informativa do aluno na primeira aula de apresentação, para o fornecimento de alguns conteúdos da matéria, para a ficha de autoavaliação das Unidades Didáticas lecionadas e para a realização de tarefas adicionais para os alunos que apresentaram justificação para não realizar prática.

Na tabela nº2, estão apresentados os resultados obtidos dos dados da perceção dos alunos, professora e orientadora relativamente à dimensão realização.

Dimensão Realização	(18 de abril)						Professor valor	Orientador valor
	Alunos							
Afirmações	N	Moda	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo		
1. (...) Apresenta os conteúdos da matéria, ajustando-se ao nível de conhecimentos do aluno.	21	5	4,67	,577	3	5	4	4
2. (...)É facilmente acessível aos seus alunos (WhatsApp, e-mails...).	21	5	4,67	,483	4	5	5	5
3. (...)Permite ao aluno a organização e distribuição das tarefas (ou parte delas) a realizar na disciplina.	21	4	4,10	,700	3	5	3	3
7. (...)Apresenta os conteúdos de forma clara e lógica, destacando o importante.	21	5	4,62	,740	2	5	4	4
8. (...)Permite e estimula a participação dos alunos.	21	5	4,57	,598	3	5	5	4
9. (...)Promove o trabalho individual	21	5	4,48	,981	1	5	4	4
10. (...)Promove o trabalho em grupo	21	5	4,76	,436	4	5	5	4
11. (...)Relaciona as aprendizagens com a sua aplicação em contexto real.	21	5	4,33	,966	1	5	4	3
12. (...)Realiza sínteses iniciais e finais da aula e/ou de partes da aula.	21	5	4,76	,436	4	5	5	5
13. (...)Promove o interesse dos alunos e da sua motivação para aprender.	21	5	4,43	,746	2	5	5	4
15. (...)Facilita a interação entre alunos e entre alunos e professor.	21	5	4,81	,402	4	5	5	5

16. (...)Dá atenção e responde de forma clara às questões ou dúvidas colocadas pelos alunos durante a aula.	21	5	4,86	,359	4	5	5	5
17. (...)Atende adequadamente aos apoios/ajudas que lhe são solicitados pelos alunos.	21	5	4,76	,539	3	5	5	4
18. (...)Mantém uma postura objetiva e respeitosa com os alunos.	21	5	4,81	,402	4	5	5	5
19. (...)Organiza as atividades de modo que os alunos participem ativamente nas tarefas da aula.	21	5	4,57	,598	3	5	5	5
23. (...)Interrelaciona os conteúdos da matéria com outras disciplinas.	21	4	3,90	,889	2	5	2	2
26. (...)Relaciona-se positivamente com os alunos.	21	5	4,86	,359	4	5	5	5
Média geral da Dimensão Realização:			4,59				4,47	4,18

TABELA 4 - DIMENSÃO REALIZAÇÃO

Através da observação da tabela referente à Dimensão Realização é possível constatar que os alunos apresentam uma cotação, em média, superior à da professora estagiária e da professora orientadora, que por sua vez é inferior à da professora estagiária. Correspondendo 4.59 ao valor, em média, dos alunos, 4.47 da professora estagiária e 4,18 da professora orientadora.

Visto que a perspectiva dos alunos é bastante positiva, superior à perspectiva da professora estagiária, ainda assim, deve ser considerada a perspectiva da professora orientadora como uma identificação dos vários parâmetros a melhorar para o aperfeiçoamento do desempenho desta dimensão. Neste sentido, é fundamental que a professora possua um conhecimento aprofundado sobre os conteúdos das matérias que pretende abordar e ensinar aos alunos, promovendo uma maior eficácia e sucesso no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno.

Relativamente à questão 3, em média, a maioria dos alunos “concorda um pouco” que a professora permite que os alunos participem na organização e distribuição das tarefas (ou parte delas), enquanto a professora orientadora e a professora estagiária apresentam uma perspectiva ligeiramente diferentes, dando uma cotação inferior (3). Isto acontece visto que a montagem do material e organização das tarefas é realizada num momento prévio ao início da aula e colocado de modo que as trocas entre os exercícios decorram com maior fluidez, com o intuito de maximizar o tempo de empenho motor dos alunos. No entanto, no decorrer da aula, os alunos são utilizados se necessário para a colocação do material e em todas as aulas para a recolha e arrumação do mesmo.

Na questão 9 é onde podemos verificar que existe um maior valor no que diz respeito ao desvio padrão dos resultados obtidos pelos alunos nesta dimensão, sendo este de ,981, com um valor mínimo de 1 e máximo de 5. Porém, a média dos alunos é 4,48, superior ao valor atribuído pela professora orientadora e pela professora estagiária, que é em ambas 4. Esta divergência de perspectivas entre os alunos deve-se a existir uma promoção do trabalho em grupo mais evidente que o incentivo do trabalho individual, que, por sua vez, também propicia ao desenvolvimento de algumas capacidades do indivíduo, mas de forma indireta.

Ao direcionar a atenção para a questão 23, verificamos que esta questão apresenta a pior cotação na perspectiva dos alunos sobre esta dimensão e em comparação com todas as questões do questionário, tendo uma média de 3,90, bastante distinta do valor atribuído pela professora estagiária e da professora orientadora, que atribuem ainda um valor inferior, que é 2. Mesmo com a atribuição do valor 4 na moda, existe uma dispersão nas respostas dadas pelos alunos, sendo o valor mínimo de 2 e o valor máximo de 5. Esta discrepância no valor das respostas a esta questão, em comparação com as restantes, revela que a professora estagiária não inter-relacionou os conteúdos da matéria com outras disciplinas, visto que a professora deu mais ênfase à especificidade dos conteúdos a abordar em vez de os relacionar com outras disciplinas.

Nesta dimensão, pode-se considerar que existe uma proximidade nas perspectivas dos alunos e da professora estagiária, ocorrendo uma opinião um pouco inferior por parte da professora orientadora.

Na tabela nº3, estão representados os resultados obtidos através da perceção dos alunos, da professora estagiária e da professora orientadora, relativamente à dimensão avaliação.

Dimensão Avaliação	(18 de abril)							Professor valor	Orientador valor
	Alunos		Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo			
Afirmações	N	Moda							
5. (...)Informa previamente sobre as competências que os alunos devem adquirir.	21	5	4,57	,746	2	5	4	4	
6. (...) Fornece informação científica aos alunos, permitindo-lhes conhecer mais e melhor a matéria.	21	5	4,52	,680	3	5	3	3	
14. (...)Fomenta a investigação e o espírito crítico dos alunos.	21	5	4,33	,919	2	5	3	3	

24. (...)Aplica o programa estabelecido com certa flexibilidade, para melhorar a dinâmica da aula.	21	5	4,48	,873	2	5	4	4
25. (...)Utiliza os recursos materiais que facilitam a aprendizagem.	21	5	4,67	,577	3	5	5	4
27. (...)Planifica os conteúdos e desenvolve a disciplina para favorecer a aquisição de competências transferíveis para a vida.	21	5	4,52	,814	2	5	5	4
28. (...)Aplica os critérios de avaliação inicialmente definidos para cada tarefa, não os alterando.	21	5	4,76	,539	3	5	5	5
Média geral da Dimensão Avaliação:			4,55				4,14	3,86

TABELA 5 - DIMENSÃO AVALIAÇÃO

Através da observação da média geral da Dimensão Avaliação verifica-se uma semelhança entre a perspetiva dos alunos, de 4.55, e a atribuição da professora estagiária, que corresponde a 4.14, apresentando alguma discrepância relativamente à atribuição da professora orientadora, que é de 3,86.

Nesta dimensão ocorre a maior divergência entre perspetivas, onde é mais saliente a diferença entre a perspetiva dos alunos e da professora orientadora, uma vez que é a dimensão na qual a professora orientadora apresenta a cotação mais baixa.

Na questão 6, é visível uma correspondência relativamente às perspetivas da professora orientadora (3) e da professora estagiária (3), distinguindo-se a cotação atribuída pelos alunos (4,52) que apresenta um valor superior com alguma discrepância. Estes resultados demonstram que os alunos recebem informação científica sobre a matéria, mas como nem todas as vezes esta é fornecida pela professora estagiária, mas também pela professora orientadora as suas respostas atribuídas adotaram a opinião de “neutro”.

Relativamente à questão 14, os resultados são semelhantes à questão referida anteriormente, a professora estagiária e a professora orientadora atribuem o valor 3, e os alunos apresentaram uma média superior de 4,33, e a seleção mais frequente é igual a 5. Esta questão incide essencialmente nas situações em que os alunos apresentam justificação para não realizarem prática ou por impossibilidade de se concretizar a aula, nos casos em que é atribuído um trabalho de pesquisa no horário da aula. Neste sentido, é compreensível a perspetiva de concordância dos alunos e a opção de posição “neutro” da professora estagiária e da professora orientadora.

Análise comparativa das diferentes dimensões pedagógicas

Posteriormente à interpretação dos dados atribuídos nas várias dimensões, será realizada uma análise sobre as concordâncias e discordâncias entre a perspectiva da professora estagiária, da professora orientadora da escola e a dos seus alunos. Para tal, foi construído um gráfico de perfil referente às perspetivas destes sobre a prática pedagógica da professora estagiária, tendo em consideração os valores globais da média das várias dimensões do processo e ensino-aprendizagem em Educação Física.

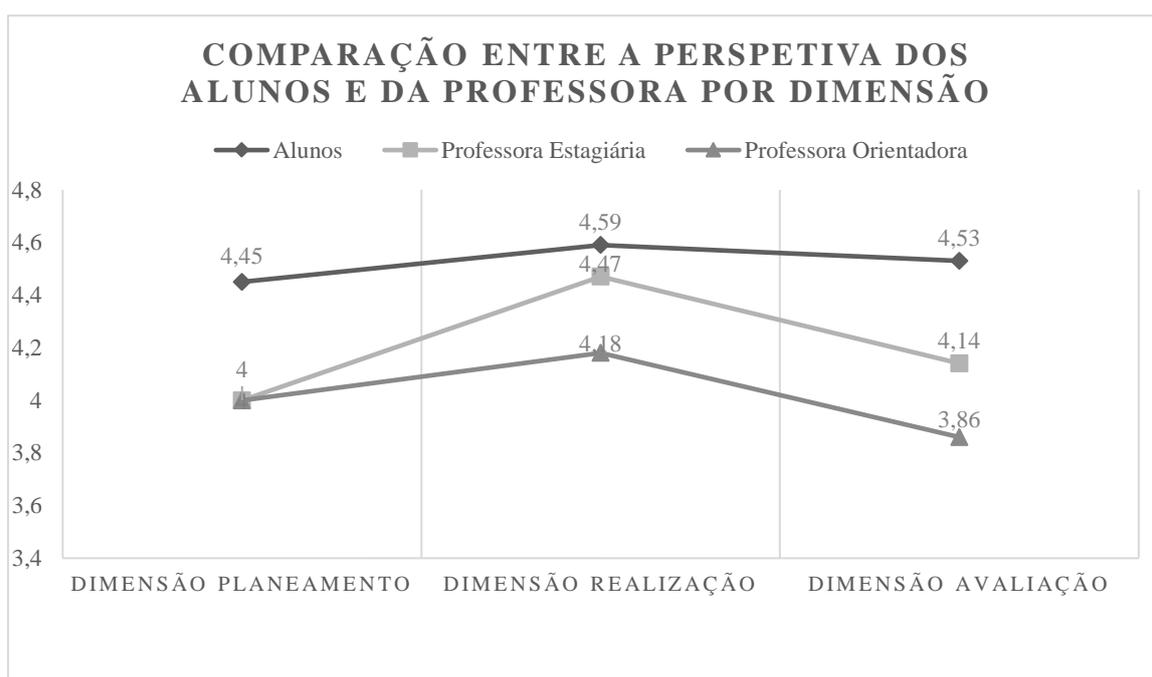


GRÁFICO 1 - GRÁFICO DE PERFIL DAS PERSPETIVAS DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA DA PROFESSORA ORIENTADORA E DOS ALUNOS POR DIMENSÃO

Este gráfico permite-nos ter uma visão mais geral das várias perspetivas de cada dimensão do processo de ensino-aprendizagem, através da referência dos valores da média. Desta forma, este gráfico será interpretado de dois modos, quanto à sua forma, ou seja, através da média de todas as dimensões e quanto ao seu nível, que permite identificar se as perspetivas convergem ou divergem entre si.

No que diz respeito ao nível, o nível total dos alunos é de 13,57, enquanto, que o da professora estagiária é de 12,61 e o da professora orientadora é de 12,04 registado uma diferença de 0,96 entre os alunos e professora estagiária, 1,53 entre os alunos e a professora orientadora e 0,57 entre a professora estagiária e a professora orientadora. Esta diferença de valores entre os alunos e a professora estagiária totaliza um valor de 6,4%.

Quanto à forma, é visível que ocorre uma convergência entre as perspectivas dos alunos e da professora estagiária e da professora orientadora na dimensão planeamento, sendo mais saliente entre a professora estagiária e a professora orientadora, e vai se tornando cada vez mais divergentes na dimensão realização e avaliação, sendo esta a que apresenta a maior diferença, correspondendo a 0,39.

Conclusão

Após uma interpretação das perspectivas dos alunos, da professora estagiária e da professora orientadora, foi possível qualificar de um modo geral o perfil da professora estagiária, as suas dificuldades e défices na sua intervenção pedagógica, tendo como principal meio de informação os dados referentes à perspectiva da professora estagiária comparativamente à visão dos alunos, a partir de uma análise das suas divergências e convergências.

Este envolvimento dos profissionais docentes enquanto investigadores da sua própria ação torna o seu papel mais ativo e interventivo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Através da análise e reflexão dos aspetos que necessitam ser melhorados e das estratégias que podem ser implementadas para que isso acontece é possível realizar alterações essenciais para melhorar a eficácia e o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Tendo em consideração os dados fornecidos pelas respostas dadas aos questionários, foi possível verificar que, de modo geral, existiu uma convergência considerável de perspectivas entre a professora estagiária e os alunos, especialmente na dimensão da realização, e entre a perspectiva da professora estagiária e a professora orientadora, no que diz respeito à dimensão do planeamento e da avaliação. Isto acontece devido a estas tarefas que são desenvolvidas no âmbito destas dimensões serem desempenhadas mais em momentos fora do ambiente do horário da aula de Educação Física, ou seja, distante dos alunos, o que torna as perspectivas da professora orientadora e da professora estagiária mais convergentes. Enquanto a dimensão da realização é um processo mais próximo dos alunos, pois decorre ao longo dos vários momentos da aula, o que justifica a existência de uma maior convergência entre os alunos e a professora estagiária nesta dimensão. Na interpretação dos valores atribuídos pela professora orientadora verifica-se que considera que existe um pouco mais de aspetos a melhorar comparativamente aos restantes sujeitos da amostra. Já em relação à perspectiva dos alunos, esta é relativamente mais positiva e reflete que existiu uma

boa compreensão e resposta na aprendizagem dos alunos da prática de intervenção pedagógica realizada pela professora.

Considerando que a intervenção da professora estagiária visa o melhoramento do processo de Ensino-Aprendizagem, e este tem como principal foco a aprendizagem dos alunos, este estudo procurou dar mais ênfase à observação dos dados destes sujeitos, considerando as suas perspectivas as referências cruciais para a análise conclusiva deste processo de Investigação-Ação.

Deste modo, este estudo de investigação-ação teve um papel importante nesta nossa fase de integração e iniciação à profissão docente, uma vez que nos obrigou a refletir sobre a nossa prática pedagógica, através do conhecimento das perspectivas de outros sujeitos envolvidos, neste caso os alunos e a professora orientadora. Nesta fase de realização do estágio pedagógico é fundamental compreender se as perspectivas dos alunos vão ao encontro do que o professor idealiza e programa para o seu processo de ensino aprendizagem, pois é essa percepção que vão definir a eficiência e eficácia da aprendizagem de cada aluno.

Após a identificação dos aspetos que devem ser melhorados, e da conscientização da dimensão Avaliação ser o aspeto onde existe uma maior dispersão de perspectivas, refletimos sobre um conjunto de estratégias que visam colmatar as dificuldades e défices expostos pela professora, de modo a proporcionar melhorias na sua intervenção pedagógica e consequentemente no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno.

Esta Dimensão é um instrumento fundamental e obrigatório na execução das funções de um professor como profissional docente, pois permite-lhe verificar e compreender em que nível se encontra cada aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, e adaptar os conteúdos ao desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, as estratégias definidas para esta dimensão devem ter em consideração dois aspetos essenciais, o respeito e a justiça. Como tal, podem ser adotadas as seguintes estratégias: Fomentação da heteroavaliação e autoavaliação; . Implementar mais formas variadas de avaliação ao longo do ano; . Fornecer a informação e os resultados das avaliações frequentemente aos alunos; . Explicar os objetivos de cada exercício de avaliação realizado durante as aulas; . Envolver os alunos nos processos de avaliação, como por exemplo a avaliação recíproca.

Em suma, este processo de análise e reflexão, por parte do docente, deve ser constante e acompanhar as alterações das perspectivas dos alunos. Assim, o professor é capaz de verificar se os alunos correspondem aos objetivos específicos pretendidos, e pode rapidamente reajustar todas as estratégias utilizadas, de forma a colmatar os resultados menos positivos e a melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6 (1), pp.7-25 [10.1177/13563336x000061003](https://doi.org/10.1177/13563336x000061003)
- Dionísio, J. & Onofre, M. (2008). Problemas da prática pedagógica em Educação Física: Estudo da relação entre as percepções dos alunos e dos professores. In. M. Onofre (Ed.), *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação nº33*. Sociedade Portuguesa de Educação Física, 95-108.
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação – Ação : Uma Metodologia Para Prática E Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16–31.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação- ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer*, 2(2), 66-83 <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.23>
- Nobre, P. (2013). Investigação-ação e formação de professores. *Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal*, 1-19.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação*, (12) 75-97.

Considerações Finais do Relatório de Estágio

Ao dar por terminado o estágio pedagógico, chega ao fim mais uma etapa da nossa formação acadêmica, que se descreve em cinco anos de aquisição de conhecimentos e experiências de aprendizagem. Este EP foi certamente a vivência mais exigente e desafiadora, onde sentimos maiores dificuldades e, conseqüentemente, a mais enriquecedora de todos estes anos.

Na elaboração deste documento, refletimos de forma criteriosa sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo, considerando a nossa capacidade de evolução, adaptação e aquisição de competências os aspectos mais importantes a salientar. Desta forma, conseguimos reconhecer que houve não só um acréscimo de conhecimentos teóricos, mas também de competências no desempenho prático das funções de profissional docente de EF.

Desde cedo que percebemos que a ideia que tínhamos inicialmente sobre o EP era um pouco diferente daquela que acabamos por vivenciar. Acabamos por experienciar situações diversas e distintas das já aprendidas, o que nos permitiu evoluir e adquirir competências fundamentais ao desempenho futuro das funções pedagógicas como docente de EF, para que sejamos capazes de nos adaptar e tomar as decisões mais ajustadas aos vários momentos de intervenção pedagógica. Neste processo sentimos que a colaboração, entreajuda e partilha de experiências que existiu entre o NE, o GDEF e com a professora orientadora da escola e a professora orientadora faculdade foram fundamentais para corrigir e melhorar as nossas estratégias pedagógicas. Assim sendo, consideramos que foi um ano muito intenso, que nos desafiou bastante a ultrapassar as nossas dificuldades e a fortalecer todas as nossas capacidades tanto a nível profissional como pessoal.

Para finalizar, sinto que este estágio foi muito positivo, e fundamental para terminar a minha formação acadêmica, alcançando o primeiro passo na transição de discente para docente, com o objetivo de atingir uma carreira sólida nesta profissão. Este relatório demonstrou ser uma ferramenta muito importante, obrigando-me a uma autoanálise e reflexão sobre o meu trabalho realizado ao longo deste ano letivo. A busca pela formação e conhecimento continuará presente, procurando a excelência no exercício da docência.

Referências Bibliográficas

- Barreiros, J. (2016). *Plano Nacional de formação de treinadores*. Instituto Português do Desporto e Juventude. Lisboa. Manual de Curso de Treinadores, Grau 1, 9-15.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física (3)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carneiro, C. (2016). Avaliação Docente Sob a Ótica dos Docentes e Discentes: O Caso de duas Instituições de Ensino Superior Privadas. Florianópolis (SC): Dissertação apresentada, no Curso de Mestrado em Administração. Universidade do Sul de Santa Catarina. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. In M. Onofre (Ed.), *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação nº10/11*. (pp. 135-151) Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Craveiro, C. (2006). Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. Braga: Tese Doutoral apresentada, no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. In S. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). Sage Publications Ltd.
- Fernandes, D. (2020). *Para uma inserção pedagógica dos critérios de avaliação*. Textos de apoio - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. 13-16
- Fonseca, F. et al. (2008). Demonstração e prática mental na aquisição de habilidades motoras. *Motricidade*, 4(2) 61-66 [10.6063/motricidade.4\(2\).512](https://doi.org/10.6063/motricidade.4(2).512)
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação – Ação : Uma Metodologia Para Prática E Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, 16–31.
- Giancaterino, R. (2007). *Escola, professor aluno...: os participantes do processo educacional*. Madras.

- Graça, A. (2014). *A construção da identidade profissional em tempos de incerteza*. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 43-66): FADEUP.
- Haydt, R. C. (2011). *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55–67. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Januário, N., Rosado, A., Mesquita, I., Gallego, J., & Aguilar-Parra, J. (2015). Student retention of the information transmitted by the teacher in physical education classes depending on the characteristics of the information/Retención de la información transmitida por el profesor en las clases de educación física en función de las características de la información. *Infancia y Aprendizaje*, 38 (1), 212-242.
- Malone, M. (2020). Ethics education in teacher preparation: A case for stakeholder responsibility. *Ethics and Education*, 15 (1), 77-97.
- Mayer, C., & Costa, D. (2017). A relação professor e aluno. *Revista Maiêutica, Indaial*, v. 5 (1), 35-41.
- McCaughy, N., Tischler, A. & Flory, S. (2008), *The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended*, *Quest*, 60, pp 268-289.
- Moreno, J. A., Silveira, Y., & Belando, N. (2015). Cuestionario de Evaluación de la Intervención Docente (CEID). *New Approaches in Educational Research*, 1.
- Moreno-Murcia, J. A., Silveira, Y., & Belando, N. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 54- 61.
- Moreno, J. A., Silveira, Y., & Belando, N. (2015). Cuestionario de Evaluación de la Intervención Docente (CEID). *New Approaches in Educational Research*, 1.
- Mosston, M., Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. First online edition.
- 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.

- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., & Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-participação: um estudo de caso. In J. Oliveira Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 80-98). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional*, 2(2), 37-52.
- Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Piéron, M. (2002). Estudi sobre els hàbits esportius dels escolars d'Andorra. *Andorra: Ministeri d'Educació Joventut i Esports*
- Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. 144. INDE.
- Projeto Educativo 2021/2022 a 2023/2024. (2021). Escola Secundária de Avelar Brotero.
- Ribeiro da Silva (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, V2(2), 18-31.
- Ribeiro da Silva, E. M. (2020). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, 2(2), 18–31. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v2i2.9856>
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Rosado A. & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto* (pp. 76). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Savater, F., Castillo, R. M., Crato, N., & Damião, H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2d Ed). Palo Alto, CA: Mayfield Pub.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.

Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2022). Guia de Estágio Pedagógico 2021-2022. Coimbra: FCDEF-UC.

Vasconcellos, C. (1995). *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*- elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1. 95-164

Veríssimo S.; González R. & García L., (2016). *Unidades didáticas à luz da teoria dos conceitos nucleares – um exemplo em geometria*. Unidades Didácticas desde el enfoque de la Teoría de los Conceptos Nucleares–Un ejemplo en Geometría. Campo Abierto. *Revista de Educación*, 35(2), 41-58.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário Da República, 1.a série – N.º 129.

Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto de 2018. Diário da República, 1.ª série — N.º 151.

ANEXOS

ANEXO 1 - INVENTÁRIO DO MATERIAL

ANDEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas Kipsta nº3	3		-	-
Bolas Kipsta nº2	19	9		
Bolas X Sports nº1	15	29	5	
Balizas		6		
Redes	2	6	-	-
ATLETISMO				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Blocos de partida	-	12	-	-
Pesos	-	20	-	-
	-	3 aprendiz	-	-
Discos	15	-	-	-
	-	9	-	-
Testemunhos	-	6 alumínio 9 madeira	-	-
Dardos	-	6	-	-
Barreiras	-	12	-	
Borrachas barreiras	-	21		
Barreiras plástico	10	-		
Barreiras de aprendizagem	-	10		
Tábuas de barreira	-	18	-	-
Escadas		2 + 1		

Arcos		15		
Alisador de areia	-	1 <u>mau estado</u>	-	-
Argolas aprend. Lança/ disco	-	13	-	-
Caixas madeira para salto em comprimento	-	2		
BADMINTON				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Raquetes	22	41	44	
Volantes	38 packs novos	36 + ... volantes teto	-	
Redes	-	1 (3 unidas)	-	-
Postes	-	12	-	-
Raquetes Desporto Escolar	20	17		
Volantes Desporto Escolar	16 tubos	6 tubos		
Grips	15			
Estojos individuais raquetes	?			
BASQUETEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	9	nº total 38		
	33	39	-	-
Marcador de 24 seg	2	-	-	-
Tabelas móveis	-	2	-	-
Tabelas fixas	-	8 + 4	-	-

CORFEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Postes	-	2	-	-
Bolas		2		
ESCALADA				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Mosquetões	-	10	-	-
Roldana simples	-	1	-	-
Maison Rapid	-	2	-	-
Arreata	-	1	-	-
Arnês	-	4	-	-
Capacete	-	1	-	-
Piton	-	11	-	-
Corda estática	-	1	-	-
Oito	-	1	-	-
FUTSAL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	30	33	-	-
	-	30	9	-
GINÁSTICA				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Colchões de queda	-	3	-	-
Colchões Fitness	-	15	-	-

Colchões finos	-	16 (6verm+2ver+2azuis+6Fabrigimno)	5	-
Colchão de rolo	-	1	1	-
Barra Fixa	-	1	-	-
Paralelas	-	1	-	-
Trave	-	2	-	-
Trave Iniciantes	-	1		
Plinto	-	1		-
Boque	-	2	-	-
Mesa Alemã	-	1	-	-
Cavalo	-	-	-	-
Cordas	-	33	-	-
Espaldares	-	7	-	-
Mini-trampolim	-	2	-	-
Duplo-mini	-	1	-	-
Trampolim Reuther	-	2	-	-
Arcos	-	15	-	-
Patim / mover paralelas	-	2 Estragados	-	-
Bolas de Rítmica	-	14	-	-
HÓQUEI EM CAMPO				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Tacos	-	8	-	-
NATAÇÃO				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir

Flutuadores	-	25	-	-
Pranchas	-	25	-	-
Flutu. compridos (Tubos)		6		
Coletes		2		
VOLEIBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	14	37	2	
	12 Voley V300	-	2	
	14 Voley Moove	-	7	
	14 bolas novas	24	11	
Bolas Desporto Escolar		14? 17?	2	
Varetas	-	2	-	-
Redes	-	5	-	-
Bandas	-	4	-	-
Cabo de aço	1	-	-	-
Postes simples	-	10	-	-
Poste completo	-	4	-	-
Esticadores de rede	-	6	-	-
TÉNIS				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Raquetes	20	51		
Raquetes mini-ténis	10	3	-	-
Bolas	61	40	-	-

Bolas de iniciação	-	22	-	-
Redes	2	2	-	-
Redes mini-ténis	-	8	-	-
Postes	-	16	-	-
Grips		-	-	-
DIVERSOS				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Quadro branco	-	-	-	
Marcadores de pontos	1 (eletrónico,portátil)	4	-	
Apitos de mão	-	8	-	-
Apitos de sopro	-	2	-	-
Cones pequenos	2 packs	4 packs	-	-
Cones médios	-	29	-	-
Cones grandes	-	5	-	-
Cones gigantes	-	2	-	-
Cones (copos)	-	66	-	-
Bases	-	80	-	-
Bolas medicinais	-	7	-	-
Discos de praia	-	2	-	-
Redes de transporte	-	4	-	-
Sacos de transp. Bolas		4	-	-
Compressores	-	1+1		-
Bomba de ar manual	-	1	-	-

Agulhas p/ compressor	2	-	-	
Bolas de borracha	-	6	-	-
Fita sinalizadora	-		-	-
Bola de Fitness	-	1	-	-
Coletes		Em uso	Novo	
	Cor amarela	10	2 Pack (10)	
	Cor laranja/amarelo (2 lados)	4		
	Cor laranja	23	1 Pack (10)	
	Cor verde	26		
	Cor vermelho	8		
	Cor preto	11		
	Cor azul claro	10	1 Pack (10)	
	Cor azul escura	20		
	Cor branco	5		
	Cor verde (antigos, pano)	14		
Boccia	-	2 kits		
Quadro de Resultados Boccia	2	4		
Orientação	-	1 kit		
Discos de Equilíbrio	-	2		
TRX	-	2		
Bandas elásticas		9		
Bolas pequenas coloridas	-	11		

Halteres	-	2 de 3kg 2 de 4kg		
Raquetes Pickleball (M ^a João Vasconcelos)	24			
Bolas Pickleball (M ^a João Vasconcelos)	14			
Râguebi	3	-		
Discos de Frisbee brancos	24	-		
Discos de Frisbee vermelho e verde	3			
Colunas de som	2			

EQUIPAMENTOS				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Basquetebol – camisolas azul claro	-	12	-	-
Futsal calções GR	-	1	-	-
Futsal joelheiras GR	-	1	-	-
Camisolas indiferenciadas vermelhas	-	12	-	-
Camisolas indiferenciadas azuis 1	-	14	-	-
Camisolas indiferenciadas azuis 2	-	10	-	-
Camisolas azuis Voleibol Masculino	-	14	-	-
Calções vermelhos Voleibol Masculino	-	10	-	-
Camisolas vermelho Voleibol Feminino	-	14	-	-
Camisolas Atletismo azuis/vermelhos	-	5	-	-
Calções Atletismo azuis/vermelhos	-	5	-	-

Calções brancos Voleibol	-	14	-	-
Calções azuis indiferenciados	-	6	-	-
Camisolas azuis indiferenciadas	-	2	-	-
Calções azuis escuros Voleibol antigo	-	18	-	-
Camisolas brancas indiferenciadas	-	9	-	-
Camisolas árbitros	-	3	-	-
Pólos azuis escuros badminton	-	19	-	-
Pólos Golfe?	?	-	-	-

ANEXO 2 - FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO - EF (2021/22)

Seção 1 de 15

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO - EF (2021/22)

Este inquérito destina-se ao conhecimento de cada aluno no que respeita às vivências escolares, familiares, desportivas.
Desde já agradeço a tua sincera colaboração.

Email *

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)

1. IDENTIFICAÇÃO

Descrição (opcional)

Número do aluno *

Texto de resposta curta

Nome do aluno (completo) *

Texto de resposta longa

Nome pelo qual gostas de ser tratado/a (alcunha)

Texto de resposta curta

Ano: *

10º

11º

12º

Turma (ex: 1A, 2A, 3B): *

Texto de resposta longa

Curso (designação) *

Texto de resposta longa

Número de processo (cartão de escola) *

Texto de resposta curta

Número do cartão de cidadão *

Texto de resposta longa

Validade do cartão de cidadão

Dia, mês, ano



Data de nascimento *

Dia, mês, ano



Morada *

Texto de resposta longa

Contacto telefónico: *

Texto de resposta curta

Altura (m): *

Texto de resposta curta

Peso (kg): *

Texto de resposta curta

2. SITUAÇÃO FAMILIAR



Descrição (opcional)

Nome do Pai *

Texto de resposta longa

Idade: *

Texto de resposta curta

Profissão *

Texto de resposta longa

Contacto telefónico: *

Texto de resposta curta

Nome da Mãe *

Texto de resposta longa

Idade: *

Texto de resposta curta

Profissão *

Texto de resposta longa

Contacto telefónico: *

Texto de resposta curta

Seção 3 de 13

3. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO



Descrição (opcional)

Nome do Encarregado de Educação: (se for a mãe ou pai, pode colocar unicamente o parentesco) *

Texto de resposta longa

Endereço de Email do Encarregado de Educação: *

Texto de resposta curta

Grau de parentesco: *

Texto de resposta longa

Após a seção 3 Continuar para a seção seguinte



Seção 4 de 13

4. PRÁTICA DESPORTIVA



Descrição (opcional)

Atualmente praticas alguma(s) modalidade(s) desportiva(s)? *

1. Sim

2. Não

Após a seção 4 Ir para a seção 5 (Se respondeu "Sim")



Seção 5 de 13

Se respondeu "Sim"



Descrição (opcional)

Qual/Guais? *

Texto de resposta longa

És federado(a)? *

Sim

Não

Após a secção 5 Continuar para a secção seguinte

Secção 6 de 15

Prática Federada

Descrição (opcional)

Há quantos anos? *

Texto de resposta curta

Número de treinos por semana? *

Texto de resposta curta

Quantas horas por treino? *

Texto de resposta curta

Após a secção 6 Continuar para a secção seguinte

Secção 7 de 15

Se respondeu "Não"

Descrição (opcional)

Já praticaste alguma(s) modalidade(s) desportiva(s)? *

Já praticaste alguma(s) modalidade(s) desportiva(s)? *

1. Sim
2. Não

Após a secção 7 Continuar para a secção seguinte

Secção 8 de 15

Se respondeu "Sim"

Descrição (opcional)

Qual/Quais? *

Texto de resposta longa

Após a secção 8 Continuar para a secção seguinte

Secção 9 de 15

SAÚDE / HÁBITOS DE HIGIENE

Descrição (opcional)

Tens algum problema de saúde que condicione a tua prática desportiva? *

- Sim
- Não

Após a secção 9 Continuar para a secção seguinte

Secção 10 de 15

Problemas de saúde

O aluno pode ser dispensado temporariamente das atividades de educação física por razões de saúde, devidamente comprovadas por atestado médico, que deve explicitar claramente as contra-indicações da atividade física. O aluno deve estar sempre presente no espaço onde decorre a aula de educação física.

De que forma, os teus problemas de saúde condicionam a prática? *

Texto de resposta longa

Após a secção 10 Continuar para a secção seguinte

Secção 11 de 15

Risco Acrescido

3/4

...

Descrição (opcional)

É aluno com risco acrescido? *

Sim

Não

Após a secção 11 Continuar para a secção seguinte

Secção 12 de 15

Risco Acrescido - Motivos

3/4

...

Descrição (opcional)

Qual ou quais os motivos? *

Deve atentar-se a condição clínica do aluno, prevenindo-se que estejam abrangidos os alunos em declarado risco acrescido e cujo afastamento da escola não seja prejudicial por outros fatores, não sendo obrigatório o recurso a este regime.

Texto de resposta longa

Após a secção 12 Continuar para a secção seguinte

Secção 13 de 15

Higiene Pessoal

3/4

...

Descrição (opcional)

Tens por hábito realizar uma higiene pessoal após a aula de educação física? *

Sim

Não

Após a secção 13 Continuar para a secção seguinte

Secção 1.0 de 15

6. EDUCAÇÃO FÍSICA

Descrição (opcional)

Qual a classificação que obtiveste no ano transato (não aplicável nos cursos profissionais)? *

Texto de resposta curta

Gostas da disciplina de Educação Física? *

Sim

Não

Justifica a tua resposta

Texto de resposta longa

Das seguintes modalidades, quais são aquelas que mais gostas? *

	Sim	Não
Atletismo (corrida, saltos e lança...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica (solo, aparelhos, acrobá...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Badminton	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ténis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Basquetebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Das seguintes modalidades, quais são aquelas que mais gostas? ^{*}

	Sim	Não
Atletismo (corrida, saltos e lança...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica (solo, aparelhos, acrobá...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Badminton	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ténis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Basquetebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voleibol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Futebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Natação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para além das modalidades referidas, quais gostarias de aprender/praticar na aula de educação física? ^{*}

Texto de resposta longa

Quais as expectativas que tens em relação às aulas de educação física? ^{*}

Texto de resposta longa

Quais as expectativas que tens em relação ao(à) professor(a) de educação física? ^{*}

Texto de resposta longa

O que é que o(a) professor(a) pode esperar de ti? ^{*}

Texto de resposta longa

4º ciclo (De 14 de Fevereiro até 5 de Abril) - 7 semanas

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira									
		Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II
8:30	9:20	12 ¹⁰ BMF 2	10 ^{2B} BMF 3	10 ^{3A} BMF 3	12 ^{1B} BMF 1	12 ^{2A} BMF 4	10 ^{3A} BMF 2	11 ^{2B} BMF 4	11 ^{2A} BMF 3		11 ^{1B} BMF 1			10 ^{3A} BMF 3					10 ^{1D} BMF 2	10 ^{3A} BMF 3	11 ^{2A} BMF 3	12 ^{1H} BMF 1	12 ^{1C} BMF 4	12 ^{3A} BMF 4	11 ^{2B} BMF 1	12 ^{1E} BMF 1	12 ^{1B} BMF 2	10 ^{1F} BMF 3			
9:30	10:20	12 ¹⁰ BMF 2	10 ^{2B} BMF 3	10 ^{3A} BMF 3	12 ^{1B} BMF 1	12 ^{2A} BMF 4	10 ^{3A} BMF 2		12 ^{1E} BMF 3					10 ^{3A} BMF 3	10 ^{3A} BMF 2		10 ^{1D} BMF 2	10 ^{3A} BMF 3	11 ^{2A} BMF 3	12 ^{1H} BMF 1	11 ^{1C} BMF 4	12 ^{3A} BMF 4	11 ^{2B} BMF 1	12 ^{1E} BMF 1	11 ^{1E} BMF 2	11 ^{1E} BMF 2	12 ^{2A} BMF 3				
10:30	11:20	10 ^{1D} BMF 2	10 ^{3A} BMF 3	10 ^{2A} BMF 1	12 ^{1H} BMF 4	12 ^{1C} BMF 2	12 ^{1F} BMF 2		12 ^{3B} BMF 3			12 ^{3A} BMF 1		10 ^{3A} BMF 2			11 ^{2A} BMF 2	10 ^{2A} BMF 3		10 ^{1G} BMF 4	12 ^{1D} BMF 2	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 4	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 2	11 ^{1E} BMF 2	12 ^{1D} BMF 3				
11:30	12:20		10 ^{3A} BMF 3		12 ^{1A} BMF 1	12 ^{1G} BMF 4	12 ^{1F} BMF 2				12 ^{1D} BMF 1					12 ^{1F} BMF 2	11 ^{2A} BMF 3	10 ^{2A} BMF 1	12 ^{1A} BMF 4	10 ^{1G} BMF 2	10 ^{1E} BMF 4	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 4	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 2	11 ^{1E} BMF 2	12 ^{1D} BMF 3				
12:30	13:20	11 ^{1D} BMF 2	11 ^{3A} BMF 3	11 ^{1F} BMF 3	11 ^{1B} BMF 1	10 ^{1A} BMF 4		10 ^{1B} BMF 4		10 ^{1G} BMF 3	10 ^{1E} BMF 2						10 ^{3B} BMF 3	12 ^{1A} BMF 1	10 ^{3A} BMF 2	10 ^{1E} BMF 4	11 ^{2B} BMF 3	10 ^{1E} BMF 1	11 ^{2B} BMF 3	10 ^{1C} BMF 1							
13:30	14:20	DE Vol BMF 2					DE GOLFE				DE Vol BMF 2	DE-Bad BMF 1	DE -Vol BMF 2									DE -Vol BMF 2	DE-Bad BMF 1		DE GOLFE						
14:30	15:20	10 ^{3A} BMF 2	10 ^{3B} BMF 3	11 ^{3A} BMF 1	10 ^{3A} BMF 4	10 ^{3A} BMF 2		10 ^{1C} BMF 3	11 ^{1E} BMF 1	10 ^{1F} BMF 4	DE Vol BMF 2	DE-Bad BMF 3	DE -Vol BMF 1	DE -Vol BMF 2	DE -Vol BMF 1	11 ^{3A} BMF 2		11 ^{1F} BMF 3	10 ^{1A} BMF 1	DE -Vol BMF 2	DE-Bad BMF 1										
15:30	16:20	10 ^{3A} BMF 2	10 ^{3B} BMF 3	11 ^{3A} BMF 1	10 ^{3A} BMF 4	10 ^{3A} BMF 2	11 ^{3B} BMF 4	10 ^{1C} BMF 3	11 ^{1E} BMF 1	10 ^{1F} BMF 4			DE -Vol BMF 1			11 ^{3A} BMF 2	10 ^{2B} BMF 4	11 ^{1F} BMF 3	10 ^{1A} BMF 1												
16:30	17:20	12 ^{1H} BMF 4	11 ^{3B} BMF 3	10 ^{3B} BMF 2	12 ^{1H} BMF 1	12 ^{1C} BMF 2	11 ^{3B} BMF 4	11 ^{1A} BMF 3	11 ^{1E} BMF 1	11 ^{1C} BMF 4			DE -Vol BMF 1			11 ^{1D} BMF 2	10 ^{1B} BMF 3	11 ^{1A} BMF 3	11 ^{3A} BMF 1	11 ^{3B} BMF 4	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 4	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 2	11 ^{1E} BMF 2	12 ^{1D} BMF 3					
17:30	18:20	12 ^{1H} BMF 4	11 ^{3B} BMF 3	10 ^{3B} BMF 2	12 ^{1H} BMF 1	12 ^{1C} BMF 2	11 ^{3B} BMF 4	11 ^{1A} BMF 3	11 ^{1E} BMF 1	11 ^{1C} BMF 4						11 ^{1D} BMF 2	10 ^{1B} BMF 3		11 ^{3A} BMF 1	11 ^{3B} BMF 4	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 4	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 2	11 ^{1E} BMF 2	12 ^{1D} BMF 3					

Legenda: **Miranda** **Estefânia** **Teresa** **Cristina** **Tendeiro** **Fausto** **A. Carlos** **M. João** **Galamba** **Lúcia** **Luis Santos** **Nuno Freitas**

5º ciclo (De 19 de Abril até 15 de Junho) - 7/8 semanas

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira									
		Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	Ext2	Pol I	Gin	Pol II	Ext1
8:30	9:20	12 ¹⁰ BMF 4	10 ^{2B} BMF 4	10 ^{3A} BMF 1	12 ^{1B} BMF 2	12 ^{2A} BMF 2	11 ^{2B} BMF 4	11 ^{2A} BMF 3		11 ^{1G} BMF 1			10 ^{3A} BMF 3			10 ^{1D} BMF 4	10 ^{3A} BMF 3	11 ^{2A} BMF 3	12 ^{1H} BMF 1	12 ^{1C} BMF 2	12 ^{3A} BMF 3	11 ^{2B} BMF 3	12 ^{1E} BMF 1	12 ^{1B} BMF 2	10 ^{1F} BMF 4						
9:30	10:20	12 ¹⁰ BMF 4	10 ^{2B} BMF 4	10 ^{3A} BMF 1	12 ^{1B} BMF 2	12 ^{2A} BMF 2	10 ^{3A} BMF 2		12 ^{1E} BMF 3					10 ^{3A} BMF 3	10 ^{3A} BMF 2		10 ^{1D} BMF 4	10 ^{3A} BMF 3	11 ^{2A} BMF 3	12 ^{1H} BMF 1	11 ^{1C} BMF 2	12 ^{3A} BMF 3	11 ^{2B} BMF 3	12 ^{1E} BMF 1	11 ^{1E} BMF 2	12 ^{2A} BMF 4					
10:30	11:20	10 ^{1D} BMF 4	10 ^{3A} BMF 3	10 ^{2A} BMF 1	12 ^{1H} BMF 2	12 ^{1F} BMF 2	12 ^{3B} BMF 3				12 ^{3A} BMF 1		10 ^{3A} BMF 2			11 ^{2A} BMF 4	10 ^{2A} BMF 3		10 ^{1G} BMF 3	12 ^{1D} BMF 3	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 4	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 2	11 ^{1E} BMF 2	12 ^{1D} BMF 4					
11:30	12:20	10 ^{3A} BMF 4	10 ^{3B} BMF 3	11 ^{3A} BMF 1	12 ^{1A} BMF 2	12 ^{1C} BMF 2	12 ^{1F} BMF 2				12 ^{1D} BMF 1					12 ^{1F} BMF 4	11 ^{2A} BMF 3	10 ^{2A} BMF 1	12 ^{1A} BMF 2	10 ^{1G} BMF 2	10 ^{1E} BMF 3	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 4	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 2	11 ^{1E} BMF 2	12 ^{1D} BMF 4				
12:30	13:20	11 ^{1D} BMF 4	11 ^{3A} BMF 3	11 ^{1F} BMF 1	10 ^{1A} BMF 2		10 ^{1B} BMF 4		10 ^{1G} BMF 3	10 ^{1E} BMF 2							10 ^{3B} BMF 3	12 ^{1A} BMF 1	10 ^{3A} BMF 2	10 ^{1E} BMF 4	11 ^{2B} BMF 3	10 ^{1E} BMF 1	11 ^{2B} BMF 3	10 ^{1C} BMF 1							
13:30	14:20	DE Vol BMF 2					DE GOLFE				DE Vol BMF 2	DE-Bad BMF 1	DE -Vol BMF 2									DE -Vol BMF 2	DE-Bad BMF 1		DE GOLFE						
14:30	15:20	10 ^{3A} BMF 2	10 ^{3B} BMF 3	11 ^{3A} BMF 1	10 ^{3A} BMF 4	10 ^{3A} BMF 2		10 ^{1C} BMF 3	11 ^{1E} BMF 1	10 ^{1F} BMF 2	DE Vol BMF 2	DE-Bad BMF 3	DE -Vol BMF 2	DE -Vol BMF 1	DE -Vol BMF 2	11 ^{3A} BMF 2		11 ^{1F} BMF 3	10 ^{1A} BMF 1	DE -Vol BMF 2	DE-Bad BMF 1										
15:30	16:20	10 ^{3A} BMF 2	10 ^{3B} BMF 3	11 ^{3A} BMF 1	10 ^{3A} BMF 4	10 ^{3A} BMF 2	11 ^{3B} BMF 4	10 ^{1C} BMF 3	11 ^{1E} BMF 1	10 ^{1F} BMF 2			DE -Vol BMF 1			11 ^{3A} BMF 2	10 ^{2B} BMF 4	11 ^{1F} BMF 3	10 ^{1A} BMF 1												
16:30	17:20	12 ^{1H} BMF 4	11 ^{3B} BMF 3	10 ^{3B} BMF 2	12 ^{1H} BMF 1	12 ^{1C} BMF 2	11 ^{3B} BMF 4	11 ^{1A} BMF 3	11 ^{1E} BMF 1	11 ^{1C} BMF 2			DE -Vol BMF 1			11 ^{1D} BMF 4	10 ^{1B} BMF 3	11 ^{1A} BMF 3	11 ^{3A} BMF 1	11 ^{1G} BMF 2	11 ^{3B} BMF 4	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 4	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 2	11 ^{1E} BMF 2	12 ^{1D} BMF 4				
17:30	18:20	12 ^{1H} BMF 4	11 ^{3B} BMF 3	10 ^{3B} BMF 2	12 ^{1H} BMF 1	12 ^{1C} BMF 2	11 ^{3B} BMF 4	11 ^{1A} BMF 3	11 ^{1E} BMF 1	11 ^{1C} BMF 2						11 ^{1D} BMF 4	10 ^{1B} BMF 3		11 ^{3A} BMF 1	11 ^{1G} BMF 2	11 ^{3B} BMF 4	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 4	10 ^{1H} BMF 1	12 ^{3B} BMF 2	11 ^{1E} BMF 2	12 ^{1D} BMF 4				

Legenda: **Miranda** **Estefânia** **Teresa** **Cristina** **Tendeiro** **Fausto** **A. Carlos** **M. João** **Galamba** **Lúcia** **Luis Santos** **Nuno Freitas**

ANEXO 4 - EXEMPLO DE SEQUÊNCIA E EXTENSÃO DE CONTEÚDOS

PLANEAMENTO ANUAL															
Espaço	Poli I	Poli I	Poli I	Poli I	Poli I	Poli I	Poli I	Poli I	Poli I	Poli I	Poli I	Poli I	Poli I	Poli I	
Nº de aula	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Nº de U. D.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Data	23-09-2021	28-09-2021	28-09-2021	30-09-2021	07-10-2021	12-10-2021	12-10-2021	14-10-2021	19-10-2021	19-10-2021	21-10-2021	26-10-2021	26-10-2021	28-10-2021	
OPERACIONALIZAÇÃO															
Unidade Didática: Voleibol															
Tipo de avaliação	Formativa inicial	Formativa	Sumativa	Sumativa											
Capacidades Físicas															
Força/Flexibilidade/Equilíbrio	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
CONTEÚDOS															
<i>Conteúdos Teóricos</i>															
Conhecimentos: regulamento e história	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
<i>Conteúdos Práticos</i>															
CONTEÚDOS TÉCNICOS															
Passo alto de frente	AFI – I/E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	C	AS
Manchete	AFI – I/E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	AS	
Posição base				I/E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	AS	
Deslocamentos				I/E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	AS	
Serviço por baixo		I/E	E		E	E	E	E	C	C	C	C	C	AS	
Serviço por cima						I/E	E	E	E	E	E	C	AS	AS	
Remate em apoio											I/E	E	E	AS	
Passo de costas		I/E										E		AS	
Remate com salto												I/E	E	E	AS
CONTEÚDOS TÉCNICO-TÁTICOS															
Defesa	AFI – I/E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	C	AS	
Ataque	AFI – I/E	E	E			E	E	C	C	C	C	C	C	AS	
Cobertura											I/E	E	C	AS	
Situações De Jogo															
2x2	AFI – I/E														
3x3		I/E	C												
4x4					I/E	C	C	AS							
6x6								I/E	E	E	E	E	C	AS	

ANEXO 5 - EXEMPLO DE PLANO DE AULA

PLANO DE AULA			
Data: 10-03-2022		Hora/Duração: 11:30h (50min.)	
Ana/turma: 12º B	Período: 2º	Local: Est. I	
Nº de alunos previstos: 27		Nº de alunos dispensados: 1	
U.D.: Futebol		Nº de aula/U.D.: 7	
Função didática: Exercitação			
Recursos materiais: 6 bolas; 10 marcadores.			
Objetivos da aula: Demarcação através da ocupação do corredor vazio. Defesa Homem a Homem.			
Sumário: Situação 5x5.			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas / Critérios de Êxito	Estratégias e estilos de ensino
T	P				
<i>Parte Inicial</i>					
11:30h	10'	<u>Instrução inicial:</u> Mencionar os objetivos da aula; explicar o funcionamento das aulas desta UD e abordar os conceitos que serão lecionados.	Os alunos distribuem-se em semicírculo, em pé, a ouvir o professor. O professor explica o objetivo da aula, a organização desta UD e os conteúdos que serão abordados.	Os alunos permanecem atentos e compreendem qual é o objetivo da aula e os conteúdos da UD.	
11:40h	5'	<u>Aquecimento:</u> Aquecimento articular dinâmico para a realização das tarefas seguintes.	Os alunos iniciam o aquecimento distribuídos por uma das linhas laterais do campo de Futebol, e realizam-no em direção à outra linha lateral e voltam, de acordo com as indicações do professor.	Preparação do corpo para o esforço físico que vão realizar. Mobilização dos segmentos corporais essenciais à prática. Aumento da temperatura corporal e da frequência cardíaca.	Ensino por tarefa e Ensino por Comando
<i>Parte Fundamental</i>					
11:45h	20'	<u>Exercício 1:</u> Jogo 5x5 Os alunos organizam o espaço com demarcação pelos corredores, com um aluno sempre por corredor.	Os alunos organizam-se pelos campos de acordo com a indicação do professor. Realizam jogo 5x5 com as regras do jogo formal, com a condicionante que os alunos que estão em posição de pivó e eles só podem estar um em cada corredor quando realizam as demarcações. O único que pode ocupar em simultâneo e mesmo corredor é o	<u>Bastão ofensivo:</u> Controla a bola; Controla ações ofensivas; Progredir pelo campo de jogo adversário; Demarcam-se para o lado da bola ou contrário à bola, mantendo um aluno por corredor; Cria situações de finalização; Finaliza na baliza adversária.	Ensino por tarefa; Ensino por descoberta guiada; Ensino por resolução de problema.

		A defesa utiliza o sistema de marcação Homem a Homem	aluno que assume a posição de fixo. A defesa é realizada em sistema de marcação Homem a Homem pois cada aluno ocupa apenas um corredor e deve marcar o jogador que permanece no mesmo corredor. A rotação é feita: do jogador quem está de fora para guarda-redes, do guarda-redes para a ala direita, da ala direita para pivô, de pivô para a ala esquerda e da ala esquerda para suplente.	<u>Postura defensiva:</u> Pressiona o jogador que ocupa o mesmo corredor, Marcação organizada em equipa; Impede a progressão; Recupera a bola; Reduz o espaço de jogo adversário; Anula as situações de finalização.	
<i>Parte final</i>					
12:05h	3'	Retorno à calma;	Os alunos estão espalhados em meia-lua e o professor realiza a preleção final dos conteúdos abordados.	Diminuição da frequência cardíaca. Diminuição gradual da temperatura corporal. Manter a concentração;	Ensino por Comando
12:08h	2'	Balanco da aula			

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

A escolha da utilização da situação de jogo nas aulas de 50min. vai ao encontro dos objetivos pretendidos para a aula, dando sequência à aula anterior, que diz respeito à ocupação de espaço na organização ofensiva por 3 corredores, e ainda possibilita um maior tempo de prática nestas aulas mais reduzidas e implementação dos conteúdos já abordados em contexto de jogo formal. Esta abordagem vai possibilitar que os alunos coloquem em prática as organizações ofensivas já lecionadas, por corredores, experienciar e compreender a marcação Homem a Homem, e ainda explorarem e descobrirem quais as melhores estratégias táticas a utilizar de acordo com as situações surgidas. (Moreira, 2022) Esta dinâmica servirá essencialmente para obrigar os alunos a ocuparem o espaço vazio e a abrirem a organização ofensiva em jogo, através da limitação de apenas 1 jogador por corredor. Da mesma forma, esta funcionará como estímulo da tomada de decisão em situação de jogo, visto que os alunos têm que optar pela desmarcação mais adequada e a restante equipa tem que acompanhar para que sejam ocupados todos os corredores com um jogador. A rotação a ser adotada permitirá que todos os alunos passem por todos os papéis em campo, dando a possibilidade de a experienciarem e aprenderem as funções de cada jogador. (Direção-Geral da Educação (DGE), 2018)

Referências

- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Aprendizagens Essenciais - 12º ano | Ensino Secundário, Educação física. 12.*
- Moreira, R. L. (2022). *Tática no Futsal: Anotações Teóricas e Práticas sobre o Jogo.*

ANEXO 6 - EXEMPLO DE REFLEXÃO DE AULA

Reflexão Crítica / Relatório da Aula

Nesta aula não houve a necessidade de fazer ajustamentos no planeamento da aula, pois existiu a possibilidade de realizarmos a aula no espaço previsto e de todos os alunos realizarem prática e passarem por todas as funções. Inicialmente estava programado que as equipas jogassem todas entre si, mas como o tempo foi bastante limitado só deu para fazer a rotação entre os vários papéis das diferentes posições.

No que diz respeito aos objetivos da aula, foi reforçado o que se pretendia na situação de jogo e a importância do que foi trabalhado nas aulas anteriores para que fosse possível implementar em situação de jogo. Ainda assim os alunos estavam muito preocupados em estarem distribuídos pelos corredores e esqueciam-se que deviam de passar e desmarcar de imediato para dificultar a marcação da equipa adversária e criar mais opções de finalização.

Relativamente ao comportamento e empenho da turma, este manteve-se positivo como na aula anterior, pois não existiram praticamente comportamentos de desvio. O empenho dos alunos aumenta com a implementação de situações de jogo, o que intensificou o tempo de prática dos alunos mesmo tendo sido este bastante reduzido.

No que diz respeito à minha intervenção pedagógica em aula, sinto que como foi uma aula apenas de situação de jogo, e a primeira vez que o fiz, fiquei um pouco perdida no que toca à transmissão de feedbacks nos momentos concretos do erro ou de reforço.

Em suma, nas aulas seguintes vou procurar realizar mais feedbacks cruzados e ser cada vez mais clara e objetivo no que pretendo de cada tarefa e o porquê de estarem a realizar, ou seja, a sua utilização em jogo. Neste sentido, irei aprofundar as minhas competências de análise de jogo para que consiga intervir melhor nesse contexto em aula.

ANEXO 7 - EXEMPLO DE PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL

Nível de Jogo					Ano:	Turma:	Data: / /	
N.º	Nome	1	2	3	4	Critérios de Avaliação		
		0/9	10/13	14/16	17/20			
1						Nível 1 - Não há intervenções sobre a bola; - Bloqueio do movimento no momento de contacto com a bola; - Reenvio explosivo por cima da rede provocando a ruptura do jogo	Objectivo - Bola controlada acima e à frente da cabeça; - Desloca-se para se colocar atrás da bola mobilizando os membros superiores no reenvio; - Doseia a energia transmitida à bola	
2								
3								
4								
5						Nível 2 - Dificuldade em se deslocar apesar de ser visível um pré-dinamismo; - Ausência de orientação das superfícies de contacto para o alvo; - Indiferenciação de responsabilidades, tendo em conta o local de queda da bola	Objectivo -Desloca os apoios para um ajustamento adequado à trajectória da bola; - Orientação dos apoios e superfícies de batimento para o alvo; - Reconhecimento do papel atribuído: Recebedor/Não recebedor.	
6								
7								
8								
9						Nível 3 - O jogador não representa a acção futura; - O distribuidor está virado de frente para o recebedor; - O atacante utiliza sempre o mesmo tipo de batimento na finalização do ataque	Objectivo - Há uma representação da acção futura deslocando-se para intervir; - O distribuidor orienta-se de forma a permitir a finalização do ataque próximo do espaço da rede; - O futuro atacante, depois de receber, desloca-se para bater a bola numa zona próxima da rede	
10								
11								
12								
13						Nível 4 - Sincronização entre os deslocamentos realizados e as trajectórias da bola; - O distribuidor aprecia rapidamente a trajectória da bola e desloca-se para o ponto provável de queda da bola; - Após cada acção /receber/atacar/defender/, o jogador ocupa a		
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								

ANEXO 9 - EXEMPLO DE PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA FINAL

VOLEIBOL

C1										
PERFIL PASEO	Perfil de Desempenho		Perseverança		Avaliação Final	%	Análise avaliação			
	85%	15%								
Bo M Bom	15,2	12,9	18,0	2,7	15,02	16	Bo Bom	80,0%	17,0	
Bo M Bom	16,8	14,3	20,0	3,0	17,28	17	Bo M Bom	85,0%	18,0	
Bo M Bom	15,0	12,8	20,0	3,0	15,75	16	Bo Bom	80,0%	13,0	
Bo M Bom	15,2	12,9	20,0	3,0	15,02	16	Bo Bom	80,0%	16,0	
Bo M Bom	17,8	15,1	20,0	3,0	18,13	18	Bo M Bom	90,0%	19,0	
Bo M Bom	17,4	14,8	20,0	3,0	17,70	18	Bo M Bom	90,0%	18,0	
Bo M Bom	15,6	13,3	20,0	3,0	16,26	16	Bo Bom	80,0%	18,0	
Bo Bom	17,6	15,0	19,0	2,9	17,81	18	Bo M Bom	90,0%	19,0	
Bo M Bom	15,0	12,8	19,0	2,9	15,80	16	Bo Bom	80,0%	17,0	
Bo Bom	16,6	14,1	17,0	2,6	16,66	17	Bo M Bom	85,0%	18,0	
Bo M Bom	15,8	13,4	20,0	3,0	16,43	16	Bo Bom	80,0%	18,0	
Bo M Bom	17,2	14,6	20,0	3,0	17,02	18	Bo M Bom	90,0%	18,0	
Bo Bom	16,4	13,9	16,0	2,4	16,34	16	Bo Bom	80,0%	18,0	
Bo M Bom	18,8	16,0	20,0	3,0	18,08	19	Bo M Bom	95,0%	19,0	
Bo M Bom	16,8	14,3	18,0	2,7	16,08	17	Bo M Bom	85,0%	19,0	
Bo M Bom	17,0	14,5	20,0	3,0	17,45	17	Bo M Bom	85,0%	19,0	
Bo M Bom	16,8	14,3	18,0	2,7	16,08	17	Bo M Bom	85,0%	15,0	
Bo Bom	17,6	15,0	18,0	2,7	17,66	18	Bo M Bom	90,0%	18,0	
Bo M Bom	15,0	12,8	20,0	3,0	15,75	16	Bo Bom	80,0%	16,0	
Bo M Bom	15,4	13,1	20,0	3,0	16,09	16	Bo Bom	80,0%	15,0	
Bo M Bom	17,0	14,5	20,0	3,0	17,45	17	Bo M Bom	85,0%	16,0	
Bo M Bom	16,8	14,3	20,0	3,0	17,28	17	Bo M Bom	85,0%	19,0	
Bo Bom	15,8	13,4	18,0	2,7	16,13	16	Bo Bom	80,0%	18,0	
Bo M Bom	16,6	14,1	20,0	3,0	17,11	17	Bo M Bom	85,0%	17,0	
Bo M Bom	15,8	13,4	20,0	3,0	16,43	16	Bo Bom	80,0%	16,0	
Bo M Bom	17,8	15,1	20,0	3,0	18,13	18	Bo M Bom	90,0%	18,0	
Bo M Bom	16,0	13,6	18,0	2,7	16,30	16	Bo Bom	80,0%	17,0	

ANEXO 10 - GRELHA DAS CLASSIFICAÇÕES FINAIS DOS 3 ANOS

Avaliação Final	1º Período			2º Período			3º Período			Média das autoavaliações	
	Média	Classificação	Autoavaliação	Média	Classificação	Autoavaliação	Média	Classificação	Ponderação sem o valor mais baixo		Autoavaliação
16,7	17,57	18	18,0	18,7	17	16,5			17,2	17,3	
18,4	18,57	19	18,3	18,4	18	18,0			18,7	18,2	
17,2	17,52	18	15,7	17,2	17	15,0			17,5	15,3	
17,3	17,80	18	16,0	17,3	17	15,0			17,7	15,5	
18,4	18,76	19	18,3	18,4	18	18,5			18,5	18,4	
18,1	17,77	18	17,7	18,1	18	18,0			18,4	17,8	
17,2	17,42	17	17,7	17,2	17	16,5			17,5	17,1	
19,0	18,87	19	18,7	19,0	19	19,5			19,2	19,1	
17,3	17,86	18	17,3	17,3	17	16,5			17,7	16,9	
17,4	18,80	17	17,3	17,4	17	18,5			17,8	17,9	
16,8	16,78	17	17,7	16,8	17	17,5			16,9	17,6	
18,8	18,54	19	17,3	18,8	19	20,0			19,0	18,7	
16,1	16,24	16	18,0	16,1	16	16,5			16,3	17,3	
18,3	18,34	18	16,3	18,3	18	17,5			18,5	16,9	
17,2	16,79	17	18,7	17,2	17	19,5			17,4	19,1	
17,3	16,74	17	16,7	17,3	17	18,0			17,5	17,3	
17,6	17,70	18	16,3	17,6	18	18,0			17,8	17,2	
18,4	18,81	19	17,7	18,4	18	19,0			18,8	18,3	
16,9	17,61	18	17,3	16,9	17	16,5			17,4	16,9	
17,0	18,24	18	17,0	17,0	17	15,5			18,1	16,3	
17,6	18,18	18	17,0	17,6	18	14,5			18,1	15,8	
17,6	18,06	18	18,0	17,6	18	16,0			18,0	17,0	
17,3	17,20	17	17,7	17,3	17	18,5			17,7	18,1	
16,8	16,74	17	17,0	16,8	17	17,5			16,8	17,3	
16,0	16,18	16	16,0	16,0	16	17,0			16,2	16,5	
18,8	18,86	19	17,3	18,8	19	18,5			18,9	17,9	
17,0	16,84	17	16,0	17,0	17	17,5			17,2	16,8	
17,9				17,9	18	18,0			18,0	18,0	
	11	12	17,83	14	15	17,51	17			20	21

ANEXO 11 - EXEMPLO DA FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Secção 1 de 8

12.1F - Pickleball - Questionário de Autoavaliação

Descrição do formulário

Email *

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)

Identificação

Descrição (opcional)

Nome (primeiro e último)

Texto de resposta longa

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 8

Competências Disciplinares (85%)

Escala de 5 níveis - 1= (0-9 valores), 2=(10-13 valores), 3=(14-16 valores), 4=(17-18 Valores), 5=(19-20 Valores)

Avalia os teus conhecimentos sobre a matéria lecionada

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Saber				
Não consigo identificar as ações técnicas lecionadas. Não sei descrever a sua forma de execução	Tenho dificuldade em identificar e perceber como se executam algumas ações técnicas. Não as consigo descrever.	Conheço e identifico as ações técnicas, não consigo descrever a totalidade da a ação técnica lecionada.	Conheço e identifico os gestos técnicos, consigo descrever a forma de execução da maior parte das técnicas lecionadas.	Conheço e identifico os gestos técnicos; consigo descrever com rigor a forma de execução das técnicas lecionadas
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avalia o teu Perfil de Desempenho de acordo com os Descritores Apresentados



Escala de 5 níveis - 1= (0-9 valores), 2 =(10-13 valores), 3= (14-16 valores), 4= (17-18 Valores), 5=(19-20 Valores)

PEGA DA BOLA / POSIÇÃO BASE

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Objetivo / Pega / Posição Base				
Não conhece o objectivo do jogo; Pega incorrecta da raqueta.	Conhece o objectivo do jogo; Pega correcta da raqueta (Pega Martelo). Não adota a Posição Base/Espera.	Conhece o objectivo do jogo; Pega correcta da raqueta (Pega Martelo); Adota ocasionalmente a Posição Base/Espera.	Conhece o objectivo do jogo; Pega correcta da raqueta (Pega Martelo); Adopta com frequência a Posição Base/Espera após cada batimento.	Conhece o objectivo do jogo; Pega correcta da raqueta; Desloca-se com rapidez recuperando a Posição Base/Espera, após cada batimento.

1 2 3 4 5

Nível

SERVIÇO

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Serviço				
No Serviço a bola não ultrapassa a rede.	No Serviço a bola ultrapassa a rede, mas ou não tem uma trajetória diagonal ou cai frequentemente na ZNV .	No Serviço a bola ultrapassa a rede, mas ou não tem uma trajetória diagonal ou cai frequentemente na ZNV .	No Serviço a bola ultrapassa a rede e quase sempre entra na Área adequada do Serviço, mas frequentemente é curto permitindo que os adversário ganhem a rede facilmente.	No Serviço a bola é colocada ao fundo do campo dificultando aos adversários a subida à rede.

1 2 3 4 5

Nível

BATIMENTO DE RESSALTO (1º e 2º batimentos do jogo)

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Batimento de Resalto (Resposta ao Serviço e Contra Resposta)				
Como receptor raramente consegue devolver o Serviço. Como membro da equipa que serve, raramente consegue executar o 2º Batimento da sua equipa.	Como receptor consegue por vezes executar o 1º batimento da sua equipa. Como membro da equipa que serve, consegue, por vezes executar o 2º Batimento da sua equipa.	Como receptor frequentemente consegue executar o 1º batimento da sua equipa de direita e/ ou esquerda. Como membro da equipa que serve, frequentemente consegue executar o 2º Batimento da sua equipa de direita e/ ou esquerda.	Como receptor executar o 1º batimento da sua equipa de direita e/ou esquerda, Como membro da equipa que serve, consegue executar o 2º Batimento da sua equipa de direita e/ou esquerda.	Como receptor executa o 1º batimento da sua equipa, colocando a bola ao fundo de campo para evitar que o adversário suba à rede. Como membro da equipa que serve, consegue executar o 2º Batimento da sua equipa, colocando a bola ao fundo do campo para evitar que o adversário suba à rede.

1 2 3 4 5

Nível

DINK

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Dink				
Não consegue executar.	Por vezes utiliza a técnica.	Quando se encontra à rede executa a técnica.	Utiliza a técnica sempre que consegue ganhar a rede.	Executa a técnica sempre que ganha a rede conseguindo obter vantagem.

1 2 3 4 5

Nível

VÓLEI

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Vólei				
Não consegue executar.	Executa por vezes a técnica, mas em zonas não adequadas à técnica.	Quando se encontra à rede executa a técnica.	Utiliza a técnica sempre que consegue ganhar a rede.	Executa a técnica sempre que ganha a rede conseguindo obter vantagem.

1 2 3 4 5

Nível

LOP / REMATE / DROP

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Lob/Remate/Drop				
Não consegue executar as técnicas mais evoluídas de jogo.	Utiliza esporadicamente as técnicas mais evoluídas de jogo.	Utiliza 1 das técnicas específicas de jogo, com alguma frequência.	Utiliza 2 das técnicas específicas de jogo, com alguma frequência.	Realiza com correcção e oportunidade as técnicas mais evoluídas de jogo.

1 2 3 4 5

Nível

ESTRATÉGIA DE JOGO

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Deslocamento / Posicionamento /Estratégia de Jogo				
Não se desloca; Não se posiciona para devolver a bola (evitando que esta bata mais de uma vez no campo); Não consegue sustentar um jogo de cooperação.	Desloca-se no campo e tenta devolver a bola para o campo adversário, Consegue sustentar o jogo de cooperação, durante um curto espaço de tempo com batimentos de ressalto.	Desloca-se, posiciona-se correctamente, e devolve a bola para o campo adversário; Consegue sustentar o jogo de cooperação.	Desloca-se, posiciona-se correctamente, e devolve a bola para o campo adversário criando-lhe dificuldade na resposta.	Desloca-se com rapidez, posiciona-se correctamente, e devolve a bola para o campo adversário criando-lhes frequentemente dificuldade na resposta. Tenta ganhar a rede sempre que tem oportunidade e impedir que o adversário consiga fazê-lo.

1 2 3 4 5

Nível

Após a secção 3 Continuar para a secção seguinte

Secção 4 de 8

COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS DE TRABALHO - PERSEVERANÇA (15%)

Atitude de quem se esforça constantemente, de quem persiste, apesar dos obstáculos ou dos fracassos, em fazer ou alcançar algo

Perseverança

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Atitude de quem se esforça constantemente, de quem persiste, apesar dos obstáculos ou dos fracassos, em fazer ou alcançar algo.				
O aluno não investe no processo de ensino e aprendizagem. Recusa-se a realizar as tarefas. Quando sugerido que o faça, desiste facilmente aos primeiros sinais de dificuldade.	O aluno apenas investe no processo de ensino e aprendizagem quando os conteúdos são compatíveis com o seu nível de treino e habilidade. É seletivo nos momentos de investimento.	O aluno apresenta uma atitude empenhada de forma constante, independentemente das suas habilidades, tentando superar o desempenho dos colegas.	O aluno apresenta sempre uma atitude empenhada, independentemente das suas capacidades e habilidades, tentando superar-se os seus próprios limites.	O aluno é continuamente persistente, independentemente do seu nível de habilidade, tentando superar-se. É um exemplo de esforço e compromisso para os colegas, a quem motiva e incentiva para a melhoria.

1 2 3 4 5

Após a secção 4 Continuar para a secção seguinte

Secção 5 de 8

Competências do Perfil do Alunos

Autoavaliação qualitativa das competências desenvolvidas pelo aluno

RESPONSABILIDADE E INTEGRIDADE

Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.

Pergunta

Age com cordialidade e respeito na relação com os colegas e o/a professor/a

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
RESPEITO PELO/A PROFESSOR/A			
Algumas atitudes minhas em relação ao/a professor/a são reprováveis.	Algumas atitudes minhas em relação ao/a professor/a são inadequadas.	Respeito o/a professor/a, apesar de, às vezes, as minhas atitudes não serem as melhores.	Respeito a professora, tenho um atitude correta na aula.
RESPEITO PELOS/AS COLEGAS			
Utilizo linguagem pouco apropriada para com os/as meus/minhas colegas	Tenho frequentemente atitudes críticas em relação às execuções dos/das colegas.	Respeito os meus/minhas colegas e as suas dificuldades.	Respeito os meus/minhas colegas e ajudo-os/as a superarem as suas dificuldades apoiando-os/as e incentivando-os/as.

Pergunta

**Manifesta gosto pela prática regular de atividade física
Faz-se acompanhar de material necessário para realizar a aula.**

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE			
Não sou assíduo(a). Ou Sou assíduo, mas raramente trago o material necessário para a realização das aulas práticas	Sou assíduo(a), mas não pontual - não me esforço por chegar a horas e/ou por vezes não trago o material necessário para a realização das aulas	*Sou assíduo(a), mas por vezes, atraso-me no balneário e/ou raramente me esqueço do material necessário para a realização das aulas	Sou assíduo(a) e pontual; Trago sempre material adequado e necessário para realizar a aula;

Nível 1 - Insuficiente Nível 2 - Suficiente Nível 3 - Bom Nível 4 - Muito Bom

ASSIDUIDADE E PO...

Pergunta

Conhece e aplicar regras de preservação dos recursos materiais e do ambiente.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
MANUSEAMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO			
Utilizo o material de forma não adequada, apesar de saber que o posso estragar.	Por vezes utilizo o material desrespeitando a função para a qual foi criado.	Quando a professora não está a ver, utilizo o material para brincar.	Manuseio o material letivo de forma adequada.

Nível 1 - Insuficiente Nível 2 - Suficiente Nível 3 - Bom Nível 4 - Muito Bom

Manuseamento do ...

Pergunta

Respeita as regras organizativas que permitam atuar em segurança. É autônomo na realização das tarefas.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
CUMPRIDOR DE REGRAS E AUTONOMIA			
Raramente cumprio as regras da aula.	Só cumprio as regras da aula depois da professora me repreender várias vezes.	Nem sempre cumprio de forma autônoma todas as regras da aula e das tarefas	Cumprio de forma autônoma todas as regras da aula e das tarefas, respeitando o bem comum

Nível 1 - Insuficiente Nível 2 - Suficiente Nível 3 - Bom Nível 4 - Muito Bom

Cumridor das Reg...

CIDANIA E DESENVOLVIMENTO

Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.

Pergunta

Coopera promovendo um clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
COOPERAÇÃO E INTERESSE			
Quando o/a professor/a explica a matéria, aproveito para conversar, brincar e/ou distrair os meus/minhas colegas.	Quando o/a professor/a explica a matéria, estou pouco atento/a, porque me distraio facilmente com o que os meus/minhas colegas fazem.	Quando o/a professor/a explica a matéria, estou asiado/a, mas pouco atento/a.	Quando o/a professor/a explica a matéria, estou atento/a e demonstro curiosidade e interesse pelas tarefas.

Nível 1 - Insuficiente Nível 2 - Suficiente Nível 3 - Bom Nível 4 - Muito Bom

Cooperação e Inter...

Pergunta

Sabe questionar uma situação. É atento. Intervém oportunamente na aula.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
COMUNICAÇÃO			
Não estou com atenção. Não estou interessado(a)	As minhas questões são por vezes despropositadas, por estar pouco atento.	As minhas dúvidas revelam faltas de atenção, mas não são despropositadas	Coloco questões de forma positiva e pertinente.

Nível 1 - Insuficiente Nível 2 - Suficiente Nível 3 - Bom Nível 4 - Muito Bom

Comunicação

CURIOSIDADE, REFLEXÃO E INOVAÇÃO

Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.

Pergunta

Identifica aspetos críticos que permitam a melhoria do seu desempenho.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
REFLEXÃO E APERFEIÇOAMENTO			
Ignoro o feedback do/a professor/colegas, continuo a executar como quero.	Entendo o feedback do/a professor/a/ colegas, mas não me esforço por alterar a minha execução.	Reflico sobre o feedback da professor/a/colegas, procuro corrigir a minha prestação.	Reflico sobre o feedback da professor/a/colegas, procuro corrigir a minha prestação e aplicar os conceitos transmitidos em novas situações.

Nível 1 - Insuficiente Nível 2 - Suficiente Nível 3 - Bom Nível 4 - Muito Bom

Reflexão e Aperfeiç...

EXCELÊNCIA E EXIGÊNCIA

Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.

Pergunta

Coopera promovendo um clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e prazer proporcionado pelas atividades.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
RIGOR E SUPERAÇÃO			
Para a tarefa ou executo de forma displicente, perturbando a execução dos colegas. Começo a brincar e a desestabilizar os meus colegas ou a conversar.	Executa as tarefas propostas na aula sem atitude, não me preocupo em executar a tarefa como proposta.	Executa de forma empenhada as tarefas propostas na aula.	Coloco questões de forma positiva e pertinente. Executo de forma esforçada, empenhada e persistente, as tarefas propostas na aula. Procuro sempre a superação das minhas dificuldades.

Nível 1 - Insuficiente Nível 2 - Suficiente Nível 3 - Bom Nível 4 - Muito Bom

Rigor e Superação

Após a secção 5 Continuar para a secção seguinte

Secção 6 de 8

Conclui a tua autoavaliação



Faz o balanço das tuas autoavaliações

Atribui uma classificação que reflita o trabalho que desenvolveste e as competências que adquiriste

Texto de resposta curta

.....

Explica porque consideras que essa classificação é a adequada *

Texto de resposta longa

.....

Secção 7 de 8

Informações / sugestões que queiras partilhar



Este espaço é teu

Partilha a tua experiência nesta Unidade de Ensino *

Texto de resposta longa

Faz uma apreciação ao trabalho desenvolvido pelo/A professor/a nesta Unidade de Ensino *

Texto de resposta longa

Após a secção 7 Continuar para a secção seguinte

Secção 8 de 8

Obrigado pela tua participação



Descrição (opcional)

Título d...



ANEXO 12 - GRELHA FINAL DA AVALIAÇÃO DA UD



Nome	Avaliação Final							C4 Pickleball	16	Bom	Autoavaliação
<i>As competências do(a) aluno(a) estão enquadradas nos descritores abaixo, podendo, no entanto, haver algumas não completamente adquiridas.</i>											
Nº 1		Conhecimentos e Desempenho (85%)							15,9		17,0
Nível	Objetivo / Pega/ Posição Base	Serviço	Vólei	Dinks	Batimentos de Ressonância	Lob/Remate/Drop	Desloca./ Posiciona./				Saber Fazer
Avaliação Prática - 15,9	Conhece o objetivo do jogo; Pega correcta da rede (Pega Manteio); Adapta com frequência a Posição Base/ Espera após cada batimento	No Serviço a bola ultrapassa a rede e quase sempre entra na Área adequada do Serviço, mas frequentemente é curto permitindo que os adversários ganhem a rede facilmente.	Utiliza a técnica sempre que consegue ganhar a rede	Utiliza a técnica sempre que consegue ganhar a rede	Como receptor frequentemente consegue executar o 1º batimento da sua equipa de direita e/ou esquerda. Como membro da equipa que serve, frequentemente consegue executar o 2º batimento da sua equipa de direita e/ ou esquerda.	Utiliza 1 das técnicas específicas de jogo, com alguma frequência	Desloca-se, posiciona-se correctamente, e devolve a bola para o campo adversário; Consegue sustentar o jogo de cooperação.				(16-17)
Perseverança (15%)										16,0	(18-20)
<i>O aluno investe no processo ensino aprendizagem. Tenta superar as suas competências em todas as tarefas, mas por vezes é pouco persistente.</i>											
Perfil do Aluno									Bom	Bom	
Responsabilidade e Integridade											
<i>Respeita a/o professor/a, apesar de, às vezes, as suas atitudes não serem as melhores. Respeita os colegas, ajuda-os a superarem as suas dificuldades, apoiando-os e incentivando-os.</i>											
Liberdade											
<i>É assíduo(a), mas não pontual - não se esforça por chegar a horas e/ou por vezes não traz o material necessário para a realização das aulas. Cumpre de forma autónoma todas as regras da aula e das tarefas, respeitando o bem comum. Manuseia o material letivo de forma adequada.</i>											
Cidadania e Participação											
<i>Quando o/a professor/a explica a matéria, está calado(a), mas pouco atento. As suas dúvidas revelam faltas de atenção, mas não são desproporcionadas.</i>											
Curiosidade, Reflexão e Inovação											
<i>Reflete sobre o feedback do/a professor/a e dos/as colegas, procura corrigir a sua prestação e aplicar os conceitos transmitidos em novas situações.</i>											
Excelência e Exigência											
<i>Executa de forma esforçada, empenhada e persistente, as tarefas propostas na aula. Procura sempre a superação das suas dificuldades.</i>											
										M.Bom	

ANEXO 13 - EXEMPLO DE RELATÓRIO DE AULA

RELATÓRIO DE AULA		
Data: 08/11/2021		Hora/Duração: 8:30h
Ano/turma: 12º1C	Período: 1º	Local: Poli I
Professor Observado: Ricardo Palmeirão		
Objetivos da Aula: Avaliação Diagnóstica de Voleibol. Realização dos testes FITescolas.		
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/DIMENSÕES PEDAGÓGICAS		
DIMENSÃO INSTRUÇÃO:		
<input checked="" type="checkbox"/> Indica os objetivos/tema da aula com clareza.		
<input type="checkbox"/> Utiliza um rigor terminológico.		
<input checked="" type="checkbox"/> Posiciona-se de forma adequada.		
<input type="checkbox"/> A demonstração/modelo foi clara e perceptível pelos alunos.		
<input type="checkbox"/> Menciona os conteúdos a abordar, as componentes críticas e os critérios de êxito.		
DIMENSÃO GESTÃO:		
<input type="checkbox"/> O posicionamento foi adequado.		
<input checked="" type="checkbox"/> A Circulação foi feita por fora, mantendo sempre o controlo de toda a turma.		
<input checked="" type="checkbox"/> As transições decorreram de forma fluida.		
<input checked="" type="checkbox"/> Os alunos tiveram um tempo considerável de tempo de prática.		
DIMENSÃO CLIMA/DISCIPLINA:		
<input checked="" type="checkbox"/> O Clima da aula foi agradável.		
<input type="checkbox"/> Os alunos cumpriram as tarefas proposta pelo professor.		
<input type="checkbox"/> Os alunos não adotaram comportamentos fora da tarefa.		
DECISÕES DE AJUSTAMENTO		
<input type="checkbox"/> Houve necessidade de fazer ajustamentos no plano.		
<input type="checkbox"/> Os ajustamentos foram adaptados corretamente.		
<input type="checkbox"/> As adaptações foram ao encontra dos objetivos da aula.		
ASPETOS POSITIVOS MAIS SALIENTES		
<ul style="list-style-type: none"> · Não foram mencionadas as componentes críticas dos gestos técnicos porque tratava-se de uma avaliação diagnóstica. 		

ASPETOS A MELHORAR:

- . A demonstração tem que ser realizada de forma correta.
- . No início da aula, o aluno deve ter em atenção se os alunos têm acessórios e deve pedir para retirarem antes de iniciar a prática.
- . O professor pode e deve reforçar e corrigir a execução dos alunos, mesmo sendo uma aula de avaliação diagnóstica.
- . O tempo de aula poderia ser melhor aproveitado se pedir ajuda aos alunos para montar as redes ou se o professor preparar o material todo antes da aula.
- . O professor tem que mencionar o que pretende com o exercício para que os alunos compreendam o objetivo da tarefa e o que está a ser avaliado.

ANEXO 14 - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA



CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

Liliana Machado

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

Lisboa, 3 de junho de 2022

José Manuel Constantino
Presidente do Comité Olímpico de Portugal

www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

ANEXO 15 - XI FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA



DIPLOMA

Liliana Gonçalves Machado apresentou o trabalho *A influência das decisões de intervenção pedagógica do professor de Educação Física na qualidade dos ambientes de aprendizagem de uma turma 12º1F da ES de Avelar Brotero* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

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

(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

ANEXO 16 - “QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO DOCENTE (QAID)” DE MORENO ET AL., (2015)

Cuestionario de Evaluación de la Intervención Docente (CEID)

El docente...	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Presenta los contenidos mínimos de su materia ajustándose al nivel de conocimientos del alumnado	1	2	3	4	5
2. Es fácilmente accesible (tutorías, correos, etc.)	1	2	3	4	5
3. Permite al estudiante la organización y distribución de parte de las tareas a realizar en la asignatura	1	2	3	4	5
4. Informa con claridad en el programa de los objetivos, bibliografía, tutorías, contenidos y métodos de evaluación	1	2	3	4	5
5. Informa de las competencias previstas que el estudiante tiene que adquirir	1	2	3	4	5
6. Me proporciona información científica que me permite conocer más y mejor la materia	1	2	3	4	5
7. Presenta los contenidos siguiendo un esquema claro y lógico, destacando lo importante	1	2	3	4	5
8. Permite y estimula la participación del alumnado	1	2	3	4	5
9. Propicia el trabajo individual	1	2	3	4	5
10. Propicia el trabajo en equipo	1	2	3	4	5
11. Relaciona los aprendizajes con el ámbito profesional	1	2	3	4	5
12. Realiza síntesis iniciales y finales de la sesión y/o tema en clase	1	2	3	4	5
13. Favorece el interés del alumnado y la motivación por aprender	1	2	3	4	5
14. Fomenta la investigación y el espíritu crítico de los estudiantes	1	2	3	4	5
15. Facilita la interacción estudiante-estudiante y estudiante-docente	1	2	3	4	5
16. Atiende y responde con claridad las consultas realizadas en clase	1	2	3	4	5
17. Atiende adecuadamente las tutorías que se le solicitan	1	2	3	4	5
18. Mantiene una postura objetiva y respetuosa con el alumnado	1	2	3	4	5
19. Organiza actividades para que el estudiante participe activamente en las tareas de clase	1	2	3	4	5
20. Diseña y relaciona los contenidos teóricos con los prácticos	1	2	3	4	5
21. Incorpora y emplea con eficiencia las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación)	1	2	3	4	5
22. Domina los contenidos de la asignatura	1	2	3	4	5
23. Interrelaciona los contenidos de la materia con otras asignaturas	1	2	3	4	5
24. Aplica el programa establecido con cierta flexibilidad, para una mejor dinámica de clase	1	2	3	4	5
25. Utiliza recursos materiales que facilitan el aprendizaje	1	2	3	4	5
26. Se relaciona satisfactoriamente con el alumnado	1	2	3	4	5
27. Diseña el contenido y desarrolla la asignatura para favorecer la adquisición de competencias profesionales	1	2	3	4	5
28. Aplica los criterios de evaluación de las actividades correspondientes a los establecidos en el programa	1	2	3	4	5

Dimensiones:

Planificación: 4, 20, 21 y 22

Desarrollo: 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 23 y 26

Resultado: 5, 6, 14, 24, 25, 27 y 28

Moreno-Murcia, J. A., Silveira, Y., y Belando, N. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 54-61.