

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA  
10º1A NO ANO LETIVO DE 2021/2022**

**PERCEÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA - ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE  
PROFESSORES ESTAGIÁRIOS E PROFESSORES EM DIFERENTES  
CICLOS DA CARREIRA**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação  
Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Doutora  
Elsa Maria Ferro Ribeiro da Silva e apresentado à Faculdade de  
Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.**

**Josué Bettencourt Machado Oliveira Vieira**

2022



**Josué Bettencourt Machado Oliveira Vieira**

**Nº2020138711**

***RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA 10ª,  
NO ANO LETIVO DE 2021/2022***

**PERCEÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA -  
ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS E PROFESSORES  
EM DIFERENTES CICLOS DA CARREIRA**

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

**Orientadora:** Prof. Doutora Elsa Maria  
Ferro Ribeiro da Silva

**COIMBRA**

**2022**

III



**Esta obra deve ser citada como:** Vieira, J. (2022). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, Junto da Turma do 10º1A, no ano letivo de 2021/2022*. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Josué Bettencourt Machado Oliveira Vieira, aluno nº 2020138711 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário 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 nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 20 de Junho de 2022,

Josué Bettencourt Vieira

## **Agradecimentos**

A construção e finalização de todo este percurso académico só foi possível pelo apoio incondicional da minha família, que sempre incentivaram e apoiaram a minha formação, e a seguir o que tenho gosto em fazer.

De igual modo, agradeço imensamente às minhas orientadoras, as Professoras Maria João Vasconcelos e Elsa Silva, pela disponibilidade fornecida e a dedicação no acompanhamento do meu processo evolutivo no decorrer deste ano letivo, tanto pelo apoio demonstrado como pelo fornecimento de críticas construtivas. Aproveito também para agradecer ao Professor António Carlos Gomes, que me acompanhou na partilha de uma dedicação e paixão no ensino do voleibol no âmbito escolar, o qual confiou nas minhas capacidades e me transmitiu conhecimentos que perdurarão na minha vida desportiva.

Agradeço de forma muito especial aos meus colegas de estágio, que mesmo não partilhando um percurso académico comum, me integraram da melhor forma no grupo, devendo também a eles o sucesso do meu desenvolvimento profissional e pessoal, pelas críticas construtivas fornecidas, todo o apoio e sentimento de cooperação ao longo deste ano letivo.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que contribui para a elaboração de ações de formação de maior importância e utilidade, enriquecendo ainda mais o nosso currículo e percurso académico, e aos professores das unidades curriculares do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário por nos fornecerem os instrumentos essenciais para a experiência que foi o Estágio Pedagógico. De igual forma, agradeço também à Escola Secundária de Avelar Brotero, desde os professores do Grupo Disciplinar de Educação Física, ao Diretor e a toda a comunidade escolar que me integraram da melhor forma no seu contexto educativo e me fizeram sentir parte da família Brotero.

Por último, resta-me agradecer a todos os alunos do 10º1A da Escola Secundária de Avelar Brotero, que partilharam esta experiência comigo e mostraram sempre um enorme respeito pelo meu trabalho, empenho e dedicação na sua formação educativa. Foram e serão sempre os meus primeiros alunos.





“Experience is a necessary but not a sufficient condition for expertise.”

**Daryl Siedentop**

## Resumo

O respetivo documento é fruto de uma análise reflexiva da nossa intervenção no Estágio Pedagógico (EP) desenvolvido ao longo do ano letivo 2021/2022, na Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB) junto da turma 10º1A. Quer o EP, quer o Relatório de Estágio surgem no âmbito das respetivas unidades curriculares do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Segundo Tavares e Queiroz (2014) o estágio pedagógico é um processo de autoformação, que nos permite confrontar as nossas expectativas iniciais, experiências e conhecimentos teórico-práticos com contextos reais de trabalho, onde necessitamos de encontrar soluções para os problemas que nos vão surgindo. O estágio pedagógico fornece os instrumentos necessários para a formação de professores capazes de desenvolver processos de ensino-aprendizagem eficazes, onde os professores aprimoram a sua qualidade de intervenção pedagógica para com os seus alunos (Konstantinou, 2021).

O presente documento inclui a devida reflexão e transmissão das experiências vividas ao longo deste ano letivo, procurando analisar as diferentes dimensões de planeamento, realização e avaliação dos conteúdos, no sentido de partilhar um testemunho daquele que foi o nosso processo de formação como professores estagiários da disciplina de educação física.

Assim sendo, este documento está organizado em três grandes capítulos, no primeiro capítulo é realizada uma contextualização da prática desenvolvida, contando com a história de vida e o projeto formativo, e a caracterização das condições locais e relação educativa. O segundo capítulo compreende uma análise reflexiva da nossa prática pedagógica relativamente às atividades de ensino aprendizagem, organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas, e a atitude ético-profissional. Finalmente, o terceiro capítulo dará lugar ao aprofundamento do Tema-Problema denominado por *Perceção e Utilização dos Estilos de Ensino em Educação Física - análise comparativa entre professores estagiários e professores em diferentes ciclos da carreira*.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico; Intervenção Pedagógica; Educação Física; Professores Estagiários; Formação.



## **Abstract**

This document is the result of a reflective analysis of our intervention in the Teacher Training (TT) developed during the school year of 2021/2022 at Avelar Brotero Secondary School with the class of 10<sup>o</sup>1A. Both the TT and the Internship Report are part of the respective curricular units of the 2<sup>nd</sup> year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Schools, from the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra.

According to Tavares e Queiroz (2014), the TT is a self-training process that allows us to confront our initial expectations, experiences, and theoretical-practical knowledge with the reality of work contexts, in which we need to find solutions to the problems that arise. The TT provides the necessary tools for developing teachers capable of effective teaching-learning processes, whereby teachers improve the quality of pedagogical interventions towards their students (Konstantinou, 2021).

The following document includes the due reflection and transmission of the experiences lived throughout this school year, seeking to review the different dimensions of planning, implementation, and assessment of the contents, in order to share a testimony of what was our formative process as student teachers of physical education.

Therefore, this document is structured into three main chapters. The first one presents a contextualization of the practice developed, including the life story and formative project, as well as the characterization of the local conditions and the educational relationship. The second chapter comprises a reflective analysis of our pedagogical practice regarding teaching-learning activities, school organization and management, educational projects and partnerships, and the ethical-professional attitude. Lastly, the third chapter will provide an in-depth study of the Problem-Theme entitled as *Perception and Use of Teaching Styles in Physical Education – comparative analysis between student teachers and teachers in different career cycles*.

**Keywords:** Teacher Training; Pedagogic Intervention; Physical Education; Student Teachers; Formative Process.



## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

**EF** – Educação Física

**EP** – Estágio Pedagógico

**ESAB** – Escola Secundária de Avelar Brotero

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

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

**NE** – Núcleo de Estágio

**UD(’s)** – Unidade(s) Didática(s)

**GDEF**– Grupo Disciplinar de Educação Física

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**JDC** – Jogos Desportivos Coletivos

**DE** – Desporto Escolar

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

## Índice

Resumo .....	X
Abstract.....	XII
Lista de Siglas e Abreviaturas .....	XIV
Introdução.....	19
Capítulo I – Contextualização da prática desenvolvida.....	20
1. História de Vida.....	20
2. Projeto Formativo .....	22
3. Caracterização das condições locais e da relação educativa .....	23
3.1. Caracterização da Escola.....	23
3.2. Núcleo de Estágio .....	24
3.3. Grupo Disciplinar de Educação Física .....	25
3.4. Caracterização da Turma.....	25
Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica.....	28
Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem .....	29
1. Planeamento do Ensino .....	29
1.1. Plano Anual .....	30
1.2. Unidades Didáticas .....	33
1.3. Planos de Aula .....	35
2. Condução do Ensino-Aprendizagem .....	40
2.1. Instrução .....	40
2.2. Gestão e Organização .....	43
2.3. Clima e Disciplina .....	45
2.4. Decisões de Ajustamento.....	47
3. Avaliação .....	48
3.1. Avaliação Formativa.....	49
3.2. Avaliação Formativa Inicial .....	50
3.3. Avaliação Sumativa.....	52
3.4. Autoavaliação .....	53
3.5. Avaliação para Alunos com Atestado Médico .....	55
4. Coadjuvação no Ensino Básico .....	55
Área 2 – Organização e Gestão Escolar .....	56
Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas .....	58

1. Corta-Mato Escolar.....	59
2. Projeto Olimpíada Sustentada .....	60
Área 4 – Atitude Ético – Profissional.....	62
Capítulo III – TEMA PROBLEMA .....	65
Considerações Finais .....	89
Referências Bibliográficas.....	90
Anexos.....	93



## **Índice de Anexos**

ANEXO I - Ficha Individual do Aluno .....	93
ANEXO II – Rotação dos Espaços.....	96
ANEXO III – Exemplo de Plano de Aula .....	98
ANEXO IV – Relatório da Aula .....	101
ANEXO V – Instrumento de Avaliação Formativa Inicial de Ginástica de Solo .....	103
ANEXO VI – Critérios de Avaliação .....	104
ANEXO VII – Instrumento de Recolha de Informações para a Avaliação Sumativa..	105
ANEXO VIII - Instrumento Adaptado de Recolha de Informação para Avaliação Sumativa de Atletismo .....	106
ANEXO IX – Relatório Final de Avaliação .....	107
ANEXO X – Questionário de Autoavaliação.....	108
ANEXO XI – Cartazes Voleibol Desporto Escolar.....	116
ANEXO XII – Análise Estatística dos Jogos de Voleibol do Desporto Escolar.....	118
ANEXO XIII – Percursos do Corta-Mato Escolar .....	119
ANEXO XIV – Cartaz do Corta-Mato Escolar .....	120
ANEXO XV – Cartaz Evento Allympics .....	121
ANEXO XVI – QR Code Allympics .....	122
ANEXO XVII – Póster Olimpíada Sustentada.....	123
ANEXO XVIII – Certificado de Formação Perturbação de Hiperatividade e Defice de Atenção (PHDA) e Educação Inclusiva .....	124
ANEXO XIX – Certificado International Seminar - Physical Literacy for Life.....	125
ANEXO XX – Certificado Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar .....	126
ANEXO XXI – Certificado Projeto Olimpíada Sustentada .....	127
ANEXO XXII – Diploma de Participação no XI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física .....	128

ANEXO XXIII – Diploma da Comissão de Organização do XI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.....	129
---	-----

## **Introdução**

O respetivo documento é fruto de uma análise reflexiva da nossa intervenção no Estágio Pedagógico (EP) desenvolvido ao longo do ano letivo 2021/2022, na Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB) junto da turma 10º1A. Quer o EP, quer o Relatório de Estágio surgem no âmbito das respetivas unidades curriculares do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O desenvolvimento do EP converge na vivência de um contexto educativo real, com o intuito de promover uma formação inicial de professores naquele que será o nosso futuro como docentes de EF. Este EP permite o contraste e a aplicação dos conteúdos adquiridos teoricamente, com uma prática pedagógica supervisionada e contextualizada.

O Relatório de Estágio torna-se assim um documento essencial para a devida reflexão e transmissão das experiências vividas ao longo deste ano de EP, de forma a partilhar um testemunho daquele que foi o nosso percurso de formação como professores estagiários da disciplina de EF.

Este documento foi organizado por diferentes capítulos, procurando que o leitor possa acompanhar o mesmo sem grandes dificuldades interpretativas e de uma forma sequencial lógica.

Relativamente aos capítulos propriamente ditos, no primeiro capítulo é realizada uma contextualização da prática desenvolvida, onde se exploram algumas componentes individuais, tal como a história de vida e o projeto formativo, e posteriormente a devida caracterização das condições locais e relação educativa, tais como a caracterização da escola, do grupo disciplinar de Educação Física (GDEF), do núcleo de estágio (NE) e da turma.

O segundo capítulo compreende uma análise reflexiva da nossa prática pedagógica no que diz respeito às diferentes áreas do EP, as atividades de ensino aprendizagem, organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas, e a atitude ético-profissional.

Finalmente, o terceiro capítulo dará lugar ao aprofundamento do Tema-Problema selecionado, que diz respeito à análise da perceção e utilização dos diferentes estilos de ensino na EF entre os professores estagiários e os professores em diferentes ciclos de carreira.

## **Capítulo I – Contextualização da prática desenvolvida**

### **1. História de Vida**

No meio onde cresci as escolas eram pequenas, e portanto, o nível de afinidade com a comunidade escolar existente era bastante elevado. Lembro-me que a minha turma durante todo o 1º Ciclo era constituída por mim e por um grande amigo meu.

Olhando para trás, e pensando um pouco naquilo que eram as nossas aulas de educação física (EF) durante o 1º Ciclo, recordo-me principalmente da utilização dos espaços disponíveis dentro da escola, os jardins, os pátios, um pequeno campo de recreio, e de como realizávamos atividades de equilíbrio, manipulação dos arcos e muitos jogos tradicionais.

Também tive a sorte de ter crescido num meio onde existia muita oferta desportiva sem grandes custos associados, tendo integrado numa equipa de futebol durante o meu 1º Ciclo onde ainda se treinava nos campos de terra. Sem dúvida que os principais impulsionadores para o início da minha prática desportiva foram os meus pais e amigos.

Tal como era expectável em Portugal, esta minha primeira ligação com o desporto foi através do futebol. No entanto despoletou-me o interesse em muitos outros desportos, integrando já no 2º Ciclo, no voleibol, na patinagem de velocidade e na vela. Importa realçar que na grande maioria dos anos, esta prática era simultânea, o que ocupou muito tempo durante o meu 2º e 3º Ciclos. Mais tarde pratiquei ainda remo nos barcos tradicionais da região (botes baleeiros).

Por ter larga prática desportiva fora do contexto escolar, a minha ligação com o desporto escolar apenas surgiu com a participação nos corta-matos escolares e fase de ilha, e Mega-sprints. Só mais tarde, no ano letivo de 2015/2016 é que participei pela equipa de futsal da EBS das Lajes do Pico, ano em que ganhámos a fase de ilha e o torneio regional de futsal dos jogos desportivos escolares. A nossa equipa foi ainda congratulada com o prémio coletivo de Espírito Desportivo, e em termos individuais fui o aluno vencedor do prémio “Desporto Escolar Açores ProSucesso”.

Particpei em inúmeras competições regionais e nacionais de todos os desportos que pratiquei, no entanto posso destacar possivelmente a minha participação no Torneio Interassociações Lopes da Silva, que é o maior torneio nacional interassociações de

futebol em Portugal. Aqui tive a oportunidade de estar presente com muitos jogadores da seleção nacional do presente ano, partilhando também muitas experiências com jogadores de todo o país.

Uma pessoa também muito importante e decisiva no meu gosto e mais tarde progressão académica desportiva, foi o meu professor de EF. Não tive um percurso brilhante na escola, e poucas eram as matérias que me despoletavam algum interesse, sendo uma delas o desporto, como é óbvio. O meu professor de EF foi o mesmo durante todo o 3º ciclo e ensino secundário, pelo que no secundário me deixava ficar sempre mais algum tempo depois da aula terminar para realizar exercícios de reforço muscular ou flexibilidade.

Foi ele quem me impulsionou para a área da educação física e para a minha ingressão no curso de Ciências do Desporto. Devo-lhe imenso, pelo que me ajudou em tudo para a minha preparação para as provas dos pré-requisitos, desde o treino da prova de ginástica, aula após aula, até ao treino dos tempos para a natação, onde se reuniu comigo fora do horário escolar para treinarmos numa doca de água salgada.

A junção de todo este apoio do meu professor de EF com o gosto criado pelo treino de força durante o meu ensino secundário, foram o que me fizeram ingressar na licenciatura em Ciências do Desporto.

Na licenciatura, foi onde senti pela primeira vez que estava a estudar por gosto e não por obrigação, o que me ajudou muito a ganhar motivação para ultrapassar as dificuldades sentidas em certas unidades curriculares. Os momentos mais marcantes da minha licenciatura foram sem dúvida o tempo que passei durante o meu estágio curricular na modalidade de voleibol, onde tive a oportunidade de ter um excelente orientador de estágio que tinha sido treinador dos seniores masculinos do SL Benfica, clube onde pude realizar o meu estágio curricular no escalão de infantis masculinos durante a época desportiva 2018/2019.

O contexto desportivo que vivi nessa época foi sem dúvida o mais profissional que já tinha experienciado, tendo a oportunidade de utilizar variados recursos materiais, essenciais para um bom desenvolvimento desportivo. A nossa equipa participou em torneios durante as férias, tais como o Torneio Internacional de Voleibol de Esmoriz (TIVE), onde passámos as férias da Páscoa em Esmoriz com jogos de voleibol todos os

dias, e por fim, a nossa participação na Fase Final Nacional, que decorreu em Espinho, na qual terminámos em 7º Lugar.

Relativamente à minha progressão para o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, penso que mostrei algum interesse desde cedo na minha licenciatura, onde pude observar que apesar de apresentar uma experiência escolar num meio mais pequeno e menos desenvolvido, a minha literacia física e predisposição motora para a aprendizagem de outras modalidades era relativamente maior em comparação com alguns colegas provenientes de meios mais desenvolvidos, o que não deixa de ser natural, visto que eles dispunham de mais opções de lazer e possivelmente uma menor diversidade de prática desportiva.

Isso despoletou em mim um sentimento de querer ser um responsável pela oferta de oportunidades desportivas escolares e de um desenvolvimento dos alunos nas aulas de educação física tal como a mim me foi possibilitado ou até se conseguir, procurar oferecer ainda mais.

Todos os alunos têm direito à aprendizagem e face as tendências atuais de baixos níveis de atividade física nas crianças e jovens, penso que a forma mais eficaz de colmatar estes problemas é através da EF. Sendo estas crianças e jovens os futuros adultos da nossa sociedade, é imprescindível que os mesmos desenvolvam uma cidadania ativa e saudável, nomeadamente através da participação social autónoma e motivada na prática de atividades físicas.

Onofre (2017) evidencia o papel da escola na garantia da igualdade de oportunidades na formação de uma cidadania ativa e saudável, pois para além disso, ao ser gratuita e obrigatória, é capaz de alcançar crianças e jovens de todos os contextos socioeconómicos. O mesmo autor refere ainda a exclusividade da disciplina de EF, no sentido em que é a área disciplinar mais privilegiada para a promoção e consciencialização da vida ativa dos alunos, pois é nesta mesma disciplina que eles aprendem a gostar e a praticar a atividade física.

## **2. Projeto Formativo**

Uma das primeiras tarefas a realizar no início do EP foi a elaboração do Plano de Formação Individual (PFI), onde o principal propósito foi realizar uma reflexão sobre a nossa competência pedagógica e aspirações a desenrolar durante o EP.

O objetivo da elaboração deste documento foi dar um espaço para que os professores estagiários pudessem expor a suas expectativas iniciais, através de uma autoanálise das suas competências, identificando os seus pontos fortes e fragilidades, e definir possíveis estratégias para tentar colmatar essas mesmas dificuldades de modo a que consigam evoluir ao longo deste processo de formação de professores.

Este processo de introspeção é fundamental para que se possa proceder à avaliação, controlo e ajuste de todas as decisões tomadas no decorrer do estágio pedagógico. O nosso projeto formativo ajuda justamente na análise daquilo que são algumas das variáveis a considerar no ensino, nomeadamente o planeamento e a realização, onde se integram as dimensões de intervenção pedagógicas, de forma a que possamos criar um ponto de partida com as possíveis soluções para alcançar o nosso melhor desempenho no ponto de chegada, o final do estágio.

É de facto uma situação de desconforto o início desta atividade, mas ao mesmo tempo estamos inseridos num ambiente propício ao nosso desenvolvimento, sendo algumas das estratégias a utilizar para a nossa evolução, a realização de boas reflexões das aulas, a partilha de informações com os colegas do NE e com a nossa professora orientadora da escola.

Os temas acima referidos, de planeamento e realização, serão abordados de forma mais pormenorizada no decorrer deste documento, para que se possa transmitir a devida importância de cada um deles.

### **3. Caraterização das condições locais e da relação educativa**

#### **3.1. Caraterização da Escola**

A Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB) situa-se no distrito de Coimbra, num meio urbano, junto a estruturas desportivas (Estádio da Cidade de Coimbra e Complexo Olímpico de Piscinas Municipais), estruturas comerciais (Alma Shopping) e junto a grandes áreas residenciais (Solum, Quinta de S. Jerónimo) numa das zonas com maior aglomerado populacional e, por fim, junto a outras instituições educativas (Escola Infanta D. Maria e a Escola Superior de Educação de Coimbra). Dada a sua localização privilegiada, a ESAB apresenta uma vasta diversidade de alunos quer a nível sociocultural como socioeconómico.

Nesta Escola, os professores de Educação Física dispõem de seis espaços diversificados: O polidesportivo, que está dividido em (poli I) e (poli II), sendo que em cada ciclo alberga duas turmas. Este é constituído por um campo de futsal/andebol, 6 campos de badminton, 8 tabelas de basquetebol e 4 campos de voleibol; O ginásio (Gin), espaço com características específicas para a Dança e ginástica, o qual é usado apenas por uma turma de cada vez; O espaço exterior 1 (Ext1) que é constituído por um campo de futsal/andebol e o exterior 2 (Ext2) que é também constituído por um campo de futsal/andebol contando ainda com 4 tabelas de basquetebol. Estes dois espaços acarretam alguma gestão, pois consoante as condições climáticas podem ou não ser utilizados, sendo que é necessário ter um plano B para a eventual não realização da aula nesses espaços. E por fim, o Complexo Olímpico de Piscinas, que é cedido pela câmara municipal à escola para a realização das aulas de natação, que este ano só funcionaram a partir do segundo período devido à situação pandémica.

### **3.2. Núcleo de Estágio**

O núcleo de EP foi constituído por quatro elementos, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino.

Apesar de alguns deles já se conhecerem por via comum da licenciatura realizada na FCDEFUC, outros não se tinha ainda cruzado no decorrer do primeiro ano curricular do mestrado. Não obstante, o clima gerado dentro do grupo foi muito positivo, sendo que o sentido de entreaajuda e a criação de laços ao longo do EP essencial para a partilha de informações, solucionar problemas comuns ou individuais, e sugestões para as aulas, existindo sempre um excelente espírito de crítico-constructivo por parte de todos os elementos.

Importa realçar o papel extremamente importante da nossa professora orientadora da escola, que nos auxiliou e incentivou no nosso desenvolvimento enquanto pessoas e professores, tanto no tempo facultado para a discussão das reflexões de aula em conjunto com todos os elementos do núcleo de estágio, como na disponibilidade na escola ou fora da mesma para esclarecer todo o tipo de dúvidas. Foi sem dúvida a fonte mais importante de estratégias e soluções para a nossa evolução dentro da prática pedagógica.

A relação e o espírito criado entre todos os elementos do núcleo de estágio foi seguramente uma mais-valia na confiança e segurança das nossas intervenções



pedagógicas, desde a constante presença nas aulas uns dos outros até à planificação de tarefas comuns obrigatórias e individuais.

### **3.3. Grupo Disciplinar de Educação Física**

O grupo Disciplinar 620, relativo à disciplina de Educação Física na ESAB era constituído por 12 docentes, 9 Homens e 3 Mulheres, em conjunto com os 4 elementos do NE.

Sendo uma escola que está integrada há bastantes anos no acolhimento de núcleos de estágios, o GDEF demonstrou imediatamente um clima muito positivo, procurando que nos integrássemos da melhor forma possível. Muitos deles já partilham a mesma escola há alguns anos e isso faz-se notar pela relação evidente entre os respetivos elementos do grupo.

Todos os professores estiveram disponíveis para nos fornecerem ajuda ou debater algum tema importante para a nossa prática pedagógica, o que transmitiu também um sentimento de porto seguro quando estávamos com problemas ou dúvidas acerca de alguma matéria ou procedimento normalmente efetuado na escola.

Aqui mais uma vez o papel da nossa orientadora da escola foi decisivo, indicando-nos os melhores colegas quando as nossas dúvidas eram específicas de alguma área ou matéria.

É de notar também o acompanhamento que alguns colegas demonstraram face as nossas aulas, onde realçavam o trabalho ali desenvolvido, valorizando o mesmo e fornecendo ideias para as aulas seguintes.

### **3.4. Caracterização da Turma**

A elaboração de uma caracterização da turma é uma das primeiras fontes de planeamento que um professor deve ter em consideração, pois permite obter um conhecimento mais aprofundado dos seus alunos, que por sua vez servirá de base para a criação de relações positivas e significativas com os mesmos. Sendo o processo ensino-aprendizagem influenciado tanto pelo professor como pelos alunos, este processo torna-se especialmente importante na medida em que nos permite colocar em sintonia com ambos os intervenientes do processo.

A turma do 10º1A era constituída por 24 alunos, 16 do sexo feminino e oito do sexo masculino, com uma média de idades de 15 anos, sendo que dois alunos tinham 14 anos, 19 tinham 15 anos e três tinham 16 anos.

No início do ano letivo, o nosso núcleo de estágio procedeu à elaboração de um questionário no *Google Forms*, de modo a recolher algumas informações pertinentes sobre os alunos, nomeadamente as horas de sono, a distância da sua residência à escola, se praticam alguma modalidade desportiva, se tomam o pequeno-almoço ou não, que disciplinas gostam mais e as que menos gostam, entre outras (ANEXO I).

Este tipo de informação tem uma especial relevância no que consta ao conhecimento dos gostos dos alunos e da presença de alunos com doenças que necessitam um cuidado acrescido, como é o caso dos alunos que sofrem de asma, onde é necessário ter em consideração se os mesmos tomam a respetiva medicação antes de iniciarem as aulas, pois a intensidade do esforço pode desencadear processos que podem comprometer a integridade física dos mesmos.

Outros dados de grande importância são também a presença ou não de alunos ao abrigo de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, sejam elas seletivas ou adicionais. Pois faz parte do nosso dever enquanto professores, criar situações de aprendizagem que sejam inclusivas a todos os alunos, fornecendo a todos uma igualdade de oportunidades de aprendizagem.

Esta turma possuía cinco alunos que usufruíam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Entre estes alunos, quatro deles apresentavam tanto medidas universais como seletivas em algumas disciplinas e o restante apenas com medidas universais. Relativamente às condições apresentadas pelos alunos, estas variavam entre incapacidade intelectual, dislexia, défice de atenção e disortografia.

No que diz respeito à implicação direta no modo de funcionamento das aulas de EF, os alunos não demonstraram dificuldades em acompanhar os conteúdos lecionados, conseguindo realizar todas as tarefas sem quaisquer limitações. No entanto, estas medidas foram tidas em consideração procurando adotar estratégias que facilitassem a compreensão, acompanhamento e participação dos alunos, nomeadamente a posição dos mesmos mais próximos do professor aquando das instruções dos exercícios, utilização de

palavras-chave, instruções sucintas, claras e com variados recursos, adoção de uma linguagem simples e muito reforço positivo.

O desempenho destes alunos nunca foi posto em causa e acima de tudo o nosso trabalho passou por garantir que os mesmos tinham a atenção necessária e que compreendiam todas as informações transmitidas. Uma das estratégias, para além das supracitadas que foram aplicadas em todas as aulas foi simplesmente ter paciência e dar tempo de assimilação dos conteúdos, pois é importante que nunca nos esqueçamos que nós é que estamos ao serviço das aprendizagens dos alunos.

Após as primeiras aulas foi possível verificar que a presente turma era muito empenhada e com um comportamento de fácil gestão. Estes foram pontos muito facilitadores na gestão da aula e controlo da disciplina, sendo que os alunos apresentaram sempre comportamentos de respeito e cooperação. A nível de literacia física, a turma apresentava alguma heterogeneidade, sendo que para algumas das matérias lecionadas eram poucos os alunos que apresentavam uma predisposição motora imediata para a prática, o que fez com que o planeamento e as progressões pedagógicas fossem bem pensados e ajustados às competências de todos.

## **Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica**

Este capítulo tem por objetivo a realização de uma reflexão sobre a nossa prática pedagógica desenvolvida ao longo de todo o EP.

O EP está construído tendo por base 4 grandes áreas: área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem; área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar; área 3 – Projeto e Parcerias Educativas; área 4 – Atitude Ético-Profissional.

Na área 1, de atividades de ensino-aprendizagem, englobam-se 3 grandes domínios da prática docente, nomeadamente o planeamento do ensino, condução do ensino-aprendizagem (realização) e a avaliação.

Na área 2, de atividades de organização e gestão escolar, procurou-se que os professores estagiários desenvolvessem uma compreensão dos processos inerentes à ocupação de um cargo de gestão intermédia, através do acompanhamento direto de um desses cargos à nossa escolha, de acordo com as possibilidades da escola.

A área 3, projeto e parcerias educativas, diz respeito à nossa capacidade de planeamento, realização e avaliação das atividades extracurriculares desenvolvidas pelo nosso núcleo de estágio, bem como na coorganização de outras atividades desenvolvidas pelo GDEF ao longo do ano letivo.

Por fim, a área 4, atitude ético-profissional refere-se ao nosso compromisso enquanto futuros docentes, responsabilidade e disponibilidade para com as aprendizagens dos alunos, a nossa autoformação e outras tarefas que possam surgir por parte da escola e que necessitem da nossa cooperação.

Neste capítulo pretendemos assim, expor as nossas reflexões relativas a cada uma destas dimensões.

## **Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem**

### **1. Planeamento do Ensino**

Um dos objetivos da realização de um planeamento dos processos de ensino-aprendizagem é o desenvolvimento de meios para operacionalizar esse mesmo processo, tendo também a vantagem de facilitar a descoberta de quais os contextos nós podemos controlar (Bento, 2003).

O mesmo autor desperta ainda a atenção para a realização de um reflexão pormenorizada aquando a planificação de qualquer processo de ensino-aprendizagem, visto que a mesma nos fornece detalhes acerca da direção e controlo desse mesmo processo, permitindo uma adaptação das nossas estratégias e metodologias de ensino para o respetivo programa ou contexto.

Matos (2010) atribui também uma função orientadora ao planeamento do processo ensino-aprendizagem, mas enfatiza a importância deste processo ser utilizado como um potenciador de aprendizagens significativas aos respetivos alunos.

As perspetivas apresentadas por estes autores reforçam ainda mais a importância que um bom planeamento deve ter nas escolas, seja qual for a disciplina em vigor. Outra característica que nós consideramos importante num bom planeamento é a capacidade do mesmo ser flexível e ajustável face ao perfil de cada professor e cada turma. O objetivo é que qualquer planeamento tenha uma boa base de sustentação, e que a partir daí possa ser adaptado a cada realidade educativa, para que o mesmo possa ser eficaz perante esse contexto.

Importa salientar também que o tempo despendido no início de cada ano letivo para o respetivo planeamento é fundamental para a organização do professor para o restante tempo escolar. Um professor organizado é um professor eficiente, permitindo que o mesmo disponha de maior tempo para a sua autoformação e reflexão.

Partindo do nível macro, começamos com o plano anual, que diz respeito a um planeamento a longo prazo, a nível meso, as unidades didáticas, e finalmente a nível micro, os planos de aula que dizem respeito ao planeamento a curto prazo.

## **1.1. Plano Anual**

O plano anual tem a função de situar e concretizar o programa de ensino de forma contextualizada. É nesta fase de planeamento que são distribuídas as aulas e matérias para o presente ano letivo, integrando aqui também uma planificação global dos vários ciclos de ensino, e as datas dos eventos mais importantes referentes ao departamento de educação física (Bento, 2003).

A elaboração do plano anual foi uma das primeiras tarefas a desenvolver como núcleo de estágio, tendo por objetivo a preparação de um ensino que permitisse o sucesso educativo dos nossos alunos, tornando-se assim um instrumento essencial para a estruturação e orientação do processo ensino-aprendizagem.

Este instrumento permite também analisar o contexto escolar e o meio envolvente, no qual estamos inseridos, analisar os recursos materiais e espaciais disponíveis para as aulas de educação física, identificar as competências/objetivos a atingir no final das Unidades Didáticas (UD's) a lecionar, e identificar e distribuir as atividades definidas no plano de atividades da escola promovidas pelo GDEF.

Sendo este o nível macro do nosso planeamento, o mesmo começou a ser elaborado ainda antes do início das aulas, pois só assim faria sentido partir para os níveis meso e micro de planeamento, nomeadamente as UD's e os respetivos planos de aula.

Para a construção de um plano anual devidamente fundamentado e contextualizado foi necessário mobilizar um conjunto de documentos orientadores, tais como o Projeto Educativo da ESAB, o Regulamento Interno da respetiva escola, os Critérios de Avaliação de EF para o Ensino Secundário, os documentos das Aprendizagens Essenciais dos respetivos anos escolares e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Relativamente ao Projeto Educativo, este representa um dos documentos mais importantes no planeamento de qualquer ação educativa visto que tem a função de orientar a comunidade escolar para valores e princípios comuns, que definem a identidade da escola como instituição pública e como um meio de desenvolvimento cultural. É através deste Projeto que a escola dá a conhecer a sua história e contribuição para a sociedade, a sua oferta formativa, a caracterização dos recursos humanos, materiais e

espaciais, dados especialmente importantes para uma contextualização adequada da prática educacional.

Quanto aos valores e princípios que a ESAB pretende transmitir aos seus alunos, temos o Bem, o Rigor e a Equidade. A ESAB dispõe ainda de uma missão para a comunidade educativa, sendo ela a formação qualificada de cidadãos capazes de dar resposta às solicitações das instituições de ensino superior e do mercado de trabalho, exercendo os seus direitos e deveres civis de forma ativa, responsável e sustentável. Deste modo, o planeamento a nível meso e micro, deve procurar atender e fomentar estes mesmos princípios.

Através do Regulamento Interno da ESAB foi possível verificar quais as normas e regras que regem a escola, e analisar com maior detalhe aquelas que dizem respeito à disciplina de EF. O estudo e revisão deste documento foi fundamental para um funcionamento comum e congruente de todos os professores na escola, visto que uma das primeiras tarefas a desenvolver no início do ano letivo foi precisamente introduzir e relembrar os alunos das respetivas normas em prol de um desenvolvimento e manutenção de comportamentos adequados, assentes nos seus direitos e deveres. Relativamente à nossa disciplina de EF, foi importante realçar o tempo que os alunos dispõem para o devido equipamento, o tempo que os mesmos têm direito para efetuar a sua higienização, e o número de faltas de material que os alunos dispõem antes das mesmas serem consideradas faltas de presença.

Na primeira reunião do GDEF foram apresentados os critérios de avaliação para respetiva aprovação do grupo, isto porque com a implementação do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) houve a necessidade de se ajustarem alguns critérios, passando a trabalhar mais em função de descritores específicos tanto para a área das atividades físicas como para as áreas de competência presentes no PASEO.

Esta primeira reunião foi possivelmente das que apresentaram um maior número de pontos a tratar, entre os quais se incluíram a análise das Aprendizagens Essenciais e a definição da distribuição das diferentes matérias para cada ano disciplinar.

No que diz respeito à seleção das matérias, esta foi feita em conjunto com a orientadora da escola, tendo por base os seguintes aspetos:

- O espaço que oferece as melhores condições para a prática de cada matéria, sejam elas do ponto de vista material e/ou pela própria organização desses mesmos espaços;
- A rotação de espaços definida no início do ano letivo pelo GDEF em reunião, na qual foi determinado um calendário com as rotações por ciclo de ensino para as várias turmas e os respetivos professores pelos espaços desportivos presentes na escola (ANEXO II);
- O nosso nível de conhecimento face as respetivas modalidades a lecionar;
- A distribuição das matérias acordada pelo GDEF relativamente a cada ano disciplinar;

Tendo todos estes aspetos em consideração, chegámos ao consenso de que a melhor solução para este ano de escolaridade seria:

- Iniciar o primeiro ciclo com a matéria de atletismo, nomeadamente as corridas, visto que o primeiro espaço atribuído foi o campo exterior II, onde é possível ter um espaço ao ar livre com uma boa área sem limitações materiais e a presença da caixa de saltos;
- No segundo ciclo, a matéria de voleibol, onde dispúnhamos do espaço polidesportivo I que se encontra com o material adequado para a prática da modalidade, nomeadamente os postes e as redes;
- O ciclo seguinte foi marcado pela situação pontual de lecionação pela abordagem multimatéria, onde foram lecionadas a ginástica de solo e a dança. Esta escolha deu-se pelo facto de nos apresentarmos no ginásio, próprio para a prática de ginástica, sendo lecionada a ginástica de solo e a dança aeróbica;
- Na rotação seguinte, foi selecionado o badminton como matéria de raquetes que se realizou no polidesportivo II o qual se encontra equipado com os campos e postes para a prática do badminton;
- Por fim, a última rotação deu-se com a nossa presença no espaço exterior I onde é usualmente lecionado o futsal, tanto pelas condições reunidas pelo espaço propício à prática da modalidade, como também pelo facto de ser uma modalidade na qual a generalidade dos alunos expressa gosto e predisposição para a sua aprendizagem.



Foi também nesta reunião do GDEF que foi construído e aprovado o Plano Anual de Atividades para a disciplina de EF, onde se definiu todas as atividades que serão realizadas pelo respetivo grupo disciplinar durante o ano letivo e aquelas que serão organizadas pelo NE, inseridas na Área 3 do EP, sendo elas a realização do Corta-Mato Escolar e a atividade “Allympics” dentro da temática da Olimpíada Sustentável.

Todo o processo inerente à construção deste Plano Anual é muito importante pois são nestes momentos de discussão e reflexão em grupo que se realizam progressos no âmbito da nossa disciplina, e nesse mesmo âmbito foi uma experiência muito diferente e enriquecedora ao estar por dentro daquilo que são estas negociações e transmissões de ideias entre professores do mesmo grupo disciplinar que originam o bom funcionamento e valorização da EF na escola.

Após a realização deste documento, ficámos com uma base a nível macro do planeamento, necessária para que se pudesse começar a construir as seguintes fases de planeamento, nomeadamente a construção das UD's (atletismo, voleibol, ginástica de solo, dança aeróbica, badminton e futsal) e os respetivos planos de aula.

Importa salientar novamente a importância deste planeamento ser flexível e ajustável, permitindo modificações necessárias face imprevistos ou situações observadas em alguns contextos, pois somente assim se consegue adequar o plano às necessidades das aprendizagens dos nossos alunos.

## **1.2. Unidades Didáticas**

As UD's são habitualmente realizadas por ciclo de ensino, sendo neste documento que a definição dos objetivos de aprendizagem se torna o fator mais determinante do processo metodológico de ensino das respetivas matérias, delineando-se aqui os conteúdos a abordar ao longo de cada ciclo e a respetiva sequência lógica e pedagógica a adotar nas diferentes aulas (Bento, 2003).

À semelhança do Projeto Curricular de Turma, que é uma forma de planeamento no ensino básico, na educação física as Unidades Didáticas surgem com um objetivo semelhante, no sentido em que se trata de uma forma de planeamento que permite articular as áreas disciplinares e conteúdos presentes nas Aprendizagens Essenciais de cada ano de escolaridade de forma a que se produzam aprendizagens significativas (Matos, 2010).

A construção da unidade didática tem um papel fundamental no auxílio da estruturação dos conteúdos, dos objetivos e das aprendizagens essenciais a cumprir em conformidade com o Plano Anual. Deste modo, espera-se que este documento sirva como facilitador do percurso pedagógico a realizar, bem como de orientação e organização do professor e dos alunos nas suas aulas, apontando sempre para um objetivo comum, o sucesso no processo ensino – aprendizagem dos alunos.

Uma UD deve ser construída com base em duas partes, uma primeira fase de análise, onde se deve realizar um aprofundamento da caracterização e estrutura da matéria a lecionar, a observação dos objetivos operacionais da respetiva matéria definidos pelas Aprendizagens Essenciais, a identificação dos descritores de perfil de desempenho de acordo com os critérios de avaliação definidos, a verificação das condições de aprendizagens facultadas pela escola e a identificação dos pré-requisitos necessários à lecionação do nível proposto para o respetivo ano disciplinar.

A segunda fase da UD, baseia-se essencialmente num processo obrigatório para o desenrolar do restante planeamento, que é a realização da Avaliação Formativa Inicial. Somente após a realização e reflexão dos resultados obtidos daquela avaliação é que podemos situar o nível da turma face os objetivos propostos pelos documentos orientadores e adaptá-los face as capacidades e necessidades dos nossos alunos.

Após essa reflexão e definição de objetivos, foi necessário traçar um conjunto de estratégias de ação a desenvolver de modo a atingir os objetivos de aprendizagem propostos, nomeadamente a definição da nossa proposta de progressão pedagógica, na qual foi essencial a escolha das estratégias que mais se adequavam tanto ao espaço e material disponível, como ao tipo de abordagem a adotar nas diferentes aulas, como por exemplo a escolha de uma abordagem mais centrada no jogo nas aulas de 50' e a utilização de situações de aprendizagem mais variadas e com intuito técnico e técnico-tático nas aulas de maior duração (110'), como foi o caso da matéria de futsal.

De seguida realizou-se uma distribuição dos conteúdos a lecionar, de acordo com os resultados da Avaliação Formativa Inicial e o número de aulas previstas, onde se definiu uma possível sequência e extensão dos conteúdos, incluindo aqui também os processos de avaliação a realizar, nomeadamente o primeiro momento de Avaliação Formativa Inicial, a Avaliação Formativa (Processual) e a Avaliação Sumativa. É

importante referir que este instrumento de sequência e extensão de conteúdos, pode e deve ser ajustado face o progresso evolutivo das aprendizagens dos nossos alunos, o que se verificou em algumas ocasiões, nomeadamente quando os alunos necessitavam de mais aulas abordando os mesmos conteúdos ou na antecipação da introdução de novos conteúdos aquando da consolidação dos anteriores.

Tal como foi referido, este documento compreendeu também os processos e instrumentos dos variados momentos e funções da avaliação, destacando aqui a reflexão dos instrumentos utilizados ou reutilizados de acordo com a nossa perceção objetiva da avaliação, e face aos conteúdos e alunos que nos são colocados aquando da realização desses mesmos processos avaliativos.

Para além da importância da descrição do protocolo de avaliação sumativa e dos descritores do perfil de desempenho para cada conteúdo, os quais foram regularmente partilhados com os nossos alunos, foi de especial importância o registo diário da avaliação formativa daqueles, onde após cada aula, era realizada uma reflexão sobre o sucesso das aprendizagens observadas e reconhecidas pelos próprios alunos, bem como as dificuldades sentidas e possíveis estratégias para superá-las. Este processo formativo foi um dos aspetos que sentimos maior evolução no decorrer do EP, pois permitiu um ajustamento adequado das situações de aprendizagem selecionadas para cada aula e da própria sequência e extensão dos conteúdos previamente realizada, no sentido de ir sempre ao encontro do sucesso das aprendizagens dos nossos alunos.

Por fim, foi importante realizarmos uma análise reflexiva do nosso trabalho e dos resultados das aprendizagens dos alunos no final de cada UD, de forma que conseguíssemos tomar consciência das fragilidades demonstradas ao longo da mesma, ou seja, dos aspetos em que estivemos melhor e daqueles em que necessitávamos de dar mais atenção na intervenção pedagógica futura.

### **1.3. Planos de Aula**

Seguindo para um nível de maior especificidade, surge a nível micro, o plano de aula. Este plano deve ter em consideração a linha de orientação previamente definida em cada UD, no qual devem estar claramente definidos os objetivos para cada aula, a metodologia de organização das situações de aprendizagem, as estratégias ou estilos de

ensino a utilizar para cada tarefa e a respetiva divisão temporal de cada momento da aula (Bento, 2003).

Este foi de facto o instrumento que mais se utilizou ao longo de todo o EP, sendo que a sua construção, justificação e apresentação era obrigatória antes da realização de cada aula. Na fase inicial de discussão e partilha de ideias entre o NE, decidimos utilizar todos a mesma estrutura de plano de aula, já introduzida no primeiro ano do MEEFEBS na unidade curricular de Didática da Educação Física I (ANEXO III). A estrutura geral do plano de aula era constituída por um cabeçalho no qual se apresentavam as informações necessárias para a planificação da aula, desde o número de alunos previsto, o número da aula, a função didática, o espaço, o material a utilizar e os objetivos da aula.

O corpo do plano era constituído pelo tempo total e parcial da aula, os objetivos específicos, a descrição e organização das tarefas, as componentes críticas no caso dos gestos técnicos e os critérios de êxito no caso das situações técnico-táticas, e por fim o estilo de ensino de cada tarefa. A parte final do plano era constituída pela fundamentação e justificação das decisões tomadas para a aula. Algo que nos foi transmitido desde muito cedo foi a importância de um plano de aula seguir uma estruturação lógica e perceptível, de modo a que qualquer professor de EF, que não o autor do mesmo, possa compreender e interpretar toda a informação descrita, apelando para um discurso claro, sucinto e objetivo do que se pretende para a aula.

A estruturação do plano de aula foi ao encontro do esquema tripartido proposto por Bento (2003), apresentado assim uma parte introdutória ou inicial, a parte principal ou fundamental, e a parte final, também designada de retorno à calma.

A parte inicial da aula foi essencialmente utilizada para a realização da preleção inicial e do aquecimento, podendo este ser geral ou específico. Relativamente à preleção inicial, esta tinha a finalidade de rever os conteúdos abordados na aula anterior, fazendo ponte com os conteúdos que seriam abordados na respetiva aula, transmitindo de seguida os objetivos propostos para a mesma, as tarefas a realizar e o modo de organização das mesmas. A marcação das presenças era efetuada antes do início da aula através do questionamento aos primeiros alunos a chegar ou ao delegado da turma, facilitando assim essa recolha de informação e o ajustamento necessário das tarefas caso algum aluno faltasse.

De seguida era realizado um aquecimento, que poderia variar entre uma ativação e mobilização geral das articulações através de um conjunto de exercícios instruídos pelo professor ou por um aluno diferente em cada aula. O aquecimento poderia ser realizado também com um intuito mais específico da matéria a abordar, como é o caso de jogos reduzidos e pequenas atividades já com a utilização dos materiais da aula (bolas, raquetes, entre outros), mas sempre com um objetivo de aumentar os indicadores fisiológicos dos alunos, predispondo os mesmos para a realização de uma atividade física segura e eficiente.

A parte fundamental da aula foi aquela onde dedicámos mais tempo nos planos de aula, tendo por objetivo a introdução, exercitação ou consolidação dos conteúdos. O princípio da organização das tarefas nesta parte da aula foi sempre o nível de complexidade das mesmas, seguindo uma progressão lógica das situações aprendizagem, tendo por objetivo finalizar sempre que possível esta parte da aula em situação de jogo, de modo a que culminasse com todos os conteúdos abordados nas situações de aprendizagem precedentes.

Nas matérias dos jogos desportivos coletivos (JDC), nomeadamente o voleibol e o futsal, procurámos abordar os conteúdos maioritariamente através de situações de jogo reduzido e/ou modificado, adotando uma abordagem mais técnico-tática ou até mesmo tática, investindo na utilização destas formas menos complexas do jogo para induzir à compreensão do mesmo. Ainda assim, relativamente ao voleibol, pelas características inerentes a esta modalidade, o ensino da mesma sem a criação de situações de aprendizagem compostas por circuitos de trabalho técnico ou de carácter mais analítico dos gestos técnicos não é possível, pois o sucesso dos alunos na execução dos respetivos gestos está diretamente relacionado com o seu sucesso na situação de jogo, visto ser uma modalidade em que a bola não pode ser agarrada.

Relativamente ao ensino do badminton, apesar de esta ser uma modalidade mais centrada no jogo individual, procurámos ensinar os diferentes gestos técnicos através das situações de jogo, manipulando áreas e regras do jogo de modo a criar problemas para os quais os alunos teriam que encontrar diferentes respostas, surgindo assim os diferentes gestos técnicos como soluções aos respetivos problemas. E depois apenas a utilização de pequenas situações de aprendizagem onde se enfatizava mais as componentes críticas dos gestos. Foi um dos exemplos mais concretos da exploração e investimento dos estilos de

ensino voltados para a produção de conhecimento, utilizando como estratégias de ensino o estilo de descoberta guiada, descoberta convergente e descoberta divergente.

Quanto ao ensino da ginástica de solo, as tarefas da parte fundamental passaram pela utilização de estações de trabalho para a exercitação dos diferentes elementos gímnicos e das respectivas ajudas, caminhando progressivamente para um trabalho mais autónomo desses elementos já em estilo de sequência, aproximando-se do que seria realizado na avaliação sumativa. Já na dança, apenas nas primeiras aulas foram introduzidos os respetivos passos, passando rapidamente para o trabalho por grupos com o objetivo da construção de coreografias coletivas.

Esta diferença no ritmo de construção autónoma entre a ginástica de solo e a dança passou pela exigência e segurança necessária dos elementos técnicos da ginástica em comparação com a dança, onde a simplicidade e a facilidade de aquisição dos passos introduzidos nas aulas permitiram a iniciação da construção das coreografias previamente às da ginástica de solo. Por outro lado, e com base na metodologia da ginástica para todos, Leles et al. (2016) lembra-nos que apesar de os elementos técnicos não serem os objetivos principais da ginástica desenvolvida na EF, é importante que a mesma seja capaz de oferecer uma base motora necessária à execução eficaz e segura desses mesmos movimentos.

A parte final ou retorno à calma variou de acordo com a matéria lecionada e a intensidade as aulas, mas, independentemente da nossa opção, incluía sempre uma reflexão sobre aquelas. Nas aulas de 50 minutos a parte final era normalmente constituída apenas pela reflexão, enquanto nas aulas de 110 minutos poderiam realizar-se alguns alongamentos estáticos com uma intensidade baixa e duração reduzida, mediante a intensidade da mesma, não com a função de melhorar a flexibilidade, mas sim com o objetivo de promover um momento de relaxamento e bem-estar aos alunos (Rama, 2022). Relativamente à reflexão da aula, esta continha uma referência aos objetivos pretendidos para a mesma, nomeadamente o aproveitamento dos alunos, as suas dificuldades e pontos onde necessitavam de mais prática, sendo normalmente utilizado o questionamento, e procurando fazer a ligação com os conteúdos a abordar nas aulas seguintes.

Por fim, o plano continha ainda a parte da fundamentação e justificação das decisões tomadas para a aula. Esta fundamentação tinha vários propósitos, em primeiro

lugar, para que ao passar para o papel as decisões tomadas, conseguisse perceber o nosso objetivo e linha de pensamento para a escolha de cada situação de aprendizagem e a sequência lógica das mesmas. Em segundo lugar, o investimento numa boa fundamentação, contendo referências bibliográficas adequadas e recentes, que fornecessem maior suporte às nossas decisões, obrigando-nos a uma pesquisa bibliográfica e ao estudo dos materiais encontrados.

No final de cada aula foi realizada uma reflexão, da qual resultava um relatório (ANEXO IV). Esta reflexão foi fundamental para o nosso crescimento formativo, porque nos obrigou a pensar em todos os aspetos da aula, desde a instrução, às estratégias de gestão do material e dos alunos, ao tempo de prática dos alunos, ao cumprimento dos objetivos propostos, ao funcionamento das diferentes tarefas, e ao próprio processo evolutivo dos alunos. Através desta análise e reflexão das diferentes dimensões pedagógicas, conseguimos recolher as informações necessárias para que pudéssemos melhorar a nossa intervenção nas aulas. Esta reflexão foi realizada com base nas nossas perceções e também nas sugestões e críticas construtivas dos colegas do NE e da orientadora da escola, que nos transmitiam uma perceção resultante da observação.

A construção dos planos de aula foi um dos aspetos do nosso EP em que consideramos que houve uma grande evolução, nomeadamente na capacidade de mobilização bibliográfica para a devida justificação das situações de aprendizagem seleccionadas, a divisão temporal dedicada para cada uma delas e a escolha adequada das tarefas face os objetivos propostos. Outro aspeto que foi melhorando foi a dimensão gestão, nomeadamente a utilização adequada do material e do tempo despendido para a disposição do mesmo, procurando utilizar o mesmo material de forma racional, aproveitando-o para diversas tarefas, diminuindo assim o tempo de transições entre as mesmas.

Face ao exposto e pela nossa experiência durante o EP, a realização de um bom planeamento é o principal recurso para que a aula de qualidade, pois mesmo que sejam necessárias adotar decisões de ajustamento, se estas forem pensadas e apresentadas como possíveis cenários no planeamento, torna-se mais fácil e natural a adequação das tarefas face o surgimento de condições imprevistas, mantendo os objetivos pretendidos para a aula. É assim, neste sentido, um dos melhores instrumentos ao serviço do professor para o sucesso do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

## **2. Condução do Ensino-Aprendizagem**

Após uma primeira fase de análise e planeamento da prática pedagógica, passamos para a análise e reflexão da nossa intervenção pedagógica.

A fase de condução do ensino-aprendizagem, também denominada por realização, é aquela em que nos deparamos com o contexto real de sala de aula, culminando todas as variáveis inerentes ao processo ensino-aprendizagem num só local, nomeadamente os alunos, o ambiente, os objetivos de aprendizagem e o professor.

Siedentop (1991) efetua uma análise minuciosa da ação do professor, identificando um conjunto de dimensões pedagógicas ou funções do professor de EF, sendo elas a instrução, a gestão e organização, o clima e a disciplina, as quais serão seguidamente objeto de análise e reflexão.

### **2.1. Instrução**

A transmissão de informação é uma das principais competências que os professores devem dominar, sendo que a sua importância é evidente no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Siedentop (1991) a instrução diz respeito a um conjunto de comportamentos de ensino que fazem parte das competências do professor para transmitir informação sobre os objetivos e conteúdos a abordar.

De facto é indiscutível a importância que a instrução tem no sucesso do processo ensino-aprendizagem, isto porque se trata do primeiro contacto que os nossos alunos têm com novos conteúdos e com os objetivos pretendidos. Um professor nunca deve esquecer que está inserido numa comunidade educativa cada vez mais diversificada, englobando alunos com diferentes características (culturas, capacidades, interesses, expectativas, etc.) e neste sentido a forma de comunicação entre os mesmos não pode ser estandardizada, mas sim diferenciada.

Apesar de Barreiros (2016) nos indicar que uma instrução eficaz deve ser curta, clara e precisa, no nosso entender a abordagem da instrução deve ser vista pela utilização das várias estratégias e meios, como recurso para atingir a compreensão e reflexão de todos os alunos, pois como sabemos cada aluno aprende de uma forma diferente.



No início do ano letivo, nomeadamente no 1º período, um dos pontos mais reforçados nas reflexões de núcleo foi o investimento numa instrução mais concisa, objetiva e curta. Isto pode ser identificado em algumas das reflexões das aulas, nomeadamente na aula nº 4 e 5 da Unidade Didática de Voleibol no dia 11 de novembro de 2021, onde afirmámos “... controlar a quantidade de informação que transmito aos alunos e focar-me apenas nos pontos críticos de cada tarefa, para diminuir o meu tempo de instrução.”.

Esta foi de facto uma das nossas grandes dificuldades iniciais, pelo que para além de nos focarmos pouco nos objetivos de aprendizagem, nas componentes críticas e critérios de êxito das tarefas, as instruções eram muito demoradas. Recordamos ainda um episódio aquando a observação de uma aula pela professora orientadora da faculdade, na qual a mesma referiu que toda a informação transmitida estava correta e tinha lógica, no entanto não poderia ser transmitida em tão grande quantidade. De facto este trabalho de seleção da informação a transmitir foi efetivamente mais difícil quando dominávamos os conteúdos das matérias abordadas, no entanto com o passar do tempo fomos preparando as nossas instruções previamente, procurando incluir apenas a informação necessária.

Uma das formas de instrução que mais evoluímos foi na preleção inicial, onde procurámos fazer uma ligação com os conteúdos abordados na aula anterior, apresentar os objetivos da aula e as tarefas a realizar na mesma.

Já em relação à dimensão instrução durante a aula, esta foi essencialmente utilizada para a explicação dos exercícios, a qual resultava normalmente de uma conjugação entre a explicação verbal dos mesmos, indicando as componentes críticas no caso de tarefas de carácter técnico e dos critérios de êxito nas tarefas técnico-táticas, e a demonstração executada preferencialmente pelos alunos que praticavam as modalidades.

Ainda em relação à instrução realizada no decorrer da aula, temos como principal instrumento a utilização do *feedback* pedagógico.

O conceito de *feedback* pedagógico é estudado há muitos anos pelos investigadores na área do ensino, tendo Fishman e Tobey (1978) definido o mesmo como um comportamento do professor de reação à resposta motora do aluno, tendo por objetivo a modificação dessa mesma resposta para a aprendizagem de uma habilidade.

O *feedback* pode ser centrado no processo ou no resultado, sendo que segundo Schmidh (1991) o *feedback* nas fases iniciais de aprendizagem deve ser mais centrado no processo e na transmissão de conteúdo informativo, pois os alunos necessitam de boas referências para a execução correta dos movimentos introduzidos.

Ao realizarmos uma análise do nosso percurso evolutivo nesta dimensão, podemos observar que algumas das principais dificuldades na transmissão de *feedback* eficazes e eficientes foi em primeiro lugar a nossa capacidade de diagnóstico da ação dos alunos, a falta de especificidade na transmissão dessa informação e a utilização de um leque pouco abrangente dos vários tipos de *feedback*. Apesar disso, com a ajuda da nossa professora orientadora da escola e com um grande investimento da nossa parte no estudo desta dimensão, foi possível observar uma clara evolução na forma como começámos a utilizar o *feedback*, procurando adotar uma abordagem de intervenção mais distante da atividade que nos permitiu observar todos os alunos e transmitir *feedback* cruzado, aumentar a própria diversidade de *feedback* utilizados, onde procurámos introduzir um objetivo cada vez mais interrogativo em substituição do prescritivo, e o investimento de *feedback* mais positivos, interligando por vezes a forma visual com a verbal.

O desenvolvimento de todas estas estratégias só foi possível a partir do momento em que começámos a fechar os ciclos de *feedback*, pois sem isso não existe a verificação da alteração da resposta por parte do aluno.

Importa referir que um dos momentos onde a utilização quinestésica do *feedback* foi mais desconfortável, apesar de necessária, decorreu na UD de ginástica de solo, onde a manipulação dos alunos nas respetivas ajudas, apesar de ser extremamente importante para garantir uma prática segura, nos trouxe alguma insegurança no sentido em que cada vez mais a manipulação física dos alunos é alvo de complicações nas escolas, pelo que nos transmitiu sempre um pouco de receio.

Por fim, uma das técnicas que foi mais desenvolvida e frequente nas nossas aulas foi a realização do questionamento aos alunos. Rosado e Mesquita (2015) referem mesmo que o questionamento é a chave para a compreensão, e nesse sentido a utilização do mesmo deve ser efetuada não só no encerramento da aula, mas também como estratégia para utilizar uma situação de aprendizagem e questionar os alunos sobre a tomada de decisão naquele preciso momento, pois um dos nossos principais objetivos é formar um

aluno que, mais do que saber realizar uma habilidade, deve compreender e saber mobilizar os conteúdos para resolver problemas específicos, desenvolvendo assim a sua tomada de decisão.

Este tipo de intervenção foi muito utilizado na UD de futsal, onde por vezes, quando o jogo parecia estagnado ou muito confuso, procurámos parar e perguntar aos alunos sobre o objetivo do mesmo e que soluções podemos adotar face o problema em concreto. Após os alunos chegarem a uma ou mais respostas válidas retomava-se o jogo.

Já no encerramento da aula, este tinha por objetivo a realização de uma breve reflexão dos conteúdos abordados na aula, relacionando-os com os objetivos da mesma, e a ênfase dos objetivos cumpridos, procurando motivar os alunos para as próximas aulas.

Esta estratégia permitia que os alunos refletissem sobre a sua prática e sobre as tarefas realizadas na aula, o que se torna bastante útil para o professor averiguar o nível de retenção e consolidação dos conteúdos abordados na aula. Por outro lado, o facto de se referir as boas prestações dos alunos e do seu percurso evolutivo é uma boa estratégia para a definição de um clima positivo e motivador entre os alunos (Vacca, 2006).

## **2.2. Gestão e Organização**

A capacidade de organização e gestão da aula é um dos pontos fundamentais para que a nossa intervenção pedagógica possa ocorrer com sucesso. Esta dimensão tem assim por objetivo garantir um aproveitamento do tempo disponível da aula para a aprendizagem, através da otimização de os processos inerentes à gestão da aula, nomeadamente o tempo de apresentação das tarefas, a organização das equipas, a distribuição de tarefas, o tempo de manipulação do material didático e o tempo de transição entre tarefas.

Segundo Tannehill et al. (2015) a eficácia de um sistema de gestão das aulas é extremamente necessário pois permite a alocação do tempo de gestão para tempo disponível para a construção de aprendizagens.

Os autores referem ainda que os professores menos eficazes tendem a despendem demasiado tempo em tarefas de gestão e organização da aula, o que poderá refletir-se no surgimento de comportamentos de desvio. Neste sentido, o desenvolvimento de

estratégias que possam garantir um processo de gestão eficaz, não só contribui para a poupança de tempo da aula para esse efeito como também previne o aparecimento de comportamentos de desvio ou fora da tarefa. Uma das melhores formas de diminuir o tempo despendido na gestão da aula é o estudo das transições entre tarefas, pelo que deste modo os alunos não tendem a dispersar-se tão facilmente.

Siedentop (1991) apresenta-nos como uma das estratégias mais eficazes para a gestão e organização da aula, a criação de rotinas. Nesse sentido serão apresentadas algumas das rotinas inculcadas ao longo do ano letivo:

- Disposição do material a utilizar na aula antes do início da mesma;
- Montagem das situações de aprendizagem previamente ao início da aula;
- Reflexão sobre o material utilizado, para que o mesmo pudesse ser reaproveitado em várias situações de aprendizagem sem grandes alterações;
- Distribuição dos coletes pelas respetivas equipas antes da aula ou durante o aquecimento;
- Disposição das situações de aprendizagem de forma a permitir uma observação de todos os alunos e a circulação por fora das tarefas;
- Utilização do apito para o início, paragem e finalização das tarefas, ou deslocarem-se até ao professor;
- Aproveitar paragens necessárias, como a reidratação, para realizar as transições de material adequadas;

As principais dificuldades sentidas na fase inicial do EP relativamente à gestão da aula foram em relação à escolha do número de exercícios a realizar nas aulas de 50 minutos, a utilização de demasiado material em algumas tarefas e o incumprimento do tempo pré-determinado para cada uma das tarefas.

Isto foi possível observar em algumas ocasiões onde chegámos a terminar as aulas já depois do tempo previsto, precisamente pelos fatores acima referidos. No entanto, com o decorrer do ano letivo fomos tomando maior consciencialização de como resolver essas mesmas situações, resultando num maior controlo do tempo despendido para cada tarefa e porventura, na hora de encerramento da aula.

Este processo evolutivo só foi possível com o auxílio e análise crítica fornecida pela nossa orientadora da escola que nos alertou sobre a utilização excessiva de material e o seu reaproveitamento em várias situações de aprendizagem. Relativamente às restantes estratégias, propôs-nos a seleção de um menor número de exercícios e permitir que os alunos despendessem de mais tempo em cada um deles, o que foi muito útil nas aulas de menor duração. Algumas estratégias demoraram a ter o efeito pretendido, nomeadamente o encontro do número ideal de exercícios a utilizar, mas através de um maior investimento na reflexão e construção dos planos de aula foi possível colmatar essas dificuldades.

### **2.3. Clima e Disciplina**

Relativamente à dimensão do clima e disciplina, podemos fazer a ponte com a dimensão anterior, no sentido em que os problemas de disciplina e o surgimento de comportamentos de indisciplina são menos suscetíveis de ocorrer quando os professores apresentam estratégias eficazes de gestão da aula.

Siedentop (1991) adianta que a disciplina só pode ser eficaz se forem previamente apresentados aos alunos os comportamentos adequados e os inadequados face os objetivos das aulas.

Nesse sentido cabe a nós, na fase inicial do ano letivo proceder à identificação das normas e comportamentos a adotar perante as aulas de EF e perante toda a comunidade educativa, pois um dos objetivos da disciplina de EF é também a criação de alunos responsáveis, conscientes, capazes de se interrelacionarem entre si e com a escola, de modo a que sejam capazes de adotar comportamentos corretos para lá da escola (Tannehill et al., 2015).

Focando mais o clima da sala de aula, uma das características que todos os professores procuram nos seus alunos é a motivação para as suas aulas, no entanto não podemos pedir aos alunos aquilo que nós não somos.

Isto significa que os primeiros agentes de transmissão da motivação para as nossas aulas somos nós como professores da nossa disciplina, como por exemplo o entusiasmo demonstrado aquando a transmissão de novos conteúdos para os alunos, pois a forma como nos expressamos face uma matéria, afeta diretamente a predisposição dos alunos para prestarem atenção às informações transmitidas.

Tannehill et al. (2015) apontam para outro fator de igual importância relativamente à criação de um bom clima na sala de aula, particularmente a nossa consideração perante as emoções e sentimentos dos nossos alunos. Os autores realçam que a criação de uma boa relação entre o professor e os alunos passa por este interessar-se e transmitir confiança aos mesmos.

Algo que tentámos fomentar ao longo das nossas aulas foi a transmissão de confiança aos alunos, para que os mesmos não tivessem medo de expressar as suas emoções e que tentassem disfrutar das situações de aprendizagem oferecidas. Mais uma vez, as aprendizagens só serão verdadeiramente significativas se forem ao encontro das necessidades dos nossos alunos.

Ao longo do EP foram aplicadas algumas estratégias no âmbito da criação de um clima positivo e disciplinado, destacando aqui:

- Adoção de um discurso motivante e entusiasmado na partilha de informações;
- Consideração pelas sugestões dos alunos e das suas perceções sobre as tarefas desenvolvidas nas aulas;
- Seleção de situações de aprendizagem motivantes e desafiantes para todos os alunos;
- Seleção de situação de aprendizagem que fomentassem a ajuda e o trabalho em equipa;
- Estabelecimento de regras e comportamentos adequados e inadequados nas primeiras aulas;
- Reforço positivo nas situações de aprendizagem;
- Organização das tarefas de modo a conter o maior número de alunos em prática simultânea, fornecendo tarefas complementares aos alunos em espera;

Desde o início do ano letivo foi também transmitida a importância de os alunos saberem estar nos momentos da aula, quer nos momentos mais sérios, onde se pretendia atenção e concentração para as informações transmitidas, quer nos momentos de maior descontração e boa disposição, como nas interrupções de tarefas para reidratação, nos jogos de carácter mais lúdico-competitivo ou nos respetivos torneios realizados no final de algumas UD's.

Este saber-estar e identificar o contexto e as atitudes associadas ao mesmo, fazem parte da ligação direta entre a disciplina e o clima das aulas.

#### **2.4. Decisões de Ajustamento**

Tal como foi referido quando abordámos o planeamento, este deve ser flexível e ajustável face os contextos e objetivos de aprendizagem de cada turma.

O processo ensino-aprendizagem, por ser um processo aberto, é sensível às constantes mudanças resultantes das alterações dos fatores externos, implicando o surgimento de decisões de ajustamento seja em que nível de planeamento for.

Face às alterações verificadas pela situação pandémica nas interrupções letivas do Natal, Carnaval e Páscoa, tanto o plano anual como algumas UD's tiveram de ser reajustadas devido ao número de aulas previsto para a leção das respetivas UD's, o que obrigou a uma reanálise dos conteúdos a abordar e a reorganizar a sequência e extensão desses mesmos conteúdos pelas restantes aulas.

Relativamente às decisões de ajustamento nas aulas, esta foi uma das dimensões onde sentimos que de facto a experiência desenvolvida ao longo do EP nos ajudou a evoluir na capacidade de tomada de decisão acertada quanto ao ajustamento de conteúdos e/ou à reorganização das aulas, de modo a alcançarmos os objetivos inicialmente previstos para cada uma delas.

A realidade é que num contexto de ensino de EF a probabilidade de algum aluno faltar, estar indisposto, apresentar um atestado médico ou qualquer outro motivo que implique a não realização prática da aula de EF é bastante elevada. Outro fator é também o controlo das condições climatéricas, que podem afetar diretamente a organização da aula e o cumprimento ou não das tarefas.

A diferença entre um professor capaz de realizar boas decisões de ajustamento prende-se não só com a experiência do mesmo, mas também com um planeamento adequado das aulas já prevendo a ocorrência de algumas dessas situações.

Um exemplo concreto passou-se numa aula de futsal onde as equipas tinham sido organizadas com antecedência, já contando com a falta de uma aula, no entanto essa aluna acabou por comparecer na aula e outras duas não puderam realizar a parte prática. Como as equipas estavam feitas de forma a que pudessem ser rapidamente ajustáveis em

qualquer dos exercícios, esta situação imprevisível foi facilmente contornada, mantendo a organização desejada para a aula e os objetivos da mesma.

Este último ponto foi aquele que, no nosso entender, nos parece ter sido a principal estratégia de desenvolvimento ao longo do EP, já que a antecipação de possíveis acontecimentos que exigissem uma decisão de ajustamento, fez com que estivéssemos mais preparados para ajustar a organização da aula ou as situações de aprendizagem de forma a manter os objetivos propostos para a mesma.

### **3. Avaliação**

A avaliação na sua definição central, trata-se de um processo de recolha de informação e de criação de um juízo de valor com essas mesmas informações (Nobre, 2015). No entanto devemos, cada vez mais, abandonar uma visão pontual e classificadora da avaliação, substituindo-a com um panorama mais ecológico e autêntico do processo avaliativo, ou seja, utilizar a avaliação como mais um instrumento para atingir o sucesso das aprendizagens de todos os nossos alunos.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 diz-nos claramente que a avaliação deve incidir sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo como referência a mais recente utilização das Aprendizagens Essenciais, que são a nossa referência curricular atual, onde são abordadas também as áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O mesmo documento legal refere ainda que a avaliação deve assumir uma função reguladora do ensino e da aprendizagem, orientando o percurso escolar dos alunos, fornecendo, aos intervenientes do processo ensino-aprendizagem (aluno e professor), informação sobre o desenvolvimento do trabalho realizado, a qualidade das aprendizagens e o próprio percurso evolutivo dos alunos.

Fernandes (2011) diz-nos ainda que “a avaliação é um processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informação que permite compreender o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento”. A avaliação é assim um elemento determinante para a qualidade do processo ensino-aprendizagem (Sociedade Portuguesa de Educação Física, 2019).



Visto que o processo ensino-aprendizagem é um processo de relação entre dois intervenientes, o aluno e o professor, ambos devem participar ativamente e criticamente nos processos avaliativos. O envolvimento dos alunos nos processos avaliativos tem um impacto estruturante na melhoria das suas aprendizagens e no desenvolvimento da capacidade de autonomia e autorregulação (Sociedade Portuguesa de Educação Física, 2019). No entanto para que tal possa acontecer, os professores devem ser transparentes quanto aos objetivos de aprendizagem e aos critérios de avaliação.

Tendo por base o Decreto-Lei n.º 55/2018 a avaliação interna das aprendizagens compreende duas modalidades de avaliação, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Nesse sentido serão apresentadas conceções sucintas sobre estas duas funções da avaliação no contexto da Educação Física.

### **3.1. Avaliação Formativa**

López-Pastor (2006) define a avaliação formativa como todo o processo de avaliação cuja principal finalidade é aprimorar os processos de ensino-aprendizagem. Esta tem por objetivo que os alunos possam aprender mais e que os professores possam aprender a trabalhar melhor.

A avaliação formativa deve ser adotada de forma contínua e sistemática, ao serviço das aprendizagens, sendo que para isso se devem adequar os procedimentos e instrumentos de recolha de informação utilizados face o contexto de cada professor e dos seus alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

A avaliação formativa processual está associada com a regulação dos processos de ensino-aprendizagem, mais concretamente, é aquela que nos permite estar constantemente a adaptar as nossas progressões pedagógicas às aprendizagens e processos evolutivos dos alunos.

Este tipo de avaliação foi realizado de modo informal ao longo de todas as aulas das UD's, tomando notas das conquistas e dificuldades mais evidenciadas pelos alunos, normalmente identificadas aquando da realização da reflexão das respetivas aulas.

Na operacionalização desta forma de avaliação optámos pela observação e registo dos momentos mais relevantes de alguns alunos em cada aula, evitando a tentação de recolher informações sobre todos, o que na realidade seria impraticável. No entanto, há

que reconhecer a necessidade de que todos os alunos sejam observados e, sobretudo, os alunos que menos sobressaem nas aulas, para que exista um equilíbrio da quantidade de informação sobre a evolução de cada um deles.

Simultaneamente, a eficácia na gestão da aula que fomos aumentando ao longo do EP permitiu-nos ter mais tempo de observação e intervenção na aula, embora tivéssemos a consciência de que ter mais tempo de observação e intervenção na aula não garantia uma recolha eficiente de informações acerca da avaliação formativa dos alunos. Para tal, o professor teria de ter bem claro os objetivos específicos das situações de aprendizagem selecionadas, para não dispersar as suas observações por outras ocorrências. Em suma, para não correr o risco de tentar ver tudo e no final não ter visto nada.

É importante realçar mais uma vez que quando a avaliação formativa é realizada com sucesso, esta permite uma constante adaptação daquilo que são os objetivos e progressões pedagógicas para os atingir. Isto foi evidente nas mudanças ocorridas na sequência e extensão de conteúdos de algumas UD's, onde por vezes foi necessário aumentar o tempo de prática de algumas situações de aprendizagem antes de avançar para o nível seguinte.

### **3.2. Avaliação Formativa Inicial**

A avaliação formativa inicial destaca-se por ser um processo avaliativo realizado com o intuito de criar um ponto de partida onde se encontram os alunos (Nobre, 2015). Este processo situa os alunos perante os conteúdos prestes a lecionar, aproveitando o professor esse ponto de partida para a definição dos objetivos e conteúdos para uma UD.

Para o registo e atribuição de um nível inicial de desempenho dos alunos, foram utilizados instrumentos de recolha de informação construídos e aprovados pelo GDEF (ANEXO V) os quais continham alguns dos descritores de desempenho para cada nível. Através da observação direta tínhamos de tentar selecionar o nível que mais se adequava a cada aluno em cada conteúdo, podendo este situar-se entre níveis.

Aquando o momento de observação nas diferentes matérias, foi possível distinguir tipos de objetivos diferentes para cada uma delas, nomeadamente para as modalidades coletivas uma observação mais centrada nas componentes táticas, como a ocupação de espaço, desmarcações, ataque com e sem bola. A exceção aconteceu no voleibol, que

sendo uma modalidade coletiva foram também recolhidas informações a respeito da execução técnica de alguns elementos fundamentais, como o passe de frente. Nas modalidades individuais, a avaliação formativa inicial focou-se mais na observação dos aspetos técnicos dos elementos, como por exemplo a técnica de corrida no atletismo, onde se verificava a ativação dos apoios no terço anterior do pé, a inclinação do tronco e posição dos joelhos, e na ginástica de solo o exemplo do rolamento em frente engrupado, onde se verificou a posição dos segmentos corporais na execução do mesmo.

Após a recolha das respetivas informações para cada matéria e uma reflexão dos resultados obtidos, foi elaborado um planeamento com a sequência e extensão dos conteúdos, respeitando um princípio de progressão na dificuldade e complexidade dos respetivos conteúdos a abordar.

Nas fases iniciais do estágio pedagógico as principais dificuldades no processo de avaliação formativa inicial foram na coerência da recolha de informação do desempenho dos alunos, pois a nossa capacidade de observação não correspondia à quantidade de critérios a observar para cada nível de desempenho, pelo que a utilização de instrumentos com os quais não estávamos familiarizados dificultou esse mesmo processo.

No decorrer do EP a nossa evolução face estes processos avaliativos foi-se construindo tanto na capacidade de observação dos descritores para cada nível de desempenho, como no próprio estudo e eventual adaptação dos instrumentos, permitindo assim que este processo se tornasse mais simples e fiável, avaliando os conteúdos realmente pretendidos.

Um aspeto muito importante e onde também sentimos a nossa evolução enquanto professores foi a planificação das aulas nos momentos de avaliação, nomeadamente de avaliação formativa inicial, onde é necessário que se selecionem situações de aprendizagem que permitam observar os conteúdos pretendidos. Não obstante, a observação não deve ser a única função do professor nas aulas com função de avaliação, não devemos perder oportunidades de intervenção com os nossos alunos, pois, por vezes um bom *feedback* pode fazer a diferença para o aluno conseguir alcançar o próximo nível de desempenho.

### 3.3. Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Sociedade Portuguesa de Educação Física, 2019).

Nobre (2015) diz-nos que a avaliação sumativa é entendida como um balanço final, tendo lugar no final de uma fração do processo de aprendizagem, ou seja, no final de uma UD, em parte ou totalidade de um programa, tratando-se para Fernandes (2011) de um processo que nos proporciona uma informação sintetizada que, no seu cerne se destina a “registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos”.

A avaliação sumativa ocorreu no final de cada ciclo de matéria, mais propriamente da UD, onde foram avaliados de forma mais pormenorizada os conteúdos relativos ao domínio psicomotor. A classificação final de cada ciclo respeitou os critérios de avaliação presentes no perfil de desempenho do aluno que foram aprovados no início do ano letivo pelo GDEF da ESAB (ANEXO VI), divididos em dois domínios de avaliação, o de Aprendizagens Motoras e Conhecimentos com uma percentagem de 85% e o da Perseverança, com os restantes 15%, onde foi ponderada a atitude de esforço e persistência em realizar ou alcançar algo face os obstáculos de cada aluno.

A recolha de informação dos alunos nas aulas de avaliação sumativa foi realizada com o auxílio de instrumentos para esse efeito (ANEXO VII), onde estavam presentes os conteúdos a observar, bem como os respetivos descritores estabelecidos para a UD. Estes instrumentos foram-nos facultados pelo GDEF, que os aprovou e que é comum por todos os professores.

No entanto, para algumas matérias, face à quantidade de informação presente nos instrumentos procedeu-se ao ajustamento de alguns pontos ou até mesmo a elaboração de novos instrumentos devidamente justificados, com o objetivo de facilitar o processo de recolha de informação, fator importante a ter em consideração nestes momentos de avaliação (ANEXO VIII).

O procedimento de atribuição de uma classificação final para a UD foi-nos explicado pela nossa professora orientadora da escola, que ao ter desenvolvido no programa *Numbers* uma ficha para cada turma, devidamente dividida pelos ciclos de ensino e períodos, tornou essa experiência muito enriquecedora e ao mesmo tempo

desafiante por necessitarmos de aprender a trabalhar com uma metodologia diferente de registo e cálculo das avaliações.

Este programa permitiu que apenas fosse necessário a transcrição das nossas informações previamente recolhidas nas aulas de avaliação sumativa para as respetivas células identificadas por nível e pelos respetivos descritores, sendo que após esse procedimento as classificações eram automaticamente geradas com os respetivos relatórios para serem entregues individualmente a cada aluno (ANEXO IX).

A introdução das classificações no portal da escola, o INOVAR, foi-nos demonstrado num primeiro momento pela orientadora da escola, ficámos nós os responsáveis por essa mesma tarefa durante os restantes ciclos e períodos.

Após a realização de cada avaliação sumativa, procedeu-se sempre uma análise e reflexão sobre os resultados atingidos pelos alunos na respetiva UD, global e individualmente, bem como uma reflexão acerca do desenvolvimento da UD, os pontos onde sentimos que funcionou de acordo com o que estava planeado, as nossas dificuldades e estratégias para ultrapassá-las, e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem pretendidos.

### **3.4. Autoavaliação**

Para Calatayud (2008) a autoavaliação é uma estratégia privilegiada que permite educar para a responsabilidade, para a autonomia e capacidade de refletir criticamente sobre o progresso dos alunos no seu processo ensino-aprendizagem. Este processo concede também a possibilidade de o professor saber qual é a apreciação dos alunos face os conteúdos desenvolvidos ao longo das aulas e das metodologias utilizadas.

O professor quando propõe a realização da autoavaliação aos seus alunos deve ter como objetivos que aqueles desenvolvam uma consciencialização do seu progresso no processo ensino-aprendizagem, a capacidade de refletirem criticamente sobre o seu desempenho e comportamento, de acordo com os critérios pré-estabelecidos (Calatayud, 2008; López-Pastor, 2005).

O processo de autoavaliação não necessita obrigatoriamente de um instrumento físico, sendo que Calatayud (2008) e López-Pastor (2009) apresentam a possibilidade de realizá-la através da reflexão verbal dos alunos.

López-Pastor (2016) diz-nos que a autoavaliação melhora o processo de aprendizagem dos conteúdos, permitindo que os alunos desenvolvam capacidades metacognitivas de análise, que serão úteis e aplicáveis durante a vida académica e profissional dos alunos.

Nesta linha, o nosso objetivo foi formar alunos que fossem capazes de progressivamente formular juízos de valor sobre o seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Para que tal fosse possível, a nossa primeira abordagem com os alunos a respeito da avaliação em cada UD foi precisamente a transparência acerca dos critérios e respetivos descritores a serem utilizados para a avaliação e o contexto em que seria realizado esse mesmo processo.

Acreditamos que para além da realização dos momentos pontuais de autoavaliação, normalmente realizados no fim de cada ciclo de ensino, seja na UD ou no final do período, devemos inculcar em todas as aulas momentos de reflexão sobre as aprendizagens realizadas, procurando fazer ligação com todos os conteúdos. Um exemplo concreto desta abordagem é guardar algum tempo na parte final da aula, aquando a reflexão da mesma, e perguntar aos alunos sobre as dificuldades sentidas nas situações de aprendizagem utilizadas .

Concomitantemente os alunos realizaram também a sua autoavaliação no final de cada UD, através da plataforma *Google Forms* (ANEXO X). Neste instrumento, desenvolvido pelo GDEF, os alunos tiveram de reconhecer o seu desempenho a nível prático e a sua perseverança numa escala mista (qualitativa e quantitativa), e também refletir sobre o seu perfil de desempenho no PASEO. No final dessa reflexão havia ainda espaço para os alunos justificarem descritivamente a nota que deveriam alcançar, assim como a sua opinião sobre os conteúdos lecionados na UD e o desempenho do professor.

Com o passar do tempo foi possível observar uma evolução no processo de reflexão e autoanálise dos alunos face às suas aprendizagens, pelo que as perceções dos mesmos foram-se situando cada vez mais próximas das do professor.

### **3.5. Avaliação para Alunos com Atestado Médico**

Relativamente aos alunos com dispensa de atividade física por atestado médico, estes encontram-se ao abrigo do artigo 15º do Decreto-Lei n.º51/2012 (2012) onde é referido que o aluno pode ser dispensado de forma temporária das atividades práticas de atividade física por questões de saúde.

Nesse âmbito a ESAB dispõe de um plano de avaliação próprio para alunos com atestado médico, o qual está dividido por 3 domínios gerais, atitudes, capacidades e conhecimentos. No que diz respeito aos objetivos curriculares para a inclusão no respetivo plano, o aluno será avaliado através da sua participação na aula, desempenhando tarefas de arbitragem e organização, na elaboração de trabalhos sobre temáticas relacionadas com o conhecimento e compreensão das atividades físicas numa perspetiva histórica e cultural, e elaboração de trabalhos sobre temas relacionados com o conhecimento e compreensão das atividades desportivas, explorando a história, regulamentos, técnica e tática associados a cada uma delas.

No final o aluno é avaliado com critérios específicos e através dos vários instrumentos acima mencionados.

### **4. Coadjuvação no Ensino Básico**

Em conformidade com o que nos foi proposto pelo Guia de Estágio relativamente à lecionação de aulas noutra ciclo de ensino, e visto que na nossa escola apenas tínhamos alunos no ensino secundário, recorremos à Escola EB 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia para a realização dessa mesma tarefa. Nesse sentido foi-nos facultada a oportunidade de lecionar um conjunto de 4 aulas à turma do 5ºE, as quais culminaram com a abordagem das matérias de basquetebol e de ginástica de solo. O objetivo desta coadjuvação foi precisamente fornecer uma experiência num contexto totalmente diferente do que estamos habituados, nomeadamente entre o início do ensino básico e o ensino secundário.

Tendo em conta que nesta escola a rotação dos espaços era um pouco diferente da nossa, sendo também afetada pelas condições climáticas do próprio dia, não foi possível lecionar as quatro aulas dentro da mesma matéria, no entanto a própria experiência de ter de construir um plano de aula para matérias diferentes numa turma que não conhecemos tornou-se um bom desafio para o nosso processo evolutivo de ser um professor capaz de intervir em diferentes meios e anos de escolaridade.

Na primeira aula, de 90 minutos, foram abordados alguns conteúdos de basquetebol no seguimento dos que tinham sido introduzidos na aula anterior, nomeadamente o drible de progressão, o lançamento com paragem a um tempo, o lançamento na passada, passe picado e de peito, e o lançamento parado. De modo a tentar ganhar a confiança e motivação dos alunos foi utilizado um pequeno jogo lúdico apelando à competitividade dos alunos, mas já com a utilização do drible de progressão e do lançamento parado. Dado que o jogo tinha uma pontuação, os alunos mostraram-se altamente motivados.

Já a segunda aula, também de 90 minutos, foi dedicada à introdução de novos conteúdos na ginástica de solo, pois tratava-se da primeira aula de ginástica dos alunos. Este fator despoletou alguma preocupação acrescida pelo facto de não ter qualquer *feedback* sobre o desempenho dos alunos nessa matéria. Mesmo assim foram introduzidos a marcha na trave, o rolamento à frente, a roda, a ponte e o avião. Uma das principais estratégias adotadas foi a organização da aula por estações, de modo a obter um maior número de alunos em prática simultânea. Tal como na aula anterior, o primeiro exercício de aquecimento foi um jogo lúdico de apanhada, onde os alunos tiveram que se deslocar de diferentes formas, apelando à coordenação, agilidade e criatividade dos mesmos.

A principal diferença identificada no contexto deste ano de escolaridade foi o tempo gasto na disciplina, pois de facto são idades que requerem muita paciência e uma seleção ainda maior das informações a transmitir nas instruções, visto que não têm capacidade para captar muita informação e por muito tempo. Ainda assim, e com o surgimento de alguns comportamentos de desvio, foi possível realizar várias situações de aprendizagem com o sucesso pretendido, e de facto a ligação com alunos desta idade mostrou-se muito agradável. Sem dúvida que os objetivos e o tipo de ensino realizado nestas idades diferiram imenso do registo necessário no ensino secundário.

## **Área 2 – Organização e Gestão Escolar**

Tal como já foi brevemente introduzido, a área 2 do EP, referente às atividades de organização e gestão escolar, teve como objetivo o desenvolvimento por parte dos professores estagiários de uma compreensão dos processos inerentes à ocupação de um cargo de gestão intermédia, através do acompanhamento direto de um desses cargos à nossa escolha, de acordo com as possibilidades da escola. Este tipo de enquadramento com os cargos inerentes à escola vai ao encontro do facto de todos os professores



necessitarem de contribuir para a gestão escolar, através dos diferentes cargos presentes na mesma.

No nosso caso em concreto, foi tomada a decisão em conjunto com as nossas professoras orientadoras que a assessoria do cargo de gestão fosse realizada no Desporto Escolar, nomeadamente no grupo-equipa de voleibol.

A escolha deste cargo trouxe-nos uma motivação acrescida de participação e integração do grupo pelo facto de ser também a nossa modalidade de especialização, o que facilitou muito o processo inicial de integração e a compreensão do trabalho efetuado neste cargo.

Numa fase inicial foi elaborado o projeto de assessoria do cargo, o qual teve o objetivo de identificar as funções dos professores responsáveis pelo cargo grupo-equipa de voleibol na ESAB, caraterizar o perfil funcional e legal associado ao cargo, definir os objetivos a atingir, descrever as tarefas de acompanhamento a desenvolver, bem como os meios e instrumentos previstos a utilizar com esse mesmo fim.

Contrariamente ao que está definido legalmente, os professores responsáveis dedicam mais do que os tempos letivos referidos destinados ao treino com os alunos, o que só vem demonstrar a entrega e gosto que os mesmos têm relativamente à sua função e ao que pretendem fornecer aos alunos.

Importa caraterizar um pouco este grupo-equipa de voleibol da ESAB, visto que é um grupo do DE que contém o maior número de alunos participantes já há muitos anos, sendo uma grande referência do envolvimento da comunidade educativa possivelmente a nível nacional, visto que em média os treinos chegam a ter mais de 30 alunos em prática.

Este grupo-equipa é composto por uma equipa feminina e outra masculina, contendo alunos desde o 10º Ano até ao 12º Ano, sendo que por norma existe um professor responsável por cada uma dessas equipas.

Relativamente à distribuição dos treinos do DE de voleibol, estes decorriam às segundas, quartas e sextas-feiras, sendo que por motivos de incompatibilidade horária apenas nos era possível a presença nos treinos de segunda e quarta. Cada treino tinha uma duração aproximada de duas horas, podendo estender-se um pouco quando o espaço continuava livre.

Ambos os professores foram incríveis pela forma como nos procuraram integrar nos grupos, desde a partilha do seu conhecimento acerca da modalidade, o seu passado ligado à mesma e a confiança demonstrada para o auxílio e planificação dos treinos.

Para além das nossas tarefas de coorganização e dinamização dos treinos e torneios realizados dentro da própria escola, destacamos também o acompanhamento de todos os jogos realizados durante a fase competitiva do DE, elaborando os cartazes dos jogos quando realizados na ESAB (ANEXO XI). Podemos destacar aqui a nossa deslocação à Lousã, onde disputámos os jogos da primeira fase do nosso grupo, e posteriormente a fase final com as escolas apuradas do distrito de Coimbra, onde finalizámos em 2º lugar.

Em todas as deslocações, tínhamos também a responsabilidade de manter a disciplina e ordem do grupo, para que cumprissem com as normas identificadas pela escola. Foi também aproveitado o facto de já possuímos experiência no âmbito do treino desportivo de modo a realizar uma análise estatística de cada jogo para posterior reflexão (ANEXO XII).

No decorrer do ano letivo, realizámos tanto o relatório intermédio como o relatório final de assessoria, onde foi possível realizar uma análise e reflexão acerca de todo o trabalho e aprendizagens desenvolvidas, e verificar se de facto conseguimos alcançar todos os objetivos propostos a atingir no início do projeto.

A nossa experiência no desenvolvimento da assessoria deste cargo foi muito enriquecedora e trouxe-nos um lado diferente da escola, promovendo o gosto pela participação e competição desportiva, a partilha de interesses, a interação com diferentes alunos dentro e fora da nossa escola, bem como com outros professores também de outras escolas, os quais demonstraram também uma grande receptividade para a nossa participação na coorganização de todas as atividades. Foi possível ir mais além do que estava inicialmente previsto, o que só vem enriquecer o nosso desenvolvimento enquanto futuros docentes de EF.

### **Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas**

Relativamente à Área 3, denominada por projetos e parcerias educativas, a mesma tem por objetivos o desenvolvimento de um conjunto de competências direcionadas para

a idealização, construção, realização e avaliação de projetos educativos e curriculares inerentes à organização escolar (Ribeiro da Silva et al., 2021).

Torna-se assim mais um recurso ao dispor do professor estagiário no âmbito do planeamento e na capacidade de organização de atividades intra e inter grupo disciplinar, o que por si só é um meio para a criação de ligações entre a comunidade docente das escolas onde se inserem, procurando trabalhar sobre um objetivo comum.

De seguida serão apresentados os projetos que foram desenvolvidos na ESAB ao longo do ano letivo, contemplando o seu devido planeamento, caracterização e reflexão dos mesmos.

## **1. Corta-Mato Escolar**

A primeira atividade organizada foi o Corta-Mato Escolar 2021/2022, sendo que a mesma é realizada todos os anos e está presente no Plano Anual de Atividades, tendo por objetivos fomentar a participação de todos os alunos da escola na prática desportiva, promover as relações entre alunos de diferentes anos e turmas, e promover o espírito competitivo, de entreajuda e de inclusão. Como subproduto inerente, esta fase escolar do Corta-Mato contou com o apuramento dos 6 alunos representantes da ESAB para a participação no Corta-Mato Distrital 2021/2022, de cada respetivo escalão. A organização desta atividade foi da responsabilidade do NE, que ficou encarregue da mobilização de todos os recursos necessários para o planeamento, realização e avaliação da mesma.

O Corta-Mato Escolar 2021/2022 decorreu na manhã do dia 15 de dezembro e pode contar com a participação de 57 alunos, 6 do sexo feminino e 51 do sexo masculino, pertencentes a turmas dos 10º, 11º e 12º anos escolares.

Os percursos foram delineados de forma a criar um percurso de prova feminina e outro de prova masculina, sendo que devido ao número de alunos participantes, foi necessário dividir a prova em 3 momentos, nomeadamente uma primeira prova onde correram as juvenis e juniores femininas, uma segunda prova onde correram somente juvenis masculinos, e por último a prova com juvenis e juniores masculinos.

O planeamento desta atividade foi iniciado com algum tempo de antecedência, isto porque numa primeira fase foi necessário requerer a devida autorização da direção

para a concretização da atividade, para posteriormente realizar um levantamento de todos os recursos indispensáveis para a realização da mesma.

Relativamente aos recursos espaciais foi realizada uma avaliação do percurso efetuado em anos anteriores, de modo a realizar algum ajustamento se necessário, visto que algumas das áreas poderiam colocar em risco a integridade física dos participantes (ANEXO XIII).

Quanto aos recursos materiais, tivemos o cuidado de adquirir brindes e prémios para os vencedores, elaborar cartazes de divulgação, diplomas de participação, contabilizar os dorsais existentes, a elaboração das fichas de registo essenciais para a logística das provas e o pedido de lanches para os alunos participantes e membros da organização, os quais foram fornecidos pela escola (ANEXO XIV).

Já nos recursos humanos foi importante a devida comunicação com os funcionários da escola, com a Câmara Municipal de Coimbra que nos forneceu o pódio e um pórtico de chegada da prova, com a Cruz Vermelha para a prestação de assistência caso fosse necessário, e finalmente com os membros do GDEF que nos auxiliaram nos postos de controlo e no registo dos tempos dos alunos.

Em termos de realização, a atividade correu bastante bem, criando-se um bom clima desportivo, de partilha e de convívio entre os alunos participantes, os alunos que apoiaram a prova e os professores das diversas disciplinas. No final foram entregues os respetivos prémios pelos membros da direção e pelos professores de EF.

## **2. Projeto Olimpíada Sustentada**

A segunda atividade a ser desenvolvida foi o projeto *Allympics*, inserido no Programa Olimpíada Sustentada, o qual pretendeu mobilizar os três grandes Valores Olímpicos (Excelência, Respeito e Amizade), que estão igualmente implícitos nos objetivos sociais da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentado. A conceção deste projeto sustentou-se pela referida Agenda, onde nos foi apresentado o tema “ninguém deve ser deixado para trás”.

A realização desta atividade resultou de uma parceria entre o Núcleo de Estágio de Educação Física, o Núcleo de Estágio de Espanhol e o Núcleo de Estágio de Português, visando proporcionar aos alunos da ESAB uma atividade interdisciplinar focada numa

mensagem de âmbito sustentável, promovendo assim um espírito de inclusão por parte de todos os alunos.

Relativamente aos objetivos de desenvolvimento sustentável, cingimo-nos maioritariamente ao da “Educação de qualidade”, o qual procura garantir o acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem a todos os alunos ao longo da sua vida.

Para esse efeito foram escolhidas as modalidades de voleibol sentado e do jogo tradicional de origem francesa, a petanca. Estas modalidades são extremamente adequadas aos nossos objetivos, no sentido em que no caso da petanca, por ser um jogo tradicional estratégico e por muitos dos alunos não estarem familiarizados com o mesmo, eliminou-se qualquer vantagem entre os alunos e entre géneros, tornando o jogo muito mais interessante na disputa entre os alunos. Este jogo teve também a oportunidade de ser realizado ao ar livre, junto do jardim da escola, que por si só fomentou um ambiente diversificado.

Quanto ao voleibol sentado, este apresentou também um conjunto de características que eliminavam o favorecimento da competitividade e desequilíbrios entre os alunos, nomeadamente a realização em diferentes espaços e com diferentes bolas, aumentando o número de experiências que os alunos poderiam adquirir e fomentando as adversidades que os atletas que praticam este desporto necessitam de ultrapassar.

No que diz respeito aos recursos utilizados, os jogos decorreram no pavilhão polidesportivo I e II, no ginásio e no auditório exterior. A atividade envolveu a participação dos diferentes núcleos de estágio da ESAB, os professores do GDEF, a direção da ESAB que nos apoiou sempre na realização das atividades, e os nossos alunos.

Importa referir que o cartaz de divulgação da atividade foi da autoria de uma aluna do curso de artes, integrando os alunos não só na participação do evento como na própria organização do mesmo (ANEXO XV).

De forma a aumentar a nossa destreza e inovação perante os instrumentos a utilizar na atividade, recorreremos às TIC, desenvolvendo um *QR Code* no qual os alunos tiveram acesso às informações do evento, tais como o local e hora em que cada equipa iria iniciar a atividade, o que revelou ser um instrumento muito útil e eficiente, pois para além de

pouparmos na impressão física dessas mesmas informações, os alunos dirigiram-se autonomamente para o local indicado (ANEXO XVI).

A respetiva atividade foi inicialmente pensada para toda a comunidade estudantil, prevendo a presença e integração dos alunos abrangidos pelas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, mais propriamente aqueles que se integram no grupo de apoio da educação especial da escola. No entanto, os mesmos não se mostraram recetivos ao envolvimento na atividade, quer na elaboração dos cartazes de exposição, quer no envolvimento desportivo.

Ainda assim a atividade pode contar com a participação de 69 alunos, de todos os anos de escolaridade, os quais avaliaram a atividade como muito adequada, surgindo sugestões para a realização de atividades semelhantes e muito bom *feedback* durante a realização dos vários jogos.

No nosso entender esta atividade teve um enorme sucesso por parte dos alunos, que se mostraram sempre motivados e com um clima formidável em todos os jogos, pedindo para continuar a jogar mesmo depois dos mesmos terminarem. Isto leva-nos também a crer que a ausência de um quadro competitivo e do premiar da vitória nos jogos, proporcionou um ambiente de maior colaboração entre os alunos e da adoção dos valores inicialmente conceptualizados para a atividade.

A conclusão deste projeto deu-se com a apresentação do respetivo póster (ANEXO XVII) na Jornada de Encerramento do Projeto Olimpíada Sustentada, onde tivemos o prazer de contar com a presença do Presidente do Comité Olímpico de Portugal, parceiro deste projeto.

#### **Área 4 – Atitude Ético – Profissional**

O nosso compromisso para com a escola e com o EP foi algo que incutimos ainda antes do início do ano letivo, e isso verificou-se pela nossa imediata disponibilidade na realização de todas as tarefas preparatórias para o respetivo ano, nomeadamente a organização das turmas e das informações dos alunos, na construção de bases de dados com os alunos e a sua caracterização, no estudo da legislação corrente e dos documentos em vigor para a prática educativa, e no inventário do material desportivo.

Ribeiro da Silva et al. (2021) apresentam-nos a ética profissional como uma das dimensões mais importantes da profissão do docente, constituindo uma dimensão transversal à intervenção pedagógica, presente em todo o desenvolvimento e construção da profissão do docente. Sendo a ética e o profissionalismo docente os pilares da ação educativa do mesmo, estes devem estar presentes no dia a dia dos professores estagiários, pois somente com esta presença e exigência se podem formar docentes capazes de agir da forma mais correta e de acordo com o principal objetivo do docente, o desenvolvimento das aprendizagens de todos os seus alunos.

Posto isto, o nosso intuito enquanto professores estagiários da referida escola foi guiarmo-nos pelos valores e normas da mesma, inculcando-os nos nossos alunos. Para além disso tivemos o cuidado de apresentar sempre um trabalho sério, bem fundamentado, exigente e pontual em todas as aulas, reuniões e atividades, pelo que não é somente o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores que esteve em causa mas também o papel e a importância da disciplina de EF perante os nossos colegas e comunidade educativa em geral.

Para além do nosso envolvimento no planeamento e execução das nossas aulas, onde procurámos integrar as opiniões dos alunos, as suas sugestões, o respeito comum e a partilha de conhecimentos, que são aspetos fundamentais para a construção do seu processo ensino-aprendizagem, mostrámo-nos disponíveis para interagir e ajudar todos os nossos colegas professores do departamento de EF no que fosse necessário, nomeadamente em aulas que necessitassem da nossa ajuda, no transporte de equipamento ou na mobilização de conhecimentos digitais.

Este espírito de ajuda foi fundamental para o bom relacionamento entre todos os elementos do GDEF, onde também os professores se mostraram disponíveis para nos auxiliarem no planeamento e intervenção pedagógica das matérias onde sentíamos mais lacunas. Através deste apoio fornecido foi-nos possível explorar estratégias inovadoras e de maior nível de exigência relativamente à nossa prática pedagógica.

Relativamente ao meio escolar, foi transmitido um sentimento de respeito e cooperação entre todos os funcionários da escola, os quais estiveram predispostos a auxiliar sempre que necessário.

Outro ponto no qual os professores do GDEF se mostraram bastante disponíveis foi na observação e participação dos estagiários nas suas aulas, às quais tivemos a oportunidade de presenciar em diversas matérias, enriquecendo assim o nosso leque de experiências. Foi também realizada a observação de colegas estagiários pertencentes a outros núcleos, nomeadamente da Escola Secundária Infanta Dona Maria, que nos permitiu analisar e refletir sobre diferentes estratégias pedagógicas e diferentes contextos educativos.

Ao longo do ano letivo fomos participando em diversas ações de formação, sendo elas: Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e Educação Inclusiva (ANEXO XVIII); *International Seminar - Physical Literacy for Life* (ANEXO XIX); Aprendizagem – Serviço: Uma ferramenta de educação para o desenvolvimento; Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar (ANEXO XX); Programa de Educação Olímpica; Bases Bibliográficas e Normas de Referenciação Bibliográfica; Projeto Olimpíada Sustentada (ANEXO XXI) e o XI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (ANEXO XXII e ANEXO XXIII) no qual tivemos o prazer e a oportunidade de pertencer à comissão organizadora.

A participação em cada uma destas ações de formação contribuiu para o nosso desenvolvimento enquanto futuros docentes, salientando aqui a importância das temáticas das mesmas, que visam consciencializar a realidade educativa atual e os próximos passos a adotar, para que de facto se consigam promover aprendizagens significativas a todos os alunos.



### **Capítulo III – TEMA PROBLEMA**

Perceção e Utilização dos Estilos de Ensino em Educação Física - análise comparativa entre professores estagiários e professores em diferentes ciclos da carreira

Perception and Use of Teaching Styles in Physical Education – comparative analysis between student teachers and teachers in different career cycles

**Josué Bettencourt Vieira<sup>1</sup>**

**Elsa Ribeiro da Silva<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo verificar a evolução na perceção e utilização dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth (2008) por professores de educação física, nestas últimas décadas, realizando uma análise comparativa entre docentes em diferentes ciclos da respetiva carreira e professores estagiários. O estudo contou com 94 participantes portugueses, 24 professores estagiários e 70 professores de educação física. Para a recolha de dados foi efetuada a tradução para língua portuguesa do questionário originalmente desenvolvido por Cothran et al. (2000). Os resultados obtidos apontam para uma maior utilização dos estilos de ensino de reprodução entre todos os grupos de professores. Quanto às perceções, verificou-se que apenas os professores estagiários e os professores com até quatro anos de serviço docente apresentam entre as perceções mais elevadas, pelo menos um dos estilos de produção.

**Palavras-chave:** Educação Física; Estilos de Ensino; Professores Estagiários

**Abstract:** This study aims to examine the evolution in the perception and use of Mosston and Ashworth's (2008) teaching styles by physical education teachers in the past decades, performing a comparative analysis between teachers in different career cycles and student teachers. The study included 94 Portuguese participants, 24 student teachers, and 70 physical education teachers. Data was collected by translating the questionnaire originally developed by Cothran et al. (2000) into Portuguese. The findings point to greater use of reproduction teaching styles among all groups of teachers. As for perceptions, it was

found that only student teachers and teachers with up to four years of teaching service have among the highest perceptions of at least one of the production styles.

**Keywords:** Physical Education; Teaching Styles; Student Teachers;

## **Introdução**

Ainda hoje os estudantes que integram o processo de formação inicial de professores de educação física (EF) continuam com uma questão transversal a todos os recém-formados nesta área – Qual é a melhor forma de ensinar? (Kulinna & Cothran, 2003).

Esta questão surge no sentido em que o ensino no contexto da EF é uma tarefa complexa e desafiante, perante a qual Syrmpas e Digelidis (2014) identifica como principal fator a diversidade de matérias que um professor de EF tem de lecionar perante diversas variáveis, tais como alunos com diferentes níveis de gosto pela prática desportiva, diferentes níveis de disponibilidade motora e até os próprios recursos materiais de cada contexto escolar. Por outro lado o surgimento desta questão poderá ter como fundamento a preocupação que os professores estagiários apresentam antes do seu início de carreira para com as aprendizagens dos alunos (Parker & Curtner-Smith, 2012; Ribeiro da Silva, 2013; Syrmpas & Digelidis, 2014).

Existem várias concepções dos estilos de ensino na EF, no entanto, Kulinna e Cothran (2003) referem que independentemente da concepção, a capacidade de o professor conseguir alcançar todos os alunos com as diferentes matérias e objetivos de aprendizagem, sugere que um professor deve ser capaz de mobilizar múltiplos estilos de ensino.

Possivelmente a teoria que apresenta uma estrutura mais compreensiva e coerente, englobando uma diversidade de estilos de ensino é a teoria do Espectro dos Estilos de Ensino de Mosston a qual tem sido desenvolvida há mais de 30 anos (Mosston & Ashworth, 2008).

Segundo Goldberger et al. (2012) o espectro dos estilos de ensino é, antes de mais, um instrumento orientador que se tem tornado parte integrante da rotina diária de

ensino nos professores. Nesse sentido o objetivo deste instrumento é precisamente servir de guia para uma boa prática de ensino de acordo com o contexto de cada interveniente.

De acordo com Mosston e Ashworth (2008) o espectro consiste num continuum de 11 estilos de ensino, onde, a evolução dos mesmos se faz de acordo com a oscilação da tomada de decisão entre o professor e o aluno.

Os 11 estilos de ensino estão agrupados em estilos de reprodução (estilo por comando, estilo por tarefa, estilo por ensino recíproco, estilo por autoavaliação e estilo inclusivo) e em estilos de produção (estilo por descoberta guiada, estilo por descoberta convergente, estilo por descoberta divergente, estilo por programa individual, estilo por iniciativa do aluno e estilo por autoensino) (Chatoupis, 2018).

Nos estilos de ensino de reprodução, o objetivo da instrução é a replicação de um *skill* ou conhecimento específico já adquirido. O professor especifica a matéria das aulas, indica as condições de aprendizagem ao identificar o estilo de ensino, e define critérios de êxito para a correta execução de cada tarefa. O *feedback* é específico, frequentemente de correção, e existe uma forma aceitável de executar a respetiva tarefa (Mosston & Ashworth, 2008).

Nos estilos de ensino de produção, o professor convida os alunos a descobrirem novas informações que poderão ser também novas para o professor. Os estilos de ensino de produção requerem um envolvimento de operações cognitivas por parte dos alunos, tais como a resolução de problemas, criatividade, comparação, contrastação e sintetização. As aulas oferecem um clima de paciência e tolerância, diferenças emocionais e cognitivas individuais. Nestes estilos, o *feedback* refere-se para a produção de novas ideias (Mosston & Ashworth, 2008).

Inúmeras são as propostas de categorização de ciclos de vida profissional docente, de entre as quais destacamos Huberman (1989) com a fase de sobrevivência e descoberta (do 1º ao 3º ano de serviço), a fase de estabilização (do 4º ao 6º ano de serviço), a fase de experimentação localizada (do 7º ao 18º ano de serviço), a fase de serenidade/tranquilidade (do 19º ao 30º ano de serviço) e por fim a fase de retirada/fim de carreira (do 31º ao 40º ano de serviço).

Também Gonçalves (2009) apresenta como proposta a classificação de diferentes etapas de carreira, nomeadamente o início (do 1º ao 4º ano de serviço), a fase de estabilidade (do 5º ao 7º ano de serviço), a fase de divergência (do 8º ao 15º ano de serviço), a fase da serenidade (do 15º ao 22º ano de serviço) e finalmente a fase de renovação do interesse e do desencanto (do 23º ao 31º ano de serviço).

Nascimento e Graça (1998) procuraram ainda estabelecer uma classificação que fosse ao encontro com os anos de docência dos professores de educação física em Portugal, destacando assim a fase de entrada ou sobrevivência (até ao 3º ano de serviço), a fase de consolidação (do 4º ao 6º ano de serviço), a fase de diversificação ou renovação (do 7º ao 19º ano de serviço) e a fase de maturidade ou estabilização (do 20º ao 35º ano de serviço).

Apesar de todas as escalas de divisão dos ciclos da carreira do docente supracitadas serem muito bem fundamentadas, para este estudo foi selecionada a escala desenvolvida por Farias et al. (2018), pois para além de ser recente, é também específica da carreira docente dos professores de educação física, sendo, por isso, a que melhor se adequa ao objetivo do estudo.

Nesta escala são apresentados 5 ciclos da carreira docente de professores de educação física, nomeadamente o ciclo de entrada na carreira, o qual abrange os professores até 4 anos de docência, o ciclo de consolidação das competências profissionais na carreira dos 5 a 9 anos, o ciclo de afirmação e diversificação na carreira entre os 10 e 19 anos, o ciclo de renovação na carreira dos 20 a 27 anos, e o ciclo de maturidade na carreira que abrange os docentes com 28 a 38 anos de docência.

Face às vicissitudes económico-financeiras do nosso país e consequente aumento do número de anos de serviço para a reforma por completo, passou a ser possível a existência de professores com mais de 40 anos de serviço ainda no ativo (ao contrário do contexto brasileiro onde aquela escala teve origem), razão que nos levou a deixar aberto a mais de 28 anos, o último “patamar” da escala.

Relativamente ao perfil do professor estagiário, este encontra-se numa fase conflituosa da sua existência pelo que se dá um confronto entre as suas perspetivas e expectativas, e a realidade experienciada no contexto escolar. Trata-se também de um

momento de transformação da sua visão enquanto aluno para professor, visto que a perspectiva dominante que o mesmo detém continua a ser a mesma enquanto aluno, à qual vai juntar os conhecimentos teórico-práticos específicos sobre a docência, construindo o seu ser profissional (Ribeiro da Silva, 2013).

Dos estudos realizados com professores estagiários de educação física, foi possível verificar uma tendência clara na utilização de estilos de ensino de reprodução (Parker & Curtner-Smith, 2012; Sympas & Digelidis, 2014; Zeng, 2016). Apesar de os mesmos receberem formação sobre estas estratégias de ensino, a maior utilização dos estilos de reprodução remete-se para as dificuldades sentidas na organização, controlo e disciplina da aula (Parker & Curtner-Smith, 2012; Ribeiro da Silva, 2013).

Quanto aos professores de educação física já integrados na carreira docente, Chatoupis (2018) remete para um domínio na utilização dos estilos de ensino de reprodução um pouco por todas as escolas do mundo. O mesmo autor apresenta ainda como possíveis explicações, o aumento do número de alunos por turma, a orientação para o domínio motor em detrimento dos restantes, as próprias experiências dos professores enquanto alunos, e o excesso de trabalho inerente à profissão docente.

Tal como o cenário verificado em escolas de diferentes países, os últimos estudos realizados em Portugal face as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de EF indicavam também uma tendência para a utilização de metodologias centradas no professor, ou seja, estilos de ensino de reprodução (Banville et al., 2003; Cothran et al., 2005).

De modo a tentar alterar o paradigma atual da educação em Portugal, surgiu mais recentemente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais (Direção Geral da Educação, 2018), onde foi possível observar a aspiração de transitar de um ensino tradicional para um ensino com base construtivista, centrado no aluno e no papel ativo no processo ensino-aprendizagem.

Estas mudanças vão ao encontro do que Kulinna e Cothran (2003) defendem, onde os autores transmitem que quer do ponto de vista de uma teoria construtivista focada socioculturalmente ou individualmente, o envolvimento ativo dos alunos é essencial para

a aprendizagem, e este tipo de envolvimento poderá vir a ser promovido pela utilização de vários estilos de ensino.

O objetivo deste estudo é verificar se existe, durante estas últimas décadas, uma diferença evolutiva na perceção e utilização nos estilos de ensino utilizados pelos professores de educação física, realizando uma análise comparativa entre as diferentes fases de carreira dos docentes e os professores estagiários que estão no processo de formação inicial de professores.

## **Metodologia**

### **Participantes e Procedimentos**

Este estudo contou com 94 participantes (54 do sexo feminino e 40 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 22 e 63 anos. Quanto ao ciclo de ensino dos professores, 49 lecionavam no ensino secundário, 38 no 3º ciclo e 7 no 2º ciclo. Relativamente aos anos de serviço, o estudo apresenta seis grupos:

- Professor Estagiário (n= 24),
- até 4 anos (n= 2),
- 5 a 9 anos (n= 0),
- 10 a 19 anos (n= 7),
- 20 a 27 anos (n= 23)
- mais de 28 anos (n= 38).

Os professores estagiários pertenciam ao 2º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Através dos dados apresentados é possível observar que relativamente ao grupo dos professores com 5 a 9 anos de serviço não se obtiveram quaisquer respostas.

As respostas do estudo foram recolhidas através da partilha do questionário em grupos de professores de educação física de todo o país, e pelos professores estagiários de ambas instituições de ensino acima referidas. As respostas foram realizadas através da plataforma online “*Google Forms*” o que facilitou o levantamento e organização dos dados para posterior análise.

## **Instrumento**

O instrumento utilizado foi uma versão traduzida do questionário de Cothran et al. (2000) para a língua portuguesa (tabela 1). O respetivo questionário incluiu um cenário descritivo para cada estilo ensino presente na teoria do espectro dos estilos de ensino. Após cada cenário seguem-se quatro questões, uma sobre a experiência dos professores e três sobre as perceções dos mesmos face cada estilo de ensino. Para a primeira questão foi utilizada uma escala de *likert* de 5 pontos (de Nunca a Sempre), nas restantes três questões foi utilizada também uma escala de *likert* de 5 pontos mas com outras nomenclaturas (de Discordo Totalmente a Concordo Totalmente). O questionário atual continha também ainda algumas questões de caracterização pessoal, tais como a idade, o sexo, o ciclo em que leciona e os anos de serviço.

De modo a proceder a uma tradução correta do instrumento original foram necessários aplicar alguns procedimentos. Numa primeira fase o instrumento foi traduzido pelo próprio autor, sendo depois corrigido uma primeira vez por uma professora de inglês do ensino secundário. Após as respetivas correções foi ainda alvo de análise e correção pela professora orientadora da faculdade, chegando-se assim à versão final do questionário traduzido para a língua portuguesa. Por fim foram realizados testes confiança e de consistência interna para o respetivo questionário.

Relativamente aos valores da consistência interna (Cronbach alpha) do questionário para os itens de perceção dos professores de educação física sobre cada estilo de ensino obteve-se um intervalo de 0.94 a 0.95, e para a globalidade do instrumento o valor de 0.95, indicando uma consistência interna excelente (Taber, 2018). Estes resultados sugerem que a versão do questionário em língua portuguesa conseguiu de facto medir o mesmo que o instrumento original.

## Tabela 1

*Exemplo de um cenário e respectivos itens do questionário traduzido “Percepção e Utilização dos Estilos de Ensino”*

A. O professor decompõe os skills em partes e demonstra a forma correta de executar o skill. Os alunos tentam mover-se quando e exatamente como o professor lhes diz. O professor fornece feedback e os alunos tentam seguir o modelo do professor.

	Nunca		Algumas Veze		Sempre
Já utilizei este tipo de ensino na educação física.	1	2	3	4	5
			Não		
	Discordo Totalmente		Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
Penso que esta forma de ensinar tornaria a aula divertida para os meus alunos.	1	2	3	4	5
Penso que esta forma de ensino ajudaria os alunos a aprender skills e conceitos.	1	2	3	4	5
Penso que esta forma de ensino motivaria os alunos a aprender.	1	2	3	4	5

## Análise de Dados

Para testar a consistência interna do instrumento foi determinado o coeficiente de Cronbach alpha utilizando o software IBM SPSS Statistics versão 27 (Pallant, 2016). DeVellis (2012) considera que o coeficiente de Cronbach alpha deve ser idealmente acima de 0.7, o que se verifica no nosso instrumento visto que o mesmo apresenta um valor de coeficiente de 0.946.

A fim de criar a variável “Percepção” foi realizado o cálculo da média dos itens 2, 3 e 4 para cada estilo de ensino, de forma a que o valor final fosse correspondente à escala utilizada no questionário. A computação desta variável foi diferente dos estudos previamente realizados (Banville et al., 2003; Cothran et al., 2005; Kulinna & Cothran, 2003), onde os autores calcularam a percepção de cada estilo através da soma entre os respetivos itens.



De forma a verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas na utilização e percepção dos estilos de ensino foram realizados testes *Kruskal Wallis*, visto que não foram reunidos os pressupostos necessários para a realização de testes paramétricos.

Posteriormente, foram realizados testes de *Mann-Whitney U* para os pares de grupos existentes de modo a verificar em quais se observou essas diferenças estatisticamente significativas, sendo também calculado o tamanho do efeito das mesmas adotando a escala de Cohen (1988) onde 0.1 corresponde a um efeito pequeno, 0.3 efeito médio e 0.5 efeito grande. Para além dos testes acima referidos, realizou-se ainda o cálculo das estatísticas descritivas para todas as variáveis.

## **Apresentação de Resultados**

### *Utilização dos Estilos de Ensino*

Numa primeira fase foram obtidas as estatísticas descritivas para a utilização dos 11 estilos de ensino pelos anos de serviço dos participantes (tabela 2). Todos os grupos de professores apresentaram como estilos mais utilizados, o comando e tarefa. O estilo de ensino cuja média de utilização surgiu de seguida em todos os grupos, com exceção do grupo até 4 anos de serviço, foi o estilo inclusivo. Nesse mesmo grupo, a descoberta guiada, descoberta convergente e divergente apresentaram o mesmo valor médio.

Na tabela 2 podemos constatar que na média total dos professores, os estilos de ensino com valor mais elevado de utilização foram os estilos tarefa (4.07), comando (3.56), inclusivo (3.41) e recíproco (3.09). Estes resultados são semelhantes aos verificados num estudo efetuado em Portugal (Banville et al., 2003), onde os mesmos quatro estilos de ensino foram os que apresentaram as médias mais elevadas. Verifica-se no entanto, um aumento na utilização do estilo de ensino tarefa em detrimento do comando. Em conformidade com estes resultados, Cothran et al. (2005) caracterizam Portugal pela frequente aplicação de estilos de ensino de reprodução, mais propriamente os estilos comando e tarefa.

**Tabela 2***Média e desvio padrão da utilização dos estilos de ensino por anos de serviço*

Estilos de Ensino	Professor	Até 4 Anos	10 a 19 Anos	20 a 27 Anos	> 28 Anos	Total
	Estagiário Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
Comando	3.54 (0.93)	3.00 (0.00)	3.57 (1.13)	3.39 (0.89)	3.71 (0.90)	3.56 (0.91)
Tarefa	3.96 (0.75)	3.50 (0.71)	3.86 (0.69)	3.96 (0.64)	4.29 (0.46)	4.07 (0.63)
Recíproco	2.92 (1.32)	2.00 (1.41)	2.71 (1.50)	2.87 (1.39)	3.45 (0.98)	3.09 (1.24)
Autoavaliação	2.62 (1.21)	2.50 (2.12)	2.43 (1.51)	2.96 (1.22)	2.79 (1.23)	2.76 (1.24)
Inclusivo	3.21 (1.22)	1.00 (0.00)	2.86 (1.35)	3.74 (0.86)	3.58 (1.33)	3.41 (1.25)
Descoberta Guiada	2.50 (1.14)	3.00 (1.41)	2.86 (1.35)	2.52 (1.20)	2.76 (1.28)	2.65 (1.22)
Descoberta Convergente	2.33 (1.34)	3.00 (1.41)	2.57 (1.27)	2.61 (1.08)	2.97 (1.15)	2.69 (1.20)
Descoberta Divergente	2.33 (1.20)	3.00 (1.41)	2.71 (1.25)	2.74 (1.25)	2.97 (1.33)	2.73 (1.27)
Programa Individual	1.54 (1.06)	1.00 (0.00)	2.00 (1.00)	1.52 (0.99)	2.55 (1.39)	1.97 (1.27)
Iniciativa do Aluno	1.50 (1.02)	1.00 (0.00)	1.71 (1.25)	1.52 (0.85)	2.11 (1.31)	1.76 (1.14)
Autoensino	1.17 (0.48)	1.00 (0.00)	1.43 (0.79)	1.26 (0.69)	1.61 (1.08)	1.38 (0.84)

Através da realização do teste de *Kruskal-Wallis* verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas na utilização dos estilos de ensino inclusivo e programa individual, entre os professores com diferentes anos de serviço.

De forma a verificar em que grupos se observou essa diferença, foram realizados testes de *Mann-Whitney U* entre os grupos de anos de serviço, para a utilização dos estilos de ensino inclusivo (tabela 3) e programa individual (tabela 4).

**Tabela 3***Teste de Mann-Whitney U para a Utilização do Estilo de Ensino Inclusivo*

	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>Z</i>	$\rho$	<i>r</i>
Professor Estagiário – Até 4 Anos	2.000	-2.185	.028	0.23
Até 4 Anos – 20 a 27 Anos	.000	-2.544	.003	0.26
Até 4 Anos – > 28 Anos	5.000	-2.130	.027	0.22

a. Grouping Variable: Anos de Serviço

O teste de *Mann-Whitney U* relevou diferenças estatisticamente significativas na utilização do estilo de ensino inclusivo entre: i) professores estagiários ( $Md = 3.5$ ,  $n=24$ ) e os professores até 4 anos de serviço ( $Md = 1.00$ ,  $n = 2$ ),  $U = 2.00$ ,  $z = -2.185$ ,  $\rho = .028$ ,

$r = .23$ .; ii) professores até 4 anos de serviço ( $Md = 1.00$ ,  $n = 2$ ) e os professores com 20 a 27 anos de serviço ( $Md = 4.00$ ,  $n = 23$ ),  $U = 0$ ,  $z = -2.544$ ,  $\rho = .003$ ,  $r = .26$ .; iii) professores até 4 anos de serviço ( $Md = 1.00$ ,  $n = 2$ ) e os professores com mais de 28 anos de serviço ( $Md = 4.00$ ,  $n = 38$ ),  $U = 5.00$ ,  $z = -2.130$ ,  $\rho = .027$ ,  $r = .22$ .

Nos restantes grupos de anos de serviço não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

#### **Tabela 4**

##### *Teste de Mann-Whitney U para a Utilização do Estilo de Ensino Programa Individual*

	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>Z</i>	<i>ρ</i>	<i>r</i>
Professor Estagiário – > 28 Anos	262.500	-2.987	.002	0.31
20 a 27 Anos – > 28 Anos	249.500	-2.992	.003	0.31

a. Grouping Variable: Anos de Serviço

O teste de *Mann-Whitney U* relevou diferenças estatisticamente significativas na utilização do estilo de ensino programa individual entre: i) professores estagiários ( $Md = 1.00$ ,  $n = 24$ ) e os professores com mais de 28 anos de serviço ( $Md = 3.00$ ,  $n = 38$ ),  $U = 262.50$ ,  $z = -2.987$ ,  $\rho = .002$ ,  $r = .31$ .; ii) professores com 20 a 27 anos de serviço ( $Md = 1.00$ ,  $n = 23$ ) e os professores com mais de 28 anos de serviço ( $Md = 3.00$ ,  $n = 38$ ),  $U = 249.50$ ,  $z = -2.992$ ,  $\rho = .003$ ,  $r = .31$ .

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os restantes grupos de anos de serviço.

#### *Perceções dos Estilos de Ensino*

No que diz respeito às perceções dos estilos de ensino, foram também calculadas as estatísticas descritivas referentes a todos os estilos de ensino pelos respetivos anos de serviço (tabela 5).

Através da análise da tabela 5, é possível aferir que o primeiro estilo do grupo de produção a surgir nas perceções dos professores é a descoberta guiada com valores médios a oscilar entre os 3.41 e 4.03.

**Tabela 5***Média e desvio padrão das percepções dos estilos de ensino por anos de serviço*

Estilos de Ensino	Professor Estagiário	Até 4 Anos	10 a 19 Anos	20 a 27 Anos	> 28 Anos	Total
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
Comando	3.22 (0.99)	3.67 (0.47)	3.43 (1.33)	3.28 (0.76)	3.58 (1.00)	3.40 (0.96)
Tarefa	3.83 (0.64)	3.00 (0.00)	4.24 (0.74)	4.01 (0.80)	4.25 (0.57)	4.06 (0.69)
Recíproco	3.93 (0.73)	3.50 (0.71)	3.52 (1.12)	3.62 (1.05)	4.10 (0.84)	3.88 (0.90)
Autoavaliação	3.11 (1.19)	3.33 (0.47)	2.95 (1.21)	3.04 (1.08)	3.38 (1.02)	3.20 (1.08)
Inclusivo	3.94 (0.81)	1.67 (0.94)	3.71 (0.95)	4.01 (0.62)	4.22 (0.85)	4.01 (0.87)
Descoberta Guiada	4.03 (0.95)	3.67 (1.89)	3.57 (0.81)	3.41 (1.06)	3.68 (0.96)	3.70 (0.99)
Descoberta Convergente	3.69 (0.96)	3.00 (1.41)	2.81 (0.98)	3.33 (0.78)	3.73 (1.06)	3.54 (0.99)
Descoberta Divergente	3.74 (0.83)	3.17 (1.18)	3.10 (1.12)	3.22 (0.88)	3.81 (1.04)	3.58 (0.98)
Programa Individual	3.19 (1.06)	1.00 (0.00)	2.86 (1.33)	2.55 (1.08)	3.62 (0.96)	3.14 (1.15)
Iniciativa do Aluno	3.14 (1.12)	1.67 (0.94)	2.57 (1.56)	2.45 (1.11)	3.03 (1.15)	2.85 (1.19)
Autoensino	2.51 (1.01)	1.50 (0.71)	1.86 (1.07)	1.93 (0.94)	2.51 (1.13)	2.30 (1.07)

Relativamente aos estilos de ensino de reprodução, existe um domínio claro dos valores médios para as percepções dos estilos de ensino tarefa e inclusivo nos professores com mais anos de serviço, mais propriamente aqueles que apresentam mais de 10 anos de serviço.

Em relação ao valor médio total dos professores participantes, podemos observar que estes apresentam percepções mais elevadas para os estilos de ensino tarefa (4.06), inclusivo (4.01) e recíproco (3.88). Estes resultados indicam mais uma vez a predominância dos estilos de reprodução, com ênfase para a percepção do estilo tarefa tal como foi observado por Banville et al. (2003), no entanto contrariamente aos resultados destes autores, o estilo comando não comparece entre aqueles que apresentam maiores valores. Quanto aos valores mais baixos, tal como na utilização, as percepções foram inferiores nos estilos de ensino programa individual, iniciativa do aluno e autoensino.

Com a realização do teste de *Kruskal-Wallis* verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos estilos de ensino tarefa, inclusivo e programa individual (tabela 6).

De modo a verificar em que grupos se observaram essas diferenças, foram realizados testes de *Mann-Whitney U* entre os grupos de anos de serviço, para as percepções dos estilos de ensino tarefa (tabela 7), inclusivo (tabela 8) e programa individual (tabela 9).

**Tabela 6***Teste de Kruskal-Wallis para as Percepções dos Estilos de Ensino*

	<i>Kruskal-Wallis H</i>	<i>df</i>	<i>ρ</i>
Comando	4.030	4	.402
<b>Tarefa</b>	12.204	4	<b>.016</b>
Recíproco	4.923	4	.295
Autoavaliação	1.772	4	.778
<b>Inclusivo</b>	10.147	4	<b>.038</b>
Descoberta Guiada	5.330	4	.255
Descoberta Convergente	7.887	4	.096
Descoberta Divergente	7.485	4	.112
<b>Programa Individual</b>	17.877	4	<b>.001</b>
Iniciativa do Aluno	6.568	4	.161
Autoensino	7.507	4	.111

**Tabela 7***Teste de Mann-Whitney U para a Percepção do Estilo de Ensino Tarefa*

	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>Z</i>	<i>ρ</i>	<i>r</i>
Professor Estagiário – Até 4 Anos	3.000	-2.096	.049	0.22
Professor Estagiário – > 28 Anos	285.000	-2.574	.009	0.27
Até 4 Anos – 10 a 19 Anos	.000	-2.103	.028	0.22
Até 4 Anos – 20 a 27 Anos	2.000	-2.166	.020	0.22
Até 4 Anos – > 28 Anos	2.000	-2.327	.008	0.24

a. Grouping Variable: Anos de Serviço

O teste de *Mann-Whitney U* relevou diferenças estatisticamente significativas na percepção do estilo de ensino tarefa entre: i) professores estagiários ( $Md = 4.00$ ,  $n = 24$ ) e os professores até 4 anos de serviço ( $Md = 3.00$ ,  $n = 2$ ),  $U = 3.00$ ,  $z = -2.096$ ,  $\rho = .049$ ,  $r = .22$ .; ii) professores estagiários ( $Md = 4.00$ ,  $n = 24$ ) e os professores com mais de 28 anos de serviço ( $Md = 4.00$ ,  $n = 38$ ),  $U = 285.00$ ,  $z = -2.574$ ,  $\rho = .009$ ,  $r = .27$ .; iii) professores até 4 anos de serviço ( $Md = 3.00$ ,  $n = 2$ ) e os professores com 10 a 19 anos

de serviço ( $Md = 4.00, n = 7$ ),  $U = 0, z = -2.103, \rho = .028, r = .22$ .; iv) professores até 4 anos de serviço ( $Md = 3.00, n = 2$ ) e os professores com 20 a 27 anos de serviço ( $Md = 4.00, n = 23$ ),  $U = 2.00, z = -2.166, \rho = .020, r = .22$ .; v) professores até 4 anos de serviço ( $Md = 3.00, n = 2$ ) e os professores com mais de 28 anos de serviço ( $Md = 4.00, n = 38$ ),  $U = 2.00, z = -2.327, \rho = .008, r = .24$ .

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os restantes grupos de anos de serviço.

**Tabela 8**

*Teste de Mann-Whitney U para a Percepção do Estilo de Ensino Inclusivo*

	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>Z</i>	$\rho$	<i>r</i>
Professor Estagiário – Até 4 Anos	1.000	-2.233	.006	0.23
Até 4 Anos – 20 a 27 Anos	.500	-2.361	.007	0.24
Até 4 Anos – > 28 Anos	1.000	-2.404	.003	0.25

a. Grouping Variable: Anos de Serviço

O teste de *Mann-Whitney U* relevou diferenças estatisticamente significativas na percepção do estilo de ensino inclusivo entre: i) professores estagiários ( $Md = 4.00, n = 24$ ) e os professores até 4 anos de serviço ( $Md = 1.67, n = 2$ ),  $U = 1.00, z = -2.233, \rho = .006, r = .23$ .; ii) professores até 4 anos de serviço ( $Md = 1.67.00, n = 2$ ) e os professores com 20 a 27 anos de serviço ( $Md = 4.00, n = 23$ ),  $U = .500, z = -2.361, \rho = .007, r = .24$ .; iii) professores até 4 anos de serviço ( $Md = 1.67.00, n = 2$ ) e os professores com mais de 28 anos de serviço ( $Md = 4.17, n = 38$ ),  $U = 1.00, z = -2.404, \rho = .003, r = .25$ .

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os restantes grupos de anos de serviço.

**Tabela 9***Teste de Mann-Whitney U para a Percepção do Estilo de Ensino Programa Individual*

	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>Z</i>	$\rho$	<i>r</i>
Professor Estagiário – Até 4 Anos	.000	-2.325	.003	0.24
Até 4 Anos – > 28 Anos	.000	-2.408	.001	0.25
20 a 27 Anos – > 28 Anos	207.000	-3.483	.000	0.36

a. Grouping Variable: Anos de Serviço

O teste de *Mann-Whitney U* relevou diferenças estatisticamente significativas na percepção do estilo de ensino programa individual entre: i) professores estagiários ( $Md = 3.00$ ,  $n = 24$ ) e os professores até 4 anos de serviço ( $Md = 1.00$ ,  $n = 2$ ),  $U = 0$ ,  $z = -2.325$ ,  $\rho = .003$ ,  $r = .24$ .; ii) professores até 4 anos de serviço ( $Md = 1.00$ ,  $n = 2$ ) e os professores com mais de 28 anos de serviço ( $Md = 3.50$ ,  $n = 38$ ),  $U = 0$ ,  $z = -2.408$ ,  $\rho = .001$ ,  $r = .25$ .; iii) professores com 20 a 27 anos de serviço ( $Md = 2.33$ ,  $n = 23$ ) e os professores com mais de 28 anos de serviço ( $Md = 3.50$ ,  $n = 38$ ),  $U = 207.00$ ,  $z = -3.483$ ,  $\rho = .000$ ,  $r = .36$ .

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os restantes grupos de anos de serviço.

## Discussão de Resultados

Apesar de nas últimas décadas existir um aumento no número de estudos realizados acerca das percepções e utilização dos estilos ensino pelos professores de EF (Banville et al., 2003; Cengiz & Serbes, 2014; Chatoupis, 2018; Cothran et al., 2005; Fernández Rivas & Espada, 2019; Goldberger et al., 2012; Jaakkola & Watt, 2011; Kulinna & Cothran, 2003; Longoria et al., 2020; Mordal-Moen & Green, 2014; Parker & Curtner-Smith, 2012; Syrmpas et al., 2015; Syrmpas & Digelidis, 2014; Yildizer et al., 2017; Zeng, 2016), continua a ser importante a realização de análises longitudinais, pois somente assim se consegue traçar a evolução destas estratégias pedagógicas nos respetivos contextos.

Neste caso em concreto apenas foram analisados os estilos de ensino referentes à teoria do Espectro dos Estilos de Ensino de Mosston, pelo que continua a ser a teoria que apresenta uma estrutura mais compreensiva e coerente (Mosston e Ashworth, 2008).

O objetivo deste estudo foi investigar a evolução da implementação e perceção dos estilos de ensino nos professores de EF em Portugal, verificando a existência ou não de diferenças entre os professores em diferentes ciclos de carreira, com algum ênfase nos professores estagiários comparativamente aos restantes.

Os resultados indicaram que de uma forma geral os professores portugueses utilizaram mais os estilos de ensino tarefa, comando, inclusivo e recíproco, sendo que relativamente ao menos utilizados surgem os estilos programa individual, iniciativa do aluno e autoensino. O grau de utilização do estilo autoensino vai ao encontro do expectável, pelo que mesmo Mosston e Ashworth (2008) nos chamam a atenção para o facto de este estilo de ensino não existir no contexto de sala de aula.

Ainda referente à utilização dos estilos de ensino, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre alguns ciclos de carreira do docente nos estilos inclusivo e programa individual, no entanto face o tamanho do efeito das diferenças observadas, apenas se destacam com efeito médio as diferenças no estilo programa individual entre os professores estagiários e professores com mais de 28 anos de serviço ( $r = .31$ ) e, entre os professores com 20 a 27 anos de serviço e professores com mais de 28 anos de serviço ( $r = .31$ ). Quanto ao estilo inclusivo, apenas surge com tamanho do efeito médio as diferenças observadas entre os professores até 4 anos de serviço e os professores com 20 a 27 anos de serviço ( $r = .26$ ).

Neste estudo, no que diz respeito às perceções, o primeiro estilo de produção a surgir em todos os grupos de professores foi a descoberta guiada, com a exceção dos professores com mais de 28 anos de serviço, onde a descoberta divergente apresentou valores médios superiores.

Foram ainda verificadas a existência de diferenças estatisticamente significativas entre professores de diferentes ciclos de carreira para as perceções dos estilos tarefa, inclusivo e programa individual. No entanto, e relativamente ao tamanho do efeito, realçamos apenas as diferenças observadas entre os professores estagiários e os



professores com mais de 28 anos de serviço para o estilo tarefa ( $r = .27$ ) e, entre os professores com 20 a 27 anos de serviço e professores com mais de 28 anos de serviço para o estilo programa individual ( $r = .36$ ), ambos com um tamanho do efeito médio.

Apesar de, tal como Jaakkola e Watt (2011) também se verificarem diferenças estatisticamente significativas entre alguns ciclos de carreira docente tanto para a utilização como para as percepções de certos estilos de ensino no nosso estudo, estas não se verificaram nos mesmos estilos que os autores.

Estes resultados vão ao encontro de outras linhas de investigação realizadas em Portugal por Banville et al. (2003) e Cothran et al. (2005), onde também se constatou a predominância da utilização e percepção dos estilos de ensino tarefa, inclusivo e recíproco, com a única exceção do estilo comando, onde no nosso estudo somente apareceu nos valores mais elevados de utilização.

Relativamente aos estilos de ensino de produção, tal como o verificado por Banville et al. (2003) os resultados apontam para valores inferiores de utilização e percepção nos estilos programa individual, iniciativa do aluno e autoensino, no entanto, e contrariamente aos autores, o primeiro estilo de produção a surgir na utilização é a descoberta divergente, enquanto que a descoberta guiada apenas se apresenta em primeiro lugar nas percepções.

Importa realçar que apenas nos ciclos de carreira dos professores de EF até 4 anos de serviço e com mais de 28 anos de serviço se observou a presença de estilos de ensino de produção entre os cinco mais utilizados, o que também é constatado em estudos anteriores (Cothran et al., 2005; Kulinna & Cothran, 2003; Syrmpas et al., 2015).

Os presentes resultados dos professores de EF portugueses corroboram com a tendência mundial no que diz respeito à predominância da utilização e percepção dos estilos de ensino de reprodução, com especial ênfase no estilo tarefa (Banville et al. 2003; Chatoupis, 2018; Cothran et al., 2005; Jaakkola & Watt, 2011; Kulinna & Cothran, 2003; Syrmpas et al., 2015; Yildizer et al., 2017).

Apesar de vários estudos apresentarem possíveis causas para a predominância da utilização e/ou percepção de alguns estilos de ensino, tais como diferenças culturais, os

currículos nacionais e obrigatoriedade de métodos avaliativos tradicionais, a maior valorização de controlo e disciplina das aulas em detrimento das aprendizagens, e falta de experiência na sua formação inicial relativamente à aplicação de diferentes estilos de ensino (Cothran et al., 2005; Jaakkola & Watt, 2011; Kulinna & Cothran, 2003) pouco se fala sobre a possibilidade das características próprias dos diferentes ciclos de carreira docente serem uma possível causa.

Os resultados obtidos perante os professores estagiários vão, em certa parte, ao encontro de Cengiz e Serbes (2014), Parker e Curtner-Smith (2012), Syrmpas e Digelidis (2014) e Zeng (2016) onde se constata que os mesmos apresentam valores mais elevados para a utilização e perceção de estilos de ensino de reprodução, apenas com a exceção da perceção do estilo descoberta guiada que no nosso caso apresentou o valor mais elevado.

Segundo Farias et al. (2018) o ciclo de carreira de professores com até quatro anos de serviço caracteriza-se pela estreita relação com o processo de formação inicial e as experiências vividas nos estágios curriculares. Com base nos nossos resultados, apesar de esta relação parecer existir relativamente à utilização dos estilos comando e tarefa, o mesmo não se sucedeu para os primeiros três estilos de produção, tendo estes professores reportado uma maior utilização do que os professores estagiários.

Apesar dos professores com 10 a 19 e 20 a 27 anos de serviço se caracterizarem pela constante reflexão da sua prática pedagógica e investimento contínuo das suas competências face as aprendizagens dos alunos (Farias et al., 2018), os resultados obtidos vão ao encontro de Fernández Rivas e Espada (2019) que apresentam uma predominância na utilização dos estilos de ensino de reprodução em professores com mais anos de experiência.

Relativamente aos professores com mais de 28 anos de serviço, Farias et al. (2018) atribui a este ciclo de carreira o abandono das tarefas de planeamento das estratégias pedagógicas, guiando-se pela sua experiência. Os resultados deste estudo parecem não corroborar esta descrição nem os resultados apresentados por Fernández Rivas e Espada (2019), onde apesar de existir ainda uma predominância da utilização de estilos de reprodução, os valores apresentados pelos estilos descoberta guiada, descoberta convergente e divergente são superiores aos dos grupos de docentes com 10 a 19 e 20 a 27 anos de serviço.

Estes resultados revelam que independentemente de os professores de EF reconhecerem os benefícios e a importância dos estilos de ensino mais construtivistas, continua a verificar-se um domínio na utilização dos estilos de ensino de reprodução, ou seja, onde a tomada de decisão está mais centrada no professor. Isto pode ser verificado tanto nos professores estagiários como nos professores em diferentes ciclos de carreira docente.

Dado o que se exige atualmente na formação dos alunos e que consta no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) e nas Aprendizagens Essenciais (Direção Geral da Educação, 2018), mais propriamente na educação para a autonomia e responsabilização das suas aprendizagens, torna-se evidente que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de se adotarem estratégias de ensino mais construtivistas nas aulas de EF.

## **Conclusão**

Os resultados do presente estudo apontam para uma continuação da aplicação de estilos de ensino de produção em todos os ciclos de carreira docente, no entanto parece existir uma diminuição da utilização e perceção associadas ao estilo comando por parte de todos professores. Tal leva-nos a defender a importância de haver uma maior aprendizagem (teórica e prática) sobre os estilos de ensino na formação inicial de forma a dotar os futuros professores de competências no seu uso, nomeadamente de ajustamento ao contexto e objetivos do ensino.

Relativamente à relação dos ciclos de carreira dos professores de EF com as tendências de utilização e perceção dos diferentes estilos de ensino, os nossos resultados parecem não estar de acordo com a respetiva caracterização de cada ciclo de carreira, o que pode ser verificado pelo domínio dos estilos de reprodução para qualquer um dos grupos de professores. Analisando também os valores obtidos para o tamanho do efeito das diferenças observadas, estes não nos permitem afirmar convictamente que aquelas diferenças possam ter relevância.

Não obstante, devemos olhar para o professor estagiário como um agente de mudança e inovação no ensino, levando-o para orientações mais construtivistas, para que em conjunto com os professores orientadores do estágio pedagógico consigam ir ao

encontro das políticas educativas atuais, centradas nos alunos, quebrando o ciclo do ensino tradicional.

Importa referir, no entanto, algumas limitações do presente estudo, nomeadamente o facto do número de participantes de cada grupo não ser igual, existindo mesmo a ausência de um grupo, a dimensão da amostra, que não permitirá uma inferência dos resultados obtidos para a população nacional de professores e, por fim, a utilização do questionário como único instrumento de recolha de dados, limitando a profundidade dos dados recolhidos.

Assim sendo, será essencial que nos próximos estudos se adotem abordagens mais qualitativas, com recurso à entrevista e à observação dos professores como complemento aos questionários, para que possamos aprofundar o conhecimento sobre o uso dos estilos de ensino pelos professores de EF e, simultaneamente, retirar-se informação orientadora na estruturação de eventuais ofertas formativas no tema.

## Referências Bibliográficas

Banville, D., Amade-Escot, C., Richard, J.-F., Macdonald, D., & Sarmiento, P. (2003). An international symposium on teaching styles. In L. Sena Lino, R. Trindade Ornelas, F. Carreiro Da Costa, & M. Pieron, (Eds.). *Innovation and new technologies in physical education, sport, research and/on teacher and coach preparation*. Proceedings of the AIESEP International Congress, Funchal, Madeira, Portugal. November, 8 pages.

Cengiz, C., & Serbes, Ş. (2014). Turkish Pre-Service Physical Education Teachers' Self-Reported Use And Perceptions Of Teaching Styles. *Pamukkale Journal Of Sport Sciences* 5, 21–34.

Chatoupis, C. C. (2018). Physical Education Teachers' Use of Mosston and Ashworth's Teaching Styles: A Literature Review. *The Physical Educator* 75, 880.

Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cothran, D., Kulinna, P., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., Macphail, A., Macdonald, D., Jean-François, R., Sarmiento, P., & Kirk, D. (2005). A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 76, 193–201. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599280>

Devellis, R. (2012) *Scale Development Theory and Applications*. Sage Publications, New York.

Direção Geral da Educação (Ed.). (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física*. Ministério da Educação .

Farias, G. O., Batista, P. M. F., Graça, A., & do Nascimento, J. V. (2018). Cycles of professional trajectory in physical education teaching career. *Movimento* 24(2), 441–454. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75045>

Fernández Rivas, M., & Espada, M. (2019). The knowledge, continuing education and use of teaching styles in Physical Education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise* 14. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.141.08>

Goldberger, M., Ashworth, S., & Byra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles Retrospective 2012. *Quest* 64(4), 268–282. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.706883>

Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências Da Educação*, ISSN 1649-4990, No. 8, 2009 (Exemplar Dedicado a: Formação de Professores), Pags. 23-36.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record* 91(1), 31–57.

Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish Physical Education Teachers' Self-Reported Use and Perceptions of Mosston and Ashworth's Teaching Styles. *Journal of Teaching in Physical Education* 30(3), 248–262. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.248>

Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction* 13(6), 597–609. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00044-0)

Kulinna, P. H., Cothran, D. J., & Zhu, W. (2000). Teacher's Experiences with and Perceptions of Mosston's Spectrum: How Do They Compare with Students? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Longoria, R. J. N., Enriquez, O. N., Lujan, R. C., Alonzo, S. J. L., Guerra, S. A. I., & Delgado, J. C. G. (2020). 'How is my teaching?' teaching styles among mexican physical education teachers. *Movimento* 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.99495>

Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. Da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Mordal-Moen, K., & Green, K. (2014). Physical education teacher education in Norway: The perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society* 19(6), 806–823. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.719867>

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (6th ed.). Macmillan.

Nascimento, Juarez Vieira do; Graça Amândio. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: Congresso De Educação Física E Ciências Do Deporte Dos Países De Língua Portuguesa, 6.; Congresso Galego De Educación Física, 7. La Coruña, 1998. Actas... La Coruña: INEF Galicia, 1998. P. 320-335.

Pallant, J. (2016) *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS Program*. 6th Edition, McGraw-Hill Education, London, UK.

Parker, M., & Curtner-Smith, M. (2012). Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review* 18(1), 127–143. <https://doi.org/10.1177/1356336X11430655>

Ribeiro da Silva, E. (2013). Formação Inicial de Professores – Avaliação do Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física no Ensino Superior Universitário. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Syrmpas, I., & Digelidis, N. (2014). Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport* 14(1), 52. <https://doi.org/10.7752/jpes.2014.01009>

Syrmpas, I., Digelidis, N., & Anthony, W. (2015). Na examination of Greek physical educators' implementation and perceptions of Spectrum teaching styles. *European Physical Education Review* 22. <https://doi.org/10.1177/1356336X15598789>

Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education* 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

Yildizer, G., Yılmaz, İ., Yaliz Solmaz, D., & Şimşek, D. (2017). Teaching Styles Used by Teacher Candidates Studying in Physical Education and Alternative Teacher Certification Programs. *Hacettepe University Journal of Education* 1–17. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027901>

Zeng, H. Z. (2016). Differences between student teachers' implementation and perceptions of teaching styles. *The Physical Educator* 73, 285.



## Considerações Finais

Em virtude do que foi analisado e refletido ao longo deste documento, podemos concluir que o estágio pedagógico é de facto um processo de formação muito importante, que nos obriga a realizar um confronto das nossas expectativas e conhecimentos teórico práticos adquiridos ao longo da nossa formação, com um contexto real de ensino e aprendizagem.

Todo este processo de formação inicial permite a descoberta de soluções para os problemas que nos vão surgindo no dia a dia como professores de educação física, com o intuito que consigamos terminar este capítulo da nossa formação capazes de desenvolver e escolher processos de ensino-aprendizagem adequados às necessidades dos nossos alunos, procurando sempre a melhoria da nossa qualidade pedagógica (Konstantinou, 2021).

De facto só podemos atestar que existiu sucesso no nosso estágio pedagógico se conseguirmos analisar as nossas dificuldades e desafios encontrados durante o mesmo, e verificar que de facto estas foram ultrapassadas, pois somente assim podemos aferir que existiu um desenvolvimento de várias competências e capacidades que nos encaminharam para uma intervenção pedagógica eficaz.

A pressão sentida quando nos é atribuída a responsabilidade das aprendizagens dos alunos de uma turma, é algo que muitas poucas experiências podem fornecer, e de facto não é possível transmitir o verdadeiro valor de um professor sem presenciarmos esse mesmo fenómeno, que é ensinar. Na nosso entender, o principal valor que nos fez ter motivação constante e procura do melhor do nosso trabalho foi o dever que um professor tem para com as oportunidades de aprendizagens de todos os alunos.

A elaboração de um tema-problema, permitiu que elevássemos o nosso conhecimento científico ao serviço do contexto educativo, permitindo o desenvolvimento de capacidades necessárias para a produção de informação relevante e estruturada cientificamente. Somente após um investimento sério sobre o que é realmente a nossa função no processo ensino-aprendizagem é que percebemos a quantidade de matérias e áreas distintas que um bom professor tem de dominar, e no nosso entender só faz sentido querer iniciar esta profissão se o objetivo for mesmo esse.

## Referências Bibliográficas

Barreiros, J. (2016). Plano Nacional de formação de treinadores. Instituto Português do Desporto e Juventude. Lisboa.

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

Calatayud Salom, M. A. (1). Establecer la cultura de la autoevaluación. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers* (314), 30-34.

Decreto Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro do Ministério da Educação. (2012). Diário da República: I Série n.º 172. <https://data.dre.pt/eli/lei/51/2012/09/05/p/dre/pt/html>

Decreto Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Fishman, S., & Tobey, S. (1978). Augmented feedback. In *What's going on in Gym: Descriptive Studies of Physical Education Classes. Motor Skills: Theory into Practice. Monograph 1*, 51-62.

Konstantinou, C. I. (2021). Determinants of Teacher Effectiveness: Pedagogical and Didactic Training. *Open Journal for Educational Research* 5(1), 11–24.

Leles, M. T. de, Nakatani, L. Z. C., Souza, S. G. de, Lopes, L. T., Viollati Neto, O., & Monteiro, T. S. (2016). Ginástica para Todos na extensão universitária: o exercício da prática docente. *Conexões* 14(3), 23–45. <https://doi.org/10.20396/conex.v14i3.8648060>

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E., Martín Pinela, J., González Badiola, J., Barba Martín, J. J., Aguilar Baeza, R., González Pascual, M., Heras Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique Arribas, J. C., & Marugán García, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y

planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos* 10, 31-40. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>

López-Pastor, V. M. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

López-Pastor, V. M., González, M., & Barba, J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tandem: Didáctica de La Educación Física* 17, 21–37.

López-Pastor, V.M.; Pérez-Pueyo, Á.; Barba, J.J.; Lorente-Catalán, E. Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cult. Cienc. Deport.* 2016, 11, 37–50.

Matos, M. M. S. F. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2o ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada, Portugal.

Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, Universidade de Coimbra, Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316/29191>

Onofre, M. (2017). *A Qualidade da Educação Física como Essência da Promoção de uma Cidadania Ativa e Saudável (Calidad de la Educación Física como esencia para promover la ciudadanía activa y saludable)*. *Retos*, 31, 328–333. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53510>

Rama, L. (2022). (In)Utilidade da Realização de Alongamentos Muscular na Fase do Retorno à Calma nas Aulas de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, *Teaching*, vol. 1, pp 24-32, ISSN 2795-5214

Ribeiro da Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2021). *Guia de Estágio Pedagógico - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning & performance: From principles to practice*. Human Kinetics Books.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing Teaching Skills In Physical Education*. McGraw-Hill Companies, Incorporated.

Sociedade Portuguesa de Educação Física. (2019). *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e Desenvolvimento*. Omniserviços.

Tannehill, D., van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building Effective Physical Education Programs*. Jones & Bartlett Learning.

Tavares, C. M. D., & de Queiroz, P. P. (2014). The pedagogical training of students in professional master's degree programs. *Revista De Pesquisa-Cuidado E Fundamental Online* 6(4), 1313–1320. <https://doi.org/10.9789/2175-5361.2014.v6i4.1313-1320>

Vacca, R. T. (2006). They can because they think they can. *Educational Leadership* 63, 5, 56-68.

## Anexos

### ANEXO I - Ficha Individual do Aluno

Secção 1 de 15

## FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO- (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

Secção 2 de 15

## 2. SITUAÇÃO FAMILIAR

Descrição (opcional)

Nome do Pai \*

Texto de resposta longa

Idade: \*

Texto de resposta curta

Profissão \*

Texto de resposta longa

Quantas horas costumás dormir diariamente? ⋮

4 - 6 horas

7 - 9 horas

Tomas o Pequeno-almoço?

Sim

Não

Às vezes

Onde é que tomas o pequeno-almoço?

Na Escola

Em Casa

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

## 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 contraindicações 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



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"/>





4º ciclo (de 21 de fevereiro até 8 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
8:30	9:20	12°1G BMF 2	12°PACDM BMF 3	10°2B BMF 4	12°1B BMF 1	12°2A BMF 3	10°1NPS BMF 2	11°2B BMF 4	11°2A BMF 3		11°1G BMF 1	10°PMA2 BMF 3				10°1D BMF 2	12°PMA2 BMF 4	11°2A BMF 3	12°1H BMF 1	12°1C BMF 4	12°3A BMF 4	11°2B BMF 3	12°1E BMF 1	12°1B BMF 2	10°1F BMF 3	
9:30	10:20	12°1G BMF 2	12°PACDM BMF 3	10°2B BMF 4	12°1B BMF 1	12°2A BMF 3	10°1NPS BMF 2					10°PMA2 BMF 3		12°1E BMF 3	10°PMA1 BMF 2	10°1D BMF 2	12°PMA2 BMF 4	11°2A BMF 3	12°1H BMF 1	11°1C BMF 4	12°3A BMF 4	11°2B BMF 3	12°1E BMF 1	11°1E BMF 2	12°2A BMF 3	
10:30	11:20	10°1D BMF 2	10°PS11 BMF 3	10°2A BMF 3	12°1H BMF 1	12°1C BMF 4	12°1F BMF 2		12°3B BMF 3			12°3A BMF 1			10°PMA1 BMF 2		11°3A BMF 1	10°2A BMF 3		10°1G BMF 4	12°1G BMF 4	10°1H BMF 1	12°3B BMF 1	11°S12 BMF 2	12°1D BMF 3	
11:30	12:20		10°PS11 BMF 2		12°1A BMF 1	12°1C BMF 4	12°1F BMF 2				12°1D BMF 1					12°1F BMF 2	11°3A BMF 1	10°2A BMF 3	12°1A BMF 1	10°1G BMF 4	10°1E BMF 4	10°1H BMF 1	12°3B BMF 1	11°S12 BMF 2	12°1D BMF 3	
12:30	13:20	11°1D BMF 2	11°3A BMF 3	11°1B BMF 3	11°1F BMF 1	10°1A BMF 4		10°1B BMF 4		10°1G BMF 3	10°1E BMF 3							10°3B BMF 3	12°1A BMF 1	10°3A BMF 4	10°1E BMF 4	11°3B 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°PM BMF 2		10°3B BMF 3	11°PMA2 BMF 1	10°3A BMF 4	12°PMA1 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 2	DE-Fut BMF 1		11°PNS BMF 2			11°1F BMF 3	10°1A BMF 1	DE-Vol BMF 2		DE-Bad BMF 1		
15:30	16:20	10°PM BMF 2		10°3B BMF 3	11°PMA2 BMF 1	10°3A BMF 4	12°PMA1 BMF 2		11°3B BMF 3	10°1C BMF 3	11°1E BMF 1	10°1F BMF 4			DE-Fut BMF 1		11°1D BMF 2	11°PNS BMF 2	10°2B BMF 4	11°1F BMF 3	10°1A BMF 1	10°PACDM BMF 3				
16:30	17:20		12°PS11 BMF 3	11°PM BMF 3	10°PS12 BMF 1	12°PS12 BMF 4	10°1NPS BMF 2	11°3B BMF 3	11°1B BMF 1	11°1A BMF 3	11°1C BMF 4			DE-Fut BMF 1		11°1D BMF 2	10°1B BMF 4	11°PMA2 BMF 1	11°1A BMF 3	11°1G BMF 4	11°PS11 BMF 1	10°PACDM BMF 3	11°PACDM BMF 1	12°PM BMF 2		
17:30	18:20		12°PS11 BMF 4	11°PM BMF 3	10°PS12 BMF 2	12°PS12 BMF 4	10°1NPS BMF 2	10°1H BMF 1	11°1B BMF 1	11°1A BMF 3	11°1C BMF 4						10°1B BMF 4	11°PMA2 BMF 1	11°1G BMF 3	11°1G BMF 4	11°PS11 BMF 1	11°PACDM BMF 3	11°PACDM BMF 1	12°PM BMF 2		

5º ciclo (de 19 de abril até 7 ou 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
8:30	9:20	12°1G BMF 2		10°2B BMF 4	12°1B BMF 1	12°2A BMF 2	10°1NPS BMF 2	11°2B BMF 4	11°2A BMF 3		11°1G BMF 1	10°PMA2 BMF 3				10°1D BMF 2	11°2A BMF 3	12°1H BMF 1	12°1C BMF 2	12°3A BMF 4	11°2B BMF 3	12°1E BMF 1	12°1B BMF 2	10°1F BMF 4		
9:30	10:20	12°1G BMF 2		10°2B BMF 4	12°1B BMF 1	12°2A BMF 2	10°1NPS BMF 2					10°PMA2 BMF 3		12°1E BMF 1	10°PMA1 BMF 2	10°1D BMF 2	11°2A BMF 3	12°1H BMF 1	11°1C BMF 2	12°3A BMF 4	11°2B BMF 3	12°1E BMF 1	11°1E BMF 2	12°2A BMF 4		
10:30	11:20	10°1D BMF 2	10°PS11 BMF 4	10°2A BMF 3	12°1H BMF 1	12°1C BMF 2	12°1F BMF 2		12°3B BMF 3			12°3A BMF 1			10°PMA1 BMF 2		11°3A BMF 1	10°2A BMF 3		10°1G BMF 4	12°1G BMF 4	10°1H BMF 1	12°3B BMF 1	11°S12 BMF 2	12°1D BMF 3	
11:30	12:20		10°PS11 BMF 4		12°1A BMF 1	12°1C BMF 2	12°1F BMF 2				12°1D BMF 1					12°1F BMF 2	11°3A BMF 1	10°2A BMF 3	12°1A BMF 1	10°1G BMF 4	10°1E BMF 4	10°1H BMF 1	12°3B BMF 1	11°S12 BMF 2	12°1D BMF 3	
12:30	13:20	11°1D BMF 2	11°3A BMF 3	11°1B BMF 3	11°1F BMF 1	10°1A BMF 4		10°1B BMF 4		10°1G BMF 3	10°1E BMF 3							10°3B BMF 3	12°1A BMF 1	10°3A BMF 4	10°1E BMF 4	11°3B BMF 3	10°1C BMF 1			
13:30	14:20	DE Vol BMF 2						DE GOLFE				DE Vol BMF 2	DE-Bad BMF 3	DE-Vol BMF 2								DE-Vol BMF 2	DE-Bad BMF 3		DE GOLFE	
14:30	15:20	10°PM BMF 2		10°3B BMF 3	11°PMA2 BMF 1	10°3A BMF 4		10°1C BMF 3	11°1E BMF 1	10°1F BMF 4	DE Vol BMF 2	DE-Bad BMF 3	DE-Vol BMF 2	DE-Fut BMF 1		11°PNS BMF 2			11°1F BMF 3	10°1A BMF 1	DE-Vol BMF 2		DE-Bad BMF 1			
15:30	16:20	10°PM BMF 2		10°3B BMF 3	11°PMA2 BMF 1	10°3A BMF 4		11°3B BMF 3	10°1C BMF 3	11°1E BMF 1	10°1F BMF 4			DE-Fut BMF 1		11°1D BMF 2	11°PNS BMF 2	10°2B BMF 4	11°1F BMF 3	10°1A BMF 1	10°PACDM BMF 1					
16:30	17:20		11°PM BMF 3	10°PS12 BMF 1	12°PS12 BMF 4	10°1NPS BMF 2	11°3B BMF 3	11°1B BMF 1	11°1A BMF 3	11°1C BMF 4			DE-Fut BMF 1		11°1D BMF 2	10°1B BMF 4	11°PMA2 BMF 1	11°1A BMF 3	11°1G BMF 4	11°PS11 BMF 1	10°PACDM BMF 3	11°PACDM BMF 1	12°PM BMF 2			
17:30	18:20		11°PM BMF 3	10°PS12 BMF 2	12°PS12 BMF 4	10°1NPS BMF 2	10°1H BMF 1	11°1B BMF 1	11°1A BMF 3	11°1C BMF 4						10°1B BMF 4	11°PMA2 BMF 1	11°1G BMF 3	11°1G BMF 4	11°PS11 BMF 1	11°PACDM BMF 3	11°PACDM BMF 1	12°PM BMF 2			


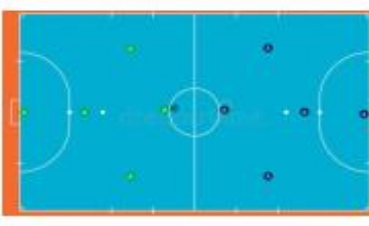
## ANEXO III – Exemplo de Plano de Aula

Educação Física 10º1A



Plano Aula			
Professor(a): Josué Vieira		Data: 16/05/2022	Hora: 12:30 – 13:20
Ano/Turma: 10º1A	Período: 3º	Local/Espaço: EXTI	
Nº da aula: 69	U.D.: Futsal	Nº de aula / U.D.: 11	Duração da aula: 50'
Nº de alunos previstos: 23		Nº de alunos dispensados: 0	
Função didática: Exercitação de Conteúdos.			
Recursos materiais: Sinalizadores; 8 Bolas de Futsal; Coletes; 6 Cones.			
Objetivos da aula: Exercitação – 3x0 + GR com desmarcação por trás na direção da bola; Situação de jogo formal 5x5.			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas/ Critérios de Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino
T	P				
<b>Parte Inicial</b>					
5'	5'	<b>Objetivos da Aula:</b> : Exercitação – 3x0 + GR com desmarcação por trás na direção da bola; Situação de jogo formal 5x5.	<p>Preleção inicial, com os alunos dispostos em meia-lua e à frente do professor, sobre os conteúdos a lecionar e os objetivos específicos da aula.</p> 	<p>O aluno está atento às informações transmitidas pelo professor.</p> <p>O aluno sabe qual é o objetivo da aula e a sua organização.</p>	
10'	5'	<b>Aquecimento</b> Corrida com mobilização articular.	<p>Dispostos nas zonas laterais, os alunos realizam os exercícios indicados pelo professor e voltam em corrida lenta. No final realizam uma breve mobilização articular.</p>	<p>Aumento da Frequência Cardíaca e da Ventilação Pulmonar.</p> <p>Aumento da temperatura corporal.</p>	Ensino por Comando

Parte Fundamental					
20'	10'	<b>Situação de finalização 3x0 + GR com corredores e desmarcação por trás na direção da bola</b>	<p>Na linha final do campo os alunos dividem-se por três filas, uma em cada corredor.</p> <p>A bola sai do aluno do corredor central que efetua o passe para uma das alas.</p> <p>O ala tem que conduzir sempre a bola para o corredor central antes de efetuar o próximo passe.</p> <p>Após o passe, o aluno desmarca-se por trás do colega que recebeu a bola, em direção à baliza.</p> <p>Quem finaliza ocupa a posição de GR.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alas bem abertos:</li> <li>- Efetuar o passe para a frente do colega:</li> <li>- Ala que recebe a bola deve conduzi-la para o corredor central, em direção à baliza;</li> <li>- Jogador que passa a bola ocupa sempre o corredor deixado livre, por trás do jogador com bola:</li> <li>- Ala contrária à Ala com bola deve aproximar-se do 2º poste.</li> </ul>	Ensino por Tarefa
40'	20'	<b>Situação de jogo 5x5</b>	<p>4 Equipas de 5 elementos, com três suplentes;</p> <p>Cada campo terá uma equipa com colete e outra sem colete. No final do jogo trocam as equipas de campo, mantendo a regra do colete vs sem colete.</p> <p>O GR deve ir alternando entre os elementos da sua equipa.</p> <p>10' cada jogo.</p> <p>Quem está de fora realiza um circuito técnico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condução de bola e passe ao colega:</li> </ul> 	<p><b>Ataque:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos sem bola oferecem linhas de passe através de desmarcações;</li> <li>- No ataque tenta criar situações de finalização sem a perda da posse de bola;</li> <li>- Os alunos progredem em direção à baliza, construindo situações de finalização;</li> </ul> <p><b>Defesa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A defesa enquadra-se entre a baliza e a bola;</li> <li>- A defesa realiza marcação à zona, com exceção do pivô que marca o fixo da equipa adversária;</li> <li>- O fixo não pode ultrapassar o seu meio-campo;</li> <li>- O GR adota um papel ativo no jogo e acompanha o posicionamento da bola;</li> </ul>	Descoberta Divergente

Parte Final					
50'	10'	<b>Retorno à calma</b>	Reflexão da aula com questionamento aos alunos e indicações para a próxima aula.	O aluno mostra-se disponível para expor alguma dificuldade ou dúvida em algum exercício. O aluno é capaz de identificar os objetivos da aula e os conteúdos abordados.	Ensino por Comando

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

Face os conteúdos introduzidos na aula anterior, esta aula terá como objetivos a exercitação da situação 3x0 + GR com corredores e desmarcação por trás na direção da bola e da situação de jogo 5x5.

Face o tempo útil da aula, esta terá uma maior incidência na situação de jogo 5x5, pois para além de ser o maior fator de motivação, do processo evolutivo dos alunos e das suas dificuldades (Garganta, 1998), será também neste contexto que os alunos vão ser alvo de avaliação.

Nesse sentido, será realizado um aquecimento com uma duração mais curta, mas com maior intensidade, que permita a mobilização das principais articulações solicitadas durante a aula e também de alguns indicadores fisiológicos, predispondo os alunos para uma prática segura e eficiente do futsal.

O 1º exercício, situação de finalização 3x0 + GR com corredores e desmarcação por trás na direção da bola, tem por objetivo o trabalho da desmarcação cruzada para o lado da bola e a condução de bola dos alas para o corredor central, que porventura origina a um desequilíbrio da defesa e permite que se trabalhe alguns dos princípios específicos ofensivos, nomeadamente a penetração, o ataque ao espaço, a progressão, amplitude e profundidade (Augusto, 2018).

Este é o tipo de abordagem que tem sido realizado ao longo das aulas, nomeadamente a resolução de problemas, pois ao fornecermos algumas possibilidades de resposta para problemas que podem surgir na situação de jogo formal, estamos a fomentar a compreensão do jogo e a capacidade de tomada de decisão dos alunos para com a identificação e adequação de uma resposta nessas mesmas situações ou em situações semelhantes (Braz et al. s.d).

Quanto à situação de jogo, esta ocupará a última e maior parte da aula de modo a que se consiga fornecer tempo para os alunos continuarem a trabalhar nas posições já introduzidas no jogo formal de futsal. Apesar de a utilização de situações decomposição do jogo (3x0+GR por exemplo) serem cada vez mais utilizadas no ensino dos jogos para a compreensão, Braz et al. (s.d) consideram que as estruturas GR+4x4+GR, ou seja, o jogo 5x5, podem ser as mais apropriadas no desenvolvimento da compreensão dos princípios de jogo, no entanto devem-se utilizar como recurso a manipulação de diferentes variáveis (espaço, setores, corredores, etc) de acordo com os princípios específicos a desenvolver em cada fase de aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, a situação de jogo formal constará com a alteração de algumas regras, nomeadamente a manutenção do fixo no seu meio-campo defensivo e a marcação do mesmo por parte do pivô da equipa adversária de modo a que se origine uma situação de igualdade numérica previamente realizada (o jogo GR+3x3+GR)

#### Referências Bibliográficas

- Augusto, B. J. (2018) *Metodologia do ensino do futsal e futebol*. Londrina.
- Braz, J., Mendes, L. J., Palas, P. (s.d). *Etapas de Formação do Jogador de Futsal*. Federação Portuguesa de Futebol.
- Silva, J. M. G. da. (2007). O ensino dos jogos desportivos coletivos. *Perspectivas e tendências*. Movimento, 4(8), 19–27. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2373>

## ANEXO IV – Relatório da Aula

### Reflexão Crítica / Relatório da Aula

Esta aula teve como objetivos a Introdução – 2x1 + GR; 3x1 + GR com troca de corredores; 3x2 + GR, e Exercitação – Situação de jogo modificado 3x3 + GR com setor defensivo; Situação de jogo 3x3 + GR.

A aula começou por decorrer com algumas adversidades, nomeadamente a temperatura e a exposição solar da aula por se localizar no exterior, o que acarretou desde logo a minha sensibilização para efetuar mais pausas para descanso e reidratação.

Ainda no início da aula, aproveitei para juntar os alunos à sombra e fazer uma pequena demonstração gráfica, com recurso a um dispositivo digital, dos exercícios que seriam realizados na presente aula, pois a demonstração do exercício em formato de animação torna-se muito enriquecedora no processo de visualização interna das atividades a realizar.

Por também saber que seria um dia muito quente, o aquecimento já foi preparado para começar com bola, iniciando rapidamente uma prática contextualizada da matéria de futsal.

Tanto o aquecimento com circulação de bola aos pares como a situação de finalização 2x0 resultaram muito bem, sendo já possível observar-se uma intencionalidade de atacar a baliza na maioria dos alunos, realizar o passe para a frente do colega e desmarcar-se logo após a realização do passe.

Alguns alunos no entanto, por apresentarem mais lacunas a nível técnico, têm dificuldade em receber a bola em movimento ou a controlar a força do passe, o que foram os fatores que mais surgiram na rutura dos exercícios.

Na introdução do 2x1 + GR, o exercício foi primeiramente explicado de forma sucinta, onde foram apresentadas as condições de realização e o papel de cada jogador, seguindo-se de uma demonstração no campo com um conjunto de alunos.

A introdução do 3x1 + GR com troca de corredores decorreu-se de forma idêntica ao anterior. Importa aqui salientar que, tanto num exercício como no outro, mesmo com superioridade numérica os alunos demonstraram dificuldades na finalização e na criação de boas linhas de passe, principalmente pela fraca utilização da amplitude e profundidade do campo, que são dois princípios fundamentais das ações ofensivas.

O drible foi evitado na maior parte do tempo visto que o objetivo de realizar a ação ofensiva mais o mais rapidamente possível foi reforçado, acabando o drible por perder sentido na progressão rápida para a baliza.

No exercício 3x1 + GR, os alunos sentiram ainda dificuldades na perceção onde acabam os corredores, originando alguma confusão aquando o ataque já estava perto da baliza, nomeadamente pelo jogador no corredor central que não sabia onde deveria fornecer a linha de passe. No entanto após ter reforçado que o ala do lado contrário ao da bola deveria dar uma linha de passe mesmo junto ao poste, praticamente todos os alunos procuraram estar perto dessa zona para finalizar.

A introdução do 3x2 + GR veio em seguimento do exercício anterior, onde apenas se adicionou outro defesa. Aqui os problemas que não foram resolvidos nos exercícios anteriores destacaram-se com maior evidência pois o nível de superioridade numérica baixou. Um fator importante para o sucesso do ataque neste momento de aprendizagem é reforçar o papel dos defesas, nomeadamente a oscilação para o lado da bola, não interceptar a bola, apenas um deles deve sair ao portador da bola enquanto o outro se coloca mais

atrás para realizar cobertura defensiva, permitindo assim que os atacantes tenham a possibilidade de criar boas linhas de passe.

A minha intervenção nestes exercícios penso que foi importante, visto que tentei motivar todos os alunos para aumentar a dinâmica dos mesmos, mas também procurando que fossem percebendo onde deveriam estar e em que situações.

Dado que existiram mais pausas e outro campo exterior foi ocupado, a aula sofreu alguns ajustamentos, nomeadamente na realização das situações de jogo.

Estas adversidades em conjunto com a falta de um aluno e o nível de predisposição dos alunos para a prática (devido ao calor) levou a que a última parte da aula não apresentasse a organização e o objetivo pretendido.

Como tentativa de ajustamento para ter mais alunos em tempo de prática tentei implementar o jogo holandês, com o objetivo de estarem sempre a entrar e sair equipas após cada ataque. No entanto, não pensei em todas as condições de realização, pelo que defini que as equipas apenas saiam quando marcavam golo, o que originou muito tempo parado para os alunos que estavam em espera.

Outro problema foi o facto de ao serem equipas de 3 elementos, ficarem 2 elementos sem equipa, que acabaram por tomar a posição de GR, mas não conseguiram ter o mesmo tempo de prática que os colegas, visto que teria que desfazer outra equipa para poderem jogar. Uma possível solução teria sido realizar equipas de 4 elementos ao invés de 3, pelo que assim tentaria rodar os alunos de cada equipa para ir à baliza cada vez que entrassem a atacar.

Quando finalmente o campo ao lado ficou livre, a organização já estava feita para o jogo em apenas um campo, pelo que, mais uma vez, o nº de elementos de cada equipa dificultou a organização de outro jogo no campo livre.

Apesar de ter sido compreensivo com o calor que se fez sentir durante a aula, nas próximas aulas os alunos terão que manter-se mais tempo em atividade e com atividades definidas para as equipas em fila de espera.

# ANEXO V – Instrumento de Avaliação Formativa Inicial de Ginástica de Solo

Escola Secundária de Avelar Brotero



## Ficha de Avaliação Inicial Ginástica de Solo

Ginástica de Solo		Nível do Aluno 0/9 – 10/13 – 14/16 – 17-20						Ano: 10 <sup>o</sup>	Turma: 1A	Data: 10/01/2022
N.º	Nome	1		2	3	4	5	Indicadores/Critérios de Avaliação		
		RF	RPPA	AFI	RR	Roda	Av/V/PT			
1								<p><b>Indicadores</b></p> <p><u>Rolamento à frente engrupado</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantém a posição engrupada até ao final</li> <li>• Mantém o alinhamento</li> <li>• Eleva-se sem a ajuda das mãos</li> </ul> <p><u>Rolamento à frente engrupado pernas afastadas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantém o alinhamento</li> <li>• Afastamento dos MI na passagem pela vertical</li> <li>• Elevação com a ajuda das mãos</li> </ul> <p><b>Critérios de Avaliação</b></p> <p>O registo da avaliação deve refletir a globalidade das competências demonstradas pelo aluno, tendo em conta os indicadores.</p> <p><u>Critério 1</u> Revela grandes dificuldades na execução técnica</p> <p><u>Critério 2</u> Executa com deficiências técnicas</p> <p><u>Critério 3</u> Executa a técnica de forma adequada</p> <p><u>Critério 4</u> Domínio da técnica de execução dando continuidades às diferentes acções</p>		
2										
3										
4										
5										
6										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										

## ANEXO VI – Critérios de Avaliação

DOMÍNIOS GERAIS	COMPETÊNCIAS A AVALIAR		ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO PASEO	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO (AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUMATIVA)
<p>ATTITUDES   CAPACIDADES   CONHECIMENTOS</p> <p>A <b>Responsabilidade</b>, a <b>Autonomia</b> e a <b>Cooperação</b> são entendidas como atitudes transversais, reveladas e avaliadas de forma integrada nas competências.</p> <p><b>Área da Aptidão Física</b> - trabalho de elevação e/ou manutenção de todas as capacidades que permitam ao aluno, em função da sua idade e sexo, ter aptidão aeróbia e aptidão muscular em valores inscritos na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF), de acordo com o programa Ffrescola@A12</p> <p><b>Área do Conhecimento</b> - aprendizagem dos processos de elevação e manutenção da aptidão física e com a aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as atividades físicas</p>	<b>Área das Atividades Físicas A21</b>			
	C01 – JDC1 -Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos <b>Jogos Desportivos Coletivos</b> , realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro. <a href="#">A1</a> , <a href="#">A2</a> , <a href="#">A3</a> , <a href="#">A4</a>		Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	<p>O processo de recolha de informação utilizado, de modo contínuo e sistemático, para efeitos de avaliação formativa, consiste na observação direta do empenho e desempenho dos/as alunos/as, em situações específicas de ensino aprendizagens propostas.</p> <p>Será realizado um momento pontual de avaliação sumativa por matéria lecionada.</p> <p>Poderão ser ainda realizados trabalhos e tarefas individuais e/ou de grupo, em sala de aula e/ou como trabalho de casa.</p> <p>Toda a informação recolhida, a partir dos diferentes instrumentos e processos, concorre para efeitos de avaliação de competências e, nesse pressuposto, para avaliação sumativa, de acordo com o sistema de classificação apresentado.</p>
	C02 – JDC2 - Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos <b>Jogos Desportivos Coletivos</b> , realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro. <a href="#">A1</a> , <a href="#">A2</a> , <a href="#">A3</a> , <a href="#">A4</a>		Participativo/ colaborador/Cooperante/ Responsável/Autónomo (B, C, D, E, F, G, I, J)	
	C03 -Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da <b>Ginástica</b> (Acrobática, Solo ou Aparelhos), aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios. <a href="#">A5</a> , <a href="#">A6</a> , <a href="#">A7</a> , <a href="#">A8</a> , <a href="#">A9</a> , <a href="#">A10</a>		Criativo /Expressivo (A, C, D, J)	
	C04 -Realizar e analisar provas combinadas no <b>Atletismo</b> , cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz. <a href="#">A11</a>		Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	
	C05 -Apreciar, compor e realizar, nas <b>Atividades Rítmicas Expressivas</b> , sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições. <a href="#">A12</a>		Indagador/ Investigador/ Sistematizador/ organizador (A, B, C, D, F, H, I, J)	
	C06 - Realizar com oportunidade e correção as ações técnico- táticas elementares, nos <b>Jogos de Raquetas</b> garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares», aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro. <a href="#">A13</a> , <a href="#">A14</a> , <a href="#">A15</a>		Respeitador da diferença (A, B, E, F, H)	
	C07 - Realizar com oportunidade e correção as ações do domínio de oposição em jogo formal de <b>Luta ou Judo</b> , utilizando as técnicas de projeção e controlo, com oportunidade e segurança (própria e do opositor) e aplicando as regras, quer como executante quer como árbitro.		Questionador e Comunicador (A, B, D, E, F, G, H, I, J)	
	C08 - Realizar <b>Atividade de Exploração da Natureza</b> , aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente.		Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)	
	C09 - Deslocar-se com segurança no Meio Aquático - <b>Natação</b> , coordenando a respiração com as ações propulsivas específicas das técnicas selecionadas, <a href="#">A16</a> , <a href="#">A17</a> , <a href="#">A18</a>		Autoavaliador/Heteroavaliador (transversal às áreas) <a href="#">A20</a>	
	C10 - Praticar e conhecer <b>Jogos Tradicionais Populares</b> de acordo com os padrões culturais característicos.			



ANEXO VII – Instrumento de Recolha de Informações para a Avaliação Sumativa



Ficha de Recolha de Informação – Voleibol – 10ºAno



N.º	Nome	Nível de Jogo						Nível	0-20	Competências a Observar	
		1 0-9	2 11-13	3 14-16	4 17-18	5 19-20					
1										<b>Nível 1</b> - Não há intervenções sobre a bola; - Bloqueio do movimento no momento de contacto com a bola; - Reenvio explosivo por cima da rede provocando a rotura do jogo	<b>Objetivo</b> - 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											
6											
7										<b>Nível 2</b> - 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	<b>Objetivo</b> - Desloca os apoios para um ajustamento adequado à trajetória da bola; - Orientação dos apoios e superfícies de batimento para o alvo; - Reconhecimento do papel atribuído: Recebedor/Não recebedor.
8											
9											
10											
11											
12											
13										<b>Nível 3</b> - O jogador não representa a ação futura; - O distribuidor está virado de frente para o recebedor; - O atacante utiliza sempre o mesmo tipo de batimento na finalização do ataque	<b>Objetivo</b> - Há uma representação da ação 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
14											
15											
16											
17											
18											
19										<b>Nível 4/5</b> - Sincronização entre os deslocamentos realizados e as trajetórias da bola; - O distribuidor aprecia rapidamente a trajetória da bola e desloca-se para o ponto provável de queda da bola; - Após cada ação /receber/atacar/defender, o jogador ocupa a zona de ação futura	
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											

## ANEXO VIII - Instrumento Adaptado de Recolha de Informação para Avaliação

### Sumativa de Atletismo

Avaliação Sumativa - Atletismo					
Transposição das Barrerias					
Fluidez e coordenação durante a corrida (impulsão, voo e receção);	“Ataca” a barreira apoiando o 1/3 anterior do pé longe desta;	Passagem da perna de balanço paralela ao solo;	Ritmo das 3 passadas entre as barreiras;	Manutenção da velocidade ao longo de todo o trajeto;	Efetua uma trajetória rasante.

✓ - Cumpre  
 ✗ - Não Cumpre

## ANEXO IX – Relatório Final de Avaliação

Nome	Avaliação Final							C5	Badminton	17	Bom	Autoavaliação
<i>As competências do(a) aluno(a) estão enquadradas nos descritores abaixo, podendo, no entanto, haver algumas não completamente adquiridas.</i>												
<b>Nº 10</b>		<b>Aprendizagens Motoras e Conhecimentos - 85%</b>									<b>16,1</b>	<b>18,0</b>
Nível	Objetivo / Pega/ Posição Base	Serviço	Clear	Lob	Amorti	Remate / Drive	Desloca./ Posiciona./ Estratégia			Saber Fazer		
Avaliação Prática - 16,1	<i>Conhece o objectivo do jogo; Pega correcta da raqueta (Pega Universal); Adota ocasionalmente a Posição Base/Espera;</i>	<i>No Serviço o volante ultrapassa a rede e entra na área de Serviço, mas frequentemente permite um resposta fácil ao adversário</i>	<i>Executa a técnica, colocando-se adequadamente para bater o volante, tentando dificultar uma ação do adversário.</i>	<i>Executa a técnica, colocando-se adequadamente para bater o volante, tentando dificultar uma ação do adversário.</i>	<i>Executa a técnica procurando obter vantagem, mas favorecendo por vezes a ação adversária.</i>	<i>Utiliza 2 das técnicas específicas de jogo, com alguma frequência, ou 1 das técnicas específicas com sucesso.</i>	<i>Desloca-se, posiciona-se correctamente, e devolve o volante para o campo adversário, tentando criar vantagem e dificultar a resposta</i>			(17-18)		
<b>Perseverança - 15%</b>										<b>19,0</b>	<b>(18-20)</b>	
<i>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.</i>												
<b>Perfil do Aluno - Atitude</b>										<b>M.Bom</b>	<b>M.Bom</b>	
<b>Responsabilidade e Integridade</b>												
<i>Respeita o/a professor/a, tem uma atitude correcta na aula. Respeita os colegas, ajuda-os a superarem as suas dificuldades, apoiando-os e incentivando-os.</i>												
<b>Liberdade</b>												
<i>Sou assíduo(a) e pontual; Trago sempre material adequado e necessário para realizar a aula; Cumpro de forma autónoma todas as regras da aula e das tarefas, respeitando o bem comum. Manuseio o material letivo de forma adequada.</i>												
<b>Cidadania e Participação</b>												
<i>Quando o professor explica a matéria, estou atento(a) e demonstro curiosidade e interesse pelas tarefas. Coloco questões de forma positiva e pertinente.</i>												
<b>Curiosidade, Reflexão e Inovação</b>												
<i>Refliro sobre o feedback da professor/a/colegas, procuro corrigir a minha prestação e aplicar os conceitos transmitidos em novas situações</i>												
<b>Excelência e Exigência</b>												
<i>Executa de forma esforçada, empenhada e persistente, as tarefas propostas na aula. Procuro sempre a superação das minhas dificuldades.</i>												
										<b>M.Bom</b>	<b>M.Bom</b>	

## ANEXO X – Questionário de Autoavaliação

Secção 1 de 8

### Voleibol - 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

### 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
<b>Saber</b>				
Não sei as regras de jogo, nem o sistema de pontuação.	Sei algumas regras de jogo, mas tenho dificuldade em perceber o sistema de pontuação Não sei os nomes dos diferentes gestos técnicos.	Sei as regras básicas, mas não consigo arbitrar um jogo. Conheço e identifico os gestos técnicos, mas tenho dificuldades em perceber quando os devo aplicar.	O que conheço das regras e permite-me arbitrar um jogo dos meus colegas. Conheço e identifico os gestos técnicos, mas tenho dificuldade em adequar a minha resposta à ação e posicionamento do meu adversário	Conheço as regras de jogo, consigo arbitrar um jogo de inter-turmas. Conseguo analisar o posicionamento do meu adversário, prever a sua ação e agir de forma a vantajosa.
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)

### SERVIÇO \*

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
<b>Serviço</b>				
Não consegue executar a técnica de serviço, falhando o contacto com a bola	Executa o serviço, com alguns deficiências técnicas, mas raramente ultrapassa a rede. Consegue servir com sucesso em situações de jogo reduzido.	Executa o serviço. Revela dificuldades em dosear a energia transmitida à bola e a direção desta ( a bola toca o teto ou ultrapassa os limites laterais/finais do campo), provocando a rutura do jogo.	Coloca a bola no campo adversário, permitindo a continuidade do jogo.	Coloca a bola no campo adversário, com oportunidade e correção técnica, doseia a energia a imprimir à bola e controla a direção da bola dificultando a receção aos adversários e/ou marcando ponto direto. Após o serviço ocupa a zona de acção futura.

1                      2                      3                      4                      5

Nível






### DEFESA (RECEÇÃO) \*

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
<b>Defesa (Receção)</b>				
Não há intervenção sobre a bola; bloqueia o movimento no momento de contacto com a bola	Revela dificuldade em se deslocar apesar de ser visível um pré-dinamismo; Raramente consegue receber a bola; Quando recebe faz um reenvio explosivo provocando a rutura do jogo.	Desloca-se precipitadamente para o local da queda da bola; Não orienta corretamente apoios e as superfícies de contacto para o alvo; Revela indiferenciação das responsabilidades em campo, tendo em conta o local de queda da bola, provocando a rutura do jogo. Apresenta dificuldades em dosear a energia a transmitir à bola.	Reconhecimento do papel atribuído: Recebedor/Não recebedor. Na receção aprecia rapidamente a trajectória da bola e desloca-se para o ponto provável de queda da bola, consegue garantir a continuidade do jogo, mas não permite construir uma finalização eficiente.	Como defesa aprecia rapidamente a trajectória da bola e desloca-se para o ponto provável de queda da bola; Orienta-se de forma colocar a bola no distribuidor garantindo a continuidade das ações de jogo. Após cada acção ocupa a zona de acção futura.

1                      2                      3                      4                      5

Nível

DISTRIBUIDOR (2ºTOQUE) \*

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
<b>Distribuidor (2ºToque)</b>				
Não há intervenção sobre a bola; bloqueia o movimento no momento de contacto com a bola	Não há intenção de se deslocar para intervir; Raramente consegue fazer o 2.º toque provocando a rutura do jogo.	Desloca-se para a bola mobilizando os membros superiores no reenvio; Assume um posicionamento e orientação incorretos em relação ao alvo; A Indiferenciação de responsabilidades, tendo em conta o local de queda da bola provoca indecisões e rutura do jogo; não assegura a ação futura.	Reconhecimento do papel atribuído; Como distribuidor aprecia rapidamente a trajectória da bola e desloca-se para o ponto provável de queda da bola, consegue dar continuidade ao jogo, mas não assegura a ação futura.	Como distribuidor aprecia rapidamente a trajectória da bola e desloca-se para o ponto provável de queda da bola; Orienta-se de forma a permitir a finalização do ataque próximo do espaço da rede; Coloca a bola em condições ótimas de finalização. Após cada acção ocupa a zona de acção futura.

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

ATAQUE (3ºTOQUE) \*

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
<b>Ataque (3ºToque)</b>				
Não há intervenção sobre a bola; bloqueia o movimento no momento de contacto com a bola	Revela dificuldade em se deslocar apesar de ser visível um pré-dinamismo; Raramente consegue bater a bola para o campo adversário (3.º toque) provocando a rutura da ação atacante e perda de ponto.	Desloca-se para se colocar debaixo da bola. mas não orienta os apoios e as superfícies de contacto para o alvo tornando ineficazes as ações de ataque, terminado com a bola frequentemente fora da área de jogo. A Indiferenciação de responsabilidades em jogo e a não previsão da ação futura provocam indecisões e a rutura do jogo.	Reconhecimento do papel atribuído; Aprecia rapidamente a trajectória e desloca-se para bater a bola numa zona próxima da rede dando continuidade ao jogo. Não lê o jogo e utiliza sempre o mesmo tipo de batimento na finalização do ataque.	Desloca-se com rapidez, posiciona-se correctamente. Realiza com correcção e oportunidade as técnicas mais adequadas à situação de ataque. Após cada acção ocupa a zona de acção futura.

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

## NÍVEL DE JOGO \*

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
<b>Nível de Jogo</b>				
Não se desloca; Não se posiciona para devolver a bola (evitando que esta caia no chão); Não consegue sustentar um jogo de cooperação.	Não há intenção de se deslocar para intervir; quando a bola vai ao seu encontro, tenta devolvê-la de imediato para o campo adversário. Consegue sustentar o jogo de cooperação, durante um curto espaço de tempo.	Desloca-se, mas posiciona-se incorrectamente em relação à trajetória da bola e/ou ao alvo. Consegue sustentar um jogo de cooperação. Provoca a rutura da construção do ataque, devolvendo a bola para o campo adversário ao 1º ou 2º toque.	Desloca-se, posicionando-se correctamente, coopera com a equipa (3 toques) para dar continuidade às ações de jogo e devolver a bola para o campo adversário. Após cada acção (receber/atacar/ defender), ocupa a zona de acção futura	Sincronização entre os deslocamentos realizados e as trajetórias da bola. constrói em equipa o ataque (3 toques), colocando a bola em situações vantajosas para os colegas e/ou desvantajosas para o adversário criando-lhes frequentemente dificuldade na resposta. Após cada acção (receber/atacar/ defender), o jogador ocupa a zona de acção futura.

1
2
3
4
5

Nível

## 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

Lê os descritores e faz a tua avaliação \*

### Perseverança

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
<b>Atitude de quem se esforça constantemente, de quem persiste, apesar dos obstáculos ou dos fracassos, em fazer ou alcançar algo.</b>				
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.

# 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
<b>RESPEITO PELO/A PROFESSOR/A</b>			
Algumas atitudes minhas em relação ao/à professor/a são reprováveis.	Algumas atitudes minhas em relação ao/à 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.
<b>RESPEITO PELOS/AS COLEGAS</b>			
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

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
<b>ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE</b>			
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
<b>MANUSEAMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO</b>			
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 autónomo na realização das tarefas.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
<b>CUMPRIDOR DE REGRAS E AUTONOMIA</b>			
Raramente cumpro as regras da aula.	Só cumpro as regras da aula depois da professora me repreender várias vezes.	Nem sempre cumpro de forma autónoma todas as regras da aula e das tarefas	Cumpro de forma autónoma 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

Cumpridor 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
<b>COOPERAÇÃO E INTERESSE</b>			
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 calado/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
<b>COMUNICAÇÃO</b>			
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
<b>REFLEXÃO E APERFEIÇOAMENTO</b>			
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.	Refliro sobre o feedback da professor/a/colegas, procuro corrigir a minha prestação.	Refliro 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
<b>RIGOR E SUPERAÇÃO</b>			
Paro 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

ANEXO XI – Cartazes Voleibol Desporto Escolar

**VOLEIBOL - Masculino**  
**DESPORTO ESCOLAR**

**VEN APOIAR A TUA EQUIPA!**

**Quarta-Feira**  
**23 Fevereiro**  
**14:30 às 18:00h**

**Pavilhão Polidesportivo**  
**Escola Secundária**  
**de Avelar Brotero**

Wanted with Photoshop.com



**Quarta-Feira**

**16 de Março**

**14:30 às 18:00h**

**VOLEIBOL**  
**Masculino**  
**Desporto Escolar**

**Pavilhão Polidesportivo**

**Escola Secundária de Avelar  
Brotero**



**Avelar Brotero**  
ESCOLA SECUNDÁRIA - COIMBRA

**Jogos**

**E.S. Brotero vs C. E. Olivais**

**C. E. Olivais vs Lousã**

**E.S. Brotero vs Lousã**

***Traz os teus amigos e vem  
apoiar a tua equipa!***



Desporto Escolar

## ANEXO XII – Análise Estatística dos Jogos de Voleibol do Desporto Escolar

### Tabela

Data	30/03/2022	Brotero	2
Hora		Cantanhede	1
Cidade	Lousã		

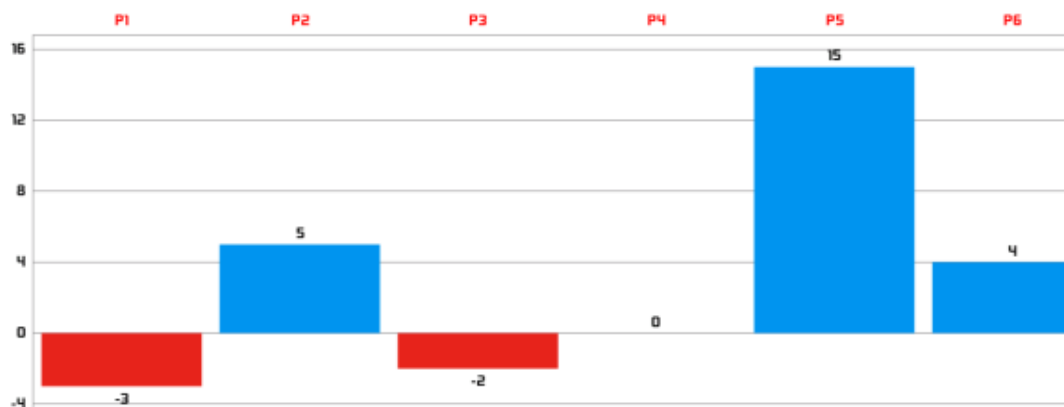
25-19 | 17-25 | 15-8

Jogadores		Pontos		Generic Err	Saque		Recepção		Ataque			Bl Tot
		+Pt	-Err		Pt	Err	Err	Pt	Bl	Err		
1	Lima João	.	5		.	.	3	.	.	2	.	
2	Gomes Emanuel	5	3		2	.	1	2	.	2	1	
3	Dias Rui	4	2		3	.	.	1	.	2	.	
5	Gomes Diogo	.	1		.	.	.	.	.	1	.	
6	Lucas Yuri	.	.		.	.	.	.	.	.	.	
7	Carvalho Guilherme	3	1		1	.	.	2	.	1	.	
8	L Almeida Vasco	.	.		.	.	.	.	.	.	.	
9	Morais Guilherme	5	3		.	1	.	5	1	1	.	
10	Margalho Dinis	1	.		1	.	.	.	.	.	.	
11	Xavier Riquelme	1	3		.	.	.	.	.	3	1	
12	Carvalho João	2	4		.	.	2	2	.	2	.	
13	Madeira Afonso	9	2		6	1	.	2	.	1	1	
14	Fonseca Tomás	2	5		1	1	2	.	.	2	1	
	<i>Not assigned</i>	.	13	13	.	.	.	.	.	.	.	
<b>Total de Time</b>		<b>32</b>	<b>42</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	

Set	G-P	Adversários		Pontos		Generic Err	Saque		Recepção		Ataque		
		-Pt	+Err	+Pt	-Err		Pt	Err	Err	Pt	Bl	Err	Bl Tot
Set 1	14	-2	19	14	-17	5	8	1	3	5	1	7	1
Set 2	-5	-7	9	11	-18	5	3	1	4	7	.	8	1
Set 3	10	-1	11	7	-7	3	3	1	1	2	.	2	2

Rotations	G-P	Adversários		Pontos		Generic Err	Saque		Recepção		Ataque		
		-Pt	+Err	+Pt	-Err		Pt	Err	Err	Pt	Bl	Err	Bl Tot
P1	-3	-2	6	3	-10	3	1	.	2	1	1	4	1
P2	5	-1	5	5	-4	2	2	1	.	2	.	1	1
P3	-2	-2	3	2	-5	.	.	1	2	1	.	2	1
P4	.	-2	2	4	-4	1	.	.	1	3	.	2	1
P5	15	-2	17	16	-16	5	10	.	3	6	.	8	.
P6	4	-1	6	2	-3	2	1	1	.	1	.	.	.

Point difference: win-lost



### ANEXO XIII – Percursos do Corta-Mato Escolar



ANEXO XIV – Cartaz do Corta-Mato Escolar



FASE ESCOLA

 Desporto  
Escolar

# CORTA-MATO



Inscreve-te já!

**15 DEZ, 2021 | 9:00H**  
**(QUARTA-FEIRA)**

Organizado por: Núcleo de Estágio

  
Avelar Brotero  
CENTRO DE ATIVIDADES DESPORTIVAS



## ANEXO XV – Cartaz Evento Allympics

Organização:  
-Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF)  
-Núcleo de Estágio de Espanhol (NEE)  
-Núcleo de Estágio de Português (NEP)  
-Diva Olivar n.º 4 11º 2B

**Avelar Brotero**  
ESCOLA SECUNDÁRIA - COIMBRA

**Allympics**  
Olimpíada sustentável  
28 de fevereiro

**PETANCA**

**VOLEIBOL SENTADO**

**Aberto a todos os alunos!**  
**Inscrições junto dos professores de Educação Física**


A cartaz for the Allympics event, featuring a red and blue background with a stylized sunburst pattern. At the top right is the logo for Avelar Brotero, Escola Secundária - Coimbra. The main title 'Allympics' is written in a large, white, cursive font, with 'Olimpíada sustentável' and the date '28 de fevereiro' written below it in a smaller, white, cursive font. In the center, a white volleyball is being held up by two female athletes in red sports uniforms. The athlete on the left is sitting on the ground, and the one on the right is standing and holding the ball. The words 'PETANCA' and 'VOLEIBOL SENTADO' are written in large, white, bold letters across the bottom of the image. At the very bottom, there is a red banner with white text that reads 'Aberto a todos os alunos!' and 'Inscrições junto dos professores de Educação Física'.

ANEXO XVI – QR Code Allympics



## ANEXO XVII – Póster Olimpíada Sustentada


Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário



1 2 9 0  
UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

# OLIMPÍADA SUSTENTADA

*ninguém deve ser deixado para trás*




COMITÉ OLÍMPICO  
DE PORTUGAL

2021-2022

## Allympics

Jocué Vieira<sup>1</sup>, Liliana Machado<sup>1</sup>, Mariana Sousa<sup>1</sup>, Ricardo Gomes<sup>1</sup>, Maria João Vasconcelos<sup>2</sup>, Elca Silva<sup>3</sup>  
ES de Avelar Brotero, Coimbra (professora cooperante)<sup>2</sup>  
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (mestranda<sup>1</sup>, orientador da faculdade<sup>3</sup>)



### RESUMO

O evento Allympics decorreu no dia 28 de fevereiro de 2022, onde foram realizadas as atividades de voleibol sentado e o jogo tradicional francês, petanca. As respetivas atividades tiveram lugar no ginásio, no pavilhão polidesportivo e no espaço exterior da escola.

O Allympics surgiu com o objetivo de criar um evento que oferecesse igual oportunidade de participação e inclusão de todos os alunos da escola, atendendo aos valores do movimento olímpico.


**Palavras-chave:** Voleibol Sentado; Petanca; Evento; Inclusão

### ABSTRACT


The Allympics event took place on February 28<sup>th</sup> of 2022, where the activities of sitting volleyball and the traditional pétanque French game took place. The respective activities took place in the gymnasium, in the multi-sports pavilion and in the outdoor space of the school. The Allympics emerged with the goal of creating an event that would offer equal opportunity for participation and inclusion of all students in the school, taking into account the values of the Olympic movement.

**Keywords:** Sitting Volleyball; Pétanque; Event; Inclusion


### RESULTADOS E DISCUSSÃO




Esta atividade foi pensada para toda a comunidade estudiantil.




Estava prevista a presença e integração de alunos com necessidades educativas especiais, tendo estes sido convidados a participar. No entanto, não se demonstraram receptivos ao envolvimento na atividade.



Todas as dinâmicas decorreram dentro do planeado e foram realizadas com sucesso por todos os envolvidos, tendo o projeto cumprido todos os objetivos traçados.



Após receção e análise dos cinquenta e dois questionários recolhidos, foi possível constatar que 77% dos inquiridos considerou a atividade muito adequada, enquanto os restantes lhe atribuíram uma avaliação adequada.



### INTRODUÇÃO

O projeto Allympics pretende mobilizar os três grandes Valores Olímpicos (Excelência, Respeito e Amizade), os quais também estão implícitos nos objetivos sociais da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentado (Comité Olímpico Internacional, 2017). A conceção deste Projeto apoia-se nesta Agenda, na qual se começa por afirmar que “ninguém deve ser deixado para trás”.

Este projeto decorreu num único momento e consistiu na prática de dois desportos: voleibol sentado com bolas adaptadas e petanca.

### PARTICIPANTES

Esta atividade foi aberta à Escola, tendo por objetivo abranger todos os alunos da mesma. No final a atividade contou com mais de 70 alunos.

O núcleo de estágio de portuguesa (NEP) e o de espanhol (NEE) cooperaram na realização da atividade.

### MATERIAL, MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

**Recursos Materiais:** 6 campos de voleibol sentado; 4 bolas voleibol iniciação e soft; 6 redes de badminton; Apitos; Marcadores de pontos; 3 Kits de petanca; 2 colunas; Um microfone; Fita demarcadora; Marcadores; 8 postes.

Com o intuito de abranger o maior número de domínios de conhecimento, foram incluídas as TIC, nomeadamente a utilização de um QR Code para o acesso às informações do local e da hora em que cada equipa iria iniciar a atividade, o que se revelou ser uma ferramenta bastante útil e eficiente.

### CONCLUSÕES

Estamos em crer que a ausência de um quadro competitivo proporcionou um jogo mais colaborativo e com grande valor de fair play.

No voleibol sentado foram utilizados diferentes tipos de bolas, mediante o local, para proporcionar aos alunos diferentes experiências, o que os levou a perceber as dificuldades que advém das condicionantes atravessadas pelos atletas que praticam este desporto. Verificou-se que na petanca, devido ao facto de ser um desporto de precisão e estratégia, ou seja, os alunos não tinham vantagem comparativamente às alunas, ou por nunca terem realizado o desporto, todos demonstraram muito interesse e curiosidade.

Referências Bibliográficas: Comité Olímpico Internacional. (2017). Os Fundamentos da Educação aos Valores Olímpicos: Um programa baseado no desporto. Fundação Olímpica para a Cultura e o Património.

Jocué Vieira, Liliana Machado, Mariana Sousa, Ricardo Gomes, Mª João Vasconcelos, Elca Silva  
jocue.vieira@fcde.ucp.pt, liliana.machado@fcde.ucp.pt, mariana.sousa@fcde.ucp.pt, ricardo.gomes@fcde.ucp.pt, elca.silva@fcde.ucp.pt

## ANEXO XVIII – Certificado de Formação Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e Educação Inclusiva



**Minerva**  
CENTRO DE FORMAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS  
COIMBRA - PORTUGAL



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO

### Certificado de Formação

Certifica-se que

**Josué Vieira**

portador(a) do Documento de Identificação n.º

**14030537**

frequentou a Ação de Formação:

**Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e Educação Inclusiva**

Nº de Registo de Acreditação: CFAE Minerva /ACDo8/21-22

Modalidade de **Ação de Curta Duração** de acordo com o disposto no ponto 2 do artigo 5.º do Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio, com a duração de **3 horas**, que decorreu em regime presencial, no dia **27 de outubro de 2021, das 17:00h-20:00h**.

A ação foi da responsabilidade científica de **Carlos Boavida Fernandes**, com o grau de Mestre e com o orador convidado **José Boavida Fernandes**.

**Conteúdos:**

- História, fisiopatologia, epidemiologia e diagnóstico da PHDA.
- Estratégias de intervenção com alunos com PHDA e relação com dificuldades específicas e das funções executivas.
- Esclarecimento sobre diferentes hipóteses de medicação e intervenção.
- Desmistificação de crenças existentes na sociedade relativamente a esta patologia.
- Organização das respostas educativas e sua fundamentação (educação inclusiva)

*De acordo com os artigos 8º e 9º, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (DL n.º 22/2014), a presente ação confere 3 horas de formação contínua para os efeitos previstos no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (DL n.º 139-A/90), como uma ação de curta duração reconhecida pelo CFAE Minerva.*

Coimbra, 28/10/2021.

A Diretora do CFAE Minerva



**Minerva**  
(Instituto Privado de Formação)  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE FORMAÇÃO DE COIMBRA



**SPDA**  
Sociedade Portuguesa de Défice de Atenção

---

**MINERVA - Centro de Formação da Associação de Escolas** Email - [cfae.minerva.geral@gmail.com](mailto:cfae.minerva.geral@gmail.com) URL: [cfae-minerva.edu.pt](http://cfae-minerva.edu.pt)  
Escola Básica 23 Martim de Freitas Rua André Gouveia 3041-901 Coimbra Telef. 239 488 096

## ANEXO XIX – Certificado International Seminar - Physical Literacy for Life



**PHYSICAL LITERACY FOR LIFE**  
INTERNATIONAL SEMINAR  
6<sup>TH</sup> NOVEMBER 2021  
FACULTY OF HUMAN KINETICS


**CERTIFICATE OF ATTENDANCE**

This certify that

**Josué Bettencourt Vieira**

attended at the **International Seminar - Physical Literacy for Life**, held on November 6<sup>th</sup>, 2021, at the Faculty of Human Kinetics.

**Organization Committee,**

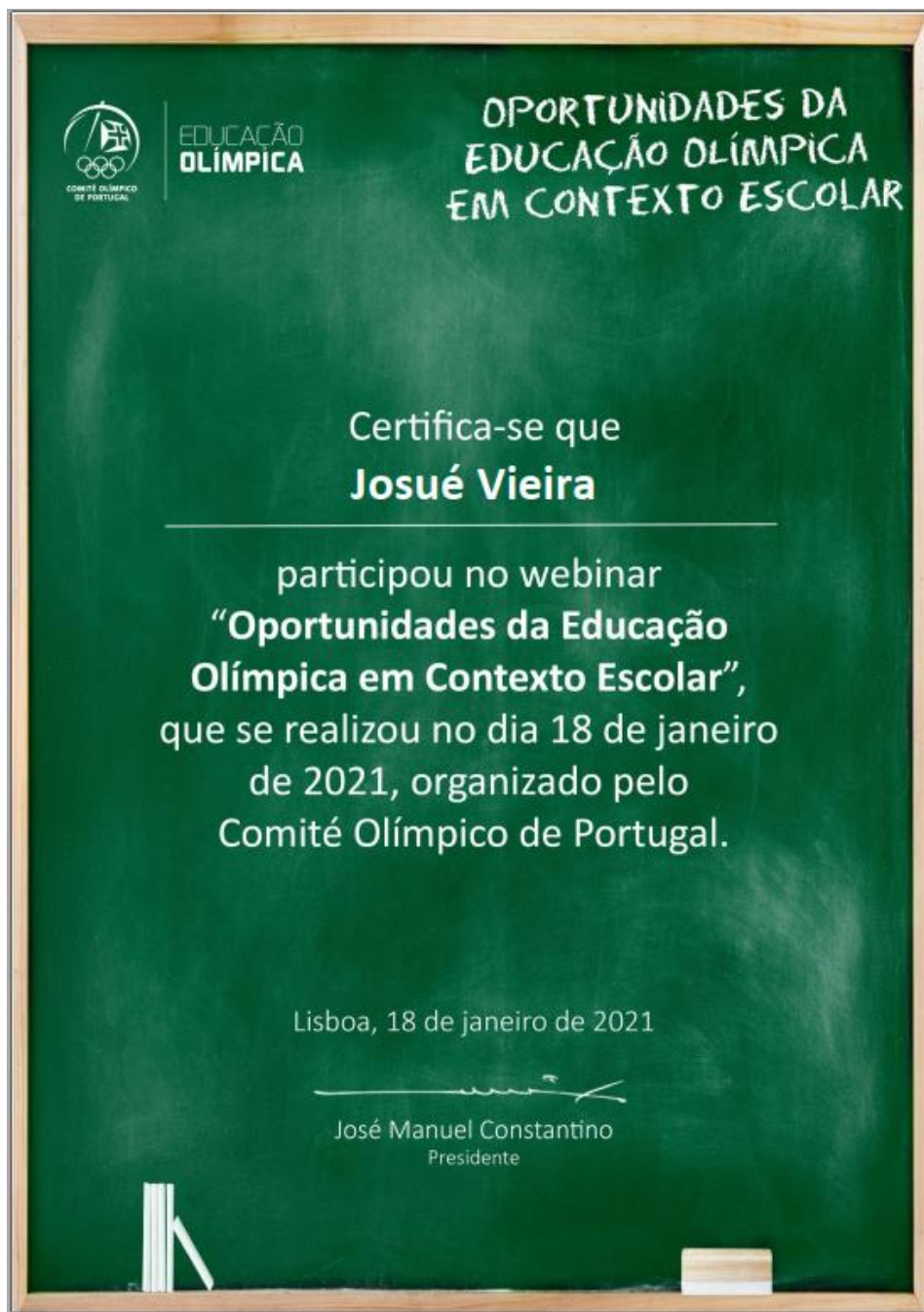
  
Marcos Onofre

**Project Coordination,**

  
Rose-Marie Repond

**Lisbon, 6<sup>th</sup> November 2021**

**ANEXO XX – Certificado Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto  
Escolar**



## ANEXO XXI – Certificado Projeto Olimpíada Sustentada



Programa de Educação Olímpica

**EXCELÊNCIA, AMIZADE E RESPEITO**

# CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

**Josué Vieira**

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

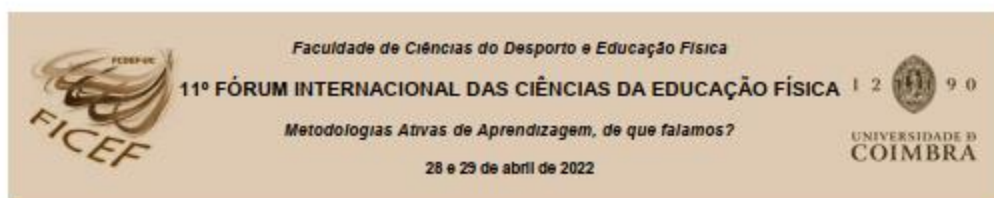
Lisboa, 3 de junho de 2022



José Manuel Constantino  
Presidente do Comité Olímpico de Portugal

[www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt](http://www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt)

## ANEXO XXII – Diploma de Participação no XI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



### DIPLOMA

Josué Bettencourt Vieira apresentou o trabalho *Percepção e Utilização dos Estilos de Ensino na Educação Física – Uma análise comparativa entre os professores estagiários e os professores de diferentes ciclos de carreira* 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

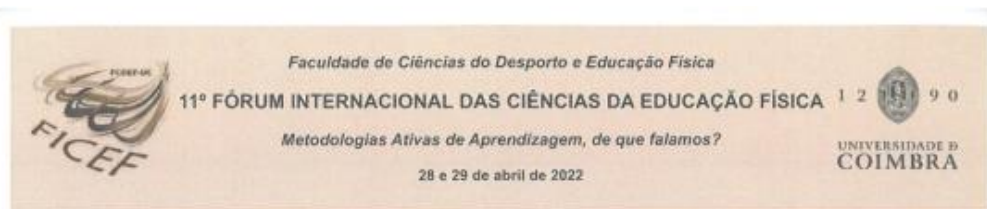
Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA  
Num. de Identificação: 05333351  
Data: 2022.06.08 12:19:21+01'00'

(Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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



## ANEXO XXIII – Diploma da Comissão de Organização do XI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



### DIPLOMA

Josué Vieira fez parte da comissão de organização do 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

O Diretor da FCDEFUC



(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

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