

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

DAVID OLIM NUNES

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO
NO ANO LETIVO 2021/2022**

**PERCEÇÃO DO NÍVEL DE AUTOCONFIANÇA DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

**Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino
de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pela Professora
Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva e apresentada à Faculdade de Ciências do
Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra**

JULHO DE 2022

DAVID OLIM NUNES
2020147473



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO JUNTO DA TURMA 11 DO 11º ANO
NO ANO LETIVO DE 2021/0222**

Relatório de Estágio
Pedagógico de Mestrado 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.^a Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva

**COIMBRA
2022**

Nunes, D. (2022). Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária de Francisco Franco no ano letivo de 2021/2022. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

David Olim Nunes, aluno nº2020147473 do MEEFEBS da FCDEF- UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto nº1 do artigo nº125 do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº805-A/2020, de 24 de setembro)

Coimbra, 24 de junho de 2022

David Olim Nunes

AGRADECIMENTOS

Queria deixar um agradecimento especial a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a finalização desta etapa e tornaram possível a realização deste sonho. Através de todo o apoio, carinho, respeito e amizade demonstrado por vocês durante todo este percurso, consegui ultrapassar vários desafios e crescer, não só a nível profissional, como também, a nível pessoal. Sou-vos eternamente grato.

Em primeiro lugar, queria agradecer aos meus orientadores, Professora Doutora Elsa Ribeiro Silva e Professor Miguel Ângelo Nóbrega, por toda supervisão pedagógica e experiência partilhada que, com certeza, completou a minha formação académica e me tornou um profissional mais capaz nas diversas dimensões.

Agradecer aos meus colegas de núcleo de estágio, Soraia e Osvaldo, por todo o apoio, partilha de conhecimentos e ideias, e acima de tudo, pela vossa amizade. Em conjunto superámos diversos desafios e criámos memórias que irei guardar para sempre.

À minha turma de estágio, da Escola Secundária de Francisco Franco, por todo o respeito, colaboração e amizade que mostraram durante o estágio pedagógico. Proporcionaram-me experiências e momentos únicos, e espero que consigam realizar os vossos sonhos.

Queria deixar uma palavra de apreço ao Grupo Disciplinar de Educação Física, aos órgãos de gestão e a todos os funcionários da escola, por nos terem acolhido e integrado de forma tão carinhosa. Obrigado por toda vossa disponibilidade e boa disposição. Aprendi muito com vocês todos.

Um agradecimento especial ao meu pai, à minha mãe e à minha irmã, por todo o apoio constante e compreensão, mesmo nos momentos em que estive mais ausente. Sem vocês não teria sido possível terminar esta etapa.

A toda a minha família, especialmente, às minhas tias, aos meus padrinhos e ao meu afilhado por todas as palavras de encorajamento, por todo o cuidado e por nunca deixarem de acreditar em mim.

Um obrigado a todos os meus amigos que, mesmo longe, tiveram sempre presentes. Obrigado pela vossa disponibilidade e amizade.

Por fim, um agradecimento especial à minha namorada que esteve sempre ao meu lado durante este percurso. Obrigado por todo o carinho, paciência e compreensão.

“Eu sei que não sou nada e que talvez nunca
tenha tudo. À parte isso, eu tenho em mim todos os
sonhos do mundo”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

O presente relatório do estágio representa a conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências Desporto e Educação Física pela Universidade de Coimbra.

Com a duração de um ano letivo, o Estágio Pedagógico realizado consistiu numa prática pedagógica supervisionada que visa a aplicação de todos os conhecimentos teórico-práticos e competências pedagógicas adquiridas ao longo da minha formação académica, num contexto escolar real. Neste sentido, o meu Estágio Pedagógico foi realizado na Escola Secundária de Francisco Franco, no ano letivo de 2021/2022, junto da turma 11 do 11º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Baseado numa análise crítica e reflexiva, este relatório tem como principal finalidade efetuar uma representação fiel, sincera e transparente de todo o trabalho desenvolvido durante o Estágio Pedagógico. Desta forma pretendemos mostrar as nossas perspetivas, dificuldades e sentimentos ao longo das diversas etapas.

Fundamentado numa bibliografia científica pertinente, este documento está fracionado em três grandes capítulos: a contextualização da prática desenvolvida, a análise reflexiva sobre a prática pedagógica e a apresentação do meu tema-problema, denominado de “Perceção do nível de autoconfiança de Educação Física para a inclusão de alunos com Deficiência Visual”:

Em modo de conclusão, foi formulado um balanço final de todas as aprendizagens, vivências e competências adquiridas ao longo deste processo, que, na minha perspetiva, foram cruciais para o meu futuro profissional.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico, Intervenção Pedagógica; Reflexão; Educação Física; Educação Inclusiva;

ABSTRACT

This report represents the conclusion of the master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sports Sciences and Physical Education at the University of Coimbra.

Lasting one academic year, the Teacher Training carried out consisted of a supervised pedagogical practice that aims to apply all the theoretical-practical knowledge and pedagogical skills acquired during my academic training in a real school context. In this sense, my Pedagogical Internship was carried out at Francisco Franco Secondary School, in the academic year 2021/2022, with class 11 of the 11th grade of the Scientific-Humanistic Course of Visual Arts.

Based on a critical and reflective analysis, this report's main purpose is to provide a faithful, sincere and transparent representation of all the work developed during the Pedagogical Internship, thus conveying our perspective, difficulties and feelings.

Based on a scientific relevant bibliography, this document is divided into three major chapters: the contextualization of the developed practice, the reflective analysis of the pedagogical practice and the presentation of my problem-theme, called "Perception of the level of self-confidence in Physical Education for the inclusion of students with Visual Impairments".

In conclusion, a final balance of all the learning, experiences and skills acquired during this process was formulated, which, in my perspective, were crucial for my professional future.

Keywords: *Pedagogic Intervention; Teacher Training. Physical Education; Inclusive Education;*

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
SUMÁRIO.....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	X
LISTA DE APÊNDICES	XII
LISTA DE ANEXOS	XIII
INTRODUÇÃO.....	XV
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	16
1. História/Narrativa de vida e chegada a uma instituição de ensino.....	16
2.1. Caracterização do Contexto Escolar.....	18
2.2. O Grupo Disciplinar de Educação Física.....	20
2.3. Núcleo de Estágio.....	21
2.4. Caracterização da Turma.....	22
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	24
Área 1 -Planeamento, Realização e Avaliação	24
1.1. Plano anual	24
1.2. Unidades Didáticas	26
2. Intervenção Pedagógica.....	33
2.1. Instrução	33
2.2. Gestão de aula.....	35
2.3. Clima/Disciplina.....	37
3. Funções/Tipos de avaliação utilizado ao longo do EP.....	37
3.1. Parâmetros e Critérios de avaliação.....	40
3.2. Avaliação da Área de Conhecimentos.....	41

Área 2 – Acompanhamento do Cargo de Assessoria (Diretor de Turma e Desporto Escolar).....	42
1.1. Programa Individual de Recuperação.....	42
1.2. Cidadania e Desenvolvimento.....	44
1.3. Desporto Escolar.....	45
Área 3- Projetos e Parcerias Educativas.....	46
1.1. Saúde e Atividade Física.....	46
1.2. Danças Tradicionais.....	47
1.3. Atividades Náuticas.....	48
2. Projetos Desenvolvidos com a Turma 11º11.....	49
2.1. Projeto de Futebol.....	49
2.2. Projeto desenvolvido nos desportos de raquetes.....	50
3. Projetos Extracurriculares.....	52
3.1. Programa de Erasmus.....	52
3.2. Projeto de Ingressão.....	53
4. Lecionar outro ciclo de ensino.....	53
Área 4 – Atitude ético-profissional e Formações.....	55
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA.....	56
1.1. Enquadramento Teórico.....	58
1.2. Metodologia.....	60
1.3. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	61
1.4. Conclusão.....	66
1.5. Referências Bibliográficas.....	67
2. CONCLUSÃO.....	70
3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
4. APÊNDICES.....	75

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1- Planeamento anual relativo ao 3ºPeríodo.....	26
Gráfico 1- Controlo de Aprendizagem.....	30
Gráfico 2- Comparação da média da Perceção da Competência Pedagógica Inclusiva para alunos com deficiência visual por Anos de Serviço (A.S).....	61
Gráfico 3- Comparação da média da Perceção Pedagógica Inclusiva para alunos com deficiência visual por Sexo.....	61
Gráfico 4 - Perceção da Competência Pedagógica por Situação.....	62
Gráfico 5- Comparação da Perceção da Eficácia de Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos com deficiência visual entre professores que tiveram e não tiveram aulas práticas durante a sua formação académica.....	63
Gráfico 6- Tipo de aulas práticas inclusivas durante o seu percurso académico de todos os professores	63
Gráfico 7- Número de professores que realizaram formações Complementares.....	64
Gráfico 8- Comparação Perceção da Eficácia de Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos com deficiência visual entre professores com e sem formação complementar ...	64
Gráfico 9- Experiências Pessoais dos Professores com alunos com deficiência.....	65
Gráfico 10- Nível de Experiência dos Professores ao lecionar alunos com deficiência.....	65
Gráfico 11 - Perceção da qualidade da sua experiência ao lecionar a alunos com deficiência.....	65
Gráfico 12- Perceção da Eficácia Pedagógica do seu Ensino para incluir alunos com deficiência.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EP- Estágio Pedagógico

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

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

RE- Relatório de Estágio

IP-Intervenção Pedagógica

GDEF- Grupo de Educação Física

ESSF- Escola Secundária de Francisco Franco

NE- Núcleo de estágio

AE- Aprendizagens Essenciais

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE- Projeto Educativo

RI- Regulamento Interno

DT- Diretora de Turma

PIF- Plano de Formação Individual

PEA- Processo de Ensino Aprendizagem

A.S- Anos de Experiência

F.A-Formação Académica

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I -Exemplo de um plano de aula.....	75
Apêndice II- Exemplo de uma grelha de autoavaliação.....	76
Apêndice III- Exemplo de uma grelha de autoavaliação Formativa.....	77
Apêndice IV- Exemplo de uma grelha de final de uma Unidade Didática.....	77
Apêndice V- Exemplo de uma grelha de final de Período.....	78
Apêndice VI- Grelha de Avaliação para a modalidade de Basquetebol.....	78
Apêndice VII- Grelha de avaliação para a modalidade de <i>Ultimate Frisbee</i> e Jogos Tradicionais.....	79
Apêndice VIII- Questionário de Autoavaliação 1ºPeríodo.....	79
Apêndice IX- Questionário de Autoavaliação 2ºPeríodo.....	80
Apêndice X- Questionário de Autoavaliação 3ºPeríodo.....	80
Apêndice XI - Critérios de Avaliação Disponibilizados aos Alunos.....	81

LISTA DE ANEXOS

Anexo I- Comprovativo da realização do programa de intervenção noutra ciclo de ensino.....	82
Anexo II- Certificado da Formação na área de Inclusão Educativa.....	83
Anexo III- Certificado de Formação sobre o <i>Google Classroom</i>	84
Anexo IV- Certificado de Participação – VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.....	85
.	
Anexo V- Certificado de Participação emitido pelo Comité Olímpico pelo trabalho desenvolvido na promoção da Educação Olímpica.....	86
.	

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio (RE) surge no âmbito do Estágio Pedagógico (EP) do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). Este documento reflexivo, que simboliza o término deste Mestrado, procura demonstrar o trabalho desenvolvido ao longo do EP, através de uma análise crítica da minha intervenção pedagógica (IP), bem como, de todos os projetos desenvolvidos.

Assim, o EP foi desenvolvido na Escola Secundária de Francisco Franco com a turma 11 do 11º ano de escolaridade do Curso Científico Humanístico de Artes Visuais durante o ano letivo de 2021/2022, sob a orientação científica da Professora Doutora Elsa Ribeiro da Silva e do Professor Cooperante Miguel Ângelo Nóbrega.

Como referido no resumo, o presente documento é constituído por três capítulos que estão subdivididos por áreas. Assim sendo, o primeiro capítulo “Contextualização da prática desenvolvida” aborda as nossas expectativas iniciais sobre o EP e descreve o contexto escolar: a escola, o grupo disciplinar de educação física, o núcleo e a minha turma de estágio.

Posteriormente, o segundo capítulo denominado de “Análise reflexiva sobre a prática pedagógica (IP)” está subdividido em quatro áreas: a área 1 apresenta as nossas dificuldades, dúvidas e direções pedagógicas sobre o planeamento, a intervenção pedagógica e a dimensão da avaliação. A área 2 expõe os projetos desenvolvidos em cargos de gestão e assessoria, que, no nosso caso, foi acompanhar o diretor de turma e o desporto escolar. Por conseguinte, a área 3 refere-se aos projetos produzidos pelo núcleo de estágio através de um trabalho colaborativo, aos projetos desenvolvidos de forma autónoma junto da nossa turma de estágio assim como também atividades extracurriculares que participámos ativamente.

Por fim, a última área, intitulada “Atitude ético-profissional e Formações” reflete a nossa perspetiva sobre a importância do papel do professor na sociedade e na comunidade escolar, e apresenta também as formações em que participámos.

O último capítulo, denominado de “Aprofundamento do tema problema”, aborda a perceção do nível de autoconfiança dos professores de educação física para a inclusão de alunos com deficiência visual nas suas aulas. Deste modo será apresentado um enquadramento teórico do tema-problema, a metodologia aplicada, os principais

resultados e conclusões.

Por último, elaborámos um balanço final das aprendizagens, vivências e competências adquiridas ao longo deste processo de estágio, que, na nossa perspetiva, foram cruciais para a nossa formação académica e futuro profissional.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. História/Narrativa de vida e chegada a uma instituição de ensino

Desde cedo, o desporto foi uma área que me despertou interesse e é uma paixão que se mantém até aos dias de hoje. Ao longo da nossa vida desportiva, cruzamo-nos com várias pessoas que exercem papéis de mentores e influenciam a nossa vida, nomeadamente professores e treinadores. De acordo com estas influências e com as vivências que vamos experienciando, começamos a sonhar com o nosso futuro, com aquilo que queremos exercer e que lugar queremos ocupar na sociedade e no mundo.

Após terminar a licenciatura, senti que precisava de aprofundar mais os meus conhecimentos e de me especializar em algo, porém não sabia qual a área onde me integrava melhor. Assim, optei por fazer uma pausa nos estudos durante um ano e ir explorar o mercado de trabalho, perceber onde me encaixava. Ao longo deste ano trabalhei como bolseiro de investigação na Universidade de Évora e como treinador de futebol das camadas juniores de um clube da mesma cidade. O projeto de investigação permitiu-me adquirir muitas competências técnicas e teóricas, porém, era nos treinos de futebol que sentia maior satisfação. Assim, no ano seguinte, e pensando que a minha paixão seria o futebol inscrevi-me no Mestrado em Jogos Desportivos Coletivos (Treinador de Futebol) na Universidade de Trás – os - Montes e Alto Douro. Depressa percebi, pelo desenrolar do curso e por conversas com os outros alunos, que a minha paixão não era a modalidade em si, mas sim o poder transmitir conhecimentos às crianças e jovens, partilhar experiências e acompanhar o seu percurso académico. Assim, acabei por abandonar este curso e no ano seguinte ingressei no presente mestrado.

Encarei o EP como uma oportunidade de evolução e progressão constante. Desde o início adotei uma postura pró-ativa, dinâmica e uma certa abertura para ouvir todas as sugestões, debates e ideias pedagógicas dos meus colegas de estágio e dos demais professores, nomeadamente meu orientador cooperante.

Focado nos meus objetivos, planeei envolver-me nos vários projetos e atividades propostas pelo Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) e por todo o corpo docente da Escola Secundária de Francisco Franco (ESSF). Por ter uma ligação emocional prévia com os meus colegas de estágio, com os quais mantinha uma boa relação de respeito e de trabalho, tinha como expectativa conseguir elaborar e produzir vários projetos que tivessem um impacto em toda a comunidade escolar. Contudo, confesso uma mistura de

sentimentos em relação a todo este processo, uma vez que, apesar de sentir alguma felicidade por ter a oportunidade de intervir pedagogicamente no contexto escolar, senti, desde o início, alguma falta de confiança e de insegurança em relação a lecionar algumas unidades didáticas, organizar todo o planejamento anual e na relação pessoal que iria estabelecer com a minha turma.

Uma das minhas principais preocupações quando confrontado com a chegada a uma instituição escolar foi compreender, de forma mais aprofundada e criteriosa, todas as suas dinâmicas e o meu contexto de atuação. Na minha perspectiva, era fundamental conhecer os recursos materiais, temporais e espaciais, bem como estabelecer uma ligação com os funcionários da escola, de modo a criar um ambiente de trabalho positivo e agradável ao longo do EP. Toda esta fase de reconhecimento e caracterização do contexto escolar contribuiu para uma melhor integração na comunidade escolar e no corpo docente e permitiu a definição de um plano de atuação mais rigoroso e ajustado às necessidades educativas dos meus alunos.

Uma das primeiras tarefas atribuídas pelo nosso orientador cooperante foi a leitura e análise dos vários documentos necessários para um bom planejamento e para uma intervenção pedagógica adequada, nomeadamente: Aprendizagens Essenciais (A.E), Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), o Projeto Educativo (PE) e o Regulamento interno (RI) da ESSF. De forma a complementar esta tarefa e, no âmbito do MEEFEBS, elaborámos um Plano Individual de Formação (PIF). Neste documento realçámos as nossas principais expectativas pessoais, efetuámos uma autoanálise do nosso nível de competências pedagógicas e traçámos metas e objetivos que queríamos alcançar nas diversas etapas do EP. Por conseguinte, numa fase inicial, este documento serviu como guia orientador e condutor das nossas práticas de intervenção pedagógica, contribuiu para uma maior organização e gestão do tempo das tarefas assim como para um planejamento anual mais qualitativo, criterioso e ajustado ao contexto escolar e às características dos meus alunos.

2.Enquadramento do contexto

O EP constitui um processo de formação que visa o desenvolvimento das competências dos estagiários no âmbito da prática de ensino supervisionada e na participação nas atividades da escola, numa perspetiva de aperfeiçoamento profissional permanente nos vários domínios, entre os quais: científico, didático, pedagógico e relacional.

Pela primeira vez na sua história, a Escola Secundária de Francisco Franco, representada pelo diretor do conselho executivo, António Pires, e a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, representada pelo Professor Doutor José Pedro Ferreira, diretor da faculdade de Ciências do Desporto, assinaram um protocolo de cooperação no domínio da formação inicial de professores, na área curricular de educação física.

Na sequência deste protocolo, o nosso processo de estágio teve início no dia 1 de setembro, com a apresentação formal do nosso orientador cooperante, que, imediatamente realizou uma visita guiada pelas instalações desportivas e espaços comuns e apresentou-nos a toda comunidade escolar. Com o objetivo de complementar todo este processo, participámos numa reunião de apresentação do ano letivo, que contou com a presença de todos os professores da escola, sendo este o primeiro contato formal que tivemos com todo o corpo docente.

2.1.Caracterização do Contexto Escolar

Denominada através de uma grande figura portuguesa, o escultor Francisco Franco, e originada na Escola Industrial e Comercial do Funchal, a ESSF apresenta um passado histórico notável e prestigioso que marcou várias gerações de alunos. Com o principal propósito de prestar aos jovens um serviço de formação e educação na área das artes e das tecnologias, a ESSF dispõe de uma diversidade de ofertas educativas, projetos e atividades que visam ter um impacto significativo no percurso académico dos seus alunos e também em toda a comunidade regional.

Neste ano letivo, a escola contou com um total de dois mil duzentos e trinta e cinco alunos inscritos, um corpo docente composto por duzentos e setenta e seis professores e um total de noventa funcionários, responsáveis pelo funcionamento

completo dos diversos serviços de apoio como a biblioteca, instalações sanitárias, serviços audiovisuais, reprografia, bar dos alunos, cozinha e refeitório.

De acordo com o Decreto Legislativo Regional nº21/2006/M, de 21 de junho, as escolas da região autónoma da Madeira têm uma maior autonomia a nível de gestão e administração, podendo as mesmas aplicar as medidas e estratégias que considerarem mais favoráveis de acordo com o seu contexto.

Assim, a ESFF, rege-se por um regulamento interno que define o regime de funcionamento de toda a escola. As diretrizes presentes neste documento são destinadas a todos os órgãos e estruturas de gestão intermédia e orientação educativa, aos serviços especializados de apoio educativo e às demais estruturas da escola.

A parte administrativa é liderada pelos órgãos de gestão de topo, mais precisamente pelo Conselho da Comunidade Educativa, ao qual pertencem os representantes dos alunos, os encarregados de educação, a autarquia, o pessoal docente, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo e ainda outras entidades exteriores à escola.

Em relação às estruturas e instalações desportivas destinadas à lecionação das diversas matérias nucleares, a escola dispõe de um conjunto de espaços de excelência, que tornam o processo de ensino-aprendizagem (PEA) muito qualitativo. No que toca a espaços interiores, a escola dispõe de: um Pavilhão Gimnodesportivo, um ginásio de Musculação, no andar superior, e um Ginásio Central, utilizado para lecionar as unidades didáticas de dança e/ou ginástica e para realizar eventos sociais e pedagógicos. No que diz respeito às instalações exteriores, a escola possui cinco espaços: um sintético, que geralmente é subdividido em quatro espaços, um campo multidesportivo, e dois campos com uma superfície alcatroada.

A nível de instalações de higiene existem um total de 13 balneários disponíveis para os alunos, para que estes se possam equipar para a realização das aulas de educação física. Contudo, devido ao plano de contingência aplicado à disciplina de educação física, a possibilidade de tomar banho está proibida.

Por fim, a ESFF tem em plena atividade o Clube Desportivo Escola Francisco Franco, que desenvolve modalidades como Zumba, Basquetebol, Muay Thai e Futsal, complementando deste modo a oferta educativa da escola e dinamizando toda a comunidade escolar.

2.2.O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF)

O GDEF da ESSF é constituído por 28 professores, 21 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 28 e os 64 anos.

Desde o primeiro dia o GDEF integrou-nos de forma acolhedora, revelando-se acessível e disponível para nos auxiliar perante as nossas dificuldades. As diversas trocas de espaços, as cedências de turmas para a participação nos nossos projetos, ou o esclarecimento das diversas dúvidas podem ser interpretados como exemplos. No dia-a-dia, consideramos que existiu sempre um bom ambiente de trabalho, com cooperação e partilha de ideias e experiências pessoais e profissionais.

Com o objetivo de criar novas oportunidades de aprendizagem e de dinamizar toda a comunidade escolar, o GDEF elaborou um conjunto de atividades e torneios de diversas modalidades, previstos no Plano Anual de Atividades, que visa desenvolver e alcançar os objetivos e metas previstas no Projeto Educativo da Escola.

Ao longo do EP fomos lentamente construindo uma relação de respeito e amizade com o corpo docente e com toda a comunidade escolar. É justo afirmar que no fim do EP sentimo-nos totalmente integrados no GDEF e partilhávamos o bom ambiente de trabalho.

Por fim, gostaria de realçar o papel fundamental que o Professor Cooperante Miguel Ângelo Nóbrega teve ao longo do EP. Através de uma supervisão pedagógica qualitativa e competente, sustentada numa metodologia reflexiva, o professor cooperante, partilhou vários conhecimentos, valores e experiências, que tornaram o EP um processo de constante evolução e crescimento, não só nas várias dimensões pedagógicas como também a nível pessoal. Para nós, a transmissão de todos estes conhecimentos complementou toda a nossa formação académica, e preparou-nos para um exercício profissional da função de docente mais competente.

2.3.Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio (NE) foi constituído por três elementos, 2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 23 e os 34 anos.

Ao longo de todo o EP passámos muito tempo juntos. Porém, em todos os momentos, o nosso núcleo de estágio manteve uma relação de respeito, entreatajuda e acima de tudo, demonstrou uma grande vontade de evolução profissional e pessoal. Os constantes debates de ideias e a partilha de conhecimentos e de instrumentos pedagógicos resultaram num EP bastante positivo em todas as dimensões.

O facto de acompanharmos e observarmos de perto todo o trabalho e percurso profissional desenvolvido pelos nossos colegas de estágio tornou todo este processo ainda mais intenso e complexo. Consideramos que a partilha de conhecimentos e uma melhor capacidade reflexiva permitiram uma aquisição de novas perspetivas pedagógicas, de outros contextos de aprendizagem e perfis de turma e, acima de tudo, permitiu uma melhor compreensão das dificuldades e sentimentos demonstrados por todos os elementos.

Apesar de todos os elementos pertencentes ao núcleo de estágio terem competências e valências pedagógicas muitas diferentes entre si, estas complementavam-se. Através de um trabalho colaborativo constante e de uma organização e gestão competente e antecipada, foi possível elaborar e produzir três grandes projetos de grupo, que tiveram um grande impacto em toda a comunidade escolar: Atividades Náuticas, Danças Tradicionais e Saúde e Atividade Física.

Por último, a estagiar connosco na ESSF, esteve sempre presente um docente estagiário provindo da Universidade da Madeira. Confesso que, numa fase inicial, devido a várias circunstâncias não houve muito contacto entre núcleos de estágio. Contudo, com decorrer do EP, houve uma aproximação de ambas as partes, e experienciou-se um grande sentimento de união e um grande trabalho colaborativo, em que nos auxiliámos reciprocamente.

2.4. Caracterização da Turma

Após saída do horário do Professor Cooperante, o mesmo organizou uma reunião com a principal finalidade de efetuar uma distribuição aleatória das suas turmas aos docentes estagiários. A partir deste momento, ficámos responsáveis por lecionar educação física à turma 11 do 11º ano do Curso Científico de Artes Visuais.

O processo de caracterização da turma serve como uma linha orientadora para o Processo de Ensino Aprendizagem (P.E.A), uma vez que, mune o professor de informação essencial e de instrumentos pedagógicos que irão contribuir para uma tomada de decisão mais adequada e que visa o sucesso educativo dos seus alunos. Neste sentido, e de forma a adquirir um conhecimento mais aprofundado do nosso contexto de atuação foram aplicados dois questionários junto da turma. O primeiro foi elaborado pela Diretora de Turma (DT), mas todos os dados foram recolhidos e analisados por nós, sendo que toda esta informação foi posteriormente apresentada por nós perante o Conselho de Turma. O segundo momento de caracterização teve seguimento na nossa disciplina e visava uma caracterização da turma mais específica e contextualizada com a nossa área de intervenção.

A turma 11º11 é constituída por vinte e um alunos base, todos inscritos na disciplina de educação física. De forma geral, apresenta um enorme sentido de responsabilidade, autonomia e um notável gosto pela escola e tudo o que esta envolve.

Em relação à vertente social, verificou-se logo no início do ano letivo, que sentimentos de entreajuda, respeito e união estavam enraizados na turma. Ao longo das aulas, estes sentimentos manifestavam-se regularmente, o que facilitou a integração dos alunos recém-chegados. Diversas vezes, de forma autónoma, os próprios alunos que tinham mais facilidade na execução e na compreensão das dinâmicas das modalidades auxiliavam os colegas com mais dificuldades através do fornecimento de *feedback* positivo. Este comportamento criou uma forte dinâmica de grupo e gerou climas de aula extremamente agradáveis e propícios à aprendizagem.

No que diz respeito à disciplina de educação física, no inquérito respondido pela turma, verificou-se que os alunos pertencentes ao 11º11 associavam a disciplina de educação física a sentimentos positivos e alegres, e acima de tudo, transmitiam um enorme gosto pela atividade física. As modalidades preferidas da turma eram o

badminton e o basquetebol, e dezasseis dos vinte e um alunos mencionaram que, em alguma fase da sua vida, já estiveram ligados ao desporto federado.

No que concerne às doenças e problemas de saúde, as mais comuns entre os alunos eram a asma, alergias e miopia. Contudo, esta turma integrava alunos com problemas de saúde mais graves como lesões graves nos joelhos e paralisia do plexo braquial, que obrigaram a um planeamento de aula mais inclusivo e adequado às suas limitações.

De modo geral, nas modalidades, a turma apresentava-se heterogénea, com os alunos distribuídos pelos três diferentes níveis pedagógicos. A nível de conhecimento teórico e tático das modalidades, na grande maioria dos desportos lecionados a turma apresentou pouco conhecimento a nível de regras e dinâmicas da modalidade, à exceção de alguns alunos do nível avançado.

Na dimensão da disciplina e comportamento, a turma, em todos os momentos foi sempre muito proativa e dinâmica, todavia um pouco conversadora. Durante o ano letivo, houve raros casos de comportamentos fora da tarefa, nenhum comportamento de indisciplina e poucos casos de falta de material.

Em suma, juntamente com toda a informação retirada das avaliações iniciais, a utilização desta ferramenta verificou-se ser crucial para o nosso ano letivo, uma vez que permitiu um planeamento mais rigoroso e uma intervenção pedagógica mais competente e ajustada ao nível da turma.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 -Planeamento, Realização e Avaliação

Segundo Bento (2003), a planificação é o elo de ligação entre as pretensões do sistema de ensino e os conteúdos programáticos das respetivas disciplinas com a sua realização prática. Todo este planeamento, que pressupõe alcançar o sucesso educativo, visa a preparação e racionalização do ensino e, por este motivo, deve apresentar componentes relevantes da atuação metodológica do professor, nomeadamente: objetivos, matérias de ensino, conteúdos programáticos e os recursos disponíveis.

Considerados modelos de atuação pedagógica, os planos constituem a esfera de decisão na qual o professor determina quais os objetivos a alcançar no ensino. Neste sentido, o professor deve ter uma participação ativa no processo de planificação, e deve ter a capacidade de encontrar um equilíbrio no estilo da sua direção pedagógica, tendo sempre em consideração o ritmo de aprendizagem dos alunos e as suas disposições individuais de rendimento (Bento, 2003).

Com o propósito de assegurar uma transmissão de conhecimentos eficaz e o cumprimento rigoroso do planograma previsto para a disciplina, optámos por concretizar um modelo de atuação didático-metodológico interligado entre si e dividido em três fases: Planeamento Anual, Unidades Didáticas e Plano de Aula (Bento, 2003).

1.1.Planeamento anual

O planeamento anual é uma perspetiva global do ano letivo que procura situar o programa de ensino de acordo com o local, recursos humanos e contexto escolar. Organizado de acordo com os objetivos programáticos, definidos pelos documentos orientadores, o plano anual consiste num plano de atuação, pouco pormenorizado, que requer trabalhos preparatórios de análise e de balanço, bem como um processo reflexivo constante (Bento, 2003).

Para que o nosso planeamento anual fosse criterioso e adequado às necessidades educativas dos nossos alunos, procurámos efetuar uma leitura extensa e rigorosa de vários documentos cruciais, nomeadamente, as Aprendizagens Essenciais, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Regulamento Interno e o Projeto Educativo da Escola.

Assim sendo, ajustámos os objetivos programáticos de acordo com o planograma distribuído pelo GDEF e com base nas características globais da turma. Além disso, efetuámos uma distribuição das aulas de acordo com o calendário escolar, previsto para o presente ano letivo, e tendo em consideração a distribuição das instalações desportivas.

Segundo Inácio et al. (2014), o planeamento é uma das tarefas em que os docentes estagiários sentem mais dificuldade devido à inexperiência no exercício das suas funções. Não distante deste pensamento, ao elaborar o nosso planeamento anual deparámo-nos com várias questões pedagógicas e logísticas, relacionadas com a interligação dos recursos espaciais e temporais com os conteúdos programáticos. Com o objetivo de promover novas experiências educativas aos nossos alunos e assegurar um PEA mais qualitativo, optámos por lecionar a unidade didática de voleibol no primeiro período, ao invés do terceiro, como estava designado pelo mapa de instalações. Ao efetuar esta substituição, disponibilizámos mais aulas para a lecionação das matérias nucleares obrigatórias previstas no planograma, e tínhamos acesso à instalação desportiva exterior que disponha de um maior espaço de aula e uma superfície sintética, que gerou ambientes de aula mais propícios à aprendizagem.

Não sendo um documento fixo e inflexível, o nosso planeamento anual, no decurso do ano letivo, comportou várias alterações que visavam um planeamento ajustado às capacidades, preferências e limitações da turma. Após os nossos alunos evidenciarem algumas lacunas no conhecimento de outras modalidades, para além das obrigatórias, priorizámos, no terceiro período, abordar modalidades desconhecidas para os alunos, de modo a incrementar o seu conhecimento teórico e prático e diversificar as suas experiências escolares. Assim, no terceiro período optámos por lecionar *Ultimate Frisbee*, Jogos Tradicionais e Basquetebol, tal como demonstrado na tabela 1.

Ao aferir que a nossa turma de estágio iria realizar exames nacionais de disciplinas específicas, escolhemos, no terceiro período, terminar o nosso processo de avaliação com antecedência, de modo a diminuir a carga de tensão e stress dos alunos nesta fase final de preparação para os exames.

Seguindo as nossas linhas orientadoras e, de modo a estabelecer uma extensão e organização de conteúdos lógica, decidimos reservar as três últimas aulas do planeamento anual para a realização de três desportos que a turma nunca tinha vivenciado ao longo da sua formação académica: Orientação, Râguebi e Ténis de Campo, tal como demonstrado na tabela 1. Acreditamos que, através destas modificações, providenciámos aos nossos

alunos vivências marcantes e novas oportunidades de aprendizagem, colmatando assim um déficit de conhecimento presente.

3º Período												
abr	Maio										Junho	
27/abr	02/mai	04/mai	09/mai	11/mai	16/mai	18/mai	23/mai	25/mai	30/mai	01/jun	06/jun	
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Frisbee	Basquetebol	Jogos Tradicionais	Basquetebol	Jogos Tradicionais	Basquetebol	Frisbee	Basquetebol	Tênis de Campo	Orientação	Futebol Americano	Aula Final	
Campo 3												
Pavilhão												
I	I	I	I	I	I	I	AS	I	ASF	I		
E	E	E	E	E	E	E		E		E		
		AFC	AFC	AFC	C	AFC		AFC		ASF		
Bolas; Cones; Marcadores;												
Discos de Frisbee; Cordas, Andas, Marcadores												

Tabela 1 - Planeamento Anual Relativo ao 3º Período

1.2. Unidades Didáticas

As unidades didáticas (UD) consistem numa apresentação clara e detalhada das várias etapas do PEA, servindo de base para a preparação das aulas. Consideradas um elo entre o planeamento anual e o plano de aula, este planeamento intermédio deve traçar com clareza o perfil didático característico de cada aula/função didática (Bento, 2003).

Para o professor deve ser claro o contributo de uma determinada unidade didática para a formação e desenvolvimento de habilidades motoras, capacidades condicionais e aquisição de conhecimentos teórico-práticos sólidos que visam o sucesso educativo dos alunos, (Bento, 2003). Podendo ter uma duração compreendida entre semanas até um período letivo, este planeamento intermédio deve, através de uma estruturação lógica, apresentar os objetivos, capacidades e competências a serem alcançadas no decurso da unidade didática, instrumentos de avaliação e estratégias pedagógicas que irão acrescentar qualidade ao processo de ensino. (Bento, 2003; Januário, 2017).

Fundamentados nesta metodologia de planeamento e influenciados pelo Modelo de Estrutura e Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), as planificações das nossas UD procuraram seguir uma sequência lógica, coerente e adequada ao contexto escolar e às características dos nossos alunos. Por conseguinte, todos estes documentos referenciaram a história das modalidades, as suas regras, gestos técnicos, as suas componentes críticas e as principais dinâmicas de jogo. Como informação complementar, efetuámos a caracterização do contexto escolar, dos recursos disponíveis, traçámos o perfil da turma

perante cada modalidade e definimos estratégias pedagógicas. Por último, estes documentos apresentaram uma descrição da organização dos conteúdos e da função didática de cada aula, bem como grelhas de avaliação das respetivas avaliações efetuadas.

À semelhança do planeamento anual, ao elaborar as nossas unidades didáticas deparámo-nos com uma série de questões, como por exemplo: “Que organização e estruturação de aulas e conteúdos vai ter o maior impacto no desenvolvimento transversal dos nossos alunos?”; “Quantas aulas são necessárias para desenvolver cada matéria ou conteúdo programático?” ; “Em que momentos do período devem surgir momentos de avaliação?” ; “Serão os conteúdos programáticos escolhidos demasiado complexos?”

Acreditamos que, somente através de um processo reflexivo constante, de um debate direto com o nosso orientador cooperante e com um acumular de experiência profissional foi possível compreender melhor a resposta a todas estas questões, e, assim elaborar um UD mais assertiva e eficaz.

Para que o nosso planeamento tivesse uma sequência lógica e, procurando um processo evolutivo constante, a distribuição de conteúdos foi muito variável de período para período. Numa fase inicial, por termos alguma inexperiência na exercitação das nossas responsabilidades, optámos por priorizar a lecionação dos gestos técnicos e, numa fase posterior, introduzir formas mais complexas de jogo.

Após observação das decisões tomadas no primeiro período e, de modo a corrigir algumas lacunas no nosso planeamento, começámos por dar menos ênfase aos gestos técnicos e dar mais valor à tomada de decisão e dinâmicas de jogo. Neste sentido, começámos por introduzir o conteúdo denominado de “Pensamento/Raciocínio Lógico e Dinâmicas de Jogo”. Este visava estimular a tomada de decisão, desenvolver a capacidade de resolução de problemas e o raciocínio lógico dos alunos, de modo a impulsionar o desenvolvimento de competências e instrumentos pedagógicos, úteis não só para uma maior compreensão de cada modalidade, como também ao longo da sua formação académica e profissional. Dito isto, no 2º período optámos por lecionar modelos de ensino como o “*Teaching Games For Understanding*”, “*Games Centered Approach*”, e numa fase posterior, o modelo de “Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas”.

Ainda não satisfeitos com o trabalho desenvolvido no nosso planeamento intermédio, no terceiro período aplicámos uma metodologia de aulas diferente da dos restantes períodos. Acreditávamos que os gestos técnicos, perante o contexto e o perfil da nossa turma, já não necessitavam ser desenvolvidos, priorizando totalmente a capacidade

de resolução de problemas, tomada de decisão, e, defendendo a perspectiva de que os conteúdos da educação física eram meramente para transmitir valores e as competências destacadas no documento “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”. A seguinte estratégia visava munir o aluno de instrumentos pedagógicos imprescindíveis para a sua formação académica e profissional, realçando a importância e o papel da escola na formação transversal do aluno como um futuro cidadão autónomo, responsável, com um elevado espírito crítico e capacidade de decisão (Martins et al., 2017).

1.3.Plano de Aula

Considerada uma unidade organizativa essencial e uma unidade pedagógica do processo de ensino, a aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. Somente através de uma organização e estruturação eficaz, esta fase de planeamento terá impacto no desenvolvimento dos alunos e nos resultados de aprendizagem (Quina, 2009).

Cada aula é única e fornece aos seus alunos um contributo totalmente específico, que resume os objetivos do planeamento anual, das unidades didáticas e todo o programa de toda a escolaridade, (Bento, 2003). Existem vários modelos de estruturação de uma aula de educação física, sendo um dos mais comuns o tripartido, (Quina, 2009). Baseados neste modelo subdividimos o nosso plano de aula em três grandes momentos: parte inicial, parte intermédia e parte final. (Apêndice I).

Segundo Quina (2009), a parte inicial da aula visa a criação de um ambiente de aula favorável e a preparação fisiológica para a exercitação da parte fundamental, através de uma fase verbal e uma fase ativa. Nesta fase devem constar exercícios dinâmicos que atuem sobre os principais grupos musculares e mobilizem simultaneamente todos os alunos.

Posteriormente, a fase fundamental, que abrange cinquenta a setenta por cento da aula, deve ter uma sequência lógica e uma progressão dos exercícios, iniciando-se com ações técnicas e táticas e aperfeiçoamento de habilidades, e, terminando com exercícios que integrem na totalidade todas as habilidades desenvolvidas ao longo da aula.

Após terminada esta fase, iniciamos a parte final da aula. Nesta fase devem ser realizados exercícios de retorno à calma que visam regresso às condições iniciais e diminuição do ritmo cardíaco. (Quina, 2009).

Por todo o planeamento estar interligado entre si, o planeamento de aula também sofreu algumas modificações, nomeadamente na escolha dos exercícios. Isto é, numa fase inicial do EP, priorizámos a exercitação dos gestos técnicos através dos exercícios analíticos. Porém, à medida que fomos construindo a nossa perspetiva sobre o ensino e traçando uma direção pedagógica, optámos por transmitir os conteúdos programáticos somente pelo meio de situações de jogo adaptadas, situações de jogo reduzido ou através da introdução de problemas que poderiam surgir na instrução do constrangimento tático das modalidades, ou em forma de pequenos desafios.

Após observar e refletir sobre as experiências anteriores, decidimos introduzir dois grandes objetivos no nosso planeamento de aulas. Deste modo, na fase inicial da aula optámos por introduzir exercícios lúdicos/Jogos Pré-Desportivos que gerassem ambientes de aula mais agradáveis, como por exemplo, jogo da apanhada ou jogo do gelo. A segunda alteração foi a introdução de desafios que estimulassem a capacidade lógica dos alunos e a sua capacidade de resolução de problemas. Neste sentido, esta estratégia visava a transferência e aplicação destes conteúdos na prática das modalidades assim como reforçar a necessidade de estes terem um pensamento crítico e lógico ao longo da sua vida.

Devido à Pandemia do Covid-19, os órgãos de administração da escola juntamente com o GDEF prepararam um plano de contingência, a ser aplicado nas aulas de educação física, com o intuito diminuir os riscos de contágio e propagação do vírus. Por criar diversos constrangimentos a nível da organização dos alunos, do material e na seleção dos exercícios, conciliar todas estas direções com a nossa intenção pedagógica foi um desafio constante. Além disso, aliados a este constrangimento estavam integrados na turma alunos com diversas limitações, o que nos obrigou a várias adaptações dos exercícios, promovendo assim, um estilo de ensino inclusivo.

Segundo Capel e Whitehead, (2015), o professor pode prever uma organização da turma, através de quatro formas distintas: agrupar os alunos por diferentes níveis de habilidade, pelo mesmo nível de habilidade, por níveis opostos, ou com base na sua vida social. Apesar de envolver um planeamento de aula mais complexo e exigente, optamos por agrupar, regularmente, os alunos pelas diversas formas de organização mencionadas com o principal propósito de estimular comportamentos de cooperação, liderança e motivação (Capel e Whitehead, 2015).

Por último, com a finalidade de assegurar um planeamento eficaz e qualitativo

elaborámos uma ferramenta pedagógica denominada de “Controlo de Aprendizagem”, representada no Gráfico 1. Neste instrumento estão presentes todos os conteúdos que foram ser abordados ao longo da UD, e registado o tempo de aula teórico despendido com cada conteúdo programático. A aplicação deste instrumento em contexto escolar proporcionou-nos uma maior perceção do volume de aula despendido em cada conteúdo, assegurando sempre uma distribuição temporal de acordo com a sua importância pedagógica. Além disso, a elaboração e distribuição deste instrumento pedagógico teve impacto nas nossas grelhas de avaliação na medida que, os conteúdos com mais tempo de exercitação e consolidação tinham um maior peso avaliativo.

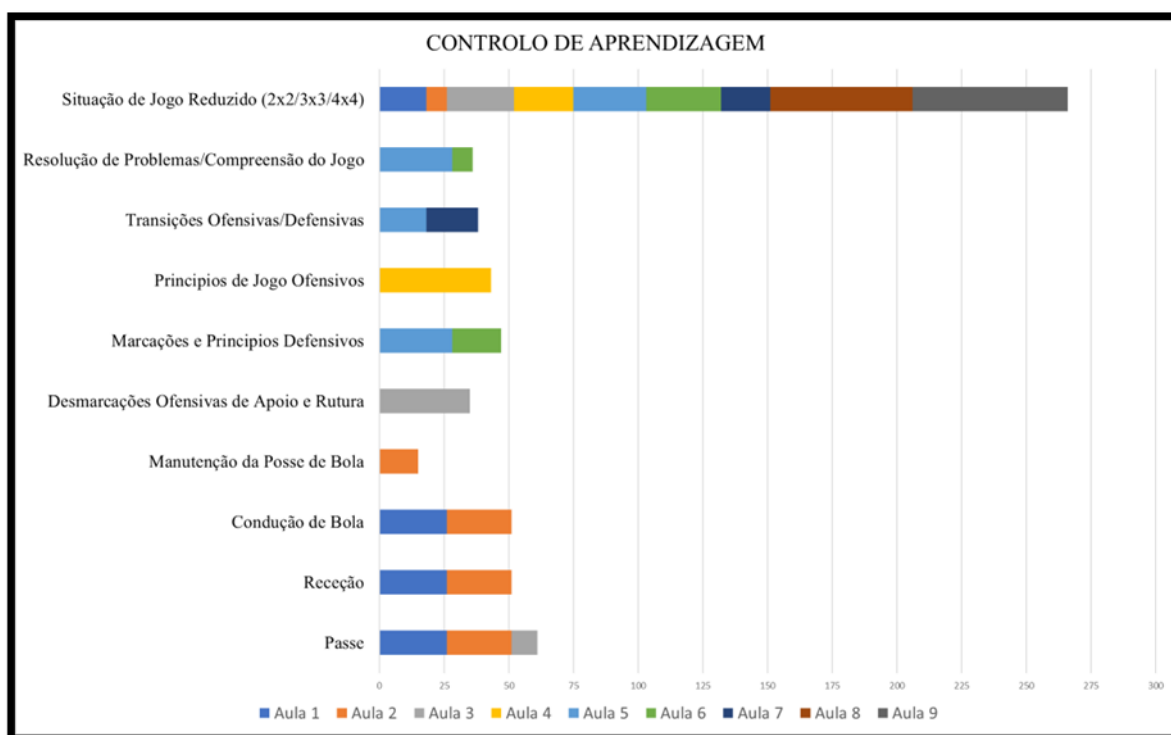


Gráfico 1 - Controlo de Aprendizagem

1.4. Perspetiva e Direção Pedagógica

A crescente transformação do universo escolar a que temos assistido, juntamente com o aumento da complexidade científico-tecnológica que existe no mundo profissional, exige uma preparação docente cada vez mais completa. Neste sentido, o professor é considerado muito mais que um especialista de uma dada matéria curricular e

desempenha novos papéis para além de transmissor de conhecimentos (Mesquita, 2011).

Assim, o professor, fundamentado em metodologias cientificamente comprovadas, tem a responsabilidade de tornar a aprendizagem mais motivadora e centrada no aluno. É importante ter a capacidade de tomar decisões conscientes e assertivas de forma a desencadear no aluno uma motivação intrínseca para adquirir conhecimento e associar o processo de ensino e aprendizagem a sentimentos mais positivos. (Silva, 2017).

Com a aquisição de uma maior experiência profissional e de um saber académico mais profundo, o professor começa a desenvolver a sua própria filosofia de ensino e direção pedagógica. Sustentados nas linhas orientadoras definidas pelo Governo, no Projeto Educativo da Escola e através de métodos eficazes no seu plano de atuação, o professor tem oportunidades para implementar a sua perspetiva pedagógica e transmitir aos alunos os valores e conteúdos que considera pertinentes para o percurso académico dos mesmos. (Mesquita, 2011; Capel e Whitehead, 2015).

Também nós, enquanto docentes estagiários, começámos a traçar e desenvolver a nossa própria direção pedagógica. Em virtude da natural inexperiência no exercício das nossas funções, numa fase inicial do estágio, optámos por estilos de ensino reprodutores e abordagens mais tradicionais. A seleção de exercícios analíticos fechados, que forneciam pouca autonomia ao aluno era comum, bem como a utilização de estilos de ensino por comando e tarefa, com *feedback* muito dirigidos para a qualidade da execução técnica. Tínhamos muito presente a necessidade de cumprir rigorosamente com a transmissão dos conteúdos programáticos previstos para cada ano escolar e, acabámos por negligenciar um pouco as necessidades educativas dos alunos.

Ao observar o comportamento dos alunos e as suas dificuldades, e ao refletir sobre a nossa prática pedagógica, levantámos as seguintes questões: “Faz sentido desenvolver os gestos técnicos de forma analítica quando os alunos não compreendem quando estes devem ser utilizados em contexto de jogo?” ; “A tomada de decisão, o pensamento lógico e as compreensões do jogo não são conteúdos mais pertinentes e que merecem ser desenvolvidos?” ; “Faz sentido os alunos, ciclo após ciclo, realizarem sempre os mesmos exercicios técnicos? Estes alunos, que estão quase a finalizar o último ciclo de ensino obrigatório, não deveriam estar a desenvolver competências úteis como a autonomia, pensamento critico, capacidade reflexiva e responsabilidade, de forma a prepará-los para as suas próximas etapas?”.

Identificados com os princípios e valores apresentados no PASEO, começámos a defender que todos estes princípios deveriam ser transmitidos aos alunos através da Educação Física. Só assim iríamos formar alunos capazes, criativos, críticos, responsáveis, autónomos, curiosos, reflexivos e preparados para enfrentar as próximas etapas da sua vida.

Com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagem, diminuir as lacunas educativas dos nossos alunos e ir ao encontro da nossa perspetiva pedagógica modificámos todo o nosso planeamento e conseqüentemente, a nossa IP. Sustentados em modelos de ensino como “Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas”, no “Modelo de Educação Desportiva” de Siedentop (1996), estilos de ensino mais produtores como descoberta guiada e recíproco e abordagens centradas no jogo como “*Teaching Game for Understanding*” de Werner et al.,(1996) ou “*Games Centered Approach*” evidenciado por Miller et al., (2016) aplicámos várias estratégias e técnicas de intervenção ao longo das aulas, de modo a alcançar os objetivos propostos. Assim, foi recorrente o uso do questionamento e o fornecimento de *feedback* pedagógico interrogativo, que estimulava o pensamento e raciocínio dos alunos. Contudo, ao aplicar estes estilos de ensino, surgiu a seguinte questão: “Quais são os problemas que eu devo propor ao aluno?”; “Estes problemas podem surgir na instrução de um exercício ou através de vários desafios?”; “Qual é opção pedagógica mais assertiva?”.

Deste modo, introduzimos os problemas de diversas formas. Em primeiro lugar, fornecíamos os problemas através de uma instrução com lacunas propostas de modo que o aluno conseguisse solucionar os problemas apresentados. Em segundo lugar, colocámos constrangimentos durante as tarefas ou exercícios selecionados com o intuito de estimular a capacidade de resolução de problemas, e, em terceiro lugar, no final de cada aula proponhamos pequenos desafios lúdicos e diferenciados, como por exemplo, a resolução do cubo ou desafios éticos/morais. Posto isto, através destes desafios únicos e marcantes, reforçávamos perante os alunos que estes são seres capazes, inteligentes, autónomos, e não meramente máquinas reprodutoras. Ao longo da sua vida, a capacidade de resolução de problemas, uma cidadania refletiva e exemplar e um pensamento crítico vão ser fundamentais para alcançar todos os seus objetivos e ambições.

Numa fase inicial da implementação destes novos modelos e técnicas de intervenção houve alguma resistência e falta de compreensão da principal mensagem que estava a ser transmitida. Pressupomos como fatores potenciadores deste comportamento

a nossa falta de experiência profissional e o facto desta perspectiva pedagógica ser relativamente nova para os nossos alunos. Contudo, esta resistência dissipou-se ao longo das aulas, e começou a haver uma melhor compreensão destes conteúdos. No final do ano letivo, verificámos indicadores de uma melhor capacidade de resolução de problemas, um aumento da autonomia, pensamento crítico e criativo.

Nesta perspectiva pedagógica, o professor assume um papel de orientação na aprendizagem e tem como principal missão orientar os alunos para aquisição destas competências e princípios.

2. Intervenção Pedagógica

A aula, considerada o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e ação do professor, requer uma intervenção pedagógica assertiva de modo a garantir a concretização, em contexto real, de todo os conteúdos programáticos e direções pedagógicas (Bento, 2003). O professor, que é considerado o principal responsável pela gestão e controlo de todo este processo deve ter em consideração o seu contexto de atuação e criar condições qualitativas que promovam o sucesso educativo dos seus alunos.

Deste modo, munido de diversos instrumentos pedagógicos, o professor tem a responsabilidade de realizar uma intervenção pedagógica centrada no aluno, que tenha impacto no percurso académico.

A intervenção pedagógica de um professor pode ser dividida em quatro principais dimensões: Instrução/Instrução *Feedback* Pedagógico, Gestão de aula e disciplina/clima de aula.

2.1. Instrução

Segundo Quina, (2009), a instrução pedagógica é um comportamento de ensino, através do qual o docente visa fornecer ao aluno informação sobre as atividades de aprendizagem, motivando-o para a sua prática. Esta dimensão que abrange diversas técnicas de intervenção como Preleção/Instrução, demonstração, *feedback* pedagógico e questionamento, ocorre durante as diversas fases da aula.

Nesta perspectiva, assumimos que durante o EP, a instrução foi sempre uma dimensão débil, à qual procurámos evoluir. Exercitar previamente a preleção inicial e a instrução dos exercícios, reler o plano de aula e todas as suas variáveis, reduzir os

períodos de instrução, efetuar uma divisão da turma em pequenos grupos ou aplicar métodos tecnológicos, como a utilização de vídeos ou de imagens, foram um conjunto de técnicas pedagógicas a que recorreremos e que são sustentadas por (Martins et al., 2017). Na preleção inicial eram sempre mencionados os objetivos da aula, a sua organização e estruturação, e, na preleção final, era sempre efetuado um balanço final da aula com um reforçar das aprendizagens desenvolvidas, (Quina, 2009).

Ao longo do EP, a demonstração foi aplicada como forma de complementar a instrução. Esta técnica pedagógica deve ser simples, concisa e contextualizada de forma que o aluno compreenda a sua principal mensagem (Capel e Whitehead, 2015; Quina, 2009). Através de um modelo de atuação representativo dos nossos objetivos, a demonstração foi aplicada com mais ênfase no início das unidades didáticas, uma vez que, na nossa perspetiva, auxiliava os alunos a compreender melhor os exercícios selecionados, as suas componentes críticas associadas e objetivos didáticos.

Numa fase prematura do EP, caracterizámos o nosso *feedback* pedagógico como pouco efetivo. Regularmente, fornecíamos muito *feedback* pedagógico descritivo e prescritivo com o intuito de corrigir os gestos técnicos, estimulando pouco o pensamento do aluno. Com a aquisição de uma maior experiência e uma melhor perceção da nossa direção pedagógica, o nosso *feedback* prescritivo começou a ser substituído pelo uso constante da interrogação com a finalidade de envolver o aluno nas suas aprendizagens e facilitar a aquisição dos conteúdos transmitidos. Contudo, após alertados pelo professor cooperante, começámos a ter uma maior preocupação em fechar o ciclo de *feedback* pedagógico fornecido. Além disso, a circulação constante pelo espaço de aula permitiu uma melhor identificação das ações técnico táticas dos nossos alunos corrigindo-as através de um *feedback* pedagógico personalizado.

Por último, o questionamento, com a devida supervisão pedagógica, contribui para uma melhor compreensão das dinâmicas de jogo, ajuda os alunos a solucionar problemas e, acima de tudo, reforça os principais objetivos didáticos da aula (Capel e Whitehead, 2015). Influenciada pelo contexto de aula e pelo perfil da turma, esta técnica de intervenção deve ser aplicada de forma pertinente. Sempre que os alunos evidenciavam dificuldades em responder, optávamos por colocar a questão de uma forma diferente ou fornecíamos pequenas sugestões ou dicas, de modo a facilitar a compreensão dos conteúdos transmitido. Na nossa perspetiva, esta estratégia reprimia o aparecimento de sentimentos negativos, aumentava índices de motivação, e envolvia os alunos no seu

processo de aprendizagem.

2.2. Gestão de aula

Desde o início, tivemos sempre muito presente que, uma boa organização e gestão de todas as variáveis e recursos, iriam ser um aspeto fundamental para o bom funcionamento da aula em contexto escolar, (Capel e Whitehead, 2015). Desde o primeiro dia de aulas, perante os alunos, estipulámos um conjunto de regras essenciais como por exemplo: definir o material adequado para prática de educação física; realçar a necessidade de remover todos os acessórios potenciadores de pôr em risco a segurança dos colegas; estabelecer os horários que deveriam ser cumpridos.

De forma consciente, os alunos foram criando rotinas específicas que tornaram a gestão de aula cada vez mais rápida e dinâmica. O lugar da preleção inicial, a ida dos alunos para nos auxiliar com o material, bem como toda a estrutura e organização da aula são alguns exemplos.

Uma distribuição qualitativa do material pelo espaço é fundamental para uma melhor rentabilização do tempo de aula e conseqüentemente um maior desenvolvimento motor dos alunos, (Capel e Whitehead, 2015). Com base nas várias sugestões e aconselhamento do professor cooperante, começámos a desenvolver algumas estratégias que nos permitiram desenvolver competências nesta dimensão. No início e no fim de cada aula, começámos a contabilizar o material requisitado e verificávamos as condições do mesmo.

Antes de cada aula, chegávamos mais cedo à instalação desportiva e disponhamos o material pelo espaço de forma rentabilizar o tempo de aula. No decurso da mesma, frequentemente, pedíamos o auxílio dos alunos na organização do material, de modo a ter transições entre exercícios mais fluídas e reduzir o aparecimento de comportamentos menos adequados.

No decurso do EP verificámos que, o excesso de utilização de material era contraproducente, uma vez que aumentava os tempos de organização, diminuía o tempo de empenhamento motor, e criava condições para o aparecimento de comportamentos menos apropriados. De forma a resolver este constrangimento começámos por utilizar as marcações do campo como forma de demarcar o espaço dos exercícios, (Capel e Whitehead, 2015).

No nosso caso, existiam desde o segundo período, alunos com atestados médicos

que estavam impedidos de realizar as aulas práticas. No sentido de criar um ensino inclusivo, no início do EP foi elaborado um documento orientador para a realização de um resumo pedagógico da aula, que tinha valor para a área dos conhecimentos do aluno. Porém, esta estratégia foi substituída pela inclusão dos alunos na parte prática da aula através de execução de funções como arbitragem de jogos ou controlo das atividades e dos colegas. Esta última demonstrou ser muito mais útil para o desenvolvimento transversal do aluno, uma vez que, este punha em prática os seus conhecimentos teóricos, envolvendo-os neste PEA.

À semelhança da gestão do material, uma eficaz gestão do tempo de aula irá ter um impacto significativo no processo de ensino de aprendizagem. Uma gestão temporal competente prevê tempo suficiente para a realização das tarefas planeadas, um maior tempo disponível para a exercitação das habilidades motoras, e a realização de um balanço final da aula (Capel e Whitehead, 2015).

No nosso caso, tivemos sempre em consideração as ideias defendidas por esta bibliografia e, ao longo da aula, garantimos que todos os alunos tinham tempo suficiente para adquirir, exercitar e consolidar os conteúdos abordados e cumprir com todas as fases previstas pelo planeamento de aula.

Além da gestão do tempo e do material, a postura, o posicionamento e circulação durante a aula, foram, do mesmo modo, uma preocupação constante. Uma circulação pelo espaço e um posicionamento adequado asseguram um controlo completo da turma. Através deste comportamento conseguimos ter todos os alunos no nosso campo de visão, diminuir o aparecimento de comportamentos de desvio e ministrar *feedback* pedagógico pertinente, (Capel e Whitehead, 2015).

Como referido na fase do planeamento de aula, a organização e gestão da turma pelos exercícios, era pensada previamente de modo a acelerar todo este processo e rentabilizar o tempo da mesma. Nas aulas lecionadas num espaço exterior, sob condições temperaturas mais elevadas, priorizávamos realizar várias pausas para hidratação, providenciar maiores tempos de descanso e colocar os alunos na sombra durante a instrução, de modo a garantir e assegurar o seu bem-estar.

Contudo, em aulas lecionadas em espaços fechados, ou em condições amenas, após reflexão com a nossa orientadora científica, fomos sensibilizados para o facto de não fornecer momentos específicos para a hidratação, em razão de rentabilizar o tempo de aula e reduzir o aparecimento de comportamentos desviantes. Assim sendo, os alunos iam

hidratar-se quando achavam pertinente.

2.3. Clima/Disciplina

Em contexto escolar, a existência de um clima de aula propício à aprendizagem origina índices de motivação mais elevados, um maior interesse nos conteúdos programáticos, um aumento do rendimento da turma, e inclusive, pode criar um aumento da autoestima dos alunos, (Capel e Whitehead, 2015). Com o objetivo de gerar um ambiente de aula mais produtivo, dinâmico e que envolvesse todos os alunos, começámos a utilizar exercícios lúdicos na fase inicial da aula e torneios competitivos com a respetiva entrega de prémios.

Além disso, a utilização regular de um humor controlado e respeitador, a demonstração genuína de preocupação pelos interesses e bem-estar da turma, e um *feedback* pedagógico positivo e motivador foram algumas das estratégias aplicadas no EP e que resultaram num clima de aula positivo e numa construção gradual de uma ligação emocional entre os professores e os alunos.

Em relação à dimensão da disciplina, ao longo do ano letivo não se verificaram momentos inapropriados. Através das várias estratégias anteriormente mencionadas, conseguimos estabelecer uma relação de respeito com os alunos. Assim, por iniciativa própria, os alunos respeitavam tanto os diversos momentos de aula como todos os professores.

3. Funções/Tipos de avaliação utilizado ao longo do EP

A avaliação na educação consiste na recolha e interpretação das informações, em função de determinados critérios e parâmetros de forma a tomar decisões fundamentadas que irão ter influência em todo o processo de aprendizagem (Gonçalves e Aranha, 2008). Com o objetivo de selecionar ou orientar a evolução futura do aluno, regular os processos de aprendizagem e certificar as suas competências, aplicámos a seguinte tipologia de avaliação: Avaliação Formativa Inicial, Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa e Autoavaliação.

No início de um ciclo de aprendizagem, realizámos a avaliação formativa inicial da turma. Este tipo de avaliação visava determinar o nível de habilidade dos alunos, as suas valências e dificuldades em cada matéria, possibilitando um planeamento mais rigoroso e adequado às suas limitações (Quina, 2009). (Apêndice II)

Após concluída esta avaliação formativa inicial, dávamos início à avaliação formativa contínua. Esta avaliação consiste na recolha sistemática e informal de informações sobre a evolução dos alunos, permitindo compreender se os objetivos propostos para cada aula estão a ser alcançados. Para além de envolver ativamente o aluno no seu processo de aprendizagem, permite uma avaliação mais rigorosa e criteriosa da realidade. (Quina, 2009). Na nossa avaliação, o registo contínuo das várias observações era reduzido a uma única tabela. (Apêndice III). Consequentemente, esta tabela demonstrava a progressão e o resultado de um período letivo, tendo um grande peso na avaliação final do aluno.

Por último, a avaliação sumativa pode ser vista como uma síntese dos resultados da avaliação formativa contínua e é efetuada no final de um ciclo de aprendizagem (UD, período ou ano letivo) (Apêndice IV). Esta avaliação visa formular um juízo de valor sobre todos os conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, assim como as suas atitudes (Quina, 2009). Assim, para cada período letivo, elaborámos uma grelha de avaliação constituída pelo produto das unidades didáticas, resultado testes Físicos FitEscola e área dos conhecimentos. (Apêndice V).

Por ser um processo complexo, o professor deve realizar uma avaliação de acordo com aquilo que ensina (Carvalho, 2017). Como referenciado ao longo do presente relatório de estágio, começámos a introduzir e abordar diversos conteúdos, que variavam de período para período. Com o objetivo de ser coerente com a nossa direção pedagógica elaborámos diferentes grelhas de avaliação, respeitando sempre os documentos orientadores do GDEF.

Numa fase inicial do estágio, a nossa grelha de avaliação era constituída somente pelos conteúdos programáticos, com grande ênfase nos gestos técnicos, e atribuía um grande valor à execução correta dos mesmos. No entanto, com o decorrer do EP, decidimos começar a introduzir parâmetros de avaliação de acordo com os conteúdos transmitidos nas aulas, como dinâmicas de jogo e/ou pensamento lógico. Apesar destas modificações, ao realizar a avaliação sentíamos que os parâmetros de avaliação definidos não correspondiam ao nosso juízo de valor, uma vez que valorizávamos muito mais a intenção do gesto técnico do que propriamente o gesto técnico em si.

Não satisfeitos com os conteúdos definidos nas grelhas de avaliação, no terceiro período, efetuámos diversas alterações nos parâmetros de avaliação. Sustentados no instrumento de avaliação de *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) de Oslin

et al., (1998) e no estudo realizado por Freitas et al., (2017), para a modalidade de Basquetebol, definimos os seguintes parâmetros de avaliação: Tomada de Decisão, Execução dos Gestos Técnicos, Ações de Suporte e compreensão das dinâmicas de jogo. (Apêndice VI). Já para as modalidades de Frisbee e Jogos tradicionais ficaram definidos os seguintes parâmetros: Resolução de Problemas e Tomada de Decisão, Capacidade de Comunicação, Pensamento Crítico e compreensão das dinâmicas de jogo. (Apêndice VII).

Contudo, os parâmetros de avaliação anteriormente apresentados geraram algumas questões pertinentes: “O que é uma boa tomada de decisão?”; “Quantas tomadas de decisão devemos avaliar por aula?”; “Se o aluno conseguir encestar a bola mesmo com uma marcação forte é uma boa tomada de decisão?”; “Como analisar uma boa resolução de um problema?”. Por terem um grande caráter subjetivo, a análise destes dados foi uma das nossas grandes dificuldades. Através da construção de novas estratégias de avaliação, de um registo contínuo do desempenho dos alunos em cada aula e com uma observação mais eficaz, começámos a compreender melhor o desempenho dos alunos em cada parâmetro, Mendes et al., (2012). Porém, pressupomos que a subjetividade inerente a este processo influenciou os resultados da avaliação.

O último tipo de avaliação utilizada foi a autoavaliação. Esta assume um papel preponderante, uma vez que, é implementada pelo próprio aluno. Através do processo autoavaliativo, o aluno reflete sobre os vários momentos e aspetos das suas atividades físicas e cognitivas e dá uma opinião crítica e refletida sobre as suas ações (Vieira, 2013).

Semelhante ao processo avaliativo apresentado anteriormente, a nossa perspetiva sobre a autoavaliação também se moldou. Posto isto, no primeiro período, em virtude de alguma carência de conhecimento pedagógico e de inexperiência docente, optámos por realizar este momento de avaliação uma única vez, no final do período. Assim, construímos um questionário de autoavaliação constituída por perguntas quantitativas, que incentivam apenas a justificação da nota pretendida pelo aluno (Apêndice VIII). Consequentemente, as principais respostas fornecidas podem ser caracterizadas por serem gerais e não reveladoras das aprendizagens dos alunos.

Com base nas vivências experienciadas previamente, no 2º período elaboramos um questionário de autoavaliação exclusivamente constituído por perguntas abertas, de caráter qualitativo, que visavam uma melhor compreensão da eficácia da transmissão de conhecimentos, dos métodos e técnicas de ensino (Apêndice IX). Ao contrário do

acontecido previamente, as respostas dos alunos foram diversificadas e com um maior grau de sinceridade. Na nossa perspectiva, foi interessante compreender quais foram as aprendizagens e conteúdos programáticos que mais tiveram impacto nos nossos alunos. Neste sentido, recebemos um *feedback* que gostaríamos de realçar: “Finalmente comecei a compreender a lógica do jogo”. Esta observação, que pode parecer simples, para nós teve um grande significado, uma vez que demonstra que todas as técnicas de intervenção e métodos de ensino começavam a surtir o efeito pedagógico pretendido. Contudo, este momento somente foi realizado uma vez, também no final do período letivo.

Posteriormente, começámos a partilhar a visão defendida por Vieira (2013). A autora abraça a ideia de que a autoavaliação pode servir como um complemento eficaz da avaliação realizada pelo professor, na medida que, possibilita ao aluno, uma melhor compreensão das suas valências e aspetos menos fortes, e, conseqüentemente, orientar as suas aprendizagens. Neste sentido, ao verificar as vantagens pedagógicas da autoavaliação, no terceiro período decidimos realizar este momento no final de cada aula, também através de perguntas abertas e de carácter qualitativo (Apêndice X). Estas perguntas incidiam sobre as principais aprendizagens e dificuldades que o aluno enfrentou em cada aula, com o intuito de colocar o aluno a refletir e encontrar as linhas orientadoras para o seu sucesso, com a nossa supervisão pedagógica. Além disso, com base na informação transmitida pelos alunos, conseguimos ajustar a nossa intervenção pedagógica, indo ao encontro das suas necessidades educativas, o que adicionou mais qualidade a todo o processo de ensino-aprendizagem.

Constatámos que seria mais benéfico reservar os últimos cinco minutos da aula para o preenchimento do questionário de autoavaliação em vez de autorizar os alunos a realizar em casa por um motivo: a realização imediatamente a seguir à aula origina uma autoavaliação mais criteriosa e correspondente à realidade e conseguimos garantir que todos os alunos cumprem com o preenchimento do questionário.

3.1. Parâmetros e Critérios de avaliação

É importante que o processo de avaliação seja centrado no aluno e que este tenha total conhecimento do processo avaliativo, sendo um participante ativo e regulador das suas aprendizagens. Como apresentado por Nobre (2015), este processo interativo entre o professor e o aluno, auxilia o aluno a autorregular as suas aprendizagens, e a procurar

a constante evolução.

Posto isto, desde o princípio assumimos que era importante disponibilizar aos alunos informações sobre a sua avaliação e assegurar a sua total compreensão. No início de cada período letivo, produzimos um documento denominado de “Critério de Avaliação”, que explicitava os tipos de avaliação a que seriam submetidos e os parâmetros em que iriam ser avaliados, assim como as suas cotações. Acreditamos que, desta forma, ao envolver o aluno no seu processo de aprendizagem, conseguimos torná-lo mais ativo e autorregulador das suas aprendizagens. (Apêndice XI)

3.2. Avaliação da Área de Conhecimentos

De acordo com os critérios de avaliação disponibilizados pelo GDEF, vinte por cento da nota final do aluno seria designada para a área de conhecimentos. Em contexto escolar, é frequente a aplicação de provas escritas para avaliar esta dimensão conceitual. Segundo Darido (2012) o teste escrito é bastante eficaz para determinar os conhecimentos mais simples, e, com algum estudo, conhecimentos mais profundos. Sustentados nestas linhas orientadoras e após tomar conhecimento dos vários métodos de avaliação partilhados pelo corpo docente do GDEF e pelo núcleo de estágio, seleccionámos o teste escrito como forma de avaliar esta dimensão.

Infelizmente, os resultados não corresponderam às nossas expectativas iniciais. Através de um processo de reflexão e de introspeção, pressupomos que os maus resultados podem ter sido indicadores de: a) Escassez de estudo por parte dos alunos; b) Pouca retenção da informação transmitida ao longo das aulas, devido à falta de atenção ou a uma pobre capacidade de comunicação ou transmissão de conhecimentos por parte do professor; c) Dificuldade em relacionar e aplicar os conteúdos práticos através de perguntas teóricas; d) Elevado grau de complexidade das perguntas seleccionadas.

Com o objetivo de promover uma nova oportunidade de avaliação decidimos efetuar um segundo momento avaliativo. Após identificar quais as perguntas que cada aluno tinha errado no teste escrito, voltamos a refazê-las nas aulas seguintes através de questionamento informal e verificámos o seguinte: a) Diversos alunos conseguiram responder corretamente às questões apresentadas, o que revela uma aquisição de novos conhecimentos; b) Um único momento de avaliação para aferir o nível de conhecimento teórico-prático dos alunos pode não corresponder à verdadeira realidade. Estas constatações levantaram a seguinte questão: “Se um aluno adquirir ou consolidar

conhecimento teórico após a realização do teste escrito, não deve ser valorizado?”.

Assim sendo, efetuámos algumas alterações nas técnicas e instrumentos de avaliação. Por acreditarmos que somente através da aplicação dos conhecimentos teóricos em contexto prático é possível estabelecer uma ligação lógica entre os mesmos, no segundo período atribuímos uma função específica a cada aluno, que estes tinham de desempenhar ao longo das aulas. Além disso, com o objetivo de diminuir as lacunas na área da comunicação, convidámos profissionais especializados nas funções desempenhadas por cada aluno que, transmitiram, através de pequenas palestras, conhecimentos teóricos de forma clara e eficaz.

Segundo Capel e Whitehead (2015), o questionamento é um instrumento de avaliação valioso para determinar o conhecimento teórico-prático e o nível de compreensão dos conceitos por parte dos alunos. Posto isto, na modalidade de badminton optámos por efetuar perguntas teóricas interligadas com a função didática da aula. Na nossa perspetiva, através do questionamento de perguntas teóricas contextualizadas com a prática, o aluno consegue assimilar todos estes conhecimentos com relativa facilidade.

Fundamentados nas ideias e experiências apresentadas no parágrafo anterior, no terceiro período, de modo a criar oportunidades de aprendizagem ajustadas às necessidades educativas dos alunos, optámos por avaliar a área dos conhecimentos através da apresentação de um trabalho prático (Jogo Tradicional) e apresentação do mesmo à turma.

Área 2 – Acompanhamento do Cargo de Assessoria (Diretor de Turma e Desporto Escolar)

1.1. Programa Individual de Recuperação

Em contexto escolar, o DT assume um papel de intermediário e gestor de relacionamentos entre conselho de turma, alunos, instituição escolar e a família do aluno. Encarregue de liderar todo o processo de acompanhamento, que pressupõe uma recolha de informação sobre os alunos, uma caracterização criteriosa do seu percurso escolar e da sua vida familiar e pessoal, o diretor de turma também assume um papel de diretor pedagógico, (Bessa et al., 2009; Lopes, 2016).

Assumindo um papel ativo e possuidor de um conhecimento sobre a vida pessoal

dos alunos, tem a responsabilidade de caracterizar e identificar situações problemáticas da turma e solucionar problemas detectados (Favinha et al.,2012). Através de um trabalho colaborativo com o conselho de turma, define estratégias e metas de trabalho que visam otimizar o rendimento escolar dos alunos, em concordância com as suas “capacidades, atitudes, valores e interesses como pessoa” (Lopes, 2016).

Sensibilizados com as responsabilidades do cargo de diretor de turma e, obtendo uma definição mais clara que atos de suporte, respeito e preocupação podem ter impacto no percurso académico dos nossos alunos, começámos a exercer um papel mais proativo e uma observação mais reflexiva e preocupada. (Hallinan, 2008)

Ao constatar que o aluno número seis da turma 11º11, tinha a ambição de ingressar nas forças de segurança, e, uma vez que estava a demonstrar dificuldades em alcançar o sucesso educativo, decidimos, em trabalho colaborativo com a diretora de turma, o orientador cooperante e o conselho de turma, apresentar-lhe um projeto educativo que visava auxiliá-lo em melhorar o seu perfil académico e atingir todas as suas ambições profissionais. Acreditávamos que, ao juntar a nossa experiência no processo de seleção das forças de segurança e as nossas valências pedagógicas iríamos ter um impacto na motivação do aluno. Neste sentido, apresentámos um vídeo de motivação sobre as Forças Especiais de Segurança, com o objetivo de cativar a sua atenção, e, seguidamente, explicámos que o presente projeto se tratava de cumprir quatro objetivos básicos: a) Não faltar às aulas; b) Treinar duas vezes por semana; c) Cumprir com os prazos de entrega dos trabalhos; d) Obter no máximo uma disciplina com apreciação negativa (Note-se que o aluno registava somente uma positiva, no seu boletim académico, na disciplina de educação física). Para que este projeto surtisse o efeito desejado deixámos claro que era crucial que o aluno cumprisse com a sua palavra e fosse honesto e sincero em todos os momentos. Assim que observássemos algum sinal de quebra de confiança o projeto atingiria o seu fim imediato.

Como defendido nesta área, o trabalho colaborativo é importante para promover o sucesso educativo dos alunos. Neste sentido, a diretora de turma adicionou-nos ao Google Classroom da sua disciplina, para que pudéssemos acompanhar os trabalhos do aluno. De forma a complementar esta informação, enviava, de forma periódica, relatórios sobre o seu comportamento, assiduidade e aproveitamento escolar.

Sustentados na informação transmitida e na nossa observação ao longo das aulas, tentámos compreender a perspetiva do aluno e mostrar sentimentos de preocupação para

que se sentisse apoiado e não desistisse. Ao verificarmos que, as várias abordagens e estratégias de liderança não estavam a surtir o efeito desejado, foi dada ao aluno a possibilidade de ter acesso a algum apoio psicológico, mas este sempre se mostrou pouco interessado.

Apesar do aluno não ter revelado melhorias na vertente académica, mostrou indicadores de uma maior responsabilidade, autonomia e assiduidade. Consideramos que, o envolvimento de mais alunos neste projeto, uma alteração dos objetivos propostos ou um acompanhamento mais assertivo são algumas oportunidades de melhoria.

Contudo, apesar deste projeto educativo não ter sido bem-sucedido na sua totalidade, continuamos a acreditar que, enquanto professores, temos a possibilidade de auxiliar e orientar os alunos com mais dificuldades e que, através de um trabalho colaborativo competente e profissional, é possível atingir o sucesso educativo.

1.2.Cidadania e Desenvolvimento

Em convergência com o documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e com as aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, através do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, advoga um conjunto de competências e conhecimentos que visam contribuir para a formação dos alunos enquanto futuros cidadãos conscientes, morais, éticos e com pensamento crítico (Direção-Geral da Educação, 2022).

É fundamental que, na elaboração do projeto de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), os professores tenham como principal objetivo preparar os alunos para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural, (Direção-Geral da Educação, 2022).

Deste modo, através de um trabalho colaborativo com a diretora de turma, assumimos a responsabilidade de desenvolver o tema pré-definido para o 11º ano: Direitos Humanos. De forma a promover uma participação ativa e inclusiva de todos os alunos, efetuámos uma divisão do tema central pelos seguintes sub-temas: a) Desporto pelos Direitos Humanos, tendo como referência o selecionador Fernando Santos; b) Desporto e Direitos Humanos; c) Direitos Humanos 101; d) Direitos das Crianças; e) Atletas pelos Direitos Humanos (*Black Lives Matter* e Jogos Olímpicos).

Posto isto, o presente tema foi desenvolvido através de várias apresentações, anexadas a um debate de ideias e experiências. Deste modo, acreditamos que através das

estratégias aplicadas conseguimos reforçar e transmitir valores democráticos, humanistas e acima de tudo, estimular o pensamento crítico e reflexivo dos alunos para todas estas temáticas, que infelizmente ainda estão presentes na nossa sociedade.

Em suma, as participações ativas nestes projetos criam sentimentos de uma maior responsabilidade social, na medida em que procuramos não só transmitir conhecimento científico como também contribuir para a formação completa dos nossos alunos.

1.3.Desporto Escolar

Por acreditarmos que a atividade física tem múltiplos benefícios na saúde e bem-estar dos nossos alunos e um impacto nas suas relações sociais e autoestima, começámos a acompanhar o desporto escolar na modalidade de Badminton, após autorização do professor responsável. A participação ativa neste projeto, que visa a promoção de valores de desporto como a igualdade, inclusão, *fairplay* e valores éticos, possibilitou-nos uma melhor compreensão da importância do desporto escolar na região.

Desde cedo, tivemos presente na nossa direção pedagógica as premissas defendidas pela Direção e Secretaria Regional da Educação. Através de uma prática inclusiva, o nosso principal objetivo visava originar novas oportunidades de atividade física e de aprendizagem, transmitir de valores de entreajuda, cooperação e espírito de equipa, promover a assiduidade e conseguir que os alunos associassem o treino e a competição a sentimentos positivos e alegres.

Querendo desde o início ter uma participação ativa e contribuir com as nossas valências pedagógicas e experiências pessoais, ao longo deste processo desempenhámos tarefas administrativas e práticas (treino). De modo a efetuar um exercício competente destas funções tivemos de adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre a estrutura e formato das competições, aprender a realizar inscrições dos alunos na plataforma digital e organizar toda a logística para estes momentos competitivos, como requisição do material, equipamento desportivo e alimentação.

No decorrer dos treinos e dos jogos, criávamos condições para que estes pudessem evoluir. Era prática comum a utilização de *feedback* pedagógico pertinente e motivador, a prescrição de treinos personalizados e a criação de ambientes agradáveis com o intuito de motivar os alunos para a prática da modalidade. Além disso, ao longo deste processo, ficámos encarregues de ministrar e liderar vários treinos, o que demonstra, na nossa perspetiva, bons índices de confiança, entre nós e o professor responsável.

Área 3- Projetos e Parcerias Educativas

“O trabalho colaborativo entre professores promove mais reflexão e mais discussão, o que propicia contextos favoráveis à introdução de mudanças com o objetivo da melhoria da escola, a partir do próprio desenvolvimento profissional de cada um. Para que cada indivíduo possa ter contributos válidos a fornecer, a partir de um processo de construção singular, em tempos e modos de trabalho individuais, as tarefas de trabalho colaborativo entre professores devem prever, igualmente, momentos de trabalho individual” Alves et al, (2022).

Com base nestas premissas e, por considerarmos que tínhamos diferentes valências e experiência em diversas áreas, cada elemento do núcleo de estágio, elaborou e produziu um projeto educativo. Contudo, é importante realçar que, apesar de cada estagiário ter sido o responsável pela elaboração de um projeto, os restantes sempre estiveram presentes, auxiliaram em todos os momentos e, sem a participação de todos, nenhum projeto seria tornado realidade.

Neste sentido, surgiram três grandes projetos: “Saúde e Atividade Física”; “Danças Tradicionais” e “Atividades Náuticas”.

1.1.Saúde e Atividade Física

Com o intuito de alertar a comunidade escolar para a importância da prática de atividade física e da necessidade de controlar regularmente alguns fatores de risco, como a pressão arterial, diabetes, índices de massa corporal e de gordura, produzimos o projeto denominado de “Saúde e Atividade Física”.

Resumidamente, o presente projeto pode ser descrito através de 4 fases:

- ✓ Prática, por parte dos alunos, de modalidades exercidas em ginásios como por exemplo, pilates, Chi Kung, Abdominais e Core e Aulas Intervaladas de Alta Intensidade;
- ✓ Prática, por parte dos alunos, de uma aula de atividade física para população envelhecida que contou com a participação do grupo do Ginásio de São Martinho;
- ✓ Controlo de fatores de risco (Pressão Arterial, Índice Glicémico, Índice de Massa Corporal e Índice de Gordura);
- ✓ Prescrição de treinos, dicas nutricionais e acompanhamento presencial no ginásio.

Com a participação de vários profissionais de saúde e exercício físico, este projeto delineou várias fases que previam atingir públicos-alvo diferentes. Neste sentido, a prática das aulas visava dar a conhecer aos alunos novas modalidades e espaços desportivos locais, como ginásios ou instituições, nos quais se podem inscrever e continuar a praticar um estilo de vida saudável fora do contexto escolar. De modo a complementar esta fase e, ao ter conhecimento que vários alunos frequentavam o ginásio da escola, providenciámos um acompanhamento personalizado com o intuito de aumentar o conhecimento dos mesmos sobre novas metodologias e técnicas de treino, corrigir eventuais erros e diminuir o risco de lesão.

Por evidenciarem uma maior preocupação com os seus problemas de saúde o controlo dos fatores de risco captou o maior interesse do corpo docente e funcionários. Simultaneamente, era efetuado o controlo de todas estas variáveis e realizado um apoio nutricional com o objetivo de sensibilizar as pessoas a adotarem um estilo de vida mais saudável.

Em modo de reflexão, consideramos que, a realização deste projeto foi exigente, no entanto, bastante enriquecedora e com um grande impacto na comunidade escolar. A coordenação das instalações desportivas, o convite a vários profissionais de saúde, o asserto com os horários dos professores e a requisição de diversas autorizações necessárias para a realização deste projeto foram alguns das dificuldades ultrapassadas.

Contudo, sentimos que ainda existem algumas oportunidades de melhoria e que este projeto pode ser um ponto de partida para os próximos professores estagiários ou professores de Educação Física. Infelizmente, houve pouca aderência às sessões treino personalizado (somente 2 alunos), e só um número reduzido de turmas teve a oportunidade de praticar as atividades extracurriculares.

1.2.Danças Tradicionais

O projeto de Danças Tradicionais, denominado de “Danças para Todos” foi constituído essencialmente por duas fases:

- ✓ Lecionação das Danças Tradicionais a uma turma, durante 6 aulas, preparando-a para o dia do evento, uma vez que iriam ser realizar a demonstração;
- ✓ Dia do evento: ensinar as Danças Tradicionais aprendidas a toda a comunidade

escolar.

Simultaneamente à preparação dos alunos para a realização do evento, começámos a divulgá-lo a toda a comunidade escolar, tratar do patrocínio para as t-shirts e assegurar todas as condições necessárias para a sua concretização, como por exemplo, a reserva do espaço e do sistema de som.

Em relação ao dia do evento, ficámos muito satisfeitos e consideramos que superou as nossas expetativas. Contámos com a participação de várias turmas, encarregados de educação e teve cobertura televisiva pela RTP Madeira, foi fluído, dinâmico e executado num ambiente agradável e propício à aprendizagem.

No decorrer do evento, cada um de nós desempenhou um papel específico, como planeado inicialmente, o que, contribuiu para o não aparecimento de momentos imprevistos. Felizmente, este evento cumpriu com todos os objetivos previstos e todas as danças foram realizadas com sucesso por todos os participantes.

Em suma, consideramos que a realização deste projeto foi extremamente enriquecedora, uma vez que, tivemos de entrar em contacto com vários órgãos da escola e preparar a logística necessária para a sua realização. Sentimo-nos mais experientes e confiantes para a realização deste tipo de eventos num futuro próximo. Gostaríamos de realçar que, no final do evento, vários professores solicitaram as danças apresentadas com o intuito de as aplicar em contexto de aula, na unidade didática de dança. A nosso ver, esta partilha de conhecimentos, ideias e valências entre professores é crucial e contribui para uma melhoria da instituição escolar.

1.3. Atividades Náuticas

Com o objetivo de fornecer aos alunos novas experiências, criar oportunidades de aprendizagem e abordar conteúdos programáticos que não estão previstos nos documentos orientadores para a disciplina de educação física, elaborámos um projeto de atividades náuticas. O presente projeto envolveu a realização de várias fases, desde o planeamento da atividade, requisição e controlo do equipamento desportivo, asseguramento das deslocações e autorizações dos E.E e da própria instituição escolar.

Este projeto, que visava sensibilizar os alunos para a necessidade de preservar a vida marítima, incluiu atividades de: canoagem (K1 e K2), *Stand UP Paddle*, *WindSurf* e Barco à Vela. Teve a participação de duas turmas e foi realizado em duas datas

colocadas em períodos letivos diferentes.

De forma geral, acreditamos que, em ambos os dias, este projeto foi dinâmico, interessante e proporcionou aos alunos uma oportunidade de experimentarem novos desportos, atividades e, acima de tudo, de os sensibilizar para as temáticas presentes na agenda 2030: “Vida debaixo de água” e “Combate às alterações climáticas”. Simultaneamente, foi possível observar sentimentos de entreajuda e respeito, bem como valores e atitudes sustentáveis, como por exemplo a recolha de lixo encontrado no mar, durante a atividade. Através destas pequenas atitudes acreditamos fazer a diferença e ter um impacto na formação transversal dos alunos.

2. Projetos Desenvolvidos com a Turma 11º11

2.1. Projeto na modalidade de Futebol

Após uma reflexão sobre os dados recolhidos no questionário aplicado no primeiro período, constatámos que modalidade de futebol não estava nas preferências da turma e, quando abordados sobre este tema, apenas poucos alunos mostravam algum tipo de interesse ou entusiasmo. O projeto intitulado “O talento vence jogos, mas somente o trabalho em equipa vence campeonatos” tinha como principal finalidade contrariar estes sentimentos negativos e proporcionar um conjunto de experiências e vivências marcantes. Considerávamos que, ao colocar os alunos no centro de processo de aprendizagem e ao adotar estilos de ensino mais produtores do que reprodutores, estimulávamos um incremento dos níveis de autonomia, criatividade, tomada de decisão e pensamento lógico.

Fundamentado nos Modelo de Educação Desportiva, Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, Ensino através da Arte e nos conteúdos programáticos expostos nos documentos AE e PA, este projeto foi desenvolvido ao longo de diversas aulas e teve as seguintes fases:

- ✓ Divisão da turma em grupos de 4 alunos;
- ✓ Atribuição, a cada aluno, de uma função específica, que deveria ser exercitada ao longo das aulas (Preparador Físico; Treinador; Capitão; Árbitro e Fotógrafo);
- ✓ Criação, por parte dos alunos, de um “clube de futebol” – Desenho do logótipo, equipamento, acessórios, mascote e dança de celebração;
- ✓ Palestra ministradas por um profissional de cada área, que visava uma

transmissão mais clara e especializada de todo o conteúdo teórico necessário à prática qualitativa de cada função;

- ✓ Execução prática das funções de cada aluno ao longo das aulas;
- ✓ Treino para a competição, com supervisão pedagógica, das táticas, estratégias e lacunas evidenciadas por cada equipa;
- ✓ Realização de um momento de competição entre todas as equipas, e respetiva cerimónia/entrega de prémios.

Juntamente com a aplicação de metodologias divergentes da abordagem tradicional e utilização de técnicas de intervenção que suscitavam o desenvolvimento da capacidade de jogo e tomada de decisão, ao longo das aulas, desenvolvemos diversas características específicas inerentes aos Jogos Desportivos Coletivos. Neste sentido, sustentados na metodologia apresentada por Reverdito e Scaglia (2020), introduzimos e abordámos os regulamentos, a técnica, o espaço, a comunicação motora e a estratégia/tática. Dentro desta última categoria, abordámos as ações táticas individuais, de grupo e coletivas de equipa. Além disso, através de questionamento e *feedback* pertinente, procurámos promover uma evolução na capacidade do jogo. Esta permite aos alunos identificar as “intenções de outros jogadores e formular respostas apropriadas de acordo com aspetos estratégicos, táticos e técnicos” (Reverdito e Scaglia, 2020).

Ao proporcionar novos desafios e abordar a modalidade num clima de aula agradável, através de jogos adaptados/reduzidos e jogo formal acreditamos que cumprimos os objetivos previstos, e acrescentámos qualidade ao processo de ensino aprendizagem.

No entanto, consideramos que seria mais eficaz aplicar este projeto desde o início do ano letivo de modo que os alunos tivessem mais tempo de prática das suas funções.

2.2. Projeto desenvolvido nos desportos de raquetes

Segundo Alderman et al. (2006) quando os alunos estão a aprender um gesto técnico é fundamental que estes se foquem na qualidade do movimento e que não tenham medo de arriscar ou de experimentar. Para isto, o professor deve fornecer *feedback* positivo, enfatizar o processo em vez do produto final e auxiliar os alunos a compreender que o processo é muito mais importante que os resultados. Por conseguinte este reforço positivo aumenta a sensação de competência e de aprendizagem, aumentando os índices

de motivação para a prática das aulas de educação física.

Sustentados na ideia metodológica de Alderman et al. (2006) e, após verificarmos algumas dificuldades da turma em compreender as dinâmicas de jogo na modalidade de ténis de mesa, convidámos dois atletas do Clube Escola de Santa Cruz. O objetivo era realizarem uma demonstração e, numa fase posterior da aula, exercitar os gestos técnicos com os alunos, evidenciando as principais dinâmicas do jogo e esclarecendo eventuais dúvidas que pudessem existir por parte dos mesmos.

À semelhança dos restantes projetos desenvolvidos, o convite de atletas de ténis de mesa surgiu com o intuito de incrementar o interesse dos alunos para a modalidade, através de uma experiência distinta. Deste modo, ao corrigir a qualidade dos seus gestos técnicos e ao praticar com atletas qualificados os alunos conseguiram experienciar e apreciar a modalidade através de uma perspetiva diferente. No momento de autoavaliação este projeto foi evidenciado por vários alunos da turma, por exemplo: O aluno nº14 referiu que: “O convite de bons jogadores de ténis de mesa também foi uma excelente ideia para termos contacto com a modalidade”; A aluna nº3 mencionou que: “Uma das partes que gostei das aulas foi o facto de termos tido pessoas das áreas que estávamos a praticar. Acho que esse fator nos veio ajudar na melhor compreensão das áreas que estávamos a desenvolver” e o aluno nº18 escreveu que: “A vinda de pessoas entendidas nas modalidades que estávamos a desenvolver ajudou a ter uma melhor compreensão das mesmas”.

Na modalidade de badminton, notámos que vários alunos de nível avançado estavam a demonstrar indícios de desmotivação, uma vez que não se sentiam estimulados devido à falta de um desafio do seu nível pedagógico. Juntamente com a aplicação de pequenos objetivos ao longo das aulas, convidámos um docente estagiário para efetuar jogo formal com os mesmos. De igual modo, no final da aula, estes alunos forneceram um *feedback* extremamente positivo, ao qual cito “Esta aula foi super-fixe. Obrigado, Professor”, o que revela que a aplicação destas estratégias teve o impacto expectado.

Ao modificar o tempo, as metodologias, as tarefas e até a avaliação, o professor consegue promover o aumento de motivação intrínseca, o que resulta numa sensação de prazer ao praticar as modalidades e as aulas, (Alderman et al., 2006). Neste sentido, ao verificar que a instalação desportiva de quarta-feira, estava desocupada, e sendo a educação física a primeira aula do horário escolar da nossa turma, desafiámos os alunos

a vir ligeiramente mais cedo. Neste contexto informal, realizávamos jogos lúdicos e interativos, que, de forma discreta, aumentavam o tempo útil de prática dos alunos e os motivavam para a prática da aula e destas modalidades desportivas.

Em suma, todo este *feedback* positivo indica que esta abordagem realmente fez a diferença no PEA dos nossos alunos. Acreditamos que, ao criar um clima de aula positivo, ao diversificar as metodologias de ensino e ao proporcionar experiências diferentes da abordagem tradicional, conseguimos ter um impacto na motivação dos alunos, invertendo sentimentos negativos e de desinteresse.

3. Projetos Extracurriculares

3.1. Programa de Erasmus

O programa Erasmus+ denominado de “*Teach me differently*” tem como principal missão apoiar escolas e outras organizações ativas no domínio da educação escolar. Acompanhado por pessoal qualificado, este programa promove a mobilidade e a interação entre instituições, uma vez que dá oportunidade aos alunos de poderem passar algum tempo a aprender conteúdos programáticos numa escola de outro país.

Neste sentido, fomos convidados a participar neste projeto e acompanhar três alunos e o professor responsável numa viagem até à cidade de Xhanti, Grécia. Este processo, que envolveu várias fases, tais como as viagens e controlo de variáveis como alojamento, transportes, alimentação e gestão financeira, fez-nos sentir uma responsabilidade acrescida em todos os momentos. Em primeiro lugar, íamos a representar o nome da ESSF e todo o seu corpo docente e em segundo lugar tínhamos de assegurar o bem-estar de três alunas menores e a supervisão de todo este processo.

Ao ter de resolver situações que iam surgindo e ao sermos uma figura de segurança e de responsabilidade perante as alunas, sentimos sempre uma pressão acrescida. Porém, acreditamos que nos fez crescer enquanto profissionais e pessoas.

Ao terem contacto com um novo país, outras culturas e, ao criarem memórias inesquecíveis, os alunos adquirem instrumentos valiosos, e uma experiência pessoal que certamente vai ser útil ao longo da sua formação académica e vida profissional.

3.2. Projeto de Ingressão

Iniciado no terceiro período e elaborado pelo Clube Desportivo Escola Francisco Franco, o presente projeto teve como propósito auxiliar os alunos que tinham como objetivo realizar testes físicos necessários para ingressar no curso superior de desporto ou ingressar nas forças armadas e de segurança.

Devido à sua especificidade, apenas contou com a participação de dois alunos de 12º ano de escolaridade. Os treinos eram realizados apenas uma vez por semana, com uma duração de sensivelmente 30 minutos, no ginásio central e/ou no campo 2, dependendo do objetivo pretendido.

Neste projeto a nossa principal função era acompanhar os treinos, fornecer *feedback* pedagógico e debater as estratégias sobre os planos de treino com os restantes professores. Por considerarmos que tínhamos valências pertinentes que iriam acrescentar qualidade ao projeto, mencionámos que conseguiríamos fazer a diferença junto do aluno que visava ingressar nas forças de segurança uma vez que já tínhamos passado por todo este processo, desde as provas físicas, provas psicotécnicas e entrevista. No decurso do projeto, fomos partilhando a nossa experiência e conhecimento, e eventualmente acabámos por criar uma ligação emocional com o mesmo.

No nosso ponto de vista, consideramos ser uma mais-valia a escola proporcionar momentos designados para apoiar e auxiliar os alunos com o objetivo de prepará-los para as suas próximas etapas, sem ser a realização de exames nacionais ou testes escritos. Na nossa perspetiva, este tipo de iniciativa dá um diferente significado à escola.

4. Lecionar outro ciclo de ensino

Lecionar diversos ciclos de ensino é sempre um desafio acrescido para um professor, principalmente em contexto de formação, na medida em que este tem de se adaptar a novos alunos, novas metodologias, novas ideias, novos espaços e constrangimentos. Posto isto, após a autorização do presidente do Conselho Executivo, efetuámos um processo constituído por quatro aulas, na Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, sob orientação do professor Décio Pires.

Esta instituição escolar conta com quatro espaços disponíveis para a prática desportiva e dispõe de diversos equipamentos e materiais desportivos que garantem um ensino qualitativo.

A turma intervencionada era constituída por 22 elementos, 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, e contava com 4 alunas sob atestado médico, não autorizadas para a prática da aula. Com base nos dados recolhidos na observação da primeira aula, verificámos que, de forma geral, a turma aparentava ser bem-comportada e calma, registando apenas alguns comportamentos fora da tarefa. A nível académico é uma turma com notas heterogéneas na disciplina de Educação Física, em que a melhor nota foi 5 e a pior, negativa.

Os alunos, apesar de serem de outro ciclo de ensino, contribuíram para que todas as aulas corressem bem e dentro do expetável. Por ser uma experiência breve e realizada durante o decorrer de um semestre, tivemos sempre muito presente o contexto escolar e o significado da nossa ação. Neste sentido, todos os exercícios propostos e estratégias aplicadas foram ao encontro das metodologias apresentadas e defendidas pelo professor cooperante. Sustentados nos métodos de atuação e técnicas de intervenção observados, procurámos sempre selecionar exercícios com vertentes competitivas para que o clima de aula fosse sempre muito agradável e propício à aprendizagem. Em relação ao planeamento e à estrutura da aula, este foi muito semelhante ao defendido neste relatório de estágio. Na fase inicial foram aplicados exercícios lúdicos, na fase fundamental foram desenvolvidos os aspetos técnicos e táticos das modalidades, através de jogos reduzidos/adaptados, e, na fase final, foi planeado um retorno à calma.

Em relação à nossa intervenção pedagógica procurámos realizar uma instrução rápida e eficaz seguida de demonstração para que os alunos compreendessem a mensagem transmitida. Através de uma postura adequada, uma circulação recorrente e uma intervenção dinâmica, fornecemos *feedback* pedagógico de acordo com as componentes críticas dos gestos técnicos e com os objetivos traçados para a aula.

Na nossa opinião, tivemos sempre um controlo total da turma, bem como de todas as variáveis da aula, prevenindo o aparecimento de comportamentos de desvio.

Concluimos que esta intervenção noutra ciclo de ensino foi muito enriquecedora e pertinente para a nossa formação académica. O facto de termos de nos adaptar a um novo contexto e uma nova realidade tornaram-nos professores mais capazes, competentes e preparados para o futuro.

Área 4 – Atitude ético-profissional e Formações

A formação de um professor é um processo contínuo e deve ser realizado ao longo de toda a sua carreira profissional. Este é o principal responsável pela angariação e desenvolvimento das suas competências, pela procura da inovação, pelo trabalho individual e de equipa, (Mesquita, 2011).

Com o intuito de complementar a nossa formação académica procurámos adquirir novos conhecimentos pedagógicos ao longo do EP. Assim, concluímos formações sobre o instrumento pedagógico “*Google Classroom*”, na área da educação inclusiva e apresentámos o nosso tema-problema na Fórum Internacional das Ciências da Educação Física e no Programa de Educação Olímpica.

Acreditamos que, todas as formações e palestras a que assistimos tiveram um grande sentido prático no nosso quotidiano enquanto docentes. Estas contribuíram para o aumento da qualidade da nossa intervenção pedagógica e consequentemente do PEA.

Em todos os momentos sentimos o peso e a responsabilidade da nossa profissão. Procurámos liderar pelo bom exemplo, construir um ambiente de trabalho agradável e dinâmico e criar uma ligação emocional positiva com toda a comunidade escolar. Ao longo do EP adotámos uma postura profissional e competente, onde o trabalho colaborativo esteve sempre presente através da partilha constante de ideias e conhecimentos.

Consideramos que, uma das nossas grandes valências era a procura incessante pela evolução nas diversas dimensões pedagógicas com vista a melhorar o processo de aprendizagem dos nossos alunos e aumentar a qualidade da nossa Intervenção Pedagógica.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

A PERCEÇÃO DO NÍVEL DE CONFIANÇA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

THE PERCEPTION OF THE CONFIDENCE LEVEL OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FOR THE INCLUSION OF VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

David Olim Nunes

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

Resumo: A percepção da competência que o professor tem sobre a eficácia da sua intervenção pedagógica determina a sua capacidade de atuação em criar um contexto de aula mais inclusivo. Neste sentido, o objetivo deste estudo é compreender a percepção da competência pedagógica dos professores de Educação Física em incluir alunos com deficiência visual nas suas aulas.

Para isto, aplicámos a Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva, versão portuguesa do questionário *Self- Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* (SE-PETE-D) de Block et al. (2013), a 31 participantes, todos pertencentes ao corpo docente da Escola Secundária de Francisco Franco. A análise e tratamento de dados foram realizadas de forma anónima e através do Microsoft Excel.

Os resultados demonstram que professores com mais experiência ou que realizaram formações complementares têm uma maior percepção de competência quando comparados com docentes com menos experiência profissional ou sem formações efetuadas. Além disso, é possível verificar que uma formação académica mais completa e experiências profissionais positivas também influenciam esta capacidade de atuação. Ainda se regista pouca preocupação por parte do corpo docente em realizar formações complementares.

Os resultados obtidos apontam que, a percepção da eficácia da intervenção pedagógica do professor é influenciada pelos anos de experiência, pela formação académica e pela vivência de experiências satisfatórias e positivas.

Palavras-chave: Educação Física. Intervenção Pedagógica. Percepção. Educação

Inclusiva; Deficiência Visual.

Abstract:

The perception of the competence that the teacher has on the determination of his pedagogical intervention in his ability to act in creating a more inclusive classroom context. In this sense, the objective of this study is to understand the perception of the pedagogical competence of Physical Education teachers to include students with visual impairments in their classes.

For this, we applied the Self-Efficacy Scale in Inclusive Physical Education, the Portuguese version of the Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D) questionnaire by Block et al. (2013), to 31 participants, including three teachers in training, all belonging to the faculty of Francisco Franco Secondary School. Data analysis and processing were performed anonymously and through Microsoft Excel.

The results show that teachers with more experience or who have completed additional training have a greater perception of competence when compared to teachers with less professional experience or without training. In addition, a more qualitative academic training also influences this ability to act, especially in teachers in training. Unfortunately, there is still little concern on the part of the teaching staff to carry out additional formations.

The results obtained indicate that the perception of the effectiveness of the teacher's pedagogical intervention is influenced by years of experience, academic training and the experience of satisfactory and positive experiences.

Keywords: *Physical Education. Teacher Training; Perception. Inclusive Education; Visual Impairments.*

1.1. Enquadramento Teórico

A prática regular de atividade física promove melhorias na qualidade de vida dos seus praticantes e contribui para o seu desenvolvimento pessoal e psicológico. Em contexto escolar, devido à sua grande componente prática e à sua capacidade de proporcionar experiências marcantes aos alunos, a disciplina de Educação Física assume um papel preponderante. Esta contribui para que os alunos consigam associar a prática de atividade física a sentimentos positivos e ajuda-os a compreender a necessidade de manter hábitos de vida saudáveis. (Ferry, 2018)

Assim, segundo o Decreto-Lei 54/2018 (2018), o Governo Constitucional definiu como uma das suas principais prioridades defender uma escola inclusiva onde todos os alunos têm acesso e a um nível de educação e uma formação mais completa, independentemente do sexo, da etnia ou da sua condição socioeconómica.

A Educação Inclusiva é um processo que promove a participação ativa de todos os alunos em contexto escolar. Pode ser considerada como uma “reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas”, que tenta responder às necessidades educativas de todos os alunos. É uma abordagem humanística e democrática, que compreende as características individuais inerentes a cada pessoa e que visa a obtenção do crescimento, satisfação pessoal e a inserção de todos no contexto social (Neto et al., 2018). Alunos portadores de algum tipo de deficiência têm tendência a demonstrar sentimentos negativos, de frustração ou de sofrer comportamentos inapropriados como *bullying*, isolamento social e outras formas de discriminação (Bredahl, 2013). De modo a evitar o aparecimento destes comportamentos e sentimentos negativos, é importante que os professores consigam assegurar um ensino inclusivo, equitativo e adequado às necessidades educativas de cada aluno.

Contudo, a inclusão de alunos que sejam portadores de deficiências cognitivas, motoras, físicas, sensoriais, comunicativas ou comportamentais, constitui e representa um dos maiores desafios para o professor, principalmente numa fase inicial da sua carreira (Ferry, 2018; Morais e Campos, 2021). Neste sentido, este processo exige ao professor a criação de condições didático-metodológicas adequadas e a execução de diversas adaptações na sua intervenção pedagógica, de modo a assegurar o sucesso do ensino inclusivo. Num estudo realizado por Reeka et al., (2019) professores com metodologias inclusivas mencionaram ter de efetuar alterações nas áreas e objetivos do seu ensino,

desenvolver planos de aula com diversas técnicas de intervenção e assistir e comparecer a diversas formações complementares.

A autoconfiança demonstrada pelo professor ao incluir alunos com deficiência durante uma aula de educação física é designada de autoeficácia. Estes sentimentos de autoeficácia e de confiança podem ser influenciados por diversos fatores, tais como: experiência profissional com alunos com deficiência; conhecimento teórico e prático dos diversos tipos de deficiências, assim como a sua gravidade; vivência de experiências negativas ou bem-sucedidas; o contexto escolar e a realidade em que o processo formativo é desenvolvido, de modo que o professor se possa preparar para lidar com a diversidade existente nos ambientes escolares. (Bandura, 2000; Campos et al., 2015)

A percepção que o professor desenvolve sobre a eficácia da sua intervenção pedagógica determina e influencia todo o seu planeamento e realização, assim como, interfere na sua capacidade de adaptação a situações imprevisíveis, ajustamento de objetivos, controlo da turma, aplicação de novas metodologias ou resolução de conflitos no decorrer da aula. Assim, níveis de autoeficácia mais elevados geram sentimentos de motivação e concentração mais altos, e diminuem o aparecimento de sentimentos de insegurança, em relação às suas capacidades, (Bandura, 2000; Bock et al., 2013).

Portugal, ao longo dos últimos anos, tem vindo a realizar progressos e a procurar alternativas na educação inclusiva através da implementação de legislações que visam a reflexão do processo formativo e através de uma reestruturação do sistema educativo, (Morais e Campos, 2021).

Assim, o presente estudo visa analisar e compreender a percepção da competência pedagógica e autoeficácia dos professores de educação física, colocados ou em formação, em incluir nas suas aulas alunos com deficiência visual.

1.2. Metodologia

Participantes

A amostra foi constituída por 31 participantes, 23 do sexo masculino e 8 do sexo feminino da Escola Secundária de Francisco Franco, com idades compreendidas entre os 23 e 64 anos (M= 43,5 anos).

Instrumentos

Aplicou-se a Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva, versão portuguesa do questionário *Self- Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* (SE-PETE-D) de Block et al. (2013).

A entrega do questionário ocorreu de forma presencial, no final da reunião do Grupo Disciplinar de Educação Física.

O instrumento de avaliação é constituído por 25 itens e tem como objetivo analisar o nível de autoeficácia docente em três subescalas: Deficiência Intelectual (DI); Deficiência Física (DF) e Deficiência Visual (DV). Contudo, dada a grande quantidade de dados obtidos, o presente estudo apenas se focará na deficiência visual.

A SE-PETE-D apresenta-se estruturada numa escala de Likert com cinco níveis de confiança, onde o 1 é sem confiança e o 5 é total confiança. A resposta a cada um destes itens pode ser correlacionado com as variáveis: Anos de Experiência (A.E), Formação Académica (F.A), Sexo, Experiências Pessoais e em Contexto Escolar, qualidade da experiência e qualidade da competência pedagógica.

Tratamentos e Análise de Dados:

A análise estatística foi realizada através do Microsoft Excel.

1.3. Apresentação e Discussão dos Resultados

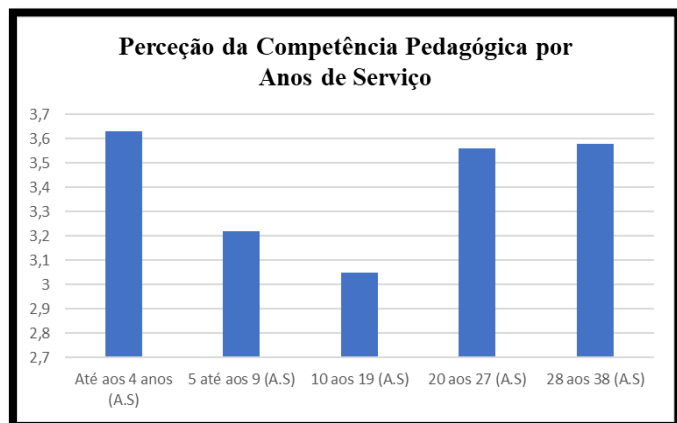


Gráfico 2- Comparação da média da Percepção da Competência Pedagógica Inclusiva para alunos com deficiência visual por Anos de Serviço (A.S)



Gráfico 3- Comparação da média da Percepção da Competência Pedagógica Inclusiva para alunos com deficiência visual por sexo

A escala de divisão dos ciclos de carreira docente desenvolvida por Farias et al. (2018), apresenta 5 ciclos de carreira docente de professores de educação física mais precisamente: até aos 4 anos de docência representa o ciclo de entrada na carreira, dos 5 aos 9 anos representa o ciclo de consolidação de competências profissionais, dos 10 até aos 19 anos representa o ciclo de afirmação e diversificação na carreiras, dos 20 aos 27 anos reflete o ciclo de renovação, e por fim, o ciclo de maturidade que abrange as idades entre os 28 a 38 anos de experiência profissional no ensino. Fundamentados nesta bibliografia, analisamos os dados por anos de serviço e obtivemos os seguintes resultados: docentes que iniciaram a sua carreira recentemente revelam uma maior percepção de competência (Média=3,63), seguidos dos professores entre 28 a 38 anos de experiência (M=,358) e entre 20 a 27 anos de experiência (M=3,56). Por último estão os professores entre 5 a 9 anos de experiência (M=3,22) e docentes com 10 a 19 anos de experiência (M=3,05).

Os resultados apresentados demonstram que, professores com mais anos de serviço e uma maior experiência profissional têm uma maior percepção e um nível de confiança mais elevado para incluir nas suas aulas alunos com deficiência visual, quando comparados com professores com menos anos de experiência, como evidenciado por Alnahdi e Schwab (2021). Note-se que, professores que têm menos anos de serviço ou que estão em formação revelam um grande nível de confiança e percepção da sua competência pedagógica inclusiva. Esta percepção pode ser justificada pelo facto destes docentes terem uma maior qualidade na sua formação académica como evidenciado por

Morais et al. (2019) e Wang et al. (2020). Além disso, pressupomos que, a falta de experiência profissional possa ter um impacto nesta percepção uma vez que, estes tiveram pouco contacto com alunos com deficiência visual em contexto escolar ou quando o têm é num espaço controlado com supervisão pedagógica, o que pode fornecer uma maior percepção de competência pedagógica.

Ao efetuar esta análise por sexo, gráfico 3, observamos que as professoras apresentam uma maior confiança e competência pedagógica inclusiva ($M=3,92$) quando comparados com professores ($M=3,51$). Estes resultados apresentados estão em concordância com o que Alnahdi e Schwab (2021) advogam.

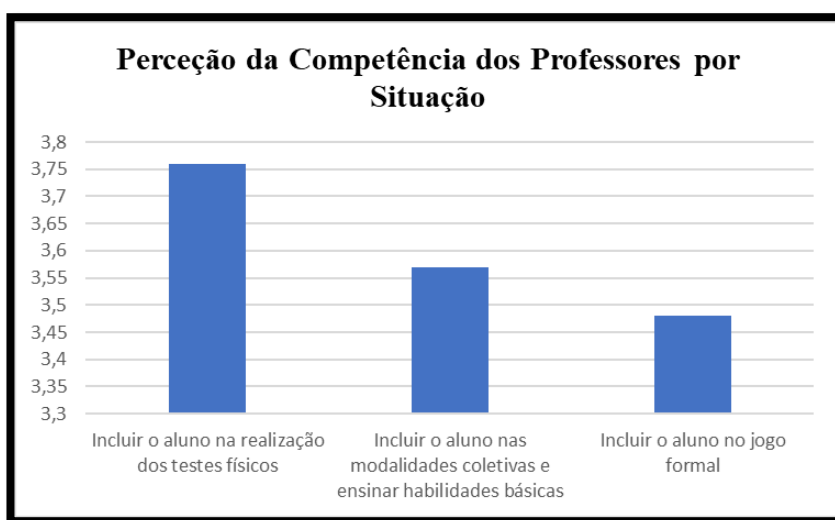


Gráfico 4- Percepção da Competência Pedagógica por Situação

O gráfico 4 representa o nível de confiança dos professores em três situações distintas: incluir o aluno na realização dos testes físicos, ensinar habilidades básicas de modalidades coletivas e durante a fase de jogo formal. Assim, observamos que os professores têm mais confiança em incluir o aluno durante os testes físicos ($M=3,76$), porém, à medida que começam a lecionar as unidades didáticas e a introduzir os gestos técnicos evidenciam menos confiança na eficácia do seu ensino ($M=3,57$), e ainda menos confiança para incluir o aluno com D.V. no jogo formal ($M=3,48$). Concordando com Lieberman et al., (2006), consideramos a falta de tempo, conteúdos programáticos pouco inclusivos e falta de recursos materiais como algumas causas potenciadores deste posicionamento.

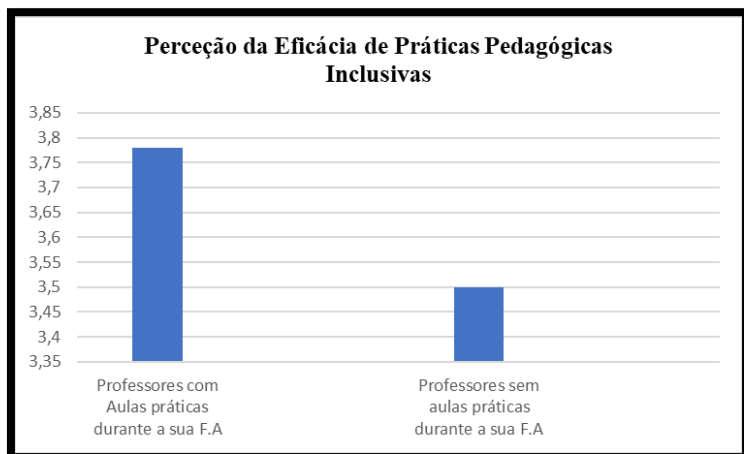


Gráfico 5- Comparação da Percepção da Eficácia de Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos com deficiência visual entre professores que tiveram e não tiveram aulas práticas durante a sua formação académica

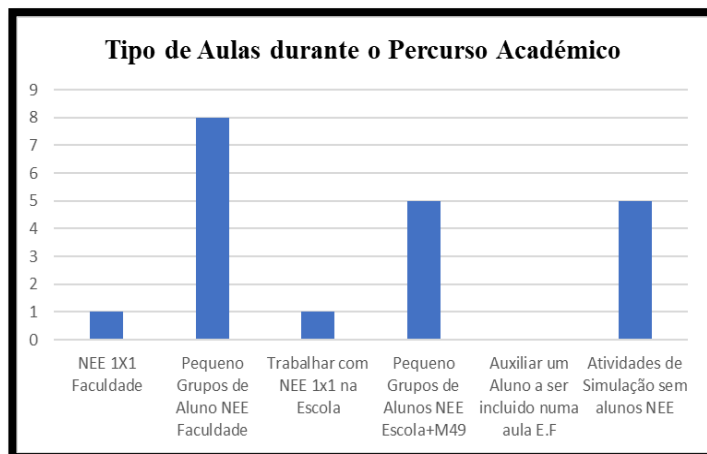


Gráfico 6- Tipo de aulas práticas inclusivas durante o seu percurso académico de todos os professores

Através dos dados recolhidos no gráfico 5, referentes às aulas práticas durante a formação académica, constatamos que, professores que tiveram aulas práticas inclusivas ao longo da sua formação revelam uma maior sensação de confiança e competência no seu ensino inclusivo ($M=3,78$) quando comparados com professores que não tiveram aulas práticas ao longo do curso ($M=3,50$), indo ao encontro das ideias sustentadas por Fernandes et al. (2019). Partilhando desta visão, acreditamos que, professores que já tiveram um contacto prévio com alunos com deficiência e que colocaram em prática estes conhecimentos estão mais preparados para trabalhar neste contexto e, por este motivo, revelam uma maior confiança e competência.

Neste sentido, o gráfico 6 apresenta o tipo de aulas práticas mais comumente exercitadas durante a formação académica. É possível observar que trabalhar com um pequeno grupo de alunos com deficiência na Faculdade foi a opção mais votada (8), seguida de um pequeno grupo de alunos com deficiência em contexto Escolar (5), atividades de simulação com alunos portadores de deficiência (5), e por fim, trabalhar com um aluno portador de deficiência na Faculdade (1) e em contexto escolar (1). Somente 4 professores assinalaram mais que uma opção. Estes resultados apontam para uma maior preocupação do Governo Constitucional e das próprias Faculdades em procurarem criar currículos programáticos mais complexos e inclusivos de modo a preparar os futuros profissionais para a prática da educação inclusiva, (Morais e Campos, 2021; Decreto-Lei 54/2018, 2018).

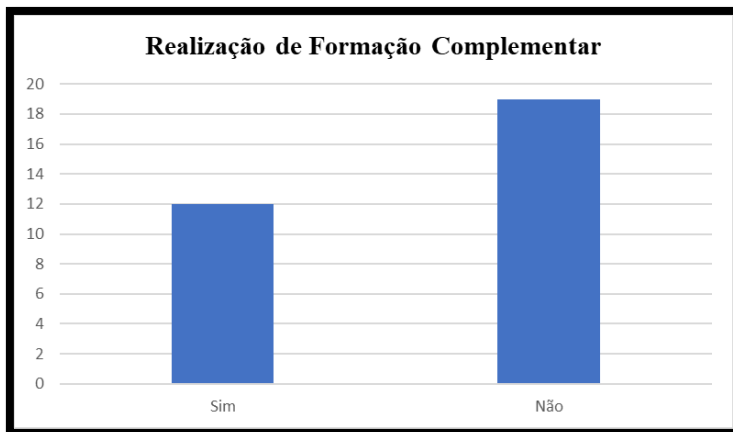


Gráfico 7- Número de professores que realizaram formações Complementares

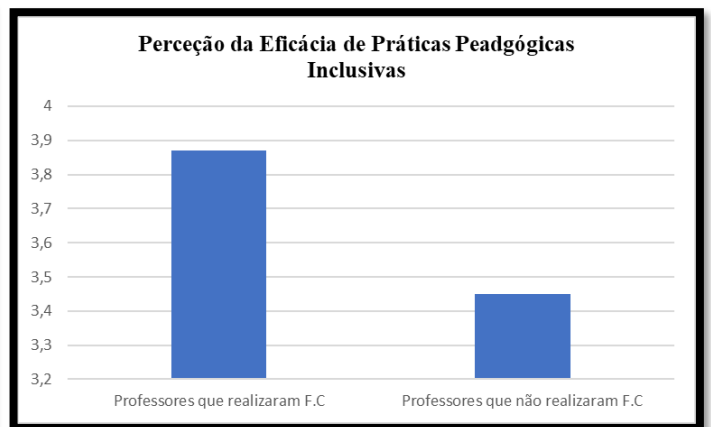


Gráfico 8- Comparação Perceção da Eficácia de Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos com deficiência visual entre professores com e sem formação complementar

De modo a realizar uma análise mais completa sobre a importância da formação académica, identificamos o número de professores que fizeram formações complementares ao longo da sua carreira. Assim, através do gráfico 7 verificamos que, dos 31 professores, apenas 12 efetuaram algum tipo de formação complementar na área do ensino especial, enquanto 19 apontaram não ter efetuado nenhuma. Estes valores podem ser justificados pelo facto dos professores se sentirem suficientemente confiantes em intervir na área da educação especial ou devido ao facto de estes terem poucos alunos com deficiência nas suas turmas ao longo da sua carreira e não sentirem que é uma necessidade na sua formação profissional.

Pela análise do gráfico 8, observamos que os professores que realizaram formações complementares demonstram uma maior perceção da sua eficácia pedagógica em criar contextos inclusivos para alunos deficientes visuais ($M=3,87$) quando comparados com professores que não o fizeram ($M=3,45$). Concordando com Vaíllo et al. (2016) e à semelhança das aulas práticas, professores que tiveram uma formação complementar e adquiriram mais conhecimento pedagógico na área da inclusão estão mais bem preparados para praticar uma educação mais inclusiva.

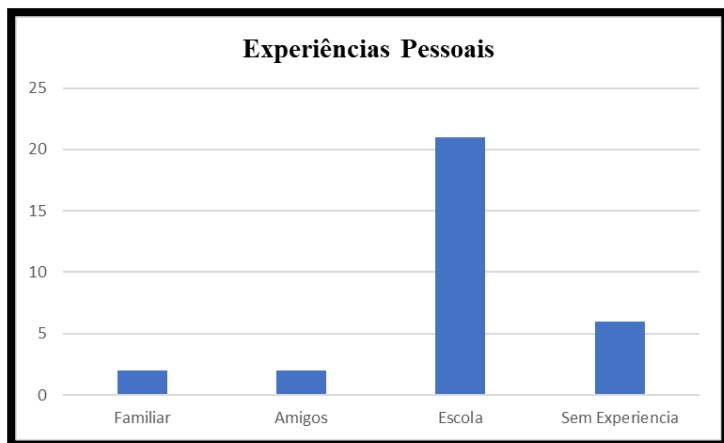


Gráfico 9-Experiências Pessoais dos professores com alunos com deficiência



Gráfico 10-Nível de Experiência dos professores ao lecionar alunos com deficiência

O gráfico nº9 elucidar sobre o contexto em que os professores tiveram contacto com alunos com deficiência. Assim, percebemos que este contacto foi maioritariamente no contexto escolar (21), seguido de contexto familiar (2) e social (2). Um total de seis professores mencionaram não ter tido qualquer tipo de experiência. Neste sentido, o gráfico nº10 demonstra que 15 professores mencionaram só ter tido contacto com alunos com deficiência 1 ou 2 vezes, 12 mencionaram não ter tido qualquer experiência, e apenas 4 escolherem a opção várias vezes.

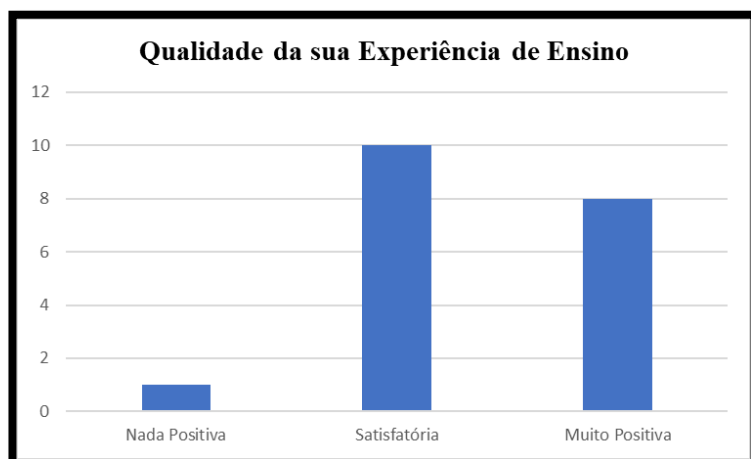


Gráfico 11- Percepção da qualidade da sua experiência ao lecionar a alunos com deficiência

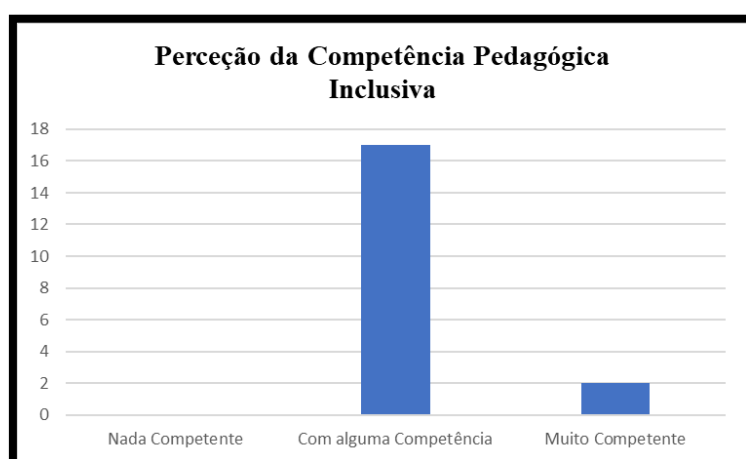


Gráfico 12- Percepção da Eficácia Pedagógica do seu Ensino para incluir alunos com deficiência

O gráfico nº11 apresenta a análise da percepção da qualidade da experiência dos professores ao lecionar alunos portadores. Dos 19 professores que já tiveram experiência em lecionar aulas inclusivas, 10 mencionaram ter tido uma experiência satisfatória, 8 uma experiência muito positiva, e apenas 1 mencionou ter uma experiência negativa. Por fim,

o gráfico nº12 demonstra a percepção da eficácia pedagógica dos professores através de três categorias: “Nada competente”, “Com alguma competência” ou “Muito Competente”. Os dados registam que 17 professores categorizaram o seu ensino como: “Com alguma competência” e apenas 2 como “Muito Competente”. Assim, estes dois gráficos reforçam que, a qualidade da experiência influencia a percepção da eficácia do docente em contexto inclusivo nas suas aulas, indo ao encontro do apresentado pela ideia defendida por Bandura (2000) e Morais e Campos (2021).

1.4. Conclusão

Em modo de conclusão é possível verificar que os professores com mais experiência profissional, que realizaram formações complementares ou tiveram aulas práticas durante o seu percurso académico, têm a percepção que o seu ensino inclusivo junto de alunos com deficiência é mais eficaz e competente quando comparados com professores com menos de experiência ou que não efetuaram nenhuma formação complementar ou académica. Quando comparados por sexo, as professoras revelam uma maior confiança e competência pedagógica para incluir alunos com deficiência visual do que os professores.

Ao analisar a percepção da competência por situação os professores revelam uma maior percepção de competência em incluir alunos com deficiência visual na realização dos testes físicos, mas tendem a sentir maiores dificuldades em criar contextos e aulas inclusivas quando abordam modalidades coletivas, principalmente, através do jogo formal.

Os resultados do presente tema problema ainda evidenciam uma grande ligação entre o tipo de experiência profissional e a percepção de competência. Neste sentido, professores que tiveram experiências satisfatórias e bem-sucedidas consideram ter uma maior percepção de competência para incluir alunos com deficiência visual nas suas aulas.

Uma das grandes limitações do presente estudo foi a reduzida amostra recolhida. Nos próximos estudos, sugerimos o aumento do número de participantes e de escolas.

Em consideração final acreditamos que, todos os alunos têm direito a um ensino equitativo e que um professor mais capaz e competente pode fazer a diferença e tornar o processo de ensino aprendizagem mais marcante e ajustado a todos os alunos.

1.5.Referências Bibliográficas

Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in psychology*, 2263.

Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer*, 16.

Block, M., Hutzler, Y., Klavina, A., & Barak, S. (2013). Creation and validation of the situational-specific self-efficacy scale. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 184-205.

Bredahl, A. M. (2013). Sitting and watching the others being active: The experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(1), 40-58.

Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2015). Exploring teachers' voices about inclusion in physical education: a qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. *Comprehensive psychology*, 4, 10-IT.

Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série n.º 129. <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>.

De Moraes, M. P., Campos, M. J. C., & Rodrigues, G. M. (2019). Formação Contínua de Professores de Educação Física Face à Perspectiva Inclusiva. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 20(2).

De Moraes, M. P., & Campos, M. J. C. (2021). O imp das autopercepções na autoeficácia

dos professores de Educação Física em Portugal: Análise da Experiência e da Competência Percebidas. *Revista Aleph*, (Especial), páginas 27-41.

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>.

Fernandes, M. M., Costa, R.A.D., & Iaochite, R.T. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 219-232.

Ferry, M. (2018). Physical education preservice teachers' perceptions of the subject and profession: Development during 2005–2016. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 358-370.

Lieberman, L. J., Robinson, B. L., & Rollheiser, H. (2006). Youth with visual impairments: Experiences in general physical education. *RE view Rehabilitation and education for Blindness and Visual Impairment*, 38(1), 35-48.

Neto, A. D. O. S., Ávila, É. G., Sale, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.

Reina, R., Ferriz, R., & Roldan, A. (2019). Validation of a physical education teachers' self-efficacy instrument toward inclusion of students with disabilities. *Frontiers in psychology*, 10, 2169.

Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55.

Vaíllo, R. R., Hemmelmayr, I., & Marroquín, B. S. (2016). Autoeficacia de profesores de

educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society & Education*, 8(2), 93-103.

Wang, Y. S., Liu, L., Wei, X. W., & Block, M. E. (2020). The Self-Efficacy of Preservice Physical Education Teachers in Disabilities Education in China. *Sustainability*, 12(18), 7283.

2. CONCLUSÃO

Assim, o presente documento reflexivo determina o fim de um ciclo de formação acadêmica que visa habilitar-nos para o exercício das funções de docente de Educação Física.

Houve momentos em que considerámos o EP longo, cansativo e exigente, mas, fundamental para a nossa formação acadêmica e profissional. Possibilitou-nos a aquisição de inúmeros conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos e relacionais e o conhecimento de novos instrumentos pedagógicos, certamente úteis para a nossa futura vida profissional.

Consideramos que, a nossa capacidade de reflexão foi preponderante e esteve muito presente durante o EP. Através de uma perspectiva crítica e aberta a novas ideias, começámos a tomar decisões de ajustamento mais assertivas e adequadas às necessidades educativas dos nossos alunos nas demais dimensões mencionadas, a traçar a nossa direção pedagógica e a compreender melhor a resposta das várias dúvidas pedagógicas que foram surgindo.

Concordamos que, devido à nossa falta de experiência em contexto escolar e à necessidade de realizar uma adaptação rápida a uma realidade completamente nova, o EP foi um processo complexo. Sentimentos como insegurança e receio de falhar apareceram regularmente, porém, através de muita persistência, de um trabalho colaborativo constante e, acima de tudo, de um trabalho árduo e consistente foi possível superar as dificuldades e proporcionar aos nossos alunos novas oportunidades de aprendizagem e experiências únicas.

Terminamos esta etapa com um sentimento de dever cumprido. Acreditamos que os objetivos propostos foram alcançados e que conseguimos ter impacto positivo tanto no percurso académico nos nossos alunos como em toda a comunidade escolar. Foi um percurso muito trabalhoso, mas gratificante.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderman, B. L., Beighle, A., & Pangrazi, R. P. (2006). Enhancing motivation in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(2), 41-51.

Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O. M., Martins, M. M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (30), 209-231.

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

Capel, S., & Whitehead, M. (2015). *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A companion to school experience*. Routledge.

Darido, S. C. (2012). A avaliação da educação física na escola. *Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 16, 127-140.

De Carvalho, L. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151.

Desporto Escolar. (sem data). Mec.pt. Obtido 21 de julho de 2022, (Disponível em <https://www.dge.mec.pt/taxonomy/term/3>)

Documentos de referência. (sem data). Mec.pt. Obtido 21 de julho de 2022, (Disponível em <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>).

Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. Repositório Científico da Universidade de Évora (Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/8185>).

Freitas, B., Gaspar, M., Malho, H., Oliveira, R., & Gouveia, É. R. (2017). O ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão: um estudo de intervenção em alunos do 3º Ciclo. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 201-207.

Gonçalves, F., & Aranha, Á. (2008). Avaliação/classificação da disciplina "seminário"- métodos e técnicas de avaliação, estudo realizado no curso de desporto da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. *Motricidade*, 4(4), 92-101.

Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of education*, 81(3), 271-283.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67.

Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 109-118.

Lopes, F. S. (2016). O papel do diretor de turma na vida dos alunos. Repositório aberto da Universidade do Porto (Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/89446>).

Santos, Á. A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveira, T. (2009). Escolas de Futuro-130 boas práticas de Escolas portuguesas. *Porto: Porto Editora*.

Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Belo*

Horizonte: Casa da Educação Física, 53-85.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Sílabo.

Miller, A., Christensen, E., Eather, N., Gray, S., Sproule, J., Keay, J., & Lubans, D.

(2016). Can physical education and physical activity outcomes be developed simultaneously using a game-centered approach?. *European Physical Education Review*, 22(1), 113-133.

Nobre, P. (2015). Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos. Tese de Doutoramento (Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/29191>).

Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of teaching in physical education*, 17(2), 231-243.

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

Reverdito, R. S., & Scaglia, A. J. (2020). *Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão*. Phorte Editora.

Santos, J., Faria, J., & Pinho, R. (2017). *Fair play - Educação Física 10.º/11.º/12.º anos* (1 ed.). Lisboa: Texto Editores, Lda.

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work?. *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.

Silva, E. (2017). Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Revista Prácticum*, 2(2), 18-31.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Champaign IL: Human kinetics books.

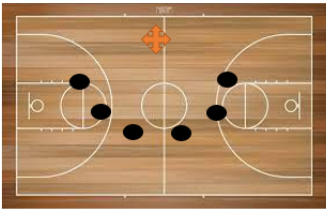
Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Repositório aberto da Universidade Aberta (Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/2934>).


Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.








4. APÊNDICES

Apêndice I- Exemplo de um plano de aula

Plano Aula nº 49		
Professor Cooperante: Miguel Ângelo Nóbrega	Data: 2/05/2022	Hora: 8:00-9:30
Professor Estagiário: David Nunes	Nº de aula: 2	Duração: 90 min
Unidade D.: Basquetebol	Local: Campo 3	
	Nº de alunos previstos: 20	
Recursos materiais: 5 Bolas de Basquetebol:		
Descritores das Aprendizagens Essenciais: C- Raciocínio e resolução de problemas- Pensamento Crítico e pensamento criativo; E-Relacionamento Interpessoal; F- Desenvolvimento pessoal e autonomia; J- Consciência e domínio do corpo.		
Objetivos da aula: Abordar e aplicar em contexto de jogo as regras e o sistema de pontuação; desenvolver as dinâmicas de jogo;		
Sumário: Abordar e aplicar em contexto de jogo as regras e o sistema de pontuação; desenvolver as dinâmicas de jogo;		

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estratégias APEI/Estilos /Modelos de Ensino	Moledo de Ensino/ Estilos de Ensino
T	P						
Parte inicial							
8:00		<p>Preleção inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar se os alunos estão devidamente equipados, sem adereços que possam ter implicações no decorrer da aula (uso da máscara). - Explicação da avaliação e da organização da aula assim como dos critérios de avaliação 	<p>Os alunos sentados no campo 3, observando e escutando o professor</p> 		<ul style="list-style-type: none"> -Colocam-se em semicírculo; -Mantêm-se em silêncio; -Ouvem com atenção as instruções; - Colocam dúvidas se necessário; - Preparam-se para o começo da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar-me numa posição estratégica de modo a poder ter todos os alunos sob controlo e no seu campo de visão. -Fornecer uma instrução clara e audível sobre as informações a transmitir aos alunos; 	
8:10							

8:10		<p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Preparação para a parte fundamental da aula; 	<p>Tarefa 1 -Circuito</p> <p>Turma dividida em 2 grupos de 7 elementos, e 1 grupo de alunos.</p> <p>1ª Estação- Jogo dos Passes. Neste Jogo não é possível driblar.</p> <p>2ªEstação: Jogos dos lançamentos. Duas equipas dispostas em fila realizam lançamentos ao cesto. O primeiro aluno tenta lançar e depois de realizar este gesto técnico passa a bola ao próximo colega e segue para o fim da fila.</p> <p>3ªEstação: Aptidão Física- 15 segundos de trabalho- 15 de recuperação Exercícios: Agachamento; Lunge Frontal; Jumping Jacks; Elevação dos Joelhos;</p> 	<p>Componentes Críticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslocação ao encontro da bola, dirigindo os membros superiores na direção da bola. - Flexão dos membros superiores ao contactar a bola; - Pegar na bola com as duas mãos, ao nível dos ombros, e pés paralelos à largura dos ombros, numa posição que permita driblar, lançar ao cesto ou passar 	<p>Critérios de Êxito:</p> <p>Jogo dos passes: A primeira equipa a realizar 10 passes consecutivos ganha 1 ponto;</p> <p>Jogo dos lançamentos: A primeira equipa a realizar 10 pontos ganha 1 ponto;</p>	<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar-me numa posição estratégica de modo a poder ter todos os alunos sob controlo e no seu campo de visão; -Fornecer uma instrução clara e audível sobre as informações a transmitir aos alunos 	<p>Estilo de Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarefa
8:30							

Parte fundamental						
8:30 8:32	Objetivos Específicos: - Desenvolver as dinâmicas de jogo e os conteúdos táticos ofensivos e defensivos;	Tarefa 1- Exercício de Transição 4 Grupos de 5 alunos, 2 em cada linha final do campo. Este exercício começa 1x1 e sempre com um aluno finaliza, um colega junta-se e fica uma situação de 2x1 e assim sucessivamente até chegar a uma situação de 5x5. 	Componentes Críticas: - Deslocação ao encontro da bola, dirigindo os membros superiores na direção da bola. - Flexão dos membros superiores ao contactar a bola;	Critérios de Êxito: - Alunos conseguem cumprir com as componentes críticas -Aumento da Temperatura corporal - Preparação física e psicológica para a parte fundamental da aula - Introduzir a bola de Basquetebol;	Estratégias: - Colocar-me numa posição estratégica de modo a poder ter todos os alunos sob controlo e no seu campo de visão; -Fornecer uma instrução clara e audível sobre as informações a transmitir aos alunos: - Introduzir o disco de Frisbee;	Estilo de Ensino: - Tarefa
8:55						
8:55	Objetivos Específicos: - Abordar e aplicar em contexto de jogo as regras formais do jogo de basquetebol	Tarefa 2- Situação de 3x3 +J Turma dividida em grupos de 3 elementos realizam jogos de 3x3. A equipa que perde é substituída pelos alunos que estão fora; Duração dos Jogos: 4 minutos 	- Deslocação ao encontro da bola, dirigindo os membros superiores na direção da bola. - Flexão dos membros superiores ao contactar a bola;	- Escutam atentamente a professor durante a instrução; -Aplicam em situação de jogo todos os conteúdos transmitidos ao longo do período; - Realizam a tarefa de forma dinâmica e com empenho;	-Fornecer uma instrução clara e audível sobre a tarefa; -Recurso à demonstração;	- Tarefa
9:20						
Parte final						
9:20	Objetivos Específicos - Cuidados de higiene.	Tarefa 1- Retorno à calma: Realização de alongamentos e de exercícios posturais; Balanço final da aula e informação sobre as próximas aulas. 	Componentes críticas:	Critérios de Êxito: -Colocam-se em semicírculo; -Mantêm-se em silêncio; -Ouvem com atenção o balanço final da aula; - Colocam dúvidas se necessário.	Estratégias: - Fazer o balanço final somente quando a turma permanecer calada;	Ensino por:
9:25						
Legenda:  - Professor;  Equipa 1;  Equipa 2;  Trajetória da bola;						

Apêndice II- Exemplo de uma grelha de autoavaliação

Avaliação Formativa Inicial					
Área de Atividades Físicas					
Nível	Relação Musica/Movimento	Noção Corporal	Noção Temporal	Empenho/Dedicação	Comportamento
	Movimentos Coordenados com a musica	Realiza as Habilidades Motoras (HM)	Entrada correta na FM		
Alunos nível avançado (15 a 20 valores)					
Alunos nível intermedio (11-14 valores)					
Alunos nível Básico (= / < 10 valores)					

Apêndice III- Exemplo de uma grelha de autoavaliação Formativa Continua

AVALIAÇÃO FORMATIVA CONTÍNUA															
DATA: 8 de Novembro de 2021															
Área das Atividades Físicas															
Nº de Aluno	Nome do Aluno	Temas e Conteúdos Teórico-Práticos							Competências de Participação		Conhecimentos Teórico-Práticos	Gerais			Total
		Voleibol							Empenho	Cooperação		Comportamentos, Valores e Saber Estar			
		Gestos Técnicos					Conteúdo Tático Ofensivo	Conteúdo Tático Defensivo			Práticos	Comportamento	Pontualidade	Assiduidade	
Posição base	Toque de dedos	Manchete	Serviço	Remate											
1	1														
2	2														
3	3														
4	4														
6	6														
7	7														
8	8														
9	9														
10	10														
11	11														
12	12														
13	13														
14	14														
15	15														
16	16														
17	17														
18	18														
19	19														
20	20														
21	21														
22	22														

Apêndice IV- Exemplo de uma grelha final de uma Unidade Didática

AVALIAÇÃO SUMATIVA VOLEIBOL																				
ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS																				
Nº de Aluno	Nome do Aluno	Temas e Conteúdos Teórico-Práticos								5%	20%	Competências de Participação		10,0%	Conhecimentos Teórico-Práticos	2,5%	Gerais			Total
		Voleibol										Empenho	Cooperação				Comportamentos, Valores e Saber Estar			
		Gestos Técnico-Táticos					Conteúdo Tático Ofensivo	Conteúdo Tático Defensivo	Dinâmica de jogo								Comportamento	Pontualidade	Assiduidade	
		Avaliação Formativa	15%	Posição base	Toque de dedos	Manchete						Serviço	Remate							
1	1																			
2	2																			
3	3																			
4	4																			
6	6																			
7	7																			
8	8																			
9	9																			
10	10																			
11	11																			
12	12																			
13	13																			
14	14																			
15	15																			
16	16																			
17	17																			
18	18																			
19	19																			
20	20																			
21	21																			
22	22																			

Apêndice V- Exemplo de uma grelha final de Período

1º Período										
Domínio e Percentagem	Áreas da Atividade Física - 70%		Áreas da Aptidão Física - 20%		Conhecimento - 10%	Total				
Conteúdos	Aptidão física e Capacidade física-motora - 70%		FitEscola		Teste Escrito					
Nome do Aluno	Dança - 35%	Voleibol- 35%	Processo 10%	Produto 10%			10%	Nota Intercalar	Nota Final	
1										
2										
3										
4										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
Média										

Apêndice VI- Grelha de Avaliação para a modalidade de Basquetebol

AVALIAÇÃO FORMATIVA CONTÍNUA												
DATA: 23 de Maio												
Área das Atividades Físicas												
Nº de Aluno	Nome do Aluno	Competências Motoras				Competências de Participação		Conhecimentos	Gerais			Total
		Tomada de Decisão	Execução dos Gestos Técnicos	Ações de Suporte	Compreensão das Dinâmicas de Jogo	Empenho	Cooperação	Conhecimentos Teórico-Práticos	Comportamento	Pontualidade	Assiduidade	
1	1											
2	2											
3	3											
4	4											
6	6											
7	7											
8	8											
9	9											
10	10											
11	11											
12	12											
13	13											
14	14											
15	15											
16	16											
17	17											
18	18											
19	19											
20	20											
21	21											
22	22											

Apêndice VII- Grelha de avaliação para a modalidade de Ultimate Frisbee e Jogos Tradicionais

AVALIAÇÃO FORMATIVA CONTÍNUA FRISBEE												
DATA: 27 de Abril												
N.º de Aluno	Nome do Aluno	Competências Motoras				Competências de Participação		Conhecimentos Teórico-Práticos	Gerais			Total
		Resolução de Problemas e Tomada de Decisão	Capacidade de Comunicação	Pensamento Crítico	Compreensão das Dinâmicas de Jogo	Empenho	Cooperação		Comportamento	Pontualidade	Assiduidade	
1	1											
2	2											
3	3											
4	4											
6	6											
7	7											
8	8											
9	9											
10	10											
11	11											
12	12											
13	13											
14	14											
15	15											
16	16											
17	17											
18	18											
19	19											
20	20											
21	21											
22	22											

Apêndice VIII- Questionário de Autoavaliação 1ºPeríodo

1ºPERÍODO

Nome:

1. Realize uma reflexão das aulas do 1ºPeríodo e dança
2. De 0 a 20 qual a nota que acha que merece por todo o trabalho desenvolvido ao longo da unidade didática de dança aeróbica e voleibol? E porquê?
3. De 0 a 20 qual a nota que acha que merece por todo o trabalho desenvolvido ao longo da unidade didática de dança aeróbica? E porquê? ação? Justifique

Apêndice IX- Questionário de Autoavaliação 2ºPeríodo

2ºPERÍODO

Nome:

- 1.Quais foram as tuas principais aprendizagens na modalidade de futebol:
2. Quais foram as tuas principais aprendizagens nas modalidades de Badminton e Ténis de Mesa?
- 3.Realiza uma reflexão das tuas atitudes ao longo das aulas;
- 4.Observação das aulas: Mudariam alguma coisa? Gostariam de ter feito algo diferente?

Apêndice X- Questionário de Autoavaliação 3ºPeriodo

3ºPERÍODO

Nome:

- 1.Quais foram as principais aprendizagens que adquiriste ao longo desta aula?
- 2.Quais foram as tuas principais dificuldades?
3. Quais são as estratégias que tens de utilizar para ultrapassar esses obstáculos?
4. Consideras que resolveste os problemas/dificuldades da aula anterior?

FUTEBOL

(35 %-7 Valores Da Nota Final)

Data das Avaliações:

21 de março: Torneio de Futebol;

21/23/28 de março: Avaliação Sumativa

Avaliação Formativa (15%)

- Avaliação realizada ao longo das aulas sobre os conteúdos técnicos/conhecimentos e domínio Socio-Afetivo;

Competências Técnicas e Motora (5%).





- Passe;
- Receção;
- Condução de Bola;
- Finalização;
- Desmarcação;
- Marcação;
- Princípios de Jogo Ofensivos;
- Princípios de Jogo Defensivos;
- Pensamento e Análise do Jogo

Domínio- Socio afetivo e Conhecimentos (15%)

- Competências de Participação (10%)
 - Empenho e Cooperação
- Conhecimentos Teórico-Práticos (2,5%)
 - Perguntas ao longo das aulas
- Comportamento (1%)
- Pontualidade (0,5%)
- Assiduidade (1%)

5. ANEXOS

Anexo I-Comprovativo da realização do programa de intervenção noutra ciclo de ensino

	<small>FACULDADE DE Educação e Formação Física UNIVERSIDADE D COIMBRA</small>	
<h3>DECLARAÇÃO</h3>		
<p>Eu, David Olim Nunes, aluno do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Universidade de Coimbra, declaro que cumpro na Escola Básica e Secundária de Santa Cruz com a autorização do Presidente do Conselho Executivo e sobre a orientação do professor orientador todas as obrigações previstas no guia de estágio sobre o projeto de intervenção pedagógica a outro ciclo de ensino diferente do secundário.</p>		
<p>A intervenção pedagógica foi realizada a uma turma de 9ºAno (3ºCiclo) e todas as fases foram respeitadas assim como todas as diretrizes e modelos orientadores da Escola.</p>		
<p>Presidente do Conselho Executivo</p> 		
<p>Professor Orientador</p> 		
<p>Santa Cruz, 21 de janeiro de 2022</p>		
<p>PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 1</p>		

Anexo II- Certificado da Formação na área de Inclusão Educativa



Associação Nacional de Professores
— Centro de Formação Leonardo Coimbra
(Registo de Acreditação CCPFC/ENT-AP-0466/20)

CERTIFICADO

Angélica Maria Reis Monteiro, Diretora do Centro de Formação Leonardo Coimbra, da responsabilidade da Associação Nacional de Professores, certifica que David Olim Nunes, portador(a) do Bilhete de Identidade / Cartão de Cidadão n.º 0, frequentou a ação formação subordinada ao tema “Educação Inclusiva – as oportunidades de um paradigma educativo”.

- Formação validada de acordo com o Despacho n.º 5741/2015, de 29/05, do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar
- Modalidade: Ação de Curta Duração
- Formadora: Maria Rosalina Afonso Rodas Veiga – Mestrado em Ciências de Educação
- Data de Realização: 19 de fevereiro de 2022
- Horário: Das 09h30 às 12h30
- Duração: 3 horas (*)
- Local de Realização: On-line
- Destinatários: Docentes de todos os níveis e graus de ensino

(*) Horas validadas para efeitos de progressão na carreira

Funchal, 21 de fevereiro de 2022
A Diretora do Centro de Formação

(Angélica Maria Reis Monteiro)



Anexo III- Certificado da Formação sobre o *Google Classroom*



Escola Secundária de
Francisco
Franco

CERTIFICADO

A entidade Escola Secundária Francisco Franco certifica que David Olim Nunes, com o NIF 226217191, frequentou, com aproveitamento, a seguinte ação de formação:

CLASSROOM E INTEGRAÇÃO DAS FERRAMENTAS GOOGLE NO APOIO AO ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Código: ITG-2627/21

Formação válida, de acordo com a Portaria n.º 36/2021, de 18 de fevereiro, para progressão na carreira dos docentes dos grupos de recrutamento indicados como destinatários.

Duração: 15 horas (9 horas presenciais/síncronas e 6 horas não presenciais/assíncronas)

Modalidade: Curso / Módulo Formação

Formador(es)

Carol Susana Gomes Aguiar Moreira
Sandra Sousa

Destinatário(s):

Grupo(s) de Recrutamento:

300;320;330;340;400;410;420;430;500;510;520;530;540;550;600;620;700.EE;360;

Datas de realização: 23/11/2021 a 07/12/2021

Classificação: Excelente - 10 valores

FUNCHAL , 17 de Dezembro de 2021

Para verificar a autenticidade do documento e consultar o programa da formação, aceda ao site <http://digital.madeira.gov.pt/interagir> opção Serviços>Validar Certificado e introduza o código ITG,2627,3667,BF7F495,CRT,310460/21 .





Secretaria Regional
de Educação
Direção Regional de Educação

Plataforma Interagir
<https://digital.madeira.gov.pt/interagir>



Anexo IV- Certificado de Participação - VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

 *Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física*  1 2 9 0
11º FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
Metodologias Ativas de Aprendizagem, de que falamos? **UNIVERSIDADE D
COIMBRA**
28 e 29 de abril de 2022


DIPLOMA

Assistiu ao 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA
Num. de Identificação: 05333351
Data: 2022.06.26 18:34:34+01'00'


(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

Anexo V- Certificado de Participação emitido pelo Comité Olímpico pelo trabalho desenvolvido na promoção da Educação Olímpica



Programa de Educação Olímpica

EXCELÊNCIA, AMIZADE E RESPEITO

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

David Nunes

pelo 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