



Ana Maria Bica Fonseca

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO NO ANO LETIVO DE 2017/2018

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pela Doutora
Elsa Silva, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho de 2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ANA MARIA BICA FONSECA

2013146150

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO NO ANO LETIVO DE 2017/2018**

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

2018

Fonseca, A. (2018). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero no ano letivo 2017/2018. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ana Maria Bica Fonseca, aluna nº 2013146150 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 28, da secção V, do Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra de 23 de agosto de 2013.

Coimbra, 14 de junho de 2018

Ana Maria Bica Fonseca

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza, por toda a sua grandeza e envolvimento, nunca se faz sozinho, carrega nele um conjunto de intervenientes que de uma forma ou de outra contribuíram para o meu sucesso, apoiando-me, ensinando-me e ajudando-me a crescer, não apenas a nível profissional, como também pessoal. Assim, chegando agora a uma fase terminal do meu percurso, considero que devo prestar um agradecimento especial a todos os que me ajudaram a chegar até aqui.

Primeiramente, à minha família, por todo o apoio, esforço, dedicação e preocupação que sempre demonstrou, por me terem proporcionado uma formação académica, sem dúvida enriquecedora para o meu desenvolvimento pessoal, social e profissional e por me terem ensinado a ser a pessoa que hoje sou.

Aos meus colegas e amigos do núcleo de Estágio, Sara, David e Marcelo que sempre mostraram disponibilidade para colaborar e trabalhar em equipa, demonstrando um grande espírito de entreajuda e partilha, que culminou num conjunto de conquistas e aprendizagens.

Aos meus amigos, de faculdade e de infância, por sempre terem uma palavra de apoio, força e motivação para transmitir, por sempre terem acreditado em mim e por continuarem, dia após dia, a fazer jus à nossa “amizade”.

Ao Mestre António Miranda, por todas as orientações e ensinamentos que nos transmitiu, por sempre nos ter apoiado e acreditado nas nossas competências, por ter contribuído para que nos desenvolvêssemos não só profissionalmente, como também pessoalmente, e por sempre ter lutado para um clima de proximidade e empatia entre todos, contribuindo enormemente para o nosso sucesso.

À Prof.^a Doutora Elsa Silva, por sempre ter demonstrado disponibilidade para reunir connosco e nos ajudar em todas as nossas questões, por nos ter aconselhado e partilhado os seus conhecimentos e experiências.

À Prof.^a Doutora Maria João Almeida, pelo enorme apoio, contributo e ensinamentos que nos proporcionou nos vários projetos desenvolvidos.

Ao grupo disciplinar de Educação Física e a toda a comunidade docente e não docente, por nos terem acolhido com tanto carinho e simpatia.

Por fim, a todos os meus alunos do 10º1F, por toda a colaboração e compreensão, por sempre se terem empenhado e contribuído para a aprendizagem de todos, não só deles, mas também minha, foram sem dúvida uma turma que nunca esquecerei.

A todos vós, o meu mais sincero e terno Obrigado!

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho
caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O Estágio Pedagógico, enquanto disciplina promotora da integração e consolidação de conhecimentos teóricos em contexto de prática real, representa uma etapa conclusiva do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. A presente etapa foi desenvolvida na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma F do 10º ano de escolaridade do Curso de Ciências e Tecnologias, no decorrer do ano letivo 2017/2018.

Sendo esta uma etapa de elevada intensidade de aprendizagem e especificidade, o presente documento, intitulado de “Relatório de Estágio Pedagógico”, visa uma reflexão crítica, estruturada e fundamentada relativamente a todo o percurso desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico. Desta forma, pretende-se descrever todas as vivências, experiências e aprendizagens desenvolvidas e adquiridas no decorrer deste período, previsto como um momento em que todas as competências e saberes teóricos conseguidas ao longo de toda a formação académica são aplicados num contexto escolar real, potenciando o sucesso e progresso do indivíduo enquanto futuro profissional de Educação Física.

Neste sentido, no decorrer deste documento serão apresentados três capítulos, referentes à contextualização da prática desenvolvida, à análise reflexiva da prática pedagógica e à apresentação do aprofundamento do tema-problema. Assim, no primeiro capítulo serão apresentadas as expectativas iniciais e a caracterização do contexto. No segundo, o documento apresenta-se subdividido em quatro grandes áreas: 1) as atividades de ensino-aprendizagem respeitantes a todo o processo de planeamento, realização e avaliação; 2) as atividades de organização e gestão escolar; 3) os projetos e parcerias educativas e 4) a atitude ética e profissional. Por fim, no último capítulo apresentar-se-á um estudo caso desenvolvido no decorrer do aluno letivo.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Reflexão. Intervenção pedagógica. Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

As a subject which promotes the inclusion and consolidation of theoretical knowledge in a real practical context, the Teacher Training represents a final stage of the Master programme in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary School, offered by the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. The present stage was developed in Escola Secundária de Avelar Brotero and accompanied the 10^oF class, part of the Science and Technology Course, during the 2017/2018 school year.

Since this stage requires a high learning and specific intensity, the present paper, titled “Relatório de Estágio Pedagógico” (“Teacher Training Report”), aims to offer a critical reflection, structured and sustained in the course carried out through the pedagogic training. Therefore, it is intended to describe all experiences and learning acquired during this period, considered a moment in which all of the skills and theoretical knowledge obtained throughout the academic course are applied in a real school setting, enhancing the success and progress of the individual as a future Physical Education professional.

In this regard, this paper will present three chapters, alluding to the contextualization of the developed practise, the reflexive analysis of the pedagogic practise and the presentation of the further development of the topic. Thereby, the first chapter presents the initial expectations and the characterization of the context. The second is divided in four major areas: 1) the teaching-learning scenarios related to the entire planning, execution and evaluation process; 2) the school management and planning activities; 3) the projects and educational partnerships and 4) the ethical and professional approach. Lastly, the final chapter will present a study case developed during the school year.

Keywords: Teacher Training. Physical Education. Reflexion. Pedagogic intervention. Teaching-learning process.

SUMÁRIO

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	16
1. Expetativas iniciais	16
2. Caraterização do contexto	17
2.1. A escola	17
2.2. O grupo disciplinar	18
2.3. Núcleo de estágio	18
2.4. Turma 10º 1F	19
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem	21
1. Planeamento	21
1.1. Plano anual	23
1.2. Unidades Didáticas	25
1.3. Planos de aula	28
2. Realização	30
2.1. Intervenção Pedagógica	30
2.1.1. Instrução	30
2.1.2. Gestão	35
2.1.3. Clima/disciplina	37
2.2. Justificação das opções tomadas	39
3. Avaliação	43
3.1. Avaliação Diagnóstica	44
3.2. Avaliação Formativa	47
3.3. Avaliação Sumativa	48
3.4. Autoavaliação	50

3.5. Parâmetros e critérios de avaliação	51
4. Questões dilemáticas	52
Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar	54
Área 3 – Projetos e parcerias educativas	55
Área 4 – Atitude ético-profissional	56
CAPÍTULO III - TEMA PROBLEMA: “Concordâncias na percepção do processo de intervenção pedagógica de alunos e respectivos professores: estudo comparativo entre três disciplinas curriculares de uma turma do 10º ano.....	58
1. Introdução	58
2. Enquadramento teórico	59
3. Objetivos.....	61
3.1. Objetivo geral	61
3.2. Objetivos específicos	61
4. Metodologia	61
4.1. Participantes	61
4.2. Instrumentos	62
4.3. Procedimentos.....	64
4.4. Tratamento dos dados.....	65
5. Apresentação dos resultados	65
6. Discussão dos resultados	70
7. Limitações e extensão do estudo.....	72
8. Conclusão	74
9. Referências Bibliográficas	74
CONCLUSÃO.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
APÊNDICES	79
ANEXOS	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados da amostra: professores e alunos.	62
Tabela 2 – Resultados relativos aos 44 itens/indicadores da 1. ^a parte do grupo I – Intervenção Pedagógica.....	66
Tabela 3 – Resultados relativos aos 3 itens/indicadores da 1. ^a parte do grupo II – Opinião do aluno/professor.	68
Tabela 4 – Resultados relativos ao item/indicador 1 da 2. ^a parte – Sentimentos.	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cronograma de aplicação do estudo.	64
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

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

ESAB: Escola Secundária Avelar Brotero

EF: Educação Física

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

TGFU: Teaching Games for Understanding

MED: Modelo de Educação Desportiva

LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice I – Ficha individual do aluno;
- Apêndice II – Plano anual;
- Apêndice III – Plano de unidade didática (exemplo);
- Apêndice IV – Extensão e sequenciação de conteúdos (exemplo);
- Apêndice V – Plano de aula (exemplo);
- Apêndice VI – Grelha de avaliação diagnóstica (exemplo);
- Apêndice VII – Grelha de avaliação formativa (exemplo);
- Apêndice VIII – Grelha de avaliação sumativa (exemplo);
- Apêndice IX – Grelha de registo diário;
- Apêndice X – Grelha de autoavaliação do aluno;
- Apêndice XI – Grelha de apoio à autoavaliação (docente);
- Apêndice XII – Parâmetros e critérios de avaliação;
- Apêndice XIII – Questionários – “A Intervenção Pedagógica do Professor”
- Apêndice XIV – Resultados dos questionários (estatística descritiva).

LISTA DE ANEXOS

- Anexo I – Certificado de participação – Programa FITescola;
- Anexo II – Certificado de participação – Workshop de Badminton;
- Anexo III – Certificado de participação IV Jornadas Científico-Pedagógicas;
- Anexo IV – Certificados de participação, apresentação e organização da VII Oficina de Ideias em EF;
- Anexo V – Certificados de participação e apresentação do VII Fórum Internacional das Ciências da EF (FICEF);
- Anexo VI – Certificado de participação “Jovens professores, que futuro?”

INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico do ano letivo 2017/2018, inserido no plano de estudos do segundo ano (terceiro e quarto semestre) do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O Estágio Pedagógico foi desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB), junto da turma F do 10º ano de escolaridade do curso Científico-Humanístico da área de Ciências e Tecnologias, sob a orientação e supervisão do Professor cooperante Mestre António Miranda e da Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro Silva, orientadora da faculdade.

Este relatório objetiva, de uma forma geral, a descrição clara, estruturada e refletida de todas as experiências vivenciadas no decorrer do ano letivo. Perspetivámos compreender, em contexto reflexivo, o rumo de todas as aprendizagens e a articulação entre os conceitos e competências obtidas no decorrer da formação académica e a sua aplicação prática, em contexto escolar real. Assim, destacámos a elevada importância de toda a formação anteriormente adquirida, que nos permitiu obter bases didático-pedagógicas significativas e imprescindíveis para o desenvolvimento de um bom trabalho docente, preocupado e direcionado para a aprendizagem de todos.

Desta forma, e visto o imenso valor que o Estágio Pedagógico apresenta, pretendemos retratar e documentar todos os momentos inerentes a esta etapa, todas as fragilidades e evoluções sentidas e todas as decisões e opções tomadas, com o intuito de proporcionar o melhor processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, o progresso da prática docente, enquanto futura profissional de Educação Física. Em suma, pretendemos que o presente relatório seja único, pessoal, original e representativo de todo o trabalho desenvolvido em contexto real.

Neste sentido, o Relatório, tal como nos orienta o guião de Estágio Pedagógico, organizou-se segundo um conjunto de temas e subtemas direcionados a reflexões específicas e estruturadas em três capítulos: contextualização da prática; análise reflexiva da prática pedagógica e aprofundamento do tema-problema.

No primeiro capítulo, apresentamos as expectativas iniciais e uma caracterização de todo o contexto, tanto da escola, como do grupo disciplinar, do núcleo de Estágio e da turma, pretendendo contextualizar-nos quanto à prática em que estamos envolvidos. No segundo capítulo, direcionámo-nos para quatro grandes áreas: atividades de ensino-aprendizagem;

atividades de organização e gestão escolar; projetos e parcerias educativas e atitude ético-profissional. Dentro das várias áreas, pretendemos proceder a uma descrição, análise e reflexão relativas a todo o processo de planeamento, realização e avaliação, assim como a todas as atividades a que nos dedicámos em prol da promoção do gosto pela prática e de estilos de vida saudáveis, desenvolvendo competências sociais e afetivas na população estudantil. Por fim, no terceiro e último capítulo, concentrámo-nos no aprofundamento do tema-problema, um estudo caso desenvolvido ao longo do ano letivo, tendo como objetivo verificar se existe concordância na perceção do processo de intervenção pedagógica de alunos e respetivos professores, em três disciplinas curriculares.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. Expetativas iniciais

As expetativas iniciais representaram o primeiro momento reflexivo do Estágio Pedagógico. Nesta etapa, em meados de setembro, desenvolvia-se em nós um conjunto de sentimentos, destacando-se o nervosismo e a ansiedade como duas posturas bastante distintas e controversas. Se, por um lado, o nervosismo nos consumia por sairmos da nossa zona de conforto, por temermos o erro e duvidarmos das nossas capacidades, por outro, a ansiedade em querer aprender mais, em vivenciar novas experiências e em querer transmitir novos conhecimentos ao próximo, definiam-nos como professores iniciantes, embora na condição de estagiários.

As primeiras semanas antes do início oficial das aulas destacaram-se pelas inúmeras reuniões realizadas juntamente com o professor cooperante, tendo este centrado a nossa atenção para todos os conteúdos didático-pedagógicos, ético-morais e profissionais que um bom docente deve incluir no desempenho da sua função. Sendo a aprendizagem um dos objetivos primordiais, estes momentos tornaram-se bastante enriquecedores, elevando as nossas expetativas, assim como os sentimentos anteriormente referidos.

Sendo este um momento reflexivo, foram várias as direções do pensamento, desde a intencionalidade em garantir uma boa qualidade de aprendizagem a todos os alunos, ao desenvolvimento de competências físicas, sociais, afetivas e culturais, assim como valores éticos e morais, não olvidando que o professor deve tomar uma posição de autoridade perante os alunos, fomentando o respeito, o espírito de grupo e entreajuda, um bom clima e uma comunicação desejável entre todos os agentes.

Com o decorrer do ano letivo, as expetativas foram sendo superadas, adquirimos de forma gradual mais conhecimentos e competências e, com todas as oportunidades de aprendizagem a que fomos sujeitos, fomos evoluindo na nossa prática docente, permitindo-nos superar os objetivos (iniciais) e as nossas maiores fragilidades passo a passo, com ritmos, intensidades e complexidades cada vez mais elevadas.

2. Caracterização do contexto

Parece-nos legítimo afirmar e correlacionar a ordenação dos temas desenvolvidos e refletidos neste documento com a ordem cronológica de acontecimentos no decorrer do Estágio e, por isso, da mesma forma que numa fase inicial nos foram apresentados e caracterizados os vários contextos inerentes à função docente e ao Estágio, contextualizamos e esclarecemos todo o meio envolvente nesta etapa.

2.1. A escola

A Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB) ou Escola de Desenho Industrial, como era conhecida numa fase inicial, foi fundada pelo professor António Augusto de Aguiar, apesar do seu nome (atual) nos encaminhar sempre para o seu patrono, Félix de Avelar Brotero, reconhecido pelo seu extraordinário cargo de Lente de Botânica e Agricultura da Universidade de Coimbra (UC). A escola sofreu ao longo destes 133 anos de história educativa inúmeras mudanças, tendo dado os primeiros e muitos passos no centro da cidade. Desde muito cedo que lhe foi sendo reconhecida a importância, devido à sua inúmera oferta formativa nas mais variadas oficinas (cerâmica, marcenaria e talha, serralharia, entre outras).

Atualmente, com aproximadamente 1650 alunos, a ESAB é uma escola secundária, situada no centro urbano de Coimbra desde 1958 e proporciona aos seus alunos oportunidades para prosseguir estudos em Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais em áreas distintas.

Relativamente à especificidade que nos diz respeito, os espaços destinados à prática desportiva são compostos por um ginásio, um parque desportivo coberto (polivalente), dois campos exteriores e um espaço destinado ao atletismo com caixa de salto. Paralelamente, são disponibilizadas duas pistas de 50 metros para a prática de Natação, no Complexo Olímpico de Piscinas de Coimbra. Importa ainda salientar que a escola dispõe de quatro balneários para os alunos e dois para os professores, um gabinete médico e duas arrecadações, onde permanecem guardados todos os materiais móveis para a prática das várias modalidades.

2.2. O grupo disciplinar

Com a ocupação de uma função docente, mesmo que em vertente de Estágio, somos diretamente conectados a um grupo disciplinar. Desta forma, o grupo disciplinar de Educação Física (EF), composto por 10 docentes – 3 do sexo feminino e 7 do masculino – demonstrou desde muito cedo o seu espírito de grupo, entreaduda e solidariedade, fomentando um bom clima relacional e comunicativo, centrado e preocupado com o bom desenvolvimento do ensino e das aprendizagens dos seus alunos.

O contacto já experienciado, demonstrou-nos um grupo bastante acolhedor, prestável e sempre disponível para nos ajudar nas nossas maiores fragilidades, colaborando e contribuindo para que o nosso crescimento enquanto futuros profissionais e colegas fosse o mais eficiente possível. De ressaltar a enorme e indescritível importância do nosso orientador, o Mestre António Miranda que desde o início desta etapa nos guiou e apresentou todos os ingredientes necessários para o nosso desenvolvimento profissional.

Apesar de todo o coletivo representar bastante importância na nossa aprendizagem, foi o professor cooperante que se apresentou como o ícone essencial nesta nossa etapa, tendo desde o início fomentado o espírito crítico-reflexivo através da realização de constantes reuniões que com o avançar das aulas, viram o seu efeito, proporcionando maior qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo-nos a nível pessoal, social e profissional e, de uma forma intuitiva, desenvolvendo em nós valores, competências e habilidades que nos irão caracterizar futuramente como profissionais de Educação Física.

2.3. Núcleo de estágio

O núcleo de Estágio Pedagógico da ESAB é constituído por dois elementos do sexo feminino e dois do sexo masculino, formando um conjunto de quatro alunos estagiários que já partilham a sua formação académica desde a Licenciatura. Nesta posição, sendo evidente a proximidade da maioria, tornou-se mais fácil a união do grupo, direcionando logo desde o início a nossa atenção e foco para o desenvolvimento de um ano de aprendizagem, partilha e muita colaboração.

Deste modo, conseguimos criar um grupo coeso, empenhado e interessado no incremento de novas competências (práticas e teóricas), ajudando-nos e apoiando-nos mutuamente na execução das várias tarefas propostas, partilhando ideias e convicções e refletindo conjuntamente de forma crítica e aberta relativamente à prestação de cada um, resultando num crescimento equilibrado e ajustado às fragilidades individuais e coletivas.

Neste momento, as observações e as reflexões impostas diariamente pelo professor cooperante, tiveram um peso preponderante, tanto na nossa aprendizagem como na criação de hábitos de trabalho em grupo, permitindo-nos discutir e partilhar diferentes ideias didático-pedagógicas, direcionando-as para as necessidades individuais de cada turma e aperfeiçoando-as consoante as características de cada professor estagiário.

Com o avanço do ano letivo, evidenciámos ser um núcleo cada vez mais unido, com uma boa relação interpessoal dentro e fora do estágio, potenciando por isso um bom clima entre todos, favorecedor e potenciador de grandes momentos de aprendizagem, evolução e formação pessoal e profissional.

2.4. Turma 10º 1F

Destacando no papel do professor o poder de ensinar e na posição do aluno o direito de aprender, preocupamo-nos neste momento para uma relação congénita entre dois conceitos imprescindíveis e irrefutáveis, o professor e o aluno. Consideramos por isso que o processo de ensino-aprendizagem deve manter-se equilibrado entre os dois agentes. Seguindo a presente tese, pensamos estar corretos, quando nos voltamos para a necessidade de conhecer individualmente e coletivamente a turma a fim de lhes proporcionar bons momentos de aprendizagem e evolução.

Neste sentido, de forma a cumprir esta ideologia, no primeiro dia de aulas a turma F do 10º ano de escolaridade do curso Científico-Humanístico preencheu uma ficha biográfica (apêndice I), elaborada pelo núcleo de Estágio. A presente ficha, de carácter pessoal, prendia-se com conteúdos como o agregado familiar, os hábitos desportivos e alimentares, o estado de saúde, as deslocações para a escola, a vida escolar, o futuro académico, a ocupação dos tempos livres e a quantidade de atividade física praticada, permitindo-nos ter acesso a um conjunto de informações relevantes para uma boa proximidade entre professor e aluno.

A turma era inicialmente constituída por 5 alunas e 25 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. No entanto, ainda no primeiro período e no início do segundo saíram dois alunos, uma rapariga e um rapaz, reduzindo assim o grupo a 28 alunos. A maioria da turma reside no centro urbano e nos subúrbios da cidade, apresentando uma deslocação média entre os dez e os vinte minutos, frequentemente realizada de carro/moto ou transportes públicos. Relativamente a questões de saúde, não foram observados casos preocupantes, à exceção de um aluno que demonstrou cuidados de saúde especiais. Já relativamente à alimentação, a generalidade da turma assumiu tomar o pequeno-

almoço em casa, com exceção de quatro alunos que não tomam, tendo constituído uma preocupação, uma vez que as aulas ocorriam num período da manhã.

No que diz respeito à especificidade da disciplina, temos a considerar que as expectativas da turma se voltam para a diversão e para a prática desportiva de várias modalidades, identificando com destaque o Basquetebol, o Badminton, o Futebol e a Natação, no entanto, apesar da maioria já ter praticado diversas modalidades, apenas oito alunos representam atualmente um clube a nível federado.

Posto isto, numa fase inicial foi possível obter uma opinião global da turma, mas só com o avançar das aulas foi possível conhecer os 28 alunos de forma individual e formar uma ideia relativamente aos mesmos. Uma das características mais relevantes que obtive destaque ainda numa fase inicial foi o empenho e a motivação para a prática. Por outro lado, a turma destacou-se negativamente pela sua agitação, ausência de regras e rotinas, tendo por isso sido adotadas estratégias e medidas para que essas características não se perpetuassem, evitando prejuízo no bom desenrolar das aulas. Consideramos o clima relacional entre os dois agentes bastante positivo, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

A prática pedagógica é o conjunto das ações que um professor concretiza no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e onde maturadamente faz convergir os conhecimentos teóricos para a prática. Somos conscientes de que todas essas ações são influenciadas pela “bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa”, ou seja, por todas as experiências que o profissional vai adquirindo ao longo do seu percurso (Gimeno, 1999, p.74).

Acreditamos que a reflexão ocupa um papel preponderante na evolução e eficiência dos processos de ensino e de aprendizagem, enquadrando-se nas considerações de Alarcão (1996, p.175), que afirma que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. Pimenta e Lima (2004, p.7-11) reforçam as nossas convicções, acrescentando que um professor tem a possibilidade de intervir na realidade, auxiliando o aluno a transpor os obstáculos na construção do seu saber e com isso, permitindo que este evolua e alcance o sucesso.

Neste sentido, no presente capítulo pretendemos demonstrar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, destacando-o em três momentos distintos: o planeamento, a realização e a avaliação. Hunneshagen e Leutert (1984) (*cit in* Bento, 1998, p.27), esclarecem-nos, afirmando que “a questão central do planeamento, da preparação, da realização e avaliação do ensino do professor reside na concentração no essencial”, o que nos remete desde logo para a importância de se exigir qualidade nos processos de ensino-aprendizagem.

1. Planeamento

Assumimos, desde já, que o planeamento teve um papel fundamental e inicial na construção do nosso processo de ensino e aprendizagem, constituindo “a esfera de decisão na qual o professor pré-determina quais os efeitos a alcançar no ensino e para quês são despendidos tempo e energias” (Bento, 1998, p.16). Desta forma, previu-se que o planeamento fosse orientado, organizado, estruturado e direcionado, numa perspetiva didática, para o sucesso e eficácia da aprendizagem e para o alcance de novos conhecimentos, capacidades e habilidades, requerendo um processo ativo por parte do

professor, que se preocupou em ajustar os objetivos e as matérias de ensino, previstos nos programas, às dificuldades e características dos seus alunos.

Assim, considerámos que planejar para a formação e a educação dos nossos alunos não seria uma tarefa fácil, uma vez que deveria existir uma preocupação para com todos os princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, de acordo com as indicações dos programas, para que estes se correlacionassem com as condições pessoais, sociais, materiais e locais que lhe foram apresentadas (Bento, 1998, p.22-24). Neste sentido, tal como nos remete o autor, sentimos a necessidade de refletir de forma pormenorizada acerca da direção e controlo dos processos, uma vez que um bom planeamento influenciaria largamente o rumo e organização do ano letivo.

Do mesmo modo concordamos com Haydt (2011, p.70), quando nos indica que planejar é analisar de forma crítico-reflexiva todas as condições inerentes a uma determinada realidade específica, e por isso, desde o início que prevemos adequar e alterar a ação sempre que surgissem dificuldades, sem descurar os objetivos previamente delineados.

Encontramo-nos, assim, na mesma linha de pensamento de ambos os autores, preocupados para a orientação da prática, adequada e direcionada a uma boa aprendizagem. Concordamos também com Bento (1998, p.10) reconhecendo que:

O ensino, mediante planificação e análise, adquire os contornos de uma atividade racional e humana, permitindo que o professor se liberte de determinadas preocupações, ficando disponível para vivência de cada aula como um ato criativo.

Sendo o nosso planeamento o ponto de partida crucial para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem, conferindo qualidade, criatividade, flexibilidade e objetividade a todo o ensino, no seguimento deste documento apresentaremos os vários momentos de planeamento, distinguindo-os nas suas formas mais comuns: longo prazo (plano anual), médio prazo (unidade didática) e curto prazo (plano de aula).

Para que todo o nosso processo de planeamento fosse claro, sentimos que as reuniões realizadas juntamente com o núcleo no momento que antecedeu o início oficial das aulas (reuniões preparatórias) tiveram uma importância e relevância essencial para a melhoria da nossa prática pedagógica. Nestas reuniões de revisão de conteúdos de intervenção pedagógica, ética profissional e pedagógica, estilos, modelos e estratégias de ensino, entre outros, aclarámos opiniões, metodologias e formas de intervenção, conseguindo-nos aproximar cada vez mais de uma realidade docente ainda em fase de formação.

1.1. Plano anual

O plano anual (longo prazo), foi entendido como um instrumento racional e refletido, de reconhecimento prévio e regulação da ação, ao qual associámos uma função de motivação, orientação e controlo, transmissão de experiências e racionalização da ação acerca das componentes significativas de atuação no nosso plano didático-metodológico (Bento, 1998, p.13).

A primeira tarefa do planeamento e preparação do processo de ensino-aprendizagem centrou-se na construção e estruturação de um plano a longo prazo, que para Bento (1998, p.67) se traduz na “compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo” Assim, de forma a seguir as indicações do autor, construímos um instrumento útil, eficiente, objetivo, organizado e rigoroso, através da análise de vários documentos cujas orientações pré-estabelecidas nos guiam ao longo do processo (apêndice II).

Neste sentido, consultámos em primeira instância e com alguma relevância o PNEF, os seus objetivos, normas e orientações, seguido das metas e planificações previstas e seguidas pelo grupo disciplinar de Educação Física, do Projeto Educativo da escola e respetivo Regulamento Interno, da caracterização da turma, da calendarização escolar prevista para o ano letivo de 2017/2018 e das características regionais em que a escola, a turma, e os alunos estavam inseridos. Neste seguimento, articulámos juntamente com o grupo disciplinar de Educação Física, todos os objetivos anuais, rotação de espaços e definição de todas as atividades a incluir no Plano Anual de Atividades (PAA) e a executar no âmbito do grupo.

No seguimento deste processo, todas estas decisões e orientações culminaram numa seleção e organização do ensino, num dado decurso temporal e, logicamente, de conteúdo, resultando o seguinte quadro geral:

Quadro 1 – Rotações, espaços e unidades didáticas a lecionar ao 10º 1F no ano letivo 2017/2018.

Período	Rotação	Espaço	U.D.	Blocos de 50' a lecionar
1º	1º rotação – 6 semanas	Exterior 1	Futebol	20
	1º momento – Fitescola			4
	2º rotação – 7 semanas	Exterior 2/Piscina	Natação	24
2º	3º rotação – 6 semanas	Polidesportivo 1	Voleibol	28
	4º rotação – 8 semanas	Ginásio	Ginástica de solo	22
3º	2º momento – Fitescola			4
	5º rotação – 7 semanas	Polidesportivo 2	Badminton	22

Como apresentado acima, a seleção das matérias de ensino, prédeterminadas pelo grupo disciplinar por ano de escolaridade, determinava a lecionação obrigatória das seguintes modalidades: Futebol, Natação, Voleibol, Ginástica de solo, Badminton e Atletismo – corridas (modalidade integrada nas várias rotações, sendo o seu ensino repartido ao longo do ano). O grupo previa assim cinco rotações espaciais, cada uma com a duração de seis a sete semanas, permitindo que fossem lecionados no mínimo 18 blocos de 50' para cada modalidade, sabendo que este número poderia variar bastante consoante o calendário letivo e as condições afetas à prática. Quanto à ordem das matérias, cingimo-nos primeiramente à análise dos recursos disponíveis em cada espaço, articulando e optando pela melhor opção para cada modalidade desportiva definida. Por outro lado, preocupámo-nos em iniciar o ano com uma modalidade favorita na turma, o Futebol, uma vez que a esta é constituída por 24 rapazes, considerámos que seria uma estratégia chave para motivar os alunos, integrá-los e conhecê-los, proporcionar momentos de convívio e companheirismo e aumentar desde o início a sua predisposição para a disciplina. Ainda mais, preocupámo-nos com a sequências das unidades didáticas, uma vez que lecionávamos três modalidades de cariz individual e técnico, em que a empatia, a interação e entreajuda não eram tão estimuladas, tentámos alternar com modalidades que enaltescessem mais essas características, como é o caso do Voleibol.

Assim sendo, a rotação espacial implementada pelo grupo disciplinar permite que não se repitam matérias ao longo do ano (abordagem contínua dos conteúdos) e que exista um desenvolvimento e formação multilateral. Assim, conseguimos que os alunos se foquem totalmente em apenas uma modalidade, com bastantes momentos de prática e repetição, potenciando o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de novas competências.

O plano anual, para além das cinco rotações apresentadas, contempla ainda dois momentos, entre rotações, para a aplicação dos protocolos de teste Fitescola, sendo que as restantes atividades desportivas (o Corta mato escolar, a Semana da Educação Física, os vários torneios interturmas e a oficina de ideias em Educação Física) são integradas nas várias rotações.

A aplicação do protocolo de testes “FITescola”, encontrando-se confinada a uma semana no 1º e 2º período por estratégia do grupo disciplinar, realiza-se em oito blocos de 50’ no caso do 10º ano de escolaridade. Desta forma, a estratégia implementada objetiva a interrupção da prática letiva durante uma semana (em cada período), concentrando-se todas as turmas na execução dos vários testes. Por outro lado, só através da colaboração de todos é que a estratégia e metodologia implementada conseguiu fazer cumprir todos os testes.

Concluindo, entendemos o plano anual como um instrumento da e para a ação, e por isso, tornou-se um elemento auxiliar imprescindível e orientador de todo o processo. Desta forma, por considerarmos ser um documento norteador da ação docente, nunca o poderíamos considerar inflexível, uma vez que sempre esteve sujeito a reestruturações e ajustamentos às necessidades individuais de cada aluno. Assim, não considerámos a sua execução e elaboração uma grande dificuldade, muito devido às reuniões preparatórias que nos guiaram e orientaram para um planeamento a longo prazo simples, objetivo, completo e de fácil consulta, permitindo-nos uma organização do ano letivo bastante perceptível.

1.2. Unidades Didáticas

Após algum foco no planeamento a longo prazo, voltamo-nos agora para a planificação de cada bloco de matéria, um instrumento a médio prazo com um nível de especificidade superior, também denominado de unidade didática.

Concordamos com Quina (2009, p.77), quando entende que uma unidade didática (UD) engloba “um conjunto de aulas, com estruturas organizativas semelhantes, centradas na persecução de um conjunto de objetivos” ao longo de um determinado período de tempo. Esses objetivos, dirigidos ao desenvolvimento cognitivo, socio afetivo e psicomotor de cada

aluno, caminharam segundo uma lógica processual enquadrada no processo de ensino-aprendizagem (por etapas).

Neste sentido, para a elaboração do conteúdo e estrutura da UD tivemos em consideração os objetivos pré-determinados, as indicações da matéria de ensino e as linhas metodológicas seguidas pelos programas e pelo plano anual, tal como nos aconselha Bento (1998, p.60), procurámos ainda “garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria e organizar as atividades de professor e alunos, por meio de regulação e orientação da ação pedagógica”.

Considerando os autores supracitados, sentimo-nos na posição de afirmar que as unidades didáticas representaram para ambos os agentes de ensino, processos pedagógicos distribuídos por etapas claras e distintas, tendo sempre em vista o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, numa fase inicial da UD procedemos à elaboração, estruturação e organização, dos conteúdos a lecionar pelas diferentes aulas (contemplando sempre o PNEF e as metas previstas pelo grupo disciplinar), determinámos os objetivos a serem atingidos, as estratégias a aplicar, os momentos de avaliação e precisámos os principais recursos a mobilizar (apêndice III). Durante este processo, traçámos com clareza “o perfil didático, característico de cada aula”, ou seja, a sua função didática: introdução, exercitação, consolidação e avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (Bento, 1998, p.78).

Posteriormente, a partir dos dados observados e analisados no decorrer da avaliação diagnóstica, foi-nos possível dirigir e organizar com maior critério e rigor todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, procurámos reestruturar e adequar os objetivos gerais e específicos às necessidades e competências individuais e coletivas da turma, distribuindo os alunos em grupos de nível distintos (diferenciação pedagógica) de maneira a que fossem respeitadas as fragilidades individuais e os ritmos de aprendizagem de cada um, conferindo ao ensino um maior desenvolvimento e coerência (apêndice IV).

Durante o planeamento, evitámos considerar a UD como uma simples distribuição dos conteúdos pelas diversas aulas, mas sim entendê-la enquanto sequência didático-metodológica de elevada qualidade e eficácia com transferência e aplicabilidade em contexto educativo real (Bento, 1998, p.76-78).

Neste sentido, elaborámos um documento para cada unidade didática, com uma estrutura base similar, objetivando o registo e orientação dos processos de ensino através de um conjunto de conteúdos didáticos imprescindíveis no decorrer do planeamento, realização

e avaliação. Desse modo, o corpo das unidades didáticas foi constituído pelos seguintes conteúdos: breve enquadramento histórico; regulamento da modalidade; objetivos gerais e específicos da Educação Física e da modalidade, enquadrados com o nível de desempenho e aptidão individual (nível introdutório, elementar e avançado); habilidades motoras (conteúdos técnicos e táticos de cada modalidade, com alusão às componentes críticas, aos erros comuns e aos critérios de êxito, princípios de jogo, entre outros); caracterização dos recursos humanos, espaciais, materiais e temporais disponíveis; caracterização da turma; extensão e sequenciação de conteúdos; estruturação dos conteúdos aula a aula; avaliação, na sua vertente diagnóstica, formativa, sumativa e de autoavaliação; critérios de avaliação; estratégias de ensino-aprendizagem, estilos de ensino, modelos didáticos, medidas de gestão, organização, instrução, controlo dos alunos e decisões de ajustamento; e por fim, balanço final, permitindo uma reflexão fundamentada de todo o processo de ensino.

Durante todo o processo, tentámos ser criativos, organizando o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as variáveis que nos eram apresentadas, reformulando as planificações sempre que considerávamos que estas deviam tomar uma posição mais adequada e direcionada ao alcance dos objetivos, ao desenvolvimento de competências e habilidades motoras, à aquisição de novos conhecimentos e à formulação de valores e atitudes adequados à sociedade.

Durante o planeamento a médio prazo sentimos algumas dificuldades em relacionar-nos com a matéria de ensino, em compreendê-la e captá-la, uma vez que nem sempre éramos especialistas em todas as modalidades, sentimos a necessidade de estudar previamente os conteúdos a lecionar por forma a transmitir informações com o melhor critério e qualidade possível. Ainda sobre esta fragilidade, durante o planeamento notámos alguma dificuldade em selecionar os conteúdos de forma adequada e estruturada no tempo, uma vez que não tínhamos consciência do nível da turma e por isso, sempre considerámos a planificação de carácter aberto, suscetível a alterações no decorrer da unidade didática, representando as primeiras aulas uma fonte imprescindível para o aprimoramento desse planeamento.

1.3. Planos de aula

Chegados ao último momento da planificação do processo de ensino-aprendizagem, o planeamento a curto prazo (plano de aula), foi necessário direcionar a nossa atenção para a importância de um instrumento desta categoria, visto que a qualidade da sua preparação influenciava significativamente o resultado da aula (Bento, 1998, p.106-109). Assim sendo, considerámos que cada aula representava um ponto de convergência entre o pensamento e a ação, evidenciando-se como uma “unidade organizativa e pedagógico-didática fundamental do processo de ensino-aprendizagem” que pretendia, de forma sistemática, interferir com o desenvolvimento da personalidade dos educandos através de um processo de formação e educação eficiente (Bento, 1998, p.102),

Caminhando nesta tese, entendemos que para estimular eficientemente o desenvolvimento e aprimoramento de competências nos alunos, necessitávamos de acompanhar a aula com um plano de aula (direcionado para os conteúdos empregues nas unidades didáticas, programa anual e PNEF), assumindo uma função concreta, refletida e proporcional, tendo em conta o ciclo de ensino em que era incluído e as aptidões e características da turma.

Neste planeamento considerámos, nas nossas decisões, todos os objetivos, a escolha e ordenação dos conteúdos, os pontos fundamentais, as principais tarefas didáticas e a direção das suas ideias e procedimentos metodológicos, para que resultassem num processo de ensino-aprendizagem enriquecedor (Bento, *op.cit.*). No entanto, apoiámo-nos no entender do autor, considerando que uma aula “requer o emprego das forças volitivas para levar por diante o conceito planeado, mas também mobilidade, flexibilidade de reação, e adaptação rápida a novas situações”.

Desse modo, com o intuito de criar um instrumento eficiente e rigoroso, o núcleo de Estágio reuniu e elaborou uma estrutura de plano de aula lógica e de fácil compreensão (apêndice V), utilizando o modelo implementado no primeiro ano do mestrado como base orientadora para um planeamento a curto prazo o mais completo possível. Construámos um instrumento coeso, constituído por um cabeçalho, uma parte inicial, fundamental e final e uma fundamentação/justificação das opções tomadas. A zona do cabeçalho foi constituída por um conjunto de informações gerais importantes para a contextualização da sessão. A parte inicial, fundamental e final (estrutura tripartida) formava-se segundo um conjunto de pontos essenciais ao bom desenvolvimento da aula, sendo eles: o tempo (parcial e total); o

conteúdo; a organização; o desenvolvimento; as componentes críticas; o objetivo; e os critérios de êxito. Por fim, a fundamentação representava um espaço de reflexão crítica, onde fundamentávamos todas as nossas opções tomadas.

Relativamente à estrutura tripartida, esta distribuiu-se pelos diferentes momentos da aula: a fase inicial, que nos remetia para um período inicial da sessão, era constituída por uma transmissão de informações importantes para o desenrolar da aula (preleção inicial), e por uma revisão dos conteúdos já abordados. Seguidamente, seguia-se um período de adaptação do organismo ao esforço através de aumento da temperatura corporal e da frequência cardíaca, terminando sempre com alguns exercícios respeitantes às capacidades condicionais e coordenativas; a fase fundamental protagonizava o maior momento da sessão, sendo constituído por toda a condução da aula, pela execução prática das várias tarefas, pela transmissão de *feedbacks*, pela organização e gestão de todo o espaço e material e o mais importante, pela supervisão de todas as situações que potenciavam a aprendizagem dos aprendizados, sempre de acordo com os objetivos pré-estabelecidos; a fase final era constituída por um momento de retorno à calma, reflexão e balanço da aula, sendo refletidos os conteúdos e a prestação dos alunos (seja relativamente à prática, ao empenho ou ao comportamento), existindo também lugar para esclarecer potenciais dúvidas que não tinham sido respondidas durante a aula.

Consideramos ainda pertinente acrescentar que todos os planos de aula foram realizados, pensados e refletidos, objetivando a construção de um instrumento voltado para algumas preocupações como a rentabilização do tempo de prática, do material e do espaço, a redução das transições entre exercícios, a manutenção da segurança de todos e a aplicação de algumas estratégias de ensino que potenciavam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Finalmente, damos algum destaque às constantes reflexões que foram sendo realizadas relativamente à nossa ação docente, seja nas fundamentações e justificações das opções tomadas em cada plano de aula, relativamente aos objetivos, às estratégias, estilos e modelos de ensino, à escolha dos exercícios ou aos ajustamentos enquadrados com as necessidades e características individuais da turma, seja nas reflexões pós-aula em relatórios críticos ou em reuniões conjuntas com o núcleo, onde eram debatidas e refletidas todas as opções tomadas e os momentos da aula.

2. Realização

Após uma fase de planeamento, denominada por Piéron (1996, p.33) como uma etapa pré-interativa, centramo-nos agora na fase interativa ou como intitulámos, a realização. Neste ponto, pretendemos demonstrar a nossa ação docente, descrevendo e refletindo sobre a aplicação prática dos nossos planeamentos, procurando sempre que possível o alcance do melhor processo de ensino-aprendizagem.

Foi na “realização” que interagimos com os nossos alunos com bastante proximidade, transmitindo-lhes conhecimentos e proporcionando-lhes momentos de desenvolvimento de novas capacidades e habilidades.

Desta forma, o presente ponto apresentará as várias dimensões da intervenção pedagógica – instrução, gestão e clima/disciplina – e as decisões de ajustamento que, ao longo do ano letivo, tomaram sentido e melhoraram tanto a nossa prática pedagógica como o desenvolvimento dos alunos.

2.1. Intervenção Pedagógica

Tal como Carreiro da Costa e Onofre (1994, p.16) consideramos a intervenção pedagógica “um conjunto de princípios e procedimentos (ou ações)” que apresentam uma relação íntima com o “sucesso das aprendizagens dos alunos” e se subdividem em quatro dimensões – instrução, gestão, clima e disciplina – representativas de “elementos técnicos” que utilizámos ao longo da nossa prática (Siedentop, 1983, *cit in* Carreiro da Costa e Onofre, 1994, p.16).

Desta forma, a eficácia desses “princípios e procedimentos” dependeu inteiramente da nossa capacidade em adequar os vários contextos de intervenção pedagógica (caraterísticas dos alunos, dos conteúdos de aprendizagem, dos espaços, dos materiais disponíveis, entre outros), parecendo-nos que o domínio desses comportamentos e a forma como foram estrategicamente aplicados, representou a base da nossa prática.

2.1.1. Instrução

Entendemos que a instrução ou apresentação de informação, como denominam muitos autores, consiste num conjunto de comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fizeram parte do nosso reportório para fornecer e transmitir informação, sem nunca perdermos de vista os objetivos de aprendizagem pré-estabelecidos (Siedentop, 2008,

p.60-61). Fazem parte desta dimensão a preleção, o questionamento, a demonstração e o *feedback*.

Desta forma, verificámos que um momento de instrução se tornava eficaz quando os alunos ouviam e compreendiam a informação e conseqüentemente, esta lhes permitia um maior empenho na tarefa, por outro lado, esta tornava-se rentável quando o tempo despendido para este momento era reduzido. Ainda mais, constatámos que os alunos aprendiam mais quando tinham uma noção clara do produto pretendido e quando entendiam os aspetos técnicos fundamentais da habilidade, encontrando-nos assim de acordo as considerações de Siedentop (2008, p.257-258).

Desta forma, vimo-nos tentados a considerar que para a instrução ser eficaz, devíamos conseguir um discurso curto, claro, objetivo e conciso, tornando-se ainda indispensável: possuir um conhecimento aprofundado dos conteúdos e uma preparação cuidadosa do discurso e intervenção; possuir uma linguagem acessível, compreensível e pausada, descrevendo completamente os conteúdos ou tarefas e referindo as suas condições, objetivos e critérios de êxito; realizar uma demonstração de todas as habilidades num contexto idêntico ao da prática, com uma boa visão de todos os gestos, assegurando também a sua pertinência, rigor e critério; garantir a segurança de todos; e, verificar se todos compreenderam as instruções, antes do início da prática, através da aplicação de questionamento (Siedentop, 2008, p.258).

Neste sentido, durante os momentos de preleção, centrámo-nos na promoção de uma atividade cognitiva adequada e significativa para os alunos. Este momento, efetivou-se na maioria das vezes numa fase inicial e final da aula, tomando também presença aquando da transmissão de informações antes do início de cada tarefa.

Numa perspetiva cronológica, sentimos que conseguimos evoluir bastante na nossa prática pedagógica, uma vez que os momentos de preleção numa fase inicial eram bastante extensos, tendo influencia no tempo de empenhamento motor dos alunos. Ainda mais, sentimos que, ao longo do ano, conseguimos criar rotinas para reunião e captação da atenção, permitindo-nos visualizar todos os alunos num agrupamento organizado (meia-lua), evitando por isso distrações e aglomerações.

Estes momentos de reunião foram sendo aperfeiçoados, efetivando cada vez mais a nossa preocupação com a colocação dos alunos contra o sol (em espaços exteriores) e longe de barulhos que pudessem afetar a sua atenção, tornando-se fatores importantes não só para

o momento de instrução como também para o controle dos comportamentos (Piéron, 1996, p.43).

No entanto, apesar de nos esforçarmos bastante para obter um momento de reunião rápido, sem interrupções, sentimos a necessidade de adotar algumas estratégias de atenção. Uma vez que a turma sempre se demonstrou bastante agitada, necessitamos de nos remeter ao silêncio sempre que surgiam conversas paralelas ou comportamentos de desvio, com o intuito de recuperar novamente a atenção. Esta estratégia foi sendo aplicada ao longo do ano apesar de, por vezes, sentirmos que era difícil progredir no discurso sem interrupções por isso insistimos, evidenciando-se algumas melhorias na percepção – dos alunos – da necessidade de manter o silêncio quando a professora transmitia algo.

Recordamo-nos ainda que um dos receios da nossa preleção se devia à insegurança na transmissão dos conteúdos, quer pela inexperiência relativamente a determinadas modalidades, quer pelo exagero de débito de informação e por isso centrávamo-nos num discurso longo e estudado, incapaz de ser minimizado. Contudo, evidenciámos também bastantes melhorias neste sentido, muito devido às nossas reflexões pós-aula juntamente com o núcleo, que nos permitiram aperfeiçoar e melhorar nesta dimensão, a par do estudo e preparação autónoma.

Apesar de Piéron (1996, p.40-43) considerar que para uma preleção ser eficaz devem ser fornecidos os objetivos específicos, indicar os critérios de êxito, e não nos alongarmos no discurso, considerámos que esta tese, apesar de correta, variava consoante a função didática, ou seja, durante uma aula de introdução de conteúdos, sentimos a necessidade de transmitir mais informação, evitando erros iniciais e perdas de tempo futuras. Já numa aula de exercitação ou consolidação de conteúdos, a tendência foi reduzir as preleções, sendo apenas recordadas e reforçadas as matérias das aulas anteriores.

Nos balanços finais de aula, pretendemos sempre refletir sobre os conteúdos abordados, potenciando nos alunos o espírito crítico sobre a matéria e aula, reforçando novamente, por meio de questionamento, todos os conteúdos implícitos na sessão. Um dos principais sinónimos do nosso Estágio Pedagógico foi a reflexão, uma vez que sempre considerámos que uma correta e adequada aprendizagem deveria ser aliada a momentos de reflexão, principalmente crítica, levando-nos, a nós e aos alunos, a refletir sobre as competências e fragilidades, permitindo corrigi-las e aperfeiçoá-las.

O questionamento revelou-se como uma das estratégias chave de aprendizagem, efetivando-se na grande maioria das aulas, se não em todas. O objetivo desta estratégia

prendia-se com a percepção da aprendizagem dos alunos, tentando compreender se estes estavam a acompanhar a matéria ou se existiam lacunas no seu entendimento. Desta forma, a repetição constante da aplicação de questionamento, tanto dirigido à turma como individualmente, evidenciou uma aprendizagem mais rápida.

Para que esta subcategoria da dimensão instrução fosse eficiente, foi necessário prestar atenção ao tempo de espera entre a nossa questão e a resposta (do aluno), possibilitando ao aprendiz um período reflexivo, no entanto, quando a resposta não era a esperada, tentávamos reformular a questão ou transmitir novas pistas que o conduzissem à solução pretendida.

O questionamento, tal como nos alerta Siedentop (2008, p.258), foi efetuado antes do início de cada prática, assumindo um papel de complemento da instrução, e por isso, pretendia verificar se a mensagem foi percebida e assimilada corretamente por todos os alunos.

Relativamente à demonstração, esta assumiu um papel tão ou mais importante que a preleção, mesmo que na sua vertente visual. Considerámos assim, que uma instrução deveria conter uma vertente auditiva (preleção) e uma visual (demonstração), garantindo o máximo de informação possível ao aluno, proporcionando o melhor modelo de execução e aproximando-o o mais possível às características da prática. Por conseguinte, procurámos, no decorrer das nossas práticas, obter um bom campo de visão entre todos, conseguindo que os gestos fossem observados nos vários ângulos, para que o aluno conseguisse uma visualização mais completa do conteúdo pretendido.

Nestes momentos, tentámos ainda captar a atenção de toda a turma, evitando momentos de distração e comportamentos de desvio tão propícios nestes tipos de reunião. Uma outra preocupação centrou-se na execução de uma demonstração lenta e posteriormente de uma rápida (em contexto real), permitindo-nos chegar a todos os alunos ao mesmo tempo, acrescentando ainda o acompanhamento de *feedback* ao longo da realização, proporcionando uma informação auditiva e visual em simultâneo.

Para evitar momentos de demonstração extensos, ao longo das várias unidades tentámos criar exercícios básicos que progressivamente se iam complexificando, acompanhando a evolução dos conteúdos. Com esta estratégia, visámos a aplicação de conteúdos em organizações já rotinadas e conhecidas por todos, não sendo necessário investir muito tempo de aula para aula em grandes e novas demonstrações.

Por fim, retomemos agora a nossa atenção para as informações de retorno que representam uma relação íntima entre o ensino e a aprendizagem, ou como todos denominamos, os *feedbacks*. Este momento, considerado por nós com bastante relevância, consiste numa “informação proporcionada ao aluno para ajudá-lo a repetir os comportamentos motores adequados, eliminar os comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos” (Piéron, 1999, p.122).

Deste modo, tornou-se obrigatório observar a prestação do aprendiz e identificar as diferenças entre a prestação real e a ideal, reagir perante uma diferença evidenciada e decidir qual o tipo de *feedback* a aplicar – descritivo, prescritivo, interrogativo ou avaliativo – ou a forma como o devia fazer – auditiva, visual, quinestésica ou mista –, ainda mais, fomos refletindo sobre a melhor forma de atuar tendo em conta a motivação do aluno (reforço positivo ou negativo) (Piéron, 1999, p.122).

De entre as ideias destacadas anteriormente e refletindo sobre a nossa experiência, considerámos e evidenciámos que o *feedback* na forma interrogativa se tornava mais vantajoso para a aprendizagem dos alunos, uma vez que podíamos evidenciar quais os seus saberes e dificuldades, corrigindo desde logo essa fragilidade num determinado conteúdo. No entanto, apesar desta consciência, no início do ano letivo servíamo-nos mais de informações de retorno prescritivas e descritivas que também têm o seu valor principalmente em grupos de nível mais baixos ou no início de cada unidade, por isso, entendemos que não devíamos descurar nenhum tipo de *feedback*, mas sim ir diversificando tendo em conta o momento da aula, a função didática e o nível de desempenho do aluno.

Uma certeza nossa, consequência de um ano de aprendizagens, voltou-se para a transmissão de informação de retorno à turma. Muitas vezes, nas primeiras aulas de introdução, observávamos erros idênticos na maioria, e por isso, aplicámos um *feedback* dirigido a todos, evitando repetir a mesma informação indivíduo a indivíduo.

Uma das nossas dificuldades com a qual nos debatemos durante muito tempo, está associada ao fecho dos ciclos de *feedback*, ou seja, sempre que observávamos uma irregularidade tendíamos, naturalmente, a aplicar uma informação de retorno, no entanto, nem sempre observávamos novamente a execução do aluno pós-*feedback* e por isso a nossa intenção deixava de fazer sentido, uma vez que não verificávamos se o aluno realmente o conseguia colocar em prática. Desta forma, considerámos que qualquer informação de retorno devia ser acompanhada de uma observação pré e pós *feedback*, percebendo se o aluno compreendeu a nossa transmissão e se conseguiu corrigir o movimento, se tal não

acontecesse, voltávamos a reformular a informação a transmitir, com vista à evolução e aprendizagem do educando.

Em término, deixar um pequeno e relevante apontamento de Siedentop (2008, p.62), que nos informava que para transmitir *feedbacks* adequados, devíamos ser detentores e conhecedores das habilidades e conteúdos em questão para podermos descobrir e determinar a presença ou ausência de critérios indispensáveis para o rendimento, desenvolvimento, aperfeiçoamento e aprendizagem do discente.

2.1.2. Gestão

Conscientes de que a gestão e organização de uma aula consiste na capacidade do docente em conseguir gerar grandes índices de empenhamento motor no decorrer das várias aulas tentámos, ao longo do ano, evitar comportamentos inadequados e proporcionar um tempo útil de prática adequado, com reduzidos momentos de paragem e transições (Siedentop, 2008, p.113). Desta forma, entendemos que esta categoria inclui um conjunto de organizações, tais como: a formação de grupos; a transição entre exercícios; a arrumação do material e de todo o equipamento respeitante à prática; e os momentos de interrupção e reinício da prática, em novas tarefas.

No decorrer da nossa prática, fomos planeando e estruturando a organização de todas as sessões, conferindo-lhes um funcionamento flexível, sem grandes perturbações entre exercícios. Nesta sequência, evidenciámos que “um sistema de organização bem construído liberta o professor”, o que nos proporcionou um foco maior na aprendizagem dos alunos, permitindo uma atuação responsável dentro dos limites do sistema (Siedentop, 2008, p.114)

Para conseguirmos dar continuidade a uma organização e gestão de aula eficiente, criámos algumas rotinas com a turma e efetuámos um planeamento fluído, com interligação de uma aula para outra.

Com vista à execução da ideia transmitida anteriormente, relativamente ao planeamento fluído, centrámo-nos numa preparação de aula composta por organizações idênticas de exercício para exercício, evitando grandes momentos de transição e mudanças de espaço de prática. Assim, organizámos o ensino de forma a não existirem grandes mudanças de organização e de grupos, de uma tarefa para a outra. Ainda sobre esta estratégia, para além de se evitar perdas de tempo em transições, também proporcionámos uma melhor compreensão das várias atividades, uma vez que o seu funcionamento base se mantinha,

apenas eram criadas novas condicionantes e potenciados os objetivos, conseguindo também evitar perdas em repetições de instruções.

Relativamente à criação de rotinas, estas funcionaram como fator potenciador do melhor tempo útil de prática, iniciando logo nos primeiros momentos da aula, com a incidência na pontualidade e assiduidade da turma, permitindo um início de sessão rápido. Assim, os alunos foram rotinados a comparecer rapidamente na aula, a uma reunião em meia-lua e a uma organização de aquecimento por colunas e em estilo comando. Durante este aquecimento, por forma a manter a organização do grupo, os alunos deveriam partir para o exercício organizados e em linha com os seus colegas, proporcionando espaços entre eles para que não existissem perturbações nas várias execuções. Este modelo manteve-se ao longo das várias unidades, permitindo mais tarde alguma autonomia aos alunos.

Quando necessitávamos de reunir para novas instruções, a turma voltava a formar-se em “meia-lua” voltada para a professora, mantendo assim uma visão de todos. Para nos assegurarmos de uma rápida transição da fase inicial para a fundamental, antes do início da sessão preparávamos todo o material e disponhamo-lo pelo espaço da aula, de forma a evitar perdas no decorrer da ação. Com esta estratégia, conseguimos conciliar o momento de instrução com uma demonstração já no espaço estabelecido para a execução do exercício, o que permitiu uma melhor perceção e compreensão da zona do exercício e o seu funcionamento neste.

Uma outra estratégia implementada no âmbito da organização e gestão da aula foi a transmissão de novas tarefas grupo a grupo, ou seja, ao invés de reunirmos toda a turma e transmitirmos conjuntamente a nova tarefa, reunimos apenas com um grupo específico de alunos, o que nos permitiu explicar os novos objetivos e pressupostos enquanto que os restantes permaneciam em prática.

Para potenciar ainda mais os momentos de prática, organizávamos a turma antecipadamente em grupos e equipas, evitando perdas de tempo neste sentido, por outro lado, permitiu-nos ainda mantê-la disposta por grupos de nível.

Sendo uma sessão composta por um conjunto de momentos, o nosso objetivo essencial passava por potenciar e rentabilizar o melhor tempo útil de prática e proporcionar o melhor empenhamento motor possível, por isso, quanto maior e melhor fosse o planeamento relativamente à gestão e organização da aula, mais fluída e eficiente esta se tornava, no entanto, temos a noção de que esta dimensão sofreu uma das maiores progressões na nossa prática pedagógica.

Posta esta reflexão, admitimos que numa fase inicial da nossa função as nossas preocupações no decorrer da aula, centravam-se em pequenos pormenores como a manutenção de todos os alunos em prática bem distribuídos pelos espaços planeados e a gestão do tempo para cada exercício, sentindo-nos aliviados quando todo o planeamento estava a decorrer como idealizado, o que conseqüentemente resultava numa pouca afluência de *feedbacks* e numa prática docente pouco direcionada para a aprendizagem, mas sim para a efetivação de uma boa gestão e organização de todos.

Com o avançar do ano, crescemos e aprendemos, conseguimos desenvolver melhores e mais competências de um ensino direcionado para os conteúdos, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, tornando-se as preocupações da organização um fator secundário e não primordial, como evidenciado nos primeiros momentos da nossa prática.

2.1.3. Clima/disciplina

O clima e a disciplina representam, para nós, duas dimensões intimamente interligadas e com fortes conseqüências geradas pela qualidade de gestão e instrução de uma aula. Assim, para garantirmos a estabilidade da aula, tentámos definir com clareza as regras que a compunham, motivámos os alunos para a realização de comportamentos apropriados e potenciámos as interações pessoais, as relações humanas e ambientais.

Neste sentido e de acordo com Siedentop (2008, p.132), para manter uma boa disciplina, centrámo-nos em desenvolver e manter todos os comportamentos adequados e enquadrados “com as metas educacionais de um cenário educacional específico”. No entanto, para manter essa disciplina, foi ainda imprescindível construir interações positivas entre todos, proporcionando um processo de ensino-aprendizagem com maior proximidade, seja numa relação professor-aluno ou aluno-aluno.

Muitas vezes verificámos que os alunos não correspondiam às nossas expetativas, ou por não se comportarem de forma adequada ou por simplesmente não preencherem os requisitos mínimos de prática e foi aqui que verificámos a tese das duas dimensões, disciplina e clima.

No primeiro caso, relativamente à disciplina, deparámo-nos no decorrer do ano letivo com uma turma bastante agitada, com bastantes momentos de comportamentos de desvio, conversas paralelas e interrupções constantes ao nosso trabalho. Assim, sentimos que seria uma turma difícil de controlar e que as suas características dificilmente seriam contornadas e

modificadas, e por isso, muitos foram os momentos de repreensão impostos durante as aulas, prejudicando da mesma forma o bom clima entre nós e os alunos.

No entanto, após algumas reflexões pós-aula (realizadas juntamente com o núcleo de Estágio) adotámos outra estratégia, a do silêncio, para que os alunos entendessem que para darmos continuidade à aula a turma deveria manter-se atenta e calada. Ainda mais, no decorrer dos exercícios planeámos tarefas de fácil organização e rápida transição, com poucos momentos de paragem, potenciadores de comportamentos de desvio, com instruções mais curtas e precisas.

Desta forma, fomos conseguindo transmitir hábitos de comportamento adequados, sensibilizando a turma para a necessidade de se manter atenta e em silêncio, chegando a ocorrer momentos em que os próprios alunos intercediam sobre os seus colegas com o objetivo de proporcionar atenção entre todos. No decorrer dos vários exercícios, fomos também mantendo a nossa presença, circulando bastante pela turma e mantendo uma visão ótima e frequente de todos, transmitindo por vezes *feedbacks* de um canto do espaço de aula para o outro, transmitindo aos alunos uma noção de presença, mesmo estando distante.

Ainda relativamente a esta nossa fragilidade, aquando de uma aula sem incidentes e com um comportamento adequado, transmitimos essa noção aos alunos, mostrando reforço perante os comportamentos obtidos por forma a potenciar a repetição dos mesmos.

Relativamente à segunda posição, apesar da turma ser bastante motivada para a prática, existiram alguns casos de alunos com menos vontade e aptidão para a mesma, não correspondendo com as nossas expectativas, portanto, perante esta situação, aproximámo-nos dos alunos, mostrámos preocupação e afeto para com eles e criámos laços positivos através da transmissão de *feedbacks* positivos e motivacionais.

Desta feita, no decorrer das várias unidades transmitimos bastantes informações de retorno positivas com o intuito de mostrar interesse à turma, proporcionando momentos de união, entreajuda e companheirismo e apoiámo-nos nesses momentos para conseguir o empenho desejado dos alunos nas várias tarefas pretendidas. Entendemos assim, que a motivação para a prática levou os alunos a um maior empenhamento motor e com isso, a um melhor desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos que os momentos de manutenção da disciplina e de um clima de aula positivo foram na maioria das vezes responsáveis pela nossa prática pedagógica, por isso, fomos tentando encontrar um conjunto de estratégias potenciadoras da aprendizagem, resultantes de um clima agradável e uma disciplina adequada.

Esta reflexão só nos foi possível após um ano com bastantes fragilidades neste campo, um ano em que sentimos a necessidade de aplicar bastantes estratégias para conseguir manter a turma atenta, sem interrupções e brincadeiras fora do contexto. Portanto, verificando e analisando todo este processo, podemos agora afirmar que nem sempre seria necessário tomar atitudes drásticas com constantes repreensões, por vezes, apenas bastava demonstrar os comportamentos adequados, parabeniza-los e potenciá-los, conversando e mostrando interesse para com os gostos e o bem-estar físico e mental dos alunos. Assim, considerámos que por vezes apenas foi necessário fazer alguns ajustes de organização e gestão para que fossem inibidas as atitudes menos positivas.

Em suma, assumimos que ambas as dimensões se interligam e que apesar dos alunos terem as suas próprias características, cabe-nos a nós ter a capacidade de direccionar essas mesmas características com positividade, conseguindo tomar uma posição desde o início, focada na eliminação de todos os fatores influenciadores do processo de ensino aprendizagem.

2.2. Justificação das opções tomadas

Considerando a nossa prática docente como um trabalho de enorme complexidade indexado a um conjunto de variáveis e imponderáveis que comprometem a sua função, tentámos, com o intuito de conseguir o melhor processo de ensino-aprendizagem, recorrer-nos à reflexão crítica, a um questionamento constante sobre o nosso ensino e forma de ensinar e aos objetivos que nos comprometíamos a atingir e a ver atingidos.

Deste modo, queremos acreditar que todas as nossas ações foram oriundas de uma reflexão profunda, conseguindo através de um conjunto de estratégias e metodologias, conduzir o ensino a níveis esperados, no entanto, somos também conscientes de que nem sempre as nossas opções foram as mais acertadas e por isso repensámo-las e ajustámo-las, consoante os objetivos e as características da turma, tal como nos aconselha Piéron (1996, p.52), indicando que o “professor reinforma ou modifica a tarefa logo que uma proporção elevada de alunos não tem sucesso nessa atividade.”

Primeiramente, destacámos os estilos de ensino como uma das estratégias centrais e gerais aplicadas ao longo do ano, seguindo o princípio de que o comportamento do ensino representa uma cadeia de tomada de decisão, tornando-se assim todo o seu ato intencional o resultado de uma decisão. Neste sentido, no decorrer das várias aulas, fomos aplicando

estilos de ensino distintos, tendo em conta o grupo de alunos ao qual se destinava e os objetivos pretendidos, proporcionando uma maior fluidez e critério a toda a aula.

O início do ano foi marcado por uma perceção geral da turma, tendo-se evidenciado a sua agitação, falta de rotinas e autonomia e por isso, acreditámos que a solução passava por aplicar o estilo de ensino por comando. O espectro dos estilos de ensino diz-nos que este estilo representa o máximo de decisões que o professor toma, enquanto que o aluno realiza o contrário (Spectrum of Teaching styles). Em função disso, para o aplicar encarregámo-nos de dirigir todas as tarefas e organizações, controlando os tempos de prática e os seus ritmos. A sua aplicação decorreu preferencialmente nas fases iniciais da aula, com o intuito de criar rotinas, métodos de reunião e formas de organização, proporcionando uma futura autonomia e um mais rápido início de aula. Ainda mais, sentimos uma necessidade acrescida para evidenciar essa aplicação em grupos de nível introdutório, devido às suas fragilidades perante os conteúdos e à sua incapacidade para permanecer autonomamente numa tarefa.

Com o avançar do ano fomos concedendo uma maior autonomia aos alunos, permitindo-nos aplicar o estilo de ensino por tarefa. Com esta aplicação pretendíamos que os alunos compreendessem as nossas instruções e informações e as colocassem em prática, de forma mais autónoma e responsável, assim como, objetivávamos uma maior libertação de todo processo para podermos trabalhar individualmente e transmitir mais *feedbacks*. No entanto, tal como referido anteriormente, este estilo assumiu um papel preponderante e primordial nos grupos de nível avançado, devido à sua capacidade adquirida para uma execução das tarefas de forma independente.

Posteriormente, através do conhecimento das características da turma, fomos percebendo que era possível trabalhar com eles através de outros estilos de ensino, tais como o ensino recíproco e a descoberta guiada. Com as suas aplicações, conseguimos potenciar a aprendizagem de todos, tanto através de informações transmitidas pelos colegas, como por estratégias que permitissem ao aluno procurar a solução exigida na tarefa.

Complementarmente, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, decidimos aplicar dois modelos de ensino, o “Teaching Games for Understanding” (TGFU) e o “Modelo de Educação Desportiva” (MED).

Desta forma, por acreditarmos que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos não se deve centrar apenas no ensino das técnicas de forma isolada, mas sim na aquisição de conhecimentos táticos, direcionámos o nosso foco para o desenvolvimento da tomada de decisão sobre o que fazer e como fazer em determinado momento, para o desempenho tático

e técnico no decorrer de um jogo e para a aquisição de habilidades necessárias e solicitadas na competição. Assim sendo, nas unidades didáticas de Futebol, Voleibol e Badminton, centrámos a nossa atenção para situações de jogo formal e reduzido com ou sem condicionalismos ajustados às capacidades dos alunos, proporcionando uma aplicação constante de todos os conteúdos em situações jogadas, aproximadas o mais possível à realidade do jogo.

Em alternativa, continuando a nossa tese relativamente à importância do ensino através do jogo, sentimos que necessitávamos de estimular o espírito competitivo e a união de grupo e por isso, aplicámos o MED como forma de proporcionar momentos de valorização e partilha de competências sociais e desportivas (Soares & Antunes, 2016). A utilização do MED, para além de nos proporcionar momentos de companheirismo, também nos permitiu ensinar a modalidade numa vertente mais competitiva, elucidando o aluno para algumas funções e responsabilidades inerentes à modalidade que numa outra estratégia não seria possível esclarecer, por outrem, o presente modelo de ensino constituiu um dos momentos mais altos de cada unidade didática (Natação, Voleibol, Ginástica de solo e Badminton), evidenciando nos alunos um elevado interesse pela prática e competição.

No entanto, sentimos que não conseguimos aplicar o modelo na íntegra e por isso não se verificaram todas as suas características e componentes específicas, focando-nos mais na realização de quadros competitivos, na transmissão de noções de arbitragem e realização de pequenas reflexões entre jornadas, de forma a dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, sentimo-nos totalmente de acordo com Coelho (2004, *cit in* Soares & Antunes), quando nos assume que:

Não é o desporto, por si só, que determina o carácter positivo ou negativo da sua prática, mas sim a natureza das experiências por ele proporcionadas e objetivos assumidos, pois conforme a sua orientação pode beneficiar ou prejudicar os jovens praticantes.

Seguindo as nossas teorias e ideologias, importa ainda reforçar a nossa perseverança na utilização de jogos de cooperação e competição em contexto reduzido e formal. Assim, como já referido, durante o ano letivo recorreremos a uma lecionação o mais aproximada possível ao contexto de jogo, evitando tarefas analíticas sem relação e aproximação à situação real da competição, portanto, preparámos sempre as nossas aulas com jogos de cooperação, permitindo o refinamento dos gestos técnicos e a promoção de um maior número de intervenções por parte dos alunos, fazendo posteriormente o transfere para o jogo competitivo.

Relativamente à utilização de formas de jogo reduzido e formal, também numa fase inicial das unidades didáticas, destacámos o jogo reduzido, devido a todas as suas vantagens relativamente ao jogo formal, com maior relevância na “maior participação dos sujeitos, na menor probabilidade de passividade e na elevada frequência de contactos com bola”, que conseqüentemente transformava o jogo numa visão mais simplificada, aumentando “o grau de sucesso na consumação das ações de jogo” (Bastos *et al.*, 2008, p.356).

Tal como os autores, consideramos que a existência de menos jogadores no terreno de jogo tem implicações positivas na perceção da posição do alvo, do campo, dos adversários e dos seus colegas de equipa, assim como, na melhoria da continuidade das ações e na otimização das hipóteses de concretização (Bastos *et al.*, *op.cit.*).

Ainda por reforçar encontram-se algumas estratégias e noções a que fomos dando importância, como o tempo e duração das várias tarefas, cujo planeamento foi de menor importância, uma vez que sempre nos guiámos pela prática e motivação dos alunos. Assim, na aplicação das tarefas de cada conteúdo, fomos analisando a sua duração consoante o cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos, prolongando ou reduzindo a sua duração sempre que observávamos a sua efetivação ou não. Por outrem, ao longo das várias unidades didáticas assumimos que nem sempre os nossos planeamentos decorreram na forma pretendida, pelo que, sentimos bastante a necessidade de ajustar e complexificar tarefas, para os alunos com maior proficiência, ou aplicar condicionalismos para que os alunos com menor aptidão conseguissem atingir o sucesso.

Neste seguimento, reconhecemos também algumas decisões que concorreram para o sucesso e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e por isso, direccionámos a nossa atenção para a distribuição dos alunos por grupos de nível (introdutório, elementar e avançado). Para conseguirmos uma diferenciação pedagógica o mais criteriosa possível, focámo-nos na adequação das tarefas às capacidades dos alunos, aplicando um conjunto de meios e processos de ensino-aprendizagem que, de forma diferenciada, os conduzissem à evolução, uma vez que nem todos conseguem beneficiar de igual forma de uma determinada atividade ou de uma intervenção pedagógica idêntica (Griffey, 1983, *cit. in* Piéron, 1999).

Adicionalmente, recorreremos também à formação de grupos heterogêneos e homogêneos como estratégia potenciadora das aprendizagens. Assim, com o decorrer do ano, percebemos que nem sempre nos poderíamos focar no mesmo tipo de grupos, uma vez que ambos proporcionavam desenvolvimento e aprimoramento de competências em doses moderadas, por isso, fomos ao longo das aulas utilizando os dois formatos, permitindo que

os alunos evoluíssem numa prática idêntica à sua (grupos homogêneos) e por outro lado, que se consciencializassem de que o jogo evidenciava ritmos, velocidades e características distintas àquelas que estavam acostumados a praticar.

Quanto às inconveniências que por vezes surgem, considerámos que um docente deveria ter sempre um “plano B” no caso do seu planeamento não poder ser executado, tendo em conta que recordamos uma situação vivida, no qual sentimos a necessidade de alterar e ajustar a nossa aula devido às condições atmosféricas adversas que nos afetaram a prática regular.

Para terminar, gostaríamos de realçar que todas as nossas preocupações e decisões sempre se centraram no desenvolvimento e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, tentando sempre ir ao encontro dos objetivos pré-estabelecidos, procedendo a ajustes quando evidenciávamos alguma irregularidade.

3. Avaliação

A avaliação foi encarada como um ato de avaliar ou apreciar alguma ação ou conhecimento, através de um processo de análise e observação de competências que decorreu num momento intermédio ou final pré-determinado, com vista a uma classificação final. No entanto, por considerarmos que o processo de avaliação vai muito para além desse sentido vemo-lo como um “processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (DL nº139/2012, de 5 de julho, artigo 23.º, p.6).

Desta forma, no decorrer dos vários momentos de avaliação, procurámos sempre uma otimização do ensino através da verificação e observação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas, conferindo o estado em que o processo de ensino-aprendizagem se encontrava para posteriormente retificarmos procedimentos e adequarmos os objetivos pré-estabelecidos às necessidades dos alunos (DL nº139/2012, de 5 de julho, artigo 23.º, p.6).

Tal como referimos anteriormente, consideramos a avaliação um fator regulador da aprendizagem, e por isso desenvolvemo-la em condições normais de aula com exercícios e atividades idênticas às sessões anteriores. Este momento acompanhou o desenvolvimento dos alunos e transmitiu-nos dados concretos e informações pertinentes relativamente às aprendizagens da turma. Consequentemente, ajudou-nos a perceber se as estratégias aplicadas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem surtiram os efeitos desejados.

Ainda mais, a avaliação permitiu-nos verificar o nível individual de cada aluno, através de uma análise comparativa entre as competências observadas com as esperadas, reconhecendo o patamar em que cada aprendiz se encontrava para traçar novos objetivos para a sua melhoria e desenvolvimento. Através desta tese, colocámos o aluno no centro do processo, tornando-se a principal razão da existência dos vários momentos de avaliação aplicados: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa e autoavaliação.

3.1. Avaliação Diagnóstica

Neste ponto, direcionámo-nos para o primeiro momento de avaliação de cada unidade didática, denominado de “avaliação inicial” ou “diagnóstica”.

Desta forma, aplicámos a avaliação diagnóstica no início de cada UD, visando o apuramento do nível inicial dos alunos (pré-requisitos) face às novas aprendizagens que lhes seriam propostas, percebendo quais eram as competências já adquiridas que serviriam de base, no sentido de prevenir dificuldades futuras através de uma adequação do ensino por grupos de nível (Ribeiro, 1999, p.79-80).

Para que este momento fosse eficiente, formámos estratégias a aplicar no âmbito da diferenciação pedagógica, com o intuito de superar futuras fragilidades dos alunos, de facilitar a sua integração e de transmitir apoio na orientação escolar (Decreto-Lei 139/2012, 5 de julho, artigo 24.º).

Assim, para concretizar este momento, criámos um documento orientador dessa observação que nos permitisse absorver e recolher o máximo de informação possível relativamente aos conteúdos da unidade, percebendo numa fase inicial, quais os pré-requisitos e as competências já adquiridas pelos alunos (apêndice VI).

Para a elaboração e estruturação da grelha de avaliação, socorremo-nos de um documento previamente elaborado pelo grupo disciplinar de EF. Assim, considerámos os seus conteúdos e adaptámo-los, por forma a criar um documento de observação único, prático, rigoroso, fiável e de fácil consulta. Para além desses aspetos, construímos um documento capaz de analisar as competências iniciais dos alunos, de distingui-los quanto à sua prestação e aptidão, mas que não se tornasse específico, mas sim abrangente.

Para o presente documento, dedicámos uma chave de fácil preenchimento e perceção, assente de 1 a 3, sendo que o nível 1 representa uma ação que o aluno “não realiza”, o nível 2 representa uma ação que o aluno realiza, mas que ainda apresenta bastantes dificuldades e o nível 3 representa uma ação que o aluno “realiza bem”, ou seja, que domina perfeitamente.

No entanto, para distinguir ainda mais os alunos, acrescentámos um sinal maior (+) ou menor (-) à frente de cada nível, diferenciando-os em pequenos aspetos. No documento expressávamos claramente os conteúdos e os comportamentos que pretendíamos observar relativamente a cada momento ou princípio de jogo e por isso, para cada uma dessas observações quantificávamos de 1 a 3. Posteriormente, cada nível de prestação correspondia a um grupo de nível (diferenciação pedagógica): nível introdutório (1), nível elementar (2) e nível avançado (3).

Desta feita, a avaliação inicial às várias unidades didáticas efetivou-se nas duas primeiras aulas de cada modalidade, através de uma observação direta da prática dos alunos, seja em contexto de jogo de cooperação e competição (Futebol, Voleibol e Badminton) ou em situações de carácter mais técnico, através da observação de determinados gestos (Natação, Ginástica de Solo e Atletismo). A observação da Natação ocorreu através da execução de pequenos exercícios de adaptação ao meio aquático e de uma prática de nado integral das técnicas de crol e costas; já a Ginástica de Solo foi composta pela execução de um conjunto de elementos gímnicos de carácter básico. O Atletismo, não sendo uma modalidade de carácter obrigatório, concretizou uma observação básica das técnicas de corrida.

Numa fase inicial do ano letivo, considerámos que esta avaliação nos causou grandes dificuldades, uma vez que não conhecíamos a turma nem os alunos, tornava-se bastante difícil fazer corresponder nomes a caras e ainda mais difícil, ter a capacidade de retenção visual do desempenho dos alunos a fim de preencher a grelha de análise e observação. Tal como referido anteriormente, tornou-se também difícil reconhecer as dificuldades dos alunos, uma vez que a nossa atenção, numa fase inicial, se centrava na gestão e organização da aula. De referir ainda que a não especialização da modalidade nos levou a contrair algumas dúvidas relativamente à nossa observação, uma vez que, como não éramos tão experientes em determinadas modalidades, a análise da aptidão dos alunos exigiu um grande estudo antecipado das várias habilidades e técnicas específicas do reportório motor de cada unidade didática.

Neste sentido, considerámos que com o avançar do Estágio Pedagógico, conseguimos solucionar a maioria das nossas fragilidades. Relativamente ao conhecimento dos alunos, fomos efetuando a chamada durante as primeiras aulas, para rapidamente conhecer todos os alunos da turma. Seguidamente, a segunda dificuldade correspondeu talvez o processo mais demorado, tendo sido efetivado com a experiência e à vontade

adquirido, libertando-nos para a observação das habilidades individuais dos alunos. Por fim, relativamente ao conhecimento das várias modalidades, considerámos que estas se devem à experiência obtida com a prática, obviamente nenhum de nós foi dotado de conhecimento aprofundado de todas as modalidades sem em algum momento as ter estudado ou vivenciado e por isso, entendemos que o processo por nós adquirido e a dificuldade percebida representou o senso comum de um professor iniciante.

Retomando todo o processo de avaliação inicial, após uma análise e observação, dedicámo-nos ao preenchimento da grelha e posteriormente a uma reflexão fundamentada e estruturada consoante os dados observados.

Desta forma, olhámos para este momento com bastante relevância, uma vez que foi através dele que pudemos adequar os conteúdos e estratégias de ensino às dificuldades e aptidões dos alunos, sem nunca perder de vista os objetivos delineados no decorrer do planeamento de unidade didática. A esta adequação, chamámos de diferenciação pedagógica, uma vez que nos permitiu distribuir e agrupar cada aluno da turma em diferentes grupos de nível, desenvolvendo um ensino diferenciado através da aplicação de diferentes objetivos para cada nível de dificuldades e da definição de diferentes estratégias e tarefas que possibilitassem o alcance de novos conhecimentos, habilidades e aptidões.

Para nos ajudar neste processo, desenvolvemos um relatório de avaliação diagnóstica para cada UD, composto pelos seguintes conteúdos: objetivos da unidade; procedimentos e instrumentos de registo; parâmetros e critérios de avaliação; análise descritiva e refletida dos dados de observação; distribuição dos alunos por grupos de nível; principais dificuldades; metas a atingir; e estratégias de ensino a utilizar. Como também já referimos no tópico do planeamento, a partir do momento de avaliação inicial, conseguimos atribuir mais rigor e critério ao processo de ensino-aprendizagem através da elaboração do planeamento geral da extensão de conteúdos (apêndice IV).

Em suma, salientar que todos os momentos de avaliação diagnóstica foram efetuados em aulas idênticas às realizadas no resto da unidade didática, sem especificidade alguma por se tratar de um momento de avaliação, mas sim, com uma aproximação o mais direcionada possível ao contexto real da modalidade. Assim, encarámos todos estes momentos (formais), como mais uma aula de aprendizagem, em que não foram descurados os *feedbacks*, uma vez que podíamos estar a perder uma oportunidade de potenciar o desenvolvimento de novas habilidades por parte dos alunos.

3.2. Avaliação Formativa

Avançamos agora para o momento de avaliação formativa, um momento em que ajustamos a ação pedagógica aos progressos e às dificuldades de aprendizagem observadas. Assim, consideramos a avaliação intermédia um “processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa atividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos – aprendizagem” (Carvalho, 1994, p.146).

Neste sentido, entendendo o seu carácter contínuo e sistemático, considerámos esta avaliação uma função essencial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que nos permitiu recolher, através de jogos cooperativos e competitivos, determinadas informações que orientaram e regularam a nossa atividade e transmitiram dados concretos que nos levaram a refletir, analisar e ajustar os processos e as estratégias, assim como, a perceber o rumo da nossa prática pedagógica.

Seguindo estas finalidades, realizámos um momento de avaliação formativa a meio de cada UD com o intuito de verificar se todos os processos e estratégias implementados, estavam a surtir efeito no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, quando não estavam, reajustávamos o processo de ensino, devolvendo à ação, o sentido certo para o alcance dos objetivos. Desta feita, este momento não só possibilitou a perceção da evolução dos alunos, como também nos permitiu perceber se a nossa prática estava a ser criteriosa e rigorosa, ou se as nossas estratégias, estilos e modelos de ensino necessitavam de ajustes.

Assim sendo, tal como na avaliação inicial, produzimos um documento orientador da nossa análise e observação, tomando os mesmos critérios de avaliação, mas com parâmetros distintos, mais complexos e de acordo com todos os conteúdos já abordados até ao momento da avaliação (apêndice VII).

Para além de uma avaliação formal intermédia, a meio da unidade didática entregámos aos alunos uma ficha de autoavaliação, produzida pelo professor cooperante, com o intuito dos mesmos refletirem sobre a sua prestação à modalidade, percecionando a sua forma de atuar e o seu desempenho, com a intenção de lhes proporcionar um momento de reflexão, ainda com hipóteses de melhoria, uma vez que se encontravam a meio da UD aquando do seu preenchimento (apêndice X).

Seguidamente, após uma análise e observação do desenvolvimento das aprendizagens, procedemos ao preenchimento da grelha de avaliação formativa e a uma reflexão, concentrando-nos neste momento da UD, em todas as competências já adquiridas e desenvolvidas para posteriormente as confrontar com os objetivos pré-estabelecidos. Para

tal, procedemos à elaboração de um relatório de avaliação formativa, constituído pelos mesmos tópicos que a avaliação anterior, excluindo a comparação entre os dois momentos de avaliação, um tópico reflexivo com bastante relevância para a continuidade da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

No decorrer do presente momento e numa fase inicial, as dificuldades sentidas desenvolveram-se em torno, uma vez mais, da incapacidade de reter uma memória visual de todos os alunos e por isso, tornou-se difícil a observação total da turma. Para colmatar esta fragilidade, nas UD seguintes decidimos subdividir a nossa observação e destinar a análise a um grupo de alunos por aula, facilitando imenso todo este processo. Assim, focámos a nossa observação para os alunos que no decorrer das aulas não nos permitiram perceber e obter uma noção clara das suas competências.

Relativamente às tarefas previstas e aplicadas na aula, cumpriram-se os requisitos idênticos às restantes aulas, não sendo assumidas nem evidenciadas estratégias distintas para a concretização da avaliação.

Em suma, considerámos que este momento de avaliação, na sua vertente qualitativa, assumiu um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que nos permitiu avaliar não só o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, como as estratégias, modelos e estilos de ensino aplicados no âmbito da ação pedagógica e por isso, possibilitou-nos uma avaliação crítica de todo o processo guiado e estruturado por nós. Foi através de todas as informações recolhidas que se puderam reconsiderar processos, modificar estratégias e metodologias para que fossem potenciadas e desenvolvidas nos alunos, novas competências e habilidades.

3.3. Avaliação Sumativa

Considerando que a qualidade do ensino em EF é tanto melhor quanto mais as decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas em informações provenientes do percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, serviu a avaliação sumativa, para ajuizar esse progresso e confirmar as competências adquiridas ao longo da UD, já verificadas na avaliação anterior.

De acordo com Ribeiro (1999, p.89), considerámos este momento como “um balanço final, uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aqui, só haviam sido feitos juízos parcelares”, e por isso somos conscientes de que esta avaliação só fez sentido

quando o processo, já longo, permitiu reunir material suficiente para justificar uma apreciação quantitativa desta natureza.

Comparativamente aos restantes momentos avaliativos, apesar da avaliação sumativa os contemplar, esta representou em si uma particularidade distinta, uma vez que nos permitiu aferir resultados quantitativos da aprendizagem, ajustados e conferidos de acordo com as informações recolhidas ao longo dos momentos avaliativos antecedentes.

Desta forma, o balanço final de cada UD ocorreu nas suas duas últimas sessões, sendo efetuado dentro das mesmas normas que as restantes avaliações, em condições idênticas de aula. Assim, nas UD de Futebol, Voleibol e Badminton, foram confirmadas e analisadas as competências em situações de jogo reduzido (em cooperação e competição), na UD de Natação foi observada a técnica de nado integral de crol e costas e na UD de Ginástica de solo foi efetuada uma sequência gímnica final, trabalhada em grupos ao longo das várias aulas.

Por se tratar de uma avaliação contínua, os alunos tinham consciência de que este momento apenas representava uma mera formalidade e que apenas objetivava a confirmação das perceções anteriormente observadas e recolhidas, constituindo um balanço final com resultados quantitativos.

Para a confirmação de todos os dados recolhidos, construímos uma vez mais uma grelha de avaliação sumativa (apêndice VIII) que completou a grelha da avaliação anterior, visando a integração de todos os conteúdos abordados no decorrer da UD. A chave utilizada assemelhou-se à já referida nos momentos anteriores, no entanto, uma vez que nos referimos a uma avaliação quantitativa, admitimos que os três níveis (1 – não realiza; 2 – realiza com dificuldades; 3 – realiza bem), correspondiam aos intervalos de classificação: 1 – 10 a 13 valores; 2 – 14 a 17 valores; 3 – 18 a 20 valores. Esta associação foi realizada com base nas normas estabelecidas pelo grupo disciplinar de EF, assim, assumimos que se um aluno que se encontra no nível 1, só conseguirá obter uma classificação até aos 13 valores, já os alunos que têm ainda algumas dificuldades em realizar determinadas ações, podem alcançar valores entre o 14 e o 17, por fim, os alunos de nível 3, correspondem a um nível de mestria, em que a sua prática cumpre na íntegra os objetivos pretendidos. O nível 2, por representar as competências da maioria da turma, encontra em si uma maior distribuição possível de classificações.

Assente este ponto, é pertinente referir que o resultado final resultou de uma média ponderada de classificações (0 a 20 valores) de três domínios distintos, o psicomotor

(capacidades coordenativas e condicionas, elementos técnicos, comportamento tático e persistência na tarefa), o socio afetivo (empenho, participação, pontualidade e responsabilidade) e o cognitivo (conhecimentos teóricos). No entanto, somos conscientes de que realizamos esta distinção para tornar o trabalho avaliativo mais funcional, uma vez que cada individuo representa uma unidade pluridimensional. Assim, para tornar mais facilitada a nossa avaliação, apreciamos cada um desses domínios, uma vez que todos dependem uns dos outros, sentimos grandes dificuldades em julgar a componente motora sem a componente cognitiva, por exemplo.

Desta forma, o momento de avaliação sumativa, através da nossa grelha, permitiu que fossem orientadas as competências a um nível psicomotor, no entanto, para os restantes domínios, guiámo-nos e regemo-nos pelos registos diários realizados após cada aula.

Para nos ajudar em todo o processo avaliativo, realizámos ainda um relatório de avaliação sumativa, onde foram expressas todas as reflexões e observações relativas às competências dos alunos, comparando a sua fase inicial com a terminal.

Em sumula, destacar uma vez mais que nenhum momento de avaliação conseguiu atingir a sua plenitude sem que se protagonizassem os restantes. O balanço final assumiu um papel próprio, de fusão entre os dados recolhidos numa fase inicial, os objetivos terminais e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, conseguindo determinar as evoluções que esse mesmo processo sofreu. Acrescentar ainda, que apesar da avaliação final se ter destacado num momento temporal próprio, o mesmo não descurou da transmissão de *feedbacks*, tendo em todas as aulas, independentemente da sua função didática, respeitado e potenciado a aprendizagem do aprendiz.

3.4. Autoavaliação

Destacamos agora o momento de autoavaliação, que tal como o seu nome indica, representou a avaliação que o indivíduo efetuou sobre si próprio de forma refletida, sobre um conjunto de comportamentos resultantes de uma aprendizagem.

Seguindo esta tese, e tal como Nunziatti (1990, *cit in* Pinto, 2004, p.25) considerámos a avaliação um “instrumento que revela os erros” e “a compreensão desses próprios erros pode tornar-se num instrumento ao serviço das aprendizagens”, pois então, para efetivarmos essa aprendizagem, considerámos que tanto nós como o aluno reconhecemos e compreendemos esses erros, refletindo conjuntamente, a fim de os suprimir.

Portanto, destacámos o momento em que o aluno conseguiu reconhecer as suas fraquezas e necessidades a fim de percebê-las e de ser capaz de encontrar meios para as ultrapassar, num momento de introspeção, que resulta na autoavaliação. Neste ponto foi fundamental auxiliar os alunos, orientando-os num diálogo interno, através do fornecimento de pistas que lhes servissem de base, referência ou ponto de partida para o processo de tomada de consciência que se pretendia.

Desta forma, em cada UD destacámos três momentos de autoavaliação, simultâneos e correspondentes aos três momentos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Como tal, construímos um documento de autoavaliação para cada modalidade (apêndice XI) e aplicámos um outro elaborado pelo grupo disciplinar de EF (apêndice X), a fim de proporcionar uma reflexão antes, durante e após o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, efetivámos este processo de autoavaliação, exercendo um papel orientador e facilitador com vista ao desenvolvimento da reflexão e com isso, potenciámos competências de autonomia no aprendiz, no entanto, antes de mais, esclarecemos os objetivos da aprendizagem e os parâmetros e critérios de avaliação tanto relativos ao ano letivo como a cada UD.

Os nossos momentos de autoavaliação foram realizados na maioria das vezes em pequenos grupos, connosco apenas a guiar o discurso dos alunos, proporcionando uma reflexão completa sobre as suas práticas e uma tomada consciência das mesmas.

Apesar de todas as intenções, a nossa experiência mostrou-nos que os alunos têm consciência das suas ações, no entanto, quando confrontados sobre opções de melhoria, não demonstraram abertura para o fazer, principalmente quando o assunto foi ao encontro do domínio socio afetivo. No entanto, considerámos que todos estes momentos foram bastante ricos e potenciadores do desenvolvimento do estudante, não só na sua qualidade de aluno, mas também na qualidade de cidadão crítico e reflexivo.

3.5. Parâmetros e critérios de avaliação

A avaliação, enquanto ato regulador, orientador e certificador dos conhecimentos e capacidades dos alunos sustentou-se num conjunto de parâmetros e critérios de avaliação que determinaram, em intervalos classificativos quantitativos, os pressupostos que se esperavam observar, desempenhando assim um papel central nas tarefas avaliativas, tanto para nós como para os alunos (autoavaliação).

Assim, na primeira aula do período apresentámos e esclarecemos os parâmetros e critérios de avaliação para a disciplina de EF, elaborados pelo grupo disciplinar (apêndice XII), no entanto, os critérios para cada UD foram também transmitidos em cada momento de autoavaliação. Neste sentido, segundo os critérios elaborados pelo grupo disciplinar de EF, a classificação final deve corresponder a uma média ponderada de três domínios: sócio afetivo (saber estar – 10%), psicomotor (saber fazer – 85%) e cognitivo (saber – 5%).

4. Questões dilemáticas

No decorrer do presente tópico daremos alguma ênfase a todas as questões e/ou dilemas que, no decorrer do Estágio Pedagógico em EF, representaram um obstáculo na nossa prática pedagógica e conseqüentemente, potenciaram a nossa aprendizagem.

Embora possamos caracterizar estas questões de obstáculos como um impedimento de e a algo, conseguimos receber essa caracterização com positivismo, tal como nos conduzem alguns autores, “errar é humano” e para errar, é preciso tentar e só a tentar e a praticar é que poderemos evoluir, crescer, aprender e desenvolvermo-nos enquanto profissionais de EF.

Neste sentido, um dos nossos primeiros dilemas, fez-se sentir nas primeiras aulas e centrou-se na aplicação de informação de retorno em aulas destinadas à avaliação diagnóstica. Sendo o momento uma fase primordial da nossa prática docente, sentimos controvérsia nas nossas opiniões, se por um lado uma avaliação de carácter inicial visava a análise e observação dos “pré-requisitos” dos alunos, por outro, a transmissão de *feedback* reproduzia no discente sinais de desenvolvimento e aprendizagem, o que já não iria representar, na íntegra, as competências iniciais dos alunos.

Desta forma, através de um debate efetuado nas habituais reuniões com o núcleo, foi-nos possível aclarar as ideias. Atualmente, após alguns meses de formação, conseguimos responder ao nosso primeiro dilema com bastante facilidade, uma vez que consideramos que o aluno deve ser o centro de todo o processo, toda a sua aprendizagem deve constar nos objetivos primordiais do docente, muito antes de qualquer questão formal avaliativa. Assim, destacamos como essencial, o uso eficiente de todos os momentos de aula, mesmo que pequenos, deverão reproduzir-se em aprendizagens efetivas e consistentes.

Com o avançar das aulas foi notória e crescente a dificuldade sentida perante os momentos de instrução, uma vez que a turma era bastante agitada e conversadora, conseguir o seu silêncio e atenção tornou-se um grande dilema. A nossa primeira estratégia visou o silêncio, seguindo a metáfora do nosso velho ditado popular “quando um burro fala o outro

baixa as orelhas”, no entanto, esta estratégia não perdurou muito, assumindo de seguida um papel impetuoso, com a professora a sentir a necessidade de assumir a sua autoridade e liderança.

Empregues as duas estratégias, resignámo-nos novamente ao silêncio, agora conscientes de que tais comportamentos se deviam à falta de rotinas vindas do ensino básico. Entendida a questão, restava-nos ter paciência e empenho para criar essas mesmas rotinas que nos permitissem uma aula fluída, sem interrupções e com um bom clima entre todos.

O terceiro dilema que nos propomos a evidenciar reporta-nos para uma contradição que implica conteúdos da nossa profissão, pensamos nós. Assim, para castigar ou punir um aluno, fazemo-lo com recurso à condição física ou não? Pensamos que não existe uma razão absoluta, existem sim vários pontos de vista que merecem sempre o nosso respeito.

Na nossa perspetiva, a utilização desse recurso para momentos de punição depende da população à qual nos dirigimos (idade, nível de treino, predisposição para a prática, motivação, perceção do esforço, perceção da justiça, entre outros), se for um aluno com predisposição para a prática, este irá compreender a razão dessa decisão, tomar consciência dos seus atos e certamente que não irá ser esse o motivo pelo qual existirá desinvestimento na disciplina, por outro lado, se for um aluno desinteressado à partida, todas as ações que envolvam exercício já se tornarão um enfado. Aplicar uma punição com condição física devolverá ainda mais descontentamento relativamente à EF. Desta forma, consideramos que o professor deverá perceber o contexto em que se encontra, de forma a adequar as suas estratégias às características e motivações dos alunos.

Por último, mencionamos um dilema geral, relacionado não só com a nossa formação profissional, mas também pessoal, com a nossa personalidade, aprendizagens adquiridas, maturidade e experiência. Neste ponto refletimos sobre a influência que a nossa bagagem, num momento pré-Estágio, tem na nossa forma de atuar enquanto professores estagiários e futuros docentes de EF.

Portanto, consideramos que esta quarta questão não representa um dilema, uma vez que somos conscientes de que são as experiências de vida que formam a nossa personalidade e nos desenvolvem enquanto cidadãos, no entanto, gostaríamos de perceber o quanto isso influencia a nossa prática atual, que certamente não será idêntica no futuro. Certamente que algumas inseguranças e insucessos nossos atualmente, serão metas atingidas e adquiridas futuramente e que, nesse mesmo futuro, existirão outras irregularidades que não conseguimos superar. Estas dificuldades levam-nos a um ciclo de aprendizagens, a um

crescimento que serve da prática e da experiência para amadurecer, para desenvolver e evoluir. Desta forma, estamos certos de que estaremos sempre a evoluir, toda a nossa prática pedagógica e docente será influenciada pela nossa experiência até então adquirida.

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

Apresentamos agora o nosso trabalho de assessoria, associado a um cargo de gestão intermédia à nossa escolha com o intuito de se integrar e aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade curricular de Organização e Administração Escolar.

Desta forma, dirigimos de imediato a nossa atenção e interesse para junto do Coordenador Técnico de Desporto Escolar, onde procurámos assimilar e compreender os métodos e conteúdos de intervenção dos docentes na gestão da escola. Objetivámos ainda a promoção de práticas de trabalho colaborativas, proporcionando uma compreensão de todos os aspetos administrativos, organizacionais e estruturais que as escolas exigem.

Neste sentido, o ano foi marcado por um acompanhamento direto dos vários grupos/equipa que constituíam o Desporto Escolar da ESAB e por uma participação ativa na gestão e organização das várias atividades de âmbito interno. Assim, relativamente à atividade interna (nível I), destacamos o Corta mato escolar, a Semana de Educação Física, o Megasprint e Megasalto, os momentos “FITescola” e os vários torneios de Voleibol, Basquetebol, Futebol e Andebol como atividades com as quais nos envolvemos plenamente e participámos ativamente na organização. Já relativamente à atividade externa (nível II), de todos os grupos/equipa, o nosso foco dirigiu-se para a Natação, tendo acompanhado todos os treinos e momentos competitivos. Para além disto, participámos em todos os momentos concernentes à atividade de Desporto Escolar, sempre que o nosso horário escolar o permitia.

O acompanhamento da gestão e organização das atividades do clube de Desporto Escolar foram para nós um projeto de grande ambição e interesse, uma vez que a prática desportiva dos jovens se encontra em decadência. Consideramos este projeto um grande impulsionador para o aumento da atividade física, prática desportiva e do gosto pelo desporto, proporcionando aos alunos o contacto com o desporto numa vertente competitiva, com múltiplas modalidades à sua escolha.

Considerámos pertinente evidenciar todo trabalho colaborativo que existiu no grupo disciplinar de Educação Física. Os vários docentes que o compõem sempre se mostraram disponíveis para ajudar e colaborar em todas as tarefas, o que nos permitiu uma maior flexibilidade para gerir todo o processo, juntamente com o professor Coordenador. Pudemos

ainda observar que existe um grande trabalho burocrático por detrás da gestão deste projeto, um conjunto de prazos, pedidos, relatórios e tarefas que devem ser cumpridas atempadamente para que se caminhe na direção adequada e pretendida.

Em suma, consideramos que o acompanhamento direto de um cargo desta natureza se tornou bastante enriquecedor para a nossa aprendizagem, permitindo-nos desenvolver novas competências, perceber toda a envolvência e importância do projeto e facilitar no possível desempenho da sua função, num futuro próximo.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

O presente tópico reporta-nos para os eventos, que no âmbito do Estágio Pedagógico em EF foram organizados, planeados, desenvolvidos e dinamizados, permitindo-nos desenvolver competências e capacidades organizacionais, socioeducativas e de execução e controlo.

Neste sentido, ambos os eventos tiveram lugar na ESAB, o Corta mato escolar 2017 foi realizado na zona exterior da escola, enquanto que VII Oficina de Ideias em EF se ocupou do polidesportivo.

O corta mato escolar possibilitou a prática de atividade física ao ar livre, a inclusividade educativa e o convívio entre os vários intervenientes da comunidade escolar. Foi ainda composto por quatro provas masculinas e femininas, duas de juvenis e duas de juniores que se efetuaram durante a manhã de 13 de dezembro de 2017. Toda a sua preparação ocorreu com bastante antecedência, o que facilitou todo o processo organizacional. Consideramos que apesar de terem existido algumas falhas, naturais de qualquer evento desta natureza, sentimos que o objetivo essencial foi cumprido, proporcionar o convívio desportivo e o prazer pela prática desportiva, desenvolver relações de convivência e selecionar os primeiros seis alunos do escalão de juvenis para representarem a escola no corta mato distrital. No entanto, todos os erros foram refletidos conjuntamente, evitando que se voltassem a repetir em próximas organizações.

A VII Oficina de Ideias em EF, que decorreu no dia 11 de abril de 2018 é reconhecida e revista, ano após ano, como uma atividade de grande tradição e prestígio, em que o seu objetivo essencial passa pela partilha de saberes. No presente ano, por considerarmos que os professores devem, cada vez mais, questionar-se sobre as suas práticas pedagógicas no sentido de as verem aprimoradas, sempre com o intuito de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvemos “A reflexão na ação docente: uma escada para o sucesso.”,

uma atividade prática destinada a todos os docentes e futuros docentes de EF (anexo IV). Para a sua organização sentimos a necessidade de distribuir tarefas e temas, assim, a cada elemento do núcleo correspondia um tema que posteriormente estaria à sua responsabilidade no dia da apresentação. Como tal, para fundamentar todas as nossas propostas, recorremos a uma pesquisa científica que posteriormente se reproduziu num poster, num folheto e num caderno de apresentação entregue a todos os participantes e preletores. No decorrer do evento, cada apresentação foi composta por uma contextualização teórica, seguida de uma atividade prática em que se reproduzia e simulava um erro do docente e posteriormente, refletíamos relativamente aos factos evidenciados. A nossa função, enquanto organizadores e autores do evento, prendia-se com a consciencialização docente para a necessidade de refletirem sobre as suas práticas, potenciando o processo de ensino-aprendizagem.

Em sumula, acreditamos que a organização e gestão dos eventos, no âmbito do Estágio Pedagógico, nos enriqueceu bastante, não só ao nível das competências profissionais como também sociais e pessoais, desenvolvendo em nós capacidades para organizar eventos futuros. Por outrem, sentimos que ambos os eventos foram gratificantes graças ao trabalho colaborativo existente entre o núcleo e posteriormente entre o núcleo e o grupo de EF, sem o apoio, empenho, dedicação e disponibilidade de todos, não seria possível obter tão bons resultados.

Área 4 – Atitude ético-profissional

A atitude ético-profissional representa um conjunto de normas éticas que formam a nossa consciência e representam imperativos da nossa conduta.

Neste sentido, fomos desde o início do Estágio Pedagógico conscientes da importância da nossa postura e da responsabilidade que estávamos a assumir enquanto docentes de EF. A partir do momento em que assumimos o papel de educador, tomámos consciência de que nos tornávamos um modelo a seguir pelos alunos e por isso, devíamos desde o início adequar a nossa postura ao contexto em que nos encontrávamos, transmitindo valores de respeito, igualdade, educação, cooperação, companheirismo e responsabilidade, conduzindo os alunos a atitudes morais, sociais e éticas adequadas à sociedade.

É certo que numa fase inicial do Estágio, por iniciarmos uma etapa transitória aluno-professor, sentíamos-nos bastante receosos, com medo de não assumirmos o nosso papel da melhor forma. No entanto, desde cedo que considerámos a aprendizagem do aluno um objetivo essencial a cumprir e por isso, sempre tentámos mostrar disponibilidade e abertura

para colaborar no seu processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente, na sua evolução. Por outro lado, também uma atitude ética deveria ser cumprida perante a restante comunidade educativa, mostrando-nos com abertura para participar e interagir com todos os seus intervenientes.

Durante a nossa prática pedagógica sempre tentámos assumir valores de assiduidade, pontualidade, compromisso, responsabilidade e respeito tanto perante a nossa turma, como para com os restantes docentes, fosse em reuniões juntamente com o núcleo de Estágio ou em reuniões de departamento com o grupo de EF.

Consideramos, assim, que a ética profissional de um docente se vai formando ao longo da sua prática, e neste patamar que nos encontramos, de formação, consideramos que todas as reflexões críticas que fomos efetuando com o núcleo de Estágio possuíram neste campo um papel brilhante, mostrando-nos o rumo que as nossas intervenções e práticas deveriam seguir e com isso sentimos que evoluímos bastante, que conseguimos agora, ser portadores de um leque de competências e valores adequados à profissão.

Continuamente, uma vez que nos encontrávamos em formação, sempre tentámos manter ativa a pesquisa científico-pedagógica, mantendo-nos informados e em constante aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido tivemos oportunidade de participar ativamente, ao longo do ano, em dois encontros de relevância para a nossa formação, as Jornadas Científico-Pedagógicas (JCP – anexo III) e o Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF – anexo V). Ambos os momentos enriqueceram bastante a nossa prática, proporcionando-nos um grande momento de aprendizagem e preparação para o nosso momento final de mestrado, uma vez que em ambos, fomos tanto preletores como participantes. Para além destes, participámos ainda em outros momentos de cariz formativo, designadamente, num workshop de Badminton (anexo II) e em duas ações de formação, uma do programa “FITescola” (anexo I) e outra do Sindicato de Professores da Região Centro denominada “Sou professor, e agora?” (anexo VI).

Em suma, sentimo-nos bastante gratos por toda a aprendizagem que nos foi possível adquirir no decorrer do presente ano, sentimos que crescemos e que nos desenvolvemos não só a nível profissional, mas também pessoal e social. Sempre fomos conscientes de que as nossas atitudes ético-profissionais diriam muito sobre os nossos valores morais e que essas características teriam um papel preponderante na vida dos jovens, uma vez que um professor deve ser aquele que consegue partilhar conhecimentos, difundir informação, fazer o seu aluno crescer, mostrar caminhos e se necessário, dar a mão, demonstrando-lhe apoio,

preocupação e compreensão, transferindo-lhe condutas apropriadas a uma sociedade educada e civilizada.

CAPÍTULO III - TEMA PROBLEMA: “Concordâncias na percepção do processo de intervenção pedagógica de alunos e respectivos professores: estudo comparativo entre três disciplinas curriculares de uma turma do 10º ano.

1. Introdução

Acreditamos que o docente, enquanto indivíduo que ensina, encontra no início da sua formação um conjunto de meios condutores e potenciadores da sua prática que sendo reproduzidos, permitem direcioná-lo para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Reconhecendo o valor dessas aprendizagens, consideramos que o professor não deverá estagnar no tempo, mas sim, aprofundar, aplicar e avaliar todas as questões relacionadas com a didática, o currículo, a avaliação e a ética profissional, centrando-se numa intervenção pedagógica específica capaz de proporcionar um excelente ambiente de aprendizagem.

Desta forma, a escolha da nossa temática, como aprofundamento do tema-problema, surge de uma consciência subjetiva da existência de disparidades na compreensão do processo educativo e pedagógico, por professores e alunos. Assim, sendo conhecedores da importância que a proximidade e relação entre os dois agentes possui no processo de ensino-aprendizagem, decidimos verificar o grau de concordância na percepção da intervenção pedagógica, entre professor e alunos, relativamente a um mesmo contexto de ensino-aprendizagem. Ainda mais, pretendemos ir mais além, percebendo dentro de três disciplinas nucleares do currículo, em qual delas é que professor e alunos possuem um maior grau de concordância.

Objetivamos assim, através de um estudo comparativo, uma reflexão e um confronto de opiniões de professores e alunos e de três disciplinas curriculares – Educação Física, Português e Matemática –, percebendo se existe concordância relativamente à percepção do processo de intervenção pedagógica aplicado e experienciado.

Este estudo foi realizado junto da nossa turma do 10º ano de escolaridade, contando com a participação de 28 alunos e 3 docentes das três áreas estudadas.

2. Enquadramento teórico

O processo de ensino-aprendizagem representa um conjunto de interações comportamentais entre dois agentes, o professor e o aluno. Este processo, na sua função complexa de “ensinar” e “aprender”, revê-se na forma de como os alunos aprendem e como o processo de ensino conduziu a essa aprendizagem, integrada em processos cognitivos, afetivos, instrutivos e educativos.

Neste sentido, consideramos que este processo para se tornar eficiente, necessita de encontrar entre os dois agentes, um nível semelhante de percepção e compreensão perante o trabalho de aprendizagem, educação e ensino. A eficácia desse processo encontra-se na resposta que o docente dá à apropriação dos conhecimentos, ao desenvolvimento físico e intelectual do aluno e à produção de sentimentos, qualidades e valores que permitam ao aluno alcançar os objetivos pré-determinados para cada nível de ensino.

Desta forma, evidenciamos a importância da relação docente-discente como uma “condição do processo de aprendizagem”, sendo ela que “motiva e dá significado ao processo educativo” (Mayer & Costa, 2017, p.35). Assim, revemos na escola um espaço onde se constroem as relações humanas, onde o aluno se pode desenvolver através das relações estabelecidas, tanto com os outros colegas como com o professor. Por isso defendemos, tal como os autores, que esta relação se deve basear em “amizade, proximidade, respeito e responsabilidade, para que o aluno tenha mais confiança e possa assim adquirir conhecimento com maior facilidade” (Mayer & Costa, 2017, p.35).

Por conseguinte, acreditamos que uma boa relação de proximidade entre os dois agentes e a forma como os alunos entendem as estratégias e intervenções do professor representa maior sucesso no desenvolvimento das suas aprendizagens, do que se acontecer o oposto. Portanto, determinamos que o bom rendimento do aluno resulta da ação do professor através da sua metodologia de ensino, no entanto, a forma de interagir com o aprendiz poderá refletir na aceitação ou rejeição das tarefas propostas e deixar marcas que o caracterizarão no futuro (Mayer & Costa, 2017, p.36).

No seguimento da nossa tese, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem, aplicado com proximidade ao aluno, deve reconhecer a existência de processos de negociação entre professor e alunos para melhor esclarecer e orientar os ambientes de aprendizagem e concretizar os objetivos de ambos (Rosado & Ferreira, 2009, p.186). Ainda mais, se o professor utilizar estratégias que promovam a autonomia e facilitem a integração do conhecimento, conseguirá levar o aluno a mostrar maior interesse e comprometimento

com a matéria e conseqüentemente, aprimorar o seu desempenho acadêmico (Moreno-Múrcia, Torregrosa & Pedreño, 2015, p.60).

Implícito nesta noção de proximidade, encontram-se ainda no nosso entender, a comunicação e a motivação, como dois aspectos imprescindíveis na relação professor-aluno. Se por um lado o processo de ensino-aprendizagem pode ser encarado como uma conseqüência específica da capacidade de comunicação dos seres humanos, por outro, a motivação enquanto impulsionadora da atenção e da concentração do aluno, estimula o aprendiz a realizar as atividades e a interessar-se mais por elas, sentindo-se competente nas suas atitudes (Bañuelos, 1992, p.197; Mayer & Costa, 2017, p. 38; Silva, 2017, p.21). Portanto, encontramos nestes dois aspectos componentes essenciais ao bom desenvolvimento do educando, determinantes na aquisição de informações e na sua colocação em prática.

Neste quadro, é ainda imperativo admitir e distinguir este processo complexo de ensino-aprendizagem em diferentes dimensões que compõem e determinam o sucesso da intervenção pedagógica docente, sendo elas constituídas por estratégias, métodos e ações que o professor efetua no âmbito da sua prática pedagógica e que conseqüentemente, de forma interligada, permitem ao aluno uma melhor aprendizagem.

Deste modo, somos conscientes, de entre muitos outros princípios, que o professor deverá ponderar a melhor forma de transmitir a informação e os conteúdos (dimensão instrução), que a aula deve ser gerida de forma a potenciar o tempo de aprendizagem (dimensão planeamento e organização), que um clima positivo favorece o desenvolvimento dos alunos (dimensão clima), que uma aula disciplinada promove boas relações e aprendizagens (dimensão disciplina), que os alunos devem ser conhecedores do seu desempenho (dimensão avaliação) e que o docente representa um exemplo para o aprendiz, devendo transmitir valores éticos e sociais determinantes ao seu desenvolvimento enquanto cidadão comum (dimensão profissional, social e ética).

No entanto, apesar de sermos conhecedores dessas noções, parece-nos que nem sempre é possível colocá-las em prática ou pelo menos, nem sempre os docentes têm noção que esses princípios não estão a ser corretamente aplicados, assim como, nem sempre os alunos compreendem a sua aplicação. E tal como iniciámos as nossas convicções, quando professor e alunos não têm o mesmo entendimento, o processo de ensino-aprendizagem é influenciado pela negativa.

3. Objetivos

3.1. Objetivo geral

De um modo geral, a realização deste estudo tem como objetivo perceber se a percepção do professor e do aluno, relativamente à intervenção pedagógica, é convergente ou divergente.

3.2. Objetivos específicos

Tendo em conta o objetivo geral traçado anteriormente, podemos definir objetivos mais específicos são eles:

1. Determinar se existe concordância entre a percepção do professor e do aluno, relativamente à intervenção pedagógica na disciplina de Educação Física;
2. Determinar se existe concordância entre a percepção do professor e do aluno, relativamente à intervenção pedagógica na disciplina de Português;
3. Determinar se existe concordância entre a percepção do professor e do aluno, relativamente à intervenção pedagógica na disciplina de Matemática;
4. Perceber qual a disciplina em que a concordância é maior.

4. Metodologia

Este estudo, no âmbito da intervenção pedagógica, seguiu um método investigativo de Estudo de Caso, ou seja, foi orientado segundo um plano estruturado de investigação intensivo e aprofundado (planeamento – recolha de dados – análise dos dados – resultados) de um conjunto de percepções de dois agentes de ensino, professores e alunos (Coutinho, 2011, p. 293), e teve por base uma metodologia mista, qualitativa-quantitativa, tendo sido utilizadas técnicas de estatística descritiva – média, frequência e percentagem – no tratamento de questões de natureza fechada, através do programa IBM SPSS STATISTICS 25 e de uma análise dos dados trabalhada em espelho (professor – alunos).

4.1. Participantes

A amostra da nossa investigação constituiu dois grupos distintos – professores e alunos: o primeiro composto por 28 alunos do 10º 1F do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias da Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB), 4 do sexo feminino (14,29%) e 24 do masculino (85,71%), com uma média de idades de 15 anos (75%), 6 alunos com 16 anos (21,43%) e 1 aluno com 17 anos de idade (3,57%).

O segundo grupo é composto por 1 professora estagiária e 2 professores da turma, cada um de uma área disciplinar distinta – Educação Física, Português e Matemática –. Daqui em diante, passaremos a designar a professora estagiária por “professora” para evitarmos confusões com o grupo anterior e uniformizarmos a designação desta amostra.

Tabela 1 – Dados da amostra: professores e alunos.

		Alunos		Professor	
		Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
SEXO	Feminino	4	14,29%	2	66,66%
	Masculino	24	85,71%	1	33,33%
TOTAL		28	100%	3	100%
IDADE	15 anos	21	75%	-	-
	16 anos	6	21,43%	-	-
	17 anos	1	3,57%	-	-
	22 anos	-	-	1	33,33%
	57 anos	-	-	1	33,33%
	42 anos	-	-	1	33,33%
TOTAL		28	100%	3	100%

4.2. Instrumentos

Para a realização do presente estudo foram elaborados e aplicados dois questionários construídos em “espelho”, Questionário sobre a Perceção da Intervenção Pedagógica do Professor para Professores e o Questionário sobre a Perceção da Intervenção Pedagógica do Professor para Alunos, sendo que o primeiro se destinou aos alunos da turma e o segundo aos professores (apêndice XIII). Apesar de seguirem a mesma matriz e objetivos, preocupámo-nos em adaptar a terminologia do questionário destinado aos alunos.

A sua elaboração e construção foi realizada com base em dois questionários já produzidos e aplicados por outros autores, nomeadamente o “Questionário da avaliação da qualidade pedagógica no ensino secundário para o professor/aluno”, concebido por Silva (2017) e o “Cuestionario de Evaluación de la Intervención Docente (CEID)” produzido por Moreno-Murcia *et al.* (2015).

Os questionários apresentaram-se estruturados em duas partes: a primeira, constituída por questões de natureza fechada indexadas a dimensões, em escala tipo Likert, composta por dois grupos, a intervenção pedagógica com 44 itens e a opinião do aluno/professor com 3 itens, em relação aos quais os participantes manifestaram o seu grau

de concordância, em 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (muitas vezes) e 4 (sempre); a segunda, constituída por duas questões de natureza aberta, solicitou que fosse referido e fundamentado o sentimento relativo à disciplina e uma mudança que gostava de ver cumprida para que esse sentimento fosse mais positivo.

Neste estudo apenas apresentaremos os resultados respeitantes às questões fechadas, reservando-se o tratamento dos dados e os resultados das questões abertas para uma futura publicação em artigo.

Ainda relativamente à primeira parte, tal como referido, os 44 itens foram indexados a seis dimensões de intervenção pedagógica, tendo sido consideradas de acordo com as propostas de Siedentop, 1983 (*cit in* Carreiro da Costa & Onofre, 1994) e do perfil geral de desempenho profissional (decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto): instrução; planeamento e organização; clima; disciplina; avaliação; e, profissional, social e ética.

Para uma legitimação do questionário, procedemos a um processo de validação do conteúdo por pares, tendo-se recorrido a professores especialistas da área, bem como de validação do seu discurso por professores e alunos que não participaram no estudo, permitindo-nos proceder a ajustamentos nos indicadores e nas categorias.

Decidimos aplicar os questionários às três áreas disciplinares que acompanharam os alunos desde o primeiro ciclo, procedendo assim a uma construção de um modelo com aplicação transversal, adequando-o às distinções de cada disciplina. Ainda mais, decidimos construir e distribuir pelo questionário 3 questões de tratamento inverso, com o intuito de verificar a veracidade das respostas.

De forma a garantir a confidencialidade e anonimato das respostas, os alunos e professores foram previamente informados sobre o não registo de qualquer informação que se tornasse possível a sua identificação, assim como da possibilidade de desistirem a qualquer momento. Por conseguinte, foram informados que os resultados seriam usados apenas para fins académicos e estatísticos, assim como, pelo grupo de investigadores implicados no estudo.

4.3. Procedimentos

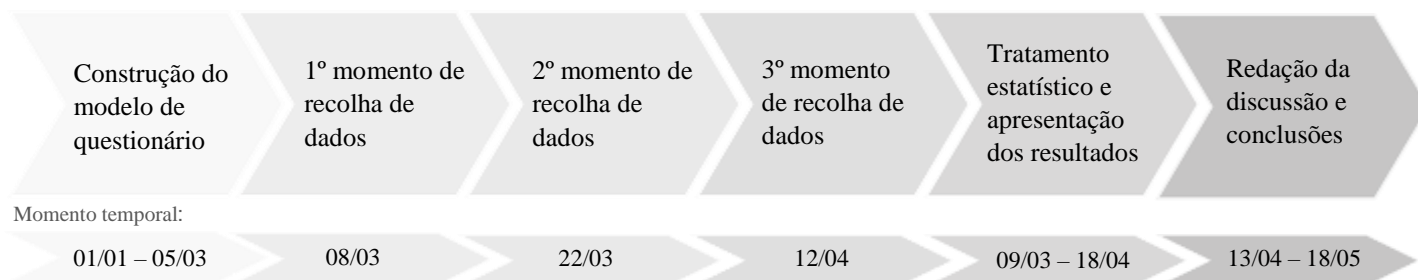


Figura 1 – Cronograma de aplicação do estudo.

Os questionários foram aplicados separadamente aos dois grupos da amostra, tendo a aplicação aos alunos sido feita pelo respetivo professor cooperante e aos professores por um estagiário.

Neste sentido, como representado no cronograma acima, a aplicação dos questionários seguiu uma sequência temporal racional, ou seja, conciliando o calendário escolar da ESAB com os prazos definidos pelo guião de Estágio Pedagógico, tentámos aplicar os questionários de forma estratégica, com o seu preenchimento espaçado a duas semanas, no mínimo, evitando possíveis incoerências nas respostas dos alunos. Ainda mais, centrados nesta preocupação, tentámos que o seu preenchimento fosse o mais cómodo possível e por isso, os alunos deslocaram-se a uma sala de aula, durante o primeiro tempo da aula de Educação Física, para o realizarem com a maior tranquilidade e comodidade possível.

Relativamente ao anonimato, sendo nosso objetivo manter essa regra, criámos códigos base de fácil perceção e compreensão, sem que a identificação da amostra fosse reconhecida. Assim, na entrega do primeiro questionário, pedimos aos participantes para decorarem o código que se encontrava no canto superior direito de cada documento, permitindo que o mesmo fosse utilizado nos restantes. Esta estratégia permitiu-nos conseguir identificar, reunir e analisar as respostas dos três questionários relativamente ao mesmo aluno, sem nunca, de forma alguma, identificarmos a sua identidade.

Para o estudo seguimos uma tipologia de estudo-caso através da planificação de uma investigação que posteriormente envolveu “o estudo intensivo e detalhado de uma entidade definida: o caso” (Coutinho, 2011, p. 293). Para tal, centrámo-nos em algumas características reconhecidas por Coutinho (2011, p.294): estudo de limitado por fronteiras temporais, com

foco e direção nas percepções de professor e alunos sobre uma mesma intervenção pedagógica, com especificidade à turma do 10º ano de escolaridade e com a preservação de um ambiente calmo e natural no preenchimento dos questionários.

4.4. Tratamento dos dados

No tratamento dos dados foi usado o IBM SPSS STATISTICS 25, para o tratamento das respostas, que já vimos serem de natureza fechada, tendo-se optado por corresponder um valor quantitativo a cada um dos níveis de resposta (qualitativo) de alunos e professores, de forma a permitir-nos o tratamento estatístico: nunca – 1; raramente – 2; muitas vezes – 3; sempre – 4.

5. Apresentação dos resultados

5.1. Apresentação dos resultados relativos aos 44 itens/indicadores da 1.ª parte do grupo I – Intervenção Pedagógica.

Como já referimos, esta questão, em escala de Likert, foi composta por 44 itens/indicadores, distribuídos em seis grandes dimensões: instrução, planeamento e organização, clima, disciplina, avaliação e profissional, social e ética.

Quanto a estas, numa relação professor-aluno, e relativamente à disciplina de Educação Física, o “professor” (p) apresenta uma percepção do seu desempenho sensivelmente inferior à percepção dos “alunos” (a) (3,17 e 3,46, respetivamente), já na disciplina de Português acontece o contrário, a percepção sobre a intervenção pedagógica do “professor” apresenta uma valoração superior à dos “alunos”, com 3,57 e 3,07 respetivamente. No entanto, apesar da disciplina de Matemática coincidir com Português na sua valoração superior do “professor” perante os “alunos”, é nesta que existe uma maior concordância entre os dois agentes, com uma diferença mínima de 0,18 valores.

Consideramos pertinente reconhecer desde o início da nossa análise que todos os valores apresentados nos remetem para uma valoração bastante satisfatória, constituindo-se valores entre o 3 – muitas vezes – e o 4 – sempre –, no entanto, mesmo que mínimas, iremos decompor esta análise, reconhecendo as diferenças de percepções existentes entre os agentes.

Tabela 2 – Resultados relativos aos 44 itens/indicadores da 1.^a parte do grupo I – Intervenção Pedagógica.

1.^a PARTE – GRUPO I – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA						
Categoria	EDUCAÇÃO FÍSICA		PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
	Alunos (a)	Professor (p)	Alunos (a)	Professor (p)	Alunos (a)	Professor (p)
Dimensão Instrução	3,53	2,92	2,90	3,38	3,22	3,23
Dimensão Plan. e Org.	3,23	3,17	2,92	3,33	3,35	3,17
Dimensão Cima	3,51	3,45	2,99	3,63	3,14	3,27
Dimensão Disciplina	3,21	2,75	3,16	3,25	2,90	3,5
Dimensão Avaliação	3,50	3	3,25	3,83	3,46	3,67
Dimensão Prof., social, ética	3,77	3,75	3,21	4	3,66	4
TOTAL	3,46	3,17	3,07	3,57	3,29	3,47

Tal como referido, é na Matemática que verificamos um maior grau de concordância entre “professor” e “alunos”, seguido da EF e posteriormente de Português, no entanto, é relevante entendermos que na opinião dos “alunos” a intervenção pedagógica com uma quantificação mais satisfatória se direciona para a EF, com uma valoração de 3,46 perante os 3,29 de Matemática e os 3,07 de Português.

Já relativamente aos docentes, a professora de Português, dentro das três valorações, parece-nos ser aquela que considera possuir uma intervenção pedagógica mais adequada (3,57), no entanto, contradiz-se perante a opinião dos “alunos” que consideram ser, de entre as três disciplinas, aquela em que a intervenção pedagógica docente é menos satisfatória.

Analisando por categorias e na disciplina de Educação Física, conscientes de que os “alunos” consideraram na sua maioria, uma valoração positiva acrescida à da professora, temos que destacar as dimensões Planeamento e organização, Clima e Profissional, social e ética como aquelas em que existe maior proximidade de perceções, portanto, encontramos uma maior discórdia relativamente à dimensão Instrução, Disciplina e Avaliação. Assim, olhando para as três últimas dimensões, evidenciamos uma maior discórdia em “Realiza um balanço dos conteúdos no início e no final das aulas” (3,43 (a) – 2,00 (b)), “Por vezes, permite comportamentos inapropriados” (2,86 (a) – 2,00 (b)), e “Dá a conhecer ao aluno a

qualidade do seu desempenho” (3,71 (a) – 2,00 (b)). Já relativamente aos conteúdos com maior concordância e proximidade, percebemos que a professora utiliza bastante o questionamento, com vista à reflexão dos conteúdos, apresentou de forma clara as regras e o programa da disciplina, fomenta constantemente uma relação positiva entre todos, mantém a turma controlada, foca a sua avaliação nos conteúdos que foram lecionados e trata todos os alunos com respeito.

Neste sentido, conseguimos ainda evidenciar que os itens onde os alunos evidenciaram uma valoração reduzida são respeitantes à utilização de recursos materiais e/ou as TIC (Tecnologias de informação e comunicação) e à utilização excessiva do tempo destinado a explicações, com 2,00 e 2,68, respetivamente. Em contrapartida, a valoração mais elevada refere-se ao respeito com que a professora trata os alunos, à apresentação clara das regras e do programa e à sua assiduidade, com 3,96, 3,86 e 3,82, respetivamente.

Relativamente à disciplina de Português, o mesmo não se evidencia. Tal como já referido, nesta disciplina, a professora apresenta sempre uma valoração superior relativamente às perceções dos “alunos”. Assim, verificamos uma discórdia superior relativamente às categorias Profissional, social e ética, Clima e Avaliação, no entanto, apesar das restantes dimensões se realçarem com maior concordância, é na dimensão Disciplina que “alunos” e “professora” se encontram com uma maior concordância (3,16 (a) – 3,25 (b)). Assim, podemos destacar alguns itens que merecem uma melhor reflexão da docente, devido à discórdia de perceções existente, tais como: “cumpre o horário da turma” (2,75 (a) – 4 (b)), “utiliza formas diversificadas de avaliação” (3,04 (a) – 4 (b)), “estimula a autorresponsabilização dos alunos” (2,96 (a) – 4 (b)) e “relaciona-se positivamente com os alunos” (3 (a) – 4 (b)).

Posto isto, no conjunto de todos os itens, destacamos ainda uma preocupação dos alunos perante a não realização de um balanço dos conteúdos no início e no final da aula e para a necessidade de se dar atenção aos alunos com maiores dificuldades, com uma valoração insatisfatória semelhante de 2,43.

Por último, voltamo-nos agora para uma análise à disciplina de Matemática que logo à partida nos leva a crer que é nesta disciplina que “alunos” e professor têm uma maior concordância relativamente à perceção da intervenção pedagógica. Assim, observamos uma reduzida discórdia relativamente às dimensões Profissional, social e ética e Avaliação, no entanto, verificamos que relativamente à dimensão Instrução e Disciplina, se encontram quase de acordo em todos os itens. Podemos destacar então que o professor realiza muitas

vezes um balanço dos conteúdos no início e no final das aulas (3,00 (a – b)), fornece constantes *feedbacks* determinantes para a aprendizagem (3,11 (a) – 3 (b)), utiliza muitas vezes diferentes estratégias para promover a aprendizagem e mantém muitas vezes a turma controlada (2,89 (a) – 3 (b)).

No entanto, analisando o questionário item a item, percebemos que os alunos permanecem um pouco descontentes relativamente à frequente permissão de comportamentos inapropriados e à necessidade de se dar uma atenção especial aos alunos com mais dificuldades, que não acontece constantemente, com uma valoração insatisfatória de 2,21 e 2,64, respetivamente.

5.2. Apresentação dos resultados relativos aos 3 itens/indicadores da 1.^a parte do grupo II – Opinião do aluno/professor

Esta questão, em escala de Likert, composta por 3 itens, constituía o grupo II da primeira parte do questionário e inquiria sobre a importância que as disciplinas têm na vida dos “alunos” e do “professor”.

Tabela 3 – Resultados relativos aos 3 itens/indicadores da 1.^a parte do grupo II – Opinião do aluno/professor.

1. ^a PARTE – GRUPO I – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA						
Categoria	EDUCAÇÃO FÍSICA		PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor
Importância das aulas desta disciplina	3,71	4	2,71	4	3,61	4
Comparando as disciplinas, qual a mais importante?	2,75	4	2,04	4	3,64	4
As coisas que aprendo/ensino, ser-me-ão úteis ao longo da vida.	3,11	3	2,76	2	3,32	3
TOTAL	3,19	3,67	2,40	3,33	3,52	3,57

Assim sendo, através de uma rápida análise conseguimos verificar uma vez mais, que é na disciplina de Matemática que “alunos” e professor se encontram mais próximos, seguido da EF e de Português. Os professores, não sendo espanto nosso, representaram no geral uma elevada satisfação perante as questões relacionadas com a importância da sua disciplina, no entanto, na última questão o sentimento mudou, representando alguma insatisfação bastante

plausível a nosso ver, uma vez que nos confessaram não concordar com os conteúdos programáticos que lhes são constantemente impostos.

Relativamente à primeira questão, verificamos uma maior concordância e proximidade na disciplina de EF (3,71) com os alunos a anunciarem que as suas aulas são bastante importantes, apesar da Matemática ter uma valoração bastante próxima (3,61), Português foi a disciplina que mais se distanciou, com 2,71. No entanto, no que respeita à segunda questão, que reporta os “alunos” para uma comparação entre disciplinas, evidenciamos uma clara importância transmitida à Matemática (3,64), seguindo-se a EF (2,75) e Português (2,04).

Por fim, quando questionados sobre a utilidade futura dos conteúdos aprendidos, os “alunos” aproximaram-se bastante nas valorações, no entanto, dão algum destaque à Matemática (3,32), seguido da EF (3,19) e por último, uma vez mais Português (2,40).

5.3. Apresentação dos resultados relativos ao item 1 da 2.^a parte – Sentimentos

Nesta questão, de carácter fechado, inquirimos os participantes a anunciarem dentro de um leque de sentimentos, aquele que os remetia para cada uma das disciplinas. Desta forma, como sentimentos positivos determinámos: a aprendizagem, o gosto, o prazer, a diversidade e a necessidade. Já relativamente aos sentimentos negativos, incluímos: a monotonia, o pavor, a inação, a repetitividade e a obrigação. Como forma alternativa, ainda colocámos a opção “outros”, no caso de nenhum dos “alunos” e professores se identificar com as nossas propostas.

Tabela 4 – Resultados relativos ao item/indicador 1 da 2.^a parte – Sentimentos.

1. ^a PARTE – GRUPO I – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA						
Categoria	EDUCAÇÃO FÍSICA		PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor
Sentimentos positivos	100%	100%	46,50%	100%	89,30%	100%
Sentimentos negativos	-	-	53,50%	-	10,70%	-
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Posto isto, rapidamente nos salta à vista a concordância de sentimentos positivos que “alunos” e professora nutrem relativamente à disciplina de EF (100%). Já relativamente às restantes disciplinas, apesar de na Matemática os alunos se terem dividido, a maioria alegou

nutrir sentimentos positivos à disciplina (89,30%), no entanto, em Português não podemos afirmar o mesmo, uma vez que as opiniões se dividiram bastante, tendo mesmo a maioria alegado nutrir sentimentos negativos sobre a disciplina (53,50%).

6. Discussão dos resultados

Após uma apresentação detalhada das percepções de ambos os agentes, consideramos que existem alguns pontos que devem merecer uma melhor atenção pela riqueza de informação que nos proporcionam.

Neste sentido, sentindo-nos preocupados e recetivos a concordar com Onofre (2000, *cit in* Dionísio & Onofre, 2008, p.96), quando afirma que se as divergências de percepções entre “alunos” e “professores” forem significativas, tal pode ser a razão para que surjam mal-entendidos, que conseqüentemente poderão afetar pela negativa toda a relação educativa e o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, dirigimos primeiramente a nossa atenção para a relação entre as percepções de “alunos” e professora de EF. Nesta análise, percebemos, tal como já referido, que os “alunos” valoram a intervenção pedagógica acima da qualificação atribuída pela docente, existindo por isso alguma discordância. No entanto, observando as várias dimensões, entendemos que a sua média de respostas se encontrou entre os 3,21 e os 3,77 (valores bastante positivos), enquanto que a valoração da professora aponta para um intervalo de 2,75 a 3,75 (valores um pouco mais negativistas). Conseguimos ainda verificar, em alguns momentos, que apesar de distantes, as valorações mais baixas atribuídas pelos “alunos” são também as mais baixas atribuídas pela “professora”, o que nos leva a crer que ambos os agentes concordam que existe algum déficit nesse conteúdo.

Desta forma, sentimo-nos numa posição de considerar que a professora de EF, talvez por ainda se encontrar numa fase de formação, possui uma postura um pouco mais crítica e derrotista da sua intervenção pedagógica comparativamente com os restantes docentes, constituindo a valoração mais baixa (3,17). Enquadrada nesta convicção, e verificando a elevada valoração dos “alunos” (3,46), comprovamos a tese de Siedentop (2008, p.247): “A valorização das sessões de EF pelo aluno muitas vezes indica uma alta satisfação, embora às vezes diferentes da percepção que o professor possui”.

Por outro lado, relativamente à disciplina de Português conseguimos verificar o contrário da EF, observando-se uma docente bastante segura da sua intervenção pedagógica (com um intervalo de valorações entre o 3,25 e o 4), mas distante das percepções dos seus

“alunos” (com um intervalo de valorações entre o 2,90 e o 3,16). Para fundamentarmos estas evidências, olhámos ainda para o grupo das opiniões e dos sentimentos, onde percebemos que os “alunos” raramente consideram o Português uma disciplina importante (2,71), que as aprendizagens que retêm não serão úteis para a sua vida (2,76) e que os sentimentos predominantes são negativos (53,50%). Posto isto, consideramos que esta divergência de perceções e opiniões se pode dever à negatividade com que os “alunos” encaram a disciplina, no entanto, pensamos que a “professora” poderá refletir sobre a sua prática, encontrando estratégias e ações que beneficiem e melhorem a relação dos “alunos” com a docente e consequentemente, com a disciplina de Português.

Ao que respeita as perceções de “alunos” e “professor” de Matemática, observamos um grande equilíbrio entre ambos os agentes, com valorações bastante positivas e próximas de um grupo para o outro, ainda assim, consideramos necessário realçar as dimensões menos positivas mencionadas pelos alunos, sendo elas a Disciplina (2,90) e o Clima (3,14). Portanto parece-nos que por as restantes dimensões constituírem atribuições bastante elevadas, os “alunos” possuem um sentimento positivo indiscutível relativamente à Matemática e ainda, consideramos que veem na disciplina uma maior importância e sentido que nas restantes (3,64).

Quanto às dimensões de intervenção pedagógica, através de uma análise comparativa entre as três disciplinas, verificamos que a dimensão Avaliação representa uma divergência comum entre “alunos” e “professores”, com destaque na disciplina de Português (3,25(a) – 3,83(p)), seguido de EF (3,50(a) – 3(p)) e Matemática (3,46(a) – 3,67(p)), no entanto, é na disciplina de EF que os alunos consideram existir uma avaliação mais positiva, sendo também apenas nesta que a “professora” se valora abaixo das perceções dos “alunos”. Nesta análise, verificamos um descontentamento comum perante o item “utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.)”, no entanto, também percebemos que para ambas as disciplinas o professor “apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação”, tendo-se verificado um item positivo para todos.

Num estudo similar de Silva (2017), realizado com alunos e professores estagiários de EF, a autora também demonstra ser na Avaliação onde existem maiores divergências de perceções entre “professores” e “alunos”, verificando da mesma forma que nós, uma maior discórdia relativamente à utilização de “diversas formas de recolha de dados de avaliação”. Estes resultados levam-nos a crer a tese da autora, que os “professores consideram estar a

agir corretamente, diversificando as formas e instrumentos de recolha de dados para a avaliação”, no entanto, os alunos discordam, relevando um sentimento de melhoria. Também Furlan (2006, *cit in* Silva, 2017, p.29) nos alerta, num estudo idêntico, que ambos os agentes têm um entendimento similar da Avaliação, no entanto, divergem na sua forma de apresentam.

Relativamente às dimensões em que existe maior concordância entre os dois agentes, apenas conseguimos identificar o Planeamento e Organização, como uma dimensão comum às três disciplinas, apesar das perceções se aproximarem mais na disciplina de EF e Matemática, como temos vindo a evidenciar. Seguidamente, olhamos para o Clima como uma dimensão bastante próxima nas disciplinas de EF e Matemática, com um reconhecimento da relação positiva entre ambos os agentes, também a Disciplina e a Instrução representam uma maior proximidade de perceções, no entanto, aqui voltamo-nos para as disciplinas de Português e Matemática, uma vez que apesar dos “alunos” considerarem ser na EF onde existe uma Disciplina mais positiva e uma Instrução mais adequada, a “professora” discorda dessa ideia, transmitindo uma opinião crítica relativamente a este conteúdo.

Consideramos que o presente estudo constituiu um conjunto de dados importantes que serviram de base a uma reflexão fundamentada relativamente à intervenção pedagógica docente. Assim, da mesma forma que Onofre (2000, p.107) considera importante, pensamos ter conseguido ajudar a desenvolver instrumentos que permitiram ao “professor” diagnosticar os diferentes problemas inerentes à sua prática, assim como, lhes transmitiram as perceções dos seus “alunos” relativamente aos diferentes acontecimentos da aula, resultando numa reflexão crítica e num desenvolvimento, crescimento e aperfeiçoamento profissional.

7. Limitações e extensão do estudo

No decorrer da nossa investigação fomos sendo conscientes das nossas limitações que de certo modo evidenciaram algumas lacunas.

Começamos pela limitação temporal. O estudo teve início em meados de janeiro, iniciando com a construção e elaboração profunda do questionário, no entanto, por objetivarmos uma estrutura completa, rigorosa e bastante rica no seu conteúdo, esta fase inicial durou cerca de dois meses, tendo passado por várias etapas e tarefas importantes, tais como a seleção dos conteúdos, a distribuição das dimensões, a revisão das terminologias a

aplicar e a análise por pares de investigadores da área. Neste sentido, por absorvemos tanto tempo para a estrutura do questionário, não conseguimos realizar uma investigação com o aprofundamento que desejávamos, recorrendo a “fontes múltiplas de dados e a método de recolha muito diversificados” (através de entrevistas, grupos de debate, registos diários, entre outros.), tal como nos aconselha Coutinho (2011, p.294).

Ainda mais, por nos encontrarmos limitados no tempo, não conseguimos analisar as questões de carácter aberto, prevendo realizá-lo posteriormente, uma vez que apesar presente estudo-caso ter terminado, o mesmo terá continuidade numa futura publicação, após a apresentação do presente relatório. Desta forma, prevemos dar resposta a algumas das nossas limitações, aprofundando a nossa investigação.

Continuamente, considerámos que a dimensão da nossa amostra constituiria uma limitação, uma vez que nos limitámos a analisar a perceção de 28 alunos, relativamente a apenas três docentes, não sendo justo comparar a opinião de tantos “alunos” relativamente a um só “professor” de cada disciplina. Por outro lado, com a presente amostra apenas podemos considerar os resultados para a população em causa, o 10º 1F, ou seja, não nos foi possível generalizar e afirmar que os resultados obtidos se encaixavam à população do 10º ano de escolaridade, porque apenas analisámos uma turma.

Por último, sentimos que uma grande limitação da nossa investigação se centrou na análise estatística, ou seja, uma vez que nos concentrámos numa análise de carácter descritivo (ao invés de inferencial) não conseguimos determinar de forma concreta e rigorosa se os nossos dados foram estatisticamente significativos, o que não lhes conferiu o nível de validade que pretendíamos. Esta limitação surgiu ainda por constarmos que este tipo de estudo, de comparação de perceções, ainda se encontra bastante precoce, não existindo instrumentos pelo qual nos pudéssemos guiar, por outro lado, apesar de termos estudado e pedido ajuda para melhor compreendermos os processos estatísticos a aplicar, as nossas bases e conhecimentos não nos permitiram determinar e perceber qual o tipo de teste (inferencial) mais adequado para as características da nossa amostra.

Como último apontamento, consideramos pertinente referir que toda a nossa investigação sofrerá uma extensão e um aprofundamento após a apresentação do relatório, tentando colmatar todas as nossas limitações e considerar os conselhos de Coutinho (2011, p.294), permitindo-nos reconhecer um conjunto de boas práticas e más práticas na intervenção pedagógica docente.

8. Conclusão

Com este estudo conseguimos verificar uma grande diferença de percepções entre “alunos” e “professor” e entre três disciplinas completamente distintas. Considerámos, assim, que o presente estudo-caso revelou e apresentou dados concretos bastante importantes para que os docentes possuíssem uma opinião crítica das suas práticas, efetuada por aqueles a quem o ensino se destina, os seus “alunos”.

Desta forma, pensamos ter contribuído para uma melhor reflexão docente, para um ensino mais aproximado das necessidades e aspirações dos alunos e conseqüentemente para uma contribuição da realização de boas práticas de intervenção pedagógica.

Assim, pensamos que o bom rumo de uma aula ou disciplina não depende apenas do docente, todos os alunos que constituem o conjunto da turma têm responsabilidades e funções que devem assumir, no entanto, consideramos que está no “professor” a responsabilidade de conduzir todo o processo educativo dos jovens, seja num ambiente de sala de aula (Português e Matemática) ou num ambiente “exterior” (Educação Física), conseguindo interiorizar e fazer cumprir todas as regras que se assemelham às boas práticas da sociedade (Onofre, 2000, p.107). Por outro lado, somos da opinião que um docente deve fomentar a compreensão do currículo que se encontra implícito no processo de ensino-aprendizagem uma vez que este se torna determinante para o desenvolvimento de comportamentos adequados (Onofre, 2000, p.107).

Por fim, salientar que a nossa investigação objetivava estudar a realidade e perceber as diferenças de percepções entre ambos os agentes de ensino, relativamente a um momento contexto real.

9. Referências Bibliográficas

- BAÑUELOS, F. (1992). Bases para una didáctica de la Educación física y el deporte. 2.^a Ed. Gymnos, editorial. p.197.
- CARREIRO DA COSTA, F., ONOFRE, M. (1994). O Sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física. FMH/UTL. Lisboa. p.16
- COUTINHO, (2011). Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Edições Almedina, S.A. p.293-294

- MAYER, C. & COSTA, D. (2017). A relação Professor e Aluno. Revista Maiêutica. Indaial, v. 5, n. 01, p. 35-41. p.35-36
- MORENO-MURCIA, J., TORREGROSA, Y. & PEDREÑO, N. (2015). Cuestionario de evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario. Evaluación de las competencias docentes en la universidad. New approaches in Educational Research. v.4, no.1, p.60-66
- ONOFRE, M. & DIONÍSIO, J. (2008). Problemas da prática pedagógica em Educação Física: estudo da relação entre percepções dos alunos e dos professores. Boletim SPEF, n.º33, p. 35-108.
- ROSADO, A. & FERREIRA, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem, in. Rosado, A. E Mesquita, I., (org.) Pedagogia do Desporto. Lisboa: Edições FMH. p. 185-206
- SIEDENTOP, D. (2008). Aprender a Enseñar la Educación Física. Colección Educación Física. 2.^a ed. INDE Publicaciones. Barcelona, España. p. 60-257.
- SILVA, E. (2017). Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. Revista Prácticum, v. 2 (2), p.18-31.

Decretos de lei:

- DECRETO-LEI Nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

CONCLUSÃO

O presente documento pretendeu sintetizar, refletir e demonstrar todas as aprendizagens que o Estágio Pedagógico nos proporcionou, desde o seu início mais temeroso ao sentimento de missão cumprida. Quando nos propusemos a envergar nesta experiência não pensaríamos que ela se viesse a tornar tão gratificante e enriquecedora como tornou e por isso, sentimo-nos bastante gratos por todas as nossas conquistas, aprendizagens e sucessos.

O Estágio Pedagógico iniciou com bastante ansiedade, tanto por termos medo de errar, como por querermos imensamente aprender e desenvolver novas competências e capacidades, queríamos desfrutar ao máximo da função que nos foi possível desempenhar e absorver através dela, um leque de habilidades que melhorassem, dia após dia, a nossa prática docente. Assim, pensamos que sempre nos esforçámos e empenhámos em todas as nossas tarefas, sempre tentámos dar o melhor de nós para que o resultado final fosse o mais completo e criterioso possível, sempre objetivámos o melhor para a aprendizagem dos nossos alunos e conseqüentemente, para a nossa.

Nesta fase terminal, revemos estes últimos 9/10 meses com bastante nostalgia. Refletir sobre a pessoa que éramos em setembro e que somos atualmente, transporta-nos para um sentimento bastante satisfatório e de grande valor, que não poderia ser efetuado e alcançado sozinho. Assim, considerámos imprescindível o contributo de todos os indivíduos que participaram conjuntamente nesta nossa aventura, desde alunos, a colegas, amigos e professores, ajudando-nos a direcionar as nossas ações para que a nossa prática melhorasse a cada dia, para que os nossos erros se transformassem em aprendizagens e evoluções e para que no fim, todas as nossas ações conjugassem valores éticos, morais, afetivos, profissionais.

Durante a nossa formação, sendo conscientes da enorme responsabilidade que estávamos a assumir, apoiámo-nos na reflexão (crítica) para conseguirmos construir e direcionar o nosso processo de ensino e de aprendizagem didático-pedagógico o mais construtivo e funcional possível.

Por fim, referir que somos inteiramente conscientes de que a nossa formação ainda não terminou e que ainda temos muito para aprender e desenvolver e por isso, prevemos continuar a procurar novos conhecimentos que nos permitirão enriquecer e melhorar continuamente a nossa prática pedagógica

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO (1996). Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão. Porto Editora, LDA. p.175.
- BASTOS, M., GRAÇA, A. & SANTOS, P. (2008). Análise da complexidade do jogo formal versus jogo reduzido em jovens do 3º ciclo do ensino básico. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. v.8 n.3 Porto. p.356.
- BENTO, J. O. (1998). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Livros Horizonte. p.10-109.
- CARREIRO DA COSTA, F., ONOFRE, M. (1994). O Sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física. FMH/UTL. Lisboa. p.16.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED Sul. p.74.
- HAYDT, R. C. (2011). Curso de Didática Geral. São Paulo: Editora Ática. p.70.
- PIÉRON, M. (1996). Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa. p.33-122.
- PIMENTA, S., LIMA, M. (2004). Estágio e Docência. São Paulo: Cortez. p.7-11.
- PINTO, J. (2004). A avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. Avaliação das aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas. Universidade Aberta.
- QUINA, J. (2009). A Organização do processo de ensino em Educação Física. Série Estudos. Instituto Politécnico de Bragança. 91. p.77.
- RIBEIRO, L. (1999). Avaliação da Aprendizagem: tipos de avaliação. Lisboa: Texto Editora. p.79-89.

SIEDENTOP, D. (2008). Aprender a Enseñar la Educación Física. Colección Educación Física. 2.ª ed. INDE Publicaciones. Barcelona, España. p.60-258.

SOARES, J. & ANTUNES, H. 2016. Modelo de Educação Desportiva: caraterísticas, vantagens e precauções. Universidade da Madeira.

Decretos de lei:

DECRETO LEI nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da República nº 129 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Ficha individual do aluno

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

I. DADOS DO ALUNO

Nome _____ Classificação do ano anterior _____
Nome pelo qual preferes ser tratado: _____
Nº _____ Ano/Turma _____ Data de nascimento: ____/____/____ Idade _____
Morada: _____
Cód. Postal: _____ - _____
Telefone: _____ Telemóvel: _____ Email: _____

II. DADOS ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____ Parentesco: _____ Profissão: _____
Morada: _____
Cód. Postal: _____ - _____
Telefone: _____ Telemóvel: _____ Email: _____

III. AGREGADO FAMILIAR (Todas as pessoas que vivem contigo)

Parentesco	Idade	Profissão / Situação Profissional	Habilitações Académicas

Dentro do teu agregado familiar, há alguém que pratique/praticou alguma modalidade desportiva?

Não Sim Qual? _____

IV. SAÚDE

Tens dificuldades (assinala com uma X):

Visuais	Auditivas	Motoras	Alergias	Doença crónica	Cuidados especiais de saúde

Quais/Outras? _____

Alguma vez foste operado? Não Sim Se sim, a quê? _____ Há quanto tempo? _____

Alguma vez tiveste alguma lesão (ex: fraturas, rotura de ligamentos, etc)? Não Sim

Se sim, a quê? _____ Há quanto tempo? _____

V. DESLOCAÇÃO CASA/ESCOLA

Como te deslocas para a escola? Transporte público Automóvel/Moto A pé Bicicleta Outro

Quanto tempo demoras a chegar à escola? Até 10 min. Entre 11 a 20 min. Mais de 20 min.

VI. VIDA ESCOLAR

Já repetiste algum ano? Não Sim Em que ano(s)? _____

Onde costumavas estudar? Em casa Na escola No ATL Noutro local Qual? _____

Tomas o pequeno almoço antes de ir para a escola? Não Sim Onde? _____

Quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades? _____

Quais as disciplinas em que sentes menos dificuldades? _____

Gostas de ler? _____ - _____ Costumas frequentar a biblioteca? _____

O que esperas das aulas de Educação Física? _____

O que o professor pode esperar de ti? (ex: desleixo, compromisso, atenção, desatenção) _____

O que te motiva mais na Educação Física? _____

Em E.F. refere as duas modalidades que mais gostas: _____

VII. O TEU FUTURO

Pretendes frequentar o Ensino Superior? Não Sim Se não, porquê? _____

Se sim, em que curso? _____

Que profissão gostarias de ter no futuro? _____

VIII. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

Ler		Ajudar em casa		Ir ao café		Jogar computador	
Conversar		Ouvir música		Ir ao cinema/teatro		Navegar na net	
Passear		Aprender música		Ir à catequese/missa		Ir ao café	
Brincar		Aprender dança		Praticar desporto		Ver televisão	
Ajudar os pais na profissão							

Se indicaste “VER TELEVISÃO”, assinala por ordem os três programas que mais vês:

Filmes		Concursos		Desenhos animados		Documentários	
Telenovelas		Futebol / Outros desportos		Telejornal		Outros programas	

Quantas horas diárias passas em frente ao computador/televisão? _____

Quantas horas em média dormes diariamente? _____

IX. ATIVIDADE FÍSICA

Gostas de praticar atividade física? Não Sim Se não, porquê? _____

Praticas alguma atividade física? Não Sim Se sim, qual(quais) _____

Que desportos já praticaste? _____

E atualmente? _____

És federado(a) em alguma modalidade? Não Sim Se sim, em qual(quais)? _____

Há quanto tempo praticas? _____ Quantas vezes praticas por semana? _____

Obrigado,

APÊNDICE II – Plano anual

PLANO ANUAL: 10º 1F - CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO

ANO LETIVO

2017/2018

PERÍODO LETIVO	1º PERÍODO																	FÉRIAS DE NATAL	
Mês	SETEMBRO					OUTUBRO				NOVEMBRO					DEZEMBRO				
Semana p/ Ano	1	2	3	4	5	Biblioteca	6	7	8	8	9	10	11	12	13	14	CME		SEF
Semana p/ Período	1	2	3	4	5		6	7	8	8	9	10	11	12	13	14			
Dia da Semana	Q	T:Q	T:Q	T	T		T:Q	T:Q	T	Q	T:Q	T:Q	T:Q	T:Q	T:Q	T			
Dia do Mês	14	19;21	26;28	3	10	12	17;19	24;26	31	2	7;9	14;16	21;23	28;30	5;7	12	13		14;15
Rotação	1º ROTAÇÃO - 6 semanas							FITEsc	2º ROTAÇÃO - 7 semanas										
Unidade Didática	Futebol					Palestra		Fut.	Natação										
Espaço de Aula	Exterior 1							Ext. 2	Piscina										
Presenças do Prof.	1	2	2	1	1	1	2	4	1	1	2	2	2	2	2	1		1	27

PERÍODO LETIVO	2º PERÍODO																	FÉRIAS DA PÁSCOA			
Mês	JANEIRO						FEVEREIRO						MARÇO								
Semana p/ Ano	15	16	17	18	19	20	FÉRIAS DE CARNAVAL	21	22	23	24	25	26	SEF							
Semana p/ Período	1	2	3	4	5	6		7	8	9	10	11	12								
Dia da Semana	Q	T:Q	T:Q	T	Q	T		Q	T	Q	Q	T:Q	T		Q	T:Q	T:Q		T		
Dia do Mês	4	9;11	16;18	23	25	30		1	6	8	15	20;22	27	1	6;8	13;15	20		22;23		
Rotação	3º ROTAÇÃO - 6 semanas								4º ROTAÇÃO - 8 semanas												
Unidade Didática	Voleibol								Ginástica de Solo												
Espaço de Aula	Polidesportivo 1								Ginásio												
Presenças do Prof.	1	2	2	1	1	1		1	1	1	1		1	2	1	1	2	1	1	1	19

PERÍODO LETIVO	3º PERÍODO													FÉRIAS DE VERÃO
Mês	ABRIL					MAIO					JUN			
Semana p/ Ano	27	OFICINA DE IDEIAS	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36		
Semana p/ Período	1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Dia da Semana	T		Q	T:Q	T:Q	Q	T:Q	T:Q	T:Q	T:Q	T:Q	T:Q		
Dia do Mês	10	11	12	17;19	24;26	3	8;10	15;17	22;24	29;31	5;7	12;14		
Rotação	4º ROTAÇÃO				FITEsc	5º ROTAÇÃO - 7 semanas								
Unidade Didática	Ginástica de solo					Badminton						LIVRE		
Espaço de Aula	Ginásio					Polidesportivo 2								
Presenças do Prof.	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	17	

PERÍODOS LETIVOS	INÍCIO	TERMO	INTERRUPÇÕES
1º Período	13 de Set. 2017	15 de Dez. 2017	18 Dez. 2017 - 2 Jan. 2018
2º Período	3 de Jan. 2018	23 de Mar. 2018	12 Fev. - 14 Fev. 2018
3º Período	9 de Abr. 2018	15 de Jun. 2018	26 Mar. - 6 Abr. 2018

APÊNDICE III – Plano de Unidade Didática (exemplo)

PLANO DE UNIDADE DIDÁTICA : 10º 1F - CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO

Turma: 10º 1F		2º Período														
Unidade Didática		VOLEIBOL														
Espaço de Aula		Polidesportivo 1														
Mês		JANEIRO							FEVEREIRO							
Semana p/ Período		1º	2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º	
Data		4	9	11	16	18	23	25	30	1	6	8	15	20	22	
Dia da Semana		Q	T	Q	T	Q	T	Q	T	Q	T	Q	Q	T	Q	
Aula Nº		53,5	55,56	57,58	59,6	61,62	63,64	65,66	67,68	69,70	71,7	73,74	75,76	77,80	79,80	
Nº aula de UD		1,2	3,4	5,6	7,8	9,10	11,12	13,14	15,16	17,18	19,20	21,22	23,24	25,26	27,28	
CONTEÚDOS:																
CONTEÚDO TEÓRICO																
História da modalidade			I													
Regras e sua aplicação prática			I	I/E	I/E	E	I/E	I/E	E	C	E					
CONTEÚDOS TÉCNICOS																
Posição base		AD	AD/I	I/E	E	E	E	AF	E	C	C	C	C	AS	AS	
Deslocamento		AD	AD/I	I/E	E	E	E	AF	E	C	C	C	C	AS	AS	
Passe alto	de frente	AD	AD/I	I/E	E	E	E	AF	E	C	C	C	C	AS	AS	
	de costas*	AD	AD			I	E	AF	E	C	C	C	C	AS	AS	
Manchete		AD	AD/I	I/E	E	E	E	AF	E	C	C	C	C	AS	AS	
Serviço	por baixo	AD	AD		I	E	E	AF	E	C	C	C	C	AS	AS	
	por cima*	AD	AD						I	E	E	C	C	AS	AS	
	Recepção	AD	AD		I	E	E	AF	E	C	C	C	C	AS	AS	
Remate em apoio ou salto (iniciação)*		AD	AD					I	E	E	E	C	C	AS	AS	
Bloco		AD	AD					I	E	E	E	C	C	AS	AS	
PRINCÍPIOS TÁTICOS ELEMENTARES																
ATAQUE	Serviço				I	E	E	E	C	C	C	C	C	AS	AS	
	Sistema de ataque				I	E	E	E	E	E	C	C	C	AS	AS	
	Proteção ao ataque (remate)*							I	E	E	E	C	C	AS	AS	
DEFESA	Recepção ao serviço (Sist. Def. "W")						I	E	E	E	C	C	C	AS	AS	
	Defesa ao ataque adversário (ORE 1:3)				I	E	E	E	E	E	C	C	C	AS	AS	
	Proteção ao bloco							I	E	E	E	C	C	AS	AS	
SISTEMAS DE JOGO																
1x1 (1+1)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
2x2 (2+2)		X														
3x3 (3+3)			X	X	X	X										
4x4 (4+4)		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
6x6 (6+6)*							X		X	X	X		X			
CAPACIDADES CONDICIONAIS																
Força/pliometria																
Coordenação				X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
Flexibilidade		X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
Velocidade de reação			X	X			X		X			X				

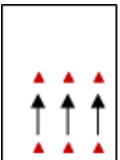
* conteúdos alternativos - Grupo Disciplinar de Educação Física

ANEXO IV – Planeamento Geral da Extensão de Conteúdos, decorrente dos dados recolhidos na Avaliação Diagnóstica (exemplo)

NÍVEL DE APTIDÃO	ALUNOS (constituição dos subgrupos)	INPUT: Maiores dificuldades detetadas na qualidade de desempenho inicial	PROCESSO/EXTENSÃO DOS CONTEÚDOS			OUTPUT: Objetivos qualitativos/critérios de êxito a atingir no final da UD	
			ONDE? Local	COMO? Que Estratégias de ensino	COM QUÊ? Materiais e meios		
Avançado Grupo A (18-20)		<ul style="list-style-type: none"> - Sincronização entre os deslocamentos realizados e as trajetórias da bola; - O distribuidor aprecia a trajetória da bola, mas não se desloca para o ponto provável de queda da bola - Após cada ação (receber, atacar, defender), o jogador não ocupa a zona de ação futura. - Dificuldade na comunicação com o parceiro. 	<p>Polivalente 1 (1/3 e 1/2 de campo reduzido; campo formal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios em contexto de competição com condicionantes específicas na abordagem de determinado conteúdo - Jogo reduzido na forma de 4x4. 	<p><u>Estilo de Ensino:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarefa; - Descoberta guiada. <p><u>Feedback:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quanto ao tipo: Interrogativo. - Quanto à forma: individual e em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos de apoio construídos pela professora (bateria de exercícios; planos de Aula); - Utilizar o questionamento com vista ao alcance de um pensamento mais avançado na competição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sincronização entre os deslocamentos realizados e as trajetórias da bola, mantendo a continuidade do jogo; - O distribuidor aprecia a trajetória da bola e desloca-se para o seu ponto provável de queda, dando seguimento à ação ofensiva; - O distribuidor coloca a bola ao atacante, numa posição favorável e próxima da rede; - Após cada ação ofensiva, o jogador ocupa rapidamente a sua posição no campo, preparando-se para receber a ação do adversário. - Comunicar com todos os parceiros. - Jogar na forma de 6x6.
Elementar Grupo B (14-17)		<ul style="list-style-type: none"> - O jogador não representa a ação futura; - A execução dos 3 toques, com sequência lógica (recebedor-distribuidor-atacante) ainda não constitui uma obrigatoriedade; - O distribuidor está virado de frente para o recebedor; - O atacante utiliza sempre o mesmo tipo de batimento na finalização do ataque; - Ausência de comunicação. 	<p>Polivalente 1 (1/3 e 1/2 de campo reduzido)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de cooperação (1+1, 3+3); - Exercícios adequados às dificuldades dos alunos, com condicionantes capazes de facilitar a ação do aluno e aumentar a qualidade de jogo. - Jogo reduzido na forma de 3x3 e 4x4. 	<p><u>Estilo de Ensino:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarefa; - Comando. <p><u>Feedback:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quanto ao tipo: Interrogativo e Prescritivo; - Quanto à forma: individual e em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos de apoio construídos pela professora (bateria de exercícios; planos de aula) - Recursos facultados pela escola. - Utilizar o questionamento para questões relacionadas com os conteúdos em défice. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de uma representação da ação futura, deslocando-se para intervir; - O distribuidor orienta-se de forma a permitir a finalização do ataque próximo do espaço da rede; - O futuro atacante, depois de receber, desloca-se para bater a bola numa zona próxima da rede; - Construir um ataque com sequência lógica (recebedor-distribuidor-atacante); - Comunicar com os parceiros de equipa (“minha”, “tua”) - Jogar na forma de 4x4.
Introdutório Grupo C2 (10-13)		<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em se deslocar apesar de ser visível um pré-dinamismo; - Dificuldade em orientar-se e em colocar-se numa posição baixa em relação à bola; - Ausência de orientação das superfícies de contacto para o alvo e de comunicação. - Indiferenciação de responsabilidades, tendo em conta o local de queda da bola; - Dificuldade em cumprir os 3 toques em contexto de jogo. 	<p>Polivalente 1 (1/3 de campo reduzido)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de cooperação (1+1, 2+2, 3+3); - Exercícios adequados às dificuldades dos alunos, com condicionantes capazes de facilitar a ação do aluno. - Exercícios de cooperação e competição com diferenciação homogénea e heterogénea. - Exercícios centrados em momentos específicos do jogo e com evidência à especificidade posicional. - Jogo reduzido na forma de 3x3 (3 toques de bola objetivos, com 2º toque – distribuidor; terminar em remate). 	<p>- <u>Estilo de Ensino:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comando. <p><u>Feedback:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quanto ao tipo: Interrogativo, descritivo e Quinestésico; - Quanto à forma: individual e em grupo. <p><u>Modelo de ensino:</u> utilização de quadros competitivos no âmbito do MED.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos de apoio construídos pela professora (Bateria de exercícios; Planos de Aula; fichas de observação); - Utilizar o questionamento com perguntas diretas e simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar a bola acima e à frente da cabeça; - Deslocar-se para se colocar atrás da bola, mobilizando os M.S. no reenvio; - Dosear a energia transmitida à bola; - Deslocar os apoios para um ajustamento adequado à trajetória da bola; - Orientar os apoios e as superfícies de batimento para o alvo; - Reconhecer o papel atribuído: recebedor e não recebedor. - Cumprir os 3 toques consecutivos, em situação de jogo.

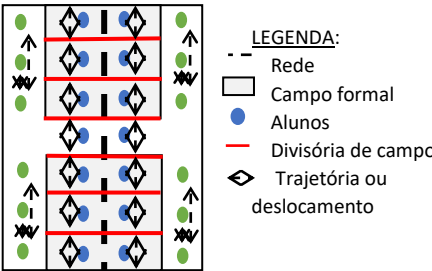

APÊNDICE V – Plano de aula (exemplo)

PLANO AULA					
Professor(a): Ana Fonseca		Data: 18/01/2018		Hora: 10h30 – 12h00	Duração da aula: 1h30
Ano/Turma: 10º 1F	Período: 2º	Local/Espaço: Polivalente 1		Duração em minutos: 90'	
Nº da aula: 61 e 62	UD: Voleibol	Nº de aula/UD: 7 e 8	Nº de alunos previstos: 27 (13 rapazes; 4 raparigas)	Nº de alunos dispensados: 1	
Função didática: Introdução; Exercitação.			Estilos de Ensino: Comando; Tarefa.		
Recursos materiais: 15 bolas, 2 redes de voleibol, 4 postes e cones.					
Objetivos da aula: Introduzir o passe alto de costas e a sinalética de arbitragem e, exercitar, em exercícios específicos e jogo de competição, a posição base e a técnica do passe, do deslocamento e da manchete. Exercitar o serviço por baixo e sua consequente receção através de exercício competitivo e com aproximação ao contexto de jogo. Realização de jogo em cooperação (1+1) e de competição (4x4), através da concretização de uma jornada de um torneio TxT na forma de 4x4 em campo reduzido.					
Sumário: Unidade didática de Voleibol. Desenvolvimento das capacidades motoras (flexibilidade; coordenação). Introdução do passe alto de costas e exercitação da posição base, da técnica do passe, do deslocamento e da manchete através de exercícios de competição e cooperação na forma 1+1, e 4x4. Exercitação do serviço por baixo e sua consequente receção em exercício competitivo e com aproximação ao contexto de jogo. Realização de uma jornada de um torneio TxT na forma de 4x4 em campo reduzido.					

TEMPO		CONTEÚDO	ORGANIZAÇÃO	DESENVOLVIMENTO	COMPONENTES CRÍTICAS	OBJETIVO	CRITÉRIOS DE ÊXITO
T	P						
Parte Inicial da Aula							
5'	5'	Realização da Chamada. Apresentação dos conteúdos da aula.	Os alunos encontrar-se-ão reunidos em meia lua.	Com os alunos depostos em meia-lua em frente à professora, é realizada uma preleção inicial onde são referidos os conteúdos a abordar na aula.	Alunos, em silêncio e voltados para a professora, ouvem atentamente as instruções e explicações.	Realizar uma apresentação dos conteúdos a abordar.	Permanecer atento e compreender as instruções.
10'	5'	Aquecimento geral e Mobilização articular.	 <p>LEGENDA: ▲ Cones → Sentido do exercício</p> <p>a) Os alunos dividem-se em 3 grupos de 9 elementos, colocando-se atrás dos cones. b) Os alunos dispõem-se ao longo da linha final dos campos de voleibol, numa posição em “xadrez”.</p>	Os alunos realizam o aquecimento geral e a mobilização articular no prolongamento dos cones, seguindo a seguinte ordem de exercícios: a) 1. Corrida lenta; 2. Rotação dos MS anterior e posterior (rotação da articulação do ombro e omoplata) 3. <i>Skipping</i> alto (flexão/extensão do joelho); 4. <i>Skipping</i> nadegueiro (flexão/extensão do joelho; calcanhares ao glúteo). 5. <i>Skipping</i> com arranque; b) Jogo do espelho: 7. Deslocamentos laterais; 8. Salto em extensão.	Os alunos devem ter atenção à correta postura na execução dos exercícios de aquecimento: o olhar deve ser dirigido à frente; o tronco deve permanecer direito; e, os MS devem acompanhar, de forma coordenada, o movimento dos MI.	Aumentar a temperatura corporal. Prevenção de Lesões.	Aumento da temperatura corporal e da frequência cardíaca de forma gradual.
15'	5'	Trabalho de flexibilidade.	- Os alunos dispõem-se ao longo da linha lateral.	Ao comando da professora os alunos realizam: 1. Movimentos Circulares: a) pescoço; b) ombros; c) cintura; d) joelhos; e) pulso e tornozelo; 2. Alongamento anterior do MS (ombro); 3. Alongamento posterior do MS; 4. Alongamento do pulso; 4. Alongamento posterior dos MI; 5. Alongamento anterior do joelho; 6. Afundo lateral (esquerda/direita); 7. Flexão do Tronco.	Músculos Envolvidos nos exercícios de alongamento: 1. a) esternocleidomastóideo; b) músculo infra e supra espinhal e redondo menor; c) flio psoas; d) quadríceps, tibial anterior e gastrocnémios; e) retináculo dos extensores, extensor comum dos dedos; retináculo dos extensores; tibial posterior; músculo peroneal e extensor dos dedos. 2. Deltóide lateral; 3. Tricéps; 4. Extensores do pulso; 4. Quadríceps; 5. Inserção dos isquiotibiais e glúteo; 6. Adutores; 7. Músculos lombares e posteriores da coxa.	Aumentar a capacidade de movimento das articulações em grandes amplitudes. Realizar cada exercício entre 10 a 20''.	Realizar os movimentos calmamente sem grandes estiramentos.

20'	5'	Trabalho de Coordenação.	Com a mesma organização do exercício de aquecimento, os alunos dividem-se em 3 grupos de 9 elementos, colocando-se atrás dos cones.	Exercícios de Coordenação (2 repetições): 1. Deslocamento (frontal/posterior) 2. Skepping frontal unilateral; 3. Lateralmente, 2 pés alternados entre e fora dos cones. 4. Simulação salto do remate.	Nos exercícios de coordenação os alunos devem manter o foco e realizar a tarefa sem pressa, de forma a realizar o exercício corretamente, o olhar deve ser dirigido para a frente e o tronco deve manter-se direito.	Melhorar a condição física, mais especificamente as capacidades coordenativas.	Realizar os exercícios de forma fluida e coordenada.
-----	----	--------------------------	---	--	--	--	--

Parte Fundamental da Aula

35'	15'	Jogo de cooperação na forma 1+1. Trabalho de posição base, deslocamento, passe alto de frente e manchete.	 <p>LEGENDA: - - Rede □ Campo formal ● Alunos — Divisória de campo ◊ Trajetória ou deslocamento</p> <p>- A turma será distribuída por duas tarefas distintas, uma de auto passe, passe alto de frente ou manchete e deslocamento na rede (1+1) e outra de passe alto de frente e passe de costas (1+1+1) no fundo do campo de voleibol (na amplitude do campo).</p>	<p>Neste momento, a turma será dividida em dois exercícios diferentes:</p> <p>1. Auto passe – passe alto de frente e deslocamento: Frente a frente, com a rede pelo meio, os alunos deverão defrontar-se na forma 1+1, sendo que enquanto um aluno realiza auto passe - passe alto de frente, o outro realiza um deslocamento para a direita e para a esquerda (tocar no chão) e assim sucessivamente.</p> <p>2. Passe alto de frente – passe de costas: No fundo do campo, numa posição horizontal a este, os alunos deverão colocar-se frente a frente com uma distância de 1-2 metros. O aluno que se encontra ao meio deverá realizar sempre passe de costas (5 passes e troca de posição), enquanto que os alunos das pontas deverão executar passe alto de frente para este.</p> <p>Diferenciação pedagógica (grupos de nível): a) Nível introdutório: ex. 1 (se evidenciar muita dificuldade, os alunos realizarão o exercício fora da rede); ex. 2 (se o exercício não possuir continuidade, realizam um passe alto de frente, um passe de costas e param a bola para iniciar novamente). b) Nível Elementar: ex. 1 (se o nível de dificuldade se tornar inexistente, aumenta-se a distância do deslocamento); ex. 2 (se o exercício representar grande complexidade, os alunos poderão realizar auto passe para controlar a bola) c) Nível Avançado: ex. 1 (se o nível de dificuldade se tornar inexistente, aumenta-se a distância do deslocamento); ex. 2 (para complexificar, deverão conseguir 10 trocas de bola consecutivas; <i>variante:</i> estimular a tomada de decisão dos alunos, sendo que o destino da bola será uma decisão do aluno podendo passar para ambos os alunos (estes deverão estar atentos para dar continuidade à ação))</p>	<p>Ao longo dos diversos exercícios pretende-se que os alunos realizem:</p> <p>Posição base: colocação de um pé ligeiramente avançado em relação ao outro e M.I. fletidos e afastados à largura dos ombros, o tronco deve permanecer inclinado à frente e com o olhar dirigido para a bola.</p> <p>Deslocamento: adotar uma posição base, efetuando deslocamentos rápidos e curtos, evitando que os apoios se cruzem.</p> <p>Passe alto de frente: na preparação do passe, as mãos devem estar posicionadas acima da cabeça, em forma de concha, com os dedos afastados. Seguidamente, deve existir uma coordenação flexão/extensão dos M.S., orientando o corpo para o alvo. Por fim, o movimento termina com uma extensão completa de todos os segmentos corporais.</p> <p>Manchete: posição pré-dinâmica, com os pés afastados em posição confortável para iniciar o movimento (posição mais baixa, para manchete baixa). Colocação atrás da bola, com os M.S. afastados do tronco. No contacto com a bola, os M.S. estão juntos e estendidos.</p> <p>Passe altos de costas: as palmas das mãos devem estar orientadas para cima e para trás, imediatamente, após o contacto. O tronco deve realizar uma ligeira inclinação à retaguarda.</p>	<p>Introduzir o passe de costas. Exercitar as técnicas da posição base, do deslocamento, do passe alto de frente e da manchete.</p>	<p>Conseguir trocar a bola com o parceiro o máximo de vezes possível sem que esta caia ao chão, combinando a ação com deslocamento lateral. Realizar um deslocamento com os M.I. fletidos. Executar os conteúdos técnicos pretendidos com correção e critério.</p>
55'	20'	Exercitação ao serviço por baixo e sua receção.	 <p>LEGENDA: - - Rede □ Campo formal ● Alunos — Divisória de campo</p> <p>- Os alunos são divididos em grupos de 4 elementos, distribuindo-se cada grupo para 1/6 de campo.</p>	<p>Os alunos distribuem-se em grupos de 4 em cada 1/6 de campo, sendo que um dos elementos realizará serviço por baixo, e os restantes 3 realizarão uma receção ao serviço, com uma posição base adequada. O exercício seguirá uma sequência rotativa, existindo rotação a cada serviço (3 por cada aluno). De forma a criar maior empenho nos alunos, o exercício contará com uma vertente competitiva, o aluno a servir deverá tentar conquistar ponto e os alunos a receber o serviço deverão executar um ataque a 3 toques (recebedor-distribuidor-atacante), transferindo a bola para o campo adversário (se o fizerem conquistam um ponto).</p>	<p>Ao longo dos diversos exercícios pretende-se que os alunos realizem: Serviço por baixo: colocação de um pé avançado em relação ao outro, com os M.I. fletidos. O batimento deve ser efetuado com a palma da mão estendida, acompanhando o movimento do batimento, transferindo o peso do corpo do pé que está mais atrás para aquele que está mais à frente. Para que o exercício tenha sucesso, os alunos devem efetuar uma correta posição base para receção ao serviço, deslocando-se para o sentido da trajetória da bola. A comunicação deverá ser um fator chave para o alcance do sucesso.</p>	<p>Introduzir a técnica do serviço por baixo e sua consequente receção, através de um correto posicionamento no terreno de jogo.</p>	<p>Conseguir executar um serviço por baixo para o espaço vazio do campo adversário. Executar uma receção ao serviço controlada e capaz de dar continuidade à ação ofensiva.</p>

80'	25'	Torneio de turma na forma 4x4.	- Os alunos serão distribuídos em seis equipas de 4 elementos cada (3 equipas terão 5 elementos), jogando na forma 4x4 em meio-campo de voleibol.	Ao longo de um total de 3 aulas, os alunos defrontar-se-ão num torneio de 4x4 em campo reduzido. Nesta aula será realizada 1 jornada com vista a uma classificação final. Cada jogo cumprirá um total de 10' corridos.	As equipas do torneio encontram-se distribuídas de forma heterogénea, existindo uma distribuição igualitária dos vários elementos de cada nível de aptidão pelas 6 equipas. No decorrer dos jogos, pressupõe-se que os alunos se ajudem uns aos outros, formando uma equipa coesa e com uma boa execução técnica dos gestos. Assim, pretendo que cada equipa respeite ao máximo os 3 toques por equipa, cumprindo a correta função de cada jogador na sua posição. A comunicação, deverá ser um aspeto bastante presente, para que o sucesso seja alcançado, assim como a posição base.	Estimular o espírito competitivo e de equipa, aliando-o a uma aprendizagem criteriosa e com corretas execuções técnicas, com uma aproximação ao jogo formal.	Conquistar mais pontos que a equipa adversária.
-----	-----	--------------------------------	---	--	---	--	---

Parte Final da Aula

90'	10'	Retorno à calma. Breve reflexão sobre a aula.	Em conjunto, deverão dar duas voltas ao campo, seguidamente, o professor e os alunos realizam uma reflexão da aula.	Os alunos deverão dar algumas voltas ao campo, em marcha lenta. Enquanto um dos alunos dirigirá os alongamentos, os alunos deverão estar atentos à reflexão do professor.	Alunos, em silêncio e voltados para a professora, ouvem atentamente as reflexões.	Baixar a frequência cardíaca e a temperatura corporal. Reflexão crítica com os alunos.	O aluno retorna à calma e baixa a sua frequência cardíaca. Refletir sobre o decurso da aula.
-----	-----	---	---	---	---	--	--

FUNDAMENTAÇÃO/JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES TOMADAS:

A presente aula concretizará uma função didática de introdução do passe alto de costas e exercitação do serviço por baixo e sua consequente receção, assim como, dos gestos técnicos de posição base, deslocamento, passe alto de frente e manchete em situação de jogo de cooperação e competição. A fase inicial da aula composta pelo aquecimento geral, mobilização articular, exercitação de deslocamentos, trabalho de flexibilidade e de coordenação seguirá a mesma organização e metodologia que as aulas anteriores, tentando que este momento, apesar de ser composto por uma diversidade de fases, seja cumprido com o maior critério e rapidez possível.

No início da fase fundamental da aula e à semelhança das aulas anteriores, realizarei exercícios de contacto com a bola, por forma a exercitar continuamente a posição base, o passe/receção, os deslocamentos e a manchete, uma vez que estes conteúdos representam a base da aprendizagem da modalidade. No entanto, por forma a conseguir trabalhar de forma isolada e com maior distância entre os alunos, decidi realizar dois exercícios distintos, com objetivos e características diferentes. Assim, na rede, os alunos encontrar-se-ão na forma de 1+1, sendo que enquanto um aluno realiza auto passe e passe, o outro deverá executar um deslocamento para a direita e para a esquerda (tocando nos cones), posicionando-se posteriormente numa posição ótima para receber o passe do colega e executar os mesmos gestos técnicos. Neste exercício, num lado da rede, os alunos deverão realizar um passe alto e controlado de forma a cooperar com o colega, dando tempo para este realizar a ação pretendida, já do outro lado da rede, o deslocamento deverá ser executado com critério, conseguindo realizá-lo numa posição baixa e com passadas curtas. Para efeitos de diferenciação pedagógica, no caso do nível introdutório, se os alunos não conseguirem executar o exercício, tirá-los-ei da rede, realizando o mesmo exercício fora desta, no nível elementar e avançado, penso que a maioria dos alunos conseguirá cumprir os objetivos, portanto, se considerar que este se está a tornar fácil, aumentarei a distância ou poderei modificar o sentido do deslocamento (anterior-posterior).

No segundo exercício desta fase da aula, irei introduzir o passe de costas, assim pretendo executar um exercício de cooperação a 3 alunos, sendo que estes se devem distribuir com alguma distância (o aluno que se encontra no meio apenas realizará passe de costas, enquanto que os alunos das pontas deverão executar passe alto de frente). Relativamente à distinção por grupos de nível, penso que para o nível introdutório esta tarefa se encontra bastante complexa, por isso, permitirei que estes alunos realizem um passe alto de frente, seguido de um passe alto de costas e agarrem a bola para iniciar novamente de forma controlada, assim conseguirei isolar a execução técnica do gesto, dando oportunidade para que estes experimentem a sua execução. Mais tarde, se existir evolução, desafiarei a realizar o exercício de forma contínua. No nível elementar, permitirei a realização de um auto passe para controlar a bola e prosseguir com a ação, já no nível avançado, se o resultado for positivo e os alunos conseguirem realizar 5 passes consecutivos sem que a bola caia ao chão, aumentarei a complexidade através da estimulação da tomada de decisão, desta forma, o aluno detentor da posse de bola não será obrigado a devolver para o jogador ao centro, podendo decidir para quem executa o passe (curto ou longo), para esta variante resultar, todos os alunos do grupo deverão estar atentos.

Seguidamente, dando continuidade à aula anterior, realizarei um exercício com vista à exercitação do serviço por baixo e sua consequente receção. Para a exercitação do gesto e sua aproximação do contexto do jogo, decidi colocar um aluno a servir num dos campos e 3 alunos a receber no outro campo, assim, pretendo que no momento do serviço, os 3 alunos se disponham no campo de forma adequada e racional (posição base) para receberem o serviço e posteriormente, conseguirem dar continuidade à situação ofensiva através da execução dos três toques (recebedor – distribuidor – atacante). Um elemento chave para o sucesso será a comunicação entre os elementos da equipa, conseguindo construir um ataque coeso e com uma boa dinâmica. Por outro lado, o exercício apresenta um objetivo conjunto, a tomada de decisão, se de um lado do campo os alunos devem comunicar, deslocar-se e decidir se estão em condições ótimas para receber a bola e prosseguir com a construção do ataque, do outro lado, o jogador que se encontra a servir deverá decidir qual o melhor local, no terreno de jogo adversário, para servir a bola e conseqüentemente, conseguir a conquista do ponto (espaços vazios entre jogadores), assim, considero que o exercício constitui uma grande riqueza, permitindo-me exercitar a tomada de decisão em dois momentos distintos, ofensivo e defensivo, assim como, constituiu um *transfer* para o contexto de jogo. No entanto, para conseguir um melhor empenho na tarefa, esta será executada em contexto competitivo, sendo que o jogador “servidor”, ao conseguir colocar a bola no chão do campo adversário, conquista um ponto, já os restantes alunos, para conseguirem obter o ponto terão que construir um ataque a três toques, respeitando a ordem recebedor – distribuidor – atacante e transpô-la para o outro lado da rede.

Por fim e de forma a dar sentido à diferenciação por grupos heterogêneos, darei continuidade ao torneio TxT (todos contra todos) na forma de 4x4 em campo reduzido, com uma duração de 4 aulas. Cada jogo terá uma duração de 10’ e respeitará a pontuação do jogo formal de voleibol (um total de 5 sets até aos 25 pontos (diferença de 2 pontos), com exceção do 5º que apenas atingirá os 15 pontos). A estratégia da implementação de um torneio surge no âmbito do Modelo de Educação Desportiva (MED), cumprindo-o apenas na sua vertente de quadro competitivo, no entanto, será uma mais valia para o espírito competitivo e de equipa, e para a evolução, alcance do sucesso e aprendizagem através da experimentação de um jogo mais dinâmico e evoluído por parte dos alunos com mais dificuldades e, por outro lado, de uma consciencialização e sensibilização dos alunos com maiores capacidades para ajudar e intervir sobre os alunos com menores competências, conseguindo assim um processo de ensino aprendizagem cooperativo entre aluno-aluno e professor-aluno-professor.

A presente aula, à semelhança das anteriores, representa uma grande disparidade no que concerne às formas de jogo utilizadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem à modalidade de voleibol, no entanto, apesar da sua inequívoca distinção, a cooperação e a competição afirmam-se como conceitos interligados suscitantes de bastante debate e discórdia entre os demais autores que neles se afirmam. De entre as várias opiniões (Orlick, T. (1989), Broto, F. (1999), Elias (1992) e Moraes (2008), citado por Lovisolo, H., Borges, C. e Muniz, I. (2013)), o consenso geral aponta para um jogo cooperativo transformador de indivíduos na sociedade e transmissor de conceitos de cooperação e solidariedade, (destacando-se pela sua estrutura alternativa, no qual o jogo é visto numa forma de 1+1 (um aluno com outro aluno) ao invés de 1x1 (um aluno contra outro aluno)), reprovando, em demasia, a aceitação e continuação dos jogos de competição, apontando que esta metodologia estaria a influenciar a *diversão e a alegria de jogar* (Broto, 1999, citado por Lovisolo, H., Borges, C. e Muniz, I. (2013)), ao que se acresce, a educação de indivíduos para práticas individuais, rivais, ofensivas e de exclusão de sujeitos com menores competências (Monteiro (2006), Blanco (2007) e Pocera (2008), citado por Lovisolo, H., Borges, C. e Muniz, I. (2013)). No seguimento desta tese, compreende-se a inflexibilidade dos vários autores referidos, perante a competição, uma vez que esta tem vindo a revelar, ao longo dos anos, aspetos menos positivos na sociedade, no entanto, teremos que olhar para as duas faces mesma moeda, como tal, a competição e a cooperação estão intimamente ligadas, não podendo existir um contexto sem o outro, como preconiza Moraes (2008): *os jogos cooperativos foram pensados como instrumentos de ludicidade, capazes de intervir no modelo capitalista de competição e promover uma revisão de valores e condutas na direção da cooperação*. Broto, F. (1997), citado por Lovisolo, H., Borges, C. e Muniz, I. (2013), reconhece que a verdadeira questão não se assenta na importância e na comparação entre o jogo de cooperação e de competição, mas sim, na preocupação excessiva dada ao *individualismo e à competição exacerbada na sociedade moderna* e adotada em todos os setores da vida social, por isso, considera que é necessário proceder a uma “*repedagogização*” do desporto pelo princípio dos jogos cooperativos, através de uma transformação didático-pedagógica para promover a inclusão e a participação de todos, realizando experiências com recursos práticos no processo de ensino-aprendizagem que nos ajudem a pensar na “*repedagogização*”. Assim, considero que a aplicação em contexto prático da cooperação e competição, automaticamente e de forma simultânea, transmite aos alunos o espírito competitivo e de equipa, a cooperação e a entre ajuda, a responsabilização e a valorização dos outros e das suas diferenças, tornando-se por isso, numa aprendizagem físico-motora, social e afetiva de grande valor para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão comum.

Referências Bibliográficas:

LOVISOLO, H., BORGES, C. & MUNIZ, I. (2013). A competição e cooperação: na procura de equilíbrio. Rev. Brasc. Ciências Esporte, Florianópolis, v.35, n.1, p. 129-143, jan./mar.

APÊNDICE VI – Grelha de avaliação diagnóstica (exemplo)

Nº	Nome	VOLEIBOL					Observações
		04-01-2018 e 09-01-2018					
		O aluno interage com a bola, efetuando um passé e uma receção controlada	O aluno desloca-se para a bola e reposiciona-se para uma nova ação	O aluno direciona o alvo (bola) consoante a posição do adversário	O aluno tem a noção das posições no terreno de jogo	O aluno executa ações técnicas de manchete , remate e serviço para dar continuidade ao jogo.	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
26							
27							
28							
29							
30							

LEGENDA	1 - Não Faz
	2 - Faz com dificuldades
	3 - Faz bem

APÊNDICE VII – Grelha de avaliação formativa (exemplo)

Nº	Nome	VOLEIBOL						Observações
		04-01-2018 e 09-01-2018						
		O aluno interage com a bola, efetuando um passe e uma receção controlada	O aluno em posição base, desloca-se para a bola e reposiciona-se para uma nova ação.	O aluno direciona o alvo (bola) consoante a posição do adversário	O aluno tem a noção das posições no terreno de jogo	O aluno demonstra intenção e participa numa construção de ataque a 3 toques (2º toque distribuidor).	O aluno comunica, dando continuidade ao jogo organizado	
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
26								
27								
28								
29								
30								

LEGENDA	1 - Não Faz
	2 - Faz com dificuldades
	3 - Faz bem

APÊNDICE VIII – Grelha de avaliação sumativa (exemplo)

Nº	Nome	VOLEIBOL								Observações
		04-01-2018 e 09-01-2018								
		Classificação	O aluno interage com a bola, efetuando um passe e uma receção controlada	O aluno em posição base, desloca-se para a bola e reposiciona-se para uma nova ação.	O aluno direciona o alvo (bola) consoante a posição do adversário	O aluno tem a noção das posições no terreno de jogo	O aluno demonstra intenção e participa numa construção de ataque a 3 toques (2º toque distribuidor).	O aluno, em situação ofensiva, termina o ataque com remate	O aluno comunica, dando continuidade ao jogo organizado	
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
26										
27										
28										
29										
30										

LEGENDA	1 - Não Faz
	2 - Faz com dificuldades
	3 - Faz bem

APÊNDICE IX – Tabela de registo de aula

TABELA DE REGISTO DE AULA																									
Nº	Nome	Dia / Aula																							
		E	Pa	C	Po	E	Pa	C	Po	E	Pa	C	Po	E	Pa	C	Po	E	Pa	C	Po	E	Pa	C	Po
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
9																									
10																									
11																									
12																									
13																									
14																									
15																									
16																									
17																									
18																									
19																									
20																									
21																									
22																									
23																									
24																									
25																									
26																									
27																									
28																									
29																									
30																									

LEGENDA:	
E	Empenho (atenção, interesse na realização das tarefas)
Pa	Participação na aula
C	Comportamento: Positivo (+); Negativo (-)
Po	Pontualidade

APÊNDICE X – Grelha de autoavaliação do aluno



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2017/2018

Nome: _____ Turma _____

Data _____

Relativamente à **Unidade Didática** de _____, penso que:

Nível/ parâmetro:	Discordo completamente	Discordo	Concordo às vezes	Concordo sempre
Tenho sido assíduo e pontual				
Tenho atenção à instrução do professor				
Cumpro o que o professor me pede				
Sou empenhado nas tarefas				
Sinto que evolui desde a 1ª aula				
Tenho de trabalhar mais para melhorar				

APÊNDICE XI – Grelha de apoio à autoavaliação

Nº	Nome	VOLEIBOL		
		Autoavaliação (0-20 valores)		Diferença na Opinião (+ ou -)
		1º momento (04/01/2018)	2º momento (08/02/2018)	
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
26				
27				
28				
29				
30				

APÊNDICE XII – Parâmetros e critérios de avaliação

Domínios	Objectivos a atingir/Competências a avaliar	Peso %	
Saber Estar	1) Empenho	1	10%
	2) Responsabilidade	5	
	3) Relações Interpessoais	3	
	4) Autonomia	1	
Saber Fazer/saber (no contexto de cada unidade didáctica)	<u>SABER FAZER</u> 1) Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade 2) Elementos técnicos fundamentais 3) Comportamento Tático 4) Persistência na realização das tarefas (15%)	85	90%
	<u>SABER</u> Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didácticas (Objectivos, Regras, Técnica, Tática), avaliadas através da sua aplicação na prática das Unidades Didácticas leccionadas, quando aplicáveis.	5	

Saberes/Nível	0/4	5/9	10/13	14/17	18/20	Carga Percentual
•Empenho (atenção, interesse, intervenção nas aulas, realização das tarefas propostas)	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre correctas 1	1 %
•Responsabilidade (assiduidade e pontualidade)	0 (4 faltas)	0,5 (3 faltas)	1 (2 faltas)	1,5 (1 faltas)	2 (0 faltas)	5 %
•Relações Interpessoais	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre correctas 1	3 %
•Autonomia	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre correctas 1	1 %

Saberes/Nível	0/4	5/9	10/13	14/17	18/20	Carga Percentual	
Saber 5%	Aquisição e aplicação processual dos conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didácticas (Objectivos, Regras, Técnica, Tática).	Não consegue adquirir	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com facilidade	Sem qualquer dificuldade	5 %
Saber Fazer 85%	Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade	Não evoluiu	Evoluiu muito pouco	Evoluiu pouco	Evoluiu	Evoluiu bastante	70%
	Elementos técnicos fundamentais	Não executa	Dificuldades na execução	Executa com algumas falhas	Executa com falhas ocasionais	Executa correctamente	
	Comportamento Tático	Raramente	Poucas vezes	Com alguma frequência	Com muita frequência	Sempre	
	Persistência na realização das tarefas (15%)						

APÊNDICE XIII – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor” – preenchido pelos alunos (exemplo)

QUESTIONÁRIO

Código: a E ____

“A intervenção pedagógica do professor de Educação Física”

Com este questionário procuramos conhecer a forma como pensas, sentes e vives as situações que te são apresentadas nas aulas de Educação Física. Este questionário é anónimo e não existem respostas certas ou erradas, pelo que te pedimos que sejas o mais sincero possível.

ATENÇÃO - NÃO coloques o teu nome nem nenhuma informação que te identifique. No canto superior direito existe um código, deves memorizá-lo ou registá-lo de alguma forma (podes tirar uma fotografia). Atenção que não é uma palavra-passe, pelo que, não é possível recuperá-la.

Para responder, basta colocar um (x) na opção que consideras mais adequada.

Data de resposta: _____

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre

1º PARTE - GRUPO I

O professor nas aulas de Educação Física...

	1	2	3	4
1. ... planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... cumpre o horário da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... é assíduo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... mantém a turma controlada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre a matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... é justo nas avaliações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ... por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ... encoraja os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ... dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ... estimula a autorresponsabilização dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ... estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. ... fornece <i>feedbacks</i> ao longo da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. ... relaciona-se positivamente com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. ... por vezes, permite comportamentos inapropriados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. ... fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. ... preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. ... preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. ... preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. ... previne comportamentos de indisciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. ... questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. ... realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. ... utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4
32. ... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. ... foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. ... é claro na transmissão de <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. ... transmite <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. ... trata os alunos com respeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. ... utiliza exemplos práticos, como meio auxiliar da sua instrução.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. ... utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. ... utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. ... certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. ... informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. ... mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. ...motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. ...utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO II

1º PARTE - Opinião do aluno

1. Considero ser importante ter aulas de Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Penso que as coisas que aprendo em Educação Física ser-me-ão úteis ao longo da vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2º PARTE - Sentimentos

1. Das seguintes referências, o que sentes quando pensas em relação à Educação Física (coloca um círculo **apenas em uma** opção):
a) Aprendizagem b) Gosto c) Monotonia d) Pavor e) Prazer f) Inação g) Diversidade h) Repetitividade i) Obrigação j) Necessidade
l) Outros: _____

1.1. Apresenta a principal razão desse sentimento: _____

1.2. Propõe a principal mudança que gostasses de ver nesta disciplina: _____

Obrigado pela colaboração!

Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor” – preenchido pelo professor (exemplo)

QUESTIONÁRIO

Código: p E _ _ _

“A intervenção pedagógica do professor de Educação Física”

Com este questionário procuramos conhecer a forma como pensa, sente e vive as situações que são apresentadas nas suas aulas. Este questionário é anónimo e não existem respostas certas ou erradas, pelo que pedimos que seja o mais sincero(a) possível.

Para responder, basta colocar um (x) na opção que considera mais adequada.

Data de resposta: _____

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

1º PARTE - GRUPO I

Nas minhas aulas...	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4
1. ... planifico a matéria, seguindo uma sequência lógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... apresento os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... apresento, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... apresento o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... cumpro o horário da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... sou assíduo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... mantenho a turma controlada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... dou a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... imprimo ritmo e dou entusiasmo à aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... demonstro um conhecimento aprofundado da matéria que ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... demonstro-me recetivo a novas ideias dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... gasto muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... transmito os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... sou justo e coerente nas decisões que tomo perante comportamentos inapropriados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... sou justo nas avaliações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ... por vezes, incompatibilizo-me com algum aluno, sem razão aparente para tal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ... encorajo os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ... dou especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ... estimulo a autorresponsabilização dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ... estimulo a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. ... forneço <i>feedbacks</i> ao longo da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. ... relaciono-me positivamente com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. ... por vezes, permito comportamentos inapropriados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. ... fomento uma relação positiva entre os alunos da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. ... preocupo-me em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. ... preocupo-me em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. ... preocupo-me em tratar os alunos de forma igual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. ... previno comportamentos de indisciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. ... questiono os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. ... realizo um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. ... utilizo formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4
33. ... apresento, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. ... foco a minha avaliação nos conteúdos lecionados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. ... sou claro na transmissão de <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. ... transmito <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. ... trato os alunos com respeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. ... utilizo exemplos práticos, como meio auxiliar da sua instrução.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. ... utilizo diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. ... utilizo, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. ... certifico-me se os alunos saem da aula sem dúvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. ... informo, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. ... mostro disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. ...motivo os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. ...utilizo recursos materiais e/ou TIC`s (tecnologias de informação e comunicação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO II

1º PARTE - Opinião do professor

1. Considero ser importante lecionar Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Penso que os conteúdos que leciono, nas minhas aulas, serão úteis para os alunos ao longo da sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2º PARTE - Sentimentos

1. Das seguintes referências, o que sente quando pensa em relação à disciplina que leciona (colocar um círculo **apenas em uma** opção):

- a) Aprendizagem b) Gosto c) Monotonia d) Pavor e) Prazer f) Inação g) Diversidade h) Repetitividade i) Obrigação
j) Necessidade l) Outros: _____

1.1. Apresente a principal razão desse sentimento: _____

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

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE XIV – Resultados dos Questionários (estatística descritiva)

Disciplina de Educação Física (EF):

1.ª PARTE – GRUPO I – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA					
Categoria	Itens	Alunos		Professor	
		Média por item	Média por categoria	Média por item	Média por categoria
V. 3.1.1. Instrução	2. ... apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	3,79	3,53	3,00	2,92
	10. ... demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	3,79		3,00	
	13. ... transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre a matérias.	3,36		3,00	
	21. ... fornece feedbacks ao longo da aula.	3,54		4,00	
	25. ... preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	3,54		3,00	
	29. ... questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	3,21		3,00	
	30. ... realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	3,43		2,00	
	34. ... é claro na transmissão de <i>feedback</i>	3,79		3,00	
	35. ... transmite <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	3,54		3,00	
	37. ... utiliza exemplos práticos, como meio auxiliar da sua instrução	3,68		3,00	
	38. ... utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	3,50		3,00	
	39. ... utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	3,46		3,00	
40. ... certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	3,29	2,00			
V. 3.1.2. Planeamento e Organização	1. ... planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	3,75	3,23	4,00	3,17
	3. ... apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	3,86		4,00	
	4. ... apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	3,64		3,00	
	12. ... gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a execução dos conteúdos.	2,68		3,00	
	26. ... preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	3,46		3,00	
	44. ... utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	2,00		2,00	
V. 3.1.3.	9. ... imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	3,50	3,51	3,00	3,45

Clima	11. ... demonstra-se receptivo a novas ideias dos alunos.	3,39		3,00	
	16. ... por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	3,61		4,00	
	17. ... encoraja os alunos.	3,57		4,00	
	18. ... dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade	3,46		3,00	
	19. ... estimula a autorresponsabilização dos alunos.	3,54		2,00	
	20. ... estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	3,32		3,00	
	22. ... relaciona-se positivamente com os alunos.	3,57		4,00	
	24. ... fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	3,71		4,00	
	42. ... mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	3,54		4,00	
	43. ... motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	3,43		4,00	
V. 3.1.4. Disciplina	7. ... mantém a turma controlada.	3,11	3,21	3,00	2,75
	14. ... é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	3,61		3,00	
	23. ... por vezes, permite comportamentos inapropriados.	2,86		2,00	
	28. ... previne comportamentos de indisciplina.	3,25		3,00	
V. 3.1.5. Avaliação	8. ... dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	3,71	3,50	2,00	3,00
	15. ... é justo nas avaliações.	3,71		3,00	
	31. ... utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	2,54		3,00	
	32. ... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	3,75		3,00	
	33. ... foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	3,64		4,00	
	41. ... informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	3,64		3,00	
V. 3.1.6. Profissional, social e ética	5. ... cumpre o horário da aula.	3,71	3,77	3,00	3,75
	6. ... é assíduo.	3,82		4,00	
	27. ... preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	3,57		4,00	
	36. ... trata os alunos com respeito.	3,96		4,00	
TOTAL: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA		3,46		3,17	

1.ª PARTE – GRUPO II – OPINIÃO DO ALUNO/PROFESSOR

Categoria	Itens	Alunos		Professor	
		Média por item	Média por categoria	Média por item	Média por categoria
V. 3.2.1. Opinião do aluno	1. Considero ser importante ter aulas de Educação Física	3,71	3,19	4,00	3,67
	2. Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes.	2,75		4,00	
	3. Penso que as coisas que aprendo em Educação Física serão úteis ao longo da vida.	3,11		3,00	

2.ª PARTE – SENTIMENTOS

Categoria	Itens	Alunos		Professor		
		Frequência	Percent. (%)	Frequência	Percent. (%)	
1. O que sentes quando pensas em relação a Português:						
V. 3.3.1. Sentimentos	Positivos	a) Aprendizagem	2	7,10%	0	0,00%
		b) Gosto	14	50,00%	1	100,00%
		e) Prazer	2	7,10%	0	0,00%
		g) Diversidade	4	14,30%	0	0,00%
		j) Necessidade	6	21,40%	0	0,00%
	TOTAL SENTIMENTOS POSITIVOS		28	100,00%	0	100,00%
	Negativos	c) Monotonia	0	0,00%	0	0,00%
		d) Pavor	0	0,00%	0	0,00%
		f) Inação	0	0,00%	0	0,00%
		h) Repetitividade	0	0,00%	0	0,00%
		i) Obrigação	0	0,00%	0	0,00%
	TOTAL SENTIMENTOS NEGATIVOS		0	0,00%	0	0,00%
l) Outros		0	0,00%	0	0,00%	
TOTAL		28	100,00%	1	0,00%	

Disciplina de Português:

1.ª PARTE – GRUPO I – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA					
Categoria	Itens	Alunos		Professor	
		Média por item	Média por categoria	Média por item	Média por categoria
V. 1.1.1. Instrução	2. ... apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	3,14	2,90	3,00	3,38
	10. ... demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	3,36		4,00	
	13. ... transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre a matérias.	3,07		4,00	
	21. ... fornece feedbacks ao longo da aula.	2,93		3,00	
	25. ... preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	3,07		4,00	
	29. ... questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	3,29		3,00	
	30. ... realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	2,43		2,00	
	34. ... é claro na transmissão de <i>feedback</i>	2,96		4,00	
	35. ... transmite <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	3,00		4,00	
	37. ... utiliza exemplos práticos, como meio auxiliar da sua instrução	2,79		4,00	
	38. ... utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	2,54		3,00	
	39. ... utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	2,39		3,00	
40. ... certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	2,71	3,00			
V. 1.1.2. Planeamento e Organização	1. ... planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	3,18	2,92	4,00	3,33
	3. ... apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	3,39		4,00	
	4. ... apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	3,39		4,00	
	12. ... gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	2,29		2,00	
	26. ... preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	2,61		3,00	
	44. ... utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	2,68		3,00	
V. 1.1.3. Clima	9. ... imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	2,93	2,99	3,00	3,63
	11. ... demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos.	3,21		3,00	

	16. ... por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	3,07		4,00	
	17. ... encoraja os alunos.	3,25		4,00	
	18. ... dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade	2,43		3,00	
	19. ... estimula a autorresponsabilização dos alunos.	2,96		4,00	
	20. ... estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	3,39		4,00	
	22. ... relaciona-se positivamente com os alunos.	3,00		4,00	
	24. ... fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	3,11		4,00	
	42. ... mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	3,18		4,00	
	43. ...motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	2,46		3,00	
V. 1.1.4.	7. ... mantém a turma controlada.	3,43	3,16	3,00	3,25
Disciplina	14. ... é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	3,29		4,00	
	23. ... por vezes, permite comportamentos inapropriados.	2,64		3,00	
	28. ... previne comportamentos de indisciplina.	3,29		3,00	
V. 1.1.5.	8. ... dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	3,11	3,25	3,00	3,83
Avaliação	15. ... é justo nas avaliações.	3,29		4,00	
	31. ... utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	3,04		4,00	
	32. ... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	3,32		4,00	
	33. ... foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	3,32		4,00	
	41. ... informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	3,39		4,00	
V. 1.1.6.	5. ... cumpre o horário da aula.	2,75	3,21	4,00	4,00
Profissional,	6. ... é assíduo.	3,18		4,00	
social e ética	27. ... preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	3,25		4,00	
	36. ... trata os alunos com respeito.	3,64		4,00	
TOTAL: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA		3,07		3,57	

1.ª PARTE – GRUPO II – OPINIÃO DO ALUNO/PROFESSOR

Categoria	Itens	Alunos		Professor	
		Média por item	Média por categoria	Média por item	Média por categoria
V. 1.2.1. Opinião do aluno	1. Considero ser importante ter aulas de Português.	2,71	2,40	4,00	3,33
	2. Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Português é uma das mais importantes.	2,04		4,00	
	3. Penso que as coisas que aprendo em Português ser-me-ão úteis ao longo da vida.	2,46		2,00	

2.ª PARTE – SENTIMENTOS

Categoria	Itens	Alunos		Professor		
		Frequência	Percent. (%)	Frequência	Percent. (%)	
1. O que sentes quando pensas em relação a Português:						
V. 1.3.1. Sentimentos	Positivos	a) Aprendizagem	8	28,60%	0	0,00%
		b) Gosto	0	0,00%	0	0,00%
		e) Prazer	0	0,00%	1	100,00%
		g) Diversidade	1	3,60%	0	0,00%
		j) Necessidade	4	14,30%	0	0,00%
	TOTAL SENTIMENTOS POSITIVOS		13	46,50%	1	100,00%
	Negativos	c) Monotonia	4	14,30%	0	0,00%
		d) Pavor	1	3,60%	0	0,00%
		f) Inação	0	0,00%	0	0,00%
		h) Repetitividade	4	14,30%	0	0,00%
		i) Obrigação	6	21,40%	0	0,00%
TOTAL SENTIMENTOS NEGATIVOS		15	53,50%	0	0,00%	
l) Outros		0	0,00%	0	0,00%	
TOTAL		28	100,00%	1	0,00%	

Disciplina de Matemática:

1.ª PARTE – GRUPO I – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA					
Categoria	Itens	Alunos		Professor	
		Média por item	Média por categoria	Média por item	Média por categoria
V. 2.1.1. Instrução	2. ... apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	3,61	3,22	3,00	3,23
	10. ... demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	3,82		4,00	
	13. ... transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre a matérias.	3,32		3,00	
	21. ... fornece feedbacks ao longo da aula.	3,11		3,00	
	25. ... preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	3,29		4,00	
	29. ... questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	3,04		4,00	
	30. ... realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	3,00		3,00	
	34. ... é claro na transmissão de <i>feedback</i>	3,32		3,00	
	35. ... transmite <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	3,11		3,00	
	37. ... utiliza exemplos práticos, como meio auxiliar da sua instrução	3,18		3,00	
	38. ... utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	3,11		3,00	
	39. ... utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	2,79		3,00	
40. ... certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	3,18	3,00			
V. 2.1.2. Planeamento e Organização	1. ... planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	3,75	3,35	4,00	3,17
	3. ... apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	3,64		4,00	
	4. ... apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	3,50		4,00	
	12. ... gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	2,71		2,00	
	26. ... preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	3,11		3,00	
	44. ... utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	3,36		2,00	
V. 2.1.3. Clima	9. ... imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	3,18	3,14	3,00	3,27
	11. ... demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos.	3,36		3,00	

	16. ... por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	2,86		4,00	
	17. ... encoraja os alunos.	3,00		3,00	
	18. ... dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade	2,64		3,00	
	19. ... estimula a autorresponsabilização dos alunos.	3,11		4,00	
	20. ... estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	3,29		3,00	
	22. ... relaciona-se positivamente com os alunos.	3,39		3,00	
	24. ... fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	3,32		3,00	
	42. ... mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	3,39		4,00	
	43. ...motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	3,04		3,00	
V. 2.1.4.	7. ... mantém a turma controlada.	2,89	2,90	3,00	3,5
Disciplina	14. ... é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	3,43		4,00	
	23. ... por vezes, permite comportamentos inapropriados.	2,21		3,00	
	28. ... previne comportamentos de indisciplina.	3,07		4,00	
V. 2.1.5.	8. ... dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	2,96	3,46	3,00	3,67
Avaliação	15. ... é justo nas avaliações.	3,46		4,00	
	31. ... utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	3,43		3,00	
	32. ... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	3,68		4,00	
	33. ... foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	3,61		4,00	
	41. ... informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	3,64		4,00	
V. 2.1.6.	5. ... cumpre o horário da aula.	3,64	3,66	4,00	4,00
Profissional,	6. ... é assíduo.	3,79		4,00	
social e ética	27. ... preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	3,46		4,00	
	36. ... trata os alunos com respeito.	3,75		4,00	
TOTAL: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA			3,29		3,47

1.ª PARTE – GRUPO II – OPINIÃO DO ALUNO/PROFESSOR

Categoria	Itens	Alunos		Professor	
		Média por item	Média por categoria	Média por item	Média por categoria
V. 2.2.1. Opinião do aluno	1. Considero ser importante ter aulas de Matemática.	3,61	3,52	4,00	3,67
	2. Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Matemática é uma das mais importantes.	3,64		4,00	
	3. Penso que as coisas que aprendo em Matemática ser-me-ão úteis ao longo da vida.	3,32		3,00	

2.ª PARTE – SENTIMENTOS

Categoria	Itens	Alunos		Professor		
		Frequência	Percent. (%)	Frequência	Percent. (%)	
1. O que sentes quando pensas em relação a Português:						
V. 2.3.1. Sentimentos	Positivos	a) Aprendizagem	9	32,10%	0	0,00%
		b) Gosto	8	28,60%	0	0,00%
		e) Prazer	1	3,60%	0	0,00%
		g) Diversidade	1	3,60%	0	0,00%
		j) Necessidade	6	21,40%	0	0,00%
	TOTAL SENTIMENTOS POSITIVOS		25	89,30%	0	0,00%
	Negativos	c) Monotonia	0	0,00%	0	0,00%
		d) Pavor	0	0,00%	0	0,00%
		f) Inação	0	0,00%	0	0,00%
		h) Repetitividade	1	3,60%	0	0,00%
		i) Obrigação	2	7,10%	0	0,00%
TOTAL SENTIMENTOS NEGATIVOS		3	10,70%	0	0,00%	
l) Outros		0	0,00%	1	100,00%	
TOTAL		28	100,00%	1	100,00%	

ANEXOS

ANEXO I – Certificado de participação - Programa FITescola

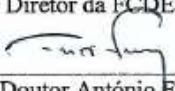


CERTIFICADO

Ação de formação - Programa FITescola

Para os devidos efeitos se declara que **Ana Maria Bica Fonseca** participou na **Ação de Formação – Programa FITescola**, organizada pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que teve lugar no dia 15 de setembro de 2017. A formação teve a duração de cinco horas.

O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)

ANEXO II – Certificado de participação – Workshop de Badminton

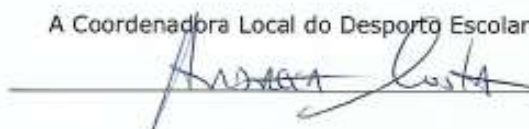


DECLARAÇÃO

Declara-se para os devidos efeitos que, o (a) docente,
ANA MARIA RICA FONSECA, compareceu no Workshop
de Badminton, no dia 31 de janeiro, pelas 14h00, na Escola Básica Eugénio de
Castro.

Coimbra, 31 de janeiro de 2018

A Coordenadora Local do Desporto Escolar



Andreia Raquel dos Santos Costa



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas
Componente de investigação do Relatório de Estágio


CERTIFICADO SOLIDÁRIO

Certifica-se que ANA HÁGUA BICA FONSECA participou nas IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Pedagógico em Educação Física.

Coimbra, 16 de março de 2013
A Coordenadora do MEEFERS

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

• U C •




CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que ANA MARIA BICA FONSECA foi preletor neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "A reflexão na ação docente: uma escada para o sucesso".

O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)

O Diretor da ESAB



(Eng.º Manuel Esteves-da Fonseca)



Coimbra, 11 de abril de 2018



• U C •



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que ANA MARIA BICA FONSECA esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Aveiar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "A reflexão na ação docente: uma escada para o sucesso".

O Diretor da FCDEF-UC



O Diretor da ESAB



(Eng.º Manuel Fesleves da Fonseca)

Coimbra, 11 de abril de 2018





F. U. C.



CERTIFICADO ORGANIZAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que ANA MARIA BICA FONSECA pertenceu à Comissão de Organizadora deste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "A reflexão na ação docente: uma escada para o sucesso".

O Diretor da FCDEF-UC



(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

O Diretor da ESAB



(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 11 de abril de 2018




ANEXO V – Certificados de participação FICEF

ANEXO VI – Certificado de participação – Jovens professores, que futuro?

www.sprc.pt

JOVENS PROFESSORES

que futuro?




Certificado de Participação

O Sindicato dos Professores da Região Centro certifica que


ANA MARIA BICA PONSECA

participou no Encontro de Reflexão "Jovens Professores: que futuro?",
realizado no dia 11 de Maio de 2018.

Coimbra, 11 de Maio de 2018



SINDICATO DOS PROFESSORES DA REGIÃO CENTRO



Associação dos Professores da Região Centro

