



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



André Filipe da Silva Pereira

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE
AVELAR BROTERO NO ANO LETIVO DE 2018/2019**

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

junho de 2019

ANDRÉ FILIPE DA SILVA PEREIRA

2014216293



**UNIVERSIDADE D
COIMBRA**



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO NO ANO LETIVO DE 2018/2019**

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

2019

Pereira, A. (2019). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero no ano letivo 2018/2019. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

André Filipe da Silva Pereira, aluno n.º 2014216393 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto artigo n.º27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento n.º400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 6 de junho de 2019
André Filipe da Silva Pereira

AGRADECIMENTOS

A elaboração de um trabalho deste carácter não teria sido possível sem o apoio de vários intervenientes. Findo este período académico e refletindo o percurso trilhado, devo uma palavra de agradecimento sincero e sentido a todos os que fizeram parte dele, envolvidos ou envolvendo-se para contribuir para a minha formação pessoal e desenvolvimento profissional.

Inevitavelmente, endereço as primeiras palavras de agradecimento aos meus pais que contribuíram diariamente para o meu sucesso e possibilitaram o meu desenvolvimento e crescimento enquanto estudante, transmitindo-me valores e as palavras mais adequadas aos momentos mais difíceis.

À Mariana Barreto, que esteve sempre presente, a qual partilhei as minhas experiências, desabafei e amadureci. Sem ela esta caminhada não teria sido a mesma. Obrigado pela paciência que tiveste e por me ensinares a ser melhor, por me dares força, motivação e nunca teres deixado de acreditar em mim.

Aos meus colegas de estágio, pela amizade, pelos conselhos e pelo companheirismo que transmitimos uns aos outros alegrando cada dia do nosso estágio e cada noite de trabalho.

Aos meus orientadores, António Miranda e Elsa Silva, pelos ensinamentos que me transmitiram, pelo esforço e pela disponibilidade que sempre demonstraram.

Ao departamento de Educação Física da Escola Secundária de Avelar Brotero, por me terem recebido tão bem e por criarem um ambiente de trabalho de entreajuda, alegre e familiar.

Ao Diretor da Escola Secundária de Avelar Brotero, aos professores e todos os funcionários que facilitaram a minha passagem por lá e que sempre se mostraram predispostos a ajudar.

Por último, nunca poderia deixar de agradecer à turma do 11º1F, que sempre mostraram empenho nas aulas e tornaram esta formação a mais completa e enriquecedora possível, desafiando-me todos os dias.

A todos, o meu mais sincero Obrigado!

“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa,
nunca tem medo e nunca se arrepende.”
(Leonardo Da Vinci)

RESUMO

O presente relatório representa todo o processo desenvolvido no Estágio Pedagógico, que descreve a aplicação de todos os conhecimentos adquiridos durante os anos de formação académica anteriores, realizando a transição da teoria à prática e da função de aluno para professor, estando aqui toda a aplicação inserida num contexto real de ensino. Representando a conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, o mesmo foi desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma 1F do 11º ano de escolaridade do curso Científico-Humanístico da área de Ciências e Tecnologias, no decorrer do ano letivo de 2018/2019.

Este relatório apresenta toda a componente prática realizada de forma sistemática, expondo todas as decisões, estratégias, sucessos e fracassos, sentidos durante o Estágio Pedagógico, descrevendo todo o planeamento, a realização e avaliação das práticas, que visaram sempre a melhor exposição possível de conteúdos e tarefas proporcionadas aos alunos, possibilitando que os mesmos conseguissem desenvolver-se e aumentar os seus conhecimentos e competências com a melhor qualidade de ensino possível.

Neste sentido, ao longo deste documento são projetados três capítulos. O primeiro, alusivo à caracterização do contexto da prática pedagógica, o segundo, dividido por quatro áreas de atuação - as atividades de ensino-aprendizagem, as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas, e a atitude ético-profissional. Por último, no que respeita à investigação desenvolvida ao longo do ano letivo, um estudo sobre a perceção de professores e respetivos alunos em relação à prática pedagógica do docente de educação física.

Palavras chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Reflexão. Perceção. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This report represents the whole process developed in the Teacher Training, which describes the application of all the knowledge acquired during the previous years of academic formation, making the transition from theory to practice and the function of student to teacher, being here all the application inserted in a real teaching context. Representing the conclusion of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary School of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. The Teacher Training was developed in Escola Secundária de Avelar Brotero, accompanied the 1F class of the 11th school year during the academic year of 2018/2019.

This report presents all the practical component carried out in a systematic way, exposing all the decisions, strategies, successes and failures, that took place during the Teacher Training, describing all the planning, realization and evaluation of the practices, always aimed at the best possible exposition of contents and tasks provided to the students, allowing them to develop and increase their knowledge and skills with the best quality.

In this sense, throughout this document three chapters are projected. The first chapter alludes to the characterization of the context of pedagogical practice, the second chapter divided into four areas of action, teaching-learning activities, school organization and management activities, educational projects and partnerships, and ethical-professional attitude. Finally, with respect to research carried out throughout the school year, a study on the perception of teachers and their students in relation to the pedagogical practice of the Physical Education teacher.

Keywords: Physical Education. Teacher Training. Reflexion. Perception. Pedagogical Practice.

Sumário

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	18
1. Expectativas iniciais	18
2. Caracterização do contexto	19
2.1 A escola.....	19
2.2 O Núcleo de estágio	20
2.3 Grupo disciplinar	20
2.4 A turma	21
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	23
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem.....	23
1. Planejamento.....	23
1.1 Plano anual	24
1.2 Unidades Didáticas	27
1.3 Planos de aula	29
2. Realização	31
2.1 Intervenção Pedagógica	31
2.1.1 Instrução	31
2.1.2 Gestão	34
2.1.3 Clima e Disciplina.....	36
2.2 Reajustamento, Estratégias e Opções.....	38
3. Avaliação.....	41
3.1 Avaliação Formativa Inicial	41
3.2 Avaliação Formativa Processual.....	44
3.3 Avaliação Sumativa.....	45
3.4 Autoavaliação	47
3.5 Parâmetros e Critérios de avaliação.....	48
4. Questões dilemáticas	48
Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar	51

Área 3 – Projetos e parcerias educativas.....	52
Área 4 – Atitude ético-profissional	54
CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA	56
1. Introdução.....	57
2. Metodologia	60
2.1 Participantes	60
2.3 Instrumentos e Procedimentos.....	60
2.4 Tratamento dos Dados	61
3. Resultados	62
3.1 Apresentação dos resultados relativos aos 44 itens da 1ª parte do Grupo I – Intervenção Pedagógica	62
3.2 Apresentação dos resultados relativos aos 3 itens da 1ª parte do Grupo II – Opinião do professor/aluno	65
4. Discussão	66
5. Conclusão	68
REFERÊNCIAS	69
CONCLUSÃO	70
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICES.....	73
ANEXOS	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Rotação de espaços do 11º1F	25
Tabela 2: Unidades Didáticas a lecionar ao 11º1F	25
Tabela 3: Dados da amostra: professores e alunos (SPSS).....	60
Tabela 4: Resultados relativos aos 44 itens do Grupo I da 1ª parte (professores) - Intervenção Pedagógica (SPSS)	63
Tabela 5: Resultados relativos aos 44 itens do Grupo I da 1ª parte (alunos) - Intervenção Pedagógica (SPSS)	63
Tabela 6: Resultados relativos aos 44 itens do Grupo I da 1ª parte (médias gerais) - Intervenção Pedagógica (SPSS)	64
Tabela 7: Resultados relativos aos 3 itens do Grupo II da 1ª parte - Opinião do professor/aluno (SPSS).....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

UC – Universidade de Coimbra

ESAB – Escola Secundária de Avelar Brotero

CMC – Câmara Municipal de Coimbra

EF – Educação Física

EA – Ensino-Aprendizagem

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

PAA – Plano Anual de Atividades

UD – Unidade Didática

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MACEF – Modelo de Alinhamento Curricular em Educação Física

ACPA – Área de Competências e Perfil do Aluno

TGFU – Teaching Games for Understanding

MED – Modelo de Educação Desportiva

DT – Diretor de Turma

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais

DI – Dimensão Instrução

DPO – Dimensão Planeamento e Organização

DC – Dimensão Clima

DD – Dimensão Disciplina

DA – Dimensão Avaliação

P – Professor

A – Aluno

PM – Professor Masculino

PF – Professor Feminino

AM – Aluno Masculino

AF – Aluno Feminino

MD – Média

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Ficha Individual do aluno

Apêndice II – Plano Anual

Apêndice III – Plano de Unidade Didática

Apêndice IV – Extensão de conteúdos resultantes da Avaliação Formativa Inicial

Apêndice V – Plano de aula

Apêndice VI – Grelha de avaliação inicial

Apêndice VII – Grelha de avaliação formativa

Apêndice VIII – Ficha de autoavaliação qualitativa

Apêndice IX – Grelha de avaliação sumativa

Apêndice X – Parâmetros e critérios de avaliação

Apêndice XI – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor” preenchido pelos alunos do Ensino Secundário

Apêndice XII – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor” preenchido pelos professores

Apêndice XIII – Resultados dos questionários da 1ª Parte, Grupo I por Dimensão Pedagógica

Apêndice XIV – Resultados dos questionários da 1ª Parte, Grupo II

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Certificado de participação no Programa FITescola

Anexo II – Certificado de participação no I Seminário Internacional de Inclusão pelo Desporto

Anexo III – Diploma Organização do Corta-Mato Escolar

Anexo IV – Certificado de participação na VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Anexo V – Certificado de organização da VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Anexo VI – Certificado de apresentação na VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Anexo VII – Certificado de participação no VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

Anexo VIII – Certificado de apresentação no VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

INTRODUÇÃO

O presente documento integra a unidade curricular de Estágio Pedagógico do ano letivo 2018/2019, inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O Estágio Pedagógico representa a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante os anos de formação académica anteriores, realizando a transição da teoria à prática e da função de aluno para professor, estando esta aplicação inserida num contexto real de ensino.

Desta forma, o Estágio Pedagógico foi desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB), acompanhando a turma 1F do 11º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico da Área de Ciências e Tecnologias, tendo como acompanhamento, orientação e supervisão o professor cooperante, Mestre António Miranda, como a orientadora da faculdade a Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro Silva.

A possibilidade de experienciar a realidade docente e poder aplicar os nossos saberes e convicções durante este ano letivo, fez com que fosse possível evoluirmos como professores, aumentando assim a nossa eficácia pedagógica. Neste sentido, este documento pretende descrever de uma forma refletida e elaborada as práticas experienciadas no desenrolar do ano letivo.

Este relatório procura apresentar a prática realizada de forma sistemática, expondo as decisões, estratégias, sucessos e fracassos que marcaram este percurso e que visaram sempre a melhor exposição de conteúdos e tarefas proporcionadas aos alunos, para que os mesmos pudessem beneficiar de um processo de ensino-aprendizagem direcionado para o seu melhor desenvolvimento e evolução, como também o nosso crescimento e aperfeiçoamento na prática docente, enquanto futuros professores de Educação Física.

Neste sentido, em concordância com a Prática Pedagógica Supervisionada II, foram projetados um conjunto de pontos divididos por três capítulos denominados: I - Contextualização da prática desenvolvida, II - Análise reflexiva sobre a prática pedagógica e III - Aprofundamento do tema/problema.

No primeiro capítulo são apresentadas as expectativas iniciais e a caracterização do contexto, no segundo, expomos as atividades e reflexão das mesmas, centrando o

nosso foco no planejamento, na realização, na avaliação e nas questões que nos foram surgindo durante a prática, passando igualmente pela organização e gestão escolar, pelos projetos e parcerias educativas e pela atitude ético-profissional onde objetivamos especificar cada decisão e proceder a uma análise e reflexiva. No terceiro e último capítulo, evidenciamos a investigação desenvolvida durante o ano letivo, que teve como propósito verificar a concordância entre professores e alunos de ambos os sexos sobre a sua percepção acerca da intervenção pedagógica docente.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. Expectativas iniciais

As expectativas iniciais interpretam um combinado de emoções e sensações, traduzidas em texto após uma reflexão aprofundada que antevem um futuro próximo. Estas elucidam os primeiros momentos que antecedem a atividade pedagógica.

Para tal, este parâmetro do enquadramento contextual insere-se no primeiro momento de ponderação e reflexão sobre as questões didáticas e pedagógicas que serão desenvolvidas no corpo principal deste relatório.

A principal preocupação no primeiro momento esteve relacionada com a relação com a turma e com o meu à vontade para estar perante um grupo de alunos do ensino secundário. Posteriormente, houve a preocupação com as unidades didáticas que iria lecionar, sendo que relativamente a uma delas, não tinha tido qualquer contacto ou formação prévia.

Outras preocupações prendiam-se com expectativas que recaiam sobre a capacidade de adaptação à escola. Por outras palavras, a adaptação do planeamento das aulas ao espaço físico da escola/infraestrutura, ao material que se encontrava disponível, ao tempo de aula e também à minha capacidade para passar os meus conhecimentos. Em último lugar era a ansiedade de não ser objetivo e claro no meu discurso.

Para combater estas inseguranças e para melhor nos situarmos no contexto escolar, foram organizadas reuniões preparatórias diárias com o professor cooperante, que nos preparou e respondeu às diversas questões que surgiam, como a gestão da aula, o controlo das aprendizagens, as estratégias de ensino, disciplina e indisciplina e também questões didáticas e pedagógicas, como são exemplo a interação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem.

2. Caracterização do contexto

Para contextualizar a prática pedagógica desenvolvida durante o Estágio Pedagógico, será conveniente caracterizar e apresentar o meio envolvente, como o contexto escolar, o grupo disciplinar, o núcleo de estágio e a turma, todos eles com um papel fulcral durante o decorrer de todo o ano letivo.

2.1 A escola

A Escola Secundária Avelar Brotero (ESAB) situa-se na Solum, junto ao Estádio Municipal de Coimbra e ao Complexo Olímpico de Piscinas Municipais.

Aquela só ocupou o edifício em que se encontra atualmente, em 1960, tendo começado por ser na antiga Igreja da Trindade, fundada por António Augusto de Aguiar e possuindo como patrono Félix de Avelar Brotero (destacado pela Universidade de Coimbra como um impulsionador e perito da Botânica em Portugal) designada como “Escola de Desenho Industrial”. Em fevereiro de 1889, distinta como escola industrial, necessitava de mais espaço, o que levou a anexar-se a mesma ao conhecido Jardim da Manga.

A 13 de Janeiro de 1917 ocorreu um incêndio que destruiu parte das instalações e a “Brotero” foi obrigada a mudar novamente de lugar para a Quinta de Santa Cruz - espaço que é hoje ocupado pela AAC - Associação Académica de Coimbra - mas não demorou muito a ser transferida para outro local, pois passados 10 anos, devido à escassez de recursos das instalações, mudou-se para o edifício onde atualmente funciona a Escola Secundária Jaime Cortesão, no qual permaneceu por mais de 35 anos.

Atualmente é uma escola composta com aproximadamente 1600 alunos e 180 professores, apresentando à comunidade estudantil oportunidades de estudo como Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais em diversas áreas, mantendo assim a sua imagem à semelhança dos seus primeiros anos.

No que concerne à disciplina de educação física, esta conta com um espaço exterior, com dois campos e uma pista de atletismo com caixa de areia, um polidesportivo coberto e um ginásio. Devido à sua localização atual, conta ainda com uma piscina olímpica da Câmara Municipal de Coimbra (CMC), o que possibilita o ensino de natação aos alunos da escola. É ainda de destacar os quatro balneários para os alunos, dois para

os professores, um gabinete médico e duas arrecadações onde se guarda todo o material existente para a prática da atividade física.

2.2 O Núcleo de estágio

O núcleo de Estágio Pedagógico é composto por quatro elementos do sexo masculino, que prosseguiram estudos juntos desde 2014, ou seja, durante toda a sua formação acadêmica na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF) da UC.

A familiaridade do grupo permitiu que, desde o início, houvesse uma grande abertura para troca de ideias e para reflexões informais, que foram bastante construtivas ao longo do ano letivo, erguendo assim e edificando perfis pedagógicos convergentes e ao mesmo tempo distintos, sobressaindo a individualidade de cada um.

Assim sendo, conseguimos construir um grupo unido e próximo, que se entreajudou nos vários desafios que foram surgindo, tendo, através de vários debates, desenvolvido técnicas e estratégias distintas, cada uma delas adaptadas às várias turmas que lecionávamos.

Por outro lado, o professor cooperante propôs igualmente reflexões sobre a prestação de cada um, o que também abriu-nos o horizonte para outros pontos importantes de discutir, onde incutiu métodos e estratégias reflexivas que ajudaram a tornar as aulas que lecionámos mais ricas de rotinas, de metodologias de trabalho e de crescimento reflexivo, tanto para nós professores estagiários como para os nossos alunos.

Com o decorrer do ano letivo, comprovámos ser um núcleo bastante unido e determinado, para que este fosse um período não só de experimentação, mas de grandes aprendizagens, onde primássemos pela diferença, evolução e distinção profissional.

2.3 Grupo disciplinar

Apesar de professores em fase de formação e distintos de toda a docência, fomos inseridos dentro do grupo da disciplina que lecionámos, sendo deste modo agregados a um conjunto de 10 professores, 6 do género masculino e 4 do género feminino, grupo este que sempre fez questão de nos pôr à vontade e de nos incluir em todo o contexto curricular e de extensão curricular.

Este grupo caracterizava-se pelo clima descontraído, pela entreatada existente e pelo acolhimento que nos proporcionou, o que sempre nos ajudou a enquadrar e crescer enquanto futuros docentes da disciplina.

Embora todo o grupo representasse uma “casa” para nós e um enorme apoio associado às nossas aprendizagens, a figura central e com maior peso e destaque foi o Dr. António Miranda, nosso orientador, que desde cedo nos estimulou a crescer em sentido crítico e reflexivo, que através das várias reuniões semanais nos apresentou uma grande qualidade de reflexão, que nos fez crescer profissionalmente, socialmente e como indivíduos responsáveis e dotados de inúmeros instrumentos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem.

2.4 A turma

Com intuito de possibilitar um melhor conhecimento dos alunos que compõem a turma do 11º1F, tratando-se de um grupo social em constante interação e movimento, foi preenchida a ficha individual do aluno (apêndice I) por todos na primeira aula da disciplina, elaborada pelo Núcleo de estágio que, para além de os caracterizar, permitiu a elaboração de estratégias de intervenção pedagógica adequadas tanto aos seus pontos fortes como às suas carências e fragilidades.

A turma 1F do Curso Científico Humanístico, era composta inicialmente por 27 alunos, 22 do sexo masculino e outros 5 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e 20 anos de idade inclusive, tendo no final do ano letivo ficado com um total de 26 alunos, devido a um deles ter mudado de curso. Todos os alunos residiam no distrito de Coimbra sendo 9 do centro da cidade e os restantes da periferia, utilizando tanto transporte particular como público, portanto demorando cerca de 15 a 30 minutos no percurso casa-escola. No que diz respeito às questões de saúde, todos eles realizavam as três refeições diárias, à exceção de uma aluna que não tomava o pequeno almoço, revelando-se assim um caso preocupante visto que as aulas de EF se realizavam ao primeiro tempo da manhã. Através da análise do questionário, foi possível perceber que nenhum dos alunos sofria de algum caso de saúde grave, havendo 4 que relataram possuir problemas de visão o que poderia dificultar assim a sua prática de atividade física.

Nas questões que dizem respeito às modalidades que se inserem dentro da disciplina, a maior parte dos alunos admitiu sentir dificuldades na modalidade de Ginástica e considera a educação física como uma disciplina em que se pode aprender ao

mesmo tempo que podem descontraír. Quanto às suas modalidades praticadas a nível federado a diversidade é grande, tendo alunos praticantes de modalidades que vão desde o futebol, ciclismo, nataçãõ, Crossfit e badminton.

Após as primeiras semanas, foi possível caracterizar melhor a turma, a qual se destacou pelo seu empenho e motivação para a prática da atividade física, o que por um lado facilitou a prática pedagógica do professor e a lecionação de aulas. Por outro, a turma era muito agitada, perdendo a sua atenção em momentos de instrução ou de transição das tarefas, que acabou por desafiar o professor, o que fez com que logo de início fossem criadas estratégias e rotinas para que fosse possível incutir disciplina nos alunos e minimizar assim então a agitação existente. As regras e rotinas discutidas com os alunos possibilitaram o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o que acabou por criar um bom clima relacional entre professor e alunos.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

Acreditamos que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (EA) muito depende da relação professor-aluno, em que a prática pedagógica do professor deve procurar uma interação entre ambos os agentes de ensino, cruzando histórias, pontos de vista, opiniões, crenças e valores que, segundo a pedagogia de Freire, (1994) buscará uma autonomia de estratégias de ação-reflexão-ação, procurando no aluno estímulos do seu pensamento de modo a formar uma análise crítica.

Por outro lado, o professor em formação deve igualmente ele, ser reflexivo, crendo que, segundo a realidade observada, seja ela instável ou complexa, deve ser capaz de refletir durante a ação e após a ação, em retrospectiva às opções tomadas e à prática vivida, construindo assim o seu perfil e analisando o que melhor se adapta a cada contexto que, segundo Alarcão (1996:14) irá fomentar um saber contextual e estratégico.

Segundo Bento (1998:16) a didática prescreve três tarefas principais ao professor, que estão estreitamente conectadas, sendo estas a planificação, a realização, a análise e avaliação. Neste sentido, este capítulo pretende exteriorizar todo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pondo em destaque esses mesmos três momentos.

1. Planeamento

Tendo como primeiro momento o planeamento, este procurou, antes de tudo, o reconhecimento antecipado das condições, que teve em atenção os objetivos e conteúdos programáticos existentes nos programas de Educação Física e as condições pessoais, sociais, materiais e locais, com fim de delinear todo o processo de desenvolvimento dos variados domínios dos alunos (Bento, 1998:15).

Nesta linha, pretendeu-se que o planeamento fosse lógico e coerente, tendo em conta as características pessoais dos alunos e os objetivos e conteúdos existentes nos programas, o que acabou por não se revelar uma tarefa fácil. Contudo, desde início, foram elaboradas estratégias e métodos para atingir os objetivos previstos, por forma a tentar maximizar a qualidade do ensino. O planeamento procurou traçar linhas orientadoras fundamentais, sabendo-se que o ensino se divide em duas partes, uma na idealização e outra na realidade (Bento, 1998:16). Por isso não exigindo que toda a atuação pedagógica

fosse completamente determinada previamente, mas que esta tentasse abranger e guiar o processo, de modo a que se pudesse aproximar intimamente da realidade e dos seus objetivos terminais.

Procurámos, portanto, que o nosso planeamento fosse claro, que objetivasse qualidade, que fosse criativo e flexível para que nos permitisse reajustamentos e fosse adaptado à turma e alunos em questão.

Apresentamos a seguir o planeamento nas suas diversas fases: o plano anual (planeamento a longo prazo), o plano por unidade didática (planeamento a médio prazo) e o plano por aula (planeamento a curto prazo).

1.1 Plano anual

Entendemos o plano anual (perspetiva macro do processo de EA) como um documento orientador do ano letivo, o que segundo Bento, (1998:67) “constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino, que se traduz na compreensão dos objetivos e reflexão da organização do ensino” no decurso de um espaço temporal. Para tal, procurámos traçar um plano que fosse exequível e ao mesmo tempo exato e rigoroso, que nos orientasse para o essencial, tendo sempre como plano de fundo as indicações dos programas e a realidade da turma e da escola, onde primámos pela clareza dos resultados a alcançar.

Pretendemos que o plano anual fosse assim a periodização de uma época, que a mesma tivesse em conta todos os períodos críticos, todas as avaliações, todas as datas, todas as fases de desenvolvimento e todos os momentos de interação, para que fosse possível organizar o ensino de modo a que todos os alunos, no final do ano letivo, pudessem atingir o seu potencial educativo e desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

Para tal, primeiramente consultámos os programas existentes, nomeadamente o Plano Nacional de Educação Física (PNEF), (2001), e as Aprendizagens Essenciais e Conteúdos Programáticos (2018) para o 11ºano de escolaridade, de modo a poder colher os objetivos e conteúdos a lecionar, seguindo-se as metas e planificações do grupo disciplinar de Educação Física (resultantes da reunião do grupo disciplinar), o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da escola (onde recolhemos as características da escola e do meio envolvente), a caracterização da turma (resultante da aplicação da ficha de caracterização do aluno), a calendarização prevista para o ano letivo de 2018/2019 (existente nos documentos orientadores provenientes do governo central) e a

calendarização escolar da ESAB. Com isto procedemos à combinação, em conjunto com o grupo disciplinar, de todos os objetivos, as rotações de espaços de cada professor e de todas as atividades a anexar ao Plano Anual de Atividades (PAA) e a executar no âmbito da Educação Física.

Após o traçar de todos os objetivos, atividades a desenvolver e conteúdos a lecionar, elaborámos então o PAA (apêndice II) e uma tabela que resultou da convergência de todas as variantes envolvidas que se apresenta abaixo (Tabela 1 e 2).

Tabela 1: Rotação de espaços do 11ºIF

Período Letivo	Nº Rotação	Data Início	Data Término	Espaços Turma 11ºIF
1º	1ª rotação	17/set	26/out	Exterior 1 e 2
	2ª rotação	29/out	14/dez	Piscina e Ginásio
	FITEscola	05/nov	09/nov	-
2º	3ª rotação	03/jan	15/fev	Polidesportivo 1 e 2
	4ª rotação	18/fev	05/abr	Ginásio e Exterior
3º	5ª rotação	23/abr	05/jun	Polidesportivo 2 e Piscina
	FITEscola	06/mai	10/mai	-

Tabela 2: Unidades Didáticas a lecionar ao 11ºIF

	1º Período				2º Período			3º Período		
Nº Aulas	18	13	3	4	19	6	12	12	4	2
UD	Andebol	Natação	FITEscola	Dança	Basquetebol	Ténis	Ginástica	Badminton	Natação	FITEscola
Espaço	Exterior 1 e 2	Piscina	-	Ginásio	Polidesportivo 1 e 2	Exterior	Ginásio	Polidesportivo 2	Piscina	-
Rotação	1	2	2	2	3	4	4	5	5	5
Total de Aulas	38				37			19		
	93									

Segundo podemos ver através da análise das tabelas acima apresentadas, a seleção das matérias a lecionar por ano de escolaridade foi pré-determinada pelo grupo disciplinar, tendo a nossa turma do 11ºano as modalidades obrigatórias de: andebol, natação, dança, basquetebol, ginástica de aparelhos e badminton. A modalidade de ténis surgiu por opção nossa, devido à rotação de espaços não ser certa para um professor, o que, neste ano escolar coube-nos assumir com essa responsabilidade, tendo de optar por lecionar algumas das matérias repartidas pelo decorrer do ano letivo. A opção do ténis veio por meio de lecionar uma unidade didática de raquetes, anexando-se assim ao badminton e possibilitando deste modo aos alunos uma variedade de estímulos, estes essenciais ao seu desenvolvimento.

O grupo disciplinar considerou assim cinco rotações espaciais durante o ano letivo, cada uma delas com a duração de, sensivelmente, seis semanas, objetivando a lecionação de 18 a 19 blocos de 50' minutos por unidade didática sendo que no nosso caso a ginástica de aparelhos ficou reduzida a apenas doze tempos, tendo em conta o que referimos anteriormente.

Analisando os espaços disponíveis e os materiais existentes na escola, optámos por começar com uma modalidade coletiva, que direcionasse os alunos para o desenvolvimento da interação social entre pares e que ao mesmo tempo os motivasse para a prática da atividade física aumentando desde o início a sua predisposição para as aulas de Educação Física. Interessámo-nos também em distribuir as unidades didáticas de forma alternada, de modo a que conseguíssemos lecionar sempre uma modalidade coletiva e outra individual, pretendendo desta forma estimular os alunos à competição, interação e espírito de grupo por forma a não os saturar com um período composto apenas por modalidades muito técnicas, que pudessem pôr em causa o bom funcionamento da disciplina pela falta de motivação para a mesma.

Esta rotação espacial permitiu que as unidades didáticas fossem abordadas continuamente, estando os alunos em constante prática e facilitando o enquadramento dos conteúdos a lecionar, opção benéfica para o desenvolvimento motor e cognitivo. Acreditamos que a lecionação concentrada da mesma modalidade trouxe benefícios como a aquisição de novas competências, onde durante um determinado período os alunos estiveram focados e aprofundaram conteúdos que se interligaram, desenvolvendo uma formação específica da modalidade em questão.

Ao longo do ano letivo houve ainda dois momentos distintos, que foram destinados à realização do protocolo de testes "FITescola", os quais tiveram lugar numa semana do 1º período e noutra semana do 3º período, interrompendo as aulas de Educação Física de todas as turmas e estando todos os alunos da escola a realizá-los. Com todos os professores do Grupo disciplinar de Educação Física, estas semanas permitiram que todos os alunos fossem avaliados com sucesso, estando cada professor numa estação destinada a um determinado teste, o que revelou por ser uma estratégia eficaz e de sucesso.

Por outro lado, inserindo-se nas diversas rotações ainda tiveram lugar a realização do Corta-mato escolar (organizado pelo nosso núcleo de estágio), a VIII Oficina de Ideias, e a semana da Educação Física (torneios inter-turmas) nos últimos dois dias de aulas de cada período.

O plano anual mostrou-se assim um instrumento indispensável no decorrer do ano letivo, o qual nos apresentou indicadores exatos e flexíveis que tiveram como base linhas orientadoras de todo o processo a ser desenvolvido. A sua produção não se mostrou difícil uma vez que inicialmente o professor orientador nos mostrou como focar-nos no essencial, para que este fosse um documento simples, objetivo e ao mesmo tempo rigoroso, apresentando-nos uma visão global do ano letivo muito acessível.

1.2 Unidades Didáticas

Concentrando-nos agora no planeamento a médio prazo (perspetiva meso do processo de EA), surgem as unidades didáticas (UD) ou unidades de matéria, as quais apresentam aos professores e alunos um planeamento mais específico e detalhado.

Segundo Bento, (1998:76) estas irão ter como ponto central a formação das variadas habilidades e capacidades, onde após a consulta dos documentos orientadores (programas nacionais) deverão estar explícitos os comportamentos, as atitudes, os interesses e o que iremos valorar, privilegiando deste modo as nossas convicções.

Consideramos que, para uma estruturação coerente do processo de ensino-aprendizagem, as mesmas deverão ter em atenção vários itens, como: a estrutura de conhecimentos, os conteúdos técnico e táticos, os recursos (materiais e espaciais), as características da turma, as aulas existentes para essa unidade, as estratégias, as progressões a aplicar, a extensão e sequência dos conteúdos e a avaliação.

Como afirmam Quina (2009:77) e Bento (1998:60) as UD devem ser um aglomerado de aulas, organizadas e estruturadas, focadas na perseguição de um conjunto de objetivos, no qual os mesmos ditarão o conteúdo da UD e a sua estrutura.

Então, para a sua elaboração, consultámos os programas oficiais (PNEF e Aprendizagens Essenciais), realizámos uma avaliação à turma de carácter diagnóstico e traçámos objetivos. Através deste primeiro passo, pudemos delinear linhas metodológicas e estratégias para atingir esses mesmos objetivos, por forma a garantir uma sequência lógica de apresentação dos conteúdos. Posteriormente, esboçámos as estratégias e dividimos os conteúdos por aulas, os quais foram sistematizados pelo seu perfil didático, regendo-nos pelas orientações de Bento, (1998:78) resultando daí a extensão e sequência dos conteúdos (apêndice III).

Preocupámo-nos também, após a avaliação inicial da turma, em dividir os alunos por grupos de nível, o que facilitou o planeamento, reestruturando e adequando os

objetivos a cada grupo (diferenciação pedagógica), pelo que foi possível prever diferentes estratégias, progressões, modelos e estilos de ensino (apêndice IV), com vista ao máximo desenvolvimento de cada aluno e do sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Pela diferenciação do modo de ensinar e organizar o trabalho pretendemos, como Roldão & Almeida, (2018) nos indicam, assegurar a aprendizagem bem-sucedida de cada aluno e potenciar as aprendizagens, garantindo a todos a melhor aquisição dos conteúdos.

Concentrámo-nos num planeamento que não contivesse demasiados objetivos nem matéria em demasia, com vista à obtenção de resultados sólidos pelos alunos de modo a “empregar um procedimento didático-metodológico favorável em que houvesse uma utilização racional e eficaz do tempo de ensino” (Bento, 1998:28). Houve também a preocupação de que a sequência dos conteúdos fosse flexível, de modo a que se surgissem imprevisibilidades ou condições adversas à realização das aulas, pudessemos deste modo adaptar e reajustar o nosso planeamento.

Para o modelo das nossas unidades didáticas utilizámos o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Joan Vickers (1990), que aglomerou oito módulos. Desse modo, o corpo das nossas unidades didáticas foi constituído pelo: Módulo 1 – Análise da modalidade e estrutura de conhecimento (história, terreno de jogo, jogadores, arbitragem, conteúdos técnicos, conteúdos táticos e condição física), Módulo 2 – Análise do envolvimento (recursos humanos, alunos, recursos materiais, recursos temporais e recursos espaciais), Módulo 3 – Análise dos alunos (avaliação formativa inicial), Módulo 4 – Extensão e sequência dos conteúdos, Módulo 5 – Definição dos objetivos de ensino (Objetivos comuns e específicos, domínios, estratégias de ensino, modelos e estilos), Módulo 6 – Configuração da avaliação (critérios, avaliação formativa processual e avaliação sumativa), Módulo 7 – Progressões de ensino e reflexão e Módulo 8 – Referências.

Posteriormente, em meados do 2º período, começámos a construir as unidades didáticas pelo Modelo de Alinhamento Curricular em Educação Física (MACEF), modelo este mais conciso, objetivo e direto, adaptado do modelo criado por McTighe, J., e Wiggins, G. (2004) que nos foi proposto pelo Prof. Doutor Paulo Nobre e que ainda se encontra em fase de desenvolvimento. O objetivo deste modelo foi cingir-nos ao essencial, aos conteúdos a lecionar, às características da turma, ao que iremos privilegiar em cada aula e como iremos atingir esses objetivos, deixando aqui à parte toda a história da modalidade e regras, estas já existentes no livro de apoio didático à disciplina.

Durante este planeamento, tentámos ser criativos e objetivos, definindo inicialmente objetivos enquadrados com cada grupo de nível, tendo sempre em mente conseguir adaptá-los ao número de aulas previstas, para que houvesse tempo para cada função didática e assim conseguissem atingir o seu propósito, de modo a que fosse possível notar evolução nos alunos de cada grupo de nível, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de competências, habilidades motoras, resolução de problemas e à conceção de valores e atitudes adequadas a uma sociedade cada vez mais exigente.

1.3 Planos de aula

No que diz respeito ao último estágio de planificação, o planeamento a curto prazo (perspetiva micro do processo de EA) este aprofunda-nos o planeamento aula a aula. O plano de aula representa assim a “unidade pedagógica e organizativa básica essencial do processo de ensino”, constituindo na translação do pensamento do professor para a ação (Bento, 1998:107).

Considerámos que o professor, antes de entrar para a aula, deveria ter já previamente delineadas todas as tarefas, a sequência dos conteúdos, a organização do espaço, os problemas a propor, os objetivos de cada exercício e os pontos chave da aula. Tudo organizado num espaço temporal, para que o ensino assim beneficiasse de uma organização que propiciasse o desenvolvimento sistemático de todo o conjunto de habilidades motoras, conhecimentos e atitudes nos alunos (Bento, 1998:102 e Quina, 2009:12).

Optámos por seguir as orientações de Quina, (2009:81) e utilizar um modelo de plano de aula tripartido, composto por três momentos distintos, a parte inicial, a parte fundamental e parte final (apêndice V). Este modelo foi adaptado pelo núcleo de estágio a partir do modelo integrante do 1º ano de mestrado, que sofreu algumas alterações. Construámos, portanto, um instrumento coerente e preciso, constituído por um cabeçalho, uma parte inicial da aula, uma parte fundamental, uma parte final e um anexo em que fundamentámos/justificámos as opções tomadas. A parte do cabeçalho continha toda a informação da aula, o dia, as horas, o local, o número de alunos previstos, a unidade didática, a função didática, os objetivos para a aula, o sumário da aula e as competências a desenvolver [Área de Competências e Perfil do Aluno (ACPA)], informações estas que tinham por objetivo principal contextualizar a sessão.

A parte inicial, fundamental e final continham a hora da tarefa, os seus objetivos, a organização, as componentes críticas, critérios de êxito e a metodologia, assumindo-se a parte inicial como a transmissão importante de informações essenciais ao bom funcionamento da aula e revisão dos conteúdos lecionados anteriormente, constituindo uma ponte no processo de EA. Na parte fundamental, estiveram em destaque as tarefas, as progressões, os feedbacks e toda a organização e gestão do espaço, e na parte final um momento de retorno à calma e de revisão de conteúdos, onde era sistematicamente cumprido um momento de reflexão e discussão com troca de ideias com os alunos, identificando os objetivos atingidos e os que ainda careciam de aperfeiçoamento.

Já na última parte, a justificação/fundamentação, sofreu alterações ao longo do ano letivo, em que inicialmente foram fundamentados os exercícios/tarefas, posteriormente a distribuição espacial, aproveitamento do espaço e modelos e estilos de ensino, e numa fase final, quais os benefícios, formas e o porquê de desenvolver determinada competência, ficando esta parte como um espaço de reflexão crítico, que posteriormente foi aprofundado nos relatórios de aula.

O plano de aula assumiu-se assim com uma função específica, adequada e reflexiva dos conteúdos a desenvolver, tendo como pano de fundo os documentos orientadores (PNEF e Aprendizagens essenciais), o plano anual, a unidade didática e as características da turma.

É ainda pertinente referir que os planos de aula e a estruturação e distribuição dos conteúdos aula a aula, tiveram ainda espaço para o desenvolvimento das dificuldades detetadas nos alunos, onde após uma fase de introdução, exercitação e consolidação dos conteúdos, os objetivos das aulas posteriores eram sempre as dificuldades identificadas anteriormente, beneficiando assim os alunos de um planeamento encorajador ao desenvolvimento das suas capacidades o que, segundo o descrito anteriormente, foi vantajoso para elaborar uma extensão e sequencia de conteúdos flexível, que possibilitou estes objetivos e estruturação.

Por fim, é de destacar as reflexões realizadas após aula, em que o núcleo de estágio e o professor orientador tiveram um papel fundamental na reflexão e apresentação de outros pontos de vista, o que tornou possível a adequação e ajuste do planeamento, objetivos, estratégias, progressões, modelos e também estilos de ensino, que acabou por nos abrir outros horizontes e caminhos a seguir, que potenciou assim a nossa formação profissional e ao mesmo tempo o desenvolvimento dos alunos.

2. Realização

Concluído o planeamento, passamos à fase interação professor-aluno, que pode ser denominada de ação ou realização, apresentando aqui o desenvolvimento do ato de ensino, ou como Jackson (1990) identifica, a fase interativa, correspondente às decisões que o professor toma durante a aula e que engloba aspetos como a organização, o ambiente, a gestão e operações pedagógicas que asseguram a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

Esta fase traduz-se assim na fase de maior conexão professor-aluno, tendo-se registado uma grande proximidade que proporcionou um confronto de ideias e debates que levaram os alunos ao aperfeiçoamento e desenvolvimento das suas habilidades e capacidades.

Neste ponto pretendemos revelar todos os nossos passos e ações, apresentar reflexões sobre os mesmos, apresentando detalhadamente e aprofundando as dimensões pedagógicas propostas por Siedentop (1983) instrução, gestão, clima e disciplina como também uma reflexão e fundamentação de todas as opções tomadas.

2.1 Intervenção Pedagógica

Consideramos então a intervenção pedagógica como a manipulação dos conteúdos de ensino, realizada pelo professor, com o propósito de torna-los compreensíveis para os alunos (Graça, 1997 cit in Mesquita, 2009).

Deste modo, a eficácia da manipulação, reside na capacidade do professor adaptar os conteúdos a lecionar aos contextos existentes, sendo eles os espaços, os materiais, as características de cada aluno e o tempo disponível.

2.1.1 Instrução

Consideramos a instrução como a parte da aula em que o professor motiva os alunos para a prática e conseqüente aprendizagem, onde são transmitidos ao aluno as informações sobre o produto de aprendizagem nomeadamente “o quê, o como e o porquê de fazer” (Quina, 2009:90). Nesta informação inicial, é importante ainda realizar a interligação dos conteúdos lecionados anteriormente, contextualizando assim o aluno no processo, para que o mesmo consiga ter um encadeamento de conteúdos lógico e coerente,

facilitando assim a aprendizagem de novos conteúdos e percebendo o porquê dos mesmos.

Importa também referir que a dimensão instrução carrega vários componentes como: a preleção, a demonstração, o questionamento e o *feedback* (Siedentop, 2008:20; Pieron, 1993:127; e Quina, 2009:90).

Na preleção inicial foi possível verificar a nossa evolução ao longo do ano letivo, em que a partir das primeiras aulas e das reflexões realizadas pós aula, fomos aperfeiçoando esta competência, tendo o cuidado de esperar que houvesse silêncio na turma, que os alunos não estivessem virados para o sol e que o discurso ao mesmo tempo que era rico em conteúdo fosse também claro, objetivo e conciso, cingindo-se ao essencial. Confirmamos também à luz dos estudos de Quina, (2009:92) que foi benéfico para os alunos e poupou tempo de aula, percebendo os alunos o porquê de cada exercício, quando no nosso discurso realizávamos uma preleção do que ia ser a aula e quais os exercícios a realizar, transmitindo o porquê dos mesmos e explicando o transfere de um para outro, reduzindo assim o tempo de compreensão dos alunos e aumentando o tempo de exercitação e conseqüente número de repetições traduzindo-se num desenvolvimento elevado das suas capacidades e habilidades. À semelhança das tarefas a realizar, a preparação do nosso discurso foi sempre pensada previamente, de modo a que tivesse qualidade e para que conseguíssemos assim atingir o pretendido, diminuindo o tempo de instrução e aumentando o tempo de prática.

Inicialmente o grande entrave foi a agitação dos alunos em momentos destes, daí percebermos que tínhamos de adotar outras estratégias. Para tal, necessitámos de adotar uma postura diferente, assertiva, e não prosseguir o nosso discurso sempre que havia conversas paralelas ou comportamentos que desviavam a atenção. Isto fez com que os alunos se apercebessem que não estavam a ter uma conduta correta, acabando os próprios alunos por pedirem silêncio aos seus colegas.

Com a introdução dos conteúdos e principalmente nas primeiras aulas de cada unidade didática, os momentos de preleção inicial foram mais longos, devido ao fato de os mesmos exigirem a transmissão das componentes críticas de cada habilidade ou tarefa, de organização da aula e também pela exposição das formas de avaliação, nas quais sempre primámos por incluir os alunos, concedendo-lhes espaço de opinião sobre a mesma. De referir então que, nas aulas em que a função didática era de exercitação ou consolidação, o nosso discurso durante a preleção inicial tendeu a ser curto, realçando

apenas os objetivos, as ações que queríamos ver e a contextualização dos conteúdos, realizando assim uma ponte com a aula anterior.

Na preleção final, o nosso discurso incidiu na revisão da aula, onde havia espaço para um debate com os alunos sobre as dificuldades detetadas e formas de as ultrapassar, reservando cinco minutos finais para que os alunos também tivessem a palavra e expressassem os seus sentimentos, pontos de vista e opiniões, desenvolvendo assim o domínio cognitivo.

Na parte fundamental da aula foi realizado questionamento durante os exercícios. Nas aulas de 100' minutos houve sempre um exercício analítico (em vagas, saindo grupos de alunos à ordem do professor), com vista à paragem e questionamento da tarefa, estando os alunos sempre em constante prática e repetindo diversas vezes a mesma situação tática, onde, quando necessário, havia uma paragem na tarefa em que os alunos tinham de refletir sobre possíveis soluções para um problema que estava a ocorrer, desenvolvendo a área de competências do pensamento crítico e criativo.

Quanto à demonstração dos exercícios, após uma fase inicial em que fomos conhecendo melhor a turma e as características dos alunos, cada vez mais percebemos que não era necessário recorrer à demonstração (à exceção de tarefas analíticas), visto que os alunos eram bastante empenhados e percebiam os objetivos e a organização pedida, estando a nossa prática pedagógica assente maioritariamente no modelo de ensino *Teaching Games for Understanding* (TGfU), facilitando assim a organização no espaço, onde os conteúdos foram introduzidos e exercitados quase sempre em situação de jogo. Na demonstração das tarefas analíticas, aplicadas essencialmente no ensino do basquetebol e nas modalidades individuais, a demonstração foi utilizada ao mesmo tempo que transmitíamos as componentes críticas e critérios de êxito, economizando assim tempo à exercitação e ao desenvolvimento de outras habilidades. Na demonstração feita através do modelo TGfU, optámos sempre por uma abordagem teórica antes da demonstração no terreno, tendo recorrido ao quadro branco para contextualizar o pretendido.

Centrando a nossa atenção no *feedback* e seguindo os estudos de Pieron, (1993:128) os nossos *feedbacks* assentaram em três fases: a observação do aluno e identificação dos erros, a determinação da causa do erro, e a decisão de parar ou não o exercício consoante a magnitude do erro observado. Aquando um erro individual demos sempre *feedback* individual sem necessidade de retirar o aluno da tarefa, se de grande magnitude, chamámos o aluno e discutimos com ele a causa, questionando, dando tempo

para o mesmo responder e prescrevendo. Aquando um erro de grupo, optámos por parar a tarefa e realizar questionamento com o grupo de alunos, recorrendo à descoberta guiada para que os mesmos encontrassem soluções. Tratando-se de um erro da turma, tal era discutido durante a preleção final ou aquando a mudança de tarefa, de modo a podermos ter toda a turma reunida e atenta. Quanto aos *feedbacks* sobre as componentes técnicas, transmitimos *feedbacks* visuais, verbais e quinestésicos, de forma prescritiva e avaliativa, tendo sempre o cuidado de fechar os ciclos de *feedback*.

Em jeito de reflexão sobre a nossa prática pedagógica e transmissão de *feedback* pudemos evidenciar uma evolução ao longo do ano letivo, inicialmente com *feedbacks* maioritariamente prescritivos e avaliativos, em que não conseguíamos filtrar os erros mais grosseiros e a precisar de remediação mais urgente. Com um maior à vontade com a turma e produto das reflexões realizadas após aula com o núcleo de estágio e professor orientador, fomos aprimorando e afinando o tipo de informação, conseguindo identificar melhor que erros queríamos eliminar e que tipo de *feedback* era mais adequado a cada situação, aumentando assim a nossa qualidade no ensino e com o processo de ensino-aprendizagem. Pudemos também verificar que o *feedback* interrogativo se revelou de extrema importância, obtendo maior retorno também dos alunos, nomeadamente quanto ao seu conhecimento, dificuldades e fragilidades, podendo deste modo reajustar as tarefas para que as mesmas incidissem nas suas necessidades.

De referir ainda que a instrução, em qualquer das suas formas, se manifestou como uma das nossas maiores ferramentas, a qual constituiu o ponto chave na interação professor-aluno, e que teve um papel importante e destacado na apresentação dos conteúdos, na identificação de fragilidades e resolução das mesmas, aumentando assim o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno e da própria turma.

2.1.2 Gestão

Alertados de que a gestão da aula era responsável por aumentar o tempo de empenhamento motor (Siedentop, 2008:122), investimos na criação de tarefas que beneficiassem de uma sequência lógica, com transição entre si, reduzindo assim o tempo de transição e organização entre exercícios. Face às características da nossa turma, este tornou-se um ponto chave no nosso planeamento em que, após escolher as tarefas mais adaptadas a cada conteúdo e objetivo, tivemos de repensar na sua organização, de modo

a que conseguíssemos minimizar comportamentos fora da tarefa e conversas paralelas. Acreditando que a organização da aula, facilita em muito as condições de ensino e aprendizagem, esta foi uma exigência requerida ao sucesso pedagógico (Quina, 2009:105). Desta forma, procurámos a automatização dos alunos, nomeadamente na criação de rotinas, onde desde o início do ano nos concentramos em reuni-los sempre no mesmo local, preocupando-nos em voltá-los de costas para o sol e afastados de barulhos ou distrações que pudessem pôr em risco a sua atenção. Outro aspeto foi o apito utilizado para momentos de reunião, inicialmente, em que sempre pedimos aos alunos para serem rápidos e reunir em menos de dez segundos estando os mesmos atentos e respeitadores nestes momentos, o que veio a confirmar-se não ser eficaz. Então, para esta turma, as reuniões com todos os alunos ocorriam essencialmente no início e fim da aula. Durante a parte fundamental optámos por reunir pequenos grupos de alunos, para darmos instrução, *feedback* ou inserir nova tarefa, o que revelou ser mais eficiente, não comprometendo a tarefa que estava a decorrer em paralelo, não existindo comportamentos de desvio e poupando assim tempo de comprometimento motor.

À medida que fomos também conhecendo a turma, deixámos de fazer a chamada, reduzindo assim o tempo gasto na parte inicial da aula. Inculcamos autonomia, onde desde o início do ano os alunos foram sempre responsáveis por organizar e arrumar o material, libertando o professor para outras tarefas como o esclarecimento de dúvidas a alunos e o acompanhamento de outros ainda em exercitação.

Na organização das tarefas no âmbito do nosso planeamento e escolha de exercícios, procurámos criar tarefas de complexidade crescente durante o decorrer da aula e que partissem de uma situação de jogo reduzido (no caso dos desportos coletivos) culminando no final da aula, numa situação de jogo formal, o que fez com que a introdução de conteúdos fosse encorajadora ao desenvolvimento dos alunos, revelando-se também um ponto positivo para a gestão da aula, com transições entre tarefas mais fluídas, estando os alunos em contante prática e evitando momentos parados, que poderiam permitir nos alunos uma agitação e perda de atenção na aula. Ainda na mesma linha de reflexão, o nosso posicionamento face à atividade da aula revelou ser um aspeto primordial para o bom funcionamento da nossa atividade pedagógica, não só por garantir a segurança dos alunos, mas por os ter todos no nosso campo de visão, o que restringia assim as brincadeiras e comportamentos desajustados.

Em jeito de reflexão, podemos afirmar que a criação de rotinas e um planeamento pensado na realização foi um fator potenciador do aproveitamento do tempo de aula e da

promoção do processo de ensino-aprendizagem, encorajando os alunos à prática, aproveitando e maximizando o tempo de empenhamento motor, aumentando o acompanhamento aluno a aluno e conseqüente quantidade de *feedbacks*, o que acabou por nos libertar mais e ter uma prática docente voltada para as aprendizagens dos alunos, desenvolvendo e reajustando os conteúdos e estratégias para que o nosso foco primordial se centrasse na aquisição de conhecimento e de novas habilidades e não no controle dos alunos.

2.1.3 Clima e Disciplina

Concentrando-nos agora no clima e disciplina, cremos que além destas duas dimensões estarem fortemente interligadas entre si - representando o combustível para uma prática pedagógica estável e otimizada para que exista na aula um ambiente facilitador e incentivador à aquisição de novas capacidades e conhecimentos - as mesmas ligam-se também à instrução e gestão da aula, onde concordamos com Piéron (1992 *cit. in* Quina, 2009:110) que a maior parte dos comportamentos inapropriados surgem quando os alunos se encontram parados, à espera de instrução ou de realizar um exercício, indo ao encontro do que referimos anteriormente, acerca das estratégias para minimizar os comportamentos de desvio, em que verificámos ser eficaz reduzir os momentos de instrução e aumentar o tempo de comprometimento motor, evitando quebras e paragens na aula.

Sendo uma turma bastante energética, a nossa primeira preocupação foi certificarmo-nos que não existiam comportamentos de desvio ou inapropriados. No início do ano letivo, este foi um fator desafiante para nós, sendo professores em fase de formação e com pouca ou nenhuma experiência profissional. Então, inicialmente, o primeiro impulso foi estar sempre a repreender os alunos e a chamá-los constantemente à atenção. Esta estratégia mostrou-se não ser a mais eficaz. Com a maturidade adquirida nos primeiros meses, aprendemos a selecionar os comportamentos que careciam de atenção e que muitas das vezes a melhor estratégia não era repreender, mas sim fazer silêncio e esperar que os alunos entendessem o comportamento adequado a ter. No decorrer das aulas os alunos foram-se apercebendo, e eles próprios acabaram por intervir quando algum colega não cumpria uma postura e atitude adequada ao bom desenrolar da aula, ajudando-nos assim na nossa ação pedagógica e permitindo o cumprimento dos objetivos previstos.

Outro ponto ainda a referir foi a seleção de grupos de alunos, onde após as reflexões pós aula, realizadas com o professor orientador e o núcleo de estágio, verificámos que a preparação prévia dos grupos para cada tarefa – selecionando os alunos mais problemáticos e distribuindo-os por grupos diferentes – foi bastante vantajosa, minimizando assim em grande parte estes comportamentos menos apropriados e indo ao encontro dos estudos de Bullough, (1989:30) em que uma das principais formas de evitar os problemas de indisciplina estava ligado à planificação com antecedência, antecipando as principais possibilidades de ocorrência destes episódios. Em suma, no que diz respeito à disciplina, estas foram duas das grandes e principais estratégias que se revelaram mais eficazes e em que foi possível ver a evolução da turma ao longo do ano letivo, não existindo no final, problemas ou atritos relacionados com este aspeto, tendo destaque o silêncio por parte do professor e a divisão dos alunos por grupos diferenciados.

No que toca ao clima da aula, e inicialmente concentrados muito na correção e punição, fomos constatando que o reforço positivo aos alunos quer na execução de habilidades ou padrões motores corretos, como nas suas atitudes, veio-nos trazer uma aproximação aos alunos muito maior, do que a adoção de uma postura sempre autoritária, refletindo-se na mudança das suas atitudes e participando muito mais ativamente na aula (no caso dos alunos problemáticos), o que se verificou ser assim uma alteração na nossa prática pedagógica, que potenciou o desenvolvimento e aprendizagens de todos os alunos.

Sabemos que, através de muitos estudos realizados na área, a eficácia do ensino, a interação professor-aluno, o clima da relação entre os agentes de ensino, quando afetivo, estimulante e positivo, promovem o desenvolvimento dos alunos, facilitando assim as aprendizagens dos mesmos (Quina, 2009:113) e que apesar de não serem os fatores chave, são bastante relevantes na influência do sucesso pedagógico em educação física, em que a qualidade da prática motora dos alunos é condição para o seu êxito, sendo o fator clima um dos fatores mais associados à eficácia do ensino (Onofre & Costa, 1994:20).

Concluindo assim que nós, docentes, devemos assumir desde início uma postura cuidada e responsável pelos comportamentos dos alunos, em que quaisquer que sejam as suas características, cabe a nós, professores, delinear estratégias e assumir o controlo da turma, nunca desistindo de nenhum aluno, mas sim preocupando-nos com os mesmos, repensando na organização da aula e de diferentes formas de combater determinadas atitudes não satisfatórias, adequadas e ajustadas às necessidades de cada um, criando um clima acolhedor e potenciador ao desenvolvimento tanto motor como cognitivo dos alunos.

2.2 Reajustamento, Estratégias e Opções

Tendo a nossa prática pedagógica em fase de formação um envolvimento de crenças, dúvidas e incertezas, a mesma trouxe uma complexidade enorme, não só na lecionação de aulas, mas também na tomada de decisões e ajustamentos educativos e curriculares, o que não só nos obrigou à leitura de numerosa bibliografia, mas também à constante reflexão pré e pós aula, construindo assim a nossa própria identidade profissional.

Considerámos Estrela e Estrela, (1977:15) e identificámo-nos ao defender que um bom professor não se limita a aplicar receitas, mas que reflete e retira os saberes da experiência e reflexão da mesma. Referindo que, neste seguimento, sempre nos interessámos por discutir, ler e experimentar, de modo a formar a nossa própria opinião e reflexão, sabendo o que melhor se ajusta a cada contexto de ensino, dependendo muito dos alunos e das características da turma que nos é apresentada.

De acordo com o descrito no parágrafo anterior, as nossas ações foram sempre refletidas e repensadas, de modo a que pudessemos dar aos alunos o nosso melhor para que estes conseguissem durante este ano letivo beneficiar de um ensino voltado para o sucesso e que melhor se adaptasse aos mesmos, sendo nossa prioridade as suas aprendizagens e aquisição de saberes e capacidades.

Quanto às decisões de ajustamento, queremos destacar a modalidade de natação e ginástica, onde nestas tiveram em destaque as decisões reajustamento, nomeadamente nas progressões idealizadas e nas reflexões com os alunos, dando a estes espaço e tempo para se expressarem. No que diz respeito à ginástica, foi nesta modalidade que vimos que por mais que o nosso planeamento fosse refletido, este não se traduzia nas melhores aprendizagens para os alunos. Então, foi durante a nossa prática pedagógica e na capacidade de repensar as tarefas que os nossos alunos conseguiram ter sucesso e adquirir novas habilidades, em que os mesmos nos mostraram que nem sempre eram capazes de realizar determinada tarefa e que os programas oficiais nem sempre refletiam a realidade observada nas escolas. Aprendemos acima de tudo nesta unidade didática a ir à raiz do problema, identificando assim a causa do erro (Pieron, 1993:128) e delinear novas tarefas durante a aula, ajustando-as e adequando-as às competências de cada aluno, decompondo cada movimento e exercitando cada progressão para posteriormente os alunos serem capazes de executar o pretendido. Já na lecionação da modalidade de natação, sofremos uma certa ansiedade, muito devido à falta de vontade com a modalidade, mas também

por possuímos quatro grupos de nível de competências distintas dentro da turma. Preocupámo-nos em saber e estudar bem as ações técnicas e as progressões de aprendizagem e, por mais que prescrevêssemos determinados exercícios e tarefas ao grupo pré-introdutório (alunos que não sabiam nadar), não conseguimos ver nenhuma evolução nas primeiras semanas, tendo aqui de tomar uma decisão. Falámos com os alunos e identificámos os aspetos e circunstâncias em que os mesmos se sentiam à vontade, sendo esse o ponto de partida do nosso planeamento. Então, para estes alunos, as tarefas iam surgindo sempre através do desenrolar do seu acompanhamento, em que muitas vezes o trabalho que estes eram capazes de fazer dependia em muito da sua disponibilidade que apresentavam no próprio dia. Esta estratégia, de ouvirmos primeiro o aluno, para então prescrever tarefas, fez com que os mesmos acabassem a unidade didática de natação a saber nadar, não cumprindo com as componentes críticas de cada estilo, mas conseguindo flutuar e deslocar-se livremente pela piscina, sem qualquer tipo de acessório.

Outra estratégia adotada para nos libertarmos ao acompanhamento do grupo pré-introdutório e introdutório na natação foi a opção de construir planos de treino diferenciados para cada grupo e afixá-los no cais da piscina, estando assim os alunos comprometidos com a tarefa e libertando o professor para o acompanhamento dos alunos com mais dificuldades.

Centrando-nos agora nos estilos de ensino e sobre uma visão geral do ano letivo, é importante referir que a nossa postura e estilos adotados sofreram grande evolução. Inicialmente, devido às características dos alunos, concentrámo-nos muito num estilo de ensino por comando, de modo a ter um maior controlo sobre os mesmos. Posteriormente com maior conhecimento da turma, vimos ser possível adotar outros estilos como o ensino por tarefa, utilizado em muitas das modalidades lecionadas e por descoberta guiada, utilizado em todas as modalidades, no qual o nosso foco estava no questionamento aos alunos, levando-os à apresentação de respostas desejadas (Nobre, 2017:150), fomentando em muito a autonomia dos mesmos. Por fim, adotámos na ginástica um ensino por autoavaliação, onde, de forma semelhante à modalidade de natação, os alunos dispunham de planos de treino para cada aula, em que tiveram que se autoavaliar e avaliar os seus colegas, detetando erros e dando sugestões de melhoria, desenvolvendo assim a área de competências do pensamento crítico e criativo, como também contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e capacidade de resolução de problemas.

Os modelos de ensino adotados incidiram maioritariamente no *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e o Modelo de Educação Desportiva (MED), tendo o modelo TGfU sido utilizado no decorrer das unidades didáticas, traduzindo-se numa das nossas opções de ensinar os conteúdos através do jogo reduzido e formal, para que os alunos se mantivessem assim em empenhamento motor, e evitando exercícios analíticos os quais, como referido anteriormente, conduziam os alunos para comportamentos de desvio. O MED foi utilizado sempre ao longo das aulas de cada unidade didática, principalmente no final das aulas, por forma a incentivar os alunos à competição, fortalecimento das relações interpessoais, e aprofundamento das regras de arbitragem e desenvolvimento do jogo formal, no qual foram sempre realizadas reflexões entre os jogos em que cada aluno teve a sua oportunidade para falar.

Ainda sobre as relações entre pares, o espírito de entreajuda e os altos índices de empenhamento motor e gosto pela atividade física, tivemos o cuidado de realizar aquecimentos centrados no trabalho de condição física, estando em foco a funcionalidade do corpo humano (não descuidando a adaptação cardiovascular e a mobilização muscular e articular adequada à modalidade em questão) exercitada com tarefas por objetivos, em que utilizámos o quadro branco (disponível em todos os espaços) para prescrever e indicar o trabalho a ser desenvolvido. Este tipo de aquecimento, guiado por objetivos e por tempo, veio aumentar o comprometimento motor dos alunos e o seu espírito de relacionamento entre pares como a entreajuda, além de fortalecer a sua condição física e fomentar o gosto pela prática regular de atividade física, dando-lhes conhecimentos para a prática fora da escola.

Concluindo assim que os modelos de ensino adotados e o estilo de ensino por descoberta guiada, vieram mostrar aos alunos o desenvolvimento da tomada de decisão no jogo, desenvolvendo os mesmos a capacidade de saber que ação executar em determinado momento específico, focando segundo os programas (PNEF e Aprendizagens Essenciais para o 11ºano de escolaridade) o desenvolvimento do pensamento tático e resolução de problemas no jogo formal.

Para além dos modelos e estilos de ensino, a nossa prática pedagógica beneficiou pelo trabalho por grupos de nível, onde verificámos ser mais favorável às aprendizagens dos alunos o ensino diferenciado. Foram sempre formados grupos de nível em tarefas específicas, distribuindo-se posteriormente os alunos em grupos heterogéneos, tendo em vista no final da aula os mesmos estarem em atividade com outros alunos, observando os

de nível avançado e obtendo também *feedbacks* desses alunos em adição aos do professor, utilizando aqui os alunos federados como agentes de ensino.

Queremos ainda ressaltar, que as decisões, estratégias e opções tomadas tiveram como foco e base o refinamento e sucesso do processo de ensino-aprendizagem, onde tivemos como horizonte os objetivos traçados previamente no plano anual e sempre que denotámos alguma falha, tentámos enveredar por outro caminho que nos conduzisse às metas predefinidas.

3. Avaliação

Acreditamos que a avaliação pode ser entendida como um processo cognitivo, que envolve uma apreciação de grande complexidade. Nobre (2015) complementa o conceito de avaliação como “pesada e penosa”, sendo esta “o resultado de um confronto, mandatado ou não, entre uma realidade que se percebe e uma perspectiva ideal dessa mesma realidade.”

Stufflebeam & Shinkfield, (1987:36) seguindo a mesma linha, entendem que a avaliação é o processo que permite identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor, das metas atingidas, da planificação e da realização, com fim de servir de guia para a tomada de decisões, solucionando os problemas e promovendo a compreensão dos fenómenos implicados.

Acreditamos que a avaliação é então uma ferramenta e um processo que permite ao professor guiar, orientar e analisar o processo de ensino, que encara, neste caso um jogo entre o ideal e o observado. A avaliação permite-nos observar dificuldades e fragilidades dos alunos numa determinada matéria e parte do pressuposto, de determinar em que ponto estes alunos se situam tendo sempre em vista o tal ideal e as metas a atingir. É esta avaliação que é indispensável para guiar o processo de ensino ou o trabalho futuro que irá ser desenvolvido para cumprir com os objetivos finais e a referida perspectiva do ideal.

3.1 Avaliação Formativa Inicial

Creemos que a avaliação formativa inicial é o primeiro momento de avaliação, a qual assume um papel ativo na identificação de dificuldades do aluno. Esta pode ser caracterizada por verificar que aprendizagens o aluno possui, de modo a poder dar

continuidade à sua formação e conhecimentos. É a partir desta que o professor planeia a sequência de conteúdos e os primeiros objetivos a atingir, para que o aluno possa assim beneficiar de uma estrutura lógica e coerente de ensino para que se consiga desenvolver. Neste sentido Ribeiro, (1999) completa ainda que a avaliação de carácter diagnóstico pretende identificar as competências do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser apresentadas, comparando-as com aprendizagens previamente adquiridas, no sentido de detetar dificuldades. Este tipo de avaliação é fundamentalmente utilizada no início do processo de ensino-aprendizagem.

Em concordância com o acima descrito aplicámos este tipo de avaliação no início das unidades didáticas, de modo a perceber em que nível os alunos se encontravam face aos objetivos e conteúdos pré-estabelecidos.

Para que fosse possível realizar uma avaliação que conseguisse traduzir o nível de competências de cada aluno e que ao mesmo tempo recolhesse informações essenciais e descritivas do seu desempenho, criámos um documento que nos permitisse avaliar através da observação direta e que fosse sucinto, claro, objetivo e de fácil registo (apêndice VI).

Na elaboração e construção das grelhas de avaliação, tivemos a apreciação do professor orientador, que nos deu a sua opinião quanto aos conteúdos passíveis de avaliação, com as devidas propostas de ajustamento, de modo a recolher o máximo de informação possível. Primeiramente seleccionámos os conteúdos e elaborámos descritores para cada um, onde estiveram identificados os aspetos referentes a cada nível de competências. Então, para que o preenchimento do documento fosse fácil e rápido, criámos diferentes níveis de qualidade de desempenho em cada domínio, obtendo o 1 para o “não cumpre” sendo aqui uma ação que o aluno não realiza, o 2 para “muitas dificuldades” sendo que o aluno realiza a ação mas com muitas dificuldades, o 3 para “cumpre”, realizando aqui o aluno a ação e o 4 para “destaca-se” sendo que o aluno realiza a ação e destaca-se dos seus colegas. Paralelamente a cada descritor ainda tínhamos uma coluna para observações, em que recolhíamos pequenos aspetos de cada aluno, seja quanto às suas dificuldades ou quanto ao que o distinguia de outro colega dentro do mesmo grupo de nível. Vimos posteriormente esta ser uma boa decisão, que permitiu adaptar cada tarefa às dificuldades de cada aluno.

Posteriormente os dados recolhidos foram inseridos no *Microsoft Office Excel* onde criámos uma fórmula que permitiu realizar a média dos vários parâmetros e automaticamente identificar o nível de competências em que cada aluno se inseria, situando os mesmos no nível introdutório, elementar e avançado.

A avaliação inicial de cada modalidade foi realizada na primeira aula de cada unidade didática, onde optámos por que esta não se refletisse num momento constrangedor e formal, de modo a não causar constrangimentos aos alunos e para que pudéssemos obter dados reais da sua prestação. Com isto optámos por apresentar tarefas em jogo reduzido e formal, fossem eles de cooperação ou oposição, nas modalidades que envolviam a manipulação de um objeto exterior ao corpo (no caso do andebol, basquetebol, badminton e ténis) e na observação dos gestos técnicos nas modalidades de manipulação do corpo (ginástica e natação). Na modalidade de natação, optámos por avaliar tarefas de adaptação ao meio aquático (flutuação, respiração, deslocamentos), nado livre e integral dos estilos alternados *crawl* e costas. Já na modalidade da ginástica de aparelhos incidimos sobre a observação de saltos de nível introdutório (segundo o PNEF, 2001 e Aprendizagens Essenciais, 2018) e sequências gímnicas criadas por nós, que foram realizadas nos diversos aparelhos (trave, paralelas simétricas e barra fixa), concentrando-se na capacidade de suspensão e apoio que os alunos possuíam.

Após a realização da avaliação formativa inicial e de todos os dados estarem recolhidos, procedemos à realização de um relatório sobre as mesmas, concentrando-nos numa reflexão fundamentada e estruturada sobre os dados recolhidos, posicionando-nos face aos objetivos a atingir e competências a desenvolver. Estes relatórios incidiram sobre diversos pontos como: instrumentos e procedimentos utilizados; os parâmetros e critérios de avaliação; a tabela de resultados e o seu tratamento estatístico; a análise descritiva dos dados, a criação de grupos de nível; as dificuldades de cada grupo de nível (*INPUT*), as metas a atingir (*OUTPUT*) e as estratégias de ensino a utilizar. Este relatório permitiu desta forma estruturar o processo de ensino, para que os alunos beneficiassem de uma apresentação lógica e progressiva de conteúdos e tarefas adequadas ao seu desenvolvimento, pelo que a sequência e extensão de conteúdos foi também ela ajustada após a avaliação inicial.

Verificámos, ao longo do ano letivo, que este tipo de avaliação foi benéfico tanto para o planeamento como ao desenvolvimento dos alunos, mas que numa fase inicial se apresentou de difícil realização, pelo fato de ainda não conhecermos a turma e se tornar difícil assim a associação de todos os nomes às diversas caras, tendo inicialmente trocado alunos.

Queremos ainda salientar que, os nossos sistemas de avaliação estiveram de acordo com a construção apresentada por Rosado e Colaço (2002), em que definimos primeiro os objetivos, todas as variáveis e indicadores a medir, concentrando-nos na

observação de vários comportamentos que posteriormente conseguissem representar o nível de cada aluno nas diferentes habilidades e competências. As tarefas apresentadas foram semelhantes às realizadas durante as aulas, de modo a obter a maior aproximação possível a um cenário real, em que nunca descuidamos a prestação de feedback e instrução aos alunos, para que estes conseguissem evoluir e aprender, tornando este momento de avaliação num momento de aprendizagem, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e aumentando as possibilidades de sucesso.

3.2 Avaliação Formativa Processual

Creemos que a avaliação formativa, como nós a conhecemos hoje, é um processo advindo pós escola de massas, portanto recente. Esta é discutida pela sua necessidade de se tornar também com função informativa, em que é preconizado que deve ser transmitido aos pais e escola informações da situação e evolução escolar do aluno (Amarante e Oliveira, 2016:238).

Ao falarmos da avaliação como função informativa, falamos também com função formativa, ou seja, esta presta também ao professor, aluno e à escola informação sobre o desenvolvimento das competências dos alunos com o objetivo de formar, ajudando assim o professor a reestruturar as suas estratégias e planificação de modo a que estas se liguem às necessidades dos alunos para que os mesmos obtenham sucesso nas suas aprendizagens e formação. (Lima e Gonçalves , 2018)

Neste sentido, percebendo a avaliação como fator indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, a mesma permitiu-nos agrupar todos os aspetos referentes ao desempenho dos alunos após a introdução dos variados conteúdos, fornecendo-nos dados relevantes, que nos levaram a refletir quanto à metodologia desenvolvida e todas as estratégias, permitindo-nos perceber o rumo a dar à nossa prática pedagógica e o impacto que a mesma teria nas aprendizagens dos alunos.

Na mesma linha procedemos à avaliação formativa nas diferentes unidades didáticas em dois momentos distintos, um num momento formal, que teve lugar no meio de cada UD e outro informal, realizado diariamente em todas as aulas, nomeadamente na recolha de dados, através das observações realizadas aquando da realização das tarefas propostas, permitindo-nos perceber assim a evolução e as dificuldades dos alunos revelando as áreas que necessitavam da nossa intervenção e realização de ajustamentos.

À semelhança da avaliação formativa inicial, foi produzido igualmente um documento que nos facilitou o registo dos dados referentes à prestação de cada aluno, utilizando os mesmos critérios de avaliação mas com parâmetros mais complexos e de acordo com os conteúdos já lecionados até à data (apêndice VII). Após a obtenção de todos os dados, procedemos à construção de um relatório de avaliação com referência aos mesmos pontos que o relatório da avaliação formativa inicial, onde adicionámos um novo tópico que objetivava comparar os dados do primeiro momento de avaliação com o segundo (avaliação formativa inicial vs avaliação formativa processual). Feita esta análise, pudemos retirar do mesmo conclusões acerca do rumo que as aprendizagens dos alunos estavam a seguir e também sobre a nossa prática pedagógica. Este tópico resultou de uma reflexão aprofundada, que permitiu ajustar o processo de ensino, construindo assim uma nova grelha dotada de novos *INPUTS* e *OUTPUTS*, apresentando novos objetivos e estratégias, para que no fim conseguíssemos então atingir as metas delineadas inicialmente.

Como complemento desta avaliação, realizada através da observação e registo por parte do professor, foi facultada aos alunos uma ficha de autoavaliação, onde os mesmos puderam refletir sobre o seu desempenho e prestação até à data da sua realização em cada unidade didática (apêndice VIII).

De referir ainda que o tipo de tarefas aplicadas durante este tipo de avaliação foram semelhantes às aplicadas nas aulas regulares, em que o nosso foco teve como fim a recolha de dados mais real e objetiva possível.

Em jeito de reflexão, queremos ainda frisar que a avaliação formativa processual assumiu um grau de elevada importância, nomeadamente quanto aos conteúdos introduzidos, às estratégias utilizadas e aos modelos e estilos de ensino usados, em que a mesma serviu para podermos reajustar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades e dificuldades detetadas nos alunos para que conseguíssemos que a formação dos alunos fosse a mais completa e rica possível, atingindo assim, os patamares anteriormente pré determinados e idealizados.

3.3 Avaliação Sumativa

Tendo em mente que a avaliação sumativa é a conceção de um juízo final sobre as aprendizagens dos alunos e de cada competência definida para cada área curricular (Despacho Normativo nº14/2011, II – Processo Avaliativo), este tipo de avaliação teve

então o propósito de medir o progresso e verificar as competências adquiridas ao longo de cada unidade didática.

Acreditando que a avaliação sumativa é de carácter ajuizador. A mesma situa-se então no final do processo de ensino-aprendizagem e tenciona determinar o grau de conhecimento e habilidades alcançados pelos alunos, valorando positiva ou negativamente o produto em avaliação, que permitirá a definição de medidas a médio ou longo prazo. Pretendeu-se, com este momento, realizar o balanço final do processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente informar os alunos acerca dos objetivos efetivamente atingidos e das expectativas inicialmente formuladas, tendo como referência um conjunto de parâmetros que objetivou a atribuição de uma classificação à prestação e evolução de cada aluno.

Relativamente às restantes avaliações, esta teve em destaque o seu carácter quantitativo, e decorreu nos dois últimos tempos de cada unidade didática, mantendo sempre as mesmas condições de aplicação, diferindo apenas nos parâmetros a avaliar, os mesmos mais complexos e direcionados para todo o trabalho desenvolvido e conteúdos pré-definidos.

Idêntica às restantes avaliações, foi construído um documento (apêndice IX) que nos pudesse orientar durante o processo de avaliação, em que fizemos questão de que as aulas destinadas a este tipo de avaliação não fossem momentos formais e de pesado julgamento, mas que fossem sim, momentos de confirmação dos dados anteriormente recolhidos, podendo a mesma ser complementada com uma observação sobre cada aluno.

Os critérios utilizados foram iguais aos anteriores, apenas correspondendo cada nível a um valor quantitativo, tendo assim o “1 – não cumpre” representado o 0 a 9 valores, o “2 – muitas dificuldades” representando o 10 a 13 valores, o “3 – cumpre” representado 14 a 17 valores e o “4 – destaca-se” representado de 18 a 20 valores. É importante também referir que o resultado final desta avaliação foi calculado através da ponderação dos três domínios. O psicomotor (capacidades motoras, elementos técnicos, comportamento táctico e persistência na tarefa) perfazendo um total de 85% da classificação final, o domínio socio-afetivo (empenho, responsabilidade, relações interpessoais e autonomia) que fez um total de 10% da classificação final e o domínio cognitivo (conhecimentos teóricos) que teve uma ponderação de 5% da nota final, tendo estes critérios e sua valoração sido definidas pelo grupo de Educação Física.

Foi ainda construído um relatório da avaliação sumativa, que teve como tópicos de análise os mesmos que os realizados nas outras avaliações, com a complementação de

outros aspetos em que foi feito um balanço e reflexão quanto a cada domínio, à assiduidade, pontualidade e participação da turma, à autoavaliação dos alunos e aos objetivos terminais conseguidos.

Em resumo, cada avaliação e seus instrumentos utilizados cumpriram com o seu propósito. Nos vários momentos de avaliação nunca foram esquecidos os objetivos do ensino, tendo sido transmitidos feedbacks aos alunos com vista ao seu desenvolvimento. Tentámos refletir continuamente durante cada unidade didática, avaliando tanto os alunos como a nossa prática pedagógica, fazendo questão de que as nossas ações e decisões tivessem em vista o desenvolvimento do máximo potencial dos alunos.

3.4 Autoavaliação

A autoavaliação é um processo que representa, segundo Reis, (2014) o ato de autorreflexão e autocrítica das ações e práticas de um determinado indivíduo, que lhe permite autorreconhecer e aprender revendo a sua prática. A mesma serve, portanto, como um instrumento capaz de gerar *feedback* que permite assim ao indivíduo compreender e tomar decisões sobre a melhoria das suas ações, aumentando assim a qualidade do processo de aprendizagem.

Segundo esta tese, é importante salvaguardar o momento em que o aluno reconhece as suas ações e as compara ao pretendido, refletindo assim sobre o seu desempenho e reconhecendo as oportunidades de melhoria através de outras formas de trabalho, de evolução.

Neste seguimento, a autoavaliação teve lugar em dois momentos formais e outros tantos informais, ao longo das aulas. Formais, realizados a meio da unidade didática, através de uma ficha de autoavaliação preenchida pelos alunos e outra vez no final da unidade didática, de forma oral, permitindo-nos assim guiar o seu processo de reflexão e dando a oportunidade a cada um de se exprimir, onde reservámos a parte final da última aula de cada unidade didática para a realização deste momento. Quanto aos momentos informais, estes foram realizados em grupo e individualmente aquando a realização das tarefas propostas principalmente depois dos jogos (andebol, basquetebol, badminton e ténis) e após a realização de sequências de gestos técnicos (natação e ginástica de aparelhos) como também no final de cada aula, como meio formativo, de modo a identificar dificuldades e reajustar o processo de ensino.

Após a nossa experiência, conseguimos perceber que estes momentos contribuíram em muito, não só, para a autorreflexão dos alunos, em que estes desenvolveram assim as áreas de competências destinadas à reflexão e desenvolvimento do espírito crítico, tornando-os indivíduos capazes e dotados de pensamento orientado para a melhoria, mas também para a formação de indivíduos autônomos, em que os mesmos mostraram ser capazes de aprender sem que o professor lhes desse orientações e meios, tendo estes momentos sido desenvolvidos em paralelo com o modelo de ensino MED e o estilo de ensino descoberta guiada.

3.5 Parâmetros e Critérios de avaliação

Compreendendo a avaliação como ferramenta que ajuíza, forma e regula os processos de ensino-aprendizagem, a mesma assentou num conjunto de critérios e parâmetros apresentados sempre aos alunos na primeira aula de cada unidade didática e durante os momentos de autoavaliação.

Estes critérios e parâmetros foram determinados pelo grupo disciplinar (apêndice X) e tiveram, como referido anteriormente no tópico da avaliação sumativa, uma ponderação entre três domínios. Então, a média da classificação final de cada aluno, assentou na ponderação do domínio motor em 85% (saber fazer), do domínio socio-afetivo em 10% (saber estar) e do domínio cognitivo em 5% (saber), respeitando assim um conjunto de competências que dizem respeito à unidade curricular e que foram desenvolvidas durante as aulas.

4. Questões dilemáticas

Realizando agora uma reflexão sobre toda a nossa prática pedagógica, reservámos este ponto para a apresentação de questões e dilemas surgidos durante a nossa ação docente.

Vamos considerar, como Pacheco (1995:55), um dilema, como uma dúvida ou problemática que os professores enfrentam no seu pensamento ou prática, no decurso da sua ação docente, que converge para um ponto de tensão que obriga o professor a tomar uma decisão. Pretendemos aqui expor as questões e obstáculos que surgiram durante a nossa prática pedagógica, que abrandaram a nossa evolução, mas que acima de tudo nos

formaram como profissionais reflexivos capazes de tomar decisões que conseguissem combater tais obstáculos.

Nesta linha, o primeiro obstáculo prendeu-se com o facto de conseguirmos dar *feedback* durante a tarefa sem interrompê-la, devido a não sabermos os nomes dos alunos. Sendo o *feedback* um elemento essencial ao processo de formação dos alunos, no qual obtêm informação de retorno sobre o seu desempenho, verificámos que neste aspeto não existia muito a fazer a não ser, decorar a ficha de turma com a suas caras e tentar associá-los durante a aula. Apesar dos alunos terem fotos muito antigas, com a interação com os mesmos, fomos conseguindo em poucas semanas melhorar o nosso *feedback*, conseguindo dirigir-nos a determinado aluno sem interromper a sua prática.

O segundo obstáculo prendeu-se igualmente com o *feedback*, mas agora em momentos de avaliação, no qual fomos alertados pelo professor orientador de não estarmos a prestar esta informação de retorno aos alunos. Isto causou-nos algum confronto de ideias, por um lado estava a avaliação do aluno e, por outro, a transmissão de informação de retorno, que iria fazer com que a observação do desempenho do aluno não fosse a mais verdadeira possível, sendo que estaríamos a influenciar as suas ações. Após as reuniões com o núcleo de estágio, conseguimos ver que o aluno estaria no centro do processo de ensino e que em qualquer que fosse o momento, deveria ser aproveitado para o desenvolvimento do aluno e conseqüente enriquecimento das suas aprendizagens, sendo que a base das nossas ações deveria ser o aluno e o nosso objetivo principal a sua aprendizagem, antes de qualquer aspeto avaliativo ou de recolha de dados. Ao longo do ano letivo conseguimos cada vez mais aproveitar cada momento de aula, independentemente de qualquer que fosse a sua função didática, para nos centrarmos no desenvolvimento do aluno e na produção de aprendizagens enriquecedoras.

O terceiro dilema surgiu logo de início, em momentos de instrução inicial ou de reunião, no qual os alunos estavam normalmente bastante eufóricos, sendo para nós difícil acalmá-los e captar a sua atenção. Primeiramente, a nossa solução foi estar constantemente a pedir que os mesmos fizessem silêncio, o que ao longo do tempo se revelou não ser eficaz. Após alguma reflexão, decidimos experimentar várias estratégias como a punição com exercício físico e nós próprios estarmos calados e esperar que os mesmos fizessem silêncio também. A punição com tarefas de condição física viu-se não ser eficaz, porque existiam alunos que a aceitavam na brincadeira e outros que se voluntariavam até para executá-la com os seus colegas. A única estratégia que se verificou ser eficaz foi mesmo o silêncio. Com esta opção, os alunos perceberam o que se esperava

deles e como deveriam comportar-se em momentos de instrução. Daqui podemos concluir que o professor tem de ser capaz de possuir um conjunto de estratégias e acima de tudo adaptá-las ao contexto existente, fazendo com que os alunos entendam quando não estão a agir corretamente. Já no início do segundo período, nem precisávamos de falar, bastava fazermos silêncio e manter um olhar assertivo, que os alunos entendiam muito rapidamente e faziam silêncio, estando atentos às instruções do professor.

O quarto obstáculo e dos mais difíceis que enfrentámos, foi conseguir responder a todos os alunos e às variadas questões que foram surgindo durante a aula. Isto aconteceu durante a lecionação de aulas de modalidade individuais como a natação e a ginástica, onde nos vimos incapazes de responder a todos os alunos, ficando alguns deles vários minutos à espera do nosso *feedback*. Por a nossa turma ser bastante motivada para a prática e estando em modalidades individuais, cada aluno tinha a sua dúvida e a sua questão, estando constantemente a chamar-nos para os esclarecer. Isto fez com que nos deparássemos com um aglomerado de problemas para resolver e em muitos dos casos não conseguimos dar resposta a todos os alunos, saindo da aula com a sensação de que não cumprimos o nosso dever. Após uma reflexão aprofundada, que decorreu durante a UD de natação, verificámos que não poderíamos estar constantemente a prescrever tarefas e que isto nos ocupava muito tempo de aula com instrução, reduzindo assim a disponibilidade para a prestação de *feedback* e gerir outros aspetos relacionados com o esclarecimento de dúvidas e da própria aula. Optámos primeiro por elaborar planos de treino para cada grupo de nível e afixá-los no cais da piscina, mantendo assim os alunos em constante prática e libertando o professor para estar mais com os alunos, nomeadamente na prestação de *feedback*. Esta primeira opção revelou-se bastante eficaz, contudo ainda nos faltava conseguir estar com todos, pelo que após uma segunda reflexão com o professor orientador concluímos, ter de seleccionar as dúvidas mais urgentes e deixar as menos urgentes para depois. Então, no início de cada aula sempre que introduzíamos um gesto ou componente técnica optámos por dar *feedback* verbal e visual, o que respondeu a algumas questões dos alunos. Depois, durante a prática, pedimos aos alunos federados que esclarecessem também os seus colegas, pelo que aceitaram bem e cumpriram com o pedido, estando estes motivados e empenhados na solução destes problemas. O uso dos alunos federados na modalidade como apoio à aula, revelou-se bastante eficaz e útil, libertando o professor para o acompanhamento dos alunos com mais dificuldades, como era o caso dos alunos de nível pré-introdutório e introdutório, ou seja, aqueles que mais careciam de acompanhamento. Com esta experiência, fomos para a

modalidade de ginástica de aparelhos já com outra maturidade e postura, pelo que a adoção das mesmas estratégias se mostrou bastante positiva e eficiente.

Com estes dilemas e com as questões que foram surgindo durante a nossa prática docente, conseguimos ver que um professor é um “gestor de dilemas” como caracteriza Gimeno (1995:87), sendo o que nos distingue dos funcionários e técnicos desportivos, em que o professor tem de constantemente tomar decisões no processo de formação dos alunos, que se vai transformando ao longo do ano letivo e desafiando-nos com novas problemáticas. Acreditamos também que, com a prática pedagógica e com o desenrolar da carreira docente, cada professor, através da sua experiência, nunca deixará de enfrentar este tipo de questões, mas que conseguirá cada vez mais tomar melhores decisões e reajustá-las e adaptá-las melhor a cada contexto de ensino.

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

Concentrando-nos no acompanhamento de um cargo de gestão dentro da organização escolar, apresentamos neste tópico o trabalho desenvolvido durante o nosso tempo letivo de um cargo de assessoria que visa a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a unidade curricular de Administração Escolar.

Neste cargo, escolhemos o acompanhamento do cargo de Diretor de Turma (DT), pelo que o mesmo nos suscitou logo de início o interesse em perceber e compreender a função dos professores no desempenho de um cargo intermédio, como também as suas funções e rotinas na gestão dos alunos e do seu percurso escolar, fazendo a ligação escola-casa, nomeadamente a relação entre professores com encarregado de educação.

Durante esta assessoria ao cargo, realizámos tarefas em conjunto com o professor assessorado como a caracterização da turma (11º3A), a elaboração dos documentos e atas inerentes às reuniões do conselho de turma, os contactos com os pais, a recolha de dados referentes às faltas e classificação dos alunos, a preparação das reuniões de avaliação, as justificações de faltas e todo o trabalho desenvolvido durante os tempos presentes no horário do professor que dizem respeito à direção de turma, excetuando as reuniões com os encarregados de educação, a pedido do professor, por se tratar de um momento em que eram discutidas questões sensíveis, pretendendo não causar deste modo, algum tipo de constrangimento aos encarregados de educação.

Nesta área, foram definidos inicialmente um conjunto de objetivos a alcançar, os quais se encontram inseridos no projeto do cargo de assessoria ao DT. De modo a que

conseguíssemos realizar uma análise reflexiva sobre o trabalho desenvolvido durante o ano letivo, elaborámos também um relatório sobre a assessoria realizada onde se encontram as metas atingidas, os conhecimentos adquiridos e uma reflexão sobre as responsabilidades do cargo.

Creemos que a função do DT exige uma grande capacidade de realizar todo o trabalho burocrático e secretaria, como também a habilidade de trabalhar em colaboração com os pares, alunos e encarregados de educação, todos com os mesmos objetivos, visando as melhores condições de aprendizagem dos alunos e a maior qualidade de aprendizagem.

O acompanhamento do cargo de DT foi uma tarefa que nos mostrou o trabalho desenvolvido nos bastidores, oculto aos olhos dos alunos e da comunidade, mas indispensável ao bom desenvolvimento das atividades curriculares o qual, além de gerir docentes e discentes, realiza a ponte entre encarregados de educação e professores.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

A presente área visa os eventos realizados no decorrer do Estágio Pedagógico que tiveram como foco a aquisição de competências organizativas e gestoras, possibilitando-nos desta forma experienciar e adquirir conhecimentos e capacidades dentro da gestão e organização de um evento.

As atividades que foram desenvolvidas durante este ano letivo tiveram ambas como palco a ESAB, contudo destinadas a diferentes públicos. A primeira centrou-se nos alunos da própria escola e a segunda foi dirigida aos professores estagiários que fizeram parte integrante do MEEFEBS no presente ano letivo.

A primeira atividade desenvolvida foi o Corta Mato Escolar 2018/2019, que teve lugar no espaço exterior circundante do bloco A e B da ESAB, no dia 12 de dezembro, estando integrada no plano anual de atividades (PAA) da escola e reunindo toda a comunidade escolar numa atividade ao ar livre, onde foi possível fortalecer as relações interpessoais entre turmas e entre alunos e professores. O evento teve a participação de 114 alunos, distribuídos por várias categorias entre Juvenis e Juniores, masculinos e femininos. Esta foi uma atividade que teve o início do seu planeamento desde muito cedo e que nos possibilitou desenvolver diversas capacidades como a coordenação com outras entidades, a gestão do evento e dos atletas, a organização em paralelo com a direção da escola e a promoção do evento, enriquecendo assim o nossa eficácia e aptidão para a

criação de um evento desta dimensão. Sabemos que existiram alguns lapsos, mas que os mesmos foram discutidos e refletidos entre o núcleo de estágio e o grupo de Educação Física, para que os mesmos não se repitam no futuro, contudo deixando um saldo positivo sem episódios de maior gravidade e conseguindo deste modo, apurar os seis melhores atletas para representar a escola no corta mato a nível distrital.

A segunda e última atividade teve outra dimensão por se tratar de uma atividade não só em colaboração com a escola, mas também com a FCDEF, sendo esta destinada aos alunos do MEEFEBS. A VIII Oficina de Ideias em Educação Física teve lugar no ginásio, nos campos exteriores e no polidesportivo da ESAB no dia 3 de abril de 2019. Esta atividade não só nos desafiou pela sua organização e coordenação entre a escola e a FCDEF, mas em muito pelo seu carácter científico, tendo a mesma o objetivo de ser um evento em que vários professores de Educação Física e estagiários podem discutir atividades, exercícios, metodologias e estratégias de ensino que visam a melhor qualidade das aprendizagens dos alunos em função das suas dificuldades e características das escolas do presente. Na edição do presente ano letivo o tema incidiu sobre a “Progressão do ensino em Educação Física” relativamente ao qual os membros do núcleo de estágio apresentaram propostas diferenciadas, cada uma delas inserida num ciclo de estudos, que foram desde o 1º ciclo do ensino básico ao ensino secundário. Para a organização desta atividade tivemos que primeiramente investigar sobre o tema e elaborar várias propostas fundamentadas em estudos anteriores para posteriormente distribuir as diversas tarefas e preparar o evento para o resto da comunidade docente. Então realizámos deste modo tarefas de organização, divulgação e coordenação com as várias entidades por forma a obter um evento de carácter científico e de prestígio para que fossem reunidas as melhores condições para cada núcleo de estágio apresentar as suas propostas e discuti-las entre todos os participantes. Em discussão com o núcleo de estágio, após a realização da atividade, cremos que o evento foi bem conseguido, não se verificando falhas de maior valor, tendo atingido o objetivo do mesmo e formulando o aconselhamento para as edições futuras.

Em conjunto com as duas atividades integrantes no nosso estágio pedagógico, realizámos ainda a organização do torneio inter-turmas de futsal que decorreu nos dois últimos dias de aulas do 2º período, assumindo a construção do calendário de jogos, a distribuição das diversas equipas, a arbitragem dos jogos e a gestão do torneio, pelo que foi possível participar e perceber melhor as tarefas que são realizadas paralelamente à lecionação de aulas, enquanto professores de Educação Física.

Em suma, estas atividades trouxeram-nos a capacidade de impulsionar as nossas competências enquanto professores estagiários, tendo aqui a oportunidade de organizar, gerir e coordenar vários fatores e entidades, fortalecendo deste modo as nossas habilitações a nível social, pessoal e profissional. Tal não teria sido possível sem o empenho e dedicação de todo o núcleo de estágio, o grupo de Educação Física, da nossa orientadora e coordenador de estágio.

Área 4 – Atitude ético-profissional

O comprometimento com o ensino dos alunos, as suas e as nossas aprendizagens não seriam possível sem a atitude ético profissional, segundo a qual tivemos de inculcar e transparecer comportamentos de responsabilidade e rigor nas nossas atitudes e acima de tudo comprometermo-nos com a comunidade escolar com uma conduta profissional adequada.

Nesta perspetiva, começámos o nosso estágio com a consciência de que necessitávamos de assumir uma postura de respeito e responsabilidade enquanto docentes de EF. Para tal, desde início assumindo um papel crucial nas aprendizagens dos alunos comprometemo-nos a tornar um modelo a seguir, demonstrando valores, seriedade, respeito, responsabilidade, igualdade e companheirismo, tentando passar aos alunos atitudes e comportamentos morais e éticos adequados não só à comunidade escolar mas também a comunidade em geral, de modo a que os mesmos fossem capazes de integrar a sociedade na sua vida adulta como cidadãos aptos e dotados de valores.

Inicialmente foi algo desafiador, mas demonstrámos desde logo uma postura assídua, pontual, respeitadora e de exigência, para que posteriormente pudéssemos exigir dos nossos alunos o mesmo. Contudo, como qualquer educador em início de carreira, sentimo-nos um pouco apreensivos em demonstrar certos comportamentos mais rígidos com receio de não sermos aceites pela turma. Naturalmente, após as reuniões com o núcleo de estágio e com o professor cooperante fomos adquirindo outras competências e à vontade com a turma e toda a comunidade escolar, desenvolvendo outra postura e demonstrando maior responsabilidade e seriedade para com o nosso cargo e função dentro da escola.

Cremos por isso que a ética profissional de um professor se vai criando e desenvolvendo ao longo do tempo, não só com a maturidade, mas também com as experiências vividas ao longo do seu percurso profissional. Consideramos que as reuniões

com o núcleo de estágio e as conversas informais com outros professores tiveram um papel importante e crucial para a nossa evolução, mostrando o caminho mais correto para que a nossa prática pedagógica e intervenção fossem assim as mais adequadas.

Paralelamente à nossa prática pedagógica integrámos outros eventos de modo a completar a nossa formação enquanto professores, assistindo, organizando e participando nos mesmos. A participação nestes eventos é um fator importante para a nossa formação e construção de identidade profissional, trocando ideias, partilhando experiências e aprendendo e discutindo novas metodologias e estratégias. Durante o ano letivo tivemos então a oportunidade de estar presentes na formação do “FITescola”, no “I Seminário Internacional de Inclusão pelo Desporto – Experiências e Desafios”, numa ação de formação de Árbitros de Natação, numa ação de formação realizada pelo Sindicato de Professores, na “VIII Oficina de Ideias - A progressão do ensino em Educação Física: uma espiral ascendente dos conteúdos”, nas “V – Jornadas Científico-Pedagógicas” e no “VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”, tendo nós nestes três últimos um papel ativo de participação (Anexo I, II, III, IV, V e VI respetivamente).

Em síntese, acreditamos que cada um destes eventos teve o seu peso na nossa evolução enquanto futuros docentes, tratando diversos temas, aprendendo sobre as várias modalidades e refletindo sobre a pedagogia e a didática. Cada um deles, nas suas diferentes formas e métodos, completaram o nosso reportório pedagógico, onde sentimos que amadurecemos e evoluímos tanto a nível social como pessoal e profissional. Sempre sentimos que enquanto professores tínhamos de passar e demonstrar valores éticos e morais adequados, centrando as nossas ações no processo de ensino-aprendizagem e no aluno, edificando não só o papel de professor, transmitindo conhecimento e fazendo os alunos evoluir e adquirir novas habilidades e competências, mas também de conselheiro, quando os nossos alunos o necessitavam, indicando o caminho correto e fazendo-os refletir sobre as suas opções, mostrando apoio e preocupação com os mesmos.

CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA

A PERCEÇÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS RESPETIVOS ALUNOS E ALUNAS: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE GÊNEROS

THE PERCEPTION ON THE PEDAGOGICAL INTERVENTION OF THE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION AND OF THEIR STUDENTS: COMPARATIVE STUDY BETWEEN GENDERS

André F. Silva Pereira

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Coimbra, Portugal

Resumo: Este estudo tem por objetivo investigar a percepção que os alunos e professores têm sobre a intervenção pedagógica e analisar em qual dos géneros existe maior concordância entre a percepção de alunos e dos seus professores, de modo a identificar a proximidade de ambos os agentes de ensino, acreditando que o processo de ensino-aprendizagem muito depende dessa relação. Foram aplicados 3 questionários construídos em “espelho” a 53 professores de Educação Física e aos seus respetivos alunos (1085) do 3º ciclo e Ensino Secundário. Os resultados indicam pontos nos quais professores e alunos se apresentam em concordância, mas também muitos em que existe discrepância na percepção de ambos, sobressaindo os alunos do género feminino, o qual mais se afasta da percepção dos professores, encontrando-se as professoras com tendência a sobrevalorizar a sua prática pedagógica. Estes resultados permitem levar os professores a entenderem as fragilidades de compreensão da sua intervenção, da parte dos seus alunos, possibilitando a busca de estratégias para o remediar e, desta forma, melhorarem a qualidade do seu processo ensino-aprendizagem.

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

Abstract: This study aims to investigate the perception that students and teachers have about pedagogical intervention and to analyze in which of the genders there is greater agreement between the perception of students and their teachers in order to identify the proximity of both, believing that the teaching-learning process depends very much on this relationship. Three questionnaires constructed in a mirror were applied to 53 Physical Education teachers and their respective students (1085) of the 3rd cycle and Secondary Education. The results indicate points in which teachers and students present themselves in agreement, but also many in which there is a discrepancy in the perception of both, standing out the students of the feminine gender, which more distances itself from the teachers perception, being the teachers with tendency to overestimate their pedagogical practice. These results allow teachers to understand the weaknesses in understanding their intervention on the part of their students, making it possible to search for strategies to remedy it and thus improve the quality of their teaching-learning process.

Keywords: Pedagogical Intervention. Perception. Genders. Physical Education.

1. Introdução

A massificação das escolas levantou problemas ao cotidiano escolar e apresentou desafios aos professores, aos quais foi imposta a necessidade de conseguirem responder a todos os alunos. Com isto os docentes viram-se obrigados a adotar novas estratégias e metodologias para conseguir transmitir o conhecimento adequado e adaptado a cada aluno, procurando passar a informação de acordo com as características vincadas de cada discente e a sua realidade histórica e cultural (Formosinho, 1997). Tal mudança, imprevista, fez com que os professores se questionassem acerca da sua prática pedagógica e o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos, levantando questões de percepção entre alunos e professores.

Quando a bibliografia reflete sobre o processo pedagógico, a mesma trata as relações e interações que ocorrem entre o professor e os alunos. Muitas análises e pesquisas foram feitas com vista à desmistificação das relações existentes na sala de aula, (Gilly, 1989; Postic, 1984; Herzlich, 1972; Tacca & Branco, 2008; entre outros) que têm como propósito o entendimento de quais os fatores que influenciam a representação que os alunos têm do seu professor.

Para uma melhor compreensão deste processo, será necessário aprofundar para conhecer melhor as interações que nele ocorrem. Este processo tem lugar num espaço físico a que chamamos de escola, em que essas interações são percebidas através de representações: a representação do professor para os alunos e a dos alunos para o professor (Gilly, 1989).

A fim de contextualizar, quando falamos de representações, falamos de percepções, e essa percepção é uma construção mental de algo que foi concebido em conjunto com a atividade de outrem (Herzlich, 1972), é um imaginário construído através da recolha de dados do real (Postic, 1984).

Entendemos então, que a relação que resulta da interação dos dois agentes de ensino, os professores e os alunos, gera modificações de comportamento que tem influência na ação do outro interveniente. De entre os numerosos fatores que influenciam as modificações das aprendizagens dos alunos, torna-se pertinente identificar quais influenciam o sucesso dos alunos. Com a investigação e os dados obtidos, é possível criar ambientes promotores de aprendizagem para que os alunos se sintam confiantes e enriqueçam assim o seu desenvolvimento atingindo o sucesso pretendido (Subramaniam & Silverman, 2007). Neste sentido, torna-se então importante analisar e refletir sobre a percepção que os alunos têm do seu processo de ensino, como forma de incrementar a

qualidade do mesmo, para que se consiga responder a uma escola cada vez mais complexa e diversificada.

Ao enfatizar as interações sociais, Tacca & Branco, (2008) consideram importante analisar o que motiva os alunos e entender se estão predispostos a empenhar-se nas tarefas apresentadas pelo docente. Álvarez & Velázquez, (2007) realçam a importância do conhecimento da percepção dos alunos, para que a mesma permita estruturar o currículo de modo a que cada professor possa adotar comportamentos e tomar decisões sobre as tarefas, de como aplicá-las, geri-las e reajustá-las consoante as motivações e satisfações dos alunos. Acreditamos que isto influenciará a qualidade da interação e que permitirá identificar as dimensões pedagógicas, referidas por Siedentop, (1983) nas quais o professor deve manter as boas práticas, e as dimensões em que o mesmo as tem de melhorar.

Atendendo à relevância que a percepção dos alunos e professores tem sobre o processo de ensino-aprendizagem, muitos investigadores e especialistas da área têm-se dedicado ao estudo das percepções que os alunos apresentam face à prática pedagógica do seu professor. Num estudo sobre os processos de significação das relações entre professor e alunos Tacca & Branco, (2008) concluíram que a maneira como cada professor e respetivos alunos encaram a aula, tem um impacto significativo nas suas aprendizagens. A investigação considerou duas professoras na qual uma se apresentava face ao processo de ensino aprendizagem com uma postura de desconfiança, mostrando-se muito assertiva quanto às mensagens que transmitia aos alunos, fazendo com que os mesmos desenvolvessem comportamentos de insegurança e submissão. A outra professora pelo contrário mostrava-se construtiva e desenvolvia uma relação de confiança com os alunos orientando-os e incentivando-os a acreditarem em si, o que produziu nos alunos um sentimento de respeito.

Outro estudo de Gutiérrez & Pilsa, (2006) obteve resultados semelhantes, abrangendo 910 alunos (422 alunos e 488 alunas) do Ensino Secundário, que teve como foco as atitudes dos alunos face à Educação física e os seus professores. O mesmo aferiu que os alunos valorizaram os seus professores e desenvolveram atitudes positivas face à metodologia como os mesmos explicavam os conteúdos, ajudavam os alunos quando tinham dificuldades e se preparavam para a aula, conhecendo os conteúdos e mostrando-se disponíveis para dialogar. Os alunos valorizaram mais os professores que incutiram a competição e a condição física nas suas aulas enquanto as alunas valorizaram as tarefas mais orientadas para os aspetos sociais e de interação.

Oyarzún, (2012) num estudo sobre a perspetiva que os alunos têm do seu professor de Educação Física, que englobou 1311 alunos do Ensino Básico, obteve resultados idênticos e apresentou dados que nos mostram que os alunos de ambos os géneros desenvolveram uma perceção negativa face aos professores autoritários e que levantam a voz e, perceções positivas face aos professores compreensivos, que transmitem alegria no seu discurso e demonstram conhecimento dos conteúdos lecionados. Em sentido contrário, foram encontrados resultados estatisticamente significativos entre géneros num item, onde a perceção das raparigas face à intervenção dos seus professores é negativa, mostrando os dados que estas consideram os seus docentes rigorosos.

Acreditamos, portanto, que se os alunos tiverem perceções positivas dos seus professores e respetiva prática pedagógica, em concordância com as destes, os mesmos desenvolverão interações positivas com os docentes, acabando por aumentar a qualidade das aulas e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Creemos que ao ter conhecimento da perceção dos alunos relativamente à prática pedagógica do seu professor, podemos verificar quais os aspetos com maior influência na aprendizagem dos alunos, assim como identificar as dimensões pedagógicas que estão em maior ou menor concordância, reajustando as estratégias e metodologias do professor naquelas que mais divergem.

Tendo em conta os estudos anteriormente referidos, torna-se importante compreender a forma como os alunos das escolas portuguesas das NUTS III: PT16E (Sub-Região Baixo Mondego) percecionam a intervenção pedagógica dos seus professores. Desta forma o presente estudo procura:

- Conhecer a perceção dos alunos quanto a prática pedagógica dos docentes;
- Verificar qual a concordância entre a perceção dos professores e alunos;
- Identificar em qual dos géneros de alunos e professores existe maior concordância entre a perceção dos alunos comparado à perceção do docente.

2. Metodologia

Este estudo, no âmbito da intervenção pedagógica, teve por base uma metodologia de investigação quantitativa, onde foram utilizadas técnicas de estatística descritiva (média, frequência e percentagem) como também comparação entre médias de variáveis independentes através do t-test, para realizar o tratamento das questões de natureza fechada. As questões de natureza aberta não serão alvo deste estudo, mas as mesmas irão ser tratadas posteriormente numa outra fase através da análise do conteúdo. (Esteves, 2006)

2.1 Participantes

Os participantes da nossa investigação dividem-se em dois subgrupos – professores e alunos – o primeiro, composto por 53 professores, 36 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e 64 anos e o segundo, composto por 1085 alunos, 523 do sexo masculino e 561 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e 22 anos. Ambos os subgrupos pertencem a escolas do distrito Coimbra e lecionam/frequentam o ensino básico e secundário.

Tabela 3: Dados da amostra: professores e alunos (SPSS)

		Professores		Alunos	
		Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Género	Masculino	36	67,9	523	48,2
	Feminino	17	32,1	561	51,8
	Total	53	100,0	1085	100,0
Idade	Mínimo	22		12	
	Máximo	64		22	
	Média	43		17	

2.3 Instrumentos e Procedimentos

Para a realização da presente investigação foram aplicados dois questionários construídos em “espelho”, entre os quais, um foi denominado de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física” (apêndice XI), aplicado aos professores e outro de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física para os Alunos”, aplicado aos alunos. Não obstante de seguirem a mesma matriz e manterem os mesmos objetivos em cada questão, tivemos necessidade de ajustar o discurso ao nível cognitivo dos alunos do 3º ciclo, já que a versão original se destinava

ao ensino secundário. Assim sendo, foram aplicadas, aos alunos, duas versões de um mesmo questionário. Todos estes instrumentos foram adaptados do “Questionário da Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Secundário para o Professor/Aluno” de Ribeiro-Silva (2017).

Os questionários apresentam-se repartidos em três partes: a primeira, de questões fechadas que teve como foco a caracterização pessoal dos participantes, a segunda, de questões fechadas, associadas a dimensões, em escala tipo Likert, organizada em dois grupos, o primeiro grupo de 44 itens sobre a intervenção pedagógica do professor e o segundo grupo, de 3 itens, sobre a opinião do aluno/professor e de resposta por grau de concordância: nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre. A terceira parte foi composta por 2 questões de resposta aberta, que buscavam os aspetos que os participantes propunham para a melhoria da disciplina e os sentimentos que tinham quanto à mesma, as quais não serão alvo deste estudo, dado o mesmo ser exclusivamente quantitativo. Ainda relativamente à segunda parte, os 44 itens estavam indexados a cinco dimensões de intervenção pedagógica, estando os mesmos em conformidade com os propostos por Siedentop, (1983) e pelo perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto): Instrução; Planeamento e Organização; Clima; Disciplina e Avaliação.

Ainda por forma ao não existir qualquer influência extrínseca, os questionários foram aplicados aos alunos pelos investigadores, sem a presença do seu professor de Educação Física.

Os participantes foram informados sobre a possibilidade de desistência de participação a qualquer instante e assegurados de que os dados seriam usados apenas para fins académicos e estatísticos, pelo grupo de investigadores associados à pesquisa, tendo os adultos assinado a declaração do consentimento informado. Relativamente aos menores, foi garantida a autorização dos respetivos encarregados de educação. De forma a garantir o sigilo e anonimato dos participantes e respetivas respostas, os alunos e os professores foram instruídos a não registar qualquer informação que os pudesse identificar.

2.4 Tratamento dos Dados

No tratamento dos dados foi utilizado o IBM SPSS STATISTICS, versão 25, para o tratamento das questões de resposta fechada, as quais optámos por corresponder um

valor quantitativo a cada um dos níveis da escala, por forma a possibilitar o tratamento estatístico: nunca - 1; raramente - 2; algumas vezes - 3; muitas vezes - 4 e sempre - 5.

3. Resultados

3.1 Apresentação dos resultados relativos aos 44 itens da 1ª parte do Grupo I – Intervenção Pedagógica

Como referido anteriormente, os 44 itens pertencentes à primeira parte do Grupo I foram respondidos segundo uma escala tipo Likert, e encontravam-se associados a várias dimensões: Dimensão Instrução (DI); Dimensão Planeamento e Organização (DPO); Dimensão Clima (DC); Dimensão Disciplina (DD) e Dimensão Avaliação (DA) (apêndice XII).

Numa relação professor-aluno, os professores (P) sobrevalorizaram a sua prática pedagógica, obtendo valores superiores de perceção em todas as dimensões, em relação à perceção dos alunos (A). Relativamente à DI os professores apresentaram uma perceção do seu desempenho superior à dos alunos (4,15 e 4,09 respetivamente). No entanto se analisarmos os dados por géneros podemos verificar que o professor masculino (PM) apresenta uma perceção da sua intervenção pedagógica igual ao aluno masculino (AM) com valores de 4,13. Na DPO podemos notar as mesmas semelhanças à dimensão anterior onde a perceção do P é superior à do A, contudo apresentando valores mais acentuados (4,17 e 3,89 respetivamente). No que toca à DC, esta apresenta valores de perceção semelhantes aos anteriores, em relação professor-aluno (4,17 e 3,94 respetivamente), mas muito divergentes entre o género feminino na relação professor-aluno, com valores de 4,24 para os professores feminino (PF) e 3,89 para os alunos feminino (AF), tendo o PF sobrevalorizado a sua prática pedagógica, não encontrando concordância nos valores de perceção apresentados pelos alunos. A DD caracteriza-se por ser a dimensão com valoração da perceção mais baixa, tendo a perceção do P valoração de 3,72 e a perceção do A 3,60. Na DA foram encontrados resultados bastante distintos ao nível da perceção na relação professor-aluno tendo o P obtido 4,25 e o A 4,00, o que se traduz numa não existência de concordância entre a perceção dos professores e dos alunos.

Creemos ser importante reconhecer desde o início da nossa análise, que os valores obtidos da perceção dos professores e alunos, apesar de distintos, são bastante satisfatórios, estando os mesmos entre o 4 (Muitas vezes) e o 5 (Sempre), à exceção da dimensão disciplina.

Tabela 4: Resultados relativos aos 44 itens do Grupo I da 1ª parte (professores) - Intervenção Pedagógica (SPSS)

1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica (Professores)										
Dimensões	DI (4,15)		DPO (4,17)		DC (4,17)		DD (3,72)		DA (4,25)	
Gênero	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
MD	4,13	4,18	4,16	4,19	4,11	4,24	3,72	3,72	4,15	4,34

Tabela 5: Resultados relativos aos 44 itens do Grupo I da 1ª parte (alunos) - Intervenção Pedagógica (SPSS)

1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica (Alunos)										
Dimensões	DI (4,09)		DPO (3,89)		DC (3,94)		DD (3,60)		DA (4,00)	
Gênero	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
MD	4,13	4,05	3,95	3,83	3,99	3,89	3,67	3,54	4,08	3,93

No que diz respeito à DI, podemos verificar em análise, que se trata da dimensão na qual a percepção dos professores e dos alunos se encontra mais próxima, tanto de uma perspectiva macro, analisando apenas as médias da dimensão entre professores e alunos (4,15 e 4,09 respectivamente), como de uma perspectiva micro, interpretando os resultados através do gênero, em que os professores e alunos do gênero masculino têm a mesma percepção sobre a intervenção pedagógica (4,13), como mencionado anteriormente e, as professoras têm uma percepção de 4,18 em relação às alunas com 4,05 traduzindo-se assim num elevado grau de concordância entre a percepção de professores e alunos nesta dimensão, quando comparados com as outras.

Por outro lado, conseguimos aferir que é a DD que apresenta os valores mais baixos de percepção se comparados com as restantes dimensões, onde os professores obtiveram uma valoração de 3,72 e os alunos de 3,60. Contudo, apesar de se tratar da dimensão com a valoração mais baixa, professores e alunos estão ambos em concordância, obtendo valores de percepção mais baixos tanto no gênero masculino como no feminino (PM-3,72; PF-3,72; AM-3,67 e AF-3,54).

Quanto à dimensão em que a percepção entre alunos e professores mais diferem, destaca-se a DA, na qual entre professores e alunos, chegamos a obter valores com um intervalo de 0,41 de afastamento, mais precisamente 4,25 para o P e 4,00 para o A, na qual o PF (4,34) e AF (3,93) têm um afastamento mais significativo, havendo assim uma discrepância na percepção entre professoras e alunas.

Tabela 6: Resultados relativos aos 44 itens do Grupo I da 1ª parte (médias gerais) - Intervenção Pedagógica (SPSS)

1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica			
Professores		Alunos	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
4,05	4,13	3,96	3,85
Total:		Total:	
4,09		3,90	

Analisando os dados a nível macro, apenas centrando a nossa análise em professores e alunos, sem entrar nos pormenores de categorização dimensional, os resultados gerais apresentam-nos a tendência da perceção do P e do A, como já referido nos parágrafos anteriores, nos quais os professores valorizam mais a sua prática pedagógica se comparados aos alunos, tendo o PF uma valoração superior (4,13) em relação ao PM (4,05). Nos alunos, já é possível verificar o oposto, na relação entre géneros, onde é o AM a apresentar uma valoração de perceção maior da prática pedagógica (3,96) do P, tendo o AF apresentado uma valoração menor (3,85). Daqui podemos ver a disparidade de valores entre P e A, onde por um lado o PF sobrevaloriza a sua prática pedagógica e o AF desvaloriza, o que faz que no género feminino entre P e A exista a maior discrepância de perceção quanto à prática pedagógica.

Quanto aos aspetos em que os professores estão em concordância e têm perceções idênticas às dos alunos, o realce vai para as questões de instrução, onde o processo de ensino-aprendizagem se encontra com resultados positivos e as boas práticas pedagógicas devem ser mantidas. Outra categoria, onde a prática dos professores carece de ajustamentos prende-se com a DPO, no que toca ao uso de recursos materiais e TIC's (tecnologias de informação e comunicação), como também no cumprimento do horário da aula, respeitando o tempo de entrada e o tempo de saída dos alunos e igualmente na assiduidade, não estando o P e o A em concordância, apresentando valores de 4,80 e 4,25 respetivamente. Outra dimensão a ter em conta, na qual os alunos não se mostram satisfeitos em relação à perceção dos professores é a DA, na qual principalmente o género feminino tem sempre valoração inferior quando comparado com os professores, traduzindo-se na dimensão que existe mais discrepância entre o género feminino e os professores, tendo o AF valores de 4,08; 4,02; 2,84; 4,13; 4,32 e 4,17 em relação ao P com 4,09; 4,59; 3,36; 4,18; 4,67 e 4,57 respetivamente.

Apresentamos ainda em anexo as tabelas com os resultados detalhados de cada item, dos professores e alunos de ambos os géneros.

3.2 Apresentação dos resultados relativos aos 3 itens da 1ª parte do Grupo II – Opinião do professor/aluno

Esta questão, composta por 3 itens, em escala tipo Likert, representava o Grupo II da primeira parte do questionário, na qual os participantes foram inquiridos sobre a importância da disciplina de Educação Física.

Tabela 7: Resultados relativos aos 3 itens do Grupo II da 1ª parte - Opinião do professor/aluno (SPSS)

Opinião - GrupoII - 1ª Parte					
Género		N -	Média -	N - Alunos	Média -
		Professores	Professores		Alunos
Considero ser importante lecionar Educação Física.	Masculino	36	4,89	523	4,52
	Feminino	17	4,88	561	4,50
Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes.	Masculino	35	4,60	523	3,78
	Feminino	17	4,35	561	3,35
Penso que os conteúdos que leciono, nas minhas aulas, serão úteis para os alunos ao longo da sua vida	Masculino	36	4,31	523	3,98
	Feminino	17	4,65	561	3,58

Ao contrário do que foi anteriormente encontrado no Grupo I, em que a PF apresentava uma valoração superior ao PM, no Grupo II o PM apresenta uma valoração superior em todas as questões à exceção do item 3, tendo o PM valores de 4,89; 4,60 e 4,31 em relação ao PF, que apresentou valores de 4,88; 4,35 e 4,65 respetivamente.

Analisando os resultados dos alunos em relação ao dos professores, podemos ver que apenas no item 1 existe um grau superior de proximidade, apresentando o PM e PF (4,89 e 4,88 respetivamente) valores semelhantes ao AM e AF (4,52 e 4,50 respetivamente). Os restantes itens (2 e 3) apresentam questões de importância da Educação Física em relação às outras disciplinas, e a utilidade dos conteúdos aprendidos/lecionados, estando aqui o P e o A em desacordo, obtendo o P para o item 2 valores de 4,60 para o género masculino e 4,35 para o género feminino em relação aos alunos com uma valoração mais baixa, de 3,78 para o género masculino e 3,35 para o género feminino. Para o item 3, 4,31 para o PM e 4,65 para o PF, em relação aos alunos com uma valoração mais baixa de 3,98 para o género masculino e 3,58 para o género feminino.

O item com maior concordância entre P e A prende-se com a importância da disciplina de Educação Física, onde é no género masculino que existe maior proximidade tendo o PM uma valoração de 4,89 e o AM uma valoração de 4,52. Quanto ao item com maior desacordo entre P e A é o item 2, correspondente à comparação da Educação Física com o resto das disciplinas, onde o P tem uma média de 4,47 e o A de 3,56 representando aqui uma das maiores discrepâncias encontradas no estudo, onde a sua diferença é de quase um valor (0,91).

Quando comparamos a Educação Física com outras disciplinas ou colocamos em questão os conteúdos aprendidos os alunos de ambos os géneros atribuem sempre uma valoração inferior à dos seus professores.

4. Discussão

Depois de apresentados os resultados, alguns merecem um realce maior, tendo em conta a importância que estes têm para o processo de ensino-aprendizagem e para o fortalecimento da relação pedagógica entre os professores e alunos.

Com os valores apresentados anteriormente podemos ver que é na dimensão de planeamento e organização e na dimensão avaliação que a perceção dos alunos e professores mais diferem, sendo a dimensão planeamento e organização a que possui um maior afastamento, com uma diferença 0,28 entre médias, e a dimensão avaliação com uma discrepância de 0,41 entre as professoras e as alunas, sendo que é na justiça das avaliações que os valores mais se afastam, chegando a atingir uma diferença de 0,67. Tendo isto como significado que os professores consideram estar a avaliar corretamente enquanto as alunas consideram que os mesmos necessitam de melhorar o seu desempenho nesta dimensão.

De todos os itens do grupo I da primeira parte, são os valores da dimensão planeamento e organização e dimensão avaliação que mais se afastam, havendo uma discordância entre a perceção dos professores e alunos, o que nos leva a pensar que os professores precisam de repensar melhor nas suas estratégias e prática pedagógica.

Contrastando com os resultados anteriores, é na dimensão instrução que professores e alunos se encontram em maior concordância, possuindo os mesmos uma idêntica perceção. Foi nesta dimensão que os professores e alunos obtiveram resultados de perceção igual, mais precisamente os professores e alunos do género masculino, com uma valoração de 4,13. Estes resultados traduzem-se, portanto nas boas práticas que

devem ser mantidas com vista ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Quanto às restantes categorias, as mesmas não apresentam valores de afastamento tão significativos, tendo a dimensão disciplina apenas os valores mais baixos, se comparada com as outras dimensões, no entanto com valores de percepção entre professores e alunos idênticos, acreditando que os valores apesar de semelhantes, é necessário igualmente uma reflexão por parte do professor.

No geral os professores sobrevalorizam a sua prática pedagógica em relação aos alunos, no entanto, com percepções bastante próximas em relação aos momentos de instrução e ao clima gerado durante a aula.

À semelhança de Oyarzún (2012), este estudo encontrou resultados idênticos, onde as alunas chegam a atribuir valores negativos à intervenção pedagógica dos seus professores. Foram também encontrados dados que vão de acordo com os encontrados por Gutiérrez & Pilsa, (2006) em que os alunos valorizam os seus professores quanto ao conhecimento dos conteúdos e domínio da matéria, em que tanto os alunos (4,44) como as alunas (4,47) obtiveram valoração de percepção superior aos professores tanto do género masculino (4,25) como feminino (4,18) no item 10 da dimensão instrução (demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina).

As maiores divergências encontradas neste estudo vão ao encontro da opinião do professor e alunos, em que na comparação da disciplina de Educação Física com as restantes, os alunos consideram não ser assim tão importante, havendo uma discrepância superior a 0,90 valores se comparados com os professores. Em relação à utilidade da disciplina para a sua vida, os alunos atribuem igualmente valores bastante distantes dos professores, atingindo da mesma forma um elevado grau de afastamento (0,70) em relação aos professores.

Conclui-se que, tanto os alunos do género masculino e feminino têm percepções que despertam a necessidade dos seus professores serem mais justos nas avaliações e utilizarem variadas formas de recursos materiais nas suas aulas. Apesar de serem as alunas a atribuírem uma valoração mais baixa quanto à prática pedagógica do professor, os alunos também têm uma percepção menor da intervenção do mesmo, sendo os docentes os que atribuem uma valoração superior, destacando-se as professoras na sobrevalorização e encontrando-se assim mais distantes em relação à percepção dos alunos.

5. Conclusão

Conseguimos, com este estudo, verificar que ainda existem diferenças entre a percepção de professores e alunos quanto a determinadas dimensões do processo de ensino-aprendizagem, revelando assim cuidados que os professores devem ter sobre a sua prática pedagógica, na qual os mesmos têm de refletir e dialogar com os alunos diminuindo deste modo a discrepância existente entre os dois agentes de ensino. Mais uma vez ressaltamos que, apesar dos valores se apresentarem distintos, revelam-se satisfatórios, estando a média de respostas entre o 4 (muitas vezes) e o 5 (sempre).

Verificámos através dos dados obtidos que é no género masculino que a percepção dos alunos e professores mais se aproximam, tendendo as professoras a sobrevalorizar a sua prática pedagógica, obtendo assim um elevado afastamento quando em comparação com as alunas.

Creemos assim, que um bom rumo do processo de aprendizagem dos alunos não depende só do professor, mas que o mesmo possui uma grande responsabilidade na direção que deve tomar, quer nas relações com os alunos, na implementação de boas práticas, quer no planeamento, como na sua aplicação e gestão, de modo a que os alunos desenvolvam atitudes positivas face à prática pedagógica do docente, aumentando a qualidade das aulas e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Álvarez, J., & Velázquez, R. (2007). **La educación física, los estilos de vida y los adolescentes, cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan**. Barcelona: Graó.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. Em J. Lima, & J. Pacheco, **Fazer Investigação - Contributos para elaboração de dissertações e teses** (pp. 105-126). Porto Editora.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. Em **Revista Saber e Educar** (pp. 7-20). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champs éducatif. Em D. Jodelet, **Les rerprésentations sociales** (pp. 231-252). Paris: Presses Universitaire.
- Gutiérrez, M. S., & Pilsa, C. D. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores . **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**. Vol 6 (24), 212-229.
- Herzlich, C. (1972). La representación social. Em S. L. Moscovici, **Introduction à la Psychologie sociale** (pp. 303-325).
- Oyarzún, J. C. (2012). El professor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. **Estudios Pedagógicos XXXVIII**, 105-119.
- Postic, M. (1984). **A relação pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora.
- Siedentop, D. (1983). Em T. Templin, & J. Olson, **Teaching in physical education** (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). **Developing teaching skills in physical education** (Fourth ed.). Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Silva, E. R. (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspectiva do Professor e Aluno. **Revista Prácticum**, 2, 18-31.
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. **Teaching and Teacher Education**, pp. 603-609.
- Tacca, M., & Branco, A. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, pp. 39-48.

Decretos Lei:

Regulamento (CE) N. o 1059/2003 do Parlamento Europeu e do Conselho de 26 de maio de 2003 relativo à instituição de uma Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais Estatísticas (NUTS)

Decreto-Lei N.º 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 relatório objetivou, combinar as aprendizagens realizadas durante o decorrente ano letivo, descrevê-las e refletir sobre as mesmas. Para a conclusão do mesmo importa referir alguns aspetos importantes que tornaram este ano um período de aprendizagem.

Iniciado este período com muita ansiedade, o mesmo revelou-se bastante importante para a nossa formação profissional, proporcionando novas experiências e novos desafios. O choque inicial e a constante preocupação com o planeamento, a revisão de conteúdos e a lecionação das aulas apresentou uma convergência de várias tomadas de decisão, que fizeram com que tivéssemos de nos esforçar e dar o melhor de nós todos os dias. Sempre com o pensamento nos alunos e em apresentar aulas dinâmicas e ricas de aprendizagem, fazendo os alunos melhorarem as suas habilidades e aumentarem o seu conhecimento, empenhámo-nos e batalhámos para que a evolução destes fosse também o nosso desenvolvimento enquanto docentes da disciplina.

Reconsiderando o passado ano letivo, fica em nós o sentimento de missão cumprida, o qual não era possível sem todos os que estiveram envolvidos, desde os professores orientadores, ao núcleo de estágio e toda a comunidade escolar, em que cada um teve a sua cota parte de influência na pessoa que somos hoje. Todos eles nos ajudaram e modificaram as nossas ações para que conseguíssemos apresentar aos alunos a melhor qualidade de ensino, tornando possível a sua formação enquanto futuros adultos, prestes a integrar uma sociedade cada vez mais evoluída.

Apesar das circunstâncias não facilitadoras, de uma turma enorme e agitada, desenvolvemos estratégias e metodologias de trabalho que foram ao encontro das suas características, apoiando-nos na reflexão e planeamento, conseguindo deste modo um processo de ensino com uma estrutura coerente e lógica, que aumentassem as probabilidades de êxito dos alunos para atingirem o sucesso nas suas aprendizagens.

Findo um ano de trabalho exaustivo, ficou em nós o gosto e a nostalgia pela lecionação das aulas, pela interação com os alunos e uma grande vontade de ensinar. Estamos ainda conscientes que a nossa formação não fica por aqui, esperando novos desafios e aprendizagens, que contribuam para o nosso desenvolvimento e crescimento pessoal, possibilitando melhorar cada vez mais a nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (dezembro de 1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores*. (Vol. 22). São Paulo: Faculdade de Educação.
- Amarante, L., & Oliveira, I. (2016). *Avaliação das aprendizagens: Perspetivas, Contextos e Práticas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª ed., Vol. 14). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bullough, R. V. (1989). *First Year Teacher - a case study*. New York: Teachers College Press - Columbia University .
- Estrela, A., & Estrela, M. T. (1977). *Perspetivas atuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido* (23ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gimeno, J. S. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em A. Nóvoa, *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Lima, R., & Gonçalves, F. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da Educação Física. *Revista Profissão Docente*, 117-127.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Understanding by design: Professional development workbook*. Alexandria
- Mesquita, I. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. Em *Revista brasileira de Educação Física e Esporte* (pp. 25-38). São Paulo.
- Nobre, P. (2015). Avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos. *Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na Especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto de Educação Física da Universidade de Coimbra*. Coimbra.
- Nobre, P. (2017). Estilos de Ensino. Em R. Martins, G. Dias, & P. Mendes, *Estratégia, Perceção e Ação - Ténis* (pp. 145-155). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Onofre, M., & Costa, F. C. (1994). *O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.

- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pieron, M. (1993). *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Clermond-Ferrand, France: AFRAPS.
- Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física* (Vol. 91). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Reis, M. L. (2014). *Autoavaliação em perspectiva colaborativa para a melhoria da prática docente*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Ribeiro, L. C. (1999). A avaliação da aprendizagem. Em E. Hoje (Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação.
- Rosado, A. E., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Siedentop, D. (1983). Research on teaching in physical education. Em T. Templin, & J. Olson, *Teaching in physical education* (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona, España: INDE.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Ficha Individual do aluno



NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2018/2019



FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

CARO ALUNO,

ESTE QUESTIONÁRIO PRETENDE RECOLHER DADOS QUE CONTRIBUAM PARA QUE OS TEUS PROFESSORES TE CONHEÇAM MELHOR, ASSIM COMO AOS TEUS ESTILOS DE VIDA. DEVE SER PREENCHIDO NA SUA TOTALIDADE.

TODAS AS INFORMAÇÕES AQUI RECOLHIDAS SÃO SIGILOSAS.

LÊ COM ATENÇÃO CADA QUESTÃO E PROCURA SER SINCERO NAS TUAS RESPOSTAS, FAZENDO UMA OU VÁRIAS CRUZ(ES) NO(S) QUADRADO(S) CORRESPONDENTE(S).

GRUPO I – DADOS PESSOAIS DO ALUNO

1. Nome: _____
2. Data de Nascimento: ___ / ___ / _____ A tua Idade: ___ Turma: _____ Nº: _____
3. Género: 1 Masc. 2 Fem Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____
4. Contacto Telefónico: _____ Email: _____
5. Morada: _____

GRUPO II – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Localidade onde vives? _____
2. Com quem é que vives: 1 Pais 2 Pai 3 Mãe 4 Irmã(o)s
5 Outra situação – Qual? _____
3. Encarregado de Educação: _____
Parentesco: _____ Contacto: _____ Email: _____
4. Profissão do Pai _____ 4. Habilitações Literárias do Pai: _____
5. Profissão da Mãe _____ 6. Habilitações Literárias da Mãe _____

GRUPO III – SAÚDE

1. Quantas refeições diárias costumas fazer?
1 Uma 2 Duas 3 Três 4 Quarto 5 Cinco 6 Seis
Quais? 1 Pequeno-Almoço 2 Lanche da manhã 3 Almoço
4 Lanche da Tarde 5 Jantar 6 Ceia
2. Tomas sempre o pequeno almoço? 1 Sim 2 Não 3 Nunca
3. Onde almoças normalmente em período de aulas? _____
4. Sais à noite? 1 Sim 2 Não - Se sim o que costumas beber? _____
5. Tomas banho após as aulas de Educação Física? 1 Sim 2 Não
6. A que horas te costumas deitar? _____ A que horas te costumas levantar? _____

Prof. Titular: António Carlos Miranda
Prof. Estagiário:

Turma:

Página 1 de 2

7. Quantas horas estás à frente de TV/PC/VÍDEO JOGOS? _____
8. Tens algum de saúde que te impossibilite ou dificulte a prática desportiva?
1 Sim 2 Não – Se sim qual? _____
9. Já sofreste alguma lesão desportiva?
1 Sim 2 Não – Se sim qual? _____
10. Foste operado à menos de 6 meses?
1 Sim 2 Não – Se sim qual? _____

GRUPO IV – MOBILIDADE

1. Qual o meio de transporte que utilizas para a escola?
1 Carro 2 Autocarro 3 MOTO
4 Bicicleta 5 A Pé 6 Outro: _____
2. Quanto tempo é que demoras no percurso de casa para a escola?
1 Até 5 min. 2 5 a 15 min. 3 15 a 30 min. 4 30 a 60 min. 5 + 60min.

GRUPO V – ATIVIDADES CURRICULARES E EXTRA CURRICULARES

1. Praticas alguma atividade física/desporto para além da que efetuas nas aulas de Educ. Física?
1 Sim 2 Não – Se sim, qual? _____
2. Quantas vezes praticas essa atividade?
1 1 vez/semana 2 2 a 3 vezes /semana 3 4 ou + vezes/semana
3. Praticas alguma modalidade federada?
1 Sim 2 Não – Se sim qual? _____
4. Das seguintes Modalidades quais as que mais gostas?
1 Voleibol 2 Basquetebol 3 Andebol 4 Ginástica
5 Atletismo 6 Badminton 7 Futsal 8 Dança
9 Natação 10 Ténis 11 Outro – Qual? _____
5. Na Educação Física qual a modalidade em que sentes mais dificuldades? _____
Porque? _____
6. O que mais gostas de fazer nos tempos livres? _____

7. Numa escala de 1 (Não Gosto Nada) a 5 (Gosto Muito), como avaliarias o teu gosto pela Educação Física? 1 2 3 4 5 Porquê? _____

APÊNDICE II – Plano Anual

Escola Secundária Avelar Brotero																																
Ano Letivo: 18/19																																
Professor: André Pereira																																
Turma 11º1F																																
Período:	1ºPeríodo																															
Rotação:	1ªRotação														2ªRotação																	
Unidade Didática:	Andebol														Natação/Dança																	
Espaço:	Ext/Pol1														Pisc/Gin																	
Mês:	Setembro					Outubro					Novembro					Dezembro																
Semana:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Dia do mês:	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Dia da semana:	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	
Aula nº:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Aulanº:/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	29	30	31	

F é r i a s
N a t a l

Escola Secundária Avelar Brotero																														
Ano Letivo: 18/19																														
Professor: André Pereira																														
Turma 11º1F																														
Período:	2ºPeríodo																													
Rotação:	3ªRotação														4ªRotação															
Unidade Didática:	Basquetebol														Ginástica/Badminton															
Espaço:	Pol1/Pol2														Gin/Ext															
Mês:	Janeiro							Fevereiro							Março							Abril								
Semana:	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Dia do mês:	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1
Dia da semana:	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter
Aula nº:	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67
Aulanº:/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	29	30

F é r i a s
P á s c o a

Escola Secundária Avelar Brotero																			
Ano Letivo: 18/19																			
Professor: André Pereira																			
Turma 11º1F																			
Período:	3ºPeríodo																		
Rotação:	5ªRotação																		
Unidade Didática:	Badminton/Natação																		
Espaço:	Pol2/Pisc																		
Mês:	Abril				Maio							Junho							
Semana:	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Dia do mês:	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dia da semana:	Ter	Ter	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter
Aula nº:	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94
Aulanº:/UD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

F é r i a s
V e r ã o

APÊNDICE III – Plano de Unidade Didática (exemplo)

Escola Secundária Avelar Brotero																			
Ano Letivo: 18/19																			
Professor: André Pereira																			
Turma 11º1F																			
Período:	2ºPeríodo																		
Rotação:	3ºRotação																		
Unidade Didática:	Basquetebol																		
Espaço:	Pol1/Pol2																		
Mês:	Janeiro										Fevereiro								
Semana:	14	15	16	17	18	19	20												
Dia do mês:	3	8	8	10	15	15	17	22	22	24	29	29	31	5	5	7	12	12	14
Dia da semana:	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui	Ter	Ter	Qui
Aula nº:	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
Aulanº:/UD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Conteúdos Teóricos																			
História da Modalidade	AI	AI	I	E	E	E	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Regras	AI/I	AI	E	E	E	E	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Dimensões do campo	AI/I	AI	E	E	E	E	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Pontuação	AI/I	AI	E	E	E	E	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Arbitragem	AI	AI	I	E	E	E	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Conteúdos Técnicos																			
Passé Peito	AI	AI			I	I	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Passé Picado	AI	AI			I	I	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Receção	AI	AI			I	I	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Lançamento em apoio	AI	AI			I	I	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Lançamento na passada	AI	AI					I	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Posição base defensiva	AI	AI	I	E	E	E	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Posição base ofensiva (TA)	AI	AI	I	E	E	E	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Drible	AI	AI	I	E	E	E	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Conteúdos Táticos																			
Ataque																			
Desmarcação	AI	AI						I	I	E	E	E	E	E	E	E	AS	AS	AS
Aclaramento/mão alvo	AI	AI	I	E	E	E	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Transição defesa ataque	AI	AI						I	I	E	E	E	E	E	E	E	AS	AS	AS
Passé e Corte	AI	AI			I	I	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Defesa																			
Interceção	AI	AI			I	I	E	AF	AF	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS	AS
Enquadramento	AI	AI	I	E	E	E	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Marcação individual	AI	AI						I	I	E	E	E	E	E	E	E	AS	AS	AS
Marcação à zona	AI	AI			I	I	E	AF	AF	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS	AS
Deslocamentos	AI	AI	I	E	E	E	E	AF	AF	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	AS
Condição Física																			
Resistência		x	x		x	x						x	x		x	x		x	
Flexibilidade	x			x			x			x			x			x			
Velocidade	x			x			x			x			x			x			
Força		x	x		x	x		x	x		x	x					x	x	
Coordenação	x			x			x			x			x			x			
Formas de jogo																			
1x1					x	x													
2x2					x	x													
3x2											x	x		x	x				
3x3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4x4	x			x			x			x			x			x			x
5x5		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x	

APÊNDICE IV – Extensão de conteúdos resultantes da Avaliação Formativa Inicial

(exemplo)

NÍVEL DE APTIDÃO	ALUNOS (subgrupos)	INPUT (maiores dificuldades detetadas no desempenho inicial)	PROCESSO/EXTENSÃO DOS CONTEÚDOS			OUTPUT (Critérios de êxito a atingir no final da UD)	
			ONDE? (Local)	COMO? (Estratégias de ensino)			COM O QUÊ? (materiais e meios)
				Tipo de tarefa, grau de complexidade e tipo de organização	Feedback e estilos de ensino		
Introdutório Grupo I (10-13)		<ul style="list-style-type: none"> -Nível técnico (passe, receção, lançamento) -Não executam passe e corte -Não tem intenção de finalizar -Não baixam linhas defensivas -Não tem noção espacial -Não executam desmarcações -Pases não seguros 	ESAB Ext 1/Polí 1	<ul style="list-style-type: none"> -Exercícios analíticos com movimento técnico isolado -Exercícios com progressões e variantes -Jogos reduzidos -Situações de jogo com superioridade numérica -Zonas do campo delimitadas 	Estilos de Ensino: -Comando -Tarefa -Descoberta Guiada Feedback: -Prescritivo -Descritivo -Interrogativo -Visual -Quinestésico Forma: Individual e Grupo	<ul style="list-style-type: none"> -Documentos de apoio construídos (Bateria de exercícios, planos de aula, exercícios adaptados com variantes) -Demonstração -Questionamento -Recursos facultados pela escola 	<ul style="list-style-type: none"> -Realizam um passe de peito -Realizam lançamento em apoio -Conseguem receber um passe e dominar a bola ao primeiro contacto -Recuperam defensivamente -Oferecem boas linhas de passe à sua equipa -Realizam passes seguros e oportunos
Elementar Grupo E (14-17)		<ul style="list-style-type: none"> -Perda de bola nas ações ofensivas -Largura no ataque -Não oferecem linhas de passe -Tipo de passe mais adequado à situação -Enquadramento fraco, dando as costas ao atacante -Não efetuam cobertura defensiva 	ESAB Ext 1/Polí 1	<ul style="list-style-type: none"> -Exercícios com progressões e variantes -Jogos reduzidos -Situações de jogo com superioridade numérica -Zonas do campo delimitadas -Situações de jogo dinâmicas -Situações de jogo em vagas -Jogadores com funções específicas 	Estilos de Ensino: -Comando -Tarefa -Descoberta Guiada Feedback: -Prescritivo -Descritivo -Interrogativo -Visual -Quinestésico Forma: Individual e Grupo	<ul style="list-style-type: none"> -Documentos de apoio construídos (Bateria de exercícios, planos de aula, exercícios adaptados com variantes) -Demonstração -Questionamento -Recursos facultados pela escola 	<ul style="list-style-type: none"> -Consegue dar continuidade ao ataque finalizando -Conseguem dar largura no ataque utilizando os corredores laterais -Executam passes seguros e adequados -Efetua aclaramento -Superam situações 1x1 -Recuperam defensivamente -Enquadram-se entre o cesto e o atacante com bola -Não viram as costas ao atacante direto (defesa individual)
Avançado Grupo A (18-20)		<ul style="list-style-type: none"> -Hesitação na finalização 	ESAB Ext 1/Polí 1	<ul style="list-style-type: none"> -Jogo dinâmico -Jogos reduzidos -Jogo Formal 	Estilos de Ensino: -Comando -Tarefa -Descoberta Guiada Feedback: -Interrogativo	<ul style="list-style-type: none"> -Questionamento -Documentos de apoio 	<ul style="list-style-type: none"> -Finalizam sem hesitação -Conseguem orientar a sua equipa

APÊNDICE V – Plano de aula (exemplo)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2018/2019
ORIENTADOR DE ESTÁGIO: PROFESSOR ANTÓNIO MIRANDA



PLANO DE AULA			
Professor: André Pereira		Data: 30/04/2019	Hora: 8:30
Ano/Turma: 11º1F	Período: 3º	Local/Espaço: Polidesportivo 2	
Nº da aula: 77 e 78	U.D.: Raquetes (Badminton)	Nº de aula / U.D.: 3 e 4	Duração da aula: 100'
Nº de alunos previstos: 26		Nº de alunos dispensados: 0	
Função didática: Introdução		Estilos de Ensino: Comando, Tarefa, Descoberta guiada	
Recursos materiais: 26 raquetes de badminton, 15 volantes, cones		ACPA: J – Consciência e domínio do corpo; E – Relacionamento interpessoal	
Objetivos da aula: Introdução do conteúdo técnico Lob e dos conteúdos táticos: tipo de batimento e direção. Exercitação dos conteúdos técnicos anteriormente introduzidos.			
Sumário: Unidade Didática de Badminton. Desenvolvimento das capacidades motoras. Introdução do conteúdo técnico Lob e dos conteúdos táticos como a escolha do tipo de batimento e sua direção. Exercitação dos conteúdos técnicos anteriormente introduzidos através do formato de jogo 1-1 cooperação e 1x1 oposição.			

Tempo	T	P	Conteúdo	Organização	Descrição	Componentes Críticas	Objetivos	Critérios de Êxito
Parte Inicial da Aula								
8:40		5'	Verificação das presenças e instrução inicial da aula. Informar os alunos sobre objetivos e tema da aula.		Os alunos encontram-se dispostos em meia lua.	Entendimento dos alunos sobre as tarefas a executar na aula.	Registrar a assiduidade; Instruir e apresentar os objetivos da aula. Entender as tarefas a executar.	Registo das presenças. Compreensão dos objetivos a atingir na aula.
8:45		10'	Aquecimento geral.	Círculo funcional	Os alunos formam grupos de 2 e distribuem-se pelos respetivos espaços indicados pelo professor. Dispõem de 10' minutos para realizar os seguintes movimentos:	Os alunos devem realizar os movimentos que o professor solicitar, de modo a preparar o organismo para a atividade física.	Aumentar a temperatura corporal; Desenvolver a interação social.	É promovido o aquecimento corporal; Há aumento do metabolismo basal.



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2018/2019
ORIENTADOR DE ESTÁGIO: PROFESSOR ANTÓNIO MIRANDA



					3x -10 shuttle runs -20 facing burpees -30 saltos à corda Alongamentos: Ombro, grande dorsal, quadríceps, isquiotibiais.		cooperação e autonomia.	
Parte Fundamental da Aula								
8:55		60'	Exercício Batimentos curtos (Lob) Exercício Batimentos longos	1: Em pares, frente a frente distribuídos pelo espaço de jogo frente à rede. Cooperação 2: Em pares, frente a frente distribuídos pelo espaço de jogo frente à rede. Cooperação	Alunos frente a frente junto da rede realizam batimentos curtos, batendo o volante à altura da cintura, realizando o lob. Alunos frente a frente junto da rede realizam batimentos longos, batendo o clear. Os batimentos devem alternar as suas direções entre a esquerda e direita.	Posição base: Pés afastados com distribuição do peso por ambos os apoios; Flexão dos membros inferiores; Leve inclinação do tronco em frente; Semi-flexão dos membros superiores, com a raquete colocada à altura da cabeça e perpendicular à rede Serviço curto: Pés em contacto com o solo na sua área de serviço; Colocar-se de lado, com o ombro e pé esquerdo voltados diagonalmente para o adversário; Colocar o pé contra lateral à frente com o peso do corpo sobre o membro inferior recuado; Acelerar o movimento de trás para a frente e de baixo para cima, batendo o volante com o movimento de clicotada; Imprimir uma trajetória ao volante para que este passe a rede e caia o mais depressa possível, dentro da área de recepção ao serviço; Segurar o volante entre o polegar e o indicador, com o braço estendido à altura do ombro. Clear: Rodar os ombros e os membros inferiores; Fletir o membro superior que tem a raquete com a mão ao nível da nuca; Bater de modo explosivo, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do membro superior; Bloquear o pulso e a rotação do tronco no momento final do batimento; Imprimir ao volante uma trajetória alta e longa de modo que caia perto da linha final do campo adversário. Amorti: Bater por cima e à frente da cabeça; Rodar os ombros e os membros inferiores; Estender o membro superior, acompanhado de uma	Objetivos gerais: fortalecer a relação corpo raquete e raquete volante realizando batimentos curtos e longos (lob, clear, amorti e remate). Objetivo específico Ex2.: Forçar os deslocamentos, recuperação do enquadramento e direção do batimento.	Cumprir as componentes críticas e o objetivo do exercício através de um rigor técnico e forte empenhamento motor. Obter sucesso na tarefa. Consegue manter um jogo cooperativo sem deixar cair o volante. Em oposição tem intencionalidade na escolha dos batimentos e sua direção dificultando as ações do adversário.

		Exercício 3: Batimentos alternados	3: Em pares, frente a frente distribuídos pelo espaço de jogo frente à rede. Cooperação	Alunos frente a frente junto da rede realizam batimentos clear, amorti e lob.	desaceleração no final do movimento; Imprimir uma trajetória descendente e lenta de modo que o volante caia próximo da rede do campo adversário Lob: Parte da posição base, fazendo os deslocamentos necessários para o local da receção; Avançar o pé do lado da raquete em afundo para executar o batimento; Batimento forte e contínuo para cima e para a frente, acompanhado de um movimento forte do pulso na mesma direção; Imprimir ao volante uma trajetória ascendente, alta e profunda, para que o volante caia perto da linha de fundo ou perto da rede do campo adversário. Remate: Rodar os ombros e a cintura; Fletir o membro superior da raquete, cotovelo voltado para cima e para a frente, mão ao nível da cabeça; Bater o volante de forma explosiva, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do membro superior e accentuada flexão do pulso; Imprimir no volante uma trajetória descendente e rápida, de modo a que este caia no campo adversário com o máximo de velocidade possível.	Objetivo específico Ex3: Forçar a escolha do tipo de batimento mais adequado em função da direção do volante. Objetivo específico Ex4: Intencionalidade dos batimentos e escolha do tipo mais apropriado.	
		Exercício 4: Competição	Em grupos de 2 frente à rede. Jogo de pares.	Alunos em grupos de 2 realizam jogo até 11 pontos. O jogo inicia-se com serviço normal. Os jogadores devem servir do lado direito sempre que a pontuação do servidor seja 0 ou par e do lado esquerdo sempre que a pontuação do servidor seja ímpar.			
Parte Final da Aula							
9:55	5'	Retorno a calma e breve reflexão sobre a aula		Os alunos realizam exercícios de flexibilidade e um diálogo conjunto com o professor.		Perceber se os alunos perceberam os objetivos da aula através do questionamento.	Os alunos perceberam os conteúdos da aula.

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

O presente plano tem o objetivo de introduzir os conteúdos técnicos *lob* através do jogo de cooperação e os conteúdos táticos, como a escolha do tipo de batimento mais acertado, a sua direção e intencionalidade, no jogo de oposição. Mantendo sempre o objetivo de aula em mente e tendo o aluno como o centro do processo de ensino, escolhi exercícios aproximados ao jogo formal, focando alguns gestos técnicos que o constituem, de modo a poder introduzir os conteúdos táticos e ao mesmo tempo prestar *feedback* sobre a intencionalidade dos batimentos e colocação do volante em áreas chave. Como nunca devemos descuidar das aprendizagens dos alunos, aproveitando todo o tempo de prática disponível, pretendo deste modo introduzir primeiro conteúdos técnicos em jogo de cooperação e prestar *feedback* aos alunos sobre o seu desempenho técnico para posteriormente aperfeiçoar a intencionalidade tática do jogo, revelando os tipos de batimentos mais adequados, a sua direção e colocação através da descoberta guiada (Nobre, 2017, p. 151), tendo atenção aos deslocamentos essenciais e recuperação do enquadramento na fase defensiva ajudando-os a evoluir nas suas aprendizagens e transmitindo-lhes conhecimento através dos vários jogos propostos.

O aquecimento pretende continuar na mesma linha metodológica que tem vindo a ser desenvolvida após a primeira realização dos testes FitEscola, seguindo a mesma estrutura, onde tem como foco o desenvolvimento e aumento da condição física dos alunos através de exercícios funcionais. O aquecimento aqui proposto visa o trabalho da resistência e coordenação, tendo como base movimentos que pretendem tornar os alunos indivíduos funcionais e capazes de responder aos desafios diários que o quotidiano lhes exige, como também o fornecimento de conhecimento para que estes posteriormente, em contexto extracurricular, possam realizar exercício físico desenvolvendo assim hábitos de vida saudável e prevenindo deste modo um vasto conjunto de doenças crónicas (Glassman G. 2017).

Os exercícios da parte fundamental foram escolhidos para, de forma progressiva, ir aumentando a força do batimento, a distância do mesmo e a sua altura, permitindo assim a introdução de conteúdos de uma forma lógica e progressiva, tentando enriquecer desta forma o processo de ensino-aprendizagem e aumentando as suas possibilidades de sucesso, com exercícios e tarefas adequadas ao nível de competências dos alunos e às suas necessidades. No segundo e terceiro exercício é proposto uma condicionante de realizar batimentos com direção alternada (direita e esquerda) em jogo de cooperação, de modo a forçar os deslocamentos, a recuperação do enquadramento e também a escolha do tipo de batimento mais apropriado em função da direção do volante e da sua intensidade, como forma de os mesmos em jogo de cooperação conseguirem o máximo de toques de sustentação do volante mas também ao mesmo tempo desenvolver e exercitar os diversos conteúdos táticos.

Para o último exercício é proposto um jogo formal de pares, onde pretendo que os alunos apliquem o anteriormente aprendido em situação de jogo de oposição (2x2), focando aqui a intencionalidade tática dos batimentos como objetivo de dificultar as ações do adversário em rebater o volante, marcando assim ponto. Este jogo permitir-me-á também observar os alunos, identificar os seus erros e determinar as suas causas, o que segundo as teses de Pieron (1993, p. 128), irá ser benéfico na adequação dos tipos de *feedback* e ao planeamento num futuro próximo.

Nesta aula com os vários tipos de batimentos propostos e realização dos jogos de cooperação com condicionantes pretendo desenvolver a área de competências J (Consciência e domínio do corpo), e através do aquecimento e jogo de pares a área de competências E (Relacionamento interpessoal).

Na preleção inicial pretendo transmitir as tarefas a desenvolver durante a aula e as suas componentes críticas, o que segundo os estudos de Quina (2009, p. 192), irá ser benéfico para a organização e gestão da aula, poupando assim tempo de prática e percebendo os alunos o porquê de cada exercício, como devem realizá-lo e os seus critérios de êxito. O planeamento das tarefas foi também pensado de modo a termos tarefas sequenciais, para encurtar os tempos de transição e organização entre as mesmas.

Referências

- Glassman, G. (2017) Level 1 Crossfit Training Guide. Crossfit Journal
- Nobre, P. (2017). Estilos de Ensino. Em R. Martins, G. Dias, & P. Mendes, *Estratégia, Perceção e Ação - Tênis* (pp. 145-155). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Pieron, M. (1993). *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Clermond-Ferrand, France: AFRAPS.
- Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física* (Vol. 91). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

APÊNDICE VIII – Ficha de autoavaliação qualitativa (exemplo)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
ANO LETIVO 2018/2019

Data: ___/___/_____

Ano/Turma: _____

UNIDADE DIDÁTICA DE NATAÇÃO				
Afirmação	Nível			
	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
1. Sou assíduo e pontual.				
2. Sou um aluno empenhado nas tarefas propostas.				
3. Tenho que trabalhar mais para evoluir.				
4. Sempre que o professor fala, ouço com atenção.				

APÊNDICE X – 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 lecionadas.	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 de 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 – Resultados dos questionários da 1ª Parte, Grupo I por Dimensão Pedagógica

DI					
Género		N (P)	Média (P)	N (A)	Média (A)
apresento os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.	Masculino	36	4,50	523	4,28
	Feminino	17	4,65	561	4,24
demonstro um conhecimento aprofundado da matéria que ensino.	Masculino	36	4,25	523	4,44
	Feminino	17	4,18	561	4,47
transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	Masculino	36	3,92	523	4,09
	Feminino	17	3,88	560	3,98
forneço feedback ao longo da aula.	Masculino	36	4,33	523	4,26
	Feminino	17	4,53	561	4,19
preo cupo-me em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	Masculino	36	4,22	523	4,19
	Feminino	17	4,41	561	4,13
questiono os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	Masculino	36	4,00	523	3,87
	Feminino	17	4,18	561	3,75
realizo um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	Masculino	36	3,75	523	3,69
	Feminino	17	3,76	561	3,49
sou claro na transmissão de feedback.	Masculino	36	4,44	523	4,25
	Feminino	17	4,35	561	4,18
transmito feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	Masculino	36	4,47	523	4,25
	Feminino	17	4,29	561	4,21
utilizo a demonstração na apresentação das tarefas.	Masculino	36	3,97	523	4,40
	Feminino	17	3,94	561	4,30
utilizo diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	Masculino	36	4,11	523	4,16
	Feminino	17	4,18	561	3,98
utilizo, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	Masculino	36	3,94	523	4,01
	Feminino	17	3,94	561	3,95
certifico-me se os alunos saem da aula sem dúvidas.	Masculino	36	3,81	523	3,86
	Feminino	17	4,00	560	3,74

DPO

Género		N (P)	Média (P)	N (A)	Média (A)
planifico a matéria, seguindo uma sequência lógica.	Masculino	36	4,47	523	4,37
	Feminino	17	4,82	561	4,29
apresento, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	Masculino	36	4,61	523	4,42
	Feminino	17	4,82	561	4,49
apresento o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	Masculino	36	4,47	523	4,31
	Feminino	17	4,59	561	4,23
cumpro o horário da aula.	Masculino	36	4,86	523	4,53
	Feminino	17	4,59	561	4,49
sou assíduo.	Masculino	36	4,89	523	4,27
	Feminino	17	4,71	561	4,24
gasto muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a execução dos conteúdos.	Masculino	36	2,44	522	3,03
	Feminino	17	2,24	561	2,70
preocupo-me em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	Masculino	36	4,22	523	4,13
	Feminino	17	4,47	561	3,98
utilizo recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	Masculino	36	3,33	523	2,54
	Feminino	17	3,24	561	2,19

DD

Género		N (P)	Média (P)	N (A)	Média (A)
mantenho a turma controlada.	Masculino	36	4,25	523	3,97
	Feminino	17	4,24	561	3,93
sou justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	Masculino	36	4,28	523	4,09
	Feminino	17	4,41	561	4,06
por vezes, permito comportamentos inapropriados.	Masculino	36	2,03	523	2,67
	Feminino	17	2,06	561	2,29
previno comportamentos de indisciplina.	Masculino	36	4,31	523	3,94
	Feminino	17	4,18	561	3,88

DA

Género		N (P)	Média (P)	N (A)	Média (A)
dou a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	Masculino	36	3,94	522	4,25
	Feminino	17	4,24	561	4,08
sou justo nas avaliações.	Masculino	36	4,50	523	4,12
	Feminino	16	4,69	561	4,02
utilizo formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	Masculino	36	3,25	523	3,32
	Feminino	17	3,47	561	2,84
apresento, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	Masculino	36	4,19	523	4,25
	Feminino	17	4,18	561	4,13
foco a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	Masculino	36	4,53	523	4,27
	Feminino	17	4,82	561	4,32
informo, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	Masculino	36	4,50	523	4,24
	Feminino	17	4,65	561	4,17

DC

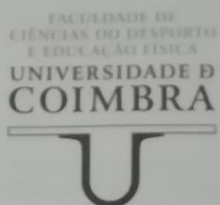
Género		N (P)	Média (P)	N (A)	Média (A)
imprimo ritmo e dou entusiasmo à aula.	Masculino	36	4,08	523	4,01
	Feminino	17	4,29	561	3,93
demonstro-me receptivo a novas ideias dos alunos.	Masculino	36	3,94	523	3,92
	Feminino	16	4,06	561	3,72
por vezes, incompatibilizo-me com algum aluno, sem razão aparente para tal.	Masculino	36	1,61	523	2,32
	Feminino	17	1,59	561	1,96
encorajo os alunos.	Masculino	36	4,47	523	4,14
	Feminino	17	4,82	561	4,09
dou especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	Masculino	36	4,06	523	3,99
	Feminino	17	4,29	561	3,81
estimulo a auto responsabilização dos alunos.	Masculino	36	4,28	523	4,15
	Feminino	16	4,38	561	4,21
estimulo a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	Masculino	36	4,08	523	3,99
	Feminino	17	4,00	561	3,87
relaciono-me positivamente com os alunos.	Masculino	36	4,50	523	4,26
	Feminino	17	4,71	561	4,21
fomento uma relação positiva entre os alunos da turma.	Masculino	36	4,33	523	4,25
	Feminino	17	4,59	561	4,28
preocupo-me em tratar os alunos de forma igual.	Masculino	36	4,69	523	4,20
	Feminino	17	4,65	561	4,12
trato os alunos com respeito.	Masculino	36	4,89	523	4,47
	Feminino	17	5,00	561	4,58
mostro disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	Masculino	36	4,25	523	4,10
	Feminino	17	4,35	561	3,91
motivo os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola	Masculino	36	4,25	523	4,03
	Feminino	17	4,35	561	3,91

APÊNDICE XIV – Resultados dos questionários da 1ª Parte, Grupo II

Opinião - GrupoII - 1ª Parte					
Género		N -	Média -	N - Alunos	Média -
		Professores	Professores		Alunos
Considero ser importante lecionar Educação Física.	Masculino	36	4,89	523	4,52
	Feminino	17	4,88	561	4,50
Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes.	Masculino	35	4,60	523	3,78
	Feminino	17	4,35	561	3,35
Penso que os conteúdos que leciono, nas minhas aulas, serão úteis para os alunos ao longo da sua vida	Masculino	36	4,31	523	3,98
	Feminino	17	4,65	561	3,58

ANEXOS

ANEXO I – Certificado de participação no Programa FITescola



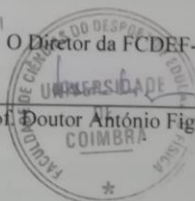
CERTIFICADO

Ação de formação - Programa FITescola

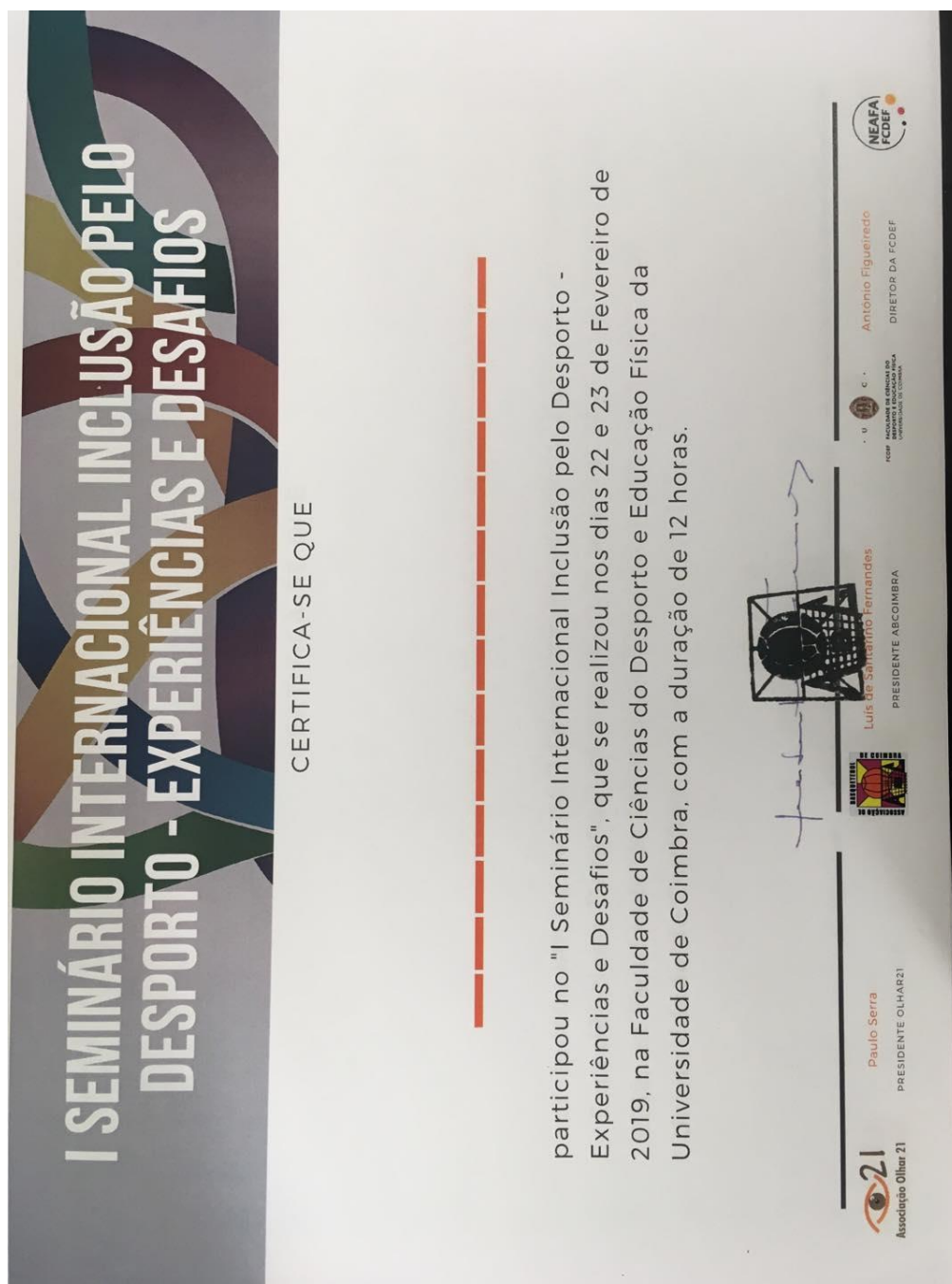
Para os devidos efeitos se declara que **André Filipe Silva Pereira** participou na **Ação de Formação – Programa FITescola**, organizada pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que teve lugar no dia 7 de setembro de 2018. A formação teve a duração de cinco horas.




Prof. O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)



ANEXO II – Certificado de participação no I Seminário Internacional de Inclusão pelo Desporto



DIPLOMA

Corta Mato Escolar ESAB 18/19

Certifica-se que o(a) Professor Estagiário _____
organizou o Corta Mato Escolar no dia 12 de dezembro de 2018, na Escola Secundária de Avelar Brotero.

A ESAB congratula-se pela sua presença e reconhece o seu espírito cooperativo. O seu apoio e empenho contribuíram para elevar a qualidade do evento.

O Diretor da ESAB _____
(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

A Coordenadora do MEEFEBS _____
(Prof. Doutora Elsa Silva)

ANEXO IV – Certificado de participação na VIII Oficina de Ideias em Educação Física



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que ANDRÉ FILIPE DA SILVA PEREIRA esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de 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 Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos”.

O Diretor da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

(Prof. Doutor António Queiroz)

O Diretor da ESAB

(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 03 de abril de 2019



ANEXO V – Certificado de organização da VIII Oficina de Ideias em Educação Física



ANEXO VI – Certificado de apresentação na VIII Oficina de Ideias em Educação Física

CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO

VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que ANDRÉ FILIPE DA SILVA PEREIRA 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 Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos*”.

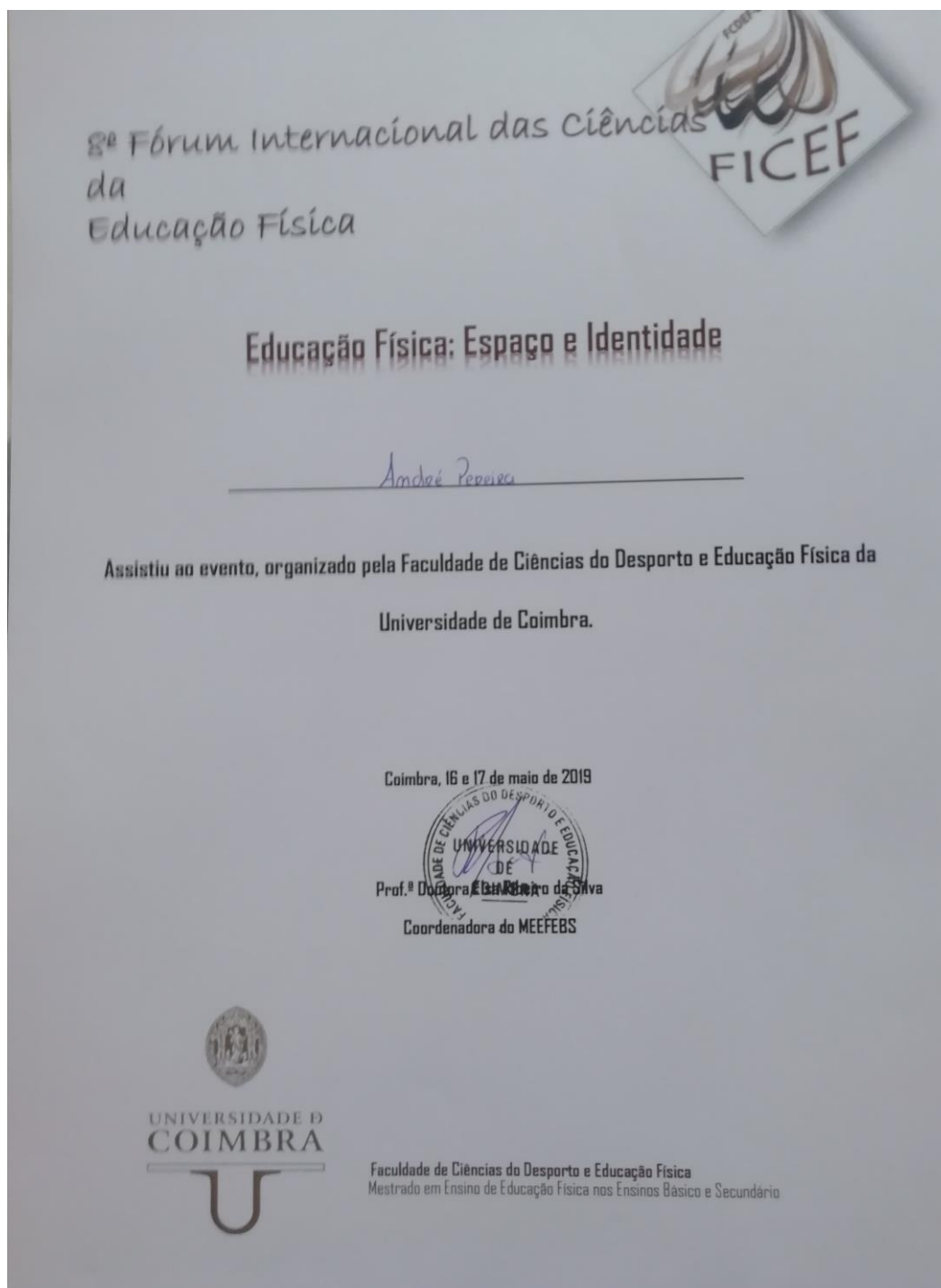
 O Diretor da FDEF-UC
(Prof. Doutor António Aguiar)

 O Diretor da ESAB
(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)



Coimbra, 03 de abril de 2019

ANEXO VII – Certificado de participação no VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



ANEXO VIII – Certificado de apresentação no VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

