

1 2 9 0



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Daniel da Silva Santos

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS
FLORES JUNTO DA TURMA DO 10ºE, NO ANO
LETIVO 2018/2019**

PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE
OBRIGATÓRIA – CONTRIBUTO DA DISCIPLINA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário,
orientado pelo Mestre Antero Filipe Rocha Abreu e
apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de Coimbra**

junho de 2019

Daniel da Silva Santos

2014215316

**Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola
Básica e Secundária Quinta das Flores junto da turma
do 10ºE, no ano letivo 2018/2019**

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

Orientador – Mestre Antero Abreu

Coimbra

2019

Esta obra deve ser citada como:

Santos, D. (2019). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores junto da turma E do 10.º ano, no letivo de 2018/2019 – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – Contributo da disciplina de Educação Física*. Relatório de Estágio Pedagógico, integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Daniel da Silva Santos, aluno nº 2014215316 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 no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

6 de junho de 2019

Daniel da Silva Santos

Agradecimentos

Aos meus pais, por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim, dando-me todas as ferramentas para que eu possa ter um futuro do qual me orgulhe.

À minha namorada, Joana, parceira de guerra, da vida, por ter feito esta caminhada comigo, e por ter estado presente naqueles momentos em que mais precisei.

Aos meus avós, pelo exemplo que são, e por me ensinarem, dia após dia, que o amor ultrapassa todas as barreiras.

À professora Alice, por me ter inculcido, em tão tenra idade, valores e competências universais, e por nunca ter desistido de mim.

Ao Mestre Antero Abreu, por todo o acompanhamento, orientação e apoio prestado ao longo deste percurso.

Ao professor cooperante Paulo Furtado, pelos ensinamentos nesta fase tão crítica da minha formação.

A todos os meus amigos, que estiveram, estão e vão continuar a estar lá para mim, obrigado pela segunda família que são.

“Nunca és grande demais até seres grande o suficiente”

Resumo

No âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, contextualizamos a prática e intervenção pedagógica no Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, no ano letivo 2018/2019, numa turma do décimo ano, na disciplina de Educação Física, acompanhados pelo Professor Cooperante da Escola e pelo Professor Orientador da Faculdade

Desta forma, e para sermos capazes de referir e partilhar tudo aquilo que experienciámos durante a referida prática pedagógica, emerge o presente relatório pertencente à Unidade Curricular de Relatório de Estágio.

O presente documento está então dividido em três capítulos. No capítulo I, abordaremos a “Contextualização da Prática”, detalhando todas aquelas que foram as nossas expectativas iniciais de todo o processo do estágio pedagógico, bem como breves caracterizações do contexto onde estávamos inseridos, a escola, do grupo disciplinar, do núcleo de estágio e da turma.

No Capítulo II, que estará, por sua vez, dividido em três áreas, iremos arrazoar vários tópicos referentes à “Prática Pedagógica”, ou seja, este é o espaço onde será apresentado todo aquele que foi o trabalho desenvolvido por nós referente aos diversos aspetos metodológicos de todas as nossas intervenções em todos os seus espectros. Na área 1 analisamos o processo de planeamento, realização e avaliação, bem como as vertentes questões dilemáticas, atividades de organização e gestão escolar realizadas, os projetos e parcerias educativas em que estivemos inseridos, e ainda a atitude ético-profissional.

Por fim, no Capítulo III, aprofundaremos o trabalho daquele que foi o nosso tema problema desenvolvido ao longo deste ano letivo, com o nome de “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Contributo da Disciplina de Educação Física”.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Relatório de Estágio. Educação Física. Perfil dos Alunos. Intervenção Pedagógica.

Abstract

Within the second year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra, we contextualise the practice and pedagogical intervention in a Pedagogical Stage developed in the Basic and Secondary School Quinta das Flores, in the academic year 2018/2019, in a class of the tenth grade, in the subject of Physical Education, accompanied by the Cooperating Teacher of the School and by the Faculty Adviser of the Faculty.

In this way, and to be able to refer and share everything that we experienced during this pedagogical practice, emerges this report as part of the Curricular Unit of the Teacher Training Report.

This document is then divided into three chapters. In chapter I, we will approach the "Contextualization of Practice", detailing all those that were our initial expectations of the whole process of the pedagogic practice, as well as brief characterizations of the context where we were inserted, the school, the teaching department group, the group of teachers involved in the pedagogical practice and the class.

In Chapter II, which, consequently, is divided into three areas, we will consider several topics related to the "Pedagogical Practice". In other words, this is the space where all the work developed by us will be presented, referring to the various methodological aspects of all our interventions in all its spectra. In area 1 we analyse the planning, implementation and evaluation process, as well as the aspects of dilemma issues, the activities of school organization and management, the projects and educational partnerships in which we have been inserted, as well as the ethical-professional attitude.

Finally, in chapter III, we will elaborate on the work our problem theme developed throughout this school year, with the name of "The Profile of Students when they leave Compulsory Schooling. Contribution of the Physical Education Subject".

Keywords: *Pedagogical Practice. Practice Report. Physical Education. Student Profile. Pedagogical Intervention.*

Sumário

Resumo	VIII
<i>Abstract</i>	IX
Sumário	X
Introdução.....	1
Capítulo I – Contextualização da Prática.....	2
1. Expetativas Iniciais	2
2. Caracterização do Contexto.....	3
2.1 A Escola	3
2.2 O grupo disciplinar de Educação Física.....	5
2.3 O Núcleo de Estágio.....	5
2.4 A Turma	5
Capítulo II – Análise Reflexiva da Prática Pedagógica.....	7
1. Planeamento.....	7
1.1 Plano Anual.....	8
1.2. Unidade Didática.....	9
1.3 Plano de Aula	11
2. Realização	12
2.1 Instrução	12
2.2 Gestão	14

2.3	Clima e Disciplina.....	16
2.4	Experiência de lecionação no Ensino Básico	17
3.	Avaliação	20
3.1	Avaliação Formativa Inicial (ou Avaliação Diagnóstica) .	21
3.2	Avaliação Formativa	22
3.3	Avaliação Sumativa.....	24
3.4	Autoavaliação.....	25
4.	Questões Dilemáticas.....	26
	Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar	28
	Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas	30
	Área 4 – Atitude Ético-Profissional.....	31
	Capítulo III – Tema-Problema	33
1.	Introdução	33
2.	Enquadramento Teórico.....	34
3.	Objetivos	38
3.1	Objetivo Geral	38
3.2	Objetivos Específicos.....	39
4.	Metodologia.....	40
4.1	Amostra	40
4.2	Instrumentos	40
4.3	Procedimentos	41

4.4	Análise e Tratamento de Dados	41
5.	Apresentação e Discussão dos Resultados	41
6.	Limitações do Estudo	63
7.	Referências Bibliográficas.....	64
	Considerações Finais.....	65
	Referências Bibliográficas	66
	Anexos.....	68

Índice de Siglas

EP – Estágio Pedagógico

EBSQF – Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

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

UD – Unidade(s) Didática(s)

PA – Plano Anual

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

AFI – Avaliação Formativa Inicial

AD – Avaliação Diagnóstica

GE – Guia de Estágio

DT – Diretor de Turma

CNE – Conselho Nacional de Educação

AE – Aprendizagens Essenciais

AC – Área(s) de Competência(s)

EM – Estados-Membros

BD – Base de Dados

IP – Intervenção Pedagógica

Índice de anexos:

Anexo 1 – Caracterização da Turma

Anexo 2 – Exemplo de Rotação dos Espaços

Anexo 3- Plano Anual

Anexo 4 – Critérios de Avaliação da Disciplina de Educação Física

Anexo 5 – Exemplo de Autoavaliação

Anexo 6 – Exemplo da Grelha da Avaliação Formativa Inicial

Anexo 7 – Exemplo da Grelha de Avaliação Sumativa

Anexo 8 – Certificado de participação no FICEF

Anexo 9 – Certificado de Participação na Oficina de Ideias

Anexo 10 – Certificado de Apresentação de Trabalhos na Oficina de Ideias

Anexo 11 – Certificado de Colaboração na atividade “Intercâmbio Cultural”

Anexo 12 – Certificado de Participação na Formação da Plataforma FITescola

Anexo 13 – Certificado de Participação no Fórum Internacional do Desporto

Índice de Gráficos:

Gráfico 1- Gráfico conceitual de competência adaptado de “*The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework*”

Gráfico 2 – AC trabalhadas com a turma - Unidade Didática de Ginástica

Gráfico 3 – AC trabalhadas com a turma - Unidade Didática de Atletismo

Gráfico 4 – AC trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Voleibol

Gráfico 5 – AC trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Futsal

Gráfico 6 – AC trabalhadas com a turma – Modalidades Individuais

Gráfico 7 – AC trabalhadas com a turma – Modalidades Coletivas

Gráfico 8 – AC trabalhadas com a turma – Total das 4 Matérias

Gráfico 9 – AC trabalhadas com a turma, por partes da aula – Modalidades Individuais

Gráfico 10 – AC trabalhadas com a turma, por partes da aula – Modalidades Coletivas

Gráfico 11 – AC trabalhadas com a turma, por partes da aula – Total das 4 Matérias

Índice de Quadros:

Quadro 1 – AC mais e menos trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Ginástica

Quadro 2- AC mais e menos trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Atletismo

Quadro 3 – AC mais e menos trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Voleibol

Quadro 4 – AC mais e menos trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Futsal

Quadro 5 – AC mais e menos trabalhadas com a turma – Modalidades Individuais

Quadro 6 – AC mais e menos trabalhadas com a turma – Modalidades Coletivas

Quadro 7- AC mais e menos trabalhadas com a turma – Total das 4 Matérias

Quadro 8- AC trabalhadas com a turma, por partes da aula – Modalidades Individuais

Quadro 9 – AC trabalhadas com a turma, por partes da aula – Modalidades Coletivas

Quadro 10 - AC trabalhadas com a turma, por partes da aula – Total das 4 Matérias

Quadro 11 – Percentagem (%) do tempo útil da aula, trabalhada por cada AC

Quadro 12 - AC previstas pela documentação VS AC trabalhadas nas aulas do professor estagiário

Introdução

O presente documento, intitulado Relatório de Estágio, surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico (EP) do ano letivo 2018/2019, inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). No mesmo, perspetiva-se e conceptualiza-se aquela que deverá ser uma ótima transmissão de conhecimentos, no que à vivência de experiências, enquadradas no EP, diz respeito. Este EP foi realizado na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF) junto da turma E do 10º ano de escolaridade do curso de Ciências Socioeconómicas, sob a orientação do Professor Paulo Furtado, professor cooperante da EBSQF, e do Mestre Antero Abreu, professor orientador da FCDEF-UC.

Para uma ótima perceção do que se pretende abordar, estruturamos o documento de forma a facilitar a sua leitura, tendo em conta os objetivos para cada segmento, visualizando constantemente o posicionamento efetivo da informação a tratar, pretendendo-se que seja um trabalho expositivo e reflexivo, com alguma significância para o leitor, no que à partilha de experiências diz respeito.

Neste âmbito, o relatório de Estágio estará dividido em três capítulos. No primeiro, denominado de “Contextualização da Prática”, faremos a caracterização do meio onde estamos inseridos, bem como todos os contextos com os quais lidamos diariamente, como é o caso da escola, do grupo disciplinar, do núcleo de estágio e da turma em questão. No segundo capítulo, “Análise Reflexiva da Prática Pedagógica”, analisaremos aquelas que foram as nossas intervenções em todos os domínios subjacentes à prática docente, enquadrando-se nessa esfera o planeamento e a realização (de todas as operações pedagógicas) e a avaliação. No terceiro e último capítulo, irá ser analisado o nosso trabalho relativo ao tema-problema e todas as informações inerentes ao mesmo, partindo daquela que será uma abordagem à pertinência do tema em estudo, até à análise e discussão dos resultados.

Acreditamos então, que este é um processo fulcral para nós, professores do amanhã, devendo, por essa mesma razão tirar o máximo partido para aprender e desenvolver as nossas capacidades, inerentes à profissão, mas também ao significado humano.

Capítulo I – Contextualização da Prática

1. Expetativas Iniciais

Como referimos anteriormente, com a redação deste Relatório de Estágio, pretendemos que o mesmo esteja repleto de riqueza, no que à transmissão de experiências diz respeito. Então, ao chegarmos à fase decisiva deste ciclo de estudos, como é o Estágio Pedagógico, decidimos abordar todo e qualquer desafio de forma a sermos capazes de “beber todo o sumo” disponibilizado ao realizar toda e qualquer ação.

Foi ao entrar na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores pela primeira vez, que nos deparámos com aquela que é a “máquina do Ensino”, onde, estando enquadrados num núcleo de estágio e ficando orientados naquela que terá que ser a nossa prestação para com os nossos alunos, nem tudo é tão fácil como pensávamos que era enquanto alunos de uma qualquer escola secundária.

Ao sermos confrontados com essa realidade, temos que assumir as responsabilidades com empenho e motivação, dado aquele que foi o nosso trabalho até então, seria muito errado de nossa parte desvalorizar todo aquele compromisso. Foi com essa lógica que encarámos todas as interações e dinâmicas criadas, não só na fase que antecedeu o início das aulas propriamente ditas, mas também em todo o ano letivo, porque só dessa forma é que trabalhamos e só dessa forma somos capazes de rumar, muitas das vezes, contra a maré e realizar um trabalho com êxito e mérito.

Analisando agora aquelas que foram as nossas experiências iniciais com o passar dos períodos e das aulas, verificamos uma relação existente entre as nossas opções iniciais e o desenrolar das intervenções pedagógicas. Por exemplo, a turma orientada por nós, que, de certa forma, condicionou e alterou muitas das ideias e princípios que poderíamos ter para a lecionação desta ou daquela unidade didática. Isto porque, como é termo interiorizado por grande parte dos docentes, cada turma é cada turma e cada aluno é um aluno. Ou seja, “não existem dois alunos que progridam à mesma velocidade, nem que estejam prontos a aprender ao mesmo tempo” (Burns, 1971).

Este foi um dos fatores em que verificámos alguma discrepância, tendo em conta aquilo que era inicialmente esperado, com aquilo que realmente aconteceu, espelhando-se,

nesta fase, alguma complexidade relativamente ao que viria a ser a “habituação” à construção de qualquer planeamento para a aula tendo em conta as necessidades dos alunos.

Foi notória a evolução que existiu desde esse primeiro contacto com o contexto escolar, bem como com todo o pessoal com funções inerentes ao trabalho do dia-a-dia nas escolas, como funcionários e restante professores de outros departamentos e grupos disciplinares. Referimos então aquela que foi a apreensão sentida face ao desconhecido, àquele parâmetro que não éramos capazes de controlar nos momentos iniciais, de confronto inicial para com as ideias e formas de trabalhar do restante organismo de trabalho, com o qual viríamos a conviver todos os dias.

Acreditamos assim, e orientando este ponto como um dos finais neste aspeto, ser esse o papel de um EP, sendo capaz de cada um à sua medida, direccionar o trabalho realizado por qualquer professor estagiário, nunca esquecendo o acompanhamento prestado a quem de direito esteve presente desde o primeiro dia das nossas intervenções.

2. Caracterização do Contexto

2.1 A Escola

A Escola Básica e secundária Quinta das Flores está localizada na Rua Pedro Nunes, numa das principais artérias da cidade de Coimbra, e caracteriza-se como uma das escolas mais ambiciosas, no ponto de vista da diversidade curricular e flexibilização da mesma, a nível nacional.

Atualmente a EBSQF tem no seu portefólio curricular três tipos de ensino: regular, profissional e artístico, sendo o último em regime articulado com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC) e o ensino profissional uma experiência única no panorama educativo português com a componente sociocultural a ser oferecida pela EBSQF, a componente de formação técnica a ser ministrada pela EACMC e a componente de formação científica a cargo de ambas as escolas. Enquadramos ainda o ensino especializado da música e da dança na vertente artística.

Relativamente ao ensino profissional, é composto pelos cursos de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, pelo curso profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e pelo curso profissional de técnico de auxiliar de Saúde.

Por último, e enquadrando o ensino regular e o nível secundário de educação, a EBSQF dispõe do Curso de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades.

De referir ainda que esta mesma escola, para ser capaz de acomodar todos os cursos anteriormente referidos e também para poder apresentar melhores condições para quem lá trabalha, passou por obras de requalificação, tendo-se procedido à reorganização global do espaço da escola e à sua ampliação, de modo a permitir a instalação do Conservatório de Música de Coimbra e a oferta de ensino integrado da música. O novo edifício acomoda um auditório com 387 lugares, a biblioteca, o refeitório, o bar bem como espaços de apoio administrativo e espaços letivos específicos, como os laboratórios e as salas destinadas ao ensino e à prática da música, destacando-se aqui o fantástico auditório que, com a capacidade para 387 pessoas, é capaz de se inserir no panorama urbano e cultural da cidade de Coimbra da melhor forma. Podemos então destacar uma das principais valências deste espaço de ensino, que é, por um lado, a dependência que cada órgão administrativo tem para orientar todos os seus trabalhos, e por outro, a permanente colaboração entre ambas as entidades diretivas, resultando numa simbiose “quase perfeita” que determina a procura que esta mesma escola tem, todos os anos, pelas centenas de alunos e encarregados de educação.

Fazendo agora a ponte que existe entre todas estas condições estruturais, para as que são inerentes às aulas de Educação Física, consideramos que esta mesma escola contém quase todos os materiais necessários para uma vasta maioria de unidades didáticas possíveis de serem trabalhadas, bem como acomoda em si mesma espaços de eleição para a prática efetiva de todo esse planeamento, albergando um pavilhão, com medidas e estruturas universais, um campo exterior com pista de atletismo anexa ao campo de jogos e ainda outro campo exterior coberto, com as medidas universais.

Pode assim orientar-se esta escola para um nível de “elite”, considerando o panorama nacional, tendo em conta as condições por nós possuídas para realizarmos o nosso trabalho, e também, para sermos capazes de proporcionar aos alunos aulas mais criativas e interativas, de forma a estes evoluírem, não só a sua capacidade física, mas também o gosto e dinamismo pela disciplina de Educação Física.

2.2 O grupo disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de Educação Física da EBSQF é composto por 12 professores, e caracterizou-se como uma grande fonte de conhecimento, tal foram as ideias e experiências partilhadas entre nós ao longo de todo o ano letivo.

Podemos salientar que, o longo de todo o ano, e apesar de existirem professores dos mais variados lados do país, este foi, na sua grande maioria, um grupo unido e coeso, que sempre batalhou arduamente para a consagração dos valores absolutos da disciplina de Educação Física e que procurou ajudar o próximo sempre que podia.

Inserido também neste âmbito, está o Professor Cooperante Paulo Furtado, que sempre nos apoiou e auxiliou ao longo da nossa caminhada, ajudando-nos a transpor vários obstáculos que iam surgindo bem como a evoluirmos enquanto docentes e profissionais dia após dia.

2.3 O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio da disciplina de Educação Física da EBSQF para o ano letivo de 2018/2019 é constituído por cinco elementos, quatro do sexo masculino e um elemento do sexo feminino.

Foi, sem dúvida nenhuma, um dos principais fatores de desenvolvimento ao longo de todo este EP. A partilha de experiências, a aprendizagem resultante da observação de cada intervenção bem como a partilha de objetivos finais entre os pares foram os fatores que mais se destacaram em toda esta dinâmica criada por nós ao longo do ano letivo de 2018/2019.

2.4 A Turma

A turma com que trabalhámos durante o ano letivo de 2018/2019 foi a turma E do 10º ano de escolaridade, pertencente ao curso de ciências socioeconómicas. A mesma viu alterada a sua constituição por várias vezes, devido a alterações de matrícula e a “desistências” por parte de dois alunos que se encontravam a realizar uma melhoria à disciplina no presente ano. Desta forma e na sua estrutura final, a turma do 10º E era constituída por 25 alunos, com 13 alunos do sexo masculino e 12 alunos do sexo feminino.

Para sermos capazes de conhecer ainda melhor os alunos, foi elaborada uma ficha de preenchimento rápido, com o objetivo de aferirmos quais eram, por exemplo, além dos dados biográficos básicos de cada aluno, os seus gostos e interesses, de forma a sermos capazes de antecipar e/ou prever qualquer tipo de comportamento face a qualquer Unidade Didática (UD) trabalhada.

Analisando alguns desses dados, verificámos que dois alunos apresentavam problemas médicos, que os condicionavam na prática de atividade física. Um deles referiu ter asma, enquanto outro aluno apresentava problemas nas cartilagens, estando inclusivamente a ser medicada para esse mesmo efeito. Verificámos ainda que a maior parte da turma praticava algum tipo de atividade física fora das aulas de Educação Física, declarando também a disciplina de Educação Física como a sua preferida em contexto escolar.

Passando agora para a análise daquela que foi a prestação dos alunos ao longo dos trabalhos nas diversas unidades didáticas, constatamos que a mesma turma era algo heterogénea, sendo que tínhamos alguns alunos com dificuldades sistemáticas e posicionados num nível introdutório/elementar, enquanto que tínhamos também alunos que apresentavam um elevado índice de aptidão para a prática da maioria das modalidades abordadas, inserindo-se num nível avançado em muitas delas.

Com o desenrolar das atividades, e conseqüente formulações das respetivas avaliações formativas de cariz inicial, fomos observando quais eram realmente as capacidades efetivas dos alunos nas unidades didáticas lecionadas, bem como melhorando a nossa capacidade de análise deste tipo de fatores, tal era a intensidade, quer de aulas lecionadas quer de observações a outros professores. Somos então capazes de referir alguns aspetos que caracterizam a turma do 10ºE, tendo em vista uma perspetiva sumária dos acontecimentos. Era, no geral, uma turma algo heterogénea, no sentido da sua real capacidade, bem como na aplicação das mesmas ao longo das aulas, no que ao empenho dos alunos diz respeito. Por exemplo, na unidade didática de futsal, sensivelmente metade da turma com capacidades muito elevadas bem como com um potencial bastante razoável para evoluírem ao longo do período, tendo sido posicionados 10 alunos no nível introdutório, 7 alunos no nível elementar e 8 alunos no nível avançado. Obviamente, os 10 alunos no nível introdutório não foram colocados todos no mesmo patamar, existindo de facto alguns

elementos que finalizaram a unidade didática no nível elementar, dada a sua evolução ao longo de cada tempo letivo, não se passando o mesmo do dos alunos no nível elementar para o avançado.

Isto tudo para contextualizar a nossa análise, e para afirmar efetivamente a nossa capacidade para, de forma sucinta, distribuir uma análise real acerca das nossas aulas ao longo do presente ano letivo, servindo esta modalidade como espelho para as restantes. Aceitamos também o facto de que, motivação e o gosto dos alunos pela modalidade a abordar tem um impacto muito acentuados no nosso trabalho, uma vez que somos capazes de complexificar exercícios para uma turma com um nível assente em boas práticas, como foi o caso do 10ºE na unidade didática de futsal. O contrário não aconteceu, observando alguma relação, ainda que dependente da nossa prática e das nossas experiências ao longo deste EP, entre aquele que foi o desinteresse demonstrado pela turma para com alguns trabalhos, espelhando a sua pouca motivação e interesse pelos exercícios a realizar.

Concluindo, consideramos esta uma turma como sendo capaz de desenvolver trabalhos de qualidade, visto ser maioritariamente composta por alunos interessados pela prática desportiva e pela disciplina. Apesar desse mesmo fator, de realçar alguns tipos de comportamentos de desvio e fora da tarefa que foram verificados de forma também algo sistemática, e que alguns problemas nos deram em termos de disposição dos alunos em contexto letivo, bem como toda aquela preparação e estruturação necessária para que, no final de cada aula e dentro desse parâmetro em particular, fossem retirados mais aspetos positivos do que negativos.

Capítulo II – Análise Reflexiva da Prática Pedagógica

1. Planeamento

O planeamento está presente no quotidiano de qualquer cidadão, podendo enquadrar-se no mais variado leque de opções, partindo das opções mais básicas até às mais complexas, e constitui-se como uma das principais tarefas a realizar pelo docente inserido num meio profissional.

Enquadrando o planeamento do ensino como sendo “o processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores, no quotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo as

ações e situações, em constante interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos” (Padilha, 2001, p. 33), como capazes de aferir a importância que o mesmo tem no dia-a-dia de cada docente, seja ela qual for a sua área de especialização.

Algo recorrente no nosso EP desde o primeiro dia de atividades foi este conceito, na medida em que nos era reforçado constantemente pelo nosso professor cooperante, mas também porque percebíamos o mesmo conceito como algo fundamental para que todo o processo de ensino-aprendizagem fosse o mais correto e assertivo possível. É sentida, portanto, a necessidade de emparelhar o trabalho de planificação do docente com aquele entendimento entre pares no seio escolar, visto que para uma boa articulação entre aquilo que pretendemos lecionar e o restante organismo escolar, é agregado algum nível de entendimento por vários níveis de profissionais a desenvolver o seu trabalho. Como refere Lück et al. (1998), "o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agir sobre elas em conjunto" (p.15). Ou seja, percebemos um trabalho cooperativo, não só entre o núcleo de estágio, mas também com todos aqueles que utilizam espaços que envolvem a nossa ação.

E, para sermos capazes de caracterizar de forma mais assertiva todo este panorama, que diz respeito ao trabalho realizado, neste caso, em contexto escolar, iremos referir alguns conceitos por nós trabalhados e abordados ao longo deste ano letivo, durante todas as nossas intervenções, sendo eles o Plano Anual, a Unidade Didática e o Plano de Aula, ou seja, planeamento a longo, médio e curto prazo.

1.1 Plano Anual

No que toca à análise daquela que foi a conceptualização de um dos expoentes máximos em termos organizacionais, como é o plano anual, temos que abordar toda a sua construção desde o primeiro dia de contacto com esta realidade de docente numa organização tao grande como é uma escola. Ao abordarmos e referirmos uma escola enquanto uma instituição organizada, temos que enquadrar nesta análise uma mistura colaborativa de intenções e partilha de conhecimentos, contendo um grande trunfo que é a ação colaborativa entre docentes, sendo “nas circunstâncias em que os professores se deparam com situações complexas, a colaboração com os outros, partilhando problemas e inquietações, pode levar a soluções eficazes” (Friend & Cook, 2010).

Logo no início do ano letivo, efetuámos uma análise ao Programa Nacional de Educação Física (PNEF) para sermos capazes de posicionar cada UD no seu espaço devido, evitando situações de “confronto” com o tempo. Esse foi um dos fatores que mais tivemos em atenção, mas que, no final, acabou por condicionar algumas das nossas aulas, contando nesses dias menos positivos, com a colaboração dos restantes professores de Educação Física da EBSQF, cedendo-nos muitas vezes espaço da sua aula, para podermos orientar os trabalhos com a nossa turma.

Outro fator que pesou na elaboração deste mesmo Plano Anual (PA) foi a realização do “mapa de rotações” a cargo do professor cooperante Paulo Furtado, sempre bastante atento e solidário com aquelas que eram as nossas posições, mas impondo, ao mesmo tempo, uma posição de responsabilidade para com os pares. Assim sendo, para a turma do 10º E, e para o ano letivo 2018/2019, seleccionámos as UD de Ginástica e Atletismo para o primeiro período, utilizando os espaços 1 e 3 respetivamente, Voleibol e Futsal para o segundo período utilizando os espaços 2 e 4 respetivamente e, finalmente, Ténis de Mesa e Dança no espaço 5 e 1, respetivamente. Ao elaborar o mesmo documento, tivemos em conta os espaços disponíveis para a lecionação das nossas aulas, ou seja, o *roulement* existente para aquele contexto.

Tendo em conta o que foi anteriormente referido, cremos que este deve ser um produto que, a qualquer momento, poderá ser alvo de modificações, tendo, ultimamente que servir os interesses não só dos alunos, mas também da necessidade absoluta, ou por razões hierárquicas, ou por impedimentos inoportáveis, como a impossibilidade de utilizar determinado espaço, como veio a acontecer várias vezes, pelas condicionantes climatéricas.

Em última análise, e no nosso caso em concreto, levamos algum tempo a acomodar todas estas condições, acreditando ainda que o produto final obtido foi capaz de responder às mais variadas necessidades dos mais variados agentes envolvidos na prática escolar.

1.2. Unidade Didática

A designação “unidade didática” ou “unidades de programação” remete, do ponto de vista da conceção do processo ensino-aprendizagem, para uma realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base: uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo

programático, a aposta na coerência metodológica interna e a consideração de que todos os elementos que intervêm no processo se articulam em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizado (Pais, 2013, p. 68). Ainda, segundo o mesmo autor, pensar na programação didática como um mero somatório de unidades didáticas para aplicar ao longo de um ano ou ciclo, constitui um erro primário do ponto de vista didático. Logo, tendo em conta a pedagogia necessária para a elaboração das mesmas, e a “ponte” que é necessária desenhar entre a universidade curricular que existe nas escolas e a disciplina de Educação Física, tivemos, ao longo da sua construção, atenção em vários aspetos, onde além de toda a estruturação necessária para a construção de tal documento com rigor, as estratégias e estilos de ensino, bem como toda a avaliação conducente também com as várias progressões pedagógicas utilizadas para que cada aluno sentisse que as suas necessidades estavam a ser compreendidas.

Obviamente que, ao iniciarmos toda essa construção, e naquele que foi o desenho de grande parte do EP, algumas dúvidas foram surgindo, no sentido de adequar as nossas escolhas com as indicações e necessidades dos nossos alunos, visto não sermos professores com muita experiência, algum trabalho foi necessário para colmatar essas debilidades iniciais. Contámos, para isso, com a contribuição e com o auxílio do professor cooperante da EBSQF, que, aula após aula ia incidindo sobre aqueles aspetos metodológicos passíveis de serem alterados de forma a ir ao encontro das dificuldades encontradas. Contámos também com a partilha de experiências com os nossos colegas do núcleo de estágio, sendo na maior parte das vezes, capazes de encontrar as melhores alternativas e os melhores caminhos para adaptarmos aqueles exercícios que simplesmente não resultariam no nosso caso, ou aquela metodologia que resultou com todos, menos connosco.

Outra dificuldade que surgiu, talvez algo inesperada, na aplicação das UD trabalhadas por nós ao longo de todo este EP, foi o conhecimento que é necessário para sermos eficazes na aplicação do processo de ensino-aprendizagem. Tal como nos foi transmitido por vários professores ao longo de todo este ano, um professor de Educação Física não necessita de ser o melhor praticante/executante em todas as modalidades, mas sim de dominar todo aquele que deve ser um conhecimento ótimo das progressões pedagógicas bem como das componentes críticas a executar pelos alunos em cada ação a realizar por cada modalidade. Isto tudo para realizar um trabalho competente e ser capaz de prestar todo o *feedback* necessário nos momentos devidos em cada aula.

1.3 Plano de Aula

Ao longo deste EP, e traduzindo um pouco aquela que é a nossa percepção, fomos capazes de verificar que o Plano de Aula (PA) se constitui como uma das ferramentas mais importantes para todo e qualquer docente, contendo no seu núcleo elementos fulcrais para uma aula bem organizada e sensata no que às componentes programáticas diz respeito.

Contudo, consideramos ser necessária alguma ponderação e flexibilidade naquela que é a margem de manobra a providenciar para tal ferramenta, como nos dizem os autores Libâneo (1994) e Sacristán (1998), onde enaltecem a necessidade de existir, no plano de aula, alguma margem direcionada para a flexibilização das atividades, pois nem sempre é possível prever todas as situações dentro de uma aula. Para tal, temos que enquadrar a ferramenta utilizada por nós ao longo de todo este EP, com aqueles que foram os processos pedagógicos aplicados e com a estruturação que os mesmos apresentam.

O PA era composto por, além das informações básicas da turma, como por exemplo o número de alunos esperado, o calendário das aulas bem como o seu posicionamento de cada uma nesse mesmo calendário, um cabeçalho que orientava tudo o que seria apresentado de seguida, como o tempo total, o tempo parcial de cada tarefa, os objetivos de cada tarefa, a descrição e organização, as componentes críticas, os critérios de êxito e estilos e estratégias de ensino para cada momento. Por conseguinte, procedemos também à “divisão” desta mesma ferramenta em três segmentos, contrastando com aquela que é a sequencialidade de atividades de uma aula, ou seja, parte inicial, parte fundamental e parte final. Na primeira, procedíamos à preleção inicial, onde expúnhamos os objetivos para aquela mesma aula seguindo-se o aquecimento e ativação muscular, para que todos os alunos fossem capazes de se preparar devidamente para o que restava da aula. Na segunda parte da aula, a parte fundamental, abordávamos as temáticas principais com maior detalhe, indo então ao encontro com aqueles que eram os objetivos definidos previamente. Na terceira e última parte da aula, a parte final, além de se realizar uma reflexão final da nossa intervenção pedagógica junto dos alunos, tentando entender os conteúdos abordados e a sua significância com o currículo para o presente ano letivo, designávamos um aluno, aplicando o princípio rotacional, para que este fosse capaz de dar uma sessão de alongamentos para a turma.

Era, esta ferramenta que, utilizada após todas as aulas, permitia fundamentar todas aquelas que foram as nossas escolhas e decisões, tendo lugar, no final da nossa intervenção

pedagógica junto dos nossos alunos, uma breve reflexão e discussão com o professor cooperante da EBSQF, bem como com os nossos colegas do núcleo de estágio, tentando melhorar aquilo que algumas vezes correu menos bem, procurando ainda solidificar as práticas e metodologias com as quais íamos lidando consecutivamente.

2. Realização

Passamos, nesta secção do RE, a partilhar todas as nossas experiências que fazem referência a este capítulo denominado “Realização”, considerando para esse efeito e Instrução, a Gestão e o Clima/Disciplina de uma aula.

De salientar que é nesta fase que acontecem a maioria das interações entre professor e alunos, sendo que é nesta altura que o docente, enquanto agente transmissor de ensino, deve ser capaz de ter em conta as necessidades dos alunos para que o processo de aquisição de conhecimentos seja o melhor possível. Contextualizando a disciplina de Educação física, podemos analisar a perspetiva de Carreira da Costa (1996) ao indicar que os professores com um conhecimento científico e pedagógico profundo, encontram-se apetrechados para responder às perguntas - o que ensinar? e como ensinar? Sendo, portanto, especialistas em Educação Física. Corroboramos então este ponto de vista, tendo em conta aquilo que foi realizado por nós, enquanto docentes ao longo deste ano letivo de 2018/2019, no sentido de termos sentido exatamente essa mesma necessidade, a de sermos cada vez mais competentes e cada vez mais “sábios” de forma a que o conteúdo transmitido aos nossos alunos fosse o mais correto e assertivo possível.

Consideramos, evidentemente, a nossa falta de experiência e todos os problemas que um professor de Educação Física tem que enfrentar ao desenvolver a sua profissão, tal como nos indica (Arruda, 2011), ao nos dar conta das contínuas dificuldades encontradas na maioria das escolas por estes mesmos professores, submergindo a problemática da falta de material disponível bem como a exposição às intempéries climáticas. Logo, partindo do princípio que este seria, acima de tudo, um ano de aprendizagens constantes, procurámos dar sempre a melhor resposta para que pudéssemos estar ao nosso melhor.

2.1 Instrução

Tendo em conta o que foi anteriormente referido, e considerando também aquelas que são as dimensões de intervenção pedagógica consideradas críticas (Siedentop, 1983) em

qualquer que seja o desempenho profissional em matérias de ensino, ou seja, a instrução dos conteúdos, gestão e organização da sessão e o clima e disciplina na aula, estamos em crer que este foi, sem dúvida, um ano de grande desenvolvimento naquela que é a precisão e assertividade de correções, bem como de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Fazendo alusão àquela que é a principal ferramenta de planeamento para cada aula, o Plano Anual, a maior parte das nossas aulas começavam com a realização de uma preleção inicial, que tinha como principal objetivo o de dar o mote para a restante aula, complementando todos os objetivos definidos para cada sessão, bem como o que se esperava dos alunos em termos de empenhamento e motivação para cada tarefa.

De forma a sermos capazes de reduzir ao máximo estas intervenções para conseguirmos providenciar aos alunos um maior tempo de empenhamento motor, dávamos primazia, sempre que possível, à introdução do aluno como agente de ensino, para que desta forma, fosse capaz de transmitir aos restantes colegas algumas das componentes críticas de cada ação a realizar. Isto, muitas vezes, passando por processos bastante acessíveis, como o de realizar uma ação técnica com a nossa ajuda em tempo, e ainda com as devidas repetições se verificássemos que os restantes alunos não estavam a compreender a mensagem ou o que pretendíamos transmitir naquele momento.

Outro aspeto que nos pareceu ter uma tremenda importância no decurso de uma aula era o *feedback*, em todos os seus domínios. Lógico que, ao considerarmos o impacto que o mesmo teve durante todas as nossas aulas, não podemos deixar de considerar o contexto onde estamos inseridos, o “tipo” de alunos que a nossa turma contém no sentido de dinamizar e de providenciar um espírito de trabalho que se quer positivo, e ainda um dos principais fatores de sucesso no ensino de atividade física, como é o empenhamento motor dos alunos (Pieron, 1996).

Procurámos, portanto, prestar correções oportunas e concisas sempre que possível, e sempre que detetávamos alguma falha ou alguma ação realizada de forma menos correta. Isto, porque o nosso índice de atenção a todos estes pormenores era redobrado, uma vez que tínhamos consciência da nossa pouca experiência em funções docentes, sabendo ao mesmo tempo que professores mais experientes fornecem uma informação mais precisa (Skrinar & Hoffman, 1979). Por esse mesmo princípio, além de procurarmos muitas vezes informações de quem assistia às nossas aulas, como era o caso do professor cooperante da EBSQF,

mentalizámo-nos que tudo isto serviria como aprendizagem para que, num amanhã, fôssemos capazes de dar a melhor resposta possível, como foi anteriormente referido.

No que ao questionamento aos alunos diz respeito, estamos em crer que ajuda bastante os mesmos a reter a informação providenciada ao longo das aulas. Este foi um princípio pouco explorado por nós no início do ano letivo, mas que, com o avolumar das aulas e com o aumento da nossa confiança em assumir outro tipo de diálogo com os alunos, fomos capazes de constatar que os mesmos gostavam de ter este tipo de questões, até porque os compelia a prestar atenção à nossa voz durante os exercícios, e desta forma, acumular conhecimentos sobre determinado tema que, até então, lhes era desconhecido.

Neste aspeto, e tendo em conta aquela que foi a nossa evolução, temos também que agradecer aos restantes professores da disciplina de Educação Física da EBSQF pela paciência e pelo sentimento de entreajuda que tiveram para connosco ao partilhar um pouco da sua sabedoria sobre o tema e também aquela que é um pouco da sua metodologia no dia-a-dia com as suas turmas e de que modo é que os mesmos visualizam a evolução dos discentes.

2.2 Gestão

Esta foi, na nossa perceção, uma das principais características que mais necessitamos de trabalhar ao longo de todo o estágio pedagógico, dadas as variáveis existentes. Sempre tivemos bem presentes a ideia de que seríamos, tendo em conta os professores da EBSQF aqueles que menos experiência tínhamos tendo em conta a prática de todo o processo de ensino aprendizagem para o ano letivo de 2018/2019, logo, e também como referimos anteriormente, optámos por aproveitar cada interação quer com os alunos quer com o restante corpo docente para crescermos enquanto profissionais.

Como refere Perrenoud (2000) a gestão de uma aula é a organização e a direcção de situações de aprendizagem, ou seja, são tidos em conta vários fatores no sentido de maximizar, em grande parte, o tempo e a qualidade de empenhamento motor dos alunos. E foi nesse sentido que direccionamos o nosso trabalho. Um dos campos onde sentimos que mais evoluímos, foi na gestão do tempo da aula, bem como de todas as transições entre exercícios. Este era, e tal como nos foi indicado pelo professor orientador Paulo Furtado no início das nossas intervenções pedagógicas junto da nossa turma, um dos aspetos que mais

nos impedia de realizar uma aula dinâmica, no sentido de não se "notarem" as pausas para transição entre os exercícios planeados, visto demorarmos demasiado tempo a delinear uma estratégia no que ao direcionamento do *feedback* diz respeito, talvez por estarmos ainda um pouco retraídos dado o "novo" contacto com a "nova" turma e por não estarmos totalmente confiantes com o nosso discurso e com a nossa postura em contexto de aula.

No entanto, à medida que o tempo foi passando, também as nossas hesitações foram desaparecendo, tornando-se mais fácil perceber como e quando intervir, bem como a não ter "receio" de intervir quando era necessário. Aliás, essa foi uma das principais estratégias adotadas para trabalhar esta questão em específico, procurando dar mais ênfase à observação direta de aspetos específicos ao pretendido em aulas de colegas de núcleo de estágio, bem como de professores dos quadros da EBSQF, de forma a sermos capazes de realizar essa mesma ponte para as nossas aulas, aplicando, obviamente, as devidas adaptações.

Todo este trabalho realizado vai ao encontro das palavras de Arends (2005) que aponta inúmeras dificuldades aos iniciantes na gestão de uma aula, tais como: "não conseguir a total perceção do ambiente da sala, perda do controlo da turma, a falta de preparação para confrontar comportamentos inadequados, lidar com os períodos de transição das aulas e também dificuldades para lidar com a dimensão de liderança que uma boa gestão de aula necessita de conter".

Enfatizando também algumas diretrizes e estratégias adotadas por nós, somos capazes de afirmar que esta mesma turma nos permitiu explorar um vasto leque de opções, no sentido de reduzirmos ao máximo aqueles comportamentos de desvio ou fora da tarefa, presentes em alguns momentos nas nossas aulas, mas também formas de lidar com os tempos sem empenho motor nas nossas aulas, fatores bastante trabalhados por nós ao longo de todo este EPE. Em fase inicial, sentimos que a nossa instrução demorava a chegar aos alunos, parecendo que tínhamos de nos repetir várias vezes até que a mensagem fosse bem-recebida pelos mesmos. Então, e em conversa com o professor orientador Paulo Furtado, percebemos que tínhamos aqui espaço para melhoria, sendo os últimos beneficiários os alunos. Passamos de explicar cada componente crítica de cada ação técnica ao detalhe, como tínhamos feito até então, para explicar apenas aquelas que para nós eram as mais importantes para cada momento do planeamento prévio à aula, colocando de seguida os alunos em prática. Ora, com estes alunos em atividade e a respeitar, quase na sua maioria as partes estruturadas por

nós, éramos capazes de, durante esta mesma prática, modificar e alterar comportamentos menos corretos por parte dos alunos, permitindo que todos, ainda dentro do exercício, pudessem passar a realizar cada ação de forma correta, ainda que com algum tempo para a referida prática e devidas alterações. Passamos a observar um maior empenho por parte dos alunos e um maior respeito pelas regras de sala de aula, sendo que estando os mesmos em prática, a probabilidade de surgir qualquer comportamento fora da tarefa suceder passa a quase nula. Ou seja, com esta “pequena” modificação, passámos a ter maior tempo de empenhamento motor nas nossas aulas, e ficamos ainda capazes para, no futuro, implementar dinâmicas cada vez mais estruturadas e orientadas para a ação e para o movimento.

Foi, por tudo o anteriormente referido, e pelas inúmeras experiências, quer positivas quer negativas que sentimos a necessidade de reforçar o nosso trabalho nesta dimensão pedagógica, dada a nossa inexperiência bem como toda a sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Clima e Disciplina

Esta é uma dimensão pedagógica que se encontra intimamente ligada à correta aplicação, ou não, dos princípios de uma aula anteriormente referidos e sobre os quais nos debruçamos no sentido de tentar ilustrar aquela reflexão realizada por nós ao longo de todo o EP deste ano letivo de 2018/2019.

Acreditamos também, corroborando esta “crença” com aquelas que foram as experiências vivenciadas por nós, que este é um dos aspetos que mais pode modificar o rumo de uma aula, quer para o seu lado mais positivo, quer para o seu lado mais negativo. Logo, tentámos desde o primeiro minuto criar uma “relação saudável” com os alunos, de forma a sermos capazes de agilizar da melhor forma todo este complexo processo.

Siedentop (2008) acrescenta que “nenhum professor pode tolerar “um estado de guerra” com os seus alunos quotidianamente (...). Deve-se então alcançar uma cooperação para permitir que os professores funcionem eficazmente. Trata-se da primeira e mais importante função do sistema de tarefas de organização.”

Sentimos, desde o início das aulas e desde o início daquelas que começaram a ser as primeiras observações aos comportamentos de desvio e fora da tarefa evidenciados pelos nossos alunos que não iríamos ter tarefa fácil, neste capítulo, nas nossas intervenções.

Começando com uma postura mais flexível nas primeiras aulas, sentimo-nos “obrigados” a alterar esta percepção um pouco mais descontraída de incidir sobre a correção de certos aspetos comportamentais durante a aula, como era o caso de alguns colegas da disciplina de Educação Física, lecionando a turmas que apresentavam, na sua globalidade, uma maior preponderância para cumprir as regras durante cada aula. Estamos em crer que, os alunos sentiram também essa nossa mudança de atitude face a certos comportamentos menos positivos que ocorriam durante algumas aulas, e por sua iniciativa, começaram a vir também eles, para as aulas de Educação Física com outra postura.

Agora, será que podemos afirmar que essa é a receita mágica para a resolução do problema, ainda que seja só neste aspeto e contexto em específico? Claro que não, até porque, como já faz parte do ADN dos alunos e das características intrínsecas da turma, estes mesmos comportamentos continuaram a surgir, ainda que com menos frequência é certo, mas foi algo com que tivemos que lidar ao longo de várias aulas, nos três períodos do ano letivo, mas que, acima de tudo, apresentaram uma curva descendente naquela que era a frequência de ocorrências, fator considerado positivo para nós nesta análise aos trabalhos desenvolvidos, mais concretamente no que diz respeito a esta mesma dimensão pedagógica.

2.4 Experiência de lecionação no Ensino Básico

Com a necessidade de, ao longo deste EP, acompanharmos um outro professor a lecionar a turma de outro ciclo de estudos ao longo de um mês, achámos por bem requisitar a colaboração a uma professora que, ao ir ao encontro da nossa disponibilidade em termos de aulas e disposição das mesmas, dava aulas a uma turma de 8º ano, fomos capazes de juntar o útil ao agradável, cumprindo com aquilo que estava estipulado, não faltando a nenhum dos nossos compromissos. Iremos então, e de forma bastante sucinta, elaborar alguns pontos que nos parecem interessantes destacar, e que vão ao encontro das diferenças existentes na dimensão da Intervenção Pedagógica (IP) existente, relatando então as principais aprendizagens e também as principais dificuldades sentidas nas vertentes da instrução, gestão, dimensão e clima.

Dimensão Instrução

Numa fase inicial, acreditamos que existiu uma instrução bastante adequada dentro das tarefas que possuíamos até então. Também em conversa com a professora Catarina, e

dentro dos limites que foram traçados, a nossa instrução, mais em fase inicial, visava colmatar algumas dúvidas dos alunos, sendo que nós, com o nosso posicionamento e movimentação ao longo de cada aula, éramos sempre capazes de perceber as debilidades dos alunos e, muitas vezes, intervir onde a professora Catarina não estivesse, ou nas situações que lhe passassem despercebidas. Para uma fase mais avançada de toda esta etapa, fomos aos poucos, capazes de nos integrarmos completamente na aula, no sentido de orientar exercícios, quando os alunos estavam, por exemplo, divididos por grupos de nível, cabendo a nós o papel de enquadrar cada aluno tendo em conta o seu nível, para com os exercícios planeados previamente e os objetivos a alcançar.

Gestão

Definimos, desde logo, uma dinâmica que permitisse que os alunos tivessem o maior *feedback* possível, tendo em conta, obviamente, as necessidades de cada momento e as conjecturas de cada exercício. Tentávamos também não estar ambos no mesmo local, de forma a maximizar as correções e para permitir também que os alunos fossem capazes de ouvir a instrução providenciada por nós e aplicá-la nos seus próprios gestos técnicos. Dentro daquilo que tinha sido combinado, procurámos otimizar todas os tempos de transição entre exercícios, ou seja, como foi referido anteriormente, ao dividir os alunos por grupos de nível, a professora Catarina, antes da aula começar, já nos fazia chegar toda a informação necessária para que, com os alunos dispostos em grupos de trabalho, fôssemos capazes de os encaminhar para os locais certos o mais rápido possível.

Desta forma, diminuíamos o tempo gasto em explicação de cada exercício, e aumentávamos o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Clima

A turma da professora Catarina era, já antes de termos iniciado esta etapa no nosso EP, uma turma com algumas flutuações em termos comportamentais. Isto é, numas aulas estavam sempre atentos, participativos e empenhados, e noutras aulas apresentavam demasiados comportamentos de desvio e fora da tarefa, o que dificultava por vezes, o trabalho da docente.

Após a nossa “entrada” e participação ativa nas aulas, fomos capazes de reparar que esse tipo de atitudes menos positivas ia diminuindo, de tal forma que éramos capazes de

implementar grande parte dos exercícios planificados com sucesso. Talvez por sermos uma figura externa ao processo de ensino-aprendizagem a que estes já estavam habituados, é certo que a nossa participação nestas aulas teve um impacto bastante positivo no desenrolar de todas as atividades.

Um aspeto onde foram notórias a diferença e a alteração de comportamentos, foi o empenho e atitude por parte de grande parte da turma. Sentimos que, com a nossa contribuição, e com todo aquele que foi o nosso *feedback*, os alunos iam aumentando o seu sentido de responsabilidade, refletindo-se nas “apresentações finais”, tal como foi a avaliação da referida unidade didática de badminton.

Disciplina

Outro fator que mudou, para melhor, após o início da nossa intervenção, foi a dimensão da disciplina inserida no contexto de uma aula. Acreditámos ser devido ao facto de possuímos uma personalidade forte, e, em certos momentos da aula, sermos capaz de impor uma autoridade necessária, algo que aqueles alunos não estavam habituados a ter nas suas aulas. Isso sentiu-se, na nossa opinião, mais numa fase inicial, logo, após uma interiorização por parte dos alunos dos valores que transportávamos para as suas aulas, cada intervenção decorria de forma mais “pacífica”, onde cada instrução e cada exemplificação era perceptível pela turma toda, não sendo necessária a, até então muitas vezes utilizada, pausa para corrigir comportamentos e atitudes.

Assim, ao verificarmos esse aspeto, e esta melhoria dos alunos neste departamento, fomos capazes de, em conjunto solidificar ações e metodologias, que íamos aplicando ao longo das aulas. A professora Catarina desempenhava o seu papel, e nós desempenhávamos o nosso, existindo sempre um bom entendimento entre ambos.

Considerações Finais/Principais Aprendizagens e Dificuldades Sentidas

Ao longo de todo este processo, foram notórias as aprendizagens pelas quais passámos, mas também aquelas que foram as dificuldades sentidas, sendo estas últimas mais orientadas para o processo de “pré-aula”.

Uma das principais dificuldades sentidas foi o facto de termos que adaptar os *feedback* e indicações para alunos de nível de ensino diferentes. Como este ano lecionamos uma turma do 10º ano de escolaridade, chegar a uma turma do 8º ano e ter que ser capaz de

intervir para obter aprendizagens e evoluções sólidas dos alunos, foi algo que, à semelhança do aspeto referido anteriormente, demorou a alcançar. Mas mais uma vez, com muito trabalho e dedicação, acreditamos que fomos capazes de enquadrar as ações para um ciclo de estudos diferente, e orientar todos os trabalhos realizados da melhor forma.

Passando agora para aquelas que consideramos ser as nossas principais aprendizagens, acreditamos que, além da colmatação das dificuldades anteriormente referidas, temos que ter em conta a nossa evolução enquanto docentes. Além de termos saído um pouco da zona de conforto, lecionámos conteúdos de forma diferente, ainda que com algumas semelhanças, porque envolviam outras metodologias de ensino, muitas vezes mais adaptadas a um “auditório” mais específico. Consideramos também ter desenvolvido um aspeto crucial no espectro de competências de um docente, que diz respeito àquela que é a adaptabilidade necessária ao contexto de um professor nas escolas nos dias de hoje, adaptando estratégias entre ciclos de ensino e realizando as transformações necessárias a cada exercício pensado para alunos mais desenvolvidos, física e psicologicamente.

Por último, destacar também as aprendizagens no espectro do *feedback*, e também nas adaptações que são necessárias utilizar na orientação e na forma da instrução, bem como no tempo despendido nas diretrizes planificadas.

3. Avaliação

Segundo o Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho, a avaliação, enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem “orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Desta forma, e após concluirmos que havia a necessidade de nos prepararmos para um vasto leque de possibilidades, preparamos algumas ferramentas, muito simples, de forma a nos auxiliarem com todo este controlo, também durante as aulas, de forma a que fosse realizada uma avaliação contínua ao longo de cada período, podendo no fim de todas as atividades, tomar a decisão mais acertada.

Para tal efeito, foram cumpridas todas as indicações presentes no Regulamento Interno (RI) da EBSQF, tendo em conta as normas para o efeito da avaliação dos alunos,

onde podemos encontrar, entre outros, o quadro com os Critérios de Avaliação (CA). Tentamos também “individualizar” cada uma das grelhas, orientadas para aquelas que seriam as conseguientes dificuldades dos alunos. Ao observarmos os alunos em fase inicial em cada UD, tentávamos, sempre que aplicável, incluir cada grupo de alunos por “grupos de nível”, de forma a que estes obtivessem um maior retorno da sua exercitação durante a aula, no que a ganhos de domínio e consciencialização do corpo diz respeito, até porque, como afirma Tochon (1995) "a generalização de grelhas de avaliação é potencialmente perigosa: corre-se o risco de se metamorfosear o ideal de diferenciação e de autonomização da aprendizagem num processo de socialização escalonado, normalizado e depois controlado segundo processos repetitivos e aborrecidos". Ou seja, por muito simples que fossem as grelhas utilizadas, pretendíamos acima de tudo que as mesmas fossem concisas e objetivas, e também fáceis de personalizar e individualizar para cada caso em análise.

3.1 Avaliação Formativa Inicial (ou Avaliação Diagnóstica)

A Avaliação Formativa Inicial (AFI) ou Avaliação Diagnóstica (AD) surge num início de um planeamento efetuado pelo docente, quer seja de uma unidade didática quer seja de qualquer outro conjugar de fases e etapas de situações, considerando-se em suma, como sendo aquela que intervém para determinar se um indivíduo possui as capacidades necessárias para empreender uma certa aprendizagem (Noizet & Caverni, 1985: 15).

Esta foi uma tipologia de avaliação por nós considerada bastante interessante e pertinente, no sentido de nos permitir alcançar e ter em conta aquelas análises um pouco mais cuidadas sobre aquela que foi realmente a prestação dos alunos, e também para sermos capazes de, como referido anteriormente, dividir os alunos por grupo de nível considerando exercícios ou UD em específico ao longo de cada fase do nosso planeamento.

A AFI foi também, no nosso entender, um “aspeto” sobre o qual não tínhamos muita informação no início do ano, tendo em conta as dúvidas existentes até então sobre se seria necessário aplicar alguma metodologia universal, ou se seríamos nós mesmos a aplicar e a personalizar ferramentas que já existiam. Ficamos então com a indicação, após conversa com o professor cooperante bem como com os restantes professores do núcleo de estágio que teríamos que ser nós a adaptar este meio avaliativo para o nosso caso em particular, ou seja, para a turma sobre a qual estávamos a trabalhar.

Logo, colocámos “mãos à obra” e estruturamos grelhas, que iremos colocar devidamente identificadas em anexo, onde dividíamos os alunos em três níveis, fazendo corresponder a cada um desses níveis cada aluno, mediante a sua apresentação específica de capacidades nos exercícios planeados por nós para as aulas que perspectivavam trabalhar e aferir essas mesmas competências iniciais, sempre no início de cada unidade didática. Como disponibilizávamos, geralmente, duas aulas para o efeito, tínhamos tempo mais do que suficiente para observar os alunos em prática, e dividi-los em três grupos de nível o introdutório, o elementar e o avançado, sendo estes últimos aqueles alunos, considerados por nós, como cumpridores da grande maioria das componentes críticas das ações pretendidas. Era, com este tipo de metodologia e com este tipo de ferramentas de trabalho, que procurávamos estabilizar nos alunos uma forte corrente de trabalho contínua, de forma a sermos capazes de emparelhar de certa forma estes resultados obtidos em fase precoce da UD com o seu aproveitamento já em fase final da mesma, de forma a sermos capazes de verificar se os mesmos alunos tinham mostrado algum tipo de evolução em algum campo desenvolvido, valorizando o seu empenho e o seu esforço em qualquer das situações.

Foi, portanto, um desafio para nós, tentar englobar os vários aspetos de determinada modalidade ou UD desde logo, optando por essa mesma razão por aplicar uma simples “ficha-modelo” de forma a sermos capazes de orientar planificações futuras, processo esse que nos acompanhou através das nossas aulas.

3.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa é aquela que nos permite controlar, não só a nossa metodologia de ensino, mas também o desenvolvimento dos alunos, ainda que não se consiga determinar uma forma exata de o fazer. Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, “a avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem”. Citando também Nobre (2015, p.67) “podemos afirmar que o propósito fundamental da avaliação formativa é o de melhorar e aperfeiçoar o processo que avalia”, somos capazes de constatar um sentido de verossimilhança entre aquele que é o papel da avaliação formativa e os restantes, sendo que cada um deles se enquadra num processo

curricular complexo, mas que é ao mesmo tempo, capaz de fazer face às dificuldades que, tal como muito docentes, nós sentimos ao longo deste ano letivo no âmbito do EP.

Neste mesmo âmbito, temos a consciência do trabalho que fizemos, sendo que foi talvez dos aspetos mais proveitosos retirados por nós do espetro da avaliação. Isto, porque íamos, ao longo de cada período, realizando uma análise “aula-a-aula” de forma a comparar ou equiparar de certa forma a prestação dos alunos, dentro das várias componentes inerentes a este modelo de avaliação, dentro daqueles que foram os objetivos por nós proposto, face a cada UD. Logo, notando alguma falta ou incumprimento de algum parâmetro destacado por parte de algum aluno, eramos capazes de realizar um acompanhamento em tempo real, de forma fazer face a esse obstáculo. Utilizávamos para isso uma grelha, algo extensa, diga-se de passagem, que monitorizávamos com bastante frequência, servindo-se então o *feedback* com cada aluno sempre que necessário, esperando nós que este fosse capaz de alterar os comportamentos apresentados até então.

O que tentávamos, com este tipo de “acompanhamento” ou de “metodologia” de avaliação formativa era perceber com que frequência aconteciam este tipo de interrupções normais, em casos onde se verificasse algum tipo de padrão), tentando articular este tipo de disfunção ou a alguma aula orientada por nós que tivesse revelado aspetos positivos ou negativos, depende da reação de cada aluno, ou se tal não passava de um momento atravessado pelo mesmo, fator que tentávamos sempre controlar de forma a que não despoletasse qualquer tipo de comportamentos negativos que prejudicassem o aluno naquela que seria a sua avaliação final.

Em suma, consideramos esta uma fundamental etapa no processo de avaliação de cada aluno, muito também por aquela que foi a nossa experiência a adaptar e “utilizar” esta ferramenta, tendo constatado que os alunos gostavam de receber este tipo de *feedback*, possibilitando-os de mudar, caso esse fosse o caso, ou manter comportamentos e atitudes que os estavam a beneficiar, no nosso entender, para uma contínua evolução de todas as suas capacidades. Pretendemos, por essa mesma razão, continuar a utilizar este tipo de avaliação de forma assídua e constante na prática da nossa profissão, adaptando-a e ajustando-a de forma a esta servir, cada vez melhor, a necessidade de todos os nossos alunos.

3.3 Avaliação Sumativa

Esta avaliação é, por norma, realizada no final de cada compartimento didático, considerando para esse mesmo efeito, e no nosso caso em particular, aquelas que eram as UD lecionadas em cada período escolar. Ainda, para Alves (2002, p. 140) o objetivo desta modalidade de avaliação é o de certificar as aprendizagens e verificar se os objetivos terminais ou intermédios foram atingidos.

Podemos, portanto, contextualizar este tipo de avaliação e a sua descrição e conceptualização referida anteriormente com aquela que foi a nossa experiência ao longo de todo este processo de EP.

Antes de sermos capazes de atribuir qualquer tipo de nota final a algum aluno, verificávamos qual é que tinha sido a sua prestação nos momentos de avaliação anteriores a este, contemplando se existiu, ou não, alguma alteração digna de registo para este nível. Tínhamos, por conseguinte, uma visão daquelas que foram as várias curvas de desenvolvimento de cada aluno em cada UD, englobando aquilo que foi produzido pelos mesmos no que toca ao domínio psicomotor, com o apresentado quer no domínio socioafetivo quer no domínio cognitivo. Estes três domínios em conjunto, constituíam a essência da avaliação de qualquer discente na nossa disciplina.

De salientar também aquela que foi a nossa preocupação em aproximar o ensino à realidade de cada uma das modalidades enquanto processo desportivo e de desenvolvimento de capacidades técnico-táticas, sem nunca perder, porém, o interesse e aquelas que foram as necessidades evidenciadas pelos alunos, consagrando um correto agrupamento dos mesmos por grupos de nível sempre que necessário, impedindo desta forma que, as desigualdades que poderiam ocorrer.

Outro dos aspetos que nos chamou à atenção ao longo de cada período escolar, foi a falta de consciência apresentada pelos alunos face aqueles que são os critérios de avaliação da disciplina de EF. Muitos, na primeira aula de cada período, perguntavam: “Professor, porque é que não tive melhor nota?”, expondo muitas vezes a sua opinião, no sentido de acharem que mereciam uma classificação mais elevada. Isto foi algo desconcertante, na nossa opinião, tendo, por várias vezes, antes mesmo da realização da primeira aula do

primeiro período, referido quais seriam os critérios a ter em conta, e o peso que cada um continha) de forma a que fosse possível formular uma classificação final.

Consequentemente, é importante salientar o aspeto fundamental que o desenvolvimento, de cada aluno, teve enquanto estrutura do currículo escolar de cada um, mas também para efeitos daquela que eram as nossas conclusões acerca do desempenho, que em muitos casos se relacionava diretamente com o empenho de cada aluno, ao longo das aulas de cada UD. Era então, através de uma grelha, considerada como “grelha de avaliação sumativa” que éramos capazes de dispor todo o trabalho realizado pelo aluno ao longo do período, e onde também, além da avaliação direta das capacidades demonstradas por cada um no momento específico, era valorizado o seu desenvolvimento ao longo das aulas.

Considerámos ainda, apesar de todos estes nossos esforços, que se mantiveram até mesmo durante algumas aulas do segundo período, que os alunos, na sua mente, desenham uma imagem que, por vezes não corresponde à realidade, originando ocasionalmente algum descontentamento face a este tipo de contextos e processos. Esperamos que, com o passar do tempo e com a modernização de processos ocorridos em meio escolar, seja mais fácil para os alunos entenderem, de uma vez por todas, em que é que consiste a avaliação, e quais são os critérios e mecanismos que a definem.

3.4 Autoavaliação

“A autoavaliação refere-se à avaliação das próprias atuações do sujeito e está intimamente relacionada com a função formativa...” (Nobre, 2015, p. 72).

Este era um momento de avaliação que acontecia normalmente, naquele que foi o nosso EP, no final de cada UD, no sentido de percebermos quais eram as perspetivas dos alunos relativamente à sua prestação e conseguinte classificação em cada momento, bem como quais foram, se existiram, as suas dificuldades. Era, também para nós, um importante momento de reflexão, onde contextualizávamos tudo aquilo que os alunos nos indicavam com as ideias que possuíamos de cada um deles sobre cada caso em específico, abordando nesta fase, a diferenciação existente entre a prestação de cada discente em UD diferentes ao longo do ano letivo.

Podemos então atribuir a este momento de avaliação uma pluralidade de atribuições, no que toca aos seus às suas designações, onde “assume um duplo propósito educativo: além

de permitir ao aluno regular o seu próprio processo de aprendizagem de acordo com critérios definidos, permite-lhe também realizar uma outra aprendizagem, a de avaliar durante o processo e a partir de parâmetros comuns conhecidos, o que constitui por si uma componente transversal da sua formação como indivíduo e cidadão.” (Nobre, 2015, p. 72).

4. Questões Dilemáticas

Este é um segmento do nosso RE que serve um propósito principal: o de refletirmos e expormos aqueles que foram os principais dilemas que iam surgindo ao longo de todo este processo.

Apesar de nos enquadrarmos no EP como ex-alunos e futuros docentes, encarregues de acompanhar uma turma e, com ela, sermos capazes de desenvolver um trabalho complexo no que diz respeito às constantes interações e modificações no processo de ensino-aprendizagem, estamos em crer que nos adaptámos bem a esse conceito, o de “professor estagiário”. Era, efetivamente, um dos nossos receios no início dos trabalhos, o de não sermos encarados com seriedade na prossecução das nossas aulas ou no seguimento e direcionamento das nossas decisões, mas, talvez pela atitude demonstrada desde o primeiro dia, e continuando com o sentimento de responsabilidade em todas as nossas tarefas, acreditamos firmemente que fomos capazes de corresponder às expectativas. E isso foi visível em muitos momentos, quer durante as aulas, quer em momentos de organização administrativa (como iremos referir mais à frente). Ficamos com uma sensação de respeito mútuo, apesar de não nos enquadrarmos com o restante corpo docente no que à sua faixa etária diz respeito, sentimos que ouviam as nossas opiniões, apesar de nem sempre aceites, e sentimos que fomos capazes de formular e argumentar convicções e ideologias, de forma a surgirem quase sempre ideias construtivas, apelando também ao nosso desenvolvimento enquanto docentes.

Partindo um pouco mais para o processo de ensino-aprendizagem e aquilo que o rodeia, desmitificámos um pouco uma das grandes incógnitas presentes no nosso quotidiano enquanto docentes em meio escolar: o castigo. Atitude levada a cabo pelo professor para fazer face a problemas de índole comportamental. No início do EP, tínhamos uma definição muito característica acerca do mesmo, onde se definia uma “punição” para tentar impedir que certo tipo de comportamento de desvio ou fora da tarefa voltassem a acontecer, sendo a mesma bastante “definitiva” ou “fechada”, ou seja, esta colocava em causa a continuidade

ou não do aluno para aquela aula a partir do momento em que este apresentava comportamentos indevidos para aquele contexto.

Mas com o continuar e com o nosso amadurecimento enquanto docentes com este EP, fomos percebendo que talvez essa não fosse a melhor estratégia. Adotamos então uma metodologia mais contextualizada com a prática do aluno numa referente UD, sendo que procurávamos incluir ainda mais o mesmo nos exercícios a serem realizados. Ou seja, a participação do aluno na referida aula nunca estava em causa, mas sim o tipo de tarefas que o mesmo podia fazer. Por exemplo, se estávamos numa aula pertencente à UD de Futsal, e se existia um aluno que regularmente apresentava comportamentos impróprios para a estabilidade razoável de uma aula, este realizava os exercícios analíticos de determinada aula, e quando chegava à vez da situação de jogo, fator decisivo e bastante apreciado pelos alunos, este não participava na atividade, ficando muitas vezes a preencher um relatório sobre a atividade ou apenas a ver os colegas.

Sendo apenas um exemplo, ou uma metodologia a seguir, consideramos ser uma forma de os “convidar de novo” para a aula e para aquelas que devem ser as boas práticas a seguir, de forma a poderem cumprir com o que estava previamente definido, bem como todas as normas estabelecidas.

É importante referir outro dilema que se constituía como uma grande ponte a atravessar por nós ao longo de todo este EP: de que forma é que seríamos capazes de desenvolver melhor o nosso trabalho, se privilegiando exercícios analíticos, ou optando por orientar toda a nossa prática para uma disposição muito mais significativa de exercícios jogados, onde o aluno dispunha de muito mais liberdade para decidir de que forma é que aplicaria cada conceito ou cada ação técnica. Isto conduz-nos para outra dimensão, que analisa esta mesma “utopia” da diferenciação do ensino, para a aplicação dos alunos, nos seus mais variados níveis de ensino, para cada exercício. Será que orientávamos os alunos com mais dificuldade em cada UD só para formatos analíticos? Ou se, pelo contrário, inculcávamos a estes um maior espírito de “descoberta guiada” e expressávamos a sua liberdade, ainda que um pouco condicionada, para estes formarem os seus movimentos e as suas ações em exercício jogados?

Foi então com o passar do tempo e com o desenrolar das situações e estruturações do processo de ensino-aprendizagem pelas quais íamos passando, que nos fomos apercebendo

que tem que existir um equilíbrio entre estas duas linhas de pensamento, optando, umas aulas por providenciar maior tempo de jogo para aqueles alunos mais avançados, e em outras aulas por trocar os papéis aos alunos, de forma a que os alunos com mais dificuldades se sintam estimulados para uma prática cada vez maior da disciplina de EF mas também para fazer regressar os alunos mais confiantes, e que realmente apresentam uma maior predisposição para uma UD, às bases pelas quais estes se foram desenvolvendo ao longo do tempo. Isto é, a cada aula que passa, aproximar uma estabilidade entre cada momento da mesma, de forma a que os alunos sintam que têm os instrumentos para melhorar, passo a passo sem grandes turbulências, e para que nós, sejamos capazes de evoluir enquanto profissionais, sempre de forma consciente e ponderada.

No final, e após várias reflexões e considerações sobre aquela que foi a nossa prestação, e considerando a qualidade das nossas intervenções, concluímos que crescemos efetivamente enquanto docentes, e acima de tudo enquanto cidadãos, tendo efetivamente outra perspetiva sobre aquele que é o meio escolar, e também outra perspetiva acerca dos mecanismos necessários para movimentar toda esta estrutura, o que nos motiva ainda mais a seguir com este caminho, repleto de adversidades, que nos permita moldar e transformar um pouco daquilo que será a sociedade e o mundo no amanhã.

Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

A “Área 2”, que diz respeito àquelas que foram as “Atividades de Organização e Gestão Escolar”, refere a necessidade de existir um certo acompanhamento a um docente com funções de destaque. Como refere o Guia de Estágio (GE) que compreende a “Prática Pedagógica Supervisionada”, esta área procura favorecer a compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos professores na gestão da escola (de topo ou intermédia). Logo, no nosso caso em particular, optámos por acompanhar um docente que ao mesmo tempo desenvolvia as funções de Diretor de Turma (DT).

Segundo Castro (1995, p.122), “no caso concreto da Escola de Massas Portuguesa – Escola oficial e socialmente obrigatória, cabe ao Diretor de Turma o duplo papel de professor (instrutor, socializador e estimulador) e de interventor direto e ativo na organização da socialização e estimulação na escola, facto que lhe atribui o lugar de ator central na consecução das finalidades educativas”.

Desta forma, o DT assume uma figura de gestão intermédia da escola enquanto estabelecimento de ensino, sempre com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma a todos os níveis, como por exemplo os termos relacionais inerentes à função de Diretor de Turma, tendo “obrigatoriamente” de criar laços com professores da mesma disciplina, com professores de outras disciplinas, com a direção da escola, com professores que detêm outros cargos, com os alunos e também com os pais, apresentando a última um impacto tremendo, constituindo-se como um dos princípios basilares que relacionam a ponte que as escolas da “nova geração” devem ver construída entre ela própria e o exterior.

Procurámos ainda inculcar um espírito colaborativo dentro deste processo, assumindo muitas vezes a iniciativa no sentido de tentar auxiliar com qualquer trabalho que fosse necessário realizar, de forma a constatar com outros olhos o que este tipo de funções exige, contribuindo sempre que possível, sendo que segundo Fullan e Hargreaves (2001), as “culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos.” Ou seja, aproveitando esta oportunidade para podermos ajudar um docente com muito mais anos de experiência do que nós em contextos deste tipo, temos também a oportunidade de aprender, fazendo e observando.

A partir do momento em que nos tornámos assessores do DT, tornou-se muito mais claro, pelo menos para nós que este seria, sem sombra de dúvidas, um cargo de extrema importância no que à responsabilidade dos alunos diz respeito, tendo que se fazer cumprir, diariamente, um código e um conjunto de princípios altamente complexos, mas necessários, para o desenrolar de todas as atividades letivas. Tendo em conta o comportamento e nível de disciplina apresentado pela turma, em vários momentos, para não dizer muitos, foram necessárias bastantes reuniões fora da hora “habitual” de encontro, normalmente às quartas-feiras, entre as 12:00h e as 13:00h, momento em que nos reuníamos com os encarregados de educação, e tratávamos da maior parte dos processos administrativos pendentes até então.

A justificação de faltas, bem como a gestão das faltas por todos os alunos, a resolução de várias situações entre os alunos e os professores das mais variadas disciplinas, e outros deveres inerentes às funções de um DT estavam na ordem do dia.

Deste modo, durante a assessoria ao cargo de DT, um dos nossos principais objetivos era acompanhar, apoiar e observar o docente em questão, bem como ser parte integrante em

qualquer tipo de colaboração necessária e que esteja estruturada dentro do espectro escolar e de todo o processo de ensino-aprendizagem. Em suma, tentar compreender todo o trabalho que está intrínseco à função de DT, um papel muitas vezes menosprezado pela comunidade escolar e por todas as pessoas que o rodeiam.

Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas

Como refere o GE, neste segmento do RE abordamos aquela que foi a nossa evolução no que diz respeito às competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões. Neste sentido abordaremos as atividades planeadas por nós e pelo restante núcleo de estágio da disciplina de EF da EBSQF para o ano letivo de 2018/2019, bem como as restantes oportunidades de colaboração em situações organizacionais em que tivemos a sorte de participar.

Numa fase inicial, nós e o restante núcleo de estágio propusemo-nos a organizar uma atividade no final do primeiro período, tendo sido realizada no seu último dia. A atividade denominada de “*Peddy-Paper – Interdisciplinar*” tinha como principal objetivo, além de fazer jus ao seu nome, e englobar um espetro bastante variado de atividades para toda a comunidade escolar, incluir na sua organização professores de todos os grupos disciplinares da comunidade escolar. Isto para que estes fossem capazes de dinamizar a “sua” disciplina junto de alunos da EBSQF, sendo que estes, para serem capazes de progredir em algumas estações previamente montadas por nós, e de pontuarem (sendo que o objetivo era que cada equipa conseguisse acumular o maior número de pontos possível em cada estação), teriam que responder corretamente a perguntas elaboradas por estes mesmos docentes, existindo, de igual forma, uma grande variedade de disciplinas e perguntas disponíveis.

Ao longo desta atividade fomos monitorizando o desenrolar da mesma, passando por todas as estações, garantindo de certa forma que tudo estava conforme delineado, quer em termos do material, quer em termos da estrutura competitiva. Numa fase mais tardia do evento, passámos para uma estação de exercícios, de forma a permutarmos funções com um colega que lá estava presente até então. Acreditamos que foi uma atividade bastante proveitosa permitindo-nos, não só reunir um conhecimento que até então não possuíamos, mas também verificar como funciona a cooperação entre docentes, neste caso entre nós, professores estagiários e a restante comunidade escolar.

Já na segunda atividade, realizada no último dia de aulas do segundo período, orientamos em cooperação com o restante núcleo de estágio, um “Torneio de Desportos Adaptados”, que consistia de planificação e montagem de campos dos mais variados tipos de “desportos adaptados”, como por exemplo o basquetebol em cadeira de rodas, *boccia* e o *goalball*. Pretendíamos, com esta eleição de modalidades, consciencializar a comunidade escolar do número cada vez maior de modalidades adaptadas e da sua exigência, bem como providenciar a oportunidade a todos os interessados de as experimentarem, com o material adequado e com as regras oficiais.

Em suma, podemos afirmar que, para nós, estas atividades foram bastante importantes naquelas que se dizem ser as competências em construção ao longo da vida no que à organização de eventos e funções inerentes dizem respeito. Consideramos ainda ser de especial interesse o *feedback* prestado, quer pelos participantes, quer pelos professores que iam observando alguns momentos das mesmas, e que, no final de cada etapa, nos ajudavam a sermos capazes de construirmos, à medida que vamos ganhando experiência, cada vez melhores planificações e de, acima de tudo, as colocarmos em prática da maneira mais assertiva possível. Permitiu-nos então, e de uma forma mais inovadora do que qualquer outra atividade em qualquer outra área desenvolvida ao longo deste EP, aprimorar competências que até então não tinham sido trabalhadas, mas também ter outra visão acerca do que necessita, efetivamente, um aluno conter no seu currículo escolar de forma a se interessar cada vez mais, não só pela disciplina de EF, mas também para ser capaz de evoluir enquanto aluno, e enquanto cidadão.

Área 4 – Atitude Ético-Profissional

Nesta secção do RE contemplamos aquela que, segundo o nosso guia de estágio se classifica como uma dimensão paralela tendo uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. Ora, analisando também a legislação existente, mais concretamente o Decreto-Lei que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, constatamos que “A formação na área cultural, social e ética abrange, nomeadamente: d) a consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente” (Decreto-Lei n.º 79/2014).

Assim, fomos mentalizados desde o início do EP que a nossa postura, para todo este processo, teria de ser uma postura correta e que fosse ao encontro de todos os valores morais e cívicos demonstrados por quem tem o dever de os ensinar às próximas gerações, tendo em suma, que “dar o exemplo”. Para esse mesmo efeito, delineámos no início do referido EP uma ordem de ações e de comportamentos a ter ao longo de todas as nossas intervenções no seio escolar, como estar presentes em todas as reuniões do núcleo de estágio, em todas as reuniões do conselho de turma, sejam elas intercalares ou de final de período.

Ainda na vertente da esperada autoformação, participámos de forma conivente com os trabalhos a decorrer em várias formações e atividades, sendo ao mesmo tempo capazes de apostar na formação contínua com o objetivo de aperfeiçoar e desenvolver as nossas competências enquanto professores, ao nível dos seus saberes e técnicas visando um melhor desempenho da nossa atividade. (Formosinho, 1997). Participámos, por isso, nas ações provenientes do processo do EP. Primeiramente tiveram lugar as “V Jornadas Científico-Pedagógicas”, seguindo-se a “VIII Oficina de Ideias de Educação Física”, que contou também com a nossa intervenção, que consistia na apresentação de uma proposta metodológica no ensino do futsal, enquanto unidade didática inserida em contexto curricular de uma escola, da qual destacámos o *feedback* recebido bem como o interesse generalizado da plateia. Por último surgiu o “VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”.

De forma a aumentar também aquela que é a nossa formação na vertente do treino desportivo e suas variantes, marcámos presença no “XIX Fórum Internacional do Desporto”, que ficou marcado pela excelente organização bem como pela qualidade dos preletores e do conteúdo apresentado. Por fim, participamos na “Ação de Formação – Programa FITescola” que nos permitiu obter conhecimento sobre uma nova plataforma a funcionar nas escolas, e sobre a qual debruçámos bastante atenção ao longo de todas as nossas planificações.

Podemos deste modo concluir que a nossa formação deve ser um fator em constante mutação ao longo da nossa carreira, enquanto docentes, porque sem ela não seremos, com certeza, capazes de enfrentar todos os desafios que nos esperam.

Capítulo III – Tema-Problema

“O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – Contributo da
Disciplina de Educação Física”

1. Introdução

Este Tema-Problema (TP), a ser fundamentado e trabalhado ao longo do nosso EP na EBSQF, é um projeto que requer bastante trabalho e atenção naqueles que são considerados todos os processos que constituem os processos avaliativos e curriculares contextualizando sempre neste ponto aquele que é todo o processo de ensino-aprendizagem presente nas escolas atualmente. A mesma proposta de aprofundamento resultou de uma conversa que tivemos com o professor cooperante Paulo Furtado no início do ano letivo, numa das reuniões do núcleo de estágio. Consideramos então esse como o ponto de partida para toda esta “aventura” que nos permitiu crescer bastante enquanto docentes, sendo capaz de ter outra perspetiva sobre aquilo que realmente é ensinado na “nossa” disciplina e os moldes que estruturam esse mesmo processo de ensino-aprendizagem.

Com o nome de “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – Contributo da Disciplina de Educação Física”, este visa explorar, analisar e tentar perceber qual é o contributo desta mesma disciplina no desenvolvimento de cada aluno, tendo em conta a formulação do tal “Perfil”, não abordando um mínimo ou um ideal, mas sim aquilo que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade.

Considerando a singularidade que apresenta o documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, este afirma-se como o referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

Consagrando então, de igual forma, a pretensão dos nossos decisores políticos em delinear uma estratégia de forma a que todos os alunos cumpram os requisitos estabelecidos pela lei, que é a escolaridade obrigatória, decidimos partir para exploração, estruturando

uma forma de análise que nos permitisse, ainda que apenas no nosso contexto, ou seja, no nosso caso de Professores Estagiários (PE) da disciplina de Educação Física da ESBQF no ano letivo de 2018/2019, procurando saber de que modo é que a intervenção pedagógica do professor estagiário, nas aulas de Educação Física, contribui para o desenvolvimento das áreas de competências previstas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

2. Enquadramento Teórico

Como referimos anteriormente, este trabalho surgiu em conversa com o professor cooperante, o professor Paulo Furtado, onde, após uma breve discussão acerca dos pontos e termos gerais daquilo que seria a nova implementação do Perfil de Saída do Aluno após a Escolaridade Obrigatória, e a complexa decisão que o mesmo continha naquilo que se entende por flexibilidade curricular, passamos a sentir a necessidade de partirmos para aquele que se revelou um complexo estudo e aprofundamento, visto existir uma falta de conhecimento acerca desse mesmo contexto, perspetivando-se, por essa mesma razão um enorme aproveitamento para as próximas gerações de docentes, quer para professores da disciplina de Educação Física, quer para agentes de regulamentação de ensino e outros interessados e/ou decisores compreendessem que esta é uma das disciplinas que mais agrega e contribui para uma equilibrada distribuição das competências do alunos nas mais variadas áreas.

Partimos então para a abordagem ao que está atualmente presente nas escolas nos dias de hoje, contextualizando sempre essa informação com elementos prévios de interesse comum. Como referimos anteriormente, vigora atualmente nas escolas do nosso país, uma matriz curricular, de nome “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (2017), que se assume como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

Partindo desse princípio, e também como é algo bastante recente no que à implementação de legislação nos currículos escolares diz respeito, decidimos instrumentar o mesmo documento de forma a que nos fosse possível realizar um estudo exploratório, visto depender por exemplo, da nossa metodologia e do nosso contexto, de forma a interligar aquela que é a prática docente e o executado pelos alunos na disciplina de Educação Física e o perfil em questão. Como refere Falkenbach (2002), a escola constitui-se como o principal

palco de desenvolvimento da disciplina, provocando por isso mesmo as várias trocas e aprendizagens entre os vários intervenientes da ação, sendo ela a responsável pela aprendizagem das relações interpessoais por via corporal. Portanto é expectável que essa mesma escola compreenda a criança inserida num espaço lúdico e educativo, e que seja ao mesmo tempo capaz de lhe providenciar as condições necessárias ao seu desenvolvimento e às suas expressões. Ou seja, perspetivamos a escola como um centro de desenvolvimento, que se define primordialmente enquanto um espaço prioritário para que os alunos se sintam capazes de desenvolver as suas competências, em toda a sua transversalidade de currículos aplicáveis a cada disciplina.

Direcionamos também o nosso olhar para aquelas que eram já as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), aquando das ainda não existentes, definições e recomendações acerca da estruturação da atual escolaridade obrigatória e seus desígnios específicos. Vêm então, de forma cautelosa, alertar “a sociedade portuguesa e o Governo para a necessidade de nos mobilizarmos, todos e do melhor modo, para este tão importante passo que temos que dar”, que mais tarde se veio a concretizar, referindo, com alguma preocupação que “a gestão curricular vai tornar-se muito mais exigente, seja em termos de flexibilidade e de autonomia no sentido de construir as melhores oportunidades para todos os jovens, seja em termos de supervisão dos percursos realizados por cada um, desde o acompanhamento dos professores pelos departamentos, até à avaliação interna e externa dos alunos”. (Recomendação nº3/2012)

Recomendam então que “p) às famílias se peça um especial cuidado e um esforço acrescido no prolongamento da escolarização dos seus filhos, pois sabemos todos que de uma maior e melhor escolarização podem resultar múltiplos benefícios pessoais e sociais”. (Recomendação nº3/2012 – alínea 26 -p). Foi, talvez, um dos pontos que, na nossa opinião, mais fez enaltecer o facto de ser necessário estruturar a questão da escolaridade obrigatória do nosso país e, de uma vez por todas, de a definir enquadrar com a multiplicidade de alterações que quer a nossa sociedade quer a nossa escola enfrentam a cada dia que passa.

Somos capazes de, ao analisar o caso português, observar aquela que é a constante necessidade de adaptação de um currículo de estudos pré-definido presente nos nossos quadros legislativos. Isto porque esta reformulação também existe em outros países europeus, sendo estes também capazes de evidenciar uma capacidade de adaptabilidade,

muito embora aceitando o facto de que algo que é discutido, por exemplo em qualquer conselho europeu, abrange de igual forma o nosso país e as nossas orientações programáticas de cada medida implementada.

Então, no sentido de “dar sentido” ao que foi anteriormente referido, e homologado no nosso país, anexaram-se ainda as ideias de que seria necessário incutir uma matriz de desenvolvimento no que toca àquelas capacidades universais, daqui em diante, e também para efeitos do nosso estudo, denominadas de “Aprendizagens Essenciais” (AE), que são caracterizadas como sendo combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes.



Gráfico 1 - Gráfico conceitual de competência adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In: Global competency for an inclusive world, OECD, 2016 – em “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”(2017).

Tendo em conta a “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006” sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, constata-se que, “segundo o relatório do Conselho sobre o vasto papel da educação, aprovado em Novembro de 2004, a educação contribui para a preservação e a renovação da base cultural comum da sociedade, bem como para a aprendizagem dos valores sociais e cívicos essenciais, como a cidadania, a igualdade, a tolerância e o respeito, e reveste-se de particular importância no momento em que todos os Estados-Membros são confrontados com a questão de saber como lidar com uma diversidade cultural e social cada vez maior. Consideraram ainda, ao longo desta reunião que todo este documento serviria um dos principais objetivos dos “Estados-Membros” (EM), que passa por “garantir que, no final dos percursos de educação e de formação iniciais, os jovens tenham adquirido um domínio das competências essenciais a um nível que lhes permita estarem preparados para a vida adulta e que constitua uma base para a aprendizagem futura e para a vida profissional”. (Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006)

Somos, então, capazes de reunir as verosimilhanças existentes entre a pertinência de alterar algo que é fundamental para o desenvolvimento, em todas as suas valências, dos “nossos” jovens, verificando a atribuição, de um grau de importância significativa, que os mais altos mandatários europeus e mundiais ligados à educação agregam a este desenvolvimento de valores universais e competências essenciais”.

Partimos agora para a análise existente entre aquele que se qualifica como um documento que procura servir de “matriz educacional” para as escolas portuguesas, como é o caso do “Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” para aquela que é a necessidade de existirem incentivos à evolução da educação para a cidadania, de forma a todos os valores, sociais e humanos, poderem fazer parte do currículo de cada aluno.

Já em 2006 se fazia referência à necessidade que existia em criar mecanismos que visassem efetivamente reformular, não só as políticas afetas à juventude, mas também estruturar o currículo de forma a ser capaz de instrumentar quem o utiliza a ser capaz de adquirir conhecimentos e estabelecer princípios bem definidos no que ao desenvolvimento da sociedade para uma perspetiva futurista diz respeito. Foi também enaltecido o facto, na “Resolução do Conselho e dos Representantes Governos dos Estados-Membros” de 2006, de ser necessário tomar medidas de forma a combater lacunas existentes nos planos curriculares existentes na época. “Deverão ser tomadas medidas apropriadas nos Estados-Membros, a nível nacional, regional e local, como por exemplo, iniciativas destinadas a promover a cidadania activa nas escolas”. (Resolução do Conselho e dos Representantes Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, relativa à realização dos objectivos comuns em matéria de participação e informação dos jovens para promover a sua cidadania europeia activa” (2006/C 297/02).

Logo, tendo em conta o referido anteriormente e tendo em conta os desafios atuais à educação, provocados pela imprevisibilidade sentida em todo o mundo nos dias de hoje, surgiu a necessidade de proporcionar aos alunos uma forma de eles mesmos serem capazes de trabalhar nesse sentido. Dessa forma, foi criada a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (ENEC), que tem como parte integrante um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, e respetiva estruturação programática. O mesmo documento enaltece, ao longo de toda a sua composição, a prevalência das aplicações universais das competências desenvolvidas ao

longo de uma escolaridade comum entre os cidadãos. O mesmo documento apresenta aquelas que são as “aprendizagens esperadas em cidadania e desenvolvimento”, referindo que esta mesma proposta de aplicação teve em conta os seguintes três princípios:

- ✓ Conceção não abstrata de cidadania;
- ✓ Identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade;
- ✓ Identificação de competências essenciais de formação cidadã (Competências para uma Cultura da Democracia).

Ou seja, estamos perante um claro caso de tentativa de construção de algo que se espera benéfico para todo e qualquer aluno, sejam elas quais forem as suas pretensões do ensino após a sua “obrigatoriedade”. Ou seja, pretende-se delinear um perfil de cada jovem, no sentido de dar forma as suas aprendizagens no sentido de estas serem mensuráveis perante qualquer organismo que vise o acompanhamento das atuais e futuras gerações.

Em suma, e após a aplicação de uma investigação profunda sobre aquelas que são as aprendizagens essenciais em todo o seu espectro e âmbitos curriculares, concebemos uma ideia de que nenhuma aplicação do conhecimento está a ser deixada de parte. Ou seja, espera-se que o jovem, o aluno atualmente nas escolas portuguesas “alcance” um perfil que reúna determinadas condições, de forma a poder ter uma contribuição assinalável na sociedade dos próximos anos. Salientamos ainda, o facto de este ser apenas um objetivo ou uma “pretensão”, no sentido de este “perfil do aluno” não possuir de facto, uma conceção de obrigatoriedade, naquelas que são as competências ou as aprendizagens essenciais a desenvolver na escola atual.

“Education needs to aim to do more than prepare young people for the world of work; it needs to equip students with the skills they need to become active, responsible and engaged citizens.”

The Future of Education and Skills: Education 2030 – OECD

3. Objetivos

3.1 Objetivo Geral

Este “trabalho de índole exploratório” tem como principal objetivo procurar saber de que modo é que a intervenção pedagógica do professor estagiário de Educação Física,

contribui para o desenvolvimento das áreas de competências previstas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

3.2 Objetivos Específicos

De forma a sermos capazes de estruturar todos os resultados obtidos, bem como proporcionar algum “fio condutor” quer para que lê o que está a ser apresentado, bem como para nós que utilizámos todas as ferramentas para proporcionar respostas às nossas dúvidas “pré-concebidas” aquando do desenvolvimento deste projeto com maior detalhe.

Logo, foram desenvolvidos os seguintes objetivos:

1. Saber quais são as áreas de competências do perfil do aluno mais e menos trabalhadas com a turma. A análise dos dados foi efetuada em função das seguintes variáveis:

1.1 Modalidade;

1.2 Modalidades individuais e coletivas;

1.3 Todas as matérias.

2. Saber quais foram as áreas de competências do perfil do aluno mais e menos trabalhadas com a turma, por partes da aula (parte inicial, parte fundamental e parte final): A análise dos dados foi efetuada em função das seguintes variáveis:

2.1 Modalidades individuais e coletivas;

2.2 Total das matérias.

3. Saber a percentagem relativa do tempo útil de aula, em que cada área de competências foi trabalhada;

4. Verificar, das áreas de competências previstas nas aprendizagens essenciais homologadas para a disciplina de Educação Física (no ensino secundário), quais foram trabalhadas nas aulas do professor estagiário;

4. Metodologia

4.1 Amostra

Este TP irá incidir sobre a turma com a qual desenvolvemos os nossos trabalhos ao longo deste ano letivo, sendo, para efeitos do estudo, considerados todos estes alunos, porque são parte integrante do nosso planeamento, ou seja, do “plano de aula”.

4.2 Instrumentos

Como referido anteriormente, para a elaboração e construção do material de apoio que será utilizado na verificação e aferição dos objetivos deste mesmo projeto, iremos utilizar o Plano de Aula de cada sessão da turma relativa à amostra neste caso, sendo que numa parte formatada para esse efeito estarão as áreas de competência do perfil dos alunos divididas por letras.

- ✓ Linguagens e Textos – A
- ✓ Informação e Comunicação – B
- ✓ Raciocínio e Resolução de Problemas – C
- ✓ Pensamento Crítico e Pensamento Criativo – D
- ✓ Relacionamento Interpessoal – E
- ✓ Desenvolvimento Pessoal e Autonomia – F
- ✓ Bem-estar, Saúde e Ambiente – G
- ✓ Sensibilidade Estética e Artística – H
- ✓ Saber Científico, Técnico e Tecnológico – I
- ✓ Consciência e Domínio do Corpo – J

Serão então utilizados os seguintes instrumentos:

- ✓ Tabela de registo da frequência absoluta (nº de ocorrências) atribuído ao trabalho das áreas de competências na intervenção pedagógica do professor;

- ✓ Tabela de registo da frequência relativa (percentagem de tempo útil de aula) atribuído ao trabalho das áreas de competências na intervenção pedagógica do professor.

4.3 Procedimentos

De forma a estudar a nossa problemática anteriormente referida, baseámo-nos na análise daquelas que são as áreas de competências definidas no documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, de forma a conseguirmos realçar e observar qual era, efetivamente naquela que é a nossa prática pedagógica no nosso contexto, o contributo que a disciplina de Educação Física tem na obtenção desse mesmo perfil.

4.4 Análise e Tratamento de Dados

De modo a sermos capazes de estruturar toda a informação recolhida, íamos, ao longo daquela que era a nossa intervenção pedagógica ao longo do ano, contextualizando a informação inserida no plano de aula, no que diz respeito a cada área de competência bem como a sua ordem de importância por nós verificada em cada exercício, com uma Base de Dados (BD) criada para o efeito.

De salientar que tudo aquilo que foi analisado, em termos de dados concretos que foram utilizados, foi o que realmente ocorreu durante a aula. Visto termos tido situações onde efetivamente as coisas não correram como planeado, e o plano de aula “ficou sem efeito” no que a um ou dois exercícios diz respeito, tendo procedido à sua devida alteração na referida BD.

Concluindo, íamos apurando, no final de cada aula e com o tratamento de dados devido na nossa BD, aquelas competências que, dentro da nossa prática pedagógica, se trabalhavam mais vezes, aferindo também a sua ordem de importância.

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta parte do trabalho, iremos apresentar e discutir os resultados, em função dos objetivos definidos.

1. Saber quais são as áreas de competências do perfil do aluno mais e menos trabalhadas com a turma.

1.1 Por Modalidade:

Ginástica



Gráfico 2. AC trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Ginástica

Unidade Didática de Ginástica			
	Áreas de Competências		
	1º (n ocorrências)	2º (n ocorrências)	3º (n ocorrências)
As mais trabalhadas	Consciência e Domínio do Corpo (J); Informação e Comunicação (B) 36	Linguagens e Textos (A) 27	Raciocínio e Resolução de Problemas (C); Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F) 25
As menos trabalhadas	Sensibilidade Estética e Artística (H) 0	Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 1	Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (D) 14

Quadro 1. AC mais e menos trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Ginástica

Breve Discussão:

Ao longo desta unidade didática, fomos verificando alguma incidência para certas vicissitudes, tal como aqui é verificado. Uma das principais incidências e salientar, e no que a esta unidade didática diz respeito, é o posicionamento da Área de Competências linguagens e textos (A), que ao surgir em segundo lugar, nos leva a crer que o peso que teve todo o material didático disposto para os alunos, na parte da ginástica acrobática, começa a ter alguma preponderância na lecionação deste tipo de aulas, levando a que os alunos foquem muito mais a sua atenção naquilo que lhes é providenciado, cumprindo um dos parâmetros definidos previamente.

Atletismo

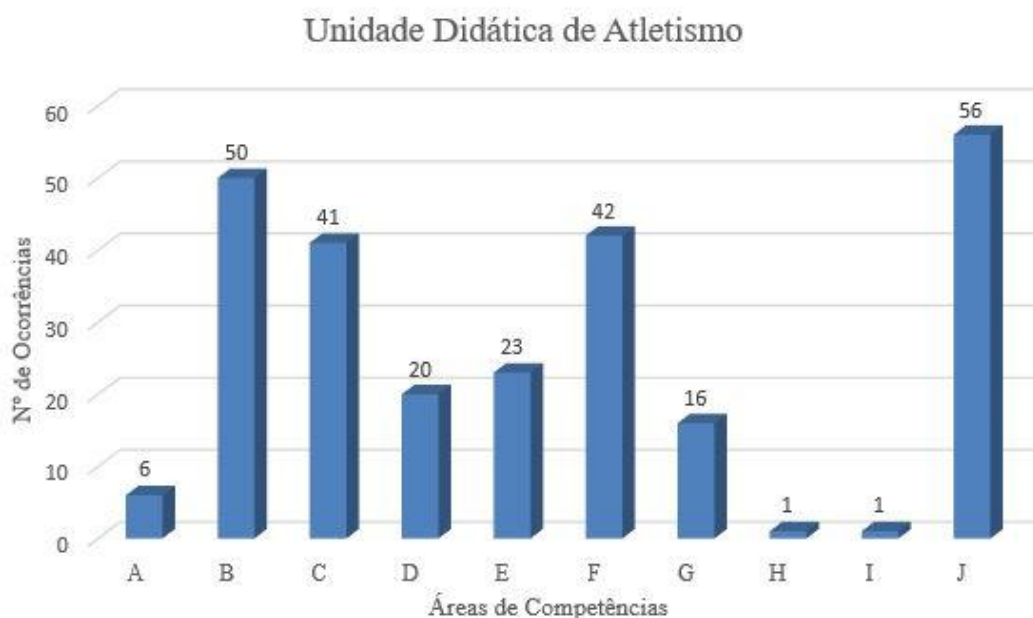


Gráfico 3. AC trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Atletismo

Unidade Didática de Atletismo			
	Áreas de Competências		
	1º (n ocorrências)	2º (n ocorrências)	3º (n ocorrências)
As mais trabalhadas	Consciência e Domínio do Corpo (J) 56	Informação e Comunicação (B) – 50	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F) 42
As menos trabalhadas	Sensibilidade Estética e Artística (H) e Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 1	Linguagens e Textos (A) 6	Bem-estar, Saúde e Ambiente (G) 16

Quadro 2. AC mais e menos trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Atletismo

Breve Discussão:

Na unidade didática de atletismo, e visualizando os resultados, somos capazes de verificar a discrepância que existe entre os estímulos existentes entre as duas modalidades, e correspondentes capacidades que requeremos aos alunos. Temos a ausência do anterior 2º classificado, dentro das mais trabalhadas, a AC de linguagens e textos (A), visto os alunos não terem tido tanto contacto com material de apoio efetivo nas aulas, não se proporcionando esse mesmo aspeto. Mantém-se o domínio das duas AC mais trabalhadas, que se posicionaram e 1º e 2º lugar respetivamente, ou seja, a consciência e domínio do corpo (J) e a informação e comunicação (B). Deve-se ao facto de termos uma estrutura algo rígida, no que diz respeito ao cumprimento de certos processos do processo de ensino-aprendizagem para com os alunos, como é o caso da explicação de processos e objetivos da mesma aula no seu início, bem como, na parte final, sermos capazes de muitas vezes, realizarmos uma reflexão final com os alunos na parte final da aula, de forma a sermos capazes de complementar e solidificar todas as informações transmitidas ao longo daquela aula.

Voleibol

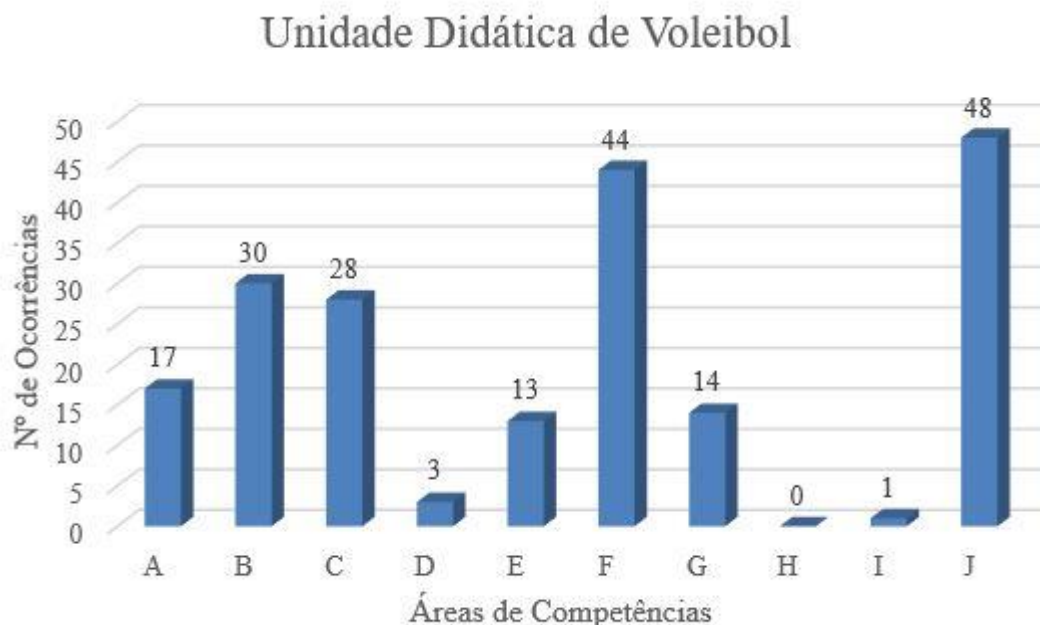


Gráfico 4. AC trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Voleibol

Unidade Didática de Voleibol			
	Áreas de Competências		
	1º (n ocorrências)	2º (n ocorrências)	3º (n ocorrências)
As mais trabalhadas	Consciência e Domínio do Corpo (J) 48	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F) 44	Informação e Comunicação (B) 30
As menos trabalhadas	Sensibilidade Estética e Artística (H) 0	Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 1	Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (D) 3

Quadro 3. AC mais e menos trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Voleibol

Breve Discussão:

Na unidade didática de voleibol, somos capazes de verificar uma alteração quase completa nos valores e nas AC trabalhadas ao longo das nossas aulas, com maior volume para aquelas áreas que foram menos trabalhadas. Isto poderá dever-se ao facto de a ordem de trabalhos planificada para a mesma UD, ser um pouco diferente do que as anteriores, tal

como o aspecto analítico dos exercícios, que na sua generalidade e na nossa prática, não permitia que os alunos procurassem formas alternativas de concluir uma ação e/ou movimento, constatando-se a “fraca classificação” da AC pensamento crítico e pensamento criativo (D). movimento, constatando-se a “fraca classificação” da AC pensamento crítico e pensamento criativo (D).

Futsal

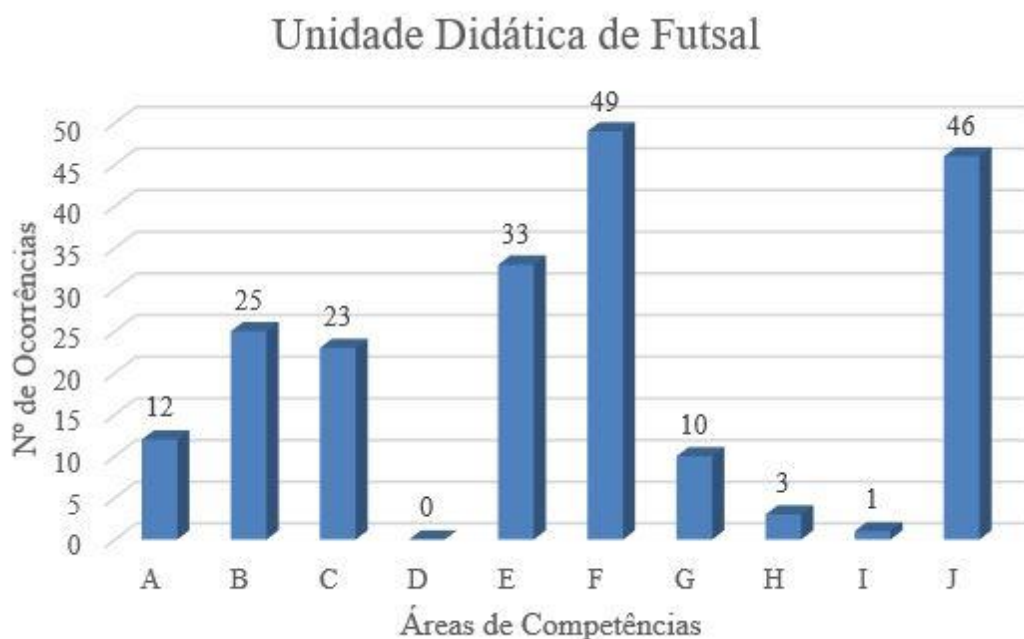


Gráfico 5. AC trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Futsal

Unidade Didática de Futsal			
	Áreas de Competências		
	1º (n ocorrências)	2º (n ocorrências)	3º (n ocorrências)
As mais trabalhadas	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F) 49	Consciência e Domínio do Corpo (J) 46	Relacionamento Interpessoal (E) 33
As menos trabalhadas	Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (D) 0	Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 1	Sensibilidade Estética e Artística (H) 3

Quadro 4. AC mais e menos trabalhadas com a turma – Unidade Didática de Futsal

Breve Discussão:

Na UD de Futsal assistimos uma vez mais à permanência de algumas AC nos primeiros lugares de apresentação, como é o caso da consciência e domínio do corpo (J) e do desenvolvimento pessoal e autonomia (F). Acreditamos que, como sucedeu na UD de voleibol, na modalidade de futsal os alunos são mais responsivos àquele tipo de exercícios que os levem a evoluir na aquisição de capacidades técnico-táticas, sempre em prol do favorecimento de princípios orientadores definidos por nós, em fase prévia a cada exercício.

Atentamos também, e nesta UD em particular, ao particular interesse que nos suscita a AC que diz respeito ao relacionamento interpessoal (E). Como foi nossa intenção desde o começo das atividades para esta UD em específico, decidimos anexar aos exercícios analíticos anteriormente referidos, um trabalho de cooperação, que permitisse aos alunos otimizar a ponte necessária para serem também eles capazes de fazerem o *transfer* de capacidades entre o exercício, com um objetivo específico e com um metodologia e caminho único, e a situação de jogo, compreendida por nós como uma peça-chave para a compreensão, ainda que algo introdutória, desta modalidade.

1.2 Modalidades Individuais e Coletivas

Ginástica e Atletismo - Individuais

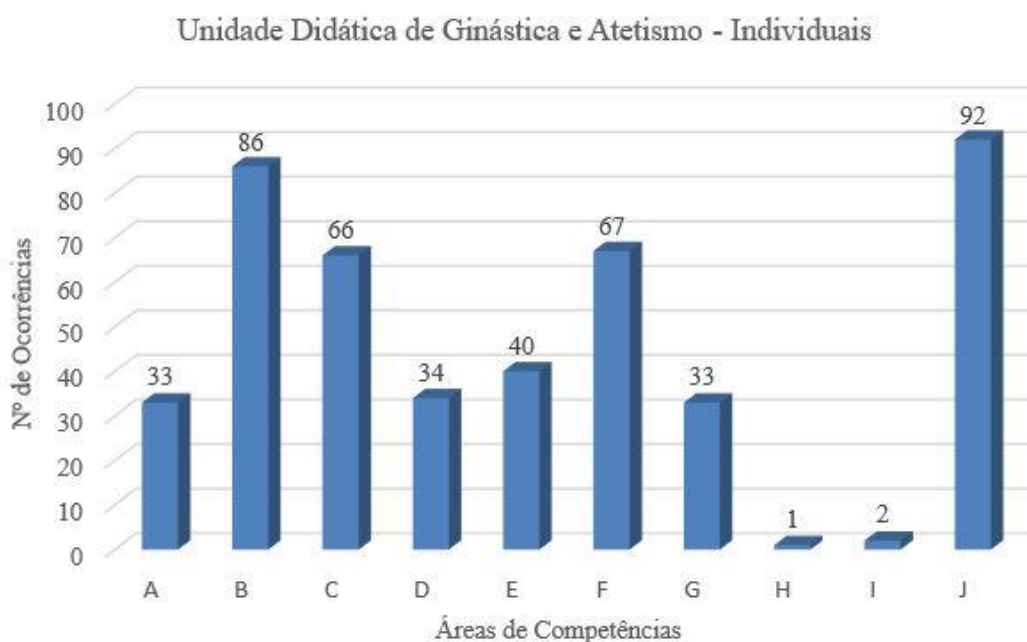


Gráfico 6. AC trabalhadas com a turma – Modalidades Individuais

Unidade Didática de Ginástica e Atletismo - Individuais			
	Áreas de Competências		
	1º (n ocorrências)	2º (n ocorrências)	3º (n ocorrências)
As mais trabalhadas	Consciência e Domínio do Corpo (J) 92	Informação e Comunicação (B) 86	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F) 67
As menos trabalhadas	Sensibilidade Estética e Artística (H) 1	Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 2	Linguagens e Textos (A) e Bem-estar, Saúde e Ambiente (G) 33

Quadro 5 . AC mais e menos trabalhadas com a turma – Modalidades Individuais

Breve Discussão:

Fazemos agora a aferição daquelas AC lecionadas por nós ao longo do primeiro período, e que dizem respeito às modalidades individuais trabalhadas junto da turma do 10ºE no ano letivo de 2018/2019. A permanência da AC que diz respeito à consciência e domínio do corpo conjectura-se como uma constante, atendendo aos modelos de análise realizados anteriormente. Somos capazes de verificar, de igual forma, que a AC que diz respeito à informação e comunicação (B), quer ao longo das últimas análises realizadas, quer agora, é capaz de se efetivar no topo. Cremos que seja pela sua incidência no momento em particular, como é o caso da parte inicial da aula, momento frequentemente aproveitado por nós para integrar uma parte fundamental da nossa prática pedagógica, junto da turma do 10ºE.

No que diz respeito às AC menos trabalhadas ao longo da leção destas UD, verificamos uma discrepância algo acentuada, entre a 1ª e a 2ª menos trabalhadas para com as AC que dizem respeito quer às linguagens e textos (A) quer para com o bem-estar, saúde e ambiente (G). Existe, de facto, uma diferença substancial, partindo das 1 e 2 ocorrências respetivamente para as 33 ocorrências da última AC referida anteriormente. Estes valores são originários na UD de ginástica, aquando da utilização de todo o material de apoio referido.

Voleibol e Futsal - Coletivas

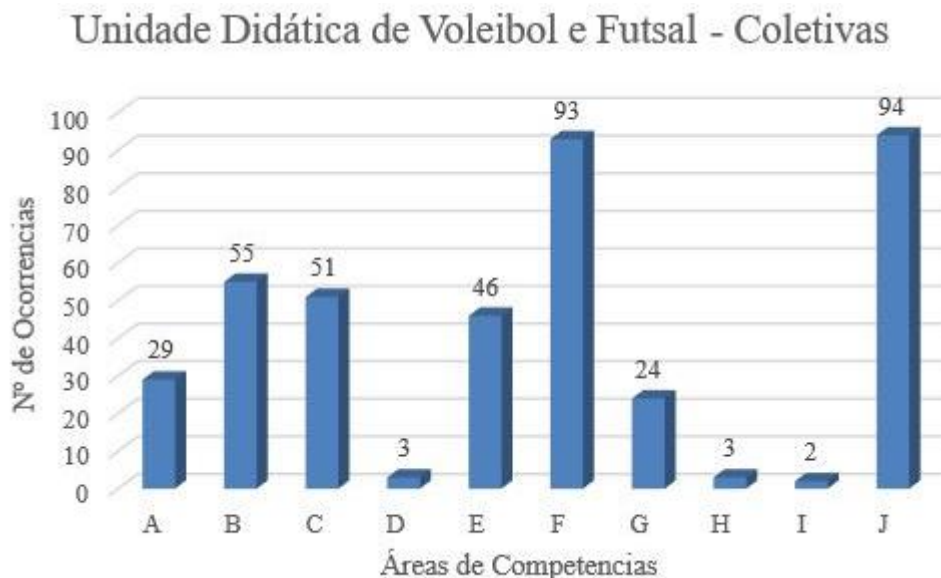


Gráfico 7. AC trabalhadas com a turma – Modalidades Individuais

Unidade Didática de Voleibol e Futsal - Coletivas			
	Áreas de Competências		
	1º (n ocorrências)	2º (n ocorrências)	3º (n ocorrências)
As mais trabalhadas	Consciência e Domínio do Corpo (J) 94	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F) 93	Informação e Comunicação (B) 55
As menos trabalhadas	Sensibilidade Estética e Artística (H) 2	Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (D) e Sensibilidade Estética e Artística 3	Bem-estar, Saúde e Ambiente (G) 24

Quadro 6. AC mais e menos trabalhadas com a turma – Modalidades Coletivas

Breve Discussão:

Ao realizar esta análise, somos capazes de identificar algumas semelhanças, entre os valores obtidos com a índole de cada modalidade. Ao observarmos aquelas AC que foram mais trabalhadas com os alunos, verificamos que não existem grandes diferenças em termos daquilo que é por nós classificado como o “Top3” de cada grelha de análise, mas constatamos, de facto, que a AC que diz respeito à informação e comunicação (B) já não foi

trabalhada tantas vezes, existindo de facto alguma discrepância entre as duas primeiras AC referenciadas por nós no anterior quadro, com a terceira mais bem classificada. Acreditamos que se deve ao facto de termos adaptado uma estrutura alternativa para a leção destas modalidades, bem pelo facto de não sentirmos necessária realizar a preleção inicial, ou com tanto detalhe ou da forma como a realizávamos anteriormente, em todas as aulas.

1.3 Todas as Matérias

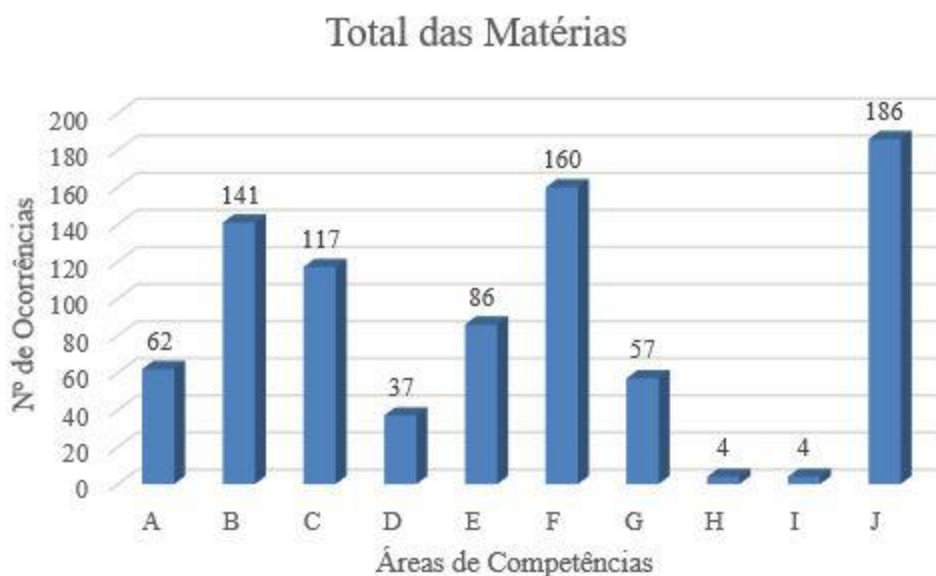


Gráfico 8. AC trabalhadas com a turma – Total das 4 Matérias

Todas as Matérias/Modalidades			
	Áreas de Competências		
	1º (n ocorrências)	2º (n ocorrências)	3º (n ocorrências)
As mais trabalhadas	Consciência e Domínio do Corpo (J) 186	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F) 160	Informação e Comunicação (B) 141
As menos trabalhadas	Sensibilidade Estética e Artística (H) e Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 4	Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (D) e Sensibilidade Estética e Artística 37	Bem-estar, Saúde e Ambiente (G) 57

Quadro 7. AC mais e menos trabalhadas com a turma – Total das 4 Matérias

Breve Discussão:

Ao analisarmos este último gráfico e este último quadro, verificamos facilmente que estes se caracterizam como um espelho daqueles que foram os trabalhos em cada uma das anteriormente analisadas UD, indo, na sua generalidade, ao encontro daqueles que foram os valores obtidos.

Somos também capazes de verificar a predominância de várias AC que se posicionaram, em variadas ocasiões, no nosso “Top3”, mais especificamente a AC que diz respeito à consciência e domínio do corpo (J), o desenvolvimento pessoal e autonomia (F) e a informação e comunicação (B). Apesar de, nesta fase de análise de resultados ainda não estarmos a verificar a sua localização, face a cada parte da aula descrita por nós anteriormente, é bastante interessante o peso que cada uma das AC contém, no desenvolvimento integral do aluno, tendo em conta o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Remete-nos também para uma visão mais abrangente da nossa disciplina, que é a Educação Física, e de que modo é que esta se diferencia das restantes, presentes no currículo escolar, visto ser capaz de trabalhar e desenvolver, de acordo com a nossa prática pedagógica, e com o contexto estruturado por nós, junto da turma do 10ºE ao longo do ano letivo de 2018/2019, AC que nos remetem para a especificidade dos *feedbacks* obtidos pelos alunos durante as nossas instruções.

2. Saber quais foram as áreas de competências do perfil do aluno mais e menos trabalhadas com a turma, por partes da aula (parte inicial, parte fundamental e parte final).

2.1 As modalidades Individuais e Coletivas

Modalidades Individuais:

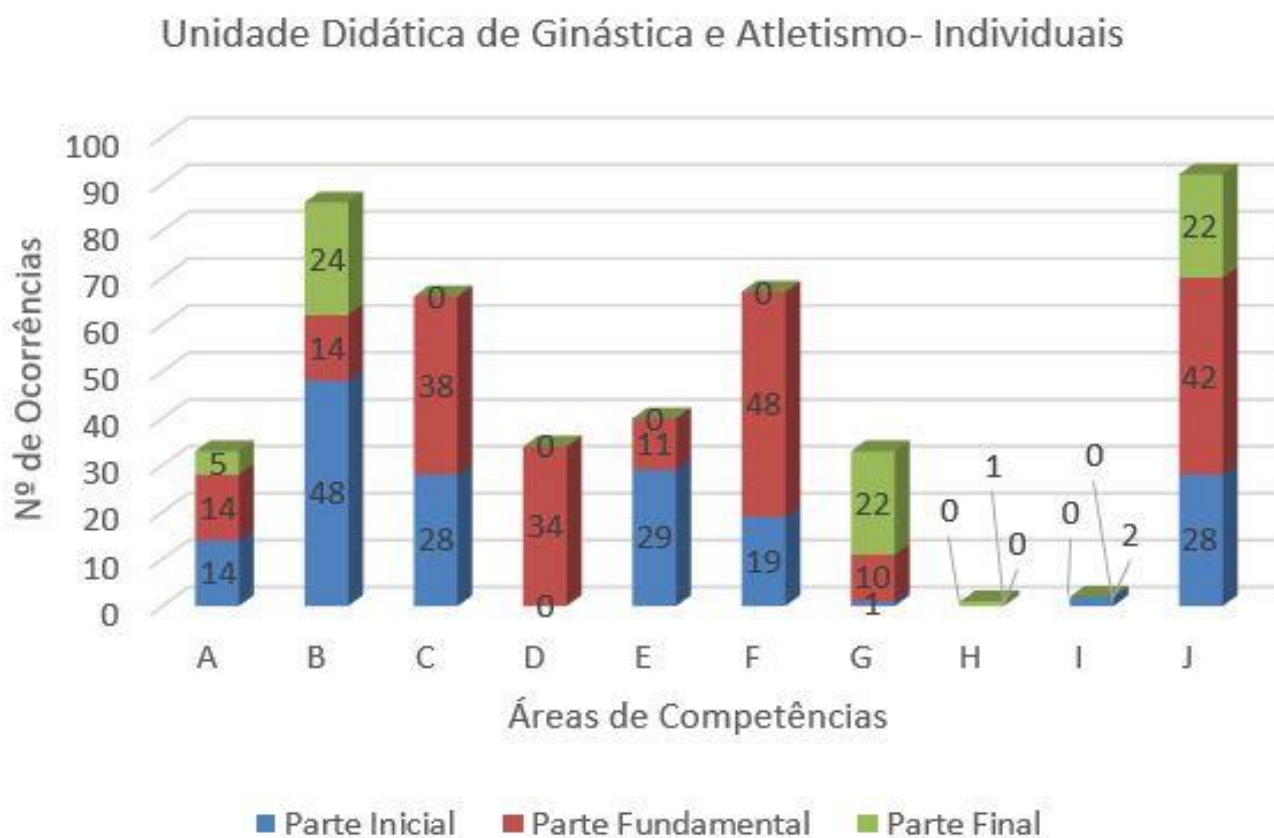


Gráfico 9. AC trabalhadas com a turma, por partes da aula – Modalidades Individuais

Unidade Didática de Ginástica e Atletismo - Modalidades Individuais									
	Áreas de Competências								
	1º (n ocorrências)			2º (n ocorrências)			3º (n ocorrências)		
	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final
As mais trabalhadas	Informação e Comunicação (B) 48	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F) 48	Informação e Comunicação (B) 24	Relacionamento Interpessoal (E) 29	Consciência e Domínio do Corpo (J) 42	Consciência e Domínio do Corpo (J) 22	Raciocínio e Resolução de Problemas (C) e Consciência e Domínio do Corpo (J) 28	Raciocínio e Resolução de Problemas (C) 38	Linguagens e Textos (A) 5
	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final
As menos trabalhadas	Pensamentos Crítico e Pensamento Criativo (D) Sensibilidade Estética e Artística (H) 0	Sensibilidade Estética e Artística (H) e Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 0	C, D, E, F, I 0	Bem-estar-Saúde e Ambiente (G) 1	Bem-estar-Saúde e Ambiente (G) 10	Sensibilidade Estética e Artística (H) 1	Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 2	Relacionamento Interpessoal (E) 11	Linguagens e Textos (A) 5
	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final

Quadro 8. AC mais e menos trabalhadas com a turma, por partes da aula – Modalidades Individuais

Breve Discussão:

No gráfico e quadro dispostos anteriormente, somos capazes de aferir a variabilidade na disposição das várias AC, entre as várias partes de cada aula consideradas por nós, para efeitos desta análise, sendo elas a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Somos então capazes de atribuir, para cada uma das UD trabalhadas, AC correspondentes que, no nosso entender e na nossa prática específica do nosso contexto, foram trabalhadas juntamente com os alunos. Podemos agora, e em contraste com as aferições realizadas anteriormente, segmentar cada uma das AC de acordo com o seu posicionamento efetivo em cada parte da aula.

Se anteriormente realizávamos uma análise da frequência absoluta, independentemente da parte da aula em que esta AC estava localizada, somos agora levados a realizar uma segunda análise sobre os dados tratados, uma vez que existe alguma variabilidade entre momentos. Temos o caso, por exemplo, da AC que diz respeito à informação e comunicação (B), que surgia muitas vezes como segunda e até primeira classificada no nosso ranking, mas, visualizando o quadro e gráfico anteriormente dispostos, verificamos que a mesma AC foi mais trabalhada na parte inicial de cada uma dessas aulas. Ou seja, aferimos, neste segmento, à distribuição da preponderância que cada AC contém, naquele que é o objetivo e, mais necessariamente, o peso que a disciplina de Educação Física detém no desenvolvimento do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Podemos também observar outro aspeto em particular, que se refere ao posicionamento da AC que diz respeito às linguagens e textos (A) que, como fomos capazes de aferir em alíneas anteriores, tinham um peso efetivo na UD de ginástica, e que são contempladas neste segmento, fazendo parte das modalidades individuais. Ora, como referimos anteriormente, este aspeto deve-se, em grande parte, à formulação da estrutura de cada aula adotadas por nós, tendo em conta que distribuíamos, aos alunos, a partir de uma fase específica do período, algum material de apoio para auxiliar os mesmos, na construção de figuras, sendo esse um dos pré-requisitos estabelecidos para nós para inserir a UD de ginástica, mais concretamente a ginástica acrobática, enquanto matéria pertencente ao currículo escolar.

Modalidades Coletivas:

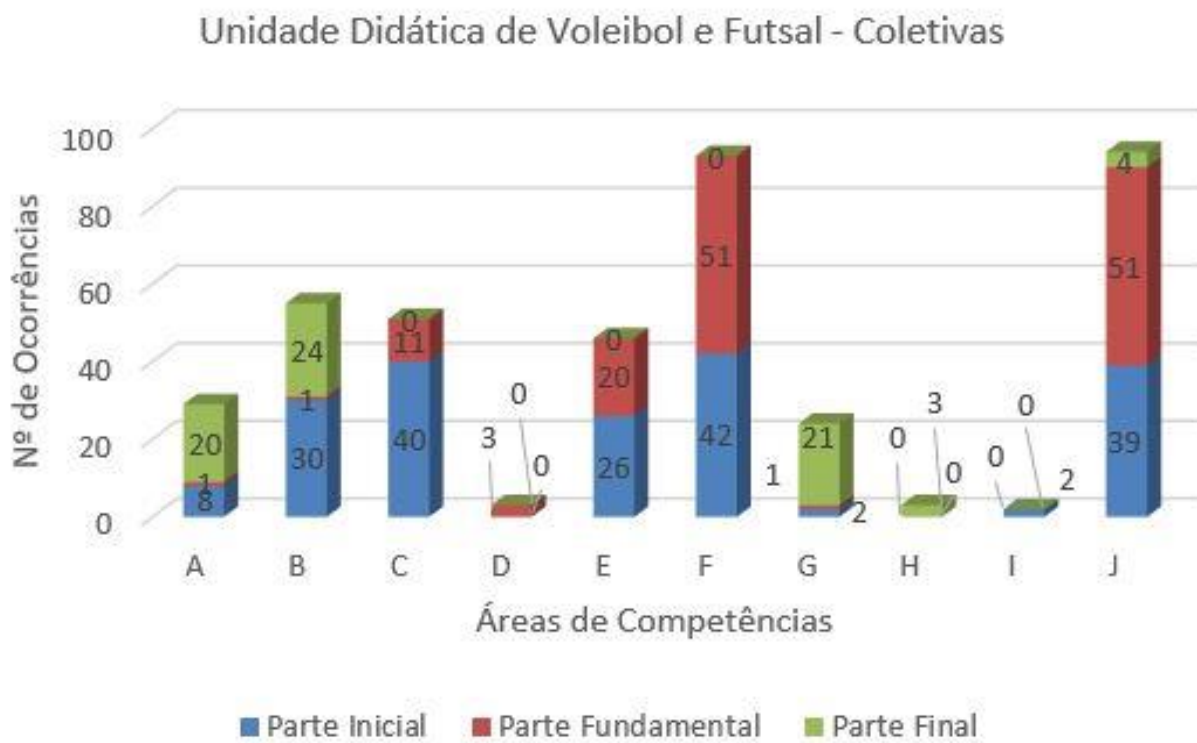


Gráfico 10. AC trabalhadas com a turma, por partes da aula – Modalidades Coletivas

Breve Discussão:

Ao analisarmos o gráfico apresentado anteriormente, bem como o quadro que se segue, somos capazes de observar o posicionamento de cada AC em cada parte de aula. Tendo em conta o referido anteriormente, as modalidades coletivas, neste caso voleibol e futsal, posicionam-se de forma muito específica. Neste caso em particular, somos capazes de verificar a diferenciação existente entre os valores obtidos em cada parte da aula, acreditando nós que esse fator se deve muito em parte à estrutura estabelecida por nós para a leção deste tipo de modalidades. Atentamos por isso ao aumento substancial do trabalho existente para com a AC que diz respeito ao relacionamento interpessoal (E), visto interirmos também, junto dos alunos, nesse sentido, procurando incentivá-los a cooperar com o colega, dado o cariz de cada modalidade. Podemos também verificar de novo a predominância das AC que dizem respeito à consciência e domínio do corpo (J) e ao desenvolvimento pessoal e autonomia (F).

Unidade Didática de Voleibol e Futsal Modalidades Coletivas									
	Áreas de Competências								
	1º (n ocorrências)			2º (n ocorrências)			3º (n ocorrências)		
	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final
As mais trabalhadas	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F) 42	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F) e Consciência e Domínio do Corpo (J) – 51	Informação e Comunicação (B) 24	Raciocínio e Resolução de Problemas (C) 40	Relacionamento Interpessoal (E) 20	Bem-estar-Saúde e Ambiente (G) 21	Consciência e Domínio do Corpo (J) 39	Raciocínio e Resolução de Problemas (C) 11	Linguagens e Textos (A) 20
As menos trabalhadas	Pensamentos Crítico e Pensamento Criativo (D) Sensibilidade Estética e Artística (H) 0	Sensibilidade Estética e Artística (H) e Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 0	C, D, E, F, I 0	Bem-estar-Saúde e Ambiente (G) e Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 2	Linguagens e Textos (A), Informação e Comunicação e Bem-estar-Saúde e Ambiente (G) 1	Sensibilidade Estética e Artística (H) 3	Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 2	Relacionamento Interpessoal (E) 11	Linguagens e Textos (A) 5

Quadro 9. AC mais e menos trabalhadas com a turma, por partes da aula – Modalidades Coletivas

Total das Matérias:

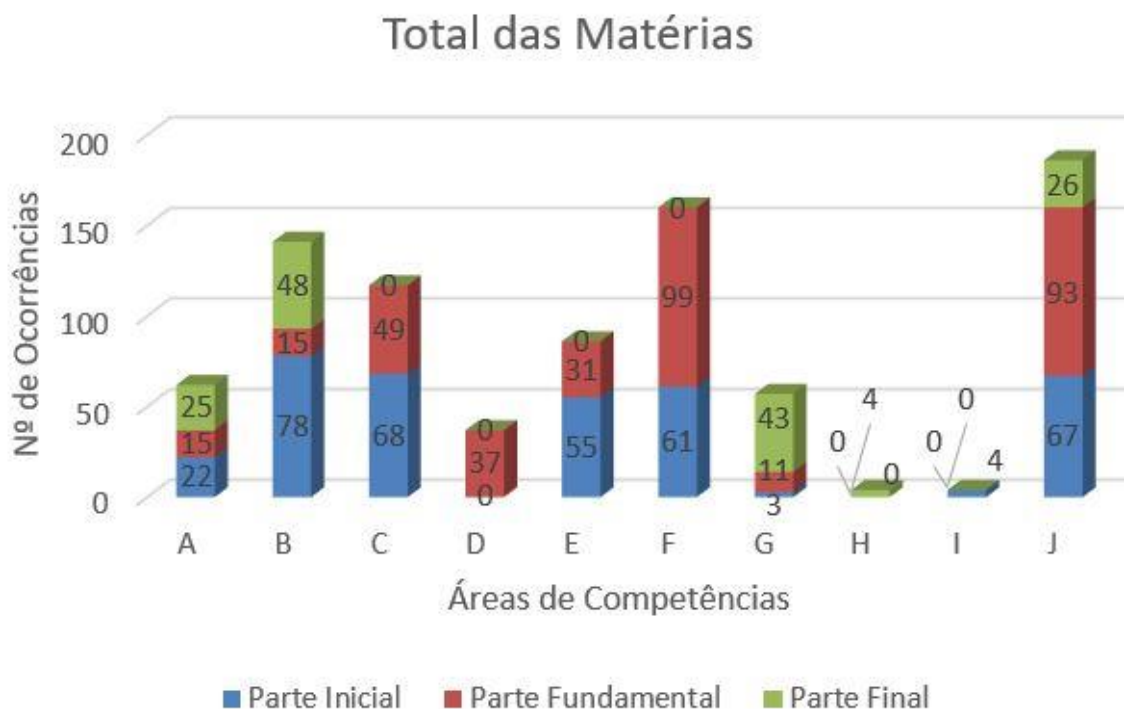


Gráfico 11. AC trabalhadas com a turma, por partes da aula – Total das 4 Matérias

Breve Discussão:

Ao analisar o gráfico apresentado anteriormente, e o quadro que se segue, somos capazes, desde já, de salientar alguns aspetos relevantes, tendo em conta a estrutura orientada para as nossas aulas. Observamos, tal como foi referido anteriormente, o domínio da AC que diz respeito à consciência e domínio do corpo (J), bem como a que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e autonomia (F). Acreditamos que se deve ao facto de as mesmas serem trabalhadas na maior parte dos nossos exercícios, tendo em conta a forma e a especificidade com que os mesmos são “montados”, acreditando, porém, que estes valores se alterariam se outro professor aplicasse os seus exercícios da sua forma. Com esta observação somos capazes de atentar à preponderância que cada AC apresenta, tendo em conta o momento onde se designam. Por exemplo, as AC consideradas por nós na parte fundamental da aula, são aquelas a que relativizamos um maior peso naquela que é a “prática” efetiva do aluno, ou seja, quando este se encontra no seu tempo de empenhamento motor. Logo, temos por outro lado, algumas AC que se posicionam nos primeiros lugares do ranking, em fases de iniciação e de finalização da aula, como são as partes iniciais e finais, tendo o exemplo da AC informação e comunicação (B) na parte inicial da aula.

Total das 4 Matérias									
	Áreas de Competências								
	1º (n ocorrências)			2º (n ocorrências)			3º (n ocorrências)		
	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final	P. Inicial	P. Fundamental	P. Final
As mais trabalhadas	Informação e Comunicação (B) 78	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F) 99	Informação e Comunicação (B) 48	Raciocínio e Resolução de Problemas (C) 68	Consciência e Domínio do Corpo (J) 93	Bem-estar-Saúde e Ambiente (G) 43	Consciência e Domínio do Corpo (J) 67	Raciocínio e Resolução de Problemas (C) 49	Consciência e Domínio do Corpo (J) 26
As menos trabalhadas	Pensamentos Crítico e Pensamento Criativo (D) Sensibilidade Estética e Artística (H) 0	Sensibilidade Estética e Artística (H) e Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 0	C, D, E, F, I 0	Linguagens e Textos (A) , Informação e Comunicação e Bem-estar-Saúde e Ambiente (G) 3	Linguagens e Textos (A) , Informação e Comunicação e Bem-estar-Saúde e Ambiente (G) 11	Sensibilidade Estética e Artística (H) 4	Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 4	Linguagens e Textos (A) e Informação e Comunicação (B) 15	Linguagens e Textos (A) 25

Quadro 10. AC mais e menos trabalhadas com a turma, por partes de aula – Total das 4 Matérias

3. Saber a percentagem relativa do tempo útil de aula, em que cada área de competências foi trabalhada:

Percentagem (%) do tempo útil da aula, trabalhada por cada AC						
	Áreas de Competências					
	1º (% do tempo útil)		2º (% do tempo útil)		3º (% do tempo útil)	
As mais trabalhadas	Consciência e Domínio do Corpo (J) 78,8%	P. Inicial 19%	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F) 69,6%	P. Inicial 11,7%	Raciocínio e Resolução de Problemas (C) 49,6%	P. Inicial 18,6%
		P. Fundamental 55,5%		P. Fundamental 57,9%		P. Fundamental 31%
		P. Final 4,3%		P. Final 0%		P. Final 0%
As menos trabalhadas	Sensibilidade Estética e Artística (H) 0,6%	P. Inicial 0%	Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I) 2,6%	P. Inicial 2,6%	Bem-estar-Saúde e Ambiente (G) 13,6%	P. Inicial 1,3%
		P. Fundamental 0%		P. Fundamental 0%		P. Fundamental 5,3%
		P. Final 0,6%		P. Final 0%		P. Final 6,9%

Quadro 11. Percentagem (%) do tempo útil da aula, trabalhada por cada AC

Breve Discussão:

Ao decidirmos, desde cedo em todo este processo que é o EP, realizar este tipo de análise, foi necessária realizar uma averiguação, de forma a determinar qual o tempo útil de cada uma das nossas aulas de Educação Física, de forma a sermos capazes de aferir qual a contribuição de cada AC, tendo em conta o número de vezes que são trabalhadas, por exercício, em cada aula. Desta forma obtemos a frequência relativa que diz respeito à percentagem do tempo útil em que cada AC foi trabalhada durante as nossas aulas, junto da turma do 10ºE. Após uma fase de análise, definimos o tempo útil de cada uma das nossas aulas em setenta e cinco minutos (75') sendo esse o “denominador comum” que tivemos em atenção para a contabilização de todo este processo.

Então, e como podemos verificar no quadro anteriormente disposto, esta análise é capaz de nos revelar alguns aspetos bastante interessantes acerca das AC e sua contribuição para o desenvolvimento do perfil do aluno. Desde logo a permanência nos primeiros lugares de algumas AC que já vinham a ocupar esses lugares, tal como a AC que diz respeito à consciência e domínio do corpo (J), bem como a AC que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e autonomia (F). Ora, tal como foi referenciado por nós anteriormente, estas aparentam ser, no nosso entender, aquelas AC que maior volume de trabalho detém entre si, e analisando os dados obtidos de todas as aulas, parecem corresponder a esse mesmo “estatuto”. Podemos também afirmar que a AC que diz respeito à consciência e domínio do corpo (J) apresentou larga vantagem naquele que foi o tempo trabalhado em cada exercício, durante o tempo útil de cada aula, os 75’, sendo a AC com maior relevo no que à sua magnitude em termos de volume de trabalho diz respeito, marcando presença numa fatia de quase 80% das nossas aulas.

Passando para as menos trabalhadas, podemos afirmar que estas se representam como um reflexo daquele que foi o trabalho sistemático ao longo da leção das referidas Modalidades/UD. Enquanto que a AC que diz respeito à sensibilidade estética e artística (H) ter configurado apenas 0,6% na ordem de trabalhos em tempo útil da aula, consideramos ser esta a AC que menos se adequa à disciplina de Educação Física, pelo menos naquele que foi o nosso planeamento prévio para estas UD, bem como o contexto encontrado e reprogramado por nós, em todos os seus fatores. Relativamente à AC subsequente, que diz respeito ao saber científico, técnico e tecnológico, podemos afirmar que esta se desenvolveu em pouquíssimas oportunidades, sendo que foram mais especificadas aquando da realização de exercícios que visavam desenvolver e trabalhar o domínio cognitivo por si próprio, podendo os resultados variar de contexto para contexto, de experiência para experiência, visto não existir um referencial que nos oriente para a formatação a aplicar, neste caso em concreto.

4. Verificar, das áreas de competências previstas nas aprendizagens essenciais homologadas para a disciplina de Educação Física (no ensino secundário), quais foram trabalhadas nas aulas do professor estagiário;

	Áreas de Competências							
	Previstas no documento das Aprendizagens essenciais				Lecionadas, pelo professor estagiário, ao longo do ano letivo de 2018/2019			
	Ginástica	Atletismo	Voleibol	Futsal	Ginástica	Atletismo	Voleibol	Futsal
A Linguagens e textos			X	X	X	X	X	X
B Informação e Comunicação	X	X	X	X	X	X	X	X
C Raciocínio e Resolução de Problemas	X	X			X	X	X	X
D Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	X	X	X	X	X	X	X	
E Relacionamento Interpessoal	X	X	X	X	X	X	X	X
F Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	X	X	X	X	X	X	X	X
G Bem-estar, Saúde e Ambiente	X	X	X	X	X	X	X	X
H Sensibilidade Estética e Artística			X	X		X		X
I Saber Científico, Técnico e Tecnológico	X	X	X	X	X	X	X	X
J Consciência e Domínio do Corpo	X	X	X	X	X	X	X	X
					Top3 das AC mais trabalhadas por UD			
					1º - “J” e “B” 2º - “A” 3º - “C” e “F”	1º - “J” 2º - “B” 3º - “F”	1º - “J” 2º - “F” 3º - “B”	1º - “F” 2º - “J” 3º - “E”

Quadro 12 – AC previstas pela documentação VS AC trabalhadas nas aulas do professor estagiário

Breve Discussão:

No quadro anteriormente referido, somos capazes de observar as AC passíveis de serem trabalhadas, no documento das Aprendizagens Essenciais, aquelas que efetivamente foram trabalhadas através da nossa prática pedagógica, ao longo deste ano letivo de 2018/2019. De salientar que os valores anteriormente obtidos, e que servem como base para formular os resultados daquele mesmo quadro, foram produzidos por uma equipa de especialistas, encarregue de formular todas aquelas hipóteses, e relacioná-las com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Logo, aquele é apenas o resultado com base na nossa perceção, tendo sempre em consideração os denominadores “impostos” por quem regulamentou e por quem produziu todos os documentos, atualmente em vigor nas nossas escolas e nos nossos currículos.

Podemos então, levantar algumas questões, por termos efetivamente trabalhado algumas AC, que não estavam inicialmente previstas no documento das “Aprendizagens Essenciais, e por não termos trabalhado algumas AC que estavam previstas no documento anteriormente referido. Será pela forma como estruturamos os conteúdos em cada uma das UD lecionadas? Será pela forma como transmitimos *feedback* aos alunos? Será que isto se deve ao facto de nós, enquanto professores inexperientes, não sermos capazes de consolidar determinada AC aquando da leção de determinados conteúdos? Será que, se esta mesma análise, fosse realizada, na sua totalidade, por um professor com vários anos de experiência, os valores seriam diferentes? Será que, ao formular determinados documentos, alguém menosprezou determinada AC? Ou fomos nós que menosprezámos alguma AC?

Tudo isto são questões que carecem de mais estudos e reflexão, visto, ser ainda um tema bastante recente, que poderá sofrer alterações na forma de perceber o trabalho de cada uma das AC. Mas esse é também uma ambição nossa, de trazer docentes e curiosos para esta área tão inexplorada, e desenvolvê-la, ao longo do tempo, com ferramentas capazes de proporcionar aos nossos alunos, cada vez mais possibilidades de estes se desenvolverem enquanto bons académicos, mas também enquanto cidadão responsáveis, com valores universais.

6. Limitações do Estudo

É importante salientar algumas limitações do nosso estudo, tendo em conta todos os parâmetros anteriormente referidos. Uma das limitações que mais nos limita, em termos do espectro possível de análises a realizar com os dados obtidos, é a falta de um referencial que seja capaz de nos orientar para cada momento em que se esteja a trabalhar determinada AC, fazendo uso, por exemplo, a uma *checklist* que nos permita, desde logo, descobrir se aquele exercício, com aqueles requisitos, é elegível para ser considerado para determinada AC, daí a índole do aprofundamento deste Tema-Problema ser a referida anteriormente, de “trabalho exploratório”.

Outra limitação deste estudo, prende-se ao facto de não sermos capazes de segmentar o tempo de cada exercício, para as AC correspondentes. Por exemplo, num exercício, da parte inicial da aula, de 15 min, e que trabalhe as AC que dizem respeito às Linguagens e Textos (A) e à Informação e Comunicação (B), é impossível para nós, pelo menos até ao momento, ter ferramentas que nos permitam subdividir estes 15 minutos para cada uma das AC, tendo em conta, quer o objetivo e o momento do exercício, como também a forma como os alunos estão a praticar determinado exercício, por vezes “condicionado” pelas nossas instruções. Estes são, sem dúvida, fatores a aprimorar em estudos futuros, acreditando nós, que sejam apenas algumas das dificuldades e dos obstáculos a colmatar, crendo também que é, sem dúvida, uma área a apostar, tendo em vista os benefícios que pode trazer para o nosso sistema de ensino, numa perspetiva de médio e longo prazo.

7. Referências Bibliográficas

Falkenbach, Atos P. A Educação Física na Escola: uma experiência como professor. Lajeado, UNIVATES, 2002

The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In: Global competency for an inclusive world, OECD, 2016

Legislação Consultada:

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

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26

Recomendação n.º 3/2012 - Diário da República, 2.ª Série — N.º 141 — 23 de julho de 2012

Resolução do Conselho e dos Representantes Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, relativa à realização dos objectivos comuns em matéria de participação e informação dos jovens para promover a sua cidadania europeia activa (2006/C 297/02) – Jornal Oficial da União Europeia - C 297/6 de 7 de dezembro de 2006

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006 , sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida – Jornal Oficial da União Europeia - L 394/10 de 30 de dezembro de 2012

Documentos de Apoio Consultados:

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017)

Considerações Finais

Considereei esta etapa, acima de tudo, uma etapa de aprendizagem e preparação para o meu futuro enquanto docente, bem como uma referência para ser capaz de constituir uma ideia sobre aquela que será a minha profissão e ideologia para o resto da minha vida profissional.

Apreendi muito mais do que inicialmente esperado e sei que dei o melhor de mim em todo este EP e suas várias designações e tarefas, podendo, com toda a certeza, finalizar mais esta etapa de cabeça erguida. Resta-me também debruçar um pouco sobre todo o conhecimento que adquiri e sobre o real significado da palavra professor.

Um professor é, sem dúvida nenhuma, um dos principais impulsionadores de toda a sociedade, estando diretamente relacionado a preparação básica dos adultos do amanhã. Aquele profissional a quem se recorre quando tudo o resto parece perdido, quase como um último recurso capaz de solucionar todos os males, mesmo quando estes têm origens bastante profundas no que a um seio familiar diz respeito.

Apesar de todos os obstáculos que possam surgir, sei que estou inserido num ruído de trabalho que tudo fará para se unir, quando verdadeiramente necessita, bem como rodeado de um conjunto de pessoas que tudo faz para melhorar o fluxo desta nossa sociedade em todos os parâmetros.

Referências Bibliográficas

Alves, M. P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In A. Moreira & E. Macedo (Org.s). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 138-156). Porto: Porto Editora

Arends, Richard. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 2005.

Arruda, M. C. C. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 664-6, 2011.

Burns, Robert (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, n° 11, p. 55-56.

Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 185-192, jan./jun. 2018. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index>

Castro, E. (1995). O director de turma nas escolas Portuguesas –O desafio de uma multiplicidade de papéis. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1997). A Complexidade da escola de Massas e a Especialização de Professores. *Saber Educar*, 3:7-20.

Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions – Collaboration skills for school professionals* (3rd ed.). New York: Longman.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Libâneo, J. C. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

Lück, H. *Planejamento em orientação educacional*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Noizet, G. & Caverni, J.-P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora

Padilha, R. P. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In AZEVEDO, Fernando, Coord. - Didática e práticas: a língua e a educação literária. ISBN: 978-989-8309-47-1. Guimarães: Ópera Omnia. p. 66-86.

Perrenoud, P. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Pieron, M. (1996). *Analyser l'Enseignement pour mieux Enseigner*. Dossiers EPS, Revue EPS, Paris.

Sacristán, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉRES GÓMES, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (2d Ed). Palo Alto: Mayfield Pub. Co.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la Educación Física*. INDE, Barcelona, pp 102-103.

Skrinar, G. & Hoffman, S. (1979). Effect of Outcome Information on Analytic Ability of Golf Teachers. *Perceptual and motor Skills*.48, pp. 703 -708.

Tochon, F-V. (1995). *A língua como projecto didáctico*. Porto: Porto Editora.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n° 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n° 129 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

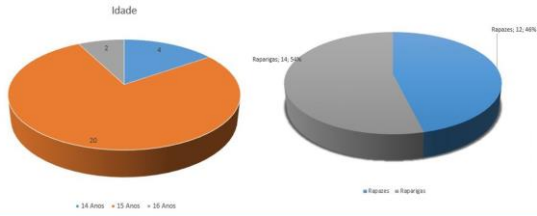
Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14

Anexos

Anexo 1 – Caracterização da Turma

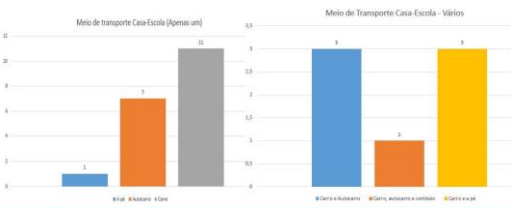
Dados Pessoais



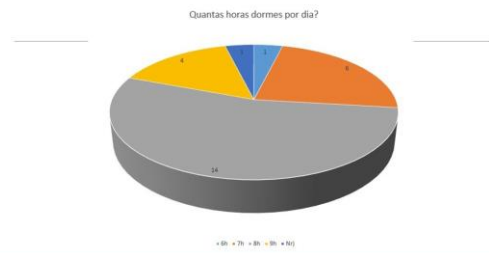
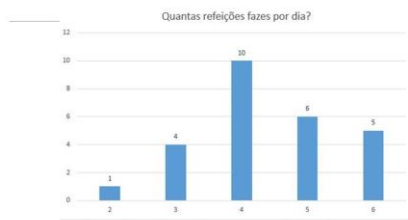
Localização



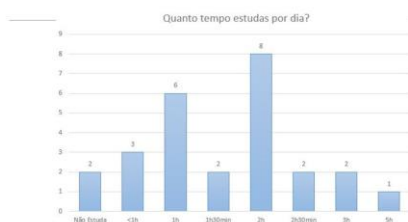
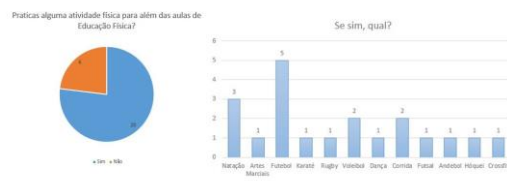
Aspetos Sociodemográficos



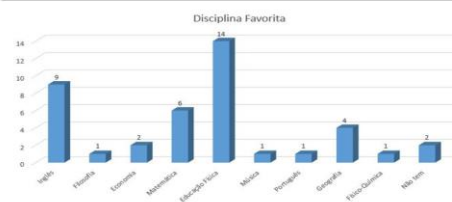
Hábitos Alimentares, Higiene e Saúde



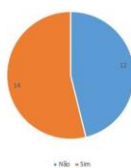
Atividades Extracurriculares



Vida Escolar

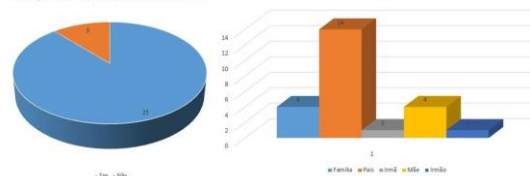


Tens apoio extraescolar?



-13 Alunos a Matemática;
- 1 Aluno a Inglês.

Tens alguém que se preocupe com os teus estudos?



Anexo 2 – Exemplo de Rotação dos Espaços

4ª ROTAÇÃO
18 / fev / 2019 a 05 / abr / 2019

	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta				
	4	5	1	3	2	4	5	1	3	2	4	5	1	3	2	4	5	1	3	2	4	5	1	3	2
00	10º B	12º A		11º F	7º D	7º B	11º D	11º E	9º C		12º A	5º B		12º C	5º C	12º I/J	12º G		10º G	7º C	12º H	12º E	11º L	10º C	
05					TS										MC										
10			5º B			8º C								6º C	9º C										
15	PF	AC	ES	AP		PF	AC	JC	JM	MC		AC	ES	TS	PB	MC	AC	FR		JM	TS	FR	JC	AP	PB
20	10º A	11º A		12º B	10º I/J	10º E	PAFD	12º G	12º F	10º G	10º D	11º A	12º D	12º B	PAFD	8º C	7º B	10º H	9º D		6º B	9º B	10º F	12º F	12º C
25							11º H								12º H		AC								
30	PF	AC	MS	HG	TS	PF	ES	FR	JC	JM	PF	AC	MC	HG	ES	PF		JC	MC		TS	ES	JM	JC	PB
35	6º B	11º B	8º B			9º C	9º B	12º E			10º A		10º L	8º B		10º E	8º D		11º E				11º D		7º D
40							ES										MC								
45																									
50																									
55																									
60																									
65																									
70																									
75																									
80																									
85																									
90																									
95																									
100																									

GS - Gina	PB - P. Barreto	JC - Caseiro	ESPAÇO 1 - Sala Ginástica+Espaço 1 Pavilhão
AC - Adellno	AP - Tô Portas	JM - J. Martinho	ESPAÇO 2 - Pavilhão 2
HG - Honorato	FR - Fernando R.	TS - T. Simões	ESPAÇO 3 - Exterior Descoberto - Pista
PF - P. Furtado	ES - Etelvina	MC - M. Costa	ESPAÇO 4 - Exterior Descoberto - Campo
			ESPAÇO 5 - Exterior Coberto

1ª Rotação - 17/09 a 26/10/2018
 2ª Rotação - 03/01 a 15/02/2019
 3ª Rotação - 23/04 a 17/05/2019
 4ª Rotação - 20/05 a 05/06/2019 (9º, 11º e 12º anos)
 5ª Rotação - 29/10 a 14/12/2018
 6ª Rotação - 18/02 a 05/04/2019
 7ª Rotação - 20/05 a 14/06/2019 (5º ao 8º, e 10º anos)

Anexo 3 – Plano Anual

Planificação Anual					
Educação Física – 10ºE					
1º Período		2º Período		3º Período	
Ginástica	Atletismo	Voleibol	Futsal	ARE - Dança	Ténis de Mesa
24 aulas (blocos de 45 min) Início-17/09 Fim 26/10	24 aulas (blocos de 45 min) Início - 29/10 Fim - 14/12	26 aulas (blocos de 45 min) Início - 03/01 Fim - 15/02	26 aulas (blocos de 45 min) Início - 18/02 Fim - 05/04	14 aulas (blocos de 45 min) Início - 23/04 Fim - 17/05	16 aulas (blocos de 45 min) Início - 20/05 Início - 14/06
-Cambalhota à frente; -Cambalhota à retaguarda; -Subida e passagem por pino; -Roda; -Posições de flexibilidade; -Coopera com os colegas, e cumpre as condições de segurança; -Realiza uma coreografia, incorporando os exercícios de pares, trios e quadras estabelecidos previamente; -Teste escrito; -Testes físicos; -Auto-avaliação.	-Corrida de velocidade (40m); -Corrida de estafetas; -Corrida de obstáculos; -Salto em altura, incorporando as técnicas específicas; -Teste escrito; -Testes Físicos; -Auto-avaliação.	-Passe; -Manchete; -Serviço; -Remate; -Situação de jogo 4x4; -Teste escrito; -Auto-avaliação.	-Passe; -Recepção; Condução de bola; -Remate; -Situações ofensivas e defensivas (desmarcação, contenção); -Situação de jogo 5x5; -Teste escrito; Testes Físicos -Auto-avaliação	-Combina várias ações do movimento (andar, correr, saltar, cair, rolar, rastejar, etc., em todas as direções e sentidos; -Explora situações próprias do movimento, segundo marcações rítmicas; -Segue a marcação rítmica do professor e de colegas; -Ajusta a sua ação às alterações associadas à dinâmica proposta pela música; -Cria sequências de movimentos; -Teste escrito; -Auto-avaliação	-Coopera com o companheiro, batendo e devolvendo a bola o máximo de vezes possível; -Posiciona-se corretamente; -Pega da raquete adequada e ajustada; -Serviço curto e comprido; -Testes Físicos; -Teste escrito; -Auto-avaliação.

Anexo 4 – Critérios de avaliação da Disciplina de Educação Física

ANO LETIVO 2018-2019

APRENDER A ESTAR (Domínio sócioafetivo)	APRENDER A FAZER (Domínio psicomotor)		APRENDER A CONHECER (Domínio cognitivo)
A Ponderação de <u>20%</u>	B Atividades Físicas e Desportivas Ponderação de <u>60%</u>	D Aptidão Física Ponderação de <u>10%</u>	C Ponderação de <u>10%</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade • Pontualidade • Disciplina/Comportamento <ul style="list-style-type: none"> - Cumprir as regras na sala de aula - Respeitar-se a si e aos outros - Evidenciar sentido de justiça e responsabilidade • Empenho <ul style="list-style-type: none"> - Participar com interesse e empenho nas diversas atividades • Cooperação, colaboração e interajuda <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em equipa - Contribuir para a aprendizagem coletiva - Evidenciar disponibilidade e capacidade de ajuda 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir e desenvolver habilidades motoras: <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver as habilidades inerentes a cada modalidade; - desenvolver a organização espaço-temporal, relacionada com a especificidade de cada modalidade; - revelar conhecimentos sobre as actividades desenvolvidas; - fazer "transfer" entre as diferentes matérias de ensino; - progredir para níveis superiores nas várias matérias de ensino. • Aplicar os conhecimentos adquiridos: <ul style="list-style-type: none"> - aplicar conhecimentos a novas situações - aplicar correctamente a terminologia específica de cada matéria. • Identificar as situações propostas. • Demonstrar organização e métodos de trabalho. • Desenvolver a comunicação motora. • Agir de acordo com o espírito crítico – "Tomadas de decisão" 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir capacidades motoras condicionais e coordenativas atingindo ou ultrapassando o nível de prestação definido (Zona Saudável de Aptidão Física): <ol style="list-style-type: none"> 1. Aptidão aeróbia 2. Força média 3. Força superior 4. Força inferior 5. Flexibilidade 6. Velocidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conhecimentos sobre as diferentes actividades físicas e fenómenos desportivos, em particular, na aplicação do regulamento específico das modalidades. • Conhecer e interpretar os princípios fundamentais do treino das capacidades motoras: <ul style="list-style-type: none"> -na aplicação da nomenclatura apropriada à disciplina e aos materiais utilizados; - no conhecimento de técnicas e táticas das matérias de ensino. • Relacionar Aptidão Física e Saúde e identificar os factores associados a um estilo de vida saudável. • Compreender a relação entre a intensidade e a duração do esforço, no desenvolvimento ou manutenção das capacidades motoras fundamentais na promoção da saúde. • Demonstrar capacidade de síntese. • Demonstrar capacidade de auto e heteroavaliação. • Saber exprimir-se correctamente em língua portuguesa.

Anexo 5 – Exemplo de Autoavaliação

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE ATLETISMO - EDUCAÇÃO FÍSICA

NOME: _____ **ANO:** ____ **TURMA:** ____ **Nº** ____
DATA: ____/____/____

DOMÍNIO MOTOR					
Execução técnica		Nota			
		7-9,5	10-13	14-17	18-20
TÉCNICA DE CORRIDA	Mantenho o tronco direito e o olhar dirigido para a frente				
	Coordeno os MS com os MI durante a corrida				
CORRIDA DE BARREIRAS	Ataco as barreiras sempre com o terço anterior do pé apontado para cima				
	Mantenho um ritmo de 3 passadas entre barreiras				
	Transponho a barreira com a perna de impulsão paralela ao solo				
CORRIDA DE ESTAFETAS	Domino as técnicas de transmissão do testemunho (Ascendente/Descendente)				
	Efetuo a transmissão do testemunho na sua zona específica (Zona de Transmissão)				
SALTO EM ALTURA	Realizo a corrida em “J”				
	Executo corretamente a técnica de “Fosbury Flop”				
	Executo a chamada com o MI mais distante da fasquia realizando uma forte impulsão com a mesma				
DOMÍNIO COGNITIVO					
Conhecimentos		Nota			
		7-9,5	10-13	14-17	18-20
Conheço as regras das disciplinas abordadas					
Conheço as componentes críticas dos gestos técnicos					
Identifico rapidamente o erro e corrijo					
DOMÍNIO AFETIVO					
Comportamentos		Nota			
		7-9,5	10-13	14-17	18-20
Tenho um bom relacionamento com os meus colegas					
Mostro interesse nas aulas					
Participo ativamente nas aulas					
Respeito os meus colegas					

Ajudar os meus colegas, quando necessário				
---	--	--	--	--

Grelha de Avaliação	
1 a 5	Não consigo
6 a 9	Consigo, mas com muita dificuldade
10 a 13	Consigo, mas ainda com dificuldade
14 a 17	Executo bem
18 a 20	Executo muito bem

Com isto, penso que mereço: _____ valores

Anexo 6 – Exemplo de Grelha da Avaliação Formativa Inicial

Avaliação Formativa Inicial – Unidade Didática de Voleibol					
Conteúdos a desenvolver na UD de Voleibol					
Alunos	Passe	Manchete	Deslocamentos	Serviço	Nível Inicial
Aluno 1	1	2	1	1	Introdutório
Aluno 2	1	2	1	1	Introdutório
Aluno 3	2	2	2	2	Elementar
Aluno 4	2	2	2	2	Elementar
Aluno 5	3	3	3	3	Avançado
Aluno 6	3	3	3	3	Avançado
Aluno 7					
Aluno 8					
Aluno 9					
Aluno 10					

Legenda:

1 – Não Realiza ou Realiza com dificuldade/muita dificuldade – Nível introdutório

2 – Executa satisfatoriamente – Nível elementar

3 – Executa plenamente – Nível avançado

Anexo 7 – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa

Nº	Nome	Componentes técnicas (50%)				Situações de Jogo/Comp. Táticas (50%)			Nota
		Passe	Recepção	Condução de bola	Remate	Posicionament o Defensivo	Posicionament o Ofensivo	Situação de jogo 5x5	
		12,5%	12,5%	12,5%	12,5%	10%	10%	30%	
1	Aluno 1	8	8	8	8	8	8	8	8
2	Aluno 2	10	10	10	10	10	10	10	10
3	Aluno 3	15	15	15	15	15	15	15	15
4	Aluno 4	20	20	20	20	20	20	20	20
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									

8º Fórum Internacional das Ciências
da
Educação Física



Educação Física: Espaço e Identidade

Amiel Santos

Assistiu ao evento, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra.

Coimbra, 16 e 17 de maio de 2019



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



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



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que DANIEL SILVA SANTOS 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 ECDEF-UC _____



O Diretor da ESAB _____



(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 03 de abril de 2019



INSTITUTO DE
GRANDE DEPARTAMENTO
UNIVERSIDADE P
COIMBRA


Avelar Brotero
Escola Secundária - Coimbra

CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO

VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que DANIEL SILVA SANTOS 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 DEF-UC 

(Prof. António F. Antunes) (Guineiro)

O Diretor da ESAB 

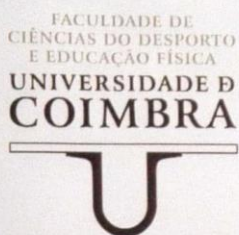
(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 03 de abril de 2019

 Scanned with
CamScanner



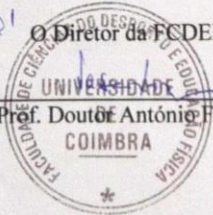
Anexo 12 – Certificado de Participação na Formação da Plataforma FITescola



CERTIFICADO

Ação de formação - Programa FITescola

Para os devidos efeitos se declara que **Daniel Silva Santos** 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.

Perd
O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

CERTIFICADO PARTICIPAÇÃO

Formação Contínua (Treinadores)
1,8 unidades de crédito (código 603)
Componente de Formação: Geral

Pela presente, comprova-se que

Daniel do Silva Santos

frequentou com assiduidade o XIX FORUM INTERNACIONAL DO DESPORTO (08/03/2019), sendo o evento coordenado cientificamente pelo Mestrado em Treino Desportivo para Crianças e Jovens da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.



(Prof. Doutor António J. Figueiredo)



FCDE FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

uid/dtp/04213/2016

Visão e controlo motor: estratégias visuais em tarefas desportivas [Mestre Ricardo Gomes] In putter: golf putting under different task constraints [Doutor Micael Couceiro] Network analysis in team sports - UPATO TOOL [Fruoso G. M. Silva] What performance analysis need to know about research trends in association football [Prof. Doutor Hugo Sarmento] Body composition in non-alcoholic fatty liver disease patients [Prof. Doutor Nuno Pimenta] Training load, habitual physical activity and sleep quality in young elite canoe sprint athletes [Doutorando André Coelho] Isokinetic strength assessment of knee muscle actions in athletes: torques and antagonist-agonist ratios derived at the same angle posit [Doutorando João Duarte] Mechanical and physiological assessment of skeletal muscle by ultrasonography [Prof. Doutora Rute Santos] Nerve trophism and regeneration: role of exercise [Prof. Doutor Paulo Armada-da-Silva] Treino da força para idosos: metodologias e evidências em estudos de intervenção [Prof. Doutor Edilson Serpeloni Cyrino]



ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA
DA SAÚDE DE COIMBRA
Faculdade de Engenharia da Universidade de Coimbra

Auditério da Escola Superior de Tecnologia da Saúde | Rua 5 de Outubro, São Martinho de Bispo