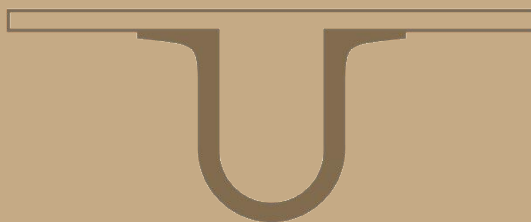




UNIVERSIDADE D  
COIMBRA



Gonçalo José Dias dos Santos

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA  
2/3 S. DR. DANIEL DE MATOS JUNTO DA TURMA B DO 10º  
ANO NO ANO LETIVO 2018/2019**

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ENTENDIDA PELOS DIFERENTES ATORES  
DE UM MESMO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ESTUDOS-CASO  
COM PROFESSOR ESTAGIÁRIO E PROFESSOR EXPERIENTE, E AS SUAS  
TURMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Relatório de Estágio do âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos  
Básico e Secundário, orientado pelo Mestre Antero Abreu, apresentado à Faculdade de  
Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

junho de 2019

Gonçalo José Dias dos Santos

2014234853

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2/3 S.  
DR. DANIEL DE MATOS JUNTO DA TURMA B DO 10.º ANO NO ANO  
LETIVO 2018/2019

A intervenção pedagógica entendida pelos diferentes atores de um mesmo contexto de ensino-aprendizagem: estudos-caso com professor estagiário e professor experiente, e as suas turmas do ensino secundário

Relatório de Estágio 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

Santos, G. (2019). *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Básica 2/3 S. Dr. Daniel de Matos junto da turma B do 10.º ano no ano letivo de 2018/2019*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

**Compromisso de originalidade do documento:**

Gonçalo José Dias dos Santos, aluno n.º 2014234853 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 n.º 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alternado pelo Regulamento nº400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, \_\_\_\_ de junho de 2019

---

## AGRADECIMENTOS

Chegando agora ao final de mais uma etapa, apesar de ser um pouco redutor face à importância de todos neste percurso e na minha vida, quero prestar um agradecimento especial a todos os que me apoiaram e ajudaram a chegar aqui.

Ao meu orientador Mestre Antero Abreu, a quem expresso o meu reconhecimento e gratidão pela ajuda e apoio durante todo este estágio, por todas as experiências e conhecimentos transmitidos.

Ao meu Professor Cooperante, Mestre Marco Rodrigues, que além de Professor se tornou um Amigo. Um obrigado por todo o apoio, disponibilidade, críticas e sugestões que me foi dando ao longo deste trabalho. Um grande obrigado pela inesgotável dedicação e competência.

Ao meu colega e amigo de núcleo de estágio, Vítor, por sempre se mostrar disponível para colaborar e trabalhar em equipa, num grande espírito de entreatajuda e partilha.

A todos os meus alunos do 10ºB, cada um de vocês contribuiu, à sua maneira, para o meu crescimento, aumentando o meu gosto pela docência todas as aulas. Obrigado pela vossa dedicação, empenho e colaboração. Foram, sem dúvida, a melhor turma a quem já lecionei.

A toda a comunidade escolar da EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, docentes e não-docentes, por me terem acolhido e integrado da melhor forma possível.

Aos meus avós, vos devo tudo. Estejam onde estiverem, sei que estarão orgulhosos do meu percurso. Trago-vos sempre comigo, muito obrigado vòzito, muito obrigado vózita.

Aos meus pais e irmão, por terem tornado a utopia numa realidade, sem vocês era impossível. Pai, obrigado por todo o esforço e força, obrigado por me ensinares o verdadeiro sentido de resiliência. Mãe, obrigado por todo o carinho e apoio, obrigado por me ensinares o verdadeiro sentido de amor. Mano, obrigado por todo o ânimo e amparo, obrigado por me ensinares o verdadeiro sentido de coragem. Amo-vos muito.

Aos meus tios e primos, os meus portos de abrigo. Obrigado a cada um de vocês por todo o afeto, esforço, apoio e amizade que me motivaram a chegar aqui. Sem vocês não sei como seria, mas convosco ao meu lado foi muito mais fácil.

Ao Gin Crew, por todos os momentos de amizade nestes longos cinco anos, por me acompanharem nos melhores e piores momentos. Mais que uma família, *Non Multa, Sed Multum*.

À Brat'islândia, um grande alicerce destes dois anos de mestrado. Obrigado a todos pela camaradagem e por me motivarem todos os dias a ser melhor. Para sempre vosso brat.

Aos meus tachistas do associativismo, do NECDEF, da QF e da DG, vocês sabem quem são. Muito obrigado por terem feito de mim melhor profissional e, acima de tudo, melhor pessoa. Capas negras de memórias, amigos com muitas histórias. O grupo é bom ou, não é?

À Gera de Monte Real, não sei para onde vou, mas sei de onde venho. Obrigado a todos os que sempre acreditaram em mim e me deram forças para lutar. MR City.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e a toda a sua família, por estes inesquecíveis e maravilhosos cinco anos. É com muita saudade que me vou recordar de ti.

A todos os que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso pessoal, académico e profissional.

A todos vós, o meu mais sentido Obrigado!

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio representa a conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sendo que este documento é resultante da prática pedagógica desenvolvida na Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos, sede do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, junto da turma B do 10º ano de escolaridade, durante o ano letivo 2018/2019.

O Estágio Pedagógico constitui-se, então, como um período de formação curricular, que possibilita ao professor estagiário a execução e cumprimento da função docente, em todas as suas áreas e dimensões, sobre supervisão, em que realmente é efetivada a prática e aplicação da teoria adquirida na formação inicial. Esta transferência entre a teoria e a prática só é exequível através de uma postura crítico-reflexiva, de acordo com as especificidades do contexto experienciado, de forma a potenciar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, através de uma reflexão crítica, fundamentada e estruturada, são descritas as experiências vivenciadas, as aprendizagens efetivadas e os conhecimentos adquiridos durante esta prática docente na Educação Física, sendo que se dividem em três capítulos essenciais do processo: a contextualização da prática desenvolvida, a análise reflexiva sobre a prática pedagógica e o aprofundamento de um tema-problema sobre “A intervenção pedagógica entendida pelos diferentes atores de um mesmo contexto de ensino-aprendizagem: estudos-caso com professor estagiário e professor experiente, e as suas turmas do ensino secundário”.

**Palavras-chave:** Educação Física. Estágio Pedagógico. Intervenção Pedagógica. Processo ensino-aprendizagem. Perceção.

## **ABSTRACT**

*This Teacher Training represents the conclusion of the Master's Degree in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary School by the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. This document is a result of the pedagogical practice developed in Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos together with class B of the 10th grade, during the 2018/2019 school year.*

*The Teacher Training is a period of curricular training, which enables the trainee teacher to execute and fulfill the teaching function, in all its areas and dimensions, on supervision, in which the practice and application of the theory acquired in initial formation is accomplished. This transference between theory and practice is only feasible through a critical-reflexive posture, according to the specificities of the context experienced, in order to enhance the development of the teaching-learning process.*

*Thus, through a critical reflection, based and structured, are described the experiences, the actual learning and the knowledge acquired during this teaching practice in Physical Education, and are divided into three essential chapters of the process: the contextualization of the practice developed, the reflexive analysis on the pedagogical practice and the deepening of a thematic called "The pedagogical intervention understood by the different actors of the same teaching-learning context: Case studies with trainee teacher and experienced teacher, and their classes in high school".*

**Keywords:** *Physical Education. Teacher Training. Pedagogical Intervention. Teaching-learning process. Perception.*



## Índice

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>V</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>VII</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VIII</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>XI</b>
<b>LISTA DE ANEXOS</b> .....	<b>XI</b>
<b>Capítulo I – Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo II – Contextualização da Prática</b> .....	<b>3</b>
1. Expetativas iniciais.....	3
2. Projeto Formativo .....	5
3. Contextualização do Estágio.....	7
3.1. A escola e o meio .....	7
3.2. O Grupo de Educação Física.....	8
3.3. Núcleo de Estágio .....	8
3.4. A turma.....	9
<b>Capítulo III – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica</b> .....	<b>12</b>
1. Atividades de ensino-aprendizagem .....	12
1.1. Planeamento.....	12
1.1.1 Plano anual .....	13
1.1.2 Unidades Didáticas.....	16
1.1.3 Planos de aula .....	19
1.2. Realização.....	21
1.2.1. Instrução .....	21
1.2.2 Gestão.....	25
1.2.2. Clima/disciplina .....	27
1.3. Avaliação.....	29
1.3.1 Avaliação formativa inicial.....	30
1.3.2. Avaliação formativa .....	32
1.3.3. Avaliação sumativa .....	34
1.3.4. Autoavaliação .....	36
1.3.5. Critérios de avaliação .....	36
2. Atividades de organização e gestão escolar .....	37
3. Projetos e parcerias educativas .....	39
4. Atitude ético-profissional .....	41

5. Questões dilemáticas .....	42
<b>Capítulo IV – Aprofundamento do Tema-Problema .....</b>	<b>44</b>
1. Introdução .....	44
2. Enquadramento Teórico .....	45
3. Objetivos.....	47
3.1. Objetivo Geral.....	47
3.2. Objetivos Específicos .....	47
4. Metodologia .....	48
4.1. Caracterização da Amostra .....	48
4.3. Procedimentos.....	49
5. Apresentação e discussão dos resultados .....	51
6. Conclusões.....	57
<b>Capítulo V – Conclusão.....</b>	<b>59</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>60</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>63</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> Fragilidades e estratégias .....	6
<b>Tabela 2-</b> Níveis de desempenho iniciais dos alunos nas várias matérias .....	32
<b>Tabela 3-</b> Critérios de avaliação do Ensino Secundário 18/19 .....	37
<b>Tabela 4-</b> Resultados médios dos indicadores relativos às diferentes dimensões da intervenção pedagógica- Professor Experiente. ....	51
<b>Tabela 5-</b> Resultados médios dos indicadores relativos às diferentes dimensões da intervenção pedagógica- Professor Estagiário. ....	54

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo 1-</b> Certificado de participação VIII Oficina de Ideias em Educação Física .....	64
<b>Anexo 2-</b> Certificado de apresentação VIII Oficina de Ideias em Educação Física.....	65
<b>Anexo 3-</b> Certificado de participação VIII FICEF .....	66
<b>Anexo 4-</b> Certificado de apresentação VIII FICEF .....	67
<b>Anexo 5-</b> Questionário da Intervenção Pedagógica do Aluno de Educação Física, aplicado aos professores.....	68
<b>Anexo 6-</b> Questionário da Intervenção Pedagógica do Aluno de Educação Física, aplicado aos alunos .....	70
<b>Anexo 7-</b> Resultados médios do professor experiente e dos alunos das suas turmas, nos 44 indicadores.....	72
<b>Anexo 8-</b> Resultados médios do professor estagiário e dos alunos das suas turmas, nos 44 indicadores.....	73
<b>Anexo 9-</b> Matriz de entrevista (professor experiente) .....	74
<b>Anexo 10-</b> Matriz da entrevista (professor estagiário) .....	75
<b>Anexo 11-</b> Transcrição da entrevista (professor experiente) .....	76
<b>Anexo 12 -</b> Transcrição da entrevista (professor estagiário).....	79

## Capítulo I – Introdução

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, inserida no Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O Estágio Pedagógico foi desenvolvido na Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos, sede do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, no ano letivo 2018/2019, junto da turma B do 10º ano de escolaridade, sob orientação e supervisão do Mestre Antero Abreu e do professor cooperante Marco Rodrigues.

O percurso do Estágio Pedagógico trata-se de um período de formação fundamental, por permitir a aplicação e desenvolvimento do conhecimento adquirido durante a formação inicial, mas também pela aprendizagem e aquisição de novas competências, resultantes desta experiência da realidade docente. Esta experiência é diferente para todos os professores estagiários devido às variações contextuais e, por isso mesmo, este relatório é único e pessoal, resultando da análise do percurso delineado no início do ano letivo e do trabalho que foi desenvolvido, sustentando-se na produção de uma reflexão estruturada e solidamente fundamentada sobre o caminho vivenciado ao longo do Estágio Pedagógico.

Desta forma, este relatório visa expor e retratar todo o processo inerente ao Estágio Pedagógico e, por isso mesmo, a sua construção é assente num resumo do trabalho desenvolvido no decorrer deste, na descrição e reflexão sobre as aprendizagens e capacidades adquiridas neste processo de formação. Assim, para uma melhor perceção do trabalho realizado, a estrutura e organização deste relatório apresenta uma forma coerente e lógica, organizado segundo um conjunto de temas e subtemas direcionados a reflexões específicas e estruturadas em três grandes capítulos: Contextualização da Prática, Análise Reflexiva da Prática Pedagógica e Aprofundamento do Tema-Problema de título “A intervenção pedagógica entendida pelos diferentes atores de um mesmo contexto de ensino-aprendizagem: estudos-caso com professor estagiário e professor experiente, e as suas turmas do ensino secundário”, com o objetivo de identificar boas práticas pedagógicas”.

No primeiro capítulo são apresentadas as expectativas iniciais e é feita uma contextualização do estágio, onde são identificadas as principais características do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, da EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, do Departamento de Educação Física, do Núcleo de Estágio, dos recursos disponíveis para as

aulas de Educação Física e da turma que intervimos durante o ano letivo. No segundo capítulo, após a contextualização feita, é apresentada a descrição e reflexão sobre a prática pedagógica do estágio, abrangendo o planejamento, a realização, a avaliação, as atividades desenvolvidas e a ética profissional do estagiário. Por fim, no último capítulo, é apresentado o aprofundamento do tema-problema, com estudos-caso desenvolvidos, tendo como objetivo verificar se existe concordância na percepção do processo de intervenção pedagógica de um professor estagiário e um professor experiente com as suas turmas.

## Capítulo II – Contextualização da Prática

### 1. Expetativas iniciais

Após um percurso árduo, com muitos obstáculos ultrapassados, chegámos finalmente ao último degrau deste processo de formação, o Estágio Pedagógico, que se apresenta como a fase de conclusão do nosso percurso académico e o primeiro contacto com a carreira docente em contexto real, apesar de todas as condicionantes aliadas a este ano de formação.

No período antecedente ao início deste ano de Estágio Pedagógico as expetativas e as dúvidas tornavam-se inevitáveis, será que a formação inicial retida nos anos anteriores nos tinha preparado? Será que conseguiríamos aliar o conhecimento teórico à prática? Que contexto iríamos encontrar? Será que seríamos bem-sucedidos? As questões não paravam de aumentar, sempre conscientes de que esta primeira experiência nos podia definir enquanto futuros docentes, pois tem uma forte influência no nível de eficácia do professor durante os vários anos de ensino, nas suas atitudes, na sua conduta e mesmo na decisão de continuar ou não na profissão docente.

Este foi, então, o primeiro momento reflexivo do Estágio Pedagógico, marcado por um conjunto de sentimentos contraditórios. Se por um lado era intimidante, por outro era desafiante, mas tínhamos a plena consciência de que todas as experiências e vivências desta nova etapa em muito iriam contribuir para a nossa formação. Assumíamos como pontos fracos a inexperiência em ensino escolar, pois embora já tenhamos tido contacto com a área do treino, os contextos são muito diferentes. Com esta inexperiência adveio, também, um certo nervosismo e insegurança face à responsabilidade que o ser professor exige, sendo que a falta de conhecimento relativo a algumas modalidades se revelava a maior insegurança, apesar de poder ser facilmente corrigida. Por outro lado, estávamos conscientes e seguros das nossas capacidades e valências, sendo que nos considerávamos responsáveis e empenhados, com gosto pelo Desporto e pela Educação Física, e tínhamos como intenção contagiar esse gosto aos alunos. Víamos, também, a capacidade adaptativa como um grande instrumento para ultrapassar todas as adversidades e imprevistos que poderiam aparecer durante o ano letivo. Sendo que estávamos preparados para assumir uma postura crítica, de forma a aprender e, conseqüentemente, desenvolver e melhorar o nosso desempenho enquanto futuros docentes de Educação Física.

Desde o início considerámos o Estágio como um percurso que nos oferece oportunidades de melhoria, de correção e de desenvolvimento, pois acreditamos que este processo de formação não é estanque, pelo contrário, assumimos que iriam existir diversos aspetos a melhorar, entre eles, a capacidade de colocar em prática todo o conhecimento teórico da Licenciatura e do primeiro ano de Mestrado, a capacidade de ajustamento face à imprevisibilidade escolar, quer seja no planeamento face aos diferentes níveis de desempenho dos alunos, ou de acordo com as dificuldades evidenciadas, a capacidade de criar um bom ambiente de aprendizagem e um clima de motivação e participação ativa, independentemente da matéria de ensino, e, principalmente, a capacidade de reagir positivamente a situações inesperadas que surjam durante as aulas, bem como a capacidade de organização e gestão do tempo de trabalho relativamente às diferentes tarefas que o Estágio e o Relatório de Estágio exigem.

Contudo, existiam também receios para este ano de Estágio Pedagógico, sendo que assumíamos como maior dificuldade o facto de conciliar todo o trabalho a desenvolver para o dossiê de estágio e Relatório de Estágio com outras responsabilidades extracurriculares. Víamos, também, como um obstáculo o facto de algumas modalidades não terem sido muito aprofundadas no primeiro ciclo de estudos, sendo necessário o seu estudo e formações complementares para aprofundar o conhecimento e promover aprendizagens sólidas aos alunos.

Sabíamos que a área da Educação Física tende a ser desvalorizada em ambiente escolar, comparativamente a outras disciplinas e, portanto, estávamos cientes que nos cabe a nós mudarmos isso e fazer diferente, começando por valorizar os nossos conhecimentos e toda a formação que obtivemos, de forma a promovermos aprendizagens com rigor científico e metodológico. Sendo evidente a heterogeneidade existente na realidade escolar, deveremos ser capazes de analisar as características da turma, individualmente e grupalmente, de forma a conduzir um processo de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades, dificuldades e expectativas dos alunos.

Em suma, considerávamos que este ano de Estágio Pedagógico se apresentava como um leque de aprendizagens enorme, conscientes que gradualmente, à medida que os dias fossem avançando, as dificuldades seriam colmatadas e solucionadas e outros problemas, que no início não se perspetivavam, iriam aparecer. Ou seja, o processo de aprendizagem é bastante amplo, assim como as oportunidades para tal. Por isso, entendíamos

a capacidade de reflexão e a ajuda dos professores orientadores e núcleo de estágio como o grande instrumento para o desenvolvimento durante este ano de Estágio Pedagógico.

## **2. Projeto Formativo**

Este ano de Estágio Pedagógico visa, principalmente, uma exercitação e consolidação de todos os conhecimentos teóricos e práticos (numa realidade condicionada) que foram adquiridos durante o primeiro ano do segundo ciclo de estudos (MEEFEBS), através da prática de docência supervisionada e orientada, com o intuito de profissionalizar professores de Educação Física competentes.

Segundo Albuquerque, Graça e Januário (2005), para atingirmos um ensino de qualidade, conscientes de que não depende apenas da predisposição do estagiário e das suas capacidades excepcionais, será sempre necessária uma evolução contínua e constante na prática profissional, numa cultura que dê prioridade capacidade crítica e reflexiva, de forma a nortear a prática e os seus efeitos.

Para Schön (2000), a formação dos profissionais deve estar imbuída da reflexão por meio do movimento reflexivo dos professores, do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

O desenvolvimento da prática profissional de um professor depende das suas necessidades e realizações, depende da sua análise problemática da prática pedagógica e, conseqüentemente, de uma reflexão fundamentada com recurso à investigação. Deste modo, a sua formação está inerente e interligada ao desenvolvimento de todos estes aspetos pois, como defende Freire (1996), a docência revela-se um processo inacabado, ou seja, o docente competente é aquele que está constantemente refletindo, construindo e aperfeiçoando os seus conhecimentos. A reflexão revela-se, então, como um dos instrumentos mais importantes do ano de estágio.

Considerando a importância da reflexão na trajetória de formação e atuação docente é que esboçamos eixos norteadores dos processos formativos, sabendo que a formação reflexiva envolve tanto atitudes, saberes como competências que proporcionem condições para que os profissionais desempenhem um papel ativo na elaboração de objetivos, estratégias, avaliações, enfim, práticas que emanem da cabeça e das mãos dos professores, por meio de um ensino reflexivo que instigue em nós mesmos o desejo de aprender e de ensinar, sempre levando em consideração as responsabilidades do professor na sua prática,



com a clareza de que se situa, estabelecendo parâmetros de ações contextualizadas e críticas, problematizando-as permanentemente.

Posto isto, de maneira a regular a intervenção pedagógica, construímos o Plano de Formação Individual (PFI), que requer uma reflexão do professor estagiário em debate com os professores orientadores, relativamente ao trabalho desenvolvido até então e o que será desenvolvido no decorrer do Estágio Pedagógico, que contribui para a análise da evolução por parte do professor estagiário. Em suma, neste documento foram refletidas as expectativas iniciais, os objetivos de aperfeiçoamento e aprendizagens a realizar, a seleção de estratégias de supervisão e formação previstas, a definição de tarefas a desempenhar e, ainda, as formas de avaliar a progressão no processo de docência, sempre em sintonia com o professor Marco Rodrigues. O trabalho de cooperação entre professores torna-se um fator imprescindível para o enriquecimento da formação e atividade profissional, permitindo a partilha de saberes e de experiência que potenciarão o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais.

O professor nunca se deve satisfazer com a sua docência, muito menos julgá-la perfeita ou concluída e, por isso mesmo, foram identificadas as nossas fragilidades e dificuldades do nosso desempenho inicial, bem como estratégias para potenciar o processo de ensino-aprendizagem, relativas ao planeamento e realização:

**Tabela 1-** Fragilidades e estratégias

<b>Dimensão</b>	<b>A melhorar</b>	<b>Estratégia</b>
Planeamento	1. Organização da aula e dos alunos na aula	Trabalhar o tema em contexto de reunião do núcleo de estágio e observação do seu efeito na prática, nas aulas dos estagiários e do orientador. O orientador lecionar algumas aulas das turmas dos estagiários, seguindo a sua planificação, e estes observarem-nas.
	2. Melhorar a preparação da aula, no que concerne à gestão do material, do espaço, dos alunos e dos próprios exercícios.	Investimento pessoal mais atento nesta tarefa.
	3. Evoluir na especificidade da seleção dos exercícios da aula, de forma a ir ao encontro ao objetivo final da unidade.	Pesquisar e investigar mais sobre as matérias de ensino e experimentar em contexto prático, de forma a poder aperceber-se da dificuldade dos gestos e identificar o erro de uma forma mais célere
Realização	4. Melhorar as estratégias de ensino na aula, principalmente na atuação do professor, de forma a torná-la mais dinâmica, com mais energia e mais alegre	Discussão em contexto de reunião de núcleo de estágio. Observação das aulas do orientador e dos estagiários e posterior discussão.
	5. Melhorar a qualidade da informação transmitida aos alunos, de uma forma mais clara, sintética e precisa	Maior domínio do conteúdo, por aquisição de conhecimento, e maior reflexão individual e em grupo, do que é importante e do que é acessório
	6. Melhorar a quantidade e, principalmente, a qualidade do <i>feedback</i> . Fechar o ciclo do <i>feedback</i> .	Investigar mais acerca das matérias de ensino, de forma a dominar plenamente o conteúdo, para assim conseguir perceber quais as componentes

	7. Controlo da atividade dos alunos, principalmente à distância. <i>Feedback</i> coletivo e cruzado.	críticas fundamentais do gesto ou ação, para, a partir daqui, corrigir com mais eficácia
	8. Intervir com os alunos no sentido da superação das suas capacidades e empenho na aula	Observação das aulas dos colegas estagiários, do orientador e, se necessário, de outros professores da escola.
	10. Utilização de auxiliares de ensino diferenciados.	Experimentar a utilização de outros recursos na aula.

### 3. Contextualização do Estágio

#### 3.1. A escola e o meio

A escola onde estamos inseridos é o ponto fulcral para a construção de uma sociedade, sendo que, cabe à escola e a toda a sua estrutura inerente a passagem de conhecimentos de uma forma metodizada com o objetivo de formar os jovens de hoje e adultos de amanhã.

O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares situa-se no território educativo do concelho de Vila Nova de Poiares, constituído por quatro freguesias tal como já referimos anteriormente. Este, aprovado em 30 de Maio de 2000, tem sede na Escola EB2,3/S Dr. Daniel de Matos e integra os Centros Educativos de Arrifana, S. Miguel e Santo André. Em cada um dos Centros Educativos leciona-se a Educação Pré-escolar e 1.ºCiclo.

Atualmente, com 497 alunos, a EB2,3/S Dr. Daniel de Matos, situada em Vila Nova de Poiares, tem assistido a uma maior motivação para a vertente profissional, alterando assim as tendências passadas sobre a preferência por parte dos alunos aos cursos científico-humanísticos. Esta mudança nos interesses da sociedade pode ser, em grande parte, explicada pela emergência de uma crise económico-financeira que emergiu nos últimos anos, sendo que aumentou procura na obtenção de uma profissão mais técnica que permita a aquisição de trabalho rapidamente.

A Escola EB 2,3 Dr. Daniel de Matos dispõe de um espaço exterior com campo de futebol com duas balizas, três campos de basquetebol, pista de atletismo, caixa de salto em comprimento e balneários; e de um espaço interior (pavilhão gimnodesportivo), situado fora do recinto escolar, com duas tabelas de basquetebol, duas balizas e balneários. Tendo em conta a realidade vivida nesta Escola, as instalações presentes são suficientes para promover um bom clima de ensino-aprendizagem, pois em cada espaço só podem coabitar duas turmas em simultâneo, num total de quatro por bloco de aula, sendo usado um sistema de rotação

dos espaços (roulement), ou seja, uma troca de espaço de duas em duas semanas, duas semanas no exterior, duas semanas no pavilhão.

O professor na sua atividade profissional deve perspetivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social (formação integral para uma cidadania democrática), deve participar na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e respetivos projetos curriculares, atividades de administração e gestão da escola, tendo em atenção os vários níveis e ciclos de ensino, conferindo relevância educativa aos saberes e práticas sociais do projeto curricular.

### **3.2. O Grupo de Educação Física**

O Grupo de Educação Física pertence ao Departamento de Expressões e é dirigido pelo coordenador de departamento, com assento no Conselho Pedagógico. O Grupo é constituído por cinco professores titulares e dois professores estagiários.

Desde o primeiro dia os professores estagiários foram bem acolhidos e integrados pelo grupo disciplinar, facilitando a nossa integração através do bom clima vivido pelos vários professores de Educação Física. O sentido de colaboração vivido no grupo foi-nos muito importante para o esclarecimento de dúvidas nossas, para a partilha de saberes e experiências, para a disponibilização ou troca de espaços de aula que favorecessem as intervenções pedagógicas, para o apoio e ajuda na elaboração e execução das atividades desportivas integradas no programa de atividades da escola e, também, para a colaboração em estudos.

Devemos, também, destacar a importância do professor Marco Rodrigues, que se revelou um alicerce fundamental nesta integração no grupo disciplinar, que desde o início nos envolveu na comunidade escolar e no Grupo de Educação Física, fomentando o nosso sentido crítico-reflexivo e mantendo-nos, inclusive, a par das decisões do Grupo relativas à organização da disciplina na escola, aos conteúdos curriculares de EF, aos critérios de avaliação, ao regulamento da Educação Física na escola, ao *roulement*, e às matérias definidas a lecionar em cada ano de escolaridade, sendo estes os documentos que orientaram o planeamento e organização do trabalho dos professores.

### **3.3. Núcleo de Estágio**

O Núcleo de Estágio de Educação Física pertencente à EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos era composto inicialmente por três elementos, todos de sexo masculino. Contudo, um

dos elementos desistiu após o início do estágio, sendo que cada um de nós ficou responsável por uma turma do 10º de escolaridade, duas turmas com características muito diferentes entre si, o que nos permitiu observar e experienciar diferentes formas de lecionação e aprendizagem, com alguma diversidade nas estratégias de ensino, nos métodos de controlo da disciplina ou ainda na organização das tarefas de aprendizagem, que contribuíram bastante para uma aprendizagem mais rica e diversificada.

De referir que ambos nos conhecíamos do primeiro ano deste segundo ciclo de estudos, mas não estávamos cientes dos métodos de trabalho um do outro, o que resultou numa insegurança inicial que rapidamente se desvaneceu com o ambiente de colaboração e cooperação vivido entre os estagiários, que gerou um clima extremamente positivo de entreajuda que influenciou o nosso trabalho desenvolvido. Inúmeras foram as vezes que esclarecemos as dúvidas um com o outro, que nos ajudámos mutuamente na realização de trabalhos, planeamento, etc., sendo que, várias vezes, existiram divergências de opiniões ou ideias que resultaram em debates ideológicos e metodológicos, que em muito contribuíram para uma aprendizagem partilhada, com a troca de ideias, experiências e opiniões, aprimorando os nossos conhecimentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho de grupo revelou-se fundamental para a realização do Estágio Pedagógico.

Devemos, também, destacar a importância do professor cooperante, que se revelou o principal agente neste Núcleo de Estágio, foi o catalisador deste espírito colaborativo e cooperativo, que nos incentivou a trabalhar em grupo, que nos incutiu um espírito crítico-reflexivo através das reuniões pós-aula em que fazíamos um debate dos aspetos positivos e negativos, a melhorar, em todas as aulas. Estas reuniões e discussões revelaram-se uma peça fundamental para a nossa capacidade de reflexão, que nos permitia melhorar aula após aula.

### **3.4. A turma**

Numa fase antecedente ao início do ano letivo tivemos uma reunião com o professor orientador, que nos expôs as turmas que estavam disponíveis para a realização do Estágio Pedagógico. O professor tinha três turmas disponíveis, duas do 10º ano de escolaridade e uma do 11º ano, sendo que a escolha era da nossa responsabilidade. Após debate com o outro estagiário, optámos pela turma B do 10º ano.

Esta turma era constituída por alunos pertencentes a dois cursos, Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades e de Ciências Socioeconómicas, sendo que se juntavam nas disciplinas comuns, como era o caso da Educação Física. A turma inicialmente

contava com um total de 23 alunos, oito de sexo masculino e quinze do sexo feminino, sendo que no final do primeiro período uma aluna mudou-se para esta turma, perfazendo um total de com 24 alunos. A turma apresentava uma média de idades de 15 anos, compreendidas entre os 14 e os 19 anos.

Partindo do princípio que todos os alunos têm características, talentos e interesses únicos, e que cada um tem uma trajetória de vida singular, com diferentes condições sociais, emocionais, físicas e intelectuais, é fundamental que o professor de uma turma perceba quais são as especificidades e características de cada um, enquanto aluno individual e social. Conhecer os alunos da sua turma permite ao professor criar um clima inclusivo, diferenciado de acordo com as dificuldades e virtudes dos diferentes alunos, de forma a potenciar o processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, na primeira aula do ano letivo os alunos preencheram uma ficha de caracterização da turma, com informações bastante relevantes para o ano letivo, pois seriam estas características que iriam condicionar o nosso trabalho.

Relativamente à motivação para as aulas de Educação Física, numa escala de 1-10, os alunos evidenciaram uma resposta média de oito, um valor bastante positivo que poderá influenciar todo o processo pedagógico, pois como refere Gouveia (2007), a motivação pode ser o principal fator a influenciar o comportamento de uma pessoa no processo de ensino-aprendizagem, pois influencia todos os tipos de comportamentos, permitindo um maior envolvimento ou a participação ativa em atividades que se relacionem com: aprendizagem, desempenho e atenção.

Na ficha de caracterização preenchida, os alunos evidenciaram uma maior preferência pela matéria de badminton (13 alunos), seguida pelo basquetebol (11 alunos) e dança (oito alunos), o que era ótimo tendo em conta que iam ser abordadas as três matérias. Relativamente às que menos gostavam ou que tinham mais dificuldades, os alunos foram unânimes quanto ao futebol (10 alunos), seguido do voleibol (seis alunos) e, por fim, o atletismo e andebol (cinco alunos ambos). O futebol não foi uma matéria lecionada, mas as restantes três foram e, por isso mesmo, tínhamos como objetivo inverter esta ideia dos alunos. De referir, também, que seis alunos indicaram a Educação Física como a sua disciplina preferida e dois alunos como a disciplina que sentiam mais dificuldades e, assim, esperávamos acabar o ano letivo com mais alunos a escolherem esta disciplina como a sua favorita e com nenhum aluno a apresentar a Educação Física como a disciplina em que sentem mais dificuldades.

No que concerne ao seu *background*, a turma apresentava uma média de 4 valores de classificação final de Educação Física no ciclo e ano anterior, uma boa indicação quanto ao seu nível de desempenho, que em muito contribuiu para um melhor planejamento de acordo com a especificidade dos alunos, privilegiando a sua aprendizagem. É, também, de referir que seis alunos praticavam desporto federado, sete já tinham praticado, mas abandonaram, dois praticavam desporto não federado, e três alunos estavam integrados no desporto escolar na modalidade ténis, revelando que mais de metade da turma apresentava alguma cultura desportiva. É muito importante que o professor consiga motivar os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, também fora do contexto aula/escola (tempos livres).

A turma evidenciou, logo na primeira aula, um bom comportamento, com alunos concentrados, disciplinados, empenhados e educados, sendo que todas as reuniões pedagógicas e de avaliação acabaram por revelar isso mesmo, que o seu bom comportamento era transversal a todas as disciplinas, o que facilitava o processo de ensino-aprendizagem. Na Educação Física, em específico, a turma apresentava alguma heterogeneidade, sendo evidente dois grupos de nível na maioria das matérias. Contudo, cada grupo de nível apresentava uma grande homogeneidade entre os alunos que o constituíam.

Por último, relativamente ao estado clínico dos alunos devo destacar quatro que evidenciavam condições que poderiam influenciar a minha intervenção e planeamento: dois alunos apresentavam Necessidades Educativas devido a um défice cognitivo, um aluno tinha dificuldades de audição (surdez parcial) e uma aluna sofria de deslocamentos da patela com muita facilidade, impossibilitando-a de realizar aula prática.

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

### **1. Atividades de ensino-aprendizagem**

Esta área tem como objetivo elaborar uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza, com eficácia pedagógica, o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física.

A área 1 surge, então, no estágio como uma das suas fundamentais áreas, com um papel de extrema importância na formação do professor, contemplando três subáreas distintas que, apesar de separadas, apresentam a relação estreita essencial: Planejamento, Realização e Avaliação. Assim, é expectável que o professor desenvolva capacidades ao nível do planeamento, da realização do ensino e da sua avaliação, desenrolando-se assim as principais atividades do estágio, desenvolvidas junto da turma em que intervimos. Como Piéron (2005) defende, todo o percurso só faz sentido se estiver interligado e se forem tomadas constantemente decisões pré-interativas, interativas e pós-interativas, respetivamente.

Posto isto, serão descritas e justificadas as atividades realizadas nesta área, onde são expostas as dificuldades sentidas ao longo do ano letivo, bem como as estratégias utilizadas para as ultrapassar. Por fim, surgirá um momento reflexivo sobre as experiências vivenciadas nessas atividades, onde procuramos reforçar os aspetos positivos e encontrar melhorias para os negativos, com intuito de melhorar o processo pedagógico.

#### **1.1. Planeamento**

Para Bento (2003), “o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo pois evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica desta, bem como com os respetivos programas.”.

Do ponto de vista educacional, o planeamento na Educação Física é um processo escrito que deve ser bem fundamentado, não se limitando exclusivamente a decisões pré-ativas, organizado e estruturado, que deve ser realizado pelo professor, com base nos objetivos do currículo da EF, para serem atingidos esses objetivos educacionais propostos e, assim, garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Viciania (2002), o planeamento envolve um processo de reflexão que possibilita antecipar certas ações dos alunos, seguindo uma ordem e estrutura lógica no seu desenvolvimento, a fim de garantir o sucesso na obtenção desses produtos.

Contudo, o ato de planejar consiste em muito mais que enumerar um conjunto de tarefas sequenciadas de forma a atingir um certo objetivo. Planejar é estudar, organizar e coordenar as ações a serem tomadas para a realização de uma atividade, com o intuito de alcançar os objetivos, sendo que nos auxilia na orientação, organização e concretização do que desejamos alcançar. De acordo Januário (1996), é o processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar ao contexto de ensino, pela sua imprevisibilidade e diferenciação que deve obrigatoriamente incluir no seu planeamento.

O planeamento na Educação Física é, então, uma função reflexiva do professor que consiste em organizar os conteúdos e a intervenção docente, de forma flexível e sistemática, em função dos objetivos educacionais para prever, justificadamente, um plano futuro de ação efetiva, para o qual o professor de Educação Física adotará as decisões oportunas que criam um projeto de ensino útil, significativo, forte e eficaz, projetado para o aluno e contextualizado com a especificidades da realidade experienciada.

Neste sentido, indo ao encontro dos fundamentos de Bento (2003), foram construídos os processos de planeamento e organização à escala anual (Plano Anual), bem como as unidades de matéria do processo pedagógico (Unidades Didáticas), que sustentam a planificação das aulas de Educação Física (Planos de Aula).

### ***1.1.1 Plano anual***

O plano anual foi uma das primeiras tarefas realizadas no estágio pedagógico, representando a etapa inicial da preparação do ensino, em que se propuseram e desenvolveram condições de aplicação dos Programas Nacionais de Educação Física e do desenvolvimento da disciplina. Como refere Bento (2003), este plano anual representa um documento global onde são considerados os conteúdos definidos pelo programa de ensino, adequados aos alunos e à escola. Assim, de acordo com o autor, é imperativa a construção de um instrumento útil, objetivo e organizado, que englobe um conjunto de informações nucleares, resultantes da análise de vários documentos cujas orientações pré-estabelecidas nos guiam e orientam ao longo do processo, sendo que a sua estrutura integra todos os aspetos fundamentais para o efeito.



De acordo com Ribeiro-Silva *et al* (2018), no plano anual “o estagiário deve proceder à planificação e preparação das atividades a desenvolver ao longo do ano, de acordo com as especificidades do contexto escolar, elaborando um conjunto de documentos preparatórios e de decisão.”.

Posto isto, tivemos como ponto de partida a análise e caracterização do meio e da escola, apresentada no Capítulo I, de forma a conhecermos e compreendermos a realidade vivida no contexto em que iríamos intervir. De seguida, foi realizado o aprofundamento da matéria de ensino da Educação Física, que se revelou como um documento guia para orientar o processo pedagógico, pois nos permitiu perceber a dinâmica de desenvolvimento do currículo real da disciplina, de maneira a que pudéssemos criar condições pedagógicas, de acordo com as condições materiais, para um real processo de ensino-aprendizagem, extraindo, então, os verdadeiros benefícios da Educação Física, assentes no desenvolvimento multilateral do aluno, ou seja, a nível motor, cognitivo e socioafetivo, de forma a não perdurar apenas na Educação Física, mas também na escola e na sua vida.

Relativamente à organização da disciplina na escola, foi muito importante percebermos a sua dinâmica em relação aos recursos espaciais, que se revelaram suficientes para promover um bom clima de ensino-aprendizagem, pois em cada espaço só podiam coabitar duas turmas em simultâneo, sendo usado um sistema de rotação de espaços quinzenal (*roulement*), ou seja, duas semanas no exterior, duas semanas no pavilhão. Surgia como condição certas matérias não puderem ser lecionadas no exterior, por uma questão de preservação de material. Desta forma, o professor teria que lecionar uma matéria duas semanas e só voltar à mesma duas semanas depois, o que a nosso ver contribuía para contrariar uma visão monótona da Educação Física, motivando os alunos para a prática, sendo que também permitia um maior tempo de reflexão e planificação ao professor. Este intervalo de duas semanas não permite um “esquecimento” da modalidade, nem das suas aprendizagens técnico-táticas. Foi, também, importante conhecer as normas de utilização, os direitos e deveres presentes na escola para as aulas de Educação Física, que se revelaram úteis para criar um bom clima de rentabilização e funcionamento nas instalações desportivas e nas aulas.

Por último, para a estruturação do plano anual, foram consideradas as decisões conceptuais e metodológicas tomadas quer pelo grupo disciplinar quer pelo Núcleo de

Estágio relativas aos objetivos anuais (comuns a todas as áreas, das áreas obrigatórias e das áreas de opção), à duração dos blocos de matérias, seleção das matérias a lecionar, etc.

Relativamente à seleção das matérias a lecionar, o Grupo de Educação Física apresentava, baseado no Programa Nacional de Educação Física, certas matérias obrigatórias para os vários anos de escolaridade. Posto isto, a turma que intervimos contemplava as seguintes matérias: voleibol, andebol/basquetebol, atletismo (triplo salto e corrida de barreiras), ténis/badminton, ginástica de solo e acrobática, danças sociais e duas matérias alternativas.

O facto de existir uma obrigatoriedade na lecionação de certas matérias tem a sua lógica, no sentido em que o Grupo de Educação Física tem definido um processo, que se adequa aos objetivos do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Neste sentido, o Grupo de Educação Física, enquanto real conhecedor da realidade da escola, terá uma maior consciência e conhecimento relativamente aos meios e processos para o desenvolvimento dos alunos em direção a tais objetivos. Contudo, tivemos influência direta na escolha das duas matérias alternativas e nas matérias “andebol/basquetebol” e “ténis/badminton”, ou seja, se será lecionada “uma e outra” ou “uma ou outra”. Este processo de seleção era da nossa responsabilidade, mas sempre sujeito a aprovação por parte do professor Marco, que nos desafiou a optar por duas matérias alternativas que nunca tivéssemos tido contacto, de forma a nos desafiarmos a nós mesmos e sairmos da nossa zona de conforto, para alargarmos o leque de aprendizagens.

Posto isto, relativamente às matérias alternativas, tivemos como prioridade na escolha o facto de nunca terem sido lecionadas nas nossas turmas, sendo que optámos pelo *Ultimate Frisbee*, pois é uma matéria muito lúdica e motivadora para os alunos, que já estavam familiarizados com a sua prática, de uma maneira mais recreativa, mas não com a sua forma regulamentada. O facto de ter sido reconhecida pelo Comité Olímpico Internacional também teve pendor na nossa decisão. A outra matéria alternativa que escolhemos foi o *Softbol*, visto que nem os alunos nem os professores tiveram algum tipo de experiência com a modalidade, tornando-se assim num bom desafio para ambos, pois a Educação Física quer-se eclética. Já nas matérias relacionadas com raquetes a escolha foi fácil, pois não teríamos facilidades espaciais para a prática da modalidade de ténis e, desta forma, a eleição do badminton como matéria a lecionar foi óbvia. Relativamente às modalidades coletivas “Andebol/Basquetebol”, optámos por lecionar ambas, visto que são

duas modalidades que podem ser praticadas no exterior, o que também facilitava o processo de planeamento no sistema de *roulement*. Não obstante, concordamos que os alunos poderão beneficiar do *transfer* de uma matéria para a outra.

Quanto à duração dos blocos das matérias, é importante salientar que decisão foi sempre influenciada por um conjunto de regras, ditadas pela própria Escola e Grupo de Educação Física, como o *roulement* e os recursos quer espaciais quer materiais, pois era necessário saber em que dias tínhamos aulas no exterior, no interior e que materiais tínhamos disponíveis em cada um deles para poder lecionar a modalidade de uma forma adequada.

Devemos salientar que foi estabelecido o modelo de planificação por blocos que, segundo Rosado (2002), é ajustado ao *roulement* de instalações e permite uma maior facilidade na organização e no tratamento dos conteúdos, permitindo maior autonomia. Como o autor refere, o modelo por etapas exige espaços desportivos polivalentes na sua versão “pura”, sendo que o nosso contexto não possui, e exige mais trabalho de grupo, que não depende apenas de nós.

Em suma, consideramos o plano anual como um instrumento auxiliar indispensável para a orientação de todo o processo docente, revelando-se flexível durante o ano letivo, face às reestruturações e ajustamentos próprios da imprevisibilidade do ensino. Posto isto, existiram algumas dificuldades iniciais na sua construção e organização que foram rapidamente ultrapassadas com a ajuda do Núcleo de Estágio e do professor Marco.

### ***1.1.2 Unidades Didáticas***

Segundo Bento (2003), as unidades didáticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores, quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, é nesta fase que decorre a maior parte do planeamento e da docência do professor, e é aqui que deve ser explorada a sua criatividade. As Unidades Didáticas são essenciais no planeamento de um ano letivo, a sua utilização justifica-se pela especificidade da escola em relação aos vários recursos disponíveis para as aulas. “Um planeamento adequado de unidades temáticas tem que ser algo mais do que a distribuição da matéria pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino.” (Bento, 2003).

Desta forma, as Unidades Didáticas foram elaboradas antes do início de cada matéria que estava a ser abordada, com o objetivo de nos preparar e apoiar na lecionação das mesmas. Estas foram planeadas em função dos objetivos do Programa Nacional de Educação Física, tendo em conta os vários recursos existentes e disponíveis, bem como as características dos alunos. Estas revelaram-se um instrumento essencial de suporte de toda a planificação, organização e lecionação de cada matéria, para garantir o sucesso do processo de aprendizagem, justificando-se a sua existência pela necessidade de basearmos a atividade em objetivos precisos, na tentativa de transmitirmos os conhecimentos e as competências aos alunos de forma clara.

Na construção e elaboração das Unidades Didáticas surgiram várias questões que necessitavam de respostas: “o que ensinar?”, “quando ensinar?”, “como ensinar?” e “como e quando avaliar?”. Posto isto, as Unidades Didáticas deviam incluir um conjunto de pressupostos fundamentais para o ensino de cada matéria, sendo que foram construídas a partir de várias pesquisas inerentes às diferentes matérias, para que a preparação e conhecimento sobre as mesmas fosse a melhor e maior possível, porque é fundamental que o professor domine bem a componente teórica para atingir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido optámos por realizar o Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) para as várias matérias. Segundo Vickers (1990), este modelo é um instrumento que tem como principal finalidade ajudar o professor de Educação Física na planificação acerca daquilo que irá encontrar ao longo do ensino de uma matéria aos seus alunos. Foi importante para analisar, decidir e aplicar os conhecimentos, tendo em conta o contexto em que estávamos inseridos. Para seguir uma lógica de progressão, o MEC apresentou-se como uma conexão entre a planificação e a metodologia de ensino à matéria a lecionar, sendo passível de ser alterado, consoante a imprevisibilidade que encontrámos no terreno.

Nas Unidades Didáticas apresentámos, também, o enquadramento dos objetivos do Programa Nacional de Educação Física, sempre de acordo com a avaliação formativa inicial e os objetivos gerais da Educação Física no ensino secundário. Era feita uma análise do envolvimento, dos recursos humanos, temporais, espaciais e materiais; extensão e sequência dos conteúdos; e justificação da unidade didática, que se caracterizavam como fatores condicionantes de todo o planeamento.

Foram, também, definidos os métodos de controlo (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa; e os parâmetros de avaliação) e, por último, as estratégias da unidade didática, que respeitassem ao máximo os princípios pedagógicos e didáticos, mas sempre com capacidade de se adaptarem ao contexto em questão.

É importante salientar que na base da construção das Unidades Didáticas se encontrava a avaliação formativa inicial, porque depois de apurar os níveis de desempenho dos alunos, do desempenho motor, dos conhecimentos e das aptidões, foram definidos os objetivos específicos/finais diferenciados para cada matéria de ensino, de acordo com as características da turma, possibilitando adequar as aprendizagens às necessidades dos alunos. Esta observação inicial contribuiu para a estruturação dos quadros de extensão e sequência de conteúdos das várias matérias, que eram constituídos pelos objetivos, conteúdos e função didática a abordar nas aulas de cada modalidade lecionada.

Por fim, realizávamos sempre o balanço final da Unidade Didática, que nos permitia uma reflexão fundamentada de todo o processo de ensino, contribuindo para a nossa aprendizagem contínua, na medida em que aprendemos com os nossos próprios erros, sendo necessária essa reflexão crítica para entender que tipo de erros devíamos evitar cometer, e que tipo de aspetos positivos devíamos reter.

Estes documentos revelaram-se muito úteis, pois continham várias informações fundamentais que permitiam uma rápida consulta antes da construção de algum plano de aula, de forma a existir uma congruência de informações entre as unidades didáticas projetadas e realização destes. Contudo, a insegurança relativa a certas matérias suscitou algumas dificuldades na construção das Unidades Didáticas (*Ultimate Frisbee*, Danças Sociais e *Softbol*), devido à falta de literatura sobre estas modalidades em contexto escolar. Por conseguinte, a necessidade de colmatar lacunas identificadas não podiam ser desvalorizadas, sendo que a aceção das debilidades permitiu gerir os desequilíbrios menos favoráveis que coabitavam nas práticas evidenciadas pelos docentes, para que pudéssemos efetivar a mudança no sentido de otimizar processos. Deste modo, optámos por abordar estrategicamente a dança e o *softbol* nas últimas rotações. Em primeiro lugar, no caso da dança, para que os alunos se sentissem mais confortáveis após terem tido diversas oportunidades de estabelecerem e desenvolverem um maior nível de empatia entre todos os alunos que compunham a turma. E, posteriormente, de maneira a podermos solidificar conhecimentos e ganhar algum tempo para recolher indicadores que permitissem refletir e

delinear uma estratégia, sobre qual a abordagem mais rentável a implementar na turma, sendo que procurei em professores da escola e colegas de estágio boas estratégias e metodologias pedagógicas, de forma a alcançar um bom processo de ensino-aprendizagem.

### ***1.1.3 Planos de aula***

Após o planejamento a nível macro (Plano Anual), a nível meso (Unidades Didáticas), surge o Plano de Aula, considerado como um planejamento a nível micro, em que as ideologias do professor são colocadas em prática efetiva. De acordo com Siedentop (2008), a aula representa o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor, exigindo uma boa preparação desta. É para a aula que o professor deve empregar muito do seu esforço, concentração e atenção, de forma a conseguir aplicar o plano previamente organizado. O professor deve ser consciente da sua flexibilidade e das decisões de ajustamento inerentes à aplicabilidade do plano de aula, de forma a concretizar as adaptações necessárias para atingir sucesso no desenvolvimento dos alunos, aumentando a qualidade e eficácia de cada aula.

Posto isto, o referido autor assume, também, que o plano de aula se deve sustentar nos documentos já elaborados como o plano anual, considerando a matéria, as características e competências dos alunos, as condições de ensino e os objetivos estipulados para cada Unidade Didática. O plano de aula fundamenta-se, então, na planificação do percurso metodológico e temporal dos elementos anteriormente definidos.

Desta forma, durante o Estágio Pedagógico, foi na elaboração dos planos de aula, enquanto esboços pormenorizados de cada lecionação, que empregámos mais tempo e atenção, pois era nosso objetivo respeitar diversos aspetos na preparação da aula que, concordando com Siedentop (2008), devem garantir um elevado tempo de empenho motor, uma motivação e estimulação dos alunos para que apresentem uma participação ativa e crítica em relação a si próprios, uma apresentação clara e sucinta dos objetivos e uma criação de um clima positivo para o processo de ensino-aprendizagem, perspetivando a produtividade e evolução dos alunos.

Considerando a informação supramencionada, e, através do modelo do plano de aula facultado no primeiro ano de mestrado, construímos e utilizámos um plano de aula prático, coerente e completo, visando uma consulta fácil e eficaz. O plano apresentava-se dividido em três partes, indo ao encontro da proposta de Bento (2003), através de uma sequência lógica: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. De referir que a

construção deste plano de aula não foi estanque, ou seja, surgiu a necessidade de ser adaptado e modificado, de forma a torná-lo o mais eficiente possível.

Posto isto, o cabeçalho era composto por um conjunto de informações gerais importantes para contextualizar a sessão: a data e hora da aula; o ano e a turma em questão; o período letivo; o local e a duração da aula; a UD correspondente assim como o número da aula; a função didática; os recursos materiais; e, por fim, os objetivos para a aula. Relativamente à estrutura tripartida (parte inicial, fundamental e final), esta era constituída por um conjunto de parâmetros fundamentais a um bom planeamento: o tempo (parcial e total); os objetivos específicos; a descrição e organização da tarefa; as componentes críticas e os critérios de êxito; estratégias/estilos/modelos de ensino. Por fim, à parte da estrutura tripartida, existia a fundamentação/justificação das opções tomadas (tarefas e a sua sequência).

A estrutura tripartida, como já referido em cima, dividia a aula em três momentos distintos: parte inicial, relativa à preleção inicial em que eram expostos os objetivos para a aula e outras informações pertinentes para o desenrolar desta, e o aquecimento (específico ou geral) para preparar os alunos para a prática desportiva, através do aumento da temperatura corporal e da mobilização articular; a parte fundamental representa a grande parte da aula, destinando-se às situações de aprendizagem da matéria e ao cumprimento dos objetivos definidos; a parte final, destinada ao retorno à calma, à reflexão e balanço da aula, sendo esclarecidas as dúvidas aos alunos, no caso de existirem.

De referir que foram evidenciadas algumas lacunas na elaboração dos Planos de Aula, principalmente numa fase inicial do Estágio Pedagógico, relativas à preparação da aula, relativamente à gestão do material, do espaço, dos alunos e dos próprios exercícios, sendo que devíamos evoluir na especificidade da seleção dos exercícios da aula, de forma a ir ao encontro do objetivo final da Unidade Didática. Posto isto, de forma a ultrapassar estas dificuldades, existiu um investimento mais aprofundado na investigação e elaboração dos Planos de Aula, porque o processo reflexivo aliado à experiência em contexto prático fez-nos ponderar um conjunto de estratégias e metodologias que nos possibilitaram contemplar diferentes hipóteses, em função dos recursos materiais e espaciais disponíveis, dos níveis de desempenho dos alunos, dos objetivos a serem cumpridos, dos conteúdos a serem abordados, da rentabilização do tempo de prática, das abordagens mais favoráveis, sempre na procura do sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

## **1.2. Realização**

Na sequência de todo o planeamento do processo de ensino-aprendizagem, o professor centra-se agora na realização do mesmo, apresentando condições de avançar para a intervenção pedagógica, pois, de acordo Siedentop (2008), a pedagogia pode explicar-se como a organização adaptada a um contexto, de maneira a proporcionar a ambos os agentes do ensino, professor e alunos, as aprendizagens objetivadas. Relaciona, então, as ações de ensino com os objetivos definidos, sendo que sem eles não há pedagogia.

Posto isto, segundo o mesmo autor, o papel do professor revela uma extrema importância junto dos alunos, pois defende que o docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções negativas ou punitivas. O autor afirma, também, que o professor eficaz deve dominar, não exclusivamente esse conjunto de procedimentos técnicos, como deve saber o que fazer com eles, de acordo com imprevisibilidade dos contextos de ensino-aprendizagem.

Em suma, a condução do ensino exigiu-nos o domínio de várias técnicas de intervenção pedagógica que estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino, conscientes da globalidade da competência a ensinar, sendo elas a dimensão instrução, gestão, clima e disciplina.

Assim sendo, será apresentada a importância das quatro dimensões na intervenção pedagógica ao longo de ano letivo, bem com uma reflexão crítica e decisões de ajustamento perante o contexto experienciado, que influenciaram tanto a nossa prática pedagógica, como o desenvolvimento dos alunos.

### ***1.2.1. Instrução***

A dimensão instrução, de acordo com Siedentop (2008), manifesta-se pelos comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que constituem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos de ensino. Rosado e Mesquita (2009) reforçam, também, a importância da comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem, sendo que a transmissão de informação se caracteriza como uma das competências essenciais dos professores, porque a organização do processo de instrução não se limita a fatores de natureza didática e metodológica na estruturação das tarefas, mas também depende da informação que as deve sustentar e fundamentar. De referir, também, que a dimensão Instrução é composta por



diferentes técnicas de intervenção pedagógica, a preleção, a demonstração, o *feedback* e o questionamento.

Concordamos com Siedentop (2008), no sentido de que a instrução só é eficaz quando interpretada de forma correta pelos alunos, ou seja, para potenciarmos o tempo de prática e a participação ativa nos exercícios e na aula, é necessário que os alunos tenham uma real compreensão e percepção do que é objetivado e desejado. Posto isto, procurámos desenvolver esta dimensão aula após aula, com o objetivo de alcançar um processo de ensino-aprendizagem eficaz, sendo que definimos algumas estratégias para tornar a nossa instrução melhor: comunicar de forma sucinta, clara e objetiva, de forma fundamentada e assente num verdadeiro conhecimento relativo às matérias, aos objetivos, conteúdos, aos exercícios e às componentes críticas. Devíamos, também, ter o cuidado de usar uma comunicação contextualizada, ou seja, de acordo com a nossa turma e os nossos alunos, para que pudesse ser acessível a estes, e usar a demonstração como instrumento para auxiliar o discurso.

De acordo com o referido, diferenciando as diferentes técnicas de intervenção pedagógica da instrução, a preleção era usada maioritariamente em dois momentos, na parte inicial e final da aula. No início do ano letivo criámos a rotina de dedicar sempre algum tempo para a preleção inicial e final, em que os alunos se distribuam em meia-lua para tal. Na preleção inicial eram expostas as informações relevantes para a aula e unidade didática em questão, como os seus objetivos e organização da aula, sendo que frequentemente era usado o questionamento como forma de revisão dos conteúdos abordados nas aulas anteriores. De seguida eram instruídos e organizados os exercícios de aquecimento, de forma a economizar tempo para a prática. Nestas preleções iniciais existia sempre a intenção de ser breve e objetivo, para que os alunos compreendessem o que era transmitido e porque longos períodos de instrução podem ter consequências negativas, como a perda de atenção e concentração dos alunos ou conversas paralelas. Contudo, na primeira aula de cada unidade didática, em que era necessária a introdução ou revisão de conteúdos, o período dedicado à preleção inicial era um pouco alargado, de modo a relembrar ou instruir os principais conteúdos destas, com recurso à demonstração. De referir, também, que tivemos sempre cuidado na colocação dos alunos em relação ao sol, pois devem ficar de costas para este, e em relação a potenciais fatores de distração, para que não perdessem a concentração pois, como defendem Rosado e Mesquita (2009), para otimizar a instrução os professores devem

ter em atenção o nível de atenção que o aluno apresenta. Já na preleção final da aula, todos os cuidados referentes à otimização da instrução foram replicados, sendo que nesta pedíamos aos alunos que se sentassem no chão, num momento de retorno à calma, realizando um balanço final da aula com recurso ao questionamento, de modo a reforçar a compreensão dos objetivos e conteúdos abordados na aula.

Relativamente ao questionamento, este revelou-se um instrumento fundamental para o sucesso da nossa instrução, sendo utilizado sempre nas preleções iniciais e finais das aulas, porque a utilização deste, enquanto método de ensino, permitiu envolver os alunos ativamente na aula, estimular e desenvolver a sua capacidade de crítico-reflexiva e ainda verificar se as aprendizagens foram adquiridas, bem como averiguar a atenção do aluno na aula. Como referido, o questionamento foi utilizado para apurar o conhecimento dos alunos relativamente aos conteúdos abordados, aos regulamentos e regras da matéria em questão, às componentes críticas dos gestos técnicos e até a nomenclatura destes, contribuindo para um desenvolvimento cognitivo dos alunos na Educação Física. O questionamento foi utilizado, maioritariamente, nas fases iniciais e finais da aula, sendo que na fase inicial visava a introdução de certos conteúdos, e na fase final possibilitava uma revisão dos conteúdos ou a confirmação da compreensão e retenção do que tinha sido abordado. Posto isto, de acordo com Siedentop (2008), tivemos alguns cuidados na aplicação do questionamento, colocando perguntas simples, que fossem perceptíveis por toda a turma, garantindo tempo para a reflexão e para responder, reformulando a questão ou concedendo pistas para auxiliar na resposta, garantindo a todos os alunos que não faz mal errar e elogiando as respostas corretas e incorretas.

Relativamente ao *feedback*, este foi entendido como um instrumento imprescindível na condução do processo de ensino-aprendizagem, concordando com Rosado e Mesquita (2009), que assumem o *feedback* pedagógico como uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica. Na mesma ótica, Quina, Costa e Diniz (1995) referem que o *feedback* pedagógico é o comportamento do processo de ensino do professor mais influente na aprendizagem dos alunos. Posto isto, apesar de algumas dificuldades iniciais, assumi uma postura bastante ativa e dinâmica nas aulas, procurando fornecer *feedback* constante aos alunos, de acordo com a observação que ia sendo feita, de forma a poder corrigir erros evidenciados ou reforçar algo que fizessem bem. Esta capacidade de observação evidenciada no início era condicionada pelo mau posicionamento ou má circulação no espaço de aula,

contudo, com a ajuda do núcleo de estágio e do professor cooperante, conseguimos corrigir eficazmente o posicionamento e circulação pelo espaço de aula e, conseqüentemente, fornecer mais *feedback* assente em evidências observadas. Contudo, como Quina *et al.* (1995) defendem, a eficiência do *feedback* na aprendizagem não depende apenas da quantidade, mas também da qualidade e pertinência de informação transmitida. Com isto, procurámos ser mais oportunos e perspicazes na transmissão de *feedback*, com um discurso mais objetivo e focado no essencial. Existiu, também, a preocupação de confirmar a retenção do *feedback*, para posterior reforço positivo, caso o aluno evidenciasse o resultado pretendido, ou para corrigir novamente, caso o aluno continuasse com as mesmas dificuldades, de forma a fechar o ciclo de *feedback*. Apesar de concordarmos com Rosado e Mesquita (2009), relativamente à necessidade de uma intervenção equilibrada sobre todos os alunos, devemos referir que, para a turma em que intervimos, existiu uma maior frequência de *feedback* para alunos com mais dificuldades, sendo que os alunos com melhor nível de desempenho apresentavam-se proativos e, mesmo com uma menor frequência de *feedback*, através de *feedback* intrínsecos permitia-lhes, sem comprometer a sua aprendizagem e desenvolvimento. Existiu, também, a preocupação em diversificar na prescrição de *feedback* quanto às suas dimensões, ou seja, individual quando necessário, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, ou grupal quando os erros eram transversais. Quanto à sua forma, apesar do *feedback* auditivo e visual terem sido os mais frequentes, consideramos que dependia sempre do contexto e da matéria em causa, pois na ginástica, tanto acrobática como do solo, a prescrição do *feedback* quinestésico evidenciou uma maior frequência. Quanto seu tipo, é de salientar a importância que o *feedback* interrogativo apresentou, pois assume um grande valor formativo, permitindo envolver os alunos ativamente na aula, estimular e desenvolver a sua capacidade de reflexão e ainda verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos. O *feedback* interrogativo foi priorizado sobretudo no ensino dos jogos desportivos coletivos, revelando-se fundamental para o entendimento das componentes táticas dos vários jogos, porque considerávamos importante que os alunos percebessem o que fazer, mas acima de tudo o porquê de o fazer, a sua intencionalidade.

Por fim, a demonstração foi outro método bastante utilizado nas intervenções pedagógicas na introdução de novos conteúdos, na replicação das condições de realização dos exercícios e na correção de certas componentes críticas dos gestos técnicos.

Concordando com Sarmiento (1997), entendemos a demonstração como a mediação em relação à aprendizagem, por explicitar a informação instruída, fornecendo ao aluno uma percepção da realização pretendida, e por possibilitar a comparação da execução com a do modelo que é apresentado. Por conseguinte, assumimos que a demonstração facilita a compreensão do que pretendemos transmitir aos alunos, sendo imperativo que o professor domine o produto que pretende abordar, concordando com Rosado e Mesquita (2009). Posto isto, salientamos que nos sentíamos confortáveis em recorrer à demonstração na intervenção pedagógica, pois dominávamos os conteúdos que iríamos abordar nas várias matérias, com exceção da dança e das duas matérias alternativas, *softbol* e *ultimate frisbee*, sendo que existiu uma preparação prévia, de forma a apresentarmos um nível de proficiência adequado. Quando as demonstrações eram grupais, evidenciámos sempre cuidado no posicionamento dos alunos relativamente ao agente de demonstração, garantindo que todos estavam em condições de observar, sendo que os afastava e virava de costas para potenciais distrações. Devemos salientar que o recurso à demonstração acontecia, principalmente, antes e durante a tarefa, fornecendo uma representação visual do que era pretendido. Estas demonstrações eram, normalmente, acompanhadas de elucidações verbais, esclarecendo as componentes críticas dos gestos técnicas. Por vezes representávamos os erros que os alunos cometiam, para que pudessem comparar e, assim, mais facilmente compreenderem os ajustes a realizar para melhorar o seu desempenho. Assim como Rosado e Mesquita (2009), também nós entendemos o questionamento como uma estratégia instrucional fundamental para o desenvolvimento da autonomia do aluno, promovendo a sua participação ativa, a sua motivação e interpretação dos contextos de prática.

Em jeito de conclusão, consideramos que a instrução eficaz depende de um grande conjunto de variáveis, sendo que a atitude reflexiva e a formação contínua se podem constituir como soluções para atingir o sucesso do processo de ensino.

### **1.2.2 Gestão**

De acordo com Siedentop (2008), uma eficaz organização e gestão da aula objetiva minimizar comportamentos inconvenientes e maximizar o tempo útil para o ensino e prática, porque a rentabilização do tempo de aula está diretamente associada ao desenvolvimento dos alunos. Também Piéron (2005) defende que o empenho motor dos alunos nos exercícios se revela um fator fundamental para facilitar a aprendizagens.

Posto isto, para esta dimensão precisámos de desenvolver a nossa capacidade na organização da aula, na transição entre exercícios, na preparação dos mesmos e na arrumação do material, de forma a rentabilizar e maximizar o tempo de prática útil e, conseqüentemente, elevar o empenho motor.

Por conseguinte, para atingirmos o sucesso na gestão pedagógica, numa fase antecedente ao estágio foi imperativo familiarizarmo-nos com os recursos temporais, espaciais e materiais. Foi, também, crucial promover certos hábitos e rotinas, desde o início do ano letivo, para maximizar o tempo de prática.

A pontualidade foi uma das rotinas que considerámos imperativas para maximizar o tempo de aula, porque se os alunos chegassem cedo ao local da aula podíamos iniciar a mesma no horário previsto, sem termos que esperar por alguns ou sem termos que repetir a preleção inicial. Esta rotina foi bem enraizada na turma, sendo que eram raras as situações de atrasos, com exceção a atrasos devidamente justificados.

De maneira a não perdermos tempo útil de aula com a preparação do material e dos exercícios, íamos sempre uns minutos mais cedo que o início de aula para realizar essa montagem, sendo que quando os alunos chegavam já tudo estava preparado. Durante a aula foi, também, incutido um espírito de colaboração aos alunos na arrumação de material que já não era necessário, ou na montagem das tarefas seguintes. Na arrumação do material no final da aula, principalmente em matérias que requerem mais equipamentos, como é o caso da ginástica, os alunos também colaboravam na sua arrumação.

A eficácia desta dimensão dependia, também, no planeamento das aulas, sendo que procurei sempre atentar a todos os detalhes e prever todas as situações e possíveis imprevistos. Planeávamos sempre a organização e distribuição dos exercícios de modo a potenciar a densidade motora dos alunos. Ainda no planeamento, devemos referir que evitávamos exercícios por vagas, característicos pelo grande tempo de espera, dando prioridade à organização de pequenos grupos, proporcionando mais repetições e prática propriamente dita. No caso de certas matérias privilegiávamos os jogos reduzidos ou formais. Na gestão do tempo no planeamento procurámos ter sempre atenção na relação esforço-intensidade, para que as tarefas não fossem pouco intensas e, conseqüentemente, aborrecidas ou monótonas, ou demasiado intensas, causando fadiga extrema. Relativamente aos recursos materiais e espaciais, existiu a preocupação de os rentabilizarmos ao máximo, como foi o exemplo da criação de mais áreas e balizas de andebol com sinalizadores numa

metade do campo do pavilhão multiusos. Em certas matérias recorriamos, também, à formação de grupos prévia, para não perdermos tempo útil de aula com a formação destes. Os grupos formados eram maioritariamente homogêneos, pois era onde a motivação e empenho dos alunos era mais evidente.

No que concerne à sequência dos exercícios nas várias aulas, optámos por não alterar muito a sua estruturação de aula para aula, na mesma matéria, de modo a criar rotinas organizativas, facilitando a transição entre estas. Procurámos sempre criar aulas dinâmicas e motivantes para os alunos, sendo que foram criadas, inclusive, rotinas para os alunos se agruparem aquando instruções ou feedbacks gerais, com um apito e contando até dez num tom audível.

Contudo, foram evidenciadas algumas preocupações e dificuldades iniciais, associadas a certos detalhes, como na manutenção e maximização da prática efetiva de todos os alunos e na gestão do tempo dos exercícios, que tinham como consequência a concentração absoluta da intervenção pedagógica na eficaz gestão e organização, resultando numa menor frequência de feedbacks e numa prática docente pouco direcionada para a aprendizagem.

### *1.2.2. Clima/disciplina*

Estas duas dimensões pedagógicas, o clima e a disciplina, são apresentadas simultaneamente por considerarmos que evidenciam uma forte conexão entre si, sendo que são inteiramente influenciadas pela qualidade da gestão e instrução pedagógica. Deste modo, de forma a garantir um clima positivo à aprendizagem, procurámos definir certas regras e rotinas para as aulas, motivando os alunos para um comportamento adequados e promovendo as interações pessoais. Como Siedentop (2008) refere, um sistema de organização eficaz aliado a boas estratégias disciplinares cria um clima propício à aprendizagem.

Partindo do princípio de que só existirá uma motivação positiva em relação à Educação Física se o aluno tiver prazer na sua prática, experimentando o sucesso, num clima de apoio e motivação por parte do professor, procurámos desenvolver condições pedagógicas com expectativas e metas realistas, promovendo o sucesso. Assumimos sempre uma postura ativa e dinâmica para contagiar os nossos alunos com entusiasmo, inculcando uma cultura de superação e resiliência. Tivemos, também, como objetivo criar uma relação próxima com os alunos, de modo a criar um clima prazeroso e agradável nas aulas, através das interações sociais na aula e fora desta, nunca pondo em causa a relação professor-aluno.

De salientar que, de acordo com o contexto experienciado, não foi difícil criar um clima agradável na turma, pelas características da turma, pois os alunos evidenciavam um bom comportamento, sempre concentrados, disciplinados e respeitadores, empenhados e educados. Desde cedo foi criado um clima relacional harmonioso, assente na cooperação e entreajuda. Devido à motivação intrínseca dos vários elementos da turma, o encorajamento para a prática durante as aulas revelou ser fácil, sendo que não nos acomodámos com isso, até pelo contrário, procurámos planear aulas dinâmicas e motivantes para os alunos, privilegiando a competição entre alunos e entre equipas, que se revelou bastante benéfica para o clima da aula e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos alunos. Existiram momentos em que participámos nas tarefas com os alunos, sendo que se revelou uma boa estratégia pedagógica, de acordo com o contexto em que estávamos inseridos, porque realmente motivava e entusiasmava os alunos. Mostrámos, também, disponibilidade para auxiliar os alunos fora do horário da aula, como aconteceu duas tardes em que estivemos com os alunos a preparar os esquemas de ginástica acrobática. Contudo, apesar de privilegiarmos um clima de proximidade, assumimos uma postura profissional, sendo que por vezes se tornava rígida quando os alunos adotavam comportamentos menos corretos que comprometessem o normal desenvolvimento da aula. De referir, também, que assumimos uma postura mais séria no início do ano letivo, pois não conhecia a turma e os seus elementos, para que não se perdesse o controlo da turma, mantendo a liderança sobre a mesma.

Relativamente à dimensão disciplina, esta era a dimensão que me causava mais inseguranças, devido à proximidade de idades entre nós e os alunos, sendo que se poderia perder a autoridade. Contudo, não aconteceu, pelo contrário, os alunos revelaram um enorme respeito e educação ao longo de todo o ano letivo.

A disciplina está inteiramente relacionada com a gestão e o clima, pois esta diz respeito à diferenciação entre o comportamento apropriado e o inapropriado (Siedentop, 1983). Por conseguinte, estabeleceram-se estratégias nas restantes dimensões que objetivavam conseqüências positivas na promoção da disciplina, que revelaram sucesso. Posto isto, consideramos que mantivemos o controlo sobre a turma nos diferentes momentos da aula.

Assim sendo, desde o início do letivo fomos intervindo junto dos alunos, reforçando os comportamentos inapropriados e corrigindo os inapropriados. Durante as várias unidades

didáticas existiu a preocupação de explicitar e estabelecer regras e medidas de prevenção: imobilizar as bolas e os diferentes materiais utilizados durante a aula durante as intervenções, regras de transporte de material, principalmente com os colchões em ginástica, proibir pontapés em bolas que não são destinadas a tal e proibir que os alunos tirassem o material do carrinho antes da aula começar. Assumimos, então, uma postura de antecipação e prevenção para evitar a repreensão e a punição, que podem ter efeitos negativos na motivação dos alunos.

De referir que algumas vezes os comportamentos de desvio foram ignorados, pois só intervimos em situações que pusessem em causa o normal funcionamento da aula, sendo que quando acontecia repreendíamos o aluno, apenas chamando o seu nome num tom mais elevado, revelando-se suficiente para mudar o comportamento do mesmo. Durante as preleções ou instruções, se existissem interrupções por conversas paralelas apenas apitava e esperava que se fizesse silêncio para retomar a mesma. Já os comportamentos fora da tarefa foram raros, sendo que os identificámos facilmente e intervimos de imediato.

Em jeito de conclusão, o facto desta turma apresentar um bom comportamento na aula, com uma elevada motivação para a prática, facilitou imensamente o processo de ensino-aprendizagem, na medida que nos podíamos focar noutros aspetos, como o desenvolvimento efetivo do desempenho dos alunos.

### **1.3. Avaliação**

De acordo com Bento (2003), as tarefas essenciais do professor centram-se no conjunto da planificação, da realização do ensino e a sua análise e avaliação. Podemos, então, considerar que a avaliação é um processo indissociável do ensino. Contudo, não podemos ser redutores ao considerar a avaliação como um mecanismo de classificação e hierarquização dos alunos, de acordo com objetivos standardizados. Avaliar deve ser considerado como algo superior a uma mera classificação e atribuição de um número.

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, a avaliação, de um ponto de vista formativo, torna-se parte integrante do sistema educativo, influenciando diretamente quer no ensino, quer na aprendizagem sendo que o seu objetivo principal é a melhoria destes dois parâmetros, tendo em conta um processo contínuo de intervenção pedagógica, nos quais os principais referenciais são as aprendizagens e desempenhos esperados dos alunos bem como os procedimentos da avaliação.



No mesmo seguimento, Perrenoud (2000) defende que a avaliação auxilia a aprendizagem do aluno e o ensino do professor, sendo que se caracteriza como um processo de recolha sistemática de informação, possibilitando a formulação de juízos de valor, com o objetivo de facilitar a tomada de decisões (Nobre, 2009).

Posto isto, entendemos que a avaliação deve orientar o percurso escolar dos alunos e certificar as aprendizagens realizadas, ou seja, os conhecimentos adquiridos. Neste processo avaliativo devem ser utilizados instrumentos e técnicas diversificadas que correspondam às necessidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação que o professor recolhe, variando da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver pelos alunos.

Sendo que tais formas de recolher a informação relativamente às aprendizagens, devem guiar-se por um conjunto de objetivos: Informar e sustentar intervenções pedagógicas, indo progressivamente ajustando as estratégias que levem a uma melhoria na qualidade das aprendizagens, procurando alcançar o sucesso escolar; aferir a continuação dos objetivos definidos no currículo; certificar as aprendizagens.

Do ponto de vista legislativo, este estágio pedagógico foi marcado pelo fim da avaliação diagnóstica que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, a avaliação interna das aprendizagens passa a resumir todo o processo a duas grandes modalidades, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

### ***1.3.1 Avaliação formativa inicial***

Em termos práticos, no início deste ano letivo não existiu o habitual período introdutório, na qual todos os professores procuram recolher informações dos seus alunos, procurando diagnosticar problemas e dificuldades, bem como qualidades que permitam, então, ajustar o processo de ensino bem como os tipos de estratégias e objetivos a definir consoante as especificidades que a turma apresenta. Assim sendo, não foi possível aferirmos essas informações relativas à nossa nova turma, deixando um pouco incerto todo o nosso planeamento anual, isto porque não sabíamos qual o nível global de desempenho dos nossos alunos.

Posto isto, para contrariarmos este problema, em núcleo de estágio, procurámos adotar um sistema alternativo que nos permitisse aferir todas essas informações referidas anteriormente, sem termos que realizar as típicas aulas destinadas às avaliações diagnósticas. Face à necessidade de algum *feedback*/informação para orientar o planeamento e definição

de objetivos para os nossos alunos e aulas, criámos uma grelha referente a cada matéria que iríamos lecionar, sendo preenchida no início de cada uma das unidades didáticas.

Este procedimento objetivava, essencialmente, conhecer e diferenciar a nossa turma, relativamente ao seu nível de desempenho nas matérias que estavam planeadas para o ano letivo. Esta avaliação formativa inicial permitiu-nos perceber o nível da nossa turma em cada uma das matérias, quais as dificuldades evidenciadas, de modo a poderem ser colmatadas, bem como perceber em que conteúdos os alunos já demonstravam uma maior proficiência. Posto isto, existiu mais um fator preponderante neste processo, pois permitiu-nos definir, de uma forma mais concreta, específica e realista possível, os objetivos a alcançar para a nossa turma e para cada aluno.

Desta forma, recorrendo às informações provenientes desta avaliação formativa inicial, pudemos definir objetivos e estruturar o planeamento de uma forma mais fundamentada e coerente com a especificidade da turma e dos seus alunos. Permitiu-nos, também, trabalhar sobre as dificuldades evidenciadas e, conseqüentemente, potenciar o desenvolvimento dos alunos.

Para operacionalizarmos este processo, como foi referido anteriormente, criámos uma grelha para a recolha de dados provenientes da observação, em cada matéria. Esta grelha era composta por espaços de identificação (da matéria, do período letivo, da turma e do número e nome dos alunos). Continha, também, um espaço para os conteúdos escolhidos para observar. Estes conteúdos dependiam da matéria e dos objetivos pré-definidos presentes no Programa Nacional de Educação Física, sendo que neste nível de ensino a preocupação já recaía sobre conteúdos técnico-táticos. Na parte inferior da grelha existia um espaço para as observações, destinadas a cada conteúdo. Nestas observações eram anotadas as dificuldades e facilidades transversais na execução do conteúdo em específico. Para podermos quantificar a informação observada, criámos uma escala de 1 a 4, sendo o “1” relativo a “não consegue realizar as ações descritas nos conteúdos, não realizando as suas componentes críticas, levando ao insucesso do movimento”, o “2” “consegue realizar as ações descritas nos conteúdos embora que demonstrando muitas dificuldades em realizar as suas componentes críticas, levando ao insucesso do movimento”, o “3” “consegue realizar de forma razoável as ações descritas nos conteúdos sendo que, ainda assim, tem algumas dificuldades em realizar as suas componentes críticas” e o “4” “consegue realizar com qualidade as ações descritas nos conteúdos, apresentando poucas / nenhuma dificuldades

em realizar as suas componentes críticas, levando ao sucesso do global do movimento”, sendo que nos permitia descrever o nível de desempenho dos alunos.

De referir que esta avaliação formativa inicial resultou da observação direta do desempenho dos alunos. Na primeira aula que lecionámos, relativa à unidade didática de voleibol, tínhamos como objetivo realizar esta avaliação formativa inicial, de forma a observar o nível de desempenho dos alunos. Com esta aula, sendo inclusive o meu primeiro contato com a realidade docente, cometemos bastantes erros que contribuíram indubitavelmente para a nossa aprendizagem, pois nos fizemos acompanhar da grelha durante a aula, tentando conciliar o registo das observações com a intervenção pedagógica, algo que se revelou muito difícil, comprometendo a normal decorrer da aula e aprendizagem dos alunos. A escolha dos exercícios também não se revelou adequada ao nível de desempenho real da turma. Depois desta aula, em momento reflexivo com o professor cooperante e núcleo de estágio, percebemos e aprendemos que realmente a avaliação não pode dissociar o professor das suas reais funções, porque deve criar e promover sempre aulas que possibilitem situações de desenvolvimento do desempenho dos alunos.

De forma a regular o processo de ensino, a avaliação formativa inicial forneceu-nos dados bastante preciosos para uma intervenção pedagógica de acordo com o nível de desempenho evidenciado pelos alunos (Tabela 2). De acordo com o nosso contexto, apresentávamos uma turma bastante heterogénea nas várias matérias.

**Tabela 2-** Níveis de desempenho iniciais dos alunos nas várias matérias

Período	1º Período			2º Período			3º Período	
UD Nível	Voleibol	Atletismo	Ultimate Frisbee	Andebol	Badminton	Basquetebol	Softball	Danças Sociais
I	8	6	5	7	-	6	11	1
E	8	8	5	9	12	12	10	14
A	5	5	10	5	10	3	-	6

### ***1.3.2. Avaliação formativa***

Esta avaliação é utilizada na valoração de processos que, de acordo com Allal (1986), nos permitem realizar ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo ou método de ensino. Desta forma, concordando com a mesma autora, devemos consciencializarmo-nos da função de regulação da avaliação formativa, porque as modalidades de avaliação baseadas num sistema de formação têm

sempre este cariz, que nos permitem assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro. Esta função deve ser aplicada na avaliação formativa, no sentido que objetiva a adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem.

Desta forma, concordamos com Noizet e Caverni (1985), sendo que a influência da avaliação formativa se faz sentir no professor e no aluno. Segundo estes autores, o objetivo da avaliação formativa é, pois, obter uma dupla retroação, retroação sobre o aluno para lhe indicar as etapas que transpôs no seu processo de aprendizagem e as dificuldades que encontra e a retroação sobre o professor para lhe indicar como se desenvolve o programa pedagógico e quais são os obstáculos com que esbarra.

Assim sendo, o grande objetivo da avaliação formativa é melhorar e aperfeiçoar todo o processo de avaliação, regulando o processo de ensino e também de aprendizagem, de forma a que existe não só uma adaptação por parte do aluno, mas igualmente por parte do professor.

Para levarmos a cabo a construção de uma avaliação formativa respeitámos a sequência de etapas defendida por Allal (1986), que se dividem em três: recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos; Interpretação dessas informações numa perspetiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno; adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

Em suma, somos, então, apologistas de que a avaliação formativa deve ser um processo regular e contínuo, realizado em todas as aulas, de uma forma muito clara e objetiva, mas também prática e de fácil anotação, porque não pode roubar muito tempo de aula ao professor. Através destas notas o professor poderá retirar *feedback* não só do desenvolvimento dos seus alunos, mas também do seu trabalho, ou seja, do processo ensino-aprendizagem.

Posto isto, criámos uma tabela no plano de aula onde os alunos eram avaliados em poucos conteúdos (dois ou três), relativos aos domínios motor e também ao socioafetivo, sendo dada uma nota a cada aluno nesses diferentes conteúdos, distribuídos pelos respetivos domínios, de 0-20, no decorrer de cada aula. No final de cada matéria era feita a média relativa ao conjunto das aulas, para cada aluno, sendo que esse valor integrava a grelha de

avaliação sumativa. Relativamente ao domínio motor, a sua nota média entrava diretamente nesta grelha, com uma percentagem de 50% da nota do aluno, naquele mesmo domínio. Já no domínio socioafetivo, esta nota de cada aluno apenas permitia ao professor mais informação para uma reflexão mais fundamentada aquando a atribuição da nota destes conteúdos.

Consideramos que esta grelha e estratégia de preenchimento (no plano de aula) foram muito importantes para regular o nosso ensino, pois tínhamos sempre informações relevantes acerca dos conteúdos, que normalmente o seu desenvolvimento se constituíam como objetivos específicos dessas mesmas aulas. O facto de a média dos valores atribuídos aos alunos nesta avaliação contribuir em 50% para a avaliação sumativa revelou-se bastante pertinente e benéfica, no sentido que a avaliação deve ser contínua e não exclusiva a uma aula final destinada à avaliação. Tendo em conta este carácter sistemático da avaliação formativa, esta foi efetivada todas as aulas de cada unidade didática, exceto a primeira. Assim, a avaliação formativa foi efetivada pela observação informal, ou seja, não existiam momentos específicos e formais para registar os desempenhos dos alunos, pois eram realizadas após a aula, podendo-nos concentrar no processo de ensino-aprendizagem e na nossa intervenção pedagógica.

### ***1.3.3. Avaliação sumativa***

De acordo com Ribeiro (1999), a avaliação sumativa é compreendida como um balanço final, a conceção de um todo, a partir de um conjunto de juízos parcelares. O mesmo autor defende ainda que um balanço final só faz sentido concretizar-se quando já existe informação suficiente para justificar tal. Através deste processo avaliativo podemos aferir os resultados da aprendizagem, introduzir correções no processo de ensino e utilizar os testes sumativos como auxílio na classificação.

Para Alves (2002), a avaliação sumativa objetiva a autentificação das aprendizagens e a verificação do cumprimento/incumprimento dos objetivos terminais ou intermédios, podendo dividir-se em dois momentos, numa avaliação no final do período de ensino ou numa avaliação pontual, com o intuito de validar um conjunto de aquisições predefinidas pelo professor. Contudo, o facto de apenas captar parcelas de um processo contínuo, confere uma certa limitação a esta. Por esta razão optámos pela atribuição do peso de 50% da avaliação formativa nesta.

Assumimos, então, a avaliação como uma ponderação final, surgindo no fim de cada unidade didática e, posteriormente, no final de cada período, englobando essas avaliações sumativas parciais de cada unidade, juntas, resultando num único valor. Nesta componente da avaliação pudemos, então, avaliar quais os resultados da aprendizagem dos nossos alunos e quantificar de que forma os objetivos propostos foram ou não atingidos.

Posto isto, criámos uma tabela composta por espaços de identificação (da matéria, do período letivo, da turma e do número e nome dos alunos), um espaço para os conteúdos escolhidos para observar. Estes conteúdos dependiam da matéria e dos objetivos pré-definidos para atingir no final da unidade didática, sendo que neste nível de ensino a preocupação já recaía sobre conteúdos técnico-táticos. A quantificação era realizada de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, numa escala numérica de 0 a 20 valores, por ser uma turma do ensino secundário. A tabela em questão foi criada pelo núcleo de estágio, sendo que não foram discriminadas componentes críticas ou critérios específicos de execução para cada conteúdo, porque analisávamos um conjunto extenso de conteúdos nas várias unidades didáticas, sendo que objetivávamos a avaliação do aluno tendo em conta a sua prestação global, relativa ao conjunto das aprendizagens desenvolvidas em cada etapa de ensino. Assim, ao contrário de uma avaliação fragmentada em segmentos de matéria reduzidos e pormenorizados, optámos por incidir sobre um espectro alargado, de forma a aferir o desempenho geral dos alunos.

Por conseguinte, de modo a avaliarmos o progresso dos alunos e a sua performance no final das várias unidades didáticas, realizámos sempre a avaliação sumativa na aula final de cada unidade didática. As classificações da avaliação sumativa de cada unidade didática eram utilizadas para a avaliação final de período, de acordo com os critérios de avaliação estabelecido, resultando num valor final. Entregávamos sempre as classificações finais dos alunos ao professor cooperante, sendo que a última decisão era sempre deste.

Consideramos, também, importante salientar que as aulas destinadas à avaliação sumativa, sendo a última aula de cada unidade didática, eram planeadas com situações semelhantes às experienciadas ao longo das unidades didáticas, de forma a promover contextos idênticos aos praticados durante as aulas, à exceção das matérias ginástica acrobática e de solo, em que tiveram que preparar uma sequência ou esquema a apresentar nessa aula de avaliação sumativa. Nas restantes matérias, visto que as situações de jogo eram priorizadas no processo de ensino-aprendizagem, os alunos eram avaliados nestas, de forma

a promover uma consistência no processo. De referir que, no caso de situações de diferenciação pedagógica, em que certos alunos trabalharam em contextos diferentes dos restantes, foram também avaliados de acordo com essas especificidades, avaliando os conteúdos que desenvolveram nas suas aprendizagens, como foi o caso da unidade didática de voleibol e ginástica de solo, que pelas dificuldades evidenciadas pelos alunos (psicomotoras ou físicas), foram avaliados em situações analíticas com conteúdos mais básicos, no caso do voleibol, e em ginástica rítmica, no caso dos alunos com dificuldades na ginástica de solo. Foram, portanto, avaliados de acordo com o contexto de aprendizagem experienciado.

#### ***1.3.4. Autoavaliação***

A autoavaliação representa o juízo de valor que o aluno faz sobre si próprio, num momento reflexivo, relativamente a um conjunto de comportamentos resultantes da aprendizagem, das suas competências e conhecimentos. Através dessa autoavaliação promove-se a capacidade metacognitiva do aluno sobre o seu processo de aprendizagem.

Deste modo, realizámos a autoavaliação na última aula de cada período, com o objetivo de consciencializar os alunos sobre a sua prestação e desenvolvimento e para conhecermos a autoperceção do aluno, relativamente ao seu desempenho nos vários domínios. Para tal, recorremos a uma ficha de autoavaliação criada pelo Grupo de Educação Física, que contemplava um conjunto de parâmetros da avaliação, relativos aos três domínios, em que os alunos utilizavam uma escala de 0-20 para responder.

#### ***1.3.5. Critérios de avaliação***

Sendo a avaliação um processo regulador, orientador e certificador de conhecimentos e capacidades dos alunos, este deve ser assegurado por um conjunto de critérios de avaliação, de forma a homogeneizar o processo avaliativo da disciplina de acordo com os níveis de ensino.

Deste modo, utilizámos os critérios de avaliação elaborados pelo Grupo de Educação Física para o ensino secundário (Tabela 3).

**Tabela 3-** Critérios de avaliação do Ensino Secundário 18/19

**Escola EB 2,3 S. Dr. Daniel de Matos**  
**Ano Letivo 2018/2019**  
**Critérios de Avaliação (Ensino Secundário)**

<b>Departamento:</b> Educação Física, Tecnológica e Artística		<b>Grupo:</b> Educação Física	
<b>Capacidades / Conhecimentos Específicas (75%)</b>		<b>Atitudes e Valores (25%)</b>	
Domínio das habilidades motoras e técnico-táticas abordadas (40%)		Responsabilidade e Integridade; (5%)	
Progressão dentro do nível individual (15%)		Rigor e Excelência; (5%)	
Domínio das exigências básicas de higiene, segurança e preservação do material (5%)		Cidadania e Participação; (5%)	
Domínio de conhecimentos relativos à fundamentação teórica das unidades/ testes escritos/ trabalhos (10%)		Curiosidade, Reflexão e Inovação; (5%)	
Aptidão Física (5%)		Autonomia (5%)	

<b>Atitudes / Valores (25%)</b>		
<b>Responsabilidade e Integridade</b>	Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.	5%
<b>Excelência e exigência</b>	Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.	5%
<b>Curiosidade, reflexão e inovação</b>	Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.	5%
<b>Cidadania e Participação</b>	Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.	5%
<b>Liberdade</b>	Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.	5%

## 2. Atividades de organização e gestão escolar

Neste tópico apresentamos o nosso trabalho de assessoria, associado a um cargo de gestão intermédia à nossa escolha com o intuito de nos integrarmos e aplicarmos todos os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade curricular de Organização e Administração Escolar. Desta forma, dirigimos de imediato a nossa atenção e interesse para junto do Coordenador Técnico de Desporto Escolar, onde procurámos assimilar e compreender os métodos e conteúdos de intervenção dos docentes na gestão da escola. Objetivámos ainda a promoção de práticas de trabalho colaborativas, proporcionando uma compreensão de todos os aspetos administrativos, organizacionais e estruturais que as escolas exigem.

Este foi um cargo que escolhemos por curiosidade e interesse, porque encarámos como um grande desafio acompanhar a gestão e organização do Clube do Desporto Escolar, pois vimos a assistir a um decréscimo juvenil relativamente à prática desportiva e vimos neste projeto uma alavanca para inverter este processo, pois através do contacto com esta realidade competitiva, com um leque amplo de desportos, poderá ser promovida a atividade física, a prática desportiva e o gosto e interesse pelo desporto. Não obstante, acresce o nosso interesse na área da gestão desportiva, e podíamos potenciar certas valências com esta função.



Com isto, também existia a intenção de nos inserirmos e compreendermos como funcionava a gestão de um órgão intermédio que está presente na realidade escolar, sendo que assim já poderíamos ter contacto e experiência enquanto futuros professores de Educação Física, pois vivenciámos as facilidades e dificuldades com que o coordenador se depara, sendo que desenvolvemos competências, conhecimento e capacidades que nos permitem enfrentar melhor tais dificuldades no futuro. Deste modo, fomos colaborando na solução dos problemas inerentes a este cargo, aprendendo a solucioná-los com a ajuda do coordenador, que esteve sempre presente e recetivo em responsabilizar-nos no trabalho do coordenador, dando certa autonomia que nos fez crescer e aprender. Foi, então, gratificante estar por dentro da gestão do cargo, tanto financeira, como material e humana, compreendendo o processo organizativo de todas as atividades inerentes.

Assim, tivemos grande proximidade e intervenção na assessoria ao coordenador técnico do clube do desporto escolar, que sempre se mostrou prestável para esclarecer as todas as dúvidas que foram aparecendo, mas acima de tudo que não hesitou em envolver-nos no processo e em atribuir-nos tarefas a desenvolver. Estivemos, então, envolvidos na divulgação da modalidade, com a criação e divulgação de cartazes das várias atividades, estivemos sempre presentes para ajudar nas sessões de treino previstas no plano de atividades, tendo mesmo intervindo no Badminton escolar. Com o Badminton acompanhámos atletas a provas noutras escolas e auxiliámos na organização de torneios internos, como foi o caso dos torneios distritais. Com o Boccia auxiliámos, também, na organização de um torneio interno. No corta-mato, estivemos na organização do corta-mato escolar, tratando das inscrições dos alunos e da atribuição dos dorsais, que tivemos que organizar, e estivemos também na organização logística da prova. Já no corta-mato distrital, acompanhámos os atletas que se apuraram à prova da Figueira da Foz, onde fomos organizando os atletas para as provas, por escalões. O mega-sprinter teve também a nossa participação ativa na organização, a inscrever os alunos, a construir os quadros competitivos e a organizar o dia de competição. No ténis, acompanhámos atletas a provas fora da escola. De referir que todos os cartazes e resultados de provas internas foram construídos e divulgados por nós, assim como a organização dos documentos destas provas (cartazes, quadros competitivos, resultados, etc.) no dossier do Desporto Escolar.

É de salientar o grande trabalho burocrático que este cargo exige, com prazos, pedidos, relatórios e tarefas que devem ser cumpridas atempadamente para que os objetivos

deste projeto sejam atingidos, algo que não tínhamos perceção, mas que realmente acaba por fazer sentido, face aos apoios que são fornecidos para que se caminhe na direção adequada e pretendida.

Em suma, consideramos que o acompanhamento direto de um cargo desta natureza se tornou bastante enriquecedor para a aprendizagem, permitindo desenvolver novas competências e conhecimentos, percebendo toda a envolvência e importância do projeto e facilitar no possível desempenho da sua função no futuro. Este projeto de assessoria muniu-nos com mais valências para nos tornarmos melhores profissionais no futuro, porque um professor de Educação Física não trabalha apenas nas suas aulas e, de facto, é sempre importante poder oferecer condições e oportunidades para todos os alunos poderem praticar diferentes modalidades, a seu gosto, num contexto competitivo intraescolar e extraescolar. Foi, também, importante poder estimular o gosto dos alunos pelo desporto e pela atividade física, de forma a contribuir para hábitos desportivos e saudáveis no seu futuro fora da escola.

### **3. Projetos e parcerias educativas**

Esta área prévia, no âmbito do Estágio Pedagógico, que o núcleo de estágio desenvolvesse duas atividades ou eventos na sua plenitude para a comunidade escolar, de modo a desenvolvermos capacidades e valências organizacionais e socioeducativas.

Posto isto, coube ao núcleo de estágio pensar e idealizar o conceito das atividades, acompanhados sempre pelo professor cooperante, que desde cedo nos estimulou para que planeássemos algo inovador e criativo, que pudesse abranger um grande número de alunos, que permitisse uma grande densidade de prática e que todos pudessem participar e divertir-se. Assim, concordámos com o professor cooperante em realizar duas atividades de cariz desportivo e lúdico para os alunos da escola, a desenvolverem-se nos finais do 1º e 2º período.

Para a primeira atividade, o “Olimpoiades”, seguimos o nosso principal objetivo de envolver o maior número possível de alunos, de ambos os géneros, em competições informais, ou seja, de cariz mais lúdico, optando pelo “Kid’s Athletics”, uma forma mais simplificada e lúdica de praticar as várias modalidades do atletismo. Posto isto, planeámos a atividade para os alunos do 2º e 3º ciclo da nossa escola, a realizar-se no Pavilhão Municipal. A preparação da atividade começou um pouco atrasada, mas o trabalho cooperativo e colaborativo entre o núcleo de estágio e o professor cooperante facilitou o processo organizacional e logístico da atividade. Ainda que tenham aparecido algumas

falhas na realização da atividade, estas não comprometeram o normal funcionamento desta e, sendo assim, cumprimos o objetivo principal com que nos tínhamos comprometido, ao proporcionar um convívio entre 160 alunos que estiveram presentes, num clima desportivo e de entretenimento, com bastante densidade e empenho motor, divertindo-se a praticar atividade física.

Depois da realização da atividade foram refletidos, conjuntamente, todos os erros e lacunas evidenciadas na organização da atividade, de modo a melhorarmos a nossa capacidade organizativa na segunda atividade.

Na segunda atividade, o “5 de Abril Baril!”, seguimos os mesmos objetivos da primeira atividade, de forma a poder envolver o máximo número de alunos possível num evento desportivo, favorecendo um clima de competição saudável, aliada ao *fairplay*. Esta atividade realizou-se igualmente no Pavilhão Municipal, destinada também aos 2º e 3º ciclos da escola. Mantivemos a organização por estações, sendo que optámos por vários jogos tradicionais, ainda que alguns um pouco modificados para motivar mais os alunos. Foram, então, criadas situações de competição entre equipas, que as motivou e entreteve, levando-as a aprender, também, um pouco mais sobre a cultura e tradição portuguesa. A atividade revelou ser um sucesso, contando com a participação de 90 alunos, num clima onde o entretenimento e a atividade física imperaram, cumprindo assim os nossos objetivos. De referir que conseguimos corrigir os erros e dificuldades evidenciadas na primeira atividade, que contribuíram para o sucesso organizativo da atividade.

Devemos, também, salientar que criámos um programa de voluntariado com as turmas de 10º ano que intervimos. Com este programa quisemos inculcar um espírito de ajuda e associativo, bem como de responsabilização civil, porque é muito importante que os jovens se interessem e que participem ativamente no que os rodeia. É importante que os alunos sejam proativos na sua vida, e é na escola que podem começar e aprender com isso. Posto isto, o programa revelou um grande impacto, contando com uma grande participação dos alunos, que ajudaram na organização do evento, empenhando funções várias.

Em jeito de conclusão, assumimos que a organização destas atividades nos enriqueceu profissionalmente, mas também socialmente e pessoalmente, sendo que desenvolvemos, também, valências organizativas que serão úteis para o nosso futuro enquanto docentes de Educação Física. De referir que todo o trabalho cooperativo e

colaborativo entre núcleo de estágio, professor cooperante e o grupo de Educação Física contribuiu para uma coesão e proximidade ainda maior.

#### **4. Atitude ético-profissional**

Nesta quarta dimensão, relativa à área ético-profissional, sempre existiu a preocupação do professor cooperante em sensibilizar-nos para a sua importância, para que nos envolvêssemos na comunidade escolar, desde os alunos aos professores, aos encarregados de educação e aos funcionários, porque realmente só todo este conjunto forma uma comunidade escolar e, por isso mesmo, assumimos uma atitude ético-profissional e um envolvimento ativo, porque foram todas estas experiências e vivências que contribuíram para a construção do nosso perfil enquanto futuros professores de Educação Física, pois o trabalho de um professor não passa apenas pelas suas aulas. Desde o início nos esforçámos por nos envolvermos ao máximo na comunidade e realidade escolar.

Durante todo o estágio assumimos uma postura ético-profissional para com a turma e os seus alunos, sendo que nunca faltámos ou chegámos atrasados a uma aula, tornando-nos coerentes quando pedíamos aos alunos o mesmo, o que acabou por se revelar uma rotina, com os alunos a serem sempre pontuais às aulas, à exceção de certas situações pontuais devidamente justificadas. Com os alunos da turma mostrámo-nos sempre disponíveis para os auxiliar fora do horário das aulas, sendo que acabámos por nos reunirmos com estes para a preparação do esquema para Ginástica Acrobática, porque as aulas eram curtas e os alunos acabaram por pedir ajuda. Com os alunos, procurámos providenciar material para poderem trabalhar, tendo sido criados documentos de apoio para a construção dos esquemas de Ginástica e preparados vídeos para mostrar aos alunos em certas matérias que pudessem ser um pouco abstratas para estes, de forma a que pudessem ver o que era pretendido.

Relativamente à nossa aprendizagem, à autoformação e desenvolvimento profissional devemos referir que estivemos presentes em todos os eventos planeados pela faculdade para a nossa formação, sendo que apresentámos trabalhos na “VIII Oficina de Ideias de Educação Física”, nas “V Jornadas Científico-Pedagógicas” e no “VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”. Devemos salientar que demos relevância à presença na escola, sendo que sempre observámos as aulas do núcleo de estágio e estivemos presentes em todas as reuniões de estágio, pois entendíamos estes momentos como fundamentais para aprendizagem. De referir que todos os debates e reflexões entre

estagiários e professores orientador e cooperante também se revelaram essenciais para o desenvolvimento profissional.

Sempre considerámos toda a comunidade escolar como peças fundamentais para o normal funcionamento da escola, desde os professores, aos alunos, aos funcionários e aos encarregados de educação. Assim sendo, com os professores sempre mantivemos relações cordeais, sendo que com os professores de Educação Física foram criadas ligações mais próximas, sustentadas na colaboração, pois quando necessário trocávamos de espaço ou vice-versa. Nas atividades internas, do desporto escolar, foi muito fácil trabalhar com o Grupo de Educação Física, que sempre primou pelo espírito colaborativo sentido, que nos levou a trabalhar em equipa de uma maneira muito fácil e natural. Com os alunos da escola sempre assumimos uma conduta profissional, contudo próxima destes, sem que certas linhas fossem ultrapassadas, estando sempre disponíveis para os ajudar, como foi o caso de os termos auxiliado na venda de crepes organizada pela Associação de Estudantes num intervalo. Com os funcionários mantivemos uma relação bastante positiva e colaborativa, sendo que nos receberam na escola de uma maneira bastante acolhedora, que nos deixou muito à vontade. Devemos, também, referir que até com a Direção e Secretaria da escola trabalhámos num espírito de cooperação, muito por causa do desporto escolar e das atividades dinamizadas pelo núcleo de estágio, sendo que tivemos de ter aprovações da Direção, e precisámos de contactos dos fornecedores da escola para os contactar, de forma a angariarmos apoios para as atividades.

Em suma, consideramos que assumimos uma postura ético-profissional bastante competente, prevalecendo o sentimento de missão cumprida.

## **5. Questões dilemáticas**

Durante o ano letivo existiram vários momentos e situações que nos fizeram refletir na nossa prática docente para conseguirmos atingir respostas eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos primeiros dilemas que enfrentamos relaciona-se com a inadequação do Programa Nacional de Educação Física com o contexto real de ensino, tanto na definição de objetivos como na aceção dos níveis desempenho para os ciclos e anos de escolaridade, porque mesmo que a inclusão seja assegurada na escola e nas aulas de Educação Física, os objetivos e critérios de desenvolvimento por níveis de desempenho podem não ser alcançados. Apesar de reconhecermos o esforço na tentativa de homogeneizar o currículo

dos alunos, parece-nos óbvio que a flexibilidade dos conteúdos é essencial para garantirmos o sucesso dos alunos.

Outra questão que nos fez refletir muito a nossa prática pedagógica deveu-se a uma situação específica, que acreditamos que possa ser transversal a muitos professores de Educação Física. Posto isto, o que devemos fazer quando um aluno da turma não pode realizar aulas práticas devido à a problemas físicos? Como poderemos criar situações de aprendizagem a esse aluno? Como avaliaremos esse aluno? Várias foram as questões que surgiram, sendo que acreditamos que nos devemos centrar no domínio cognitivo quando tal acontece, oferecendo documentos de apoio relativos à matéria lecionada, com a realização de relatórios de aula, que acabam por ser insignificantes quanto ao conteúdo e conhecimento, revelando-se maioritariamente descritivos. Parece-nos que usar esse aluno como auxiliar do processo de ensino, a ajudar o professor a montar os exercícios e arrumar o material pode contribuir para o domínio socioafetivo, mas serão essas aprendizagens suficientes?

Relativamente à aula propriamente dita, surgiram alguns dilemas numa fase inicial do estágio que nos levaram a certos períodos de reflexão e debate interno, mas que conseguimos obter respostas. O primeiro dilema relaciona-se com o aquecimento geral ou específico, porque segundo a nossa experiência na área do treino o melhor a aplicar seria o aquecimento geral, mas a inexperiência no contexto escolar causou algumas inseguranças, por causa da reação dos alunos e por causa da especificidade de certas matérias. Sendo que o aquecimento geral permite a criação de certos jogos lúdicos para atingir os fins necessários, motivando os alunos e contribuindo para um bom empenho motor, mas por outro lado, com o aquecimento específico também era possível realizar jogos lúdicos, acrescentando condicionantes ou o material do jogo, permitindo trabalhar conteúdos referentes à unidade didática em questão. Posto isto, e após experimentarmos ambas as estratégias, priorizámos a realização de aquecimentos específicos.

Por último, pelas mesmas razões que o dilema anterior, surgiu a questão exercícios analíticos ou situações jogadas? Sendo que somos grandes seguidores do princípio da especificidade e da periodização tática, desde cedo assumimos um privilégio sobre as situações jogadas, pelo facto de podermos trabalhar conteúdos técnicos aliados à técnica, sendo que considerámos a eficácia sobre a eficiência, porque a técnica desagregada da tática de nada vale no jogo, que é sempre o objetivo final das matérias. Na realidade ninguém aprende a tocar piano a correr à volta dele.

## Capítulo IV – Aprofundamento do Tema-Problema

### 1. Introdução

Em ano de Estágio Pedagógico, correspondente ao 2º ano do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ocorre o primeiro contacto com a realidade escolar na ótica de professor, o que permite experienciar todo o processo de ensino-aprendizagem e as suas problemáticas. Deste modo, acreditamos que o processo de formação contínua é indispensável aos docentes, pois os capacita para as exigências impostas pelo contexto, que se modificam constantemente e, por isso mesmo, pensamos ser pertinente discutir os desafios implícitos no desenvolvimento profissional dos professores na escola no âmbito da didática, do currículo, da avaliação e da ética profissional que perfilam o seu desempenho profissional, assim como a pertinência da implementação de práticas reflexivas, numa cultura colaborativa, como oportunidade de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e de adquirir (novas/diferentes) posturas de trabalho que tenham impacto no aproveitamento escolar dos alunos.

Portanto, a escolha da nossa temática, como aprofundamento do tema-problema, surge de uma consciência subjetiva de que a convergência da perceção e compreensão do processo de ensino-aprendizagem, de um mesmo contexto, entre os dois agentes (professores-alunos) será extremamente importante para o sucesso das aprendizagens. Porque o processo de ensino-aprendizagem representa um conjunto de interações comportamentais entre dois agentes, o professor e o aluno, e, como defendido por Rosado e Mesquita (2009), a convergência entre as duas agendas e a sua negociação, contribui para um melhor ambiente de aprendizagem e, posteriormente, o sucesso dos objetivos.

Sendo assim, conscientes da importância que tais convergências assumem no processo de ensino-aprendizagem, procurámos determinar se existe concordância relativamente à perceção do processo de intervenção pedagógica aplicado e experienciado, através de estudos-caso com dois professores de Educação Física, professor estagiário e professor experiente, e os alunos das suas respetivas turmas do Ensino Secundário. Com isto pretendemos ir mais além, objetivando a identificação boas práticas pedagógicas que contribuem para tais convergências na perceção do processo pedagógico, através de entrevistas aos dois professores.

## 2. Enquadramento Teórico

A docência é uma profissão que tem vindo a sentir uma imposição universal de que o século XXI exige um nível superior de capacidades e competências que possibilitem uma reflexão constante e crítica, na procura de soluções de problemas complexos, por forma a diligenciar, obter e sintetizar informação oriunda de fontes diversas, com vista a estarmos aptos a defrontar a heterogeneidade que a vida escolar nos coloca, porque para que a aprendizagem ocorra, ou seja, para que se consiga levar alguém a aprender, é imprescindível que exista uma sintonia produtiva entre o aprendiz e o orientador da aprendizagem, o professor.

O ensino não depende apenas das intenções do professor, tratando-se de um processo dinâmico, porque existe interação entre o professor e o aluno num espaço que se caracteriza pela multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade de situações (Doyle, 1986).

A literatura evidencia que alunos com diferentes características percebem de maneira diferente os comportamentos de ensino dos professores (Lee, 1997). A heterogeneidade das personalidades do professor e do aluno origina uma relação ativa em que ambos assumem papéis centrais no processo de ensino-aprendizagem. O aluno intervém necessariamente no processo educativo, não sendo um mero recetor, mas sim construtor do conhecimento, participando de forma compartilhada nessa construção, pelo que os seus pensamentos e atitudes continuam a chamar a atenção dos investigadores.

De acordo com Gómez (2000), o professor deve ter uma função facilitadora, procurando a compreensão comum no processo de construção do conhecimento compartilhado, que se dá somente pela interação. A aula deve-se transformar e provocar a reflexão sobre as próprias ações, suas consequências para o conhecimento e para a ação educativa. Nesse mesmo raciocínio, Rey (1995) defende a ideia de que a relação professor-aluno é influenciada pelas ideias que um tem do outro e até mesmo pelas as representações mútuas entre os mesmos. A interação professor-aluno não pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, pois se envolve também nas dimensões afetivas e motivacionais.

É importante considerar a relação entre professor/aluno com o clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos e da criação das pontes entre o seu



conhecimento e o deles. Sendo assim, a participação dos alunos nas aulas é de suma importância, pois estarão expressando os seus conhecimentos, preocupações, interesses, desejos e vivências de movimento podendo, assim, participar de forma ativa e crítica na construção e reconstrução de sua cultura de movimento e do grupo em que vive (Gómez, 2000).

Abreu e Masseto (1990, p.115) defendem que é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentando-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

Nesse sentido, partimos de uma consciência subjetiva de que a ponte primordial do processo de ensino-aprendizagem é a interação entre os dois agentes do ensino, o professor e o aluno, ou seja, quanto mais convergente for a percepção e compreensão entre os dois agentes, perante as decisões, atitudes e práticas, mais profícua se tornará a aprendizagem, porque o ambiente de aprendizagem resulta de um encontro entre dois vetores, um vetor primário e um vetor secundário, representando, o primeiro, a agenda dos professores e o segundo, a agenda dos alunos (McCaughtry, Tischler & Flory, 2008).

Vamos, então, ao encontro do que Rosado e Mesquita (2009) defendem, pois consideram que a convergência dessas duas agendas, que contém as expectativas, os valores e concepções de ensino dos professores e dos alunos, contribuem para um melhor ambiente de aprendizagem, através de um processo de negociação entre professores e alunos, com o intuito de alcançar o sucesso dos objetivos de ambos.

Assim, é de significativa importância considerarmos esta relação professor-aluno como uma “condição do processo de aprendizagem”, sendo ela que “motiva e dá significado ao processo educativo” (Mayer & Costa, 2017). Ou seja, uma boa relação de proximidade entre os dois agentes e a forma como os alunos entendem as estratégias e intervenções do professor representam um maior sucesso no desenvolvimento das suas aprendizagens, do que se acontecer o oposto. Portanto, determina-se que o bom desenvolvimento do aluno resulta da ação do professor através da sua metodologia de ensino. No entanto, a forma de interagir com o aprendiz poderá refletir na aceitação ou rejeição das tarefas propostas e deixar marcas que o caracterizarão no futuro (Mayer & Costa, 2017).

É, também, essencial entendermos o processo complexo de ensino-aprendizagem em diferentes dimensões, que constituem e fundamentam o sucesso da intervenção

pedagógica. Estas dimensões são caracterizadas por estratégias, métodos e ações do professor no seu processo de ensino que, na sua plenitude, contribuem para o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Assim, é essencial que o professor pondere a melhor forma de transmitir conhecimento, informação e conteúdos (dimensão instrução), que planeie e organize de forma a potenciar o tempo e densidade de aprendizagem (dimensão planeamento e organização), que favoreça um clima positivo de aprendizagem para o desenvolvimento dos alunos (dimensão clima), que promova boas relações e rotinas para uma aula disciplinada (dimensão disciplina) e que envolva o aluno no processo avaliativo (dimensão avaliação).

Contudo, estamos cientes que nem sempre é possível a sua execução plena, ou até de que nem sempre os professores têm perceção de que os podem estar a aplicar de forma correta, assim como nem sempre os alunos compreendem a sua aplicação. Quando testemunhamos tal, o professor e alunos com diferentes perceções e entendimentos, o processo de ensino-aprendizagem pode ser prejudicado.

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo Geral**

O principal objetivo do estudo é perceber se a perceção relativa à intervenção pedagógica, entendida pelos diferentes atores de um mesmo contexto de ensino-aprendizagem (professor-alunos), é convergente ou divergente.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

Tendo em conta o objetivo geral traçado anteriormente, podemos definir os seguintes objetivos específicos:

- 1) Determinar se existe convergência/divergência entre a perceção do professor e dos alunos, relativamente à intervenção pedagógica;
- 2) Perceber se existe convergência/divergência de perceção entre o professor e os alunos, por dimensão da intervenção pedagógica;
- 3) Comparar os valores de convergência/divergência de perceção da intervenção pedagógica entre o professor experiente e o professor estagiário;
- 4) Determinar qual a dimensão da intervenção pedagógica onde existe maior convergência na perceção do processo de ensino-aprendizagem;
- 5) Identificar boas práticas pedagógicas.

## **4. Metodologia**

A presente investigação, inserida no âmbito da intervenção pedagógica, regeu-se pelo método investigativo de Estudo de Caso, sendo orientado através de um plano estruturado de investigação intensivo e detalhado de um conjunto de perceções entre dois agentes de ensino, professores e alunos, neste caso (Coutinho, 2011, p. 293). O estudo teve por base uma metodologia mista, qualitativa-quantitativa, sendo que foram conciliadas técnicas de estatística descritiva no tratamento de questões de natureza fechada com a análise de conteúdo nas entrevistas semiestruturadas.

### **4.1. Caracterização da Amostra**

A amostra do nosso estudo surge organizado em dois grupos - professores e alunos: o primeiro composto por dois professores do sexo masculino, sendo que um é professor estagiário (24 anos) e o outro é um professor inserido na carreira (45 anos) que tem 21 anos de serviço docente.

O segundo grupo é representado por duas turmas do Ensino Secundário da EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos: uma turma do 10º ano do Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias composta por 21 alunos na sua totalidade, com uma média de idades de 15 anos, sendo 13 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Outra turma do 11º ano do Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias composta por 19 alunos na sua totalidade, com uma média de idades de 17 anos, sendo 12 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. De referir que a turma do 10º ano de escolaridade pertencia ao professor estagiário e a do 11º ano, ao professor experiente.

### **4.2. Instrumentos**

Para a realização do presente estudo foram aplicados dois questionários construídos em “espelho” (Anexos 5 e 6), isto é, o Questionário da Intervenção Pedagógica do Aluno de Educação Física, aplicado aos alunos, e o Questionário da Intervenção Pedagógica do Aluno de Educação Física, aplicado aos professores. Ambos os questionários são constituídos por três partes: a primeira parte contém questões fechadas, de caracterização pessoal dos participantes; a segunda é composta por um total de 44 indicadores/afirmações, com uma escala tipo *Likert* para os inquiridos exprimirem a sua perceção relativamente ao grau de frequência, com as seguintes possibilidades de resposta: 1 (Nunca), 2 (Raramente), 3

(Algumas vezes), 4 (Muitas vezes) e 5 (Sempre). Estes indicadores são relativos à intervenção pedagógica e estão divididos por cinco dimensões de intervenção pedagógica (dimensão instrução, dimensão planeamento e organização, dimensão clima, dimensão disciplina e dimensão avaliação), visadas por Siedentop (1983), e no perfil geral de desempenho profissional (decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto), sendo a organização destes indicadores aleatória; a terceira foi constituída por duas perguntas abertas referentes ao sentimento relativo à disciplina de Educação Física e a uma sugestão de mudança na disciplina que contribuísse para um sentimento mais positivo. Sendo que neste estudo apenas apresentaremos os resultados respeitantes às questões fechadas. Os questionários utilizados ainda se encontram em processo de validação por professores especializados da área.

Para irmos mais além na investigação, foi utilizada a pesquisa qualitativa para captar tanto a aparência do fenómeno quanto sua essência, de forma a procurar as causas e razões de sua existência, tentando explicar sua origem, suas relações e mudanças (Triviños, 1987, p.129). Foram, então, criadas duas entrevistas semiestruturadas, uma para cada professor, com o objetivo de perceber o porquê dos resultados, com 2 perguntas delineadas na matriz (anexos 9 e 10 ).

### **4.3. Procedimentos**

Os questionários foram aplicados num único momento por nós, enquanto agentes externos do processo de ensino-aprendizagem, aos dois grupos da amostra, separadamente. Existiu a preocupação de reforçar junto dos participantes que as respostas eram confidenciais e anónimas, e que os resultados seriam usados exclusivamente para fins académicos e estatísticos, assim como, pelo grupo de investigadores implicados no estudo. De forma a garantir tal anonimato, os voluntários que participaram foram previamente instruídos sobre a importância do não registo de qualquer informação que tornasse possível a sua identificação. Foi, também, reforçado que não existiam respostas certas ou erradas, sendo solicitado que respondessem da forma mais sincera possível. Antes do preenchimento, os participantes foram contextualizados relativamente à pertinência do estudo, sendo que também foram esclarecidas as dúvidas, não só antes do preenchimento, mas também durante.

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

temporais, com foco e direção nas percepções dos professores e seus alunos sobre uma mesma intervenção pedagógica, com especificidade às turmas do 10º e 11º ano de escolaridade, com a preservação de um ambiente calmo e natural no preenchimento dos questionários.

A entrevista foi realizada de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, na escola em questão, sendo utilizada a matriz para uma entrevista semiestruturada com duas perguntas-tipo, entendidas como orientadoras do processo, pois permitem abertura ao discurso do entrevistado, mas preveem simultaneamente algum controle, caso se desviem do assunto em estudo. Segundo Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador, além de oferecer todas as condições possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Portanto, foi explicado que a elaboração da matriz decorreu de um trabalho consolidado anteriormente, envolvendo a primeira fase do estudo, a investigação quantitativa.

As entrevistas foram, também, guiadas por nós, enquanto agentes externos do processo de ensino-aprendizagem, aos dois professores. Existiu uma contextualização e explicação prévia sobre o objeto de estudo, sendo que ambos foram notificados sobre o anonimato das entrevistas, que o seu uso se destinava, exclusivamente, para fins académicos. Ambos os professores autorizaram a gravação da entrevista para posterior transcrição.

#### **4.4. Tratamento dos Dados**

Para o tratamento estatístico das respostas às questões do questionário, de natureza fechada, foi usado o IBM SPSS STATISTICS 25, em que foram quantificados os níveis da escala de resposta: 1 (Nunca), 2 (Raramente), 3 (Algumas vezes), 4 (Muitas vezes) e 5 (Sempre). Com isso, foram identificados os resultados médios dos professores e dos alunos das suas turmas nos 44 indicadores (Anexos 7 e 8), sendo que para se identificarem convergências nas diferentes dimensões, foram determinados os resultados médios dos indicadores relativos às diferentes dimensões da intervenção pedagógica.

Para o tratamento das entrevistas foi feita a sua transcrição (Anexos 11 e 12) para posterior análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009), representa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Primeiramente, foi feita a leitura flutuante e, de

seguida, a exploração do material das entrevistas. Com isto, pretendemos identificar boas práticas pedagógicas relativas à dimensão que cada professor apresenta maior convergência na percepção da intervenção pedagógica com os seus alunos.

## 5. Apresentação e discussão dos resultados

Como referido anteriormente, o questionário era composto por um total de 44 indicadores/afirmações divididos em cinco grandes dimensões: Dimensão Planeamento e Organização, Dimensão Instrução, Dimensão Disciplina, Dimensão Avaliação e Dimensão Clima.

Quanto a estas, o professor experiente e os seus alunos apresentam uma percepção sensivelmente idêntica relativa à intervenção pedagógica, apesar de existir uma ligeira valoração superior na percepção desempenho por parte do professor face à percepção dos alunos (4,37 e 4,12, respetivamente - tabela 1), existindo por isso alguma divergência de percepção, sendo que as médias das suas respostas variaram entre os 4,69 e os 4,13, para o professor, e entre os 4,37 e os 3,74, para os alunos, isto é, valores um pouco mais baixos, no que à percepção de frequência diz respeito.

O fato do professor experiente evidenciar uma valoração superior não indica que alcançou o pleno das competências. Contudo, é justo considerar que grande parte das competências e valorações superiores autopercecionadas se poderão justificar pelo repertório de anos de serviço vivenciado, indo ao encontro da investigação de Farias (2012), em que os professores com mais de dez anos de serviço defendem que a experiência é o principal meio para a aquisição de capacidades.

Consideramos pertinente reconhecer que todos os valores apresentados nos remetem para uma valoração bastante satisfatória, com valores de resposta entre o 3 – “algumas vezes” – e o 5 – “sempre”.

**Tabela 4-** Resultados médios dos indicadores relativos às diferentes dimensões da intervenção pedagógica- Professor Experiente.

<b>Intervenção Pedagógica (Professor Experiente)</b>						
<b>Dimensões</b>	<b>DI</b>	<b>DPO</b>	<b>DC</b>	<b>DD</b>	<b>DA</b>	<b>Média</b>
<b>Professor</b>	4,69	4,13	4,46	4,25	4,33	4,37
<b>Alunos</b>	4,37	4,10	4,26	3,74	4,11	4,12

*DI- Dimensão Instrução; DPO- Dimensão Planeamento e Organização; DC- Dimensão Clima; DD- Dimensão Disciplina; DA- Dimensão Avaliação*

Analisando agora as várias dimensões da intervenção pedagógica (tabela 1), conscientes que o professor considerou uma valoração positiva superior à dos seus alunos, temos que destacar as dimensões Planeamento e Organização, Clima e Avaliação como aquelas em que existe maior convergência de perceções e, pelo contrário, encontramos uma maior divergência de perceção relativamente às dimensões Instrução e Disciplina. Estes resultados corroboram o estudo de Henrique *et al.* (2018), que evidencia uma auto-perceção bastante positiva dos professores experientes no Planeamento, Gestão do Ensino e Motivação, sendo que na área da Avaliação, mais de 90% dos professores experientes se avaliaram como Bom/Excelente.

A dimensão Planeamento e Organização é a dimensão que apresenta a maior proximidade de perceções (4,13 - professor; 4,10 - alunos). Consideramos que a experiência poderá ser um fator preponderante para a eficácia desta dimensão. Desta forma, questionámos o professor experiente sobre o que considerava ideal para o Planeamento e Organização nas aulas de Educação Física, sendo que este referiu,

“O ideal é, primeiro conhecer as bases com que vais trabalhar, programa ou aprendizagens essenciais neste caso, conhecer bem o local onde estás inserido... ter uma planificação básica/geral daquilo que se vai fazer com a turma, ou seja, com os conteúdos definidos” (Entrevista com professor experiente)

“Realizar uma avaliação diagnóstica para ver o nível em que eles se enquadram, e depois procurar ir sempre além daquilo que é a prestação inicial dos alunos nos vários conteúdos” (Entrevista com professor experiente)

“As aulas devem ser bem pensadas naquilo que é a organização dos alunos na aula e dos exercícios da aula, de forma a minimizar os tempos de espera, aumentar os tempos de execução... tentar utilizar mais a demonstração, pois assim os alunos entendem mais rápido (a captação da informação é mais rápida visualizado do que ouvindo), temos de utilizar todas as estratégias que temos ao nosso alcance precisamente para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva” (Entrevista com professor experiente)

Com isto, o professor experiente vai ao encontro do que Januário (1996) defendeu, pois evidenciou que o professor experiente eficaz planeia para a gestão da turma e para a aprendizagem dos alunos, que estes são conhecedores dos diferentes níveis de prática dos alunos e usam essa informação no planeamento, que proporciona explicações e demonstrações precisas e focadas, preocupando-se sempre com a maximização da prática

dos alunos, minimizando o tempo de espera destes. Contudo, no que concerne ao indicador “Gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos” os alunos evidenciam uma percepção de frequência superior (3,42) à do professor (2), contrastando o “algumas vezes” com o “raramente”.

Relativamente à convergência de percepções, são evidenciadas concordâncias positivas entre o professor experiente e os alunos nos indicadores “Cumprir o horário da aula” (5 - professor; 4,63 - alunos) e “É assíduo” (5 - professor; 4,58 - alunos). Contudo, os alunos têm uma percepção muito positiva relativamente ao indicador “Apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina” (4,63), mas o professor experiente atribuiu uma valoração inferior (4), contrastando com o que defendeu após ser questionado se os alunos deviam estar a par do processo de ensino-aprendizagem e se esse processo devia ser explicado aos alunos,

“Toda a gente ganha se todos souberem o que é necessário realizar... é importante que eles saibam logo desde o início qual é que é a situação inicial deles e onde é que se pretende que eles cheguem” (Entrevista professor experiente)

Porém, relativamente à percepção dos alunos, estes consideram que o professor “Planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica” muitas vezes (4,42), ao contrário da percepção do professor de o realizar sempre (5). Isto poderá ser explicado pelo fato dos alunos não terem sensibilidade nem conhecimento para poderem ter uma noção real do que é uma planificação da matéria, ou até mesmo de uma sequência lógica. Poderá, também, ser explicado por um desinvestimento, marcado pela libertação progressiva do investimento no trabalho, tal como Huberman (1995) defende, e como referido,

“À medida do professor de EF começa a ficar mais velho, mais experiente, começa-se a relaxar noutro tipo de tarefas, e estamos a falar de tarefas de planeamento, é normal que isso aconteça” (Entrevista professor experiente)

Relativamente ao professor estagiário observámos que ambos os atores do contexto de ensino-aprendizagem, o professor estagiário e os seus alunos, revelam uma percepção semelhante relativa à intervenção pedagógica, apesar de existir uma percepção de frequência ligeiramente inferior do professor face à percepção dos alunos (3,89 e 3,99, respetivamente - tabela 2), sendo que as suas médias de respostas, por dimensão, variaram entre os 4,38 e os 3,50, e dos seus alunos entre 4,23 e os 3,77. No entanto, as valorações mais baixas atribuídas pelos alunos são também as mais baixas atribuídas pelo professor estagiário, à exceção da



dimensão Instrução, o que nos leva a crer que existe a percepção do professor estagiário de que este aspeto ainda pode ser melhorado. Desta forma, podemos considerar que talvez o professor estagiário, por se encontrar numa fase de formação inicial, apresenta uma postura mais crítica e derrotista da sua intervenção pedagógica. Estes resultados contrariam o estudo semelhante de Silva (2017), que afirma que os professores estagiários tendem a sobrevalorizar a sua intervenção pedagógica comparativamente à percepção dos seus alunos.

De referir que todos os valores apresentados apresentam uma valoração satisfatória, compreendidos entre o 3 – “algumas vezes” – e o 5 – “sempre”.

**Tabela 5-** Resultados médios dos indicadores relativos às diferentes dimensões da intervenção pedagógica- Professor Estagiário.

<b>Intervenção Pedagógica (Professor Estagiário)</b>						
<b>Dimensões</b>	<b>DI</b>	<b>DPO</b>	<b>DC</b>	<b>DD</b>	<b>DA</b>	<b>Média</b>
<b>Professor</b>	3,77	4,38	4,15	3,50	3,67	3,89
<b>Alunos</b>	4,23	4,05	4,10	3,78	3,77	3,99

*DI- Dimensão Instrução; DPO- Dimensão Planeamento e Organização; DC- Dimensão Clima; DD- Dimensão Disciplina; DA- Dimensão Avaliação*

Observando os resultados médios dos indicadores das várias dimensões da intervenção pedagógica (tabela 2) percebemos que o professor estagiário, no geral, manifestou uma valoração positiva inferior à dos seus alunos. Salientamos as dimensões Clima, Avaliação e Disciplina, porque apresentam uma maior convergência de percepções, sendo que é de constatar uma maior divergência nas dimensões Instrução e Planeamento e Organização.

De referir que alguns resultados vão ao encontro do estudo de Henrique *et al.* (2018), que refere que os professores iniciantes autopercecionam um maior domínio de competências nas áreas Comunicação, Gestão do Ensino e Motivação.

A percepção e divergência apresentadas relativamente à dimensão Planeamento e Organização poderão ser explicadas com o auxílio do estudo de Carreiro da Costa *et al.* (1991), que concluiu que os professores estagiários revelaram expectativas e preocupações relativas ao planeamento das aulas.

Relativamente à convergência na dimensão Avaliação, num estudo semelhante, Furlan (2006), citado por Silva (2017, p.29) concluiu que existia um entendimento idêntico da importância da avaliação.

Posto isto, constatamos que a dimensão Clima é a que apresenta a maior convergência de percepções (4,15 - professor estagiário; 4,10 - alunos). Consideramos que a proximidade pode estar na base desta convergência de percepções, sendo que questionámos o professor estagiário sobre o que este considerava ideal para um bom clima na aula de Educação Física, ao qual respondeu,

“Acho que é importante que o professor seja entusiasta, que demonstre uma postura ativa perante a turma, pois isso depois reflete-se no comportamento dos alunos. É preciso ouvir os alunos (dar ouvidos) e perceber também os seus interesses, e por vezes adaptar a sua maneira de agir, com o objetivo de melhorar o clima na aula” (Entrevista professor estagiário)

Contudo, apesar do professor considerar uma postura ativa como um fator essencial para um bom clima na aula, no questionário o professor estagiário valorou o indicador “Imprime ritmo e dá entusiasmo à aula” com 3 (“algumas vezes”), enquanto que os seus alunos consideraram uma frequência de valor 4,43 (“muitas vezes”), evidenciando alguma divergência na percepção dos dois agentes do processo de ensino-aprendizagem. O professor estagiário refere, também, que é importante ouvir os alunos e perceber os seus interesses, assinalando como opção de resposta 4 (“muitas vezes”) no indicador “Estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias”, convergindo com a percepção dos alunos (4,05).

No indicador “Dá especial atenção aos alunos com mais dificuldades”, existe uma convergência na percepção entre o professor estagiário (4 – “muitas vezes”) e os seus alunos (3,95), sendo que este refere,

“Mesmo para aqueles que sentem dificuldades é importante dar-lhes uma atenção especial ou tentar explicar-lhes a modalidade de outra maneira para que eles quebrem aquela barreira que existe numa modalidade em que eles não se sintam tão à-vontade” (Entrevista professor estagiário)

“É importante motivar todos, para que todos se sintam integrados na aula, mesmo que sejam uns integrados de uma maneira, tendo em conta as suas facilidades numa modalidade e outros integrados tendo em conta as suas dificuldades” (Entrevista professor estagiário).

Relativamente à convergência de percepções, são evidenciadas concordâncias positivas entre o professor estagiário e os alunos nos indicadores “Por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal” (2 - professor estagiário;

1,81 - alunos), “Relaciona-se positivamente com os alunos” (5 - professor estagiário; 4,81 - alunos) e “Trata os alunos com respeito” (5 - professor estagiário; 4,90 - alunos). Estes resultados relacionam-se com as características afetivas do professor bem-sucedido, segundo Silva (1992): “Desenvolve laço afetivo forte com os alunos” e “Mantém clima agradável, respeitoso e amigo com os alunos - “atmosfera prazerosa””, como o próprio refere,

“Com maior idade eles assumem como uma postura mais rigorosa e não tanto daquela proximidade de idades em que eles vêm que podem brincar um pouco mais ou podem criar mais confiança” (Entrevista professor estagiário).

Posto isto, olhando para os resultados apresentados é possível comparar os valores apresentados entre o professor experiente e o professor estagiário, e as suas respetivas turmas. Olhando para a média global das várias dimensões, o professor inserido na carreira e a sua turma evidenciam uma valoração superior no grau de frequência (4,37 e 4,12, respetivamente) à do professor estagiário e respetiva turma (3,89 e 3,99, respetivamente).

Analisando agora as várias dimensões, observamos que na dimensão Instrução existe uma maior convergência na perceção entre o professor experiente e os seus alunos (4,69 - professor; 4,37 - alunos), comparativamente com o professor estagiário e os seus alunos, que apresentam uma grande diferença nas suas perceções (3,77 - professor estagiário; 4,23 - alunos). Os resultados corroboram uma das características do professor experiente segundo Piéron (1999), que defende que o professor experiente observa “coisas” que os restantes não vêm, sendo capaz de realizar discriminações mais sensíveis. Nesta mesma dimensão, Januário (1996) também afirma que o professor experiente proporciona explicações e demonstrações precisas e focalizadas.

Na dimensão Disciplina assistimos precisamente ao contrário da dimensão Instrução, pois existe maior convergência na perceção entre o professor estagiário e os seus alunos (3,50 - professor estagiário; 3,78 - alunos), comparativamente com o professor experiente e os seus alunos, que evidenciam maior divergência na perceção relativa a esta dimensão (4,25 - professor; 3,74 - alunos). Contudo, os alunos apresentam um nível semelhante na perceção, sendo que o professor experiente sobrevaloriza a sua intervenção pedagógica nesta dimensão, comparativamente aos seus alunos.

Por fim, é de evidenciar o nível de convergência apresentado na dimensão Avaliação, no caso dos dois professores, sendo que o professor experiente e os seus alunos apresentam uma valoração superior (4,33 - professor; 4,11 - alunos) à perceção do professor

estagiário e os seus alunos (3,67 - professor estagiário; 3,77 - alunos). De acordo com Piéron (1999), os professores experientes possuem uma maior precisão na avaliação, sendo que a avaliação diagnóstica dos principiantes é mais superficial, levando-os a cometer alguns erros graves.

Como Henrique *et al.* (2018) referem, a profissionalização do ensino emerge como algo necessário, não só em relação aos temas apontados, mas principalmente, em relação à análise das práticas de ensino. De um modo geral, não fazemos a análise das nossas práticas e, portanto, a perspectiva de uma reflexão crítica (Tardif, 2002) é essencial tanto na formação inicial, como na formação contínua, porque permite a autorregulação de nossas competências.

## **6. Conclusões**

Com os presentes estudos-caso conseguimos perceber que realmente existe uma convergência global na intervenção pedagógica percebida pelo professor experiente e pelo professor estagiário, com os seus respetivos alunos, sendo que esta é mais próxima no professor estagiário, mas mais positiva (perceção de maior frequência) no professor experiente. Este evidenciou maior convergência nas dimensões Planeamento e Organização, Clima e Avaliação e, por outro lado, encontrámos uma maior divergência relativamente às dimensões Instrução e Disciplina. No caso do professor estagiário, salientamos as dimensões Clima, Avaliação e Disciplina, porque apresentaram uma maior proximidade de perceções, sendo que é de constatar uma maior divergência nas dimensões Instrução e Planeamento e Organização.

Estes resultados divergentes podem contribuir para uma melhor reflexão docente e os convergentes para reforçar as práticas pedagógicas, de forma alcançar um processo de ensino-aprendizagem tendo em conta as necessidades e expectativas dos alunos. Com isto, fornecemos pistas para as necessidades de formação e nortearmos recomendações para a formação inicial e contínua.

Quando comparados os dois professores, os resultados remetem-nos para a necessidade de uma melhor preparação na formação inicial dos professores estagiários, de forma a vincular a indissociabilidade entre a teoria e a prática, assente na intensificação de experiências letivas e de investigação durante a formação inicial, de forma a potenciar ao máximo as aprendizagens destes e desenvolver competências e capacidades que permitam

aos professores estagiários encontrarem soluções para os problemas práticos que a docência trará aquando do estágio pedagógico.

Relativamente ao professor experiente, é imperativo que não se considere a experiência docente como a “única” estratégia para a intervenção pedagógica, pois também esta precisa de ser refletida, renovada e melhorada, contrariando o processo de desinvestimento.

Nesta investigação determinámos, também, que o professor experiente apresenta uma maior convergência na dimensão Planeamento e Organização, sendo que com os questionários e entrevista, conseguimos identificar boas práticas pedagógicas percecionadas igualmente pelos alunos: planificar a matéria, seguindo uma sequência lógica; apresentar, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina; apresentar o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.

Relativamente ao professor estagiário, em conjunto com a sua turma, evidenciaram maior concordância na dimensão Clima, podendo ser identificáveis algumas práticas pedagógicas a reter para o futuro: dar especial atenção aos alunos com mais dificuldades; estimular a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias; relacionar-se positivamente com os alunos; tratar os alunos com respeito.

## Capítulo V – Conclusão

Realizando uma retrospectiva deste percurso, devemos salientar a importância cirúrgica que o Estágio Pedagógico assumiu na nossa formação transversal, porque estar num contexto real permitiu-nos experienciar todo o processo inerente à nossa futura profissão, sendo que cada momento se tornava uma aprendizagem. Foi, sem dúvidas algumas, a experiência mais enriquecedora da nossa vida, composta por fortes emoções que acabaram por nos trazer a este ponto. Será sempre com nostalgia que nos iremos recordar deste ano de Estágio Pedagógico e de todos os agentes que contribuíram, diretamente ou indiretamente, para o nosso crescimento, tanto profissional como pessoal.

Apesar de no início do estágio a insegurança e a ansiedade terem reinado, face à nossa inexperiência e ao medo de errar, esforçámo-nos sempre para melhorar todos os dias, para promovermos um bom clima nas aulas e uma boa aprendizagem aos nossos alunos. Esses sentimentos acabaram por se desvanecer à medida que nos íamos sentindo cada vez mais confiantes e confortáveis com as nossas capacidades e valências, assumindo que os erros apenas nos tornavam mais fortes.

Pensamos, também, ser oportuno referir que a turma que lecionámos se revelou um grande fator facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos a ela pertencentes revelaram um comportamento muito bom nas aulas de Educação Física, sempre com participação ativa evidente. O núcleo de estágio, o professor cooperante, o professor orientador, e os alunos da turma constituíram-se peças essenciais na construção deste puzzle, que é a nossa identidade profissional.

Contudo, acabamos o Estágio Pedagógico conscientes de que não atingimos a meta, porque este percurso docente não tem um fim. Ou seja, consideramos que apesar do nosso desenvolvimento e formação terem sido significativos, estes não devem ser estanque, mas sim contínuos, na medida que cada contexto será diferente e exigirá outras coisas de nós para alcançarmos o sucesso e o desenvolvimento dos alunos.

Futuramente, conscientes do quadro atual do país na contratação de professores de Educação Física, vincamos a nossa ambição de sermos professores, sendo que esta experiência em muito estimulou essa vontade.

## Referências bibliográficas

- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina;
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Porto: Livros Horizonte.
- Carreiro da Costa, F., Onofre, M. (1994). *O Sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física. FMH/UTL. Lisboa. (pp.16).
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina, S.A. (pp.293-294).
- Doyle W (1986). *Classroom Organization and Management*. Handbook of Research on Teaching. (3ª ed.), New York, Macmillan. (pp. 392 – 431).
- Farias G.O., Do Nascimento J.V., Graça A., Batista P.M.F.(2012). *Competências profissionais em educação física: uma abordagem ao longo da carreira docente*. Motriz (pp.656-666).
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (8ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Gouveia, F. (2007). *Motivação e Prática da Educação Física*. Campinas: Papirus.
- Gómez, A. I. P. (2000) *A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. Compreender e transformar o ensino*. (4ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Henriquea, J., Ferreira, J., Neto, C. (2018). *Autopercepção de competências profissionais de professores de educação física iniciantes e experientes*. Rev Bras Ciênc Esporte. (pp.388-396).
- Huberman M. (1995). *O ciclo de vida profissional dos professores*. Vidas de professores. Porto: Porto Editora. (pp. 31-61).

- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lee, A. (1997). *Contributions of research on student thinking in physical education*. *Journal of Teaching In Physical Education*, 16, (pp. 262-277).
- Mayer, C. & Costa, D. (2017). *A relação Professor e Aluno*. *Revista Maiêutica*. Indaial, v. 5, (pp. 35-41. pp.35-36).
- McCaughtry, N., Tischler, A., & Flory, S. B. (2008). *The ecology of the gym: Reconceptualized and extended*. *Quest*, (pp.268–289).
- Nobre, P. (2009). *Contributos para uma avaliação curricular da Escola: A avaliação do PCE*. In *Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE*. Bragança: SPCE e ESE/IPB.
- Noizet, G. & Caverni, J. P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Oliveira, I. & Serraniza, L. (2002) *A reflexão e o professor investigador*. In: *GTI (Orgs.). Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Perrenoud, P. (2000) *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE. pp.93-104, 105-111.
- Quina, J., Costa, F., & Diniz, J. (1995). *Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de educação física. Um estudo sobre o feedback pedagógico*. *Boletim SPEF*, 12 Inverno/Primavera. (pp. 9-29).
- Rey, F.G. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Havana: Pueblo Educación.
- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora. (pp.75-92).
- Ribeiro-Silva, E.; Fachada, M. & Nobre, P. (2018). *Prática Pedagógica Supervisionada II*. Coimbra: Edição FCDEFUC. (pp 44)
- Rosado, A. (2002). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Lecionação*.
- Rosado A. & Ferreira V. (2009). *Promoção de ambientes positivos de aprendizagem*. *Pedagogia do Desporto*, Lisboa: Edições FMH. (pp. 185-206).



- Sarmiento, P. (1997). *A Demonstração Como Processo de Auto-Observação. Em Pedagogia do Desporto, Estudos 1-2-3*. Lisboa: Edições FMH. (pp. 25-33).
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la educación física. Colección Educación Física* (2ª ed). Barcelona: INDE. (pp. 60-257).
- Silva, E. (2017). *Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado*. Revista *Prácticum*, v. 2. (p.18-31).
- Silva, M. H. G. F. D. (1992) O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5as séries. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.
- Tardif M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Triviños, A. N. S. (1987) *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Viciania, J. (2002). *Planificar en Educación Física* (1ª ed). Barcelona: INDE.
- Vickers, J.N., (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach*. United Kingdom: Human Kinetics.

#### **Decretos de Lei:**

Decreto-Lei n.º 55/2018, *Diário da República*, 1ª série—Nº 129—6 de julho de 2018.

Decreto de lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* n.o 201/2001, Série I-A.

## **Anexos**

  
**CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO**  
*VIII Oficina de Ideias em Educação Física*

Certifica-se que GONCALO JOSÉ DIAS DOS 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 **ESAB** \_\_\_\_\_  
(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

O Diretor da **CDEF-UC** \_\_\_\_\_  
(Prof.ª Maria Inês Loureiro)

Coimbra, 03 de abril de 2019

  
**Avelar Brotero**  
ESCOLA SECUNDÁRIA - COIMBRA





Anexo 3- Certificado de participação VIII FICEF

8º Fórum Internacional das Ciências  
da  
Educação Física



## Educação Física: Espaço e Identidade

Genivaldo 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

  
Prof.ª Doutora Elsa António da Silva  
Coordenadora do MEEPEBS



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

**Anexo 4- Certificado de apresentação VIII FICEF**

8<sup>o</sup> Fórum Internacional das Ciências  
da  
Educação Física



**Educação Física: Espaço e Identidade**

16 e 17 de maio de 2019

**GONÇALO SANTOS e ANTERO ABREU**

Apresentaram um trabalho com o tema, *A intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física, no ensino secundário, entendida pelos diferentes atores de um mesmo contexto de ensino-aprendizagem: Estudo-caso com professor estagiário e professor experiente.*

Coimbra, 17 de maio de 2019

**Prof. Doutor José Pedro Ferreira**

**Diretor da FCDEFUC**



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA



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











## Anexo 7- Resultados médios do professor experiente e dos alunos das suas turmas, nos 44 indicadores

Dimensão	Indicadores	Professor		Alunos	
		Média por indicador	Média por dimensão	Média por indicador	Média por dimensão
Dimensão Planeamento e Organização	Planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica	5	4,13	4,42	4,10
	Apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina	4		4,63	
	Apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca	4		4,47	
	Cumprir o horário da aula	5		4,63	
	É assíduo	5		4,58	
	Gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a execução dos conteúdos	2		3,42	
	Preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras	5		4,37	
	Utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação)	3		2,26	
Dimensão Instrução	Apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos	5	4,69	4,42	4,37
	Demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina	5		4,58	
	Transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias	5		4,16	
	Fornecer feedback ao longo da aula	5		4,58	
	Preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas	5		4,37	
	Questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados	4		4,16	
	Realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem	4		4,21	
	É claro na transmissão de feedback	5		4,63	
	Transmite feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos	5		4,42	
	Utiliza a demonstração na apresentação das tarefas	5		4,58	
	Utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos	5		4,32	
	Utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas	4		4,16	
	Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas	4		4,16	
	Dimensão Disciplina	Mantém a turma controlada		5	
É justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados		5	4,42		
Por vezes, permite comportamentos inapropriados		2	1,95		
Previne comportamentos de indisciplina		5	4,37		
Dimensão Avaliação	Dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula	5	4,33	4,32	4,11
	É justo nas avaliações	5		4,58	
	Utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.)	3		2,58	
	Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação	4		4,21	
	Foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados	5		4,68	
	Informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação)	4		4,31	
Dimensão Clima	Imprime ritmo e dá entusiasmo à aula	5	4,46	4,53	4,26
	Demonstra-se receptivo a novas ideias dos alunos	5		4,16	
	Por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal	1		1,79	
	Incoraja os alunos	5		4,58	
	Dá especial atenção aos alunos com mais dificuldades	4		4,11	
	Estimula a autorresponsabilização dos alunos	5		4,42	
	Estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias	4		4,42	
	Relaciona-se positivamente com os alunos	5		4,74	
	Fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma	5		4,74	
	Preocupa-se em tratar os alunos de forma igual	5		4,74	
	Trata os alunos com respeito	5		4,79	
	Mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas	4		4,16	
	Motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto aula/escola (tempos livres)	5		4,21	

## Anexo 8- Resultados médios do professor estagiário e dos alunos das suas turmas, nos 44 indicadores

Dimensão	Indicadores	Professor		Alunos				
		Média por indicador	Média por dimensão	Média por indicador	Média por dimensão			
Dimensão Planeamento e Organização	Planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica	5	4,38	4,62	4,05			
	Apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina	4		4,57				
	Apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca	5		4,57				
	Cumprir o horário da aula	5		4,86				
	É assíduo	5		4,81				
	Gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos	3		2,62				
	Preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras	5		4,48				
	Utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação)	3		1,90				
	Dimensão Instrução	Apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos		4		3,77	4,52	4,23
		Demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina		3			4,52	
Transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias		4	4,24					
Fornece feedback ao longo da aula		4	4,19					
Preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas		4	4,29					
Questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados		4	3,71					
Realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem		3	4,19					
É claro na transmissão de feedback		4	4,33					
Transmite feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos		3	4,24					
Utiliza a demonstração na apresentação das tarefas		4	4,52					
Utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos		4	4,29					
Utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas		4	3,57					
Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas		4	4,38					
Dimensão Disciplina		Mantém a turma controlada	4	3,50	4,24		3,78	
	É justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados	4	4,43					
	Por vezes, permite comportamentos inapropriados	2	2,19					
	Previne comportamentos de indisciplina	4	4,24					
Dimensão Avaliação	Dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula	4	3,67	4,14	3,77			
	É justo nas avaliações	5		4,52				
	Utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.)	3		2,05				
	Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação	3		3,90				
	Foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados	3		4,24				
	Informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação)	4		3,76				
Dimensão Clima	Imprime ritmo e dá entusiasmo à aula	3	4,15	4,43	4,10			
	Demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos	5		3,95				
	Por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal	2		1,81				
	Encoraja os alunos	5		4,43				
	Dá especial atenção aos alunos com mais dificuldades	4		3,95				
	Estimula a autorresponsabilização dos alunos	4		4,29				
	Estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias	4		4,05				
	Relaciona-se positivamente com os alunos	5		4,81				
	Fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma	4		4,48				
	Preocupa-se em tratar os alunos de forma igual	4		4,52				
	Trata os alunos com respeito	5		4,90				
	Mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas	5		3,95				
	Motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto aula/escola (tempos livres)	4		3,67				

**Anexo 9-** Matriz de entrevista (professor experiente)

Matriz de entrevista- Professor experiente	
Objetivo	Pergunta
Identificar práticas pedagógicas relativas à dimensão Planeamento e Organização	O que considera ideal para um bom processo de Planeamento e Organização?
	Tendo em conta a resposta, o que aplica nas suas aulas?

**Anexo 10-** Matriz da entrevista (professor estagiário)

Matriz de entrevista- Professor estagiário	
Objetivo	Pergunta
Identificar práticas pedagógicas relativas à dimensão Clima	O que considera ideal para um bom Clima na aula?
	Tendo em conta a resposta, o que aplica nas suas aulas?

## **Anexo 11-** Transcrição da entrevista (professor experiente)

**P-** Professor experiente

**E-** Entrevistador

**E-** O que considera ideal para um planeamento e organização nas aulas de EF?

**P-** É assim, o ideal é, primeiro conhecer as bases com que vais trabalhar, programa ou aprendizagens essenciais neste caso, conhecer bem o local onde estás inserido, ter uma noção daquilo que é mais tradicional, aquilo que os miúdos têm mais gosto. É preciso encaixar essas ideias no grupo de educação física dessa escola, e depois ter uma planificação básica/geral daquilo que se vai fazer com a turma, ou seja, com os conteúdos definidos, realizar uma avaliação diagnóstica para ver o nível em que eles se enquadram, e depois procurar ir sempre além daquilo que é a prestação inicial dos alunos nos vários conteúdos, de forma a conseguir, pelo menos, elevar aquilo que é o nível de conhecimento, a prestação dos alunos essencialmente naquilo que é o jogo (no caso dos desportos coletivos), interpretação do jogo e o que é o jogo, e o jogar, eles têm de saber jogar, e no fundo, o que os miúdos gostam é jogar, ter sucesso, o professor tem de ir à procura disso. Nas modalidades individuais é mais complicado, os alunos têm de trabalhar um pouco mais na base da individualidade, da prestação individual em cada um dos conteúdos, mas temos de fazer uma planificação que vá ao encontro daquilo que é ,não só, os nossos objetivos como professores mas também aquilo que são as motivações dos alunos, para isso é importante que tenhamos uma boa base de exercícios para escolher os melhores, não é necessário estarmos sempre a diversificar, no entanto devemos tentar escolher os melhores, considerando os mais eficazes e mais motivadores para os alunos, e que sejam exequíveis dentro daquilo que é a realidade da nossa escola, do nosso trabalho. As aulas devem ser bem pensadas naquilo que é a organização, organização dos alunos, organização dos alunos na aula, organização dos exercícios da aula, de forma a minimizar os tempos de espera, aumentar os tempos de execução e de preferência tudo o que é feedback, tudo o que é intervenção do professor que seja feita durante o exercício, minimizando assim os tempos “mortos”, processos de gestão do tempo da aula, transições, o tempo que um professor demora a explicar o exercício, tentar utilizar mais a demonstração, pois assim os alunos entendem mais rápido (a captação da informação é mais rápida visualizado do que ouvindo), temos de utilizar todas as estratégias

que temos ao nosso alcance precisamente para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva.

**E-** Os alunos devem estar a par desse processo? O processo deve ser explicado aos alunos?

**P-** Sim, eu acho que sim. Toda a gente ganha se todos souberem o que é necessário realizar. Se os miúdos souberem desde o início o que vão fazer e onde é que se pretende que eles cheguem, obviamente que, se, os alunos tiverem comprometidos com a disciplina, porque nos também sabemos que por muito que nós tentemos, nós sabemos que há alunos que estão mais comprometidos e que se preocupam e que vão tentar alcançar o objetivo determinado, mas também temos aqueles alunos que ligam a isso, aquilo entra-lhes por um ouvido a 100 e sai a 200, e com esses o nosso trabalho é mais complicado, temos que nos esforçar um pouco mais para tentar lá chegar, mas sim, eu acho que se os miúdos souberem de antemão, nós conseguimos até eventualmente, um ou outro conteúdo nesses alunos que têm menos compromisso, se conseguirmos negociar com eles alguns objetivos a alcançar nas modalidades individuais, é a forma que se calhar os podemos comprometer, pois em relação àqueles que estão comprometidos, muito provavelmente irão conseguir alcançar o objetivo pretendido. Por isso é importante que eles saibam logo desde o início qual é que é a situação inicial deles e onde é que se pretende que eles cheguem.

**E-** Tendo em conta tudo o que referiu quais são as medidas práticas que toma na sua aula para criar um bom planeamento e organização desta?

**P-** Eu tenho saber de antemão, logo de início, onde é que eu pretendo chegar com aquela turma e com aqueles alunos, isso é fundamental. Também é fundamental que os alunos também saibam isso, que se pretende que eles atinjam determinado nível de execução de prestação. Acho que o trabalho faz-se muito na base duma boa organização. Uma boa organização da aula, dos alunos, uma atenção frequente naquilo que é o desenvolvimento da aula, nós devemos ter a capacidade de sair da “floresta” e ver o que se passa à volta, para desenvolvermos a nossa capacidade de observação, esta capacidade é fundamental nesta profissão, e nós desenvolvermos isso, porque à medida que vamos observando, vamos aprendendo, vamos apercebendo daquilo que não está a correr tão bem e podemos rapidamente pensar numa alternativa para que a situação/tarefa resulte (ser versátil). Eu acho que tudo o que é boa organização da aula, boa organização do alunos, boa capacidade de observação para fazer uma intervenção rápida e precisa com capacidade de ajustamento e obviamente um bom domínio dos conteúdos, só assim é que iremos conseguir alcança o



objectivo estipulado. Acho estes aspectos fundamentais que para consigamos que a aula/unidade vá ter sucesso.

**E-** Por fim, considera que a experiência traz uma maior sensibilidade ao planeamento e organização da aula?

**P-** Sim, claro, claro. Principalmente nesta questão que eu estava a dizer anteriormente, a experiência desta capacidade de observação que nós vamos desenvolvendo, principalmente na identificação rápida do erro, isso vem com a experiência, conhecimento do conteúdo. A experiência é fundamental em todo este processo. Claro que depois à medida do professor de EF começa a ficar mais velho, mais experiente, começa-se a relaxar noutra tipo de tarefas, e estamos a falar de tarefas de planeamento, é normal que isso aconteça, não se faz aquele planeamento com o objectivo, com o exercício, com o objectivo operacional, não se faz esse tipo de planificação. No entanto realiza outro tipo de planificação, tendo em conta aquilo que é o nosso objectivo, faz-se uma planificação por aula em termos daquilo que são os exercícios que nós pretendemos, até porque com a nossa experiência já dominamos muito, temos uma base documental e uma bateria de exercícios se calhar maior e mais consolidada que nos permite rapidamente, não só escolher os exercícios para a aula dentro daquilo que é o objectivo que nós nos propomos para aquela aula, para aquela unidade, mas também nos permite, durante a aula um exercício que resulta muito bem com uma turma, mas com outra não tem o mesmo êxito, realizando assim uma variante, ou eventualmente alterar o exercício para que o objectivo se concretize. Eu acho que nesse aspeto, a experiência é muito mais vantajosa, o professor tem outra capacidade para, não só intervir rapidamente, como fazer determinado tipo de ajustamentos, embora admito que também com a experiência também se perdem determinados tipos de planeamento, um professor experiente não faz um planeamento escrito com se faz durante os períodos iniciais da nossa profissão, depois, aos poucos, nós vamos aferindo e vamos moldando um pouco o tipo de planeamento, mas sim qualquer tipo de planeamento para uma aula é sempre importante, porque se não houver um planeamento para uma aula, se o professor não escrever, não fizer por escrito no caderno o que é que vai ser aquela aula, o que irei realizar primeiro, qual é o tempo, os grupos, as coisas nunca correm como podiam correr, em termos daquilo que é o trabalho, todo este processo, vai haver sempre paragens, vai haver sempre muito tempo nas transições, muito tempo nas explicações, portanto isso também não é propriamente aquilo que é o objectivo, o objectivo é realmente que uma aula de EF seja uma aula em que a densidade motora seja elevada mas

também aquilo que é a aprendizagem do aluno que seja uma coisa que é efectiva, é como a questão da avaliação, é extremamente importante para nós com experiência que temos é muito mais fácil avaliar porque dominamos muito mais facilmente o conteúdo, porque também com a experiência nos habituamos a observar, perceber rapidamente o que é que é o erro, o que é que é o acessório e o que é o fundamental.

**E-** Os alunos devem estar a par desse processo avaliativo?

**P-** Sim, mas os alunos de uma forma geral sabem que são avaliados, embora eu continue a achar que o processo avaliativo deve ser contínuo, todas as aulas, não acho que definir a aula final como aula de avaliação que deve ser isso que vá definir aquilo que é a nota final do aluno, acho que a avaliação tem de ser contínua e para mim aquilo que será a nota final do aluno resulta muito mais daquilo que foi as 10, 12 aulas da unidade didáctica, do que propriamente aquilo que foi a última aula, e eles, pelo menos os meus alunos, sabem que a avaliação é sempre feita todas as aulas, eventualmente sabem que existe uma aula de avaliação final, mas por outro lado eles não sentem aquela pressão de avaliação ser aquela última aula porque sabem que a avaliação foi feita durante toda a unidade toda e no fundo chegam à última aula sem aquela pressão, exceto se for um desporto individual como a ginástica em que têm de apresentar uma sequência, mas assim de uma forma geral eu acho que é bom que eles estejam por dentro do processo e que saibam o que é que vai ser avaliado e o que se pretende da avaliação. Na questão da avaliação a experiência facilita muito o mais essa avaliação, porque para quem está habituado a observar e que desenvolveu muito essa capacidade de observação, claro que uma avaliação é sempre subjetiva, porque é difícil termos subscritores para todos os conteúdos e utiliza-los todos numa avaliação, é necessário ter esse peso, mas aqui verificamos que a experiência é um fator fundamental.

## **Anexo 12-** Transcrição da entrevista (professor estagiário)

**PE-** Professor estagiário

**E-** Entrevistador

**E-** O que considera ideal para um bom clima na aula?

**PE-** Acho que tem de haver um conjunto de factores que estejam presentes para que o alunos se sintam motivados. Primeiro, para haver um bom clima na aula, é isso mesmo, acho que eles têm de estar motivados, têm de se sentir ativos na aula, com um bom planeamento do professor que os leva ao sentimento de que a aula foi estruturada dessa maneira. Acho que é importante que o professor seja entusiasta, que demonstre uma postura ativa perante a turma, pois isso depois reflecte-se no comportamento dos alunos. É preciso ouvir os alunos (dar ouvidos) e perceber também os seus interesses, e por vezes adaptar a sua maneira de agir, com o objectivo de melhorar o clima na aula.

**E-** O contexto é um fator...

**PE-** Sim, consoante aquilo que vai acontecendo é importante que o professor modifique a sua postura.

**E-** Tem de se adaptar perante a turma e os alunos?

**PE-** Nem sempre o clima da aula vai ser bom, os próprios alunos vêm com comportamentos diferentes de aula para aula e é importante que o professor se adapte aos alunos.

**E-** Motivar! Motivar os alunos como?

**PE-** Talvez, para já a partir das modalidades que se escolhem, não se consegue cativar todos, e existem modalidades que são mais interessantes para uns e outras modalidades para outros, logo aí é um princípio para uns se sentirem mais motivados ou não na aula. Partindo disso, mesmo para aqueles que sentem dificuldades é importante dar-lhe uma atenção especial ou tentar explicar-lhes a modalidade de outra maneira para que eles quebrem aquela barreira que existe numa modalidade em que eles não se sintam tão à vontade.

**E-** Ou seja, motivar todos independente do seu interesse pela matéria.

**PE-** Sim, acho que é importante motivar todos, para que todos se sintam integrados na aula, mesmo que sejam uns integrados de uma maneira, tendo em conta as suas facilidades numa modalidade e outros integrados tendo em conta as suas dificuldades.

**E-** Tendo em conta tudo isso, o que é que normalmente aplica nas aulas com os seus alunos?

**PE-** Nas minhas aulas, quando as planeio, tento sempre arranjar exercícios que promovam um pouco a competição, porque acho que é importante que eles se sintam entusiasmados em cada exercício e não só o trabalho coordenativo que também é importante, mas a competição

acaba por motiva-los. Tentar arranjar exercícios dinâmicos, em que os alunos não percam facilmente o interesse, ou seja, que os consigam manter em prática e que eles sintam que estão a atingir o objetivo do exercício. O planeamento do professor é muito importante para que as aulas sejam bem-sucedidas, e ajustar o comportamento ao longo da aula, perceber também como é que os alunos se sentem naquele dia, se tiveram avaliações, e tentar adaptar a postura.

**E-** O que é que acha que contribui para que um aluno considere um clima de aula bom?

**PE-** Que os alunos estejam empenhados nas tarefas, que consigam realiza-las e que se sintam ativos, ou seja, que eu possa ver que que estão a gostar do exercício, que estão a aprender com ele e que dele consigam retirar as ideias e os objetivos que eu espero deles.

**E-** Sendo professor estagiário ou um professor mais novo, como considera que a diferença de idades se relaciona com a clima na aula, na relação entre professor e aluno?

**PE-** Inicialmente existem uma maior retração para com os alunos, e com o passar do tempo os alunos podem assumir as seguintes posições: ganham mais confiança e por vezes é pior; e outra, com maior idade eles assumem como uma postura mais rigorosa e não tanto daquela proximidade de idades em que eles vêm que podem brincar um pouco mais ou podem criar mais confiança, talvez com um professor mais experiente, com mais idade isso não aconteça, os alunos retraem-se mais, eu noto isso nas minhas aulas, eles abusam um bocadinho, porque existe uma maior proximidade entre as idades.