



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Luís Fernando Marques Ferreira

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

A PERCEÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA E RESPETIVOS ALUNOS AO LONGO DA
CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE

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

setembro de 2019

LUÍS FERNANDO MARQUES FERREIRA

2007021027



**UNIVERSIDADE D
COIMBRA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA 1D DO 12º ANO NO
ANO LETIVO DE 2018/2019**

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva

COIMBRA

2019

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

Luís Fernando Marques Ferreira, aluno nº 2007021027 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 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra – Regulamento nº 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 12 de setembro de 2019

Luís Fernando Marques Ferreira

AGRADECIMENTOS

Terminada esta etapa é imperativo deixar umas palavras de apreço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram e me apoiaram durante este meu percurso ajudando-me a crescer quer a nível profissional quer a nível pessoal e sem as quais não teria sido possível concretizar este projeto pois acreditaram em mim desde o início.

Pela proximidade que houve ao longo desta etapa, agradeço aos meus orientadores Prof.^a Doutora Elsa Silva e Professor Mestre António Miranda pelo apoio constante, pela compreensão em todos os momentos e pelos valiosos conhecimentos que gentilmente me passaram.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, André, Miguel e Ricardo por todo o apoio e momentos de partilha e de entajuda ao longo deste nosso caminho que percorremos lado a lado na conquista de novos desafios.

Ao Grupo Disciplinar de Educação Física, a todos os professores e funcionários da Escola Secundária de Avelar Brotero por me terem integrado e pela forma carinhosa com que me trataram todos os dias fazendo-me sentir “em casa” desde o primeiro dia.

Ao Sr. Diretor da Escola Secundária de Avelar Brotero por toda a disponibilidade e preocupação que teve em me proporcionar as melhores condições para a realização do meu trabalho.

À minha turma do 12º1D da Escola Secundária de Avelar Brotero pelo empenho e motivação e pela forma respeitosa com que me receberam em todas as aulas facilitando em muito a minha tarefa. Desejo que concretizem todos os vossos sonhos.

Aos meus pais e sogros, irmãos e cunhados, pelas palavras de apoio e encorajamento nos momentos certos as quais me ajudaram a seguir em frente.

Aos meus sobrinhos, tios e primos que me acompanharam de perto nesta etapa, pela amizade e incentivo ao longo deste percurso.

À Gina minha companheira de vida, que caminhou ao meu lado neste percurso, sempre presente em todos os momentos, pelo carinho, paciência e compreensão pelos momentos da minha “ausência”, incentivando-me a ultrapassar cada barreira encontrada ao longo do caminho.

“Uma vez encontrado o caminho, o importante
é segui-lo, e segui-lo até ao fim”
(Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

O presente Relatório de Estágio demonstra o percurso do Estágio Pedagógico que consistiu na integração do professor estagiário no contexto real de prática e que objetivou através de uma prática docente supervisionada a passagem da teoria adquirida ao longo da formação à prática, adquirindo novas capacidades e competências necessárias para o exercício da profissão docente na área da Educação Física, representando assim a conclusão do Mestrado em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Estágio Pedagógico foi desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma 1D do 12º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, no decorrer do ano letivo 2018/2019. Assim, este documento visa refletir e apresentar os processos e atividades realizados no Estágio Pedagógico de forma sistemática centrando-se numa análise crítica e reflexiva, realçando de forma fundamentada, as tomadas de decisão que visaram proporcionar aprendizagens significativas não só aos alunos como também a nós professores.

Assim sendo, a estrutura deste documento centra-se em 3 capítulos fundamentais: a contextualização da prática desenvolvida, a análise reflexiva sobre a prática pedagógica e a apresentação do aprofundamento do tema-problema. O primeiro aborda as expectativas iniciais e a caracterização do contexto. O segundo subdivide-se por quatro áreas de intervenção: as atividades de ensino-aprendizagem, as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e por último a atitude ético-profissional. O terceiro capítulo diz respeito ao estudo de investigação desenvolvido ao longo do ano letivo sobre a perceção de professores de EF e respetivos alunos em relação à intervenção pedagógica dos primeiros.

Palavras Chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Intervenção Pedagógica. Reflexão. Perceção.

ABSTRACT

This report shows all the process of the teacher training programme which consisted in the integration of the trainee teacher in the real context of professional practice that aimed through a supervised teaching practice, the transition from the theory acquired throughout our degree to practice, acquiring new abilities and skills required for the practice of the teaching profession in the field of Physical Education, thus representing the completion of the Master's degree in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary School of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra.

The teaching training took place in the Avelar Brotero Secondary School with the 12th year, 1D class of the humanistic-scientific course of sciences and technologies during the 2018/2019 school year. Therefore, this document aims at reflecting and presenting all the process and activities carried out in a systematic way throughout the teacher training programme focusing on a critical and reflective analysis, highlighting in a reasoned manner, all decision-making which aimed to provide meaningful learning for the students and for us teachers.

Thus, the structure of this report is centered in three main chapters: the context of the undertaken practice, the reflexive analysis of the pedagogical practice and the presentation of the further development of the research study. The first chapter addresses the initial expectations and the context characterization. The second chapter is divided into the four major fields of intervention: the teaching-learning activities, the organization and school management activities, the educational projects and partnerships and lastly the professional ethics attitude. The third chapter concerns the research study on the perception of teachers of Physical Education and corresponding students regarding the pedagogical intervention of the former carried out throughout the school year.

Keywords: *Teacher Training. Physical Education. Pedagogic Intervention. Reflexion. Perception.*

SUMÁRIO

RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	16
1. Expectativas iniciais	16
2. Enquadramento do contexto.....	17
2.1. A escola e o meio	17
2.2. O Grupo Disciplinar de Educação Física	18
2.3. O núcleo de estágio	19
2.4. A turma do 12º 1D.....	19
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	21
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem	21
1. Planeamento	21
1.1. Plano anual	23
1.2. Unidades Didáticas.....	26
1.3. Planos de Aula.....	29
2. Realização	32
2.1. Intervenção Pedagógica.....	32
2.1.1. Instrução	33
2.1.2. Gestão.....	37
2.1.3. Clima/Disciplina.....	39
2.2. Reajustamentos, Estratégias e Justificação das opções tomadas.....	40
3. Avaliação.....	42
3.1. Funções da Avaliação.....	43
3.2. Avaliação Formativa Inicial	44
3.3. Avaliação Formativa Processual	46

3.4. Avaliação Sumativa.....	48
3.5. Autoavaliação.....	49
3.6. Parâmetros e Critérios de avaliação	51
4. Questões Dilemáticas	51
Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar.....	53
Área 3 – Projetos e parcerias educativas	54
Área 4 – Atitude ético-profissional	55
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA	58
1. Introdução.....	59
2. Metodologia.....	62
2.1. Participantes	62
2.2. Instrumentos e Procedimentos	63
2.3. Tratamentos de dados.....	64
3. Apresentação de resultados	64
3.1. Apresentação dos resultados relativos aos 44 itens da 1ª parte do Grupo I – Intervenção Pedagógica.....	64
3.2. Apresentação dos resultados relativos aos 3 itens da 1ª parte do Grupo II – opinião professor/aluno em relação à Educação Física.....	67
4. Discussão dos Resultados.....	68
5. Conclusão	70
6. Referências Bibliográficas	72
CONCLUSÃO.....	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
APÊNDICES	78
ANEXOS.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Definição da Rotação de espaços utilizados pela turma 12º1D.....	24
Tabela 2 – Distribuição das Matérias pelo período letivo, pelos espaços e respetivo número de aulas de E.F. da Turma 12º1D	25
Tabela 3 – Resultados relativos aos 44 itens da 1º Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica (médias gerais - SPSS).	65
Tabela 4 – Resultados relativos aos 44 itens da 1º Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica (médias gerais por categorias - SPSS).....	65
Tabela 5 – Resultados relativos aos 44 itens da 1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica (médias gerais por etapas carreira docente - SPSS).	66
Tabela 6 – Resultados relativos aos 44 itens da 1º Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica - (médias por categorias nas etapas carreira docente - SPSS).	67
Tabela 7 – Resultados relativos aos 3 itens da 1ª parte do Grupo II – Opinião professor/aluno em relação à Educação Física (SPSS).	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A – Aluno

AS – Avaliação Sumativa

DA – Dimensão Avaliação

DC – Dimensão Clima

DI – Dimensão Instrução

DPO – Dimensão Planeamento e Organização

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESAB – Escola Secundária de Avelar Brotero

FB – Feedback

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

MACEF – Modelo Curricular em Educação Física

MD – Média

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

NE – Núcleo de Estágio

P – Professor

PEA – Processo de Ensino-Aprendizagem

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

TGFU – Teaching Games for Understanding

UC – Universidade de Coimbra

UD – Unidade Didática

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Questionário - "Ficha Individual do Aluno"	79
Apêndice II – Plano Anual	81
Apêndice III – Plano de Unidade Didática (exemplo)	82
Apêndice IV – Planeamento Geral da Extensão dos Conteúdos decorrente dos resultados da Avaliação Formativa Inicial (exemplo).....	83
Apêndice V – Plano de Aula (exemplo).....	84
Apêndice VI – Grelha de Avaliação Formativa Inicial (exemplo).....	87
Apêndice VII – Grelha de Avaliação Formativa	87
Apêndice VIII – Grelha de Avaliação Sumativa (exemplo).....	88
Apêndice IX – Matriz de Avaliação do Portefólio	89
Apêndice X – Ficha de Autoavaliação Formativa Qualitativa	90
Apêndice XI – Ficha de Autoavaliação Sumativa.....	90
Apêndice XII – Critérios de Avaliação	91
Apêndice XIII – Critérios de Avaliação Alunos com Atestado Médico	91
Apêndice XIV – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física” aplicado aos alunos (exemplo)	92
Apêndice XV – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física” aplicado aos professores (exemplo).....	94
Apêndice XVI – Resultados e análise dos 44 itens da 1ª Parte, Grupo I - Intervenção Pedagógica por Categorias	96
Apêndice XVII – Resultados e análise dos 44 itens da 1ª Parte, Grupo I - Intervenção Pedagógica por Categorias em cada etapa carreira docente	99

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Certificado de Participação - Formação FITescola	105
Anexo II – Certificado de Participação - I Seminário Internacional Inclusão Pelo Desporto - Experiências e Desafios.....	105
Anexo III – Certificado de participação - Formação de Árbitros de Natação.....	105
Anexo IV – Certificado de Organização - VIII Oficina de Ideias em Educação Física....	105
Anexo V – Certificado de Apresentação - VIII Oficina de Ideias em Educação Física ...	105
Anexo VI – Certificado de Participação - VIII Oficina de Ideias em Educação Física	105
Anexo VII – Certificado de Participação - VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física	105
Anexo VIII – Certificado de Apresentação - VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física	105
Anexo IX – Certificado de Organização - Corta-Mato Escolar 18/19	105

INTRODUÇÃO

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

O Estágio Pedagógico (EP) foi desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma 1D do 12º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, no decorrer do ano letivo 2018/2019, sob orientação e supervisão do Professor cooperante Mestre António Miranda e da Prof.^a Doutora Elsa Ribeira da Silva.

O EP simboliza o fechar de um ciclo de formação pedagógica na área da EF, que consistiu na integração dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica num contexto real de prática possibilitando perceber e distinguir as suas diferenças. Assim simbolizou a transição para o outro lado da inter-relação professor/aluno, permitindo perceber a importância desta relação para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas. Desta forma, com as experiências vividas no papel de docente conseguimos desenvolver novas capacidades e competências didático-pedagógicas essenciais à profissionalização na área da docência decorrida ao longo do EP para o exercício da profissão da EF.

Ao longo deste documento pretendemos apresentar os processos e atividades realizados de forma sistemática centrando-nos numa análise crítica e reflexiva evidenciando-se de forma fundamentada as tomadas de decisão que visaram proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens significativas aos alunos e a nós professores estagiários.

Assim, no que diz respeito à organização e estrutura, este documento é constituído por 3 capítulos: I – Contextualização da prática desenvolvida; II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica; e III – Apresentação do aprofundamento do tema-problema.

No primeiro capítulo abordamos as expectativas iniciais e a caracterização do contexto. No segundo evidenciamos as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas com atenção virada para o planeamento, realização, avaliação e questões dilemáticas encontradas, destacando ainda as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas realizadas, terminado na atitude ético-profissional. No terceiro capítulo destacamos o processo do estudo de investigação desenvolvido ao longo do ano letivo sobre a perceção de professores de EF e respetivos alunos em relação à intervenção pedagógica dos primeiros ao longo da carreira profissional docente.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expectativas iniciais

Sendo o EP uma etapa que representa o culminar de um percurso académico essencialmente numa perspectiva teórico-prática, há a oportunidade não só de continuar a adquirir novos conhecimentos, mas sobretudo de aplicar esses mesmos conhecimentos, valores e competências adquiridos numa vertente prática. Assim, as expectativas iniciais, sendo um ato reflexivo sobre o EP foram de extrema importância pois permitiram-nos perceber até que ponto coincidiram com o que de facto se passou em contexto real.

Durante este mestrado, através do EP, pretendíamos trabalhar no sentido de desenvolver competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho pedagógico crítico e reflexivo. No decurso inicial do EP foram aumentando as expectativas em relação ao mesmo. Esperávamos durante esta fase, conseguir desenvolver ao máximo as nossas competências e o nosso trabalho enquanto professores estagiários de EF promovendo sempre o sucesso educativo dos alunos.

No que diz respeito à participação no estágio, esperávamos adotar uma atitude positiva e ativa, todavia com abertura às ideias e sugestões dos restantes colegas de núcleo do EP e professores experientes, cooperando e colaborando com eles para que em conjunto promovêssemos um ensino com rigor e exigência, envolvendo sempre que possível, os alunos ativamente no processo de ensino-aprendizagem (PEA).

Deste modo, foi objetivo principal contribuir para o sucesso educativo, reforçando o papel do professor de EF na escola e na comunidade local, bem como na disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora bem como da promoção de práticas dentro da comunidade escolar para a integração e socialização dos alunos, melhorando os resultados das suas aprendizagens. Pretendíamos ainda que os alunos aprendessem de forma consolidada as diversas matérias abordadas, promovendo e desenvolvendo um processo de ensino-aprendizagem significativo, ou seja, que compreendessem os objetivos das aprendizagens e que retivessem a informação a longo prazo, aplicando os conhecimentos adquiridos, oportunamente ao longo da vida de forma refletida. Para isso, era fundamental que as estratégias pedagógicas e didáticas fossem fundamentadas e também diferenciadas tendo em conta o facto de os alunos terem diferentes formas de ser e estar e, conseqüentemente, diferentes interesses e formas de aprender.

Como professores esperávamos conseguir traduzir na prática os valores e modelos

de ensino que acreditávamos serem os mais favoráveis no processo de ensino-aprendizagem, rentabilizando o potencial de aprendizagem dos alunos, ajudando-os a ultrapassar eventuais dificuldades.

Apesar do gosto pelo ensino, fatores como a timidez e ansiedade poderiam ser inicialmente um ponto fraco na lecionação das aulas no EP, bem como o insuficiente contacto com a prática em algumas matérias e a inexperiência em contexto escolar. Para que estas barreiras fossem ultrapassadas, esperávamos a colaboração dos alunos nas atividades propostas e a fim de melhorar as competências profissionais e suprir carências de formação identificadas durante o estágio, perspectivávamos hábitos de investigação, reflexão e ação, assim como a frequência de ações de formação.

Para concluir, apesar das inseguranças e incertezas (as quais se foram desvanecendo ao longo do EP), esperávamos que o ano letivo fosse muito produtivo em termos de aprendizagens pessoais bem como dos alunos, pois só o sucesso deles permitiria o nosso.

2. Enquadramento do contexto

Com a compreensão e estudo do contexto, procurámos que os conhecimentos e planeamento não se restringissem unicamente ao Programa Nacional de Educação Física (PNEF) de 2001, às Aprendizagens Essenciais 2018, entre outros, mas também que se aproveitasse e usufrísse deste e das oportunidades que nos oferece, para desenvolver um PEA que melhor defendesse os interesses dos alunos. De seguida, apresentamos uma caracterização da escola e o do meio, do GDEF, do núcleo de estágio e da turma 12º 1D.

2.1. A escola e o meio

A atualmente denominada Escola Secundária Avelar Brotero, obteve o seu nome em homenagem ao reconhecido cientista e botânico português Félix de Avelar Brotero, que viveu entre 1744 e 1828, encontrando-se implementada na zona urbana da *Solum*, na rua D. Manuel I em Coimbra. O regular funcionamento da escola é assegurado por 41 indivíduos, que constituem o pessoal não docente do estabelecimento escolar. Trabalham ainda na escola 180 professores (11 dos quais de EF). A comunidade discente é constituída por cerca de 1600 alunos distribuídos pela vasta oferta educativa. A escola conta com uma experiência educativa de 133 anos sendo que as atividades principais de formação compreendem os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais em várias áreas. Após as obras de requalificação iniciadas em 2008, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar, o estabelecimento de ensino foi dotado de instalações modernas e adequadas.

Em relação aos espaços desportivos, a escola dispõe de um pavilhão polidesportivo (polivalente), dois campos exteriores, um espaço de atletismo com caixa de areia e um ginásio, sendo que a escola disponibiliza ainda através de um protocolo realizado com a Câmara Municipal de Coimbra, em horários predefinidos, o Complexo Olímpico de Piscinas de Coimbra com duas pistas e meia de 50 m para a lecionação da matéria de natação. Importa referir ainda que a escola, para o ensino das várias matérias, dispõe de materiais suficientes quer a nível qualitativo quer quantitativo para uma eficiente lecionação, estando depositados em dois locais próprios de arrumação, localizados no pavilhão polidesportivo e no Ginásio.

2.2. O Grupo Disciplinar de Educação Física

O corpo docente constituinte do GDEF da ESAB que nos acompanhou de perto no exercício da prática pedagógica era composto por 11 professores titulares, 4 do género feminino e 7 do género masculino, com idades compreendidas entre os 40 os 59 anos.

O GDEF caracteriza-se por ser um grupo de professores que revela, no seu quotidiano, um grande espírito de entreajuda e companheirismo, privilegia a partilha de ideias e experiências pessoais e profissionais, focando a sua atenção no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem adequado aos seus alunos para alcançarem o sucesso educativo. O grupo demonstrou solidariedade, acolhendo e integrando os professores estagiários na escola, tendo estado sempre disponível para ajudar nas dificuldades e fragilidades, contribuindo de forma relevante na construção da nossa profissionalidade docente.

Todo o apoio do grupo foi importante, no entanto, destacamos o papel do professor cooperante Mestre António Miranda, uma vez que foi o pilar do nosso processo de formação, desempenhando um papel fundamental de supervisão da nossa prática pedagógica, fazendo-nos crescer enquanto futuros professores de sucesso, com a transmissão e partilha de experiências, saberes e conhecimentos nas sucessivas reuniões realizadas ao longo do EP, assentes numa metodologia de orientação reflexiva. Assim, o professor cooperante proporcionou-nos um crescimento sustentado na capacidade de aprender com a experiência, erros e reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas, reforçando assim a ideia de que “a reflexão na acção é fundamental na superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática” Reis (2011, p. 54).

2.3. O núcleo de estágio

O núcleo de estágio (NE) foi constituído por 4 professores estagiários do género masculino, com idades compreendidas entre os 23 anos e os 43 anos, os quais já trabalhavam em conjunto desde o início da licenciatura na FCDEF-UC.

Assim, perante uma nova etapa, num contexto desconhecido, estes fatores foram facilitadores no desenvolvimento do EP, pois tomámos consciência da importância da coesão, da sintonia, da entajada e respeito entre todos os elementos do núcleo de estágio para que fosse bem sucedida esta experiência de prática pedagógica.

Neste sentido, o grupo mostrou-se muito empenhado, com um grande espírito de equipa e acima de tudo grande sentido de responsabilidade para com as suas obrigações. Em conjunto com o professor cooperante, ultrapassámos dificuldades, partilhámos, conhecimentos, experiências, ideias e sugestões, sendo a reflexão o centro de estudo e trabalho e, através de uma comunicação ativa entre todos, verificou-se um acréscimo de competências pedagógicas que farão de nós melhores profissionais na área da EF.

2.4. A turma do 12º 1D

Para a caracterização da turma, os alunos preencheram a “Ficha Individual do Aluno” (apêndice I), que lhes foi entregue na primeira aula de EF, no início do ano letivo tendo sido elaborada pelo núcleo de estágio da ESAB.

Em reunião tomámos conhecimento que das 6 turmas (4 turmas dos cursos científico-humanísticos e 2 turmas dos cursos profissionais) de que o professor cooperante era professor titular, apenas as 4 turmas dos cursos científico-humanísticos – 11º1F, 11º3A, 12º1D e 12º3B – seriam distribuídas pelos professores estagiários, sendo da sua responsabilidade a distribuição das mesmas. Assim, e após discussão do grupo, tomámos como turma a lecionar o 12º1D do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias.

Este processo de caracterização da turma do 12º1D apenas contou com a participação de 22 alunos dos 34 que constituíam a totalidade da turma, uma vez que na disciplina de EF se encontravam inscritos estes 22 alunos, tendo-se verificado no início do 2º período, a saída de uma aluna e a integração de outra na turma. Salientamos ainda que, inicialmente a turma era constituída por 30 alunos dos quais apenas 18 estavam inscritos na disciplina da EF, tendo esta constituição sofrido alterações na segunda semana de aulas com a integração de 4 novos alunos, tendo-se chegado assim aos números mencionados anteriormente. Este processo constituiu-se como o primeiro instrumento para conhecer melhor os alunos.

A turma era bastante homogénea em termos de género e idades, sendo 18 alunos do género feminino e 4 do género masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, sendo que à data da aplicação do questionário a maioria tinha 17 anos de idade (15).

No que diz respeito à saúde, constatámos que quase todos os alunos se encontravam aptos para a realização da componente prática das aulas de EF, havendo no entanto um aluno, que por ser portador da doença de Sheurman, e, por consequência, se encontrar de atestado médico permanente, estava dispensado da realização da componente prática. Existiam, ainda, 4 outros alunos que mereceram uma atenção especial aquando da realização das aulas, o que reportou para a necessidade de elaborar um planeamento que os englobasse a todos.

No que diz respeito ao conhecimento dos hábitos e gostos desportivos na turma, existiam alunos que praticavam ou já tinham praticado alguma modalidade desportiva e que foram utilizados como agentes de ensino libertando-nos, não só para acompanharmos mais de perto os alunos com mais dificuldades, mas também para que estes pudessem usufruir da sua qualidade de execução para desenvolverem as suas aprendizagens. Quanto às matérias preferidas, existia na turma uma grande diversidade de preferências, destacando-se o voleibol, o ténis, o basquetebol e o badmínton como as mais preferidas. Por sua vez, das matérias em que os alunos sentiam maiores dificuldades, destacou-se a ginástica.

Por último, no que diz respeito ao gosto pela EF e segundo uma escala de 0 (não gosto nada) a 5 (gosto muito), a turma apresentou um valor médio de 4, o que de certa forma vai ao encontro do que foi presenciado ao longo do ano letivo, em que a turma apresentou grande empenho e motivação na realização das tarefas, demonstrando vontade em aprender e evoluir, assim como sentido de responsabilidade, valorizando deste modo a disciplina de EF, o que os ajudou a ultrapassarem as fragilidades que apresentavam a nível motor.

A caracterização da turma foi um processo que se revelou de grande importância no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, permitindo-nos ter um maior conhecimento das características globais da turma e dos alunos individualmente, retirando-se conclusões que nos ajudaram na orientação do processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que este processo nos possibilitou tomar as melhores decisões para ajustar e adequar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma adequação da planificação do ensino assente na diferenciação pedagógica de modo a que todos pudessem atingir o sucesso pretendido, optando, para tal, pelas melhores estratégias de intervenção pedagógica. A caracterização da turma constituiu-se assim como uma excelente ferramenta utilizada, pois em conjunto com as avaliações iniciais, o processo de ensino-aprendizagem ficou mais facilitado uma vez que nos permitiu ajustar o planeamento às reais necessidades dos alunos.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

O EP possibilitou aperfeiçoar capacidades pedagógicas e didáticas que os professores devem possuir para o exercício da sua função, sendo essenciais para uma melhor prática pedagógica ajustada às reais necessidades dos alunos num PEA mais justo e credível.

As nossas práticas pedagógicas foram realizadas com intencionalidade, inculcando sentido a essa mesma intencionalidade, com uma reflexão contínua, individual e coletiva que assegurava que esta intencionalidade fosse acessível a todos com o objetivo de que os seus propósitos fossem concretizáveis. Assim, entendemos que a nossa prática pedagógica se configurou *sempre como uma ação consciente e participativa* que emergiu *da multidimensionalidade que acerca o ato educativo* (Franco, 2016, p. 535).

Posto isto, consideremos esta prática pedagógica como uma etapa na formação do professor estagiário que de *forma indireta e inconsciente* o munuiu com *capacidades para enfrentar as mais variadas experiências em contexto profissional* (Day, 2001, p. 64).

Assim, e durante este ponto demonstraremos como se desenvolveu o PEA nos três grandes domínios profissionais da prática docente: Planeamento do Ensino, Condução do Ensino-Aprendizagem (Realização) e Avaliação (Ribeiro-Silva, Fachada, e Nobre, 2018, p. 41). Logo, tivemos como objetivo central a construção de uma estratégia de intervenção orientada por objetivos pedagógicos que respeitaram os conteúdos constantes dos vários programas oficiais da EF, para que o PEA fosse conduzido com eficácia pedagógica.

1. Planeamento

Entendemos que o planeamento foi parte integrante e que se revelou como fundamental na construção e ao longo de todo o PEA, desde o planeamento anual (o mais abrangente) passando pelo planeamento a médio prazo (unidades didáticas), até ao mais específico (plano de aula ou sessão de unidade de aula).

A este propósito, Bento (2003, p. 8) refere que “o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina”, ou seja, o docente deve ter em conta as condições que terá ao seu dispor para lecionar, assim como as características da turma. Desta forma, o planeamento foi uma ferramenta que nos permitiu, baseando-nos na legislação, no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (2001), nas Aprendizagens Essenciais (2018) previstas para o 12º ano de escolaridade, nos demais documentos pedagógicos disponíveis, nas características do

contexto (meio, escola e turma), definir, contextualizar e criar uma linha orientadora no PEA contribuindo para o desenvolvimento efetivo das aprendizagens dos alunos. Assim, planeou-se o processo ensino-aprendizagem nos vários níveis de realização, nomeadamente a nível do plano anual (longo prazo), do plano da unidade didática (médio prazo), no plano de aula (curto prazo), (Bento, 2003, p. 15).

Assim, considerámos que planejar é antes de mais analisar a realidade do contexto da ação, as condições que oferece com o intuito de antecipar estratégias de ação que permitam ultrapassar dificuldades e adversidades possibilitando que sejam alcançados os objetivos propostos. Logo, o planeamento implica prever, analisar e refletir, sendo um procedimento que está diariamente presente no quotidiano de todos os docentes (Haydt, 2011, p. 70). Entendemos ainda o planeamento como um processo psicológico em que se tenta antecipar o futuro utilizando os recursos à nossa disposição tendo-se constituído como um guia orientador de extrema importância para o professor (Clark, 1983, citado por Piéron, 2005, p. 93).

Como tal, tomámos a planificação como um procedimento presente diariamente no nosso quotidiano, caracterizando-se como importante e necessária no trabalho pré-interativo para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolvesse com qualidade, harmonia e eficácia para que os resultados desejados fossem alcançados.

Para que todo este processo de planeamento se realizasse dentro das expectativas esperadas e contribuísse de forma positiva para o desenvolvimento do PEA com a clareza, qualidade, exequibilidade e flexibilidade necessárias para as aprendizagens dos alunos, existiu uma fase que antecedeu o início oficial do ano letivo, a qual apelidámos de fase de preparação. Nas reuniões de núcleo de estágio e com trabalho independente, esta fase caracterizou-se pela revisão de conteúdos essenciais de intervenção pedagógica para melhor prepararmos a nossa prática pedagógica.

Primeiramente foi definido e apresentado aquele que seria o nosso modelo de estágio, foram revistos importantes conceitos como por exemplo o de Pedagogia e de Didática, assim como os documentos oficiais de apoio ao ensino da EF para o ensino secundário como o PNEF e as Aprendizagens Essenciais, o perfil dos alunos à saída do ensino secundário, a legislação em vigor, os modelos, estilos e estratégias de ensino e as dimensões de intervenção pedagógica, entre outros. Foi ainda realizada a caracterização do meio e da escola a fim de se conhecer o seu modo de funcionamento e a sua visão educativa. Construiu-se ainda a “Ficha Individual do Aluno”, a aplicar na turma 12º1D a fim de a caracterizar.

Desta forma este foi o ponto de partida para que se desenvolvesse um planeamento racional assente na qualidade necessária para que as práticas pedagógicas se revelassem eficazes e nos possibilitassem antecipar, regular, reajustar os procedimentos e comportamentos de condução de ensino e alcançar as metas pretendidas nas aprendizagens de todos os alunos da turma (Bento, 2003, p. 13).

Seguidamente, apresentamos as metodologias e procedimentos desenvolvidos em cada um dos níveis de planeamento mobilizados no PEA: longo prazo (Plano Anual), médio prazo (unidades didáticas) e curto prazo (planos de aula ou sessão de unidades de aula).

1.1. Plano anual

Como já referimos, o planeamento foi uma das primeiras etapas nos primeiros passos do EP na preparação do PEA, sendo o nível de planeamento a longo prazo (plano anual), o meio de preparação inicial do PEA para a turma do 12ºID, constituindo-se como uma ferramenta de grande relevância e de referência ao longo do ano letivo (apêndice II), traduzindo-se assim na “compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino” (Bento, 2003, p. 67).

Após consulta e estudo das várias ferramentas à nossa disposição, na sua estruturação tiveram-se em consideração as diretrizes expressas na legislação (Dec. Lei nº 54 e 55 de 2018), os conteúdos, os objetivos, as orientações e as normas expressas nos documentos oficiais da EF (PNEF, Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Secundário), bem como as metas e planificações de orientação definidas pelo GDEF da ESAB, o Projeto Educativo da ESAB e respetivo Regulamento Interno, a caracterização do meio, da escola e da turma, e a calendarização escolar oficial prevista para o 12º ano de escolaridade para o ano letivo 2018/2019.

Desta forma, o plano anual de turma por nós elaborado vai ao encontro de Ribeiro-Silva, *et al.* (2018, p. 44), uma vez que há todo um trabalho preparatório realizado pelo estagiário, segundo as características do contexto escolar. Por conseguinte e em conjunto com o GDEF, estruturámos um conjunto de decisões que passaram pela definição de objetivos anuais, de matérias pré-definidas a lecionar em cada ano de escolaridade, da rotação de espaços (*roulement*) e atividades a integrar no Plano Anual de Atividades realizadas no âmbito do GDEF.

A fim de organizar e distribuir as turmas pelos espaços existentes para a leção das matérias, o GDEF elaborou o *roulement* que previu cinco rotações espaciais com uma

duração de 6 a 7 semanas cada, o que à partida possibilitou a lecionação de 18 a 21 tempos letivos de 50', número de aulas que variou consoante o calendário escolar.

Como tal, e de acordo com o calendário letivo, o 1º e 2º períodos foram constituídos por duas rotações de espaços, cabendo ao 3º período apenas uma rotação de espaços, a 5ª e última, uma vez que este tinha um curto espaço temporal. Este processo teve por objetivo definir o espaço que uma turma ocupava durante um certo período no seu horário semanal.

Posto isto, para a nossa turma ficou definida, para os 3 períodos letivo, a ordem de rotação apresentada na tabela 1.

Tabela 1 – Definição da Rotação de espaços utilizados pela turma 12º1D.

Definição da rotação de espaços da turma 12º1D – Ano letivo 2018/2019					
Período Letivo	Nº de Rotação	Semanas	Início	Fim	Espaço
1º	1ª	6	17/set. 2018	26/out. 2018	Ext.2/Pisc.
	2ª	7	29/out. 2018	14/dez. 2018	Poli I
2º	3ª	7	03/jan. 2019	15/fev. 2019	Ginásio
	4ª	6	18/fev. 2019	05/abr. 2019	Poli II
3º	5ª	7	23/abr. 2019	05/jun. 2019	Exterior I

Após a definição do *Roulement* com que passávamos a contar para a lecionação das aulas de EF, realizámos a seleção e definição das matérias a lecionar (ver tabela nº 2) a qual teve por base as decisões do GDEF, as orientações expressas nos programas oficiais da EF, as Aprendizagens Essenciais e o PNEF, sendo o primeiro, o privilegiado como guia de todos os planeamentos. E tendo em consideração que as Aprendizagens Essenciais definem que se podem deixar os alunos do 11º e 12º anos optar pelas matérias em que preferem aperfeiçoar-se e desenvolver-se, a sua preferência foi tida em consideração, após a observação e análise dos dados recolhidos com a aplicação da “Ficha Individual do Aluno” no início do ano letivo. Para além de garantir que essas matérias lhes permitiam um desenvolvimento motor multilateral e cognitivo de forma adequada e eficaz, teve-se em atenção o desenvolvimento das suas aprendizagens em outras matérias por nós selecionadas (GDEF). Para garantir uma prática eficaz, considerou-se o espaço que melhores condições oferecia e se adequava à aplicação, realização e desenvolvimento das aprendizagens para cada uma das matérias.

Após decisão em reunião do GDEF ficou definido que para o 12º ano seriam trabalhadas 6 matérias: dois desportos coletivos (opção), a ginástica acrobática, a dança, a natação e uma das matérias das raquetas (opção). Assim, na turma do 12º1D desenvolvemos as aprendizagens dos alunos nas matérias decididas pelo GDEF: natação, ginástica

acrobática e dança e as das preferências dos alunos: voleibol, basquetebol e ténis, resultantes da caracterização da turma, constituindo-se assim um conjunto de matérias que permitiu aos alunos uma quantidade variável de estímulos essenciais para o seu desenvolvimento da multilateralidade.

Posto isto, mas principalmente devido às condições espaciais e materiais disponíveis na rotação de espaços e objetivando uma sequência de aprendizagens lógica e coerente na abordagem das várias matérias (*transfer* das aprendizagens), distribuíram-se as matérias pelos períodos letivos (tabela 2) da seguinte forma: no 1º período foi abordada na 1ª rotação a natação e na 2ª rotação o voleibol, nos espaços ext.2/piscina e poli I respetivamente, no 2º período foram abordadas na 3ª rotação a ginástica acrobática e a dança (dividindo assim esta rotação) e na 4ª rotação o basquetebol, nos espaços ginásio e poli II respetivamente, por último, na 5ª rotação foi abordado o ténis no espaço exterior 1.

Tabela 2 – Distribuição das Matérias pelo período letivo, pelos espaços e respetivo número de aulas de E.F. da Turma 12º1D

Distribuição das Matérias pelo Período Letivo, pelos Espaços e Respetivo Número de Aulas de E.F. da Turma 12º1D									
Período Letivo	1º Período			2º Período			3º Período		
Início	17 de setembro 2018			03 de janeiro 2019			23 de abril 2019		
Fim	14 de Dezembro 2018			05 de abril 2019			05 de junho 2019		
Nº de semanas	13			14			7		
Nº rotação de espaços	1ª	2ª		3ª		4ª	5ª		
U.D.	Natação	Voleibol	Fitescola	Ginástica	Dança	Basquetebol	Ténis	Fitescola	
Espaço	Ext.2/Pisc.	Pol I	-	Ginásio		Poli II	Exterior	-	
Início	17/09/2018	29/10/2018	05/11/2018	03/01/2019	06/02/2019	18/02/2019	23/04/2019	06/05/2019	
Fim	26/10/2018	14/12/2018	09/11/2018	04/02/2019	15/02/2019	05/04/2019	05/06/2019	10/05/2019	
Nº de semanas	6	6	1	5	2	6	6	1	
Nº de aulas	Blocos de 100'	2x50'= 6	2x50'= 6	2x50'=1	2x50'= 5	2x50'= 1	2x50' = 6	2x50' = 5	2x50'=1
	Blocos de 50'	6	6	1	4	2	6	5	1
	Total de tempos letivos	18	18	3	14	4	18	15	3

A conceção deste planeamento foi assente no modelo de abordagem de matérias por blocos, isto é, foi realizada uma abordagem continuada de matérias diferentes em que apenas se abordou uma vez no ano letivo uma mesma matéria.

Para além das 5 rotações de espaços, foram ainda definidos estrategicamente pelo GDEF, dois momentos com duração de uma semana cada (um no 1º período e outro no 3º período) e com interrupção total das práticas letivas, destinados à aplicação do protocolo da bateria de testes do *FITescola*, que teve por finalidade avaliar a aptidão e atividade física dos alunos. Com a colaboração e participação de todos os professores distribuídos pelas várias estações montadas estrategicamente pelos espaços desportivos disponíveis, assegurou-se com sucesso a realização dos testes de aptidão física a todos os alunos das várias turmas nos

respetivos horários destinados à leção da EF. As atividades realizadas no âmbito da EF, (o Corta Mato Escolar, os torneios interturmas, a Semana da EF e o evento *Oficinas de Ideias em Educação Física* realizado pelo NE) foram enquadradas nas rotações de espaços.

Em suma, este planejamento foi elaborado com uma metodologia de trabalho flexível, que previu na sua realização ajustamentos e adaptações, definindo novas estratégias para o real desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, tendo por base o conjunto de informações recolhidas ao longo do ano letivo e que culminou em mudanças nas decisões previamente definidas.

1.2. Unidades Didáticas

Após a exposição do processo de planejamento a longo prazo (plano anual), concentramo-nos agora no planejamento a médio prazo também denominado de unidade didática (UD), um documento mais específico e funcional no que diz respeito ao planejamento das matérias, encontrando-se inserido como substância no projeto curricular no Plano Anual (Ribeiro-Silva *et al.*, 2018, p. 44).

As unidades didáticas foram importantes no desenvolvimento do PEA, isto é, tiveram um papel de mediação entre os programas em vigor e a sua aplicação em sala de aula. Constituíram-se como documentos essenciais e integrais da prática pedagógica, uma vez que tanto os professores como os alunos usufruíram de etapas de ensino aprendizagem bem claras e distintas (Bento, 2003, p. 75).

Tendo em consideração as ideias metodológicas de Bento (2003, p. 60) na planificação das UD, os conteúdos e estrutura das mesmas foram determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas expressas nos programas e pelo plano anual. Procurámos que o planejamento a este nível (médio prazo) garantisse sobretudo uma sequência lógica e coerente, específica e metodológica dos conteúdos, organizando as atividades por meio da regulação e orientação da ação pedagógica. A sua duração dependeu das diretrizes definidas pelo GDEF e do modelo de abordagem das matérias (por bloco).

Desta forma, para que fossem alcançados os objetivos das UD, na elaboração e estruturação da extensão e sequência de conteúdos a lecionar ou plano de unidade didática (apêndice III) teve-se em consideração o *roulement* definindo-se o número de aulas a lecionar em cada UD, as características específicas da turma, as indicações expressas nos programas oficiais (PNEF e Aprendizagens Essenciais) e na legislação (Dec. Lei nº54 e 55 de 2018), e os recursos disponíveis. Não nos limitámos a uma simples distribuição de

conteúdos pelas diferentes aulas, fizemos também corresponder uma organização e um planeamento global do ensino com o intuito de melhor preparar as diferentes aulas (Bento, 2003, p. 75-77). Imprimimos nelas uma sequência de aprendizagens de conteúdos coerente e flexível considerando as características mutáveis da turma ao longo da abordagem de cada UD, deixando desta forma bem caracterizadas as aprendizagens e a metodologia de ensino a realizar em cada uma delas, ou seja, definimos uma sequência lógica de aplicabilidade num determinado período para cada aula tendo em conta as funções didáticas a mobilizar: introdução, exercitação, consolidação, avaliação formativa (inicial e processual) e avaliação sumativa. Decidimos ainda no que diz respeito às funções didáticas, que a introdução de conteúdos seria realizada nas aulas de 100' (2 blocos 50') uma vez que uma aula com um bloco de 50' não tinha tempo suficiente para a sua execução de uma forma eficaz.

Posteriormente, e a partir da observação e análise detalhada dos dados recolhidos com a avaliação formativa inicial, em que se identificaram e distribuíram por grupos de nível os alunos com dificuldades similares, foi-nos possível conduzir o PEA com maior rigor e precisão, através da implementação de estratégias assentes na diferenciação pedagógica, reajustando e adequando o PEA às reais necessidades da turma em geral e em específico de cada aluno, delineando estratégias, estilos, e modelos de ensino, tarefas e uma intervenção pedagógica ajustada que permitisse a cada um alcançar os objetivos no final de cada UD, promovendo assim um PEA de qualidade assente na diferenciação pedagógica suscetível de se verificar uma evolução lógica das aprendizagens dos alunos (apêndice IV).

Na estruturação das UD procurámos que o planeamento fosse mais alargado, ou seja, procurámos abordar, para além da matéria, o desenvolvimento das capacidades individuais dos alunos, assim como adequar os exercícios às aptidões físicas e às oportunidades de aprendizagem, personalizando cada nível de desenvolvimento e de aprendizagem motora.

Na elaboração e estruturação das UD, mobilizámos em momentos distintos dois modelos de estruturas. Primeiramente e até meados de fevereiro de 2019, para a elaboração das 3 primeiras matérias abordadas no PEA (natação, voleibol e ginástica acrobática), tivemos como referência o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) de Vickers (1990). Este modelo surgiu com o intuito de possibilitar aos alunos um ensino eficaz, em que a ação do professor deve fundamentar-se numa ação refletida e orientada.

Assim, e adaptando este modelo às nossas necessidades e finalidades, aglomerámos os conteúdos no corpo do trabalho em 9 capítulos divididos em subtítulos com vários pontos de abordagem: estrutura de conhecimento da matéria (cultura desportiva, regulamento da modalidade, regras de segurança, habilidades motoras, conceitos psicossociais, fisiologia do

treino e condição física); Caracterização dos modelos de ensino (abordados em cada matéria); conhecimento do contexto e análise das condições (contextualização, caracterização da turma com especificidade da matéria, caracterização dos recursos); configuração dos objetivos (objetivos comuns a todas as áreas e objetivos gerais e específicos da matéria); extensão e sequência de conteúdos com respectiva justificação das tomadas de decisão; aprendizagens a proporcionar à turma aula a aula; configuração da avaliação (enquadramento teórico da avaliação, funções da avaliação, critérios de avaliação, avaliação formativa inicial, avaliação formativa processual informal e formal, avaliação sumativa e autoavaliação), estratégias de intervenção pedagógica e de ensino aprendizagem e situações de aprendizagem e progressões de ensino (bateria de exercícios). Para além destes capítulos, nesta estrutura teve ainda lugar uma introdução, um balanço final da UD, uma reflexão final, a bibliografia e os anexos.

Posteriormente, em meados de fevereiro 2019, iniciámos uma nova abordagem no que diz respeito à elaboração e estruturação deste nível de planeamento para as 3 últimas matérias abordadas (dança, basquetebol e ténis) mobilizando de forma adaptada por nós o Modelo de Alinhamento Curricular em Educação Física (MACEF) que ainda se encontrava em processo de desenvolvimento pelo Professor Doutor Paulo Nobre. Assim, elaborámos e desenvolvemos estes documentos com base em três princípios orientadores: evidências de aprendizagem, experiências de aprendizagem e resultados de aprendizagem tornando-se assim no desenvolvimento do currículo centrado na periodização, no alinhamento vertical e horizontal com validade curricular e consequencial para a sua construção (Nobre, 2019). Este modelo surgiu então com o intuito de possibilitar aos alunos um ensino eficaz, em que a ação do professor de EF deve fundamentar-se numa ação refletida e orientada.

Assim, o corpo de trabalho teve a seguinte estrutura: os conteúdos programáticos para o ensino das matérias; o desenvolvimento das capacidades motoras; caracterização dos recursos; caracterização da turma orientada para a especificidade na matéria; configuração de objetivos programáticos gerais e específicos (o que privilegiávamos para cada nível de desempenho e a respectiva justificação das decisões tomadas); mapa de extensão e sequência de conteúdos com a devida justificação; aprendizagens a proporcionar aos alunos aula a aula; configuração da avaliação (como e quando avaliar com a justificação das decisões tomadas); e por último bateria de exercícios. Fizeram ainda parte desta estrutura: uma introdução, um balanço final da UD, uma reflexão final, a bibliografia e os anexos, tornando-se assim num documento mais prático e eficiente na especificidade de objetivos que se pretendia, desenvolver e atingir com a turma em geral, e em específico com cada aluno no final da UD.

Em suma, longo da prática pedagógica, as UD encontraram-se em constante modificação, pois as aprendizagens dos alunos eram constantes, por conseguinte ao longo da lecionação das matérias, houve a necessidade de reajustar e adaptar este processo perante as dificuldades que foram surgindo.

1.3. Planos de Aula

No decorrer deste tópico explicamos o processo metodológico desenvolvido ao nível de planeamento a curto prazo (plano de aula), sendo por nós considerado o menos complexo dos níveis de planeamento, mas não o menos importante uma vez que a qualidade da sua preparação afetava diretamente os objetivos e metas a alcançar com a sessão. Como tal, neste ato de planear, especificámos e operacionalizámos todos os procedimentos a executar durante a realização da sessão de aula, ou seja, para além de outros elementos, antecipávamos as formas de trabalho (heterogéneo, homogéneo), os conteúdos e objetivos a alcançar, definíamos os procedimentos de intervenção pedagógica, indicávamos todos os recursos espaciais, temporais e humanos a utilizar, organizávamos as atividades de ensino-aprendizagem numa sequência coerente e lógica de aprendizagem de modo a despertar o interesse, facilitando a sua compreensão e estimulando a participação dos alunos (Haydt, 2011, p. 75).

No plano de aula, sistematizávamos as atividades a desenvolver no período de tempo em que interagíamos com os alunos, numa dinâmica de ensino e aprendizagem, adaptada às condições reais dos alunos, às suas possibilidades, necessidades e interesses (ibidem).

Assim, entendemos que o esboço ou planeamento de uma aula é um dos momentos mais importantes na tarefa docente do professor e que serve de guia com o desenrolar da aula. Neste, o professor deve previamente tomar uma série de decisões que têm repercussão no desenvolvimento da sessão de aula e que a afetarão quer no conteúdo e aprendizagens, quer no desenrolar da mesma, constituindo-se como o evento real da turma, ou seja, é a implementação da prática do ato docente que reflete *o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor* (Bento, 2003, p. 101).

Percebamos o plano de aula como a unidade mínima de programação que estrutura e organiza o currículo, e necessita de um quadro de referência – unidade didática – para, que em conjunto com outros planos de aula, dê sentido lógico às aprendizagens dos alunos (Ramírez, 2002). Foi conveniente considerar determinados elementos na sua preparação, dos quais se evidenciaram entre outros, o tempo útil ou funcional do programa, a coerência com a programação da aula, o espaço e os materiais existentes.

A estrutura por nós preconizada para uma aula adveio das suas características previamente delineadas, isto é, passou por um número essencial de propósitos que se moldaram aos conteúdos e objetivos cuja sequência determinou o contexto da aula – o tipo de aula. Assim, partindo dos objetivos e dos conteúdos, o tipo de aula esteve relacionado com a função didática principal em combinação com outras funções, (introdução, exercitação, consolidação e avaliação) e com a formação metodológica de organização do trabalho na turma (tipo de agrupamento). Evitou-se a esquematização, os formalismos e as rotinas, adotando uma estrutura variável, dinâmica e criativa, isto é, selecionámos tarefas adequadas aos objetivos da aula e a cada fase da aula, apresentámos e desenvolvemos na aprendizagem de um mesmo conteúdo tarefas diferenciadas e motivadoras com elevada quantidade de exercitação para o alcance de um mesmo objetivo indo todo este processo ao encontro da proposta de estrutura de plano de aula preconizada por Bento (2003, p. 126).

Deste modo, para o desenvolvimento e criação de um instrumento modelo (plano de aula) eficaz e rigoroso, adotámos como base o modelo de plano de aula utilizado na unidade curricular “Didática da Educação Física I e II” do primeiro ano do mestrado. Realizámos algumas adaptações que achávamos serem imperativas efetuar para que apresentasse uma estrutura coerente e de fácil compreensão para o desenvolvimento da sessão (apêndice V), e seguindo as indicações de Bento (2003, p. 152) e Quina (2019, p. 81) manteve-se a estrutura tripartida do corpo principal do documento em que se expunha toda a ação da prática pedagógica, a parte *inicial*, *fundamental* e *final* da aula, estruturada por um cabeçalho que continha um conjunto de parâmetros essenciais para uma fácil compreensão das várias atividades a desenvolver durante a sessão: tempo (total e parcial), conteúdo, organização, descrição, componentes críticas, objetivos e áreas de competências de perfil dos alunos a desenvolver, critérios de êxito da tarefa numa fase inicial e numa fase mais avançada da prática pedagógica, critérios de êxito do professor.

O resultado foi a criação de um documento constituído pelo cabeçalho, pelo corpo principal do documento com a parte inicial, a parte fundamental e a parte final e por último pela fundamentação/justificação das opções tomadas.

No cabeçalho identificávamos determinados elementos que contextualizavam a compreensão e desenvolvimento da unidade de sessão de aula, tais como: a identificação do professor; o ano/turma; o período letivo; o local, data e hora da sessão; a UD; o número da aula de EF e da UD, duração da sessão; número de alunos previstos e dispensados; função didática; estilos e modelos de ensino, recursos materiais, objetivos e sumário da aula.

Relativamente ao corpo principal do documento composto pela estrutura tripartida demonstrada atrás, a parte inicial era constituída por uma pequena prelação inicial na qual se transmitiam os conteúdos e objetivos a alcançar, e se realizava uma revisão de conteúdos já abordados com recurso a questionamento para percebermos até que ponto os alunos estavam na sua posse e domínio, fazendo assim o *transfer* para as novas aprendizagens a realizar na sessão. Proporcionávamos ainda aos alunos um período de adaptação e preparação fisiológica, aumentando a frequência cardíaca e a temperatura corporal para melhor responderem ao esforço físico exigido pelas tarefas da parte fundamental da aula diminuindo assim a possibilidade de ocorrência de lesões. A parte fundamental da aula assumia-se como a parte mais importante e determinante para o desenvolvimento do PEA, e para ela todas as partes do plano convergiam e derivavam os seus interesses (Bento, 2003, p. 109), sendo o momento em que decorria a maioria da nossa prática pedagógica, em que apresentávamos tarefas com mais ênfase na concretização da principal função didática e nos conteúdos específicos a desenvolver para que fossem alcançados os objetivos e metas definidas para aquela aula, constituindo-se estes exercícios de grande importância no contexto do PEA *sendo o elemento mediador entre o ensino (professor) e a aprendizagem (aluno)* (Quina, 2019, p. 35). A parte final da aula era o momento dedicado ao retorno à calma, à revisão dos conteúdos abordados, a um breve balanço global da aula, em que se refletia acerca dos pontos fulcrais, qualidade de empenho, se esclareciam dúvidas e se realizava ainda o *transfer* para as aprendizagens a realizar nas aulas seguintes. A fundamentação era o espaço dedicado à reflexão e justificação das tomadas de decisão.

Em conclusão, o plano de aula definiu-se como um importante instrumento de trabalho bastante reflexivo, de cariz único, coerente e sólido, e flexível para permitir reajustamentos, apresentar uma prática educativa de forma articulada e completa desenvolvendo os PEA com qualidade e ajustados a grupos de nível de desempenho. Estas unidades de programação, planeamento e atuação do docente foram configuradas por um conjunto de atividades que se desenvolveram em segurança objetivando através de estratégias de ensino-aprendizagem, a maximização e rentabilização do tempo de comprometimento motor, dos materiais e dos espaços determinados para a sua execução.

As aprendizagens a definir no plano subsequente à realização de uma aula influenciadas por esta, e as reflexões diárias realizadas no fim de cada aula em reunião do NE com o professor cooperante tiveram um papel fundamental para que em discussão tentássemos identificar em grupo as melhores metodologias a colocar em prática com a

intenção de adequar e ajustar o PEA, desde logo, definição de objetivos coerente e exequível, formas de agrupamento, modelos e estilos de ensino, tarefas, progressões entre outras.

2. Realização

Após a exposição do processo de planeamento denominada de fase pré-interativa, focamo-nos agora na fase interativa (Piéron, 1996, p. 33) ou de condução de ensino (realização) como Ribeiro-Silva *et al.*, (2018, p. 41) a designam. Foi nesta fase que nos confrontámos com as tarefas de realização de ensino que refletiram um trabalho previamente realizado constituindo-se como o momento fulcral do PEA (Quina, 2019, p. 87), pois os resultados das aprendizagens dos alunos dependeram de todas as ações pedagógicas consumadas na aula. (Bento, 2003, cit. por Quina, 2019, p. 87).

Assim, foi na realização do PEA que a nossa intervenção pedagógica se efetivou numa relação pedagógica diária professor-aluno e aluno-aluno, e se materializou na condução das aulas, de acordo com as tarefas apresentadas tendo em conta as dimensões de intervenção pedagógicas. Recorremos a mecanismos de diferenciação pedagógica adequados à diversidade dos alunos, procurámos otimizar o tempo potencial de aprendizagem nos vários domínios (Sócio Afetivo, Cognitivo e Psicomotor), com qualidade na instrução e no feedback pedagógico, promovendo um bom clima, gestão e disciplina na aula. Juntamente com as decisões de ajustamento realizadas, desenvolvemos e promovemos aprendizagens significativas, envolvendo o aluno de forma ativa no PEA.

2.1. Intervenção Pedagógica

Tomemos a intervenção pedagógica como uma metodologia utilizada pelos professores no PEA com o objetivo de educar e ensinar, utilizando estratégias e métodos pedagógicos percebidos como procedimentos cuja finalidade é educar os alunos para determinados valores através da EF. A qualidade de comportamentos de ensino determina a qualidade de intervenção pedagógica que depende também *da qualidade da escolha ou decisão sobre esses comportamentos de ensino* reconhecendo-se no entanto que a forma de atuação do docente, tem influência na *qualidade da participação dos alunos na aula e, desta participação, a qualidade das suas aprendizagens* (Onofre e Costa, 1994, p. 16). O que está na essência de uma intervenção pedagógica eficaz é o domínio dos propósitos e procedimentos tidos como os mais eficazes (idem, p. 17).

Assim, observa-se que o PEA é constituído por diversas técnicas de intervenção pedagógica que englobam quatro dimensões: a *instrução*, a *gestão*, o *clima* e a *disciplina*

(Piéron, 1992; Siedentop, 1983). Estas dimensões são visíveis de forma constante e em simultâneo nas diferentes ocorrências do ensino e como tal, são difíceis de desagregar.

2.1.1. Instrução

Consideremos a dimensão instrução como um conjunto de comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que tivemos à nossa disposição para transmitir informação substantiva no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, em consonância com os objetivos previamente propostos a alcançar (Aranha, 2007). Foi o momento da transmissão dos conteúdos do docente para o aluno e surgiu no início da aula, antes de qualquer situação de aprendizagem e também no final.

A comunicação é uma competência específica que o professor deve apresentar como trunfo na transmissão de informação aos alunos uma vez que “é evidente a sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento” do PEA de forma eficiente (Rosado e Mesquita, 2011). Cremos que só a atenção do aluno não era suficiente para que retivesse a informação, foi também necessário idealizarmos estratégias de ensino motivantes e atrativas, transmitidas de forma credível e que os levasse a admitir e aprovar, associando-se com facilidade à realização das atividades que lhes eram sugeridas (Rosado e Mesquita, 2011)

Assim, durante a nossa prática pedagógica, esta dimensão abrangeu as diferentes técnicas de intervenção pedagógica: a preleção (inicial da aula, entre tarefas e final da aula), a demonstração, o feedback e o questionamento.

Constatámos durante a nossa prática pedagógica que para uma preleção se tornar eficaz era necessário que os alunos ouvissem e compreendessem corretamente a informação transmitida. Como tal, tivemos sempre em atenção o facto de nos posicionarmos corretamente perante a turma, contra o sol aquando da lecionação de aulas no exterior, colocando todos os alunos no nosso campo de visão, para nos apercebermos através de gestos e/ou atitudes de alguma dúvida. Nas aulas em que havia nas proximidades uma outra turma em aula, a preleção era o mais afastada desse local possibilitando aos alunos as condições ambientais para uma melhor compreensão e entendimento do que lhes era transmitido, evitando distrações ou até mesmo comportamentos inapropriados reunindo as condições ideais para desempenharmos as nossas funções. Constatámos ainda que a preleção se tornava rentável quando necessitávamos de um tempo mínimo para a sua apresentação realizando-a de forma eficaz, aumentando o tempo de prática efetiva (Siedentop, 2008, p. 257). Desta forma, ao longo da prática pedagógica realizámos preleções curtas e sucintas, emitimos informações objetivas e claras sobre os objetivos da sessão, com preparação prévia da

informação a transmitir (domínio conteúdos), evitámos o improvisado e organizámos de forma adequada o discurso e as intervenções, diminuindo ao máximo o tempo de explicações na aula (Siedentop (1991) e Piéron (1998) citados por Marques, 2004).

Nas preleções iniciais expúnhamos à turma a estrutura e organização da aula, apresentávamos os conteúdos das matérias a ministrar e os objetivos a atingir, realizávamos ainda o *transfer* dos conteúdos abordados até à data, facilitando-lhes a compreensão e entendimento dos mesmos a abordar na sessão com uma lógica coerente de apresentação temporal dos conteúdos, sendo como referido atrás preleções breves e objetivas pois períodos longos podem ter reflexos negativos, levando os alunos a perder o foco e a concentração. A preleção foi também utilizada entre tarefas, ou seja, na explicação das mesmas, sendo de um modo geral curta, sucinta e pertinente. Tentámos realizá-las de forma fluída e objetiva através de uma linguagem acessível, transmitindo a quantidade de informação suficiente para a correta compreensão da tarefa – critérios de êxito, objetivos específicos, conteúdos e demonstração – apresentando clareza e rigor terminológico, sendo a restante informação diluída ao longo da execução da tarefa, permitindo assim que os alunos estivessem mais tempo em prática efetiva, indo ao encontro de Siedentop (2008, p. 257) que afirma que a apresentação de uma atividade é eficaz quando o professor necessita de um tempo mínimo para a realizar. Nas preleções finais elaborava-se um balanço global da aula através de uma reflexão conjunta em que os alunos, através do questionamento participavam de forma ativa realçando-se assim os pontos positivos e negativos das aprendizagens realizadas, esclarecendo-se dúvidas, e realizando ainda o *transfer* para as aprendizagens a realizar nas aulas seguintes (Marques, 2004).

De referir ainda que a duração destes momentos de preleção, sobretudo as iniciais, variou tendo em conta vários aspetos para além dos mencionados anteriormente. Na primeira aula de cada UD, através de uma breve reflexão, realizava-se a ponte da UD anteriormente abordada. Realçando os objetivos alcançados, transmitia-se a dinâmica e metodologia preconizada para as aulas da UD a abordar, definindo parâmetros, critérios e modos de avaliação, relembrando também algumas regras e rotinas fundamentais para um bom funcionamento das aulas, e transmitindo-se quais e como seriam abordados os conteúdos da matéria. A sua duração variou ainda consoante a função didática, ou seja, nas aulas de introdução de conteúdos, havia a tendência para que estas fossem ligeiramente mais prolongadas pela necessidade de transmissão de mais informação.

Relativamente à demonstração, como a turma apresentava uma compreensão deficitária da componente técnica e tático-técnica (mais visível na execução de ações

motoras mais complexas nas matérias coletivas voleibol e basquetebol e na matéria individual de ténis), esta foi fundamental para o sucesso do PEA, pois permitiu ao aluno visualizar o princípio de funcionamento da tarefa, da execução do movimento e serviu como complemento da informação verbal do docente, tendo sido realizada por nós ou pelo aluno. Esta primeira observação das tarefas possibilitava ao aluno, observar, organizar e memorizar os exercícios e os movimentos apresentados, concebendo um modelo na sua mente a que ia recorrer em atividades futuras (Bandura, 1977 cit. in Graça e Mesquita, 2007).

Em todo este PEA, a demonstração acompanhada da preleção teve um importante contributo para alcançar as metas a atingir, na medida em que foram fundamentalmente as informações visuais e verbais que suportaram o desenvolvimento do pensamento da ação motora a realizar. Esta relação deu origem a uma aquisição de informações consciente e consolidada, de modo a que na execução dos vários conteúdos os alunos obtivessem êxito nas suas ações (Ripoll, 1987).

Assim, a demonstração esteve presente nas aprendizagens dos alunos aquando da introdução de conteúdos, apresentação de novas tarefas, verificação de erros ou dificuldades por eles apresentados na posterior execução. As demonstrações primeiramente foram realizadas de forma mais lenta e fragmentada, posteriormente execuções com velocidades iguais ao contexto real. Sempre que possível utilizámos como modelos os alunos acompanhados pela instrução do professor. Assim, pretendíamos uma melhor compreensão do que era pretendido com o exercício. Qualquer aluno independentemente de ser ou não o que apresentava maiores competências nas ações motoras, foi utilizado como modelo e desta forma todos se sentiram incluídos no PEA, tendo tido as mesmas oportunidades para desenvolverem as suas aprendizagens, indo esta estratégia ao encontro de Piéron (1982), citado por Rosado (1988, p. 117) que afirma que a utilização de modelos é um aspeto importante na informação relativa à apresentação dos conteúdos da aula.

Por sua vez, a utilização do *feedback* (FB) e na mesma linha das dificuldades que atrás apresentámos como características da turma, apresentou-se como um instrumento determinante na condução das aulas, uma vez que se constatou que a sua utilização de forma adequada e pertinente, permitiu ao aluno uma evolução constante na aprendizagem através de uma provisão frequente, tendo sido este um dos elementos-chave que mais contribuiu para a resolução das dificuldades apresentadas pelos alunos, em simultâneo com o tempo de empenhamento motor (Piéron, 2005, p. 125-128). Constatámos ainda que para a transmissão de um FB eficaz era necessário da nossa parte uma boa preparação da tarefa conhecendo por completo a ação motora a ensinar, o aluno e o próprio FB (Piéron, 2005, p. 144).

Durante as aulas, circulámos de forma adequada pelo espaço com o propósito de nas várias perspetivas identificar dificuldades dos alunos de forma oportuna, transmitindo FB pedagógico diversificado, misto (visual-auditivo e auditivo cinestésico), descritivo, prescritivo, interrogativo, direcionando-o de forma individual quando o erro era pontual num aluno, não parando a dinâmica da tarefa e intervindo apenas sobre o mesmo. Quando o erro era mais generalista num grupo ou na turma em geral foi mais vantajoso parar o exercício para que todos pudessem beneficiar do conteúdo do FB para melhorar a sua eficiência e corrigir a execução da ação motora, fornecendo sempre que possível reforço positivo independentemente do nível da qualidade na execução da ação por forma a encorajar ou elogiar a sua prestação. Desde muito cedo este foi utilizado antes, durante e após qualquer ação motora. Após alertados pelo professor cooperante foi fundamental acompanharmos a prática subsequente ao FB, fechando o seu ciclo certificando-nos que a execução das ações motoras eram corrigidas de forma eficaz. O FB por questionamento exigiu dos alunos uma reflexão acerca da execução motora realizada, desenvolvendo o *pensamento crítico* e *criativo* na resolução de problemas por nós levantados. Verificámos ainda que quando o trabalho foi realizado com grupos homogéneos facilitou a nossa intervenção uma vez que perante alunos com dificuldades semelhantes o FB tornava-se mais específico.

Podemos então concluir que o FB consistiu em fornecer ao aluno conteúdo pedagógico sobre os comportamentos motores realizados por forma a manter os corretos e a eliminar os incorretos alcançando os objetivos traçados (Piéron, 2005, p. 122). E, se considerarmos a avaliação como um contexto de aprendizagem, temos certamente que equacionar a relevância do feedback, como uma envolvente presente e de reflexão. Por feedback entendamos então toda a comunicação entre professor e aluno, depois do docente ter avaliado o desempenho do educando (Sadler, 2013).

O questionamento traduziu-se no elemento através do qual o aluno consolidou toda a informação transmitida e aprendida. Serviu, entre outros, para controlar a aprendizagem, uma vez que origina desequilíbrios cognitivos que estimulam o aluno a transpor os seus conhecimentos e a encontrar outras soluções (Giordan e Vecchi, 1996, pp. 162-166).

Assim, o questionamento foi uma técnica de instrução utilizada como método de ensino e que marcou positivamente o desenvolvimento e a evolução das aprendizagens dos alunos e em certa medida nos resultados obtidos no final de cada UD. Foi usado frequentemente ao longo das aulas com maior incidência no início e final das mesmas. Todavia, durante as tarefas socorríamo-nos dele sempre que oportuno e necessário aquando da verificação de dificuldades, objetivando por parte do aluno uma reflexão sobre as suas

decisões, envolvendo-o ativamente no PEA desenvolvendo sobretudo a sua capacidade de reflexão e sentido crítico. Foi na sua maioria direcionado de forma individual não só para que os alunos respondessem a questões apropriadas ao seu nível de conhecimento, mas também para recolher dados concretos da evolução das suas aprendizagens, permitindo-nos verificar se havia ou não a assimilação dos conteúdos abordados. No entanto, algumas questões foram direcionadas para um grupo para que as reflexões fossem conjuntas.

No início do contacto com cada matéria, tivemos o cuidado em realizar perguntas mais gerais, tornando-as mais específicas e complexas com o decorrer das aulas. Para que o questionamento fosse eficaz, fomos alertados pelo professor cooperante que devíamos ter em atenção algumas estratégias. Desde logo foi importante preparar um conjunto de questões pertinentes antes das aulas para os diferentes níveis de desempenho que os alunos apresentavam. Aos alunos era dado o tempo adequado para pensar no problema colocado e quando a resposta não era a pretendida ou estava totalmente errada, a pergunta era reformulada e com algumas pistas ajudávamo-los através da descoberta guiada, a chegar à resolução do problema, evitando desta forma o desconforto e a frustração por não responderem corretamente. Assim, também se tiravam conclusões sobre a evolução das aprendizagens ao nível cognitivo, concluindo se estas estavam a ser apreendidas ou não. O uso do questionamento foi importante para permitir determinar se o aluno dominava os conteúdos aplicando as ações de forma pensada.

2.1.2. Gestão

Em relação à dimensão gestão, Onofre (1995, p. 80) designa-a também como dimensão organização e assinala que esta diz respeito a um conjunto de decisões tomadas que concorrem para a *melhoria da qualidade da gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos*. Por conseguinte, tomámos consciência durante a nossa prática de que o tempo perdido na aula era irrecuperável e neste sentido tivemos bem presente as noções do tempo útil de aula disponível para a prática, de compromisso motor e de tarefa (Piéron, 2005, p.75).

Desde a fase inicial do ano letivo tivemos bem presente que uma boa organização das sessões de trabalho era fundamental para a promoção do ensino e das aprendizagens dos alunos. Assim, e com as características da nossa turma, procurámos previamente à aula gerar uma visualização do seu decurso em específico das tarefas, na tentativa de antecipar imprevistos, por forma a respondermos eficazmente na sua resolução e por conseguinte rentabilizarmos o tempo de empenhamento motor tornando-se esta condição obrigatória para o sucesso da prática pedagógica.

Assim, a dimensão gestão, em termos de intervenção pedagógica, caracterizou-se pela capacidade em mantermos um ambiente favorável para as aprendizagens dos alunos, sendo para isso crucial munirmo-nos de competências fundamentais ao nível de comunicação, organização e gestão de recursos materiais e espaciais, tempos e pessoas. A gestão de aula foi assim entendida como um método pelo qual organizávamos e estruturávamos as aulas com o propósito de maximizar o tempo de aprendizagem e diminuir a possibilidade de ocorrência de comportamentos inapropriados (Arends, 2008, p. 555). Assim, e estando de acordo com o referido autor, para uma boa organização e gestão de aula foi fundamental o uso de um conjunto de estratégias previamente definidas e das quais nos apropriámos (*planear detalhadamente as aulas, atribuir tempo às atividades de aprendizagem, fazer considerações acerca do espaço de aula, motivar os alunos e proporcionar um discurso aberto e honesto com eles*), para que as aulas decorressem de forma fluída e o mais eficientemente possível em prol das aprendizagens.

Para proporcionarmos aos alunos o maior tempo de empenhamento motor, definimos então um conjunto de estratégias e rotinas que contribuíram para as boas práticas de gestão.

Uma das primeiras estratégias a implementar foi ter o material antes do início das aulas todo reunido e disposto nos locais para a realização das primeiras tarefas e sempre que possível tentámos que a sua estrutura de base se mantivesse para as seguintes, e que o seu posicionamento possibilitasse uma transição rápida e eficiente entre as mesmas, prevenindo-se a perda de tempo com novo posicionamento dos materiais e transição entre exercícios.

Alertados para a necessidade da criação de rotinas, definimos na primeira aula de cada UD, o local, espaço a dedicar à preleção inicial, posicionamento dos alunos à frente do professor, como, quando e quanto tempo tinham para se reunir junto do professor para instrução de nova tarefa. Definiu-se que os alunos ao chegarem ao local se deslocavam a um lugar pré-definido (junto do quadro interativo por exemplo no poli I e II) onde se encontrava afixado um documento no qual constavam as condições de realização das várias tarefas constituintes da aula, de entre elas, o tipo de exercício, o local onde se iriam realizar, os objetivos a alcançar em cada tarefa, os grupos de alunos já formados (heterógenos ou homogéneos) com a respetiva definição da cor dos coletes (se assim fosse necessário).

Uma vez que o ensino é inclusivo e para integrar todos os alunos ativamente no PEA, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades, condições e direitos de aprendizagem, os alunos dispensados da realização da componente prática por se encontrarem em situação de atestado médico ou por outra razão válida, e após FB atribuído pelo professor, tinham a responsabilidade de ajudar os colegas na compreensão do documento atrás mencionado, de

organizar quando necessário as tarefas, de desempenharem outras funções específicas das matérias como por exemplo de arbitragem, júris, apresentadores e organizadores de eventos, etc., e no final da aula de recolher e arrumar o material nos devidos lugares, inculindo-lhes assim sentido de responsabilidade.

No caso da natação e, após conhecimento do nível de autonomia dos alunos, elaborámos documentos de apoio com as tarefas a realizar de forma mais autónoma numa fase inicial para o grupo de nível avançado, e posteriormente quando reunidas condições as também para os alunos de nível elementar sempre com a nossa supervisão para garantir que se realizavam as tarefas como pretendido. Desta forma dispúnhamos de mais tempo para acompanhar os alunos que apresentavam maiores dificuldades.

Ao longo da aula, posicionávamo-nos corretamente, tendo toda a turma dentro do campo de visão para o controlo do cumprimento das tarefas, dos comportamentos inapropriados mas sobretudo, para mais facilmente intervir junto dos grupos.

Por forma a evitarmos tempos de espera na realização das tarefas, evitámos ao máximo a planificação de tarefas por vagas e quando planeadas, formavam-se pequenos grupos (com 3 elementos no máximo distribuídos pelos lados opostos do exercício – 2:1 ou 2:2 quando necessário) e desta forma concedíamos aos alunos mais tempo de comprometimento motor. Por último, todo o espaço disponível para a lecionação das aulas era rentabilizado possibilitando aos alunos as melhores condições possíveis de execução dos conteúdos contribuindo para o sucesso das suas aprendizagens.

2.1.3. Clima/Disciplina

Uma vez que as dimensões clima e disciplina são indissociáveis na obtenção de ambientes produtivos de aprendizagem no processo didático-pedagógico, sendo influenciadas pela capacidade de qualidade de gestão e instrução, reservámos este tópico para expor em que medida esta relação teve efeitos práticos no desenvolvimento do PEA.

Percebamos assim a disciplina como um dos elementos pedagógicos mais importantes e difíceis de abordar no âmbito educativo, visto que sem ela, o ensino será ineficaz (Dreikurs, Grunwald, e Pepper, 1998). Neste pressuposto, o indicador mais significativo para o sucesso do ensino aponta para o comportamento disciplinado na sala de aula (Parker, 1995). Por sua vez, o clima refere-se ao ambiente adequado na aula e neste sentido assinala-se que manter um ambiente positivo na sala de aula proporciona aos intervenientes maior prazer e maior satisfação ao longo das sessões de trabalho. Assim, o clima de bem-estar nas sessões de trabalho adveio do bom relacionamento criado entre o

docente e os alunos e entre os próprios alunos, tendo o professor a responsabilidade de através do planeamento de tarefas, organização de grupos, proporcionar-lhes aulas motivadoras e coerentes com os seus interesses, potenciando as suas aprendizagens. Como já referido no tópico da gestão adotámos um posicionamento correto, que permitiu através de FB cruzado não só controlar os comportamentos motores mas também ter o controlo da turma nestas dimensões promovendo ambientes positivos para a aprendizagem.

Desta forma, e apesar de a turma não se caracterizar como perturbadora e indisciplinada, não deixámos de apresentar no início do ano letivo uma postura mais assertiva e correta. Definimos estratégias, regras e rotinas que por regra geral foram aceites pela turma, e que no nosso ponto de vista, seriam as necessárias e as mais apropriadas não só para a criação de um bom clima de aula, no sentido de haver aulas produtivas, mas também para assegurar maior tempo de prática efetiva promovendo comportamentos apropriados. Quando ocorreram comportamentos fora da tarefa foram por nós ignorados uma vez que não interferiam nem com a dinâmica do exercício nem com as aprendizagens do próprio aluno e quando persistiam era feita uma chamada de atenção na tentativa de manter a turma controlada. Progressivamente, com o convívio diário e com um melhor conhecimento dos alunos, conseguimos prever e intervir de forma adequada na resposta aos problemas de forma eficaz. Com o conhecimento dos alunos houve com naturalidade uma relação de confiança entre professor e alunos e de compromisso com as aprendizagens, estabelecendo-se uma relação de cordialidade professor/aluno com respeito mútuo reunindo condições para ambientes propícios par o sucesso do PEA.

2.2. Reajustamentos, Estratégias e Justificação das opções tomadas

O nosso trabalho educativo realizou-se em torno de constantes atitudes reflexivas, nas quais se questionou diariamente, o quê, como e porquê ensinar, em consonância com os objetivos predefinidos a alcançar e os alcançados nas aprendizagens dos alunos, com o intuito de lhes proporcionar um PEA eficaz, potenciando os seus conhecimentos. A nossa responsabilidade consistiu na melhor tomada de decisão quer na abordagem dos conteúdos, quer nas metodologias de ensino utilizadas, umas mostrando-se acertadas e mais eficazes do que outras as quais necessitaram de reajustamento.

Os estilos de ensino mobilizados nas matérias ao longo do EP foram adotados de acordo com o nível de execução e de autonomia que a turma apresentava nas tarefas. Assim, os estilos mais utilizados foram: o ensino por comando, tarefa, descoberta guiada, recíproco. Cada um deles foi decisivo na evolução das aprendizagens dos alunos, tendo sido aplicados

nos vários níveis de desempenho quer na forma de trabalho homogénea quer heterogénea desenvolvendo aulas dinâmicas e fluídas.

Assim, o estilo por comando foi predominante nas aulas de introdução de conteúdos uma vez que a turma apresentava pouca autonomia, ou quando o meu foco era um determinado grupo de nível. Através do FB fornecido pelo professor, promoveu-se uma aprendizagem exata em um curto período, fazendo com que os alunos estivessem empenhados na altura de executar as tarefas, levando a um melhor entendimento das componentes críticas dos gestos técnicos e dos princípios técnico táticos das matérias, tendo maior impacto junto dos alunos de nível introdutório uma vez que apresentavam as maiores dificuldades. O estilo tarefa foi utilizado para desenvolver a autonomia dos alunos, tendo sido predominante nos grupos de nível elementar e avançado. Eram feitas pequenas reflexões e questionamento para perceber como estava a decorrer a tarefa e com recurso ao FB corrigir erros identificados. O estilo por descoberta guiada esteve presente maioritariamente na utilização do questionamento estimulando o pensamento na procura da resolução dos problemas proporcionando-lhes uma aprendizagem ativa. No que diz respeito ao estilo ensino recíproco, este foi utilizado quando a turma demonstrou bons resultados e autonomia nas aprendizagens, tendo sido influente no ensino da ginástica acrobática não só pelas características técnicas da matéria, mas sobretudo porque a turma apresentou grande evolução nas aprendizagens, autonomia, criatividade e empenho nas tarefas.

Os modelos de ensino *Teaching Games for Understanding* (TGFU) e Modelo de Educação Desportiva (MED) foram os mais utilizados, sendo o TGFU utilizado nas matérias de manipulação de objetos (voleibol, basquetebol e ténis) e o MED em todas as matérias.

Numa primeira fase nas matérias coletivas a aplicação do TGFU foi essencialmente baseada na mobilização dos princípios da representação e do exagero que assim nos permitiu colocar ênfase nos conteúdos que pretendíamos desenvolver com recurso a inúmeras repetições e proporcionar um espaço importante para tomadas de decisão que conduziram à necessidade do desenvolvimento dos aspetos técnicos e tático-técnicos sempre que possível no contexto de jogo reduzido e condicionado, evitando-se tarefas analíticas (Bunker e Thorpe, 1982). O MED foi introduzido nas aprendizagens num segundo momento (exceto na ginástica acrobática em que a sua abordagem foi assente unicamente no MED), quando já se verificava uma evolução nas competências iniciais dos alunos, através da realização de torneios intraturma, em que se objetivava colocar em prática, através de um sistema competitivo entre grupos heterogéneos, os pressupostos inerente ao mesmo: competência e literacia desportiva, entusiasmo pelo desporto, e experimentação de funções de gestão

desportiva específicas, para além de praticantes (Graça e Mesquita, 2007). Com o planeamento do PEA assente na aplicação destes dois modelos, o desenvolvimento de aprendizagens quer com grupos heterogéneos (MED e TGFU) quer homogéneos (TGFU), permitiu verificar que um modo de trabalho complementa o outro, tendo contribuído de forma significativa para a evolução das aprendizagens nas várias matérias.

No que diz respeito aos reajustamentos queremos referir aquele que para nós mais alterou o que estava previamente definido no planeamento a médio prazo. Assim, na UD de voleibol os objetivos e conteúdos delineados sofreram alterações pelo facto de nos conteúdos selecionados a turma no geral, ter demonstrado em contexto de jogo, um fraco desempenho nos gestos técnicos e técnico-táticos apresentando uma qualidade de jogo fraca, não assegurando a continuidade do jogo, estando a bola constantemente no chão, levando-nos a focar mais tempo em certos conteúdos devido ao baixo ritmo de aprendizagem. Assim, o PEA foi repensado e adaptado ajustando-o às capacidades dos alunos, proporcionando-lhes as condições adequadas para a evolução das suas aprendizagens.

Existiram outros reajustamentos que aconteceram em tempo real, ou seja, na realização do plano de aula, devido a condicionalismos como as condições climatéricas adversas, ao número de alunos não ser o previsto nos exercícios, por a estratégia delineada não estar a sortir os efeitos pretendidos e algumas vezes devido à apresentação dos alunos em aula um pouco “agitados” devido ao processo avaliativo na aula precedente à nossa.

3. Avaliação

O Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 julho, ponto t) do artigo 4º, p. 2931, define como um princípio orientador a “avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço” do PEA, pois, esta caracteriza-se por ser descritiva e informativa nos processos que a mobilizam, formativa nos seus propósitos idealizados e independente nas classificações (Ribeiro, 1999, p. 75). Vimos a avaliação como um processo que nos permitiu obter e fornecer elementos e informações úteis para a tomada de decisões educacionais, tornando-se um guia orientador com o objetivo de aperfeiçoar a sua eficácia (Januário, 1988, p. 62).

A avaliação da aprendizagem e respetivos processos educativos foram inerentes ao desenvolvimento do PEA, tendo como finalidade comprovar o grau de cumprimento dos objetivos inicialmente formulados nos planos (níveis de planeamento) e instrumentos de avaliação (relatórios de avaliação, metas a atingir, grelhas de recolha de informação, etc.) após análise e observação de dados recolhidos nos vários momentos de avaliação dos

conhecimentos e habilidades que os alunos iam adquirindo e desenvolvendo, bem como o comportamento que manifestavam no processo educativo (Cortesão, 2002).

Entendemos assim que a avaliação foi uma peça fundamental e imprescindível que nos permitiu a regulação e adequação do PEA, sendo um processo contínuo e sistemático que apresenta bastante complexidade relativamente ao seu entendimento e à sua implementação nas escolas. A realização da mesma teve a finalidade de promover o sucesso do aluno, sendo uma componente de extrema importância relativamente ao ensino. Deste modo, a avaliação e o processo que a envolveu, adotaram um papel decisivo e regulador de toda a nossa atividade enquanto docentes. Considerada como uma linha contínua, com recolha sistemática de informação relativamente ao PEA permitiu-nos manter o planeamento coerente e ajustado às especificidades dos alunos e da turma ao nível das aprendizagens, averiguando as dificuldades existentes, as que ainda persistiam e as que eram adquiridas.

3.1. Funções da Avaliação

A avaliação educativa apresenta como funções: a função social e a função pedagógica. As primeiras “dizem respeito à seleção e certificação e cumprem exigências administrativas, de seriação e classificação dos alunos e certificação das aprendizagens”. As segundas relacionam-se diretamente no PEA “englobando a ação pedagógica do professor e referindo-se quer a ela quer às aprendizagens dos alunos” (Nobre, 2015, p. 64).

Neste sentido, e segundo Cardinet (1993, p. 22), a avaliação apresenta três funções pedagógicas: regulação dos processos de aprendizagem (avaliação formativa processual); certificação de competências adquiridas (avaliação sumativa); orientação da evolução futura do aluno (avaliação formativa inicial).

Assim, e indo ao encontro do que está legislado ao abrigo da nova legislação, Dec. Lei nº 55/2018 de 6 de julho, a conhecida avaliação diagnóstica deixou de ter efeito enquanto denominação de uma avaliação, passando a existir apenas a avaliação formativa e sumativa. No entanto, decidimos admitir que na avaliação formativa se podiam considerar dois momentos de avaliação agregando duas das funções apresentadas pelo autor acima mencionado (regulação dos processos de aprendizagem e a orientação da evolução futura do aluno). Assim, as matérias por nós consideradas a mobilizar nas várias UD foram a avaliação formativa – inicial, processual formal e informal e a avaliação sumativa (AS). Contudo, nem todas as matérias por nós abordadas englobaram todos os tipos de avaliação (formal) pelo facto do tempo de abordagem não permitir todos os procedimentos que lhes são inerentes de forma funcional. Assim, na abordagem da UD de ginástica acrobática, apenas foram

abordadas a avaliação formativa inicial, a avaliação formativa processual informal e a avaliação sumativa, e na UD de dança a avaliação formativa processual informal e a avaliação sumativa.

3.2. Avaliação Formativa Inicial

Num contexto de ensino aprendizagem que objetiva a aquisição de novas competências e que se processa numa espiral de progressão ascendente dos conteúdos, assumimos que a AFI teve um papel especial na avaliação dos pré-requisitos do nível de competências que os alunos possuíam nos conteúdos das matérias, caracterizando-se este momento avaliativo como o ponto de partida para a redefinição do PEA ajustado às reais dificuldades dos alunos. Na mesma linha de pensamento está Ribeiro (1999, p. 79) que constata que uma avaliação inicial pretende colocar o aluno em níveis de ensino. Mais, esta avaliação define o posicionamento dos alunos face às novas aprendizagens tendo em conta tudo o que foi aprendido anteriormente. O mesmo autor citando Bloom (1976), afirma que se compreende a importância de se avaliar se o aluno está ou não na posse de aquisições indispensáveis à consecução de novas aprendizagens e que se ainda não as tiver, recai sobre ele uma grande probabilidade de insucesso (Ribeiro, 1999, p. 81). Assim, o professor reúne informação necessária sobre as reais possibilidades dos alunos, previne ou soluciona as dificuldades atuais ou futuras (Carvalho, 1994)

Para o sucesso deste momento de avaliação, construímos um instrumento reflexivo e contextualizado com o processo de ensino-aprendizagem (grelha da avaliação formativa inicial), objetivo e adequado às suas pretensões, de preenchimento fácil e rápido no sentido de facilitar uma recolha de dados de modo eficiente do desempenho de cada aluno e por conseguinte identificar o nível de competências da turma e em particular de cada aluno (apêndice VI). Este documento, após elaboração, teve a apreciação do professor cooperante, para através de feedback realizar reajustamentos se necessário. Nele estavam discriminados os parâmetros/conteúdos, descritores, indicadores e os respetivos critérios de avaliação das UD que permitiam identificar o nível de desempenho de cada aluno. Assim, os alunos foram classificados por níveis de desempenho num quadro de 1 a 4 níveis (1- não faz; 2- Faz com dificuldade; 3- Faz razoavelmente e 4- Faz bem).

O Nível 1 (Não faz) correspondia ao nível Pré-Introdutório e neste grupo enquadravam-se os alunos que na execução dos conteúdos, demonstravam grandes dificuldades. O Nível 2 (Faz com dificuldade) correspondia ao nível Introdutório no qual se enquadravam os alunos que apresentavam ainda dificuldades consideráveis na execução dos

conteúdos. O Nível 3 (Faz) correspondia ao nível Elementar enquadrando-se os alunos que, embora apresentassem uma boa qualidade na execução dos conteúdos, ainda não cumpriram com alguns critérios de avaliação. Por último, o nível 4 (Faz bem) correspondia ao grupo de nível Avançado no qual os alunos não apresentavam qualquer dificuldade na execução dos conteúdos da matéria, apresentando apenas pequenas incorreções. Decidimos que o critério final da avaliação formativa inicial que permitia ao aluno enquadrar-se num destes 4 níveis, era se com a análise e observação dos dados recolhidos na grelha de avaliação, apresentasse como resultado maioritariamente o respetivo critério de um nível de desempenho. Com este processo identificava-se o nível de desempenho de cada aluno.

A avaliação formativa inicial realizou-se nas duas primeiras aulas de cada UD com base na análise e observação direta de um conjunto de ações motoras pré-definidas a realizar em tarefas de aprendizagem que consistiram numa sequência de atividades não muito complexas por forma a identificar com mais facilidade os níveis de competências dos alunos, contribuindo com sucesso para o processo de observação e posterior análise.

Os alunos impedidos da realização da componente prática por se encontrarem com atestado médico superior a 4 semanas de duração (no tempo de abordagem de cada UD), não foram alvo de avaliação inicial relativamente à componente prática, tendo sido apenas avaliados segundo os parâmetros e critérios definidos para alunos nestas circunstâncias para o ano letivo 2018/2019 (apêndice XIII). Nestas aulas foram alvo de questionamento sobre os conteúdos teóricos para identificar o nível inicial de conhecimentos, e, por conseguinte, termos uma referência para verificarmos as evoluções das aprendizagens ao longo do ano.

Após estes momentos de avaliação, procedemos à realização de relatórios os quais tinham o propósito de analisar a informação recolhida e perceber os níveis iniciais de desempenho dos alunos da turma e conseqüentemente realizar uma reflexão a fim de estruturar estratégias de ensino de modo a poder adequar o PEA às suas características e necessidades.

Com a identificação das maiores dificuldades, traçámos num documento objetivos e metas de aprendizagem a alcançar no final da abordagem de cada UD com a turma e em particular com cada aluno, tendo em consideração as evidências identificadas dos seus aspetos fortes e fracos (apêndice IV). Acreditámos que regular e orientar o PEA assente na diferenciação pedagógica seria o melhor caminho para o sucesso das aprendizagens.

Este momento de avaliação inicial permitiu-nos organizar e reajustar a extensão e sequência de conteúdos numa lógica coerente de progressão da aprendizagem, procurando indo do mais simples para o mais complexo, adequando o PEA às características de

aprendizagem dos alunos. Permitiu-nos também desenvolver atividades de ensino que potenciasses as aprendizagens, assim como realizar e definir estratégias que facilitassem a aquisição de novas aprendizagens ultrapassando primeiramente as dificuldades anteriores.

Numa fase prematura do estágio no processo avaliativo, fizeram-se sentir algumas dificuldades. Uma deveu-se ao facto de não associarmos o nome de um aluno à lista da turma, existindo por vezes alguma dificuldade no momento de preencher a grelha de avaliação com os dados recolhidos. Tendo sido ultrapassada com as sucessivas realizações de chamada de presenças. Outra dificuldade sentida era a de conseguir avaliar todos, o que no nosso entender, se deveu à pouca experiência na capacidade de observar o essencial. Para colmarmos esta dificuldade foram importantes as reflexões realizadas nas sucessivas reuniões do NE em que se debateram estratégias com o professor cooperante e a experiência que íamos adquirindo com o decorrer da prática pedagógica.

3.3. Avaliação Formativa Processual

Consideremos a avaliação formativa processual como um processo “que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, 1993). E, estando em sintonia com o legislado no Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 julho, ponto t) do artigo 4º, p. 2931, esta assumiu um “caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem”.

Acreditamos tal como Alves (2004, p. 73) que esta modalidade de avaliação permitiu “observar a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens e competências essenciais” durante o PEA.

Completando o sentido e estando de acordo com Noizet e Caverni (1985), citados por Nobre (2015, p. 67), a função formativa da avaliação permitiu-nos *obter uma dupla retroação*, uma, sobre o aluno pois permitiu verificar quais dos objetivos propostos foram alcançados no PEA e quais as dificuldades encontradas, outra, sobre nós enquanto professores que nos permitiu saber como *desenvolver o programa pedagógico* e quais as barreiras com que nos deparávamos. Concluimos que a “avaliação formativa consiste em recolher informações com o objetivo de melhorar o rendimento, enquanto a avaliação em geral tende essencialmente a julgar o valor de um rendimento” (Siedentop, 1998).

Assumimos então, dois momentos de avaliação formativa processual: a formal e a informal. A formal, foi realizada em aulas específicas previamente definidas na extensão e sequência de conteúdos. Por sua vez, a informal ocorreu ao longo das aulas de cada matéria

com o intuito de perceber a evolução dos alunos, sendo indispensável e indissociável da prática pedagógica e permitiu saber se os objetivos traçados estavam a ser atingidos. Assim, realizámos ajustamentos ao nível da estrutura da aula, do feedback fornecido e da sua real eficácia com a finalidade de adequar o PEA às debilidades evidenciadas. Para realizar uma avaliação o mais completa possível, no decorrer das aulas foram observados e recolhidos aspetos dos diferentes domínios de aprendizagem: psicomotor, sócio afetivo e cognitivo.

Procedeu-se igualmente à construção de um instrumento fiável e de fácil preenchimento, muito semelhante à avaliação formativa inicial, mantendo os mesmos critérios de avaliação que posicionavam os alunos no nível de desempenho, sendo que o que os diferenciava era a inclusão de novos parâmetros mais complexos e distintos devido à introdução de novos conteúdos nas aprendizagens até à aula em que se realizava a avaliação (apêndice VII). Com os dados recolhidos no referido instrumento, e com a sua posterior análise e observação, produzimos igualmente um relatório que nos possibilitou não só verificar a evolução das aprendizagens de cada aluno comparando com os dados obtidos com a avaliação formativa inicial através de análises descritivas, mas também verificar se os processos e as estratégias delineadas estavam a ter os efeitos desejados nas aprendizagens, reajustando e adaptando o processo de ensino.

As tarefas elaboradas e aplicadas nas referidas aulas dedicadas à avaliação, foram muito semelhantes às apresentadas aos alunos nas aulas anteriores, isto é, apesar do objetivo ser a realização da referida avaliação, não tirámos o foco do desenvolvimento da aprendizagem para o empregar na avaliação.

Para identificar a evolução das aprendizagens dos alunos impedidos da realização da componente prática pelas razões e condições referidas na avaliação formativa inicial, neste momento avaliativo para além do questionamento, e uma vez na posse de conhecimento consolidado dos conteúdos, exerceram funções específicas inerentes às matérias.

Em suma, a avaliação formativa processual permitiu-nos guiar a evolução do PEA de forma contínua e bastante objetiva, reajustando as atividades de aprendizagem aula a aula, procedendo a alterações que possibilitassem uma maior adequação às características dos alunos (Scriven, 1967). Com a realização da avaliação formativa processual formal, verificávamos a prestação e o nível de evolução das aprendizagens dos alunos, e com os resultados daí obtidos, ajustávamos ou redefiníamos estratégias que permitissem uma maior adaptação do PEA às suas reais necessidades, com o intuito de melhorar a sua performance na execução das ações motoras específicas de cada matéria.

3.4. Avaliação Sumativa

De acordo com o legislado no Dec. Lei °55/2018, de 6 de julho, artigo 24°, p. 2937, a Avaliação Sumativa (AS) “traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”. Retenhamos daqui o termo “classificação” associado imperativamente à AS, para clarificarmos aqueles que confundem o seu real significado, pois classificar não é sinónimo de avaliar, mas sim manifestar uma avaliação (Vallejo, 1979, p. 161).

Constatámos tal como Ribeiro (1999, p. 89), que esta modalidade de avaliação reflete um resultado global no final do contacto com uma matéria de ensino, adicionando novos elementos aos já reunidos pela avaliação formativa, confirmando os resultados obtidos, permitindo deste modo uma classificação mais real das aprendizagens. Acrescentando, Nobre (2015, p. 66) refere ser classificativa com pretensões *de situar os alunos entre si*.

Acreditando que o fundamento da AS é imitar um “juízo final”, e após experienciado ao longo da prática pedagógica que esta se centra mais no produto, e fazendo jus ao termo que melhor caracteriza esta modalidade (“juízo global”), esta só faz sentido quando um considerável percurso já foi realizado e existam dados suficientes para que sejam convertidos e fundamentados da maneira mais justa possível em classificações resultantes dos resultados anteriormente obtidos, caso contrário, incorre-se no erro de sermos injustos.

Assim, a AS materializou-se quantitativamente entre os 0 e os 20 valores após o balanço final de todas as aprendizagens e processos realizados em cada matéria e contemplou o sistema de critérios definido pelo GDEF para o ano letivo 2018/2019 nos vários parâmetros do domínio psicomotor (saber fazer), socio afetivo (saber estar) e cognitivo (saber), sendo a classificação final resultado da ponderação destes parâmetros. Algumas das estratégias implementadas tiveram efeitos práticos diretos na classificação final em cada UD: prémios atribuídos no final das competições do MED e a nota autoatribuída pelos alunos no processo de autoavaliação final.

Com o mesmo procedimento das anteriores matérias de avaliação, produziu-se um documento (apêndice VIII) auxiliar no processo de avaliação inerente à componente prática, no entanto, para situarmos os alunos entre os 0 e os 20 valores nos vários parâmetros, seguiram-se as sugestões do GDEF e definiu-se um intervalo com valores quantitativos para cada nível de desempenho. O nível 1 (não faz) dos 0 aos 9 valores, o nível 2 (faz com dificuldade) dos 10 aos 13 valores, o nível 3 (faz) dos 14 aos 17 valores e o nível 4 (faz bem) dos 18 aos 20 valores. Decidimos igualmente que o critério final para a componente prática

(psico-motora) que permitia ao aluno enquadrar-se num destes 4 níveis era, se com a análise e observação dos dados recolhidos na grelha de avaliação (grelha previamente preenchida com dados da avaliação formativa processual), apresentasse como resultado final maioritariamente o respetivo critério num nível de desempenho.

Por conseguinte, e tendo em consideração o objetivo da AS, foi produzido um relatório final que teve como principal objetivo verificar quais as metas atingidas e as que não foram alcançadas, bem como avaliar o caminho concretizado no PEA, através da análise e observação todos os dados recolhidos ao longo do PEA em cada matéria. De entre os procedimentos destacamos os seguintes: comparar o percurso evolutivo das aprendizagens dos alunos resultantes dos vários momentos avaliativos; comparar as competências iniciais dos alunos com as competências finais alcançadas; verificar se os processos e as estratégias delineadas tiveram os efeitos desejados nas aprendizagens dos alunos durante o PEA; e realizar balanço final da unidade didática, entre outros.

Os alunos com atestado médico de longa duração (igual ou superior a 4 semanas) foram avaliados tendo em consideração os domínios socio afetivo (10%) e o cognitivo (90%) com os respetivos pesos para a classificação final. Assim sendo, o domínio cognitivo foi avaliado através do questionamento colocado durante as aulas, de tarefas que lhes eram propostas realizarem e através da elaboração de um portefólio a apresentar ao professor na última aula de contacto com a matéria. Cada um destes parâmetros contribuiu com uma percentagem de 45% para a classificação final na respetiva UD. A Avaliação do portefólio seguiu os parâmetros e critérios definidos na matriz de avaliação do portefólio (apêndice IX).

Para a classificação final de cada período assumimos uma ponderação média de todas as matérias abordadas.

Em suma, durante todos os momentos de avaliação os propósitos do ensino nunca foram colocados em causa, isto é, privilegiámos antes de mais a continuidade das aprendizagens através de boas práticas educativas e intervenções pedagógicas ricas em conteúdos significativos.

3.5. Autoavaliação

O processo de autoavaliação centrado nos parâmetros de avaliação *saber estar, saber e saber fazer* anteriormente pré-definidos, teve por objetivo dar aos alunos a oportunidade de realizarem uma reflexão sobre o desenvolvimento das suas aprendizagens tendo em conta aquilo que foram as suas prestações e competências apresentadas ao longo das aulas.

Entende-se por autoavaliação, a avaliação que o aluno faz da sua própria noção ou resultado, atendendo aos critérios definidos antecipadamente. Esta foi realizada através da autorreflexão permitindo assim “a formação de uma consciência de aprendizagem ao aluno e uma aprendizagem única do próprio ato de avaliar” (Nobre, 2015, p. 52).

O professor tem aqui um importante papel uma vez que para que este processo funcione deve orientar a autoavaliação dos sujeitos criando-lhes as condições pedagógicas que lhes permitam uma consciencialização e autonomia nas suas aprendizagens (Ferreira, 2007, p. 120). Assim, ao envolvermos os alunos no processo de avaliação, concedemos-lhes maior responsabilidade na condução das suas próprias aprendizagens levando-os a desenvolver comportamentos e capacidades individuais como reflexão crítica e autoestima.

Foram dois os momentos de autoavaliação formais realizados no PEA das várias matérias abordadas (1º momento sensivelmente ao meio da UD e o 2º momento na última aula de contacto com a UD), através do preenchimento de fichas de autoavaliação específicas para cada momento (1º momento - apêndice X; 2º Momento apêndice XI), que objetivavam o autoquestionamento relativamente a vários parâmetros: assiduidade, pontualidade, empenho nas tarefas propostas; necessidade de trabalhar mais para evoluir; atenção prestada quando o professor intervinha; compreensão das ações motoras específicas de cada matéria e quanto mereciam como classificação final (2º momento de autoavaliação). Os alunos responderam a cada parâmetro qualitativo da grelha de acordo com a seguinte escala de frequência: Nunca (N); Raramente (R); Muitas vezes (MV) e Sempre (S). Para o parâmetro quantitativo os alunos expressaram numa escala de 0 a 20 valores a classificação que mereciam. No entanto, foram realizadas reflexões diárias antes, durante e após cada atividade realizada nas aulas, que exigiam aos alunos momentos de autoavaliação qualitativos com o intuito de identificarem e solucionarem as suas dificuldades.

Os alunos foram envolvidos de forma ativa na atribuição da sua classificação final na medida em que poderiam beneficiar de uma bonificação de 0,01% ou 0,005% na classificação atribuída pelo professor. Isto é, se a nota do processo de autoavaliação fosse igual, ou por defeito/excesso até 1 valor, ou entre 1 e 2 valores inclusive de diferença em relação à do professor, beneficiariam da bonificação de 0,01% e 0,005% respetivamente.

Dito isto, com os processos de autoavaliação pretendeu-se para além da participação ativa dos alunos no processo de avaliação, uma participação reflexiva de forma concreta sobre as suas aprendizagens, desenvolvendo o seu espírito crítico, permitindo-lhe uma

consciencialização e autonomia nas suas aprendizagens, percebendo as suas dificuldades e o que era necessário fazerem para as ultrapassar.

3.6. Parâmetros e Critérios de avaliação

Como já referido anteriormente, os parâmetros e critérios de avaliação final de cada UD foram ponderados tendo em consideração o decidido pelo GDEF nos domínios respeitantes às competências transversais e disciplinares (apêndice XII e XIII). Nas competências transversais, insere-se o domínio sócio afetivo (Saber Estar) correspondendo a sua avaliação a 10% de peso para a classificação final. Para os alunos em avaliação normal, nas competências disciplinares inserem-se o domínio cognitivo (Saber) e psicomotor (Saber Fazer) em que o seu peso corresponde a 5% e 85% respetivamente para a classificação final. Para os alunos com atestado médico nas competências disciplinares insere-se apenas o domínio cognitivo (Saber) em que o seu peso corresponde a 90% – 45% para o questionamento e tarefas realizadas nas aulas durante o contacto com matéria e 45% para o portefólio – para a classificação final.

4. Questões Dilemáticas

No desenvolvimento do presente tópico realizaremos uma reflexão sobre dilemas com que nos defrontámos durante a nossa prática pedagógica e como os solucionámos.

O primeiro dilema que aqui queremos abordar é sobre o modo de agir enquanto didatas quando a turma se apresenta agitada no local de aula após ter sido sujeita a um processo de avaliação ou conhecimento dos seus resultados nas aulas precedentes à aula de EF. (Será benéfico para as aprendizagens dos alunos e para o desenvolvimento das aulas dar início à mesma nestas circunstâncias?)

A turma caracterizava-se por valorizar as suas aprendizagens e uma aula de matemática (que precedia as nossas) que corresse menos bem (devido ao processo avaliativo), influenciava diretamente a realização do nosso plano, por não se proporcionarem as condições mínimas para se desenvolverem as aprendizagens. Para minimizarmos essa influência negativa no decurso da aula, como estratégia decidíamos em conjunto com os alunos sentarmo-nos no chão em círculo a fim de dedicar o tempo necessário para uma “reflexão” conjunta, na qual todos intervinham abordando o tema das classificações obtidas na disciplina de matemática, exteriorizando assim os sentimentos em relação a esta problemática. Com estas reflexões reuniam-se as condições para se dar início à aula num ambiente propício para a prática do ato de ensino aprendizagem.

Respondendo à questão, concluímos que foi benéfico iniciarmos a aula após reestabelecer um ambiente positivo e favorável para o desenvolvimento das aprendizagens, tendo sido positivo perder tempo útil de aula, para os alunos exteriorizarem as suas inquietações, recuperando desta forma o foco para as aprendizagens a realizar com a sessão.

Outro dilema com que nos defrontámos e que deve ser transversal a todos os professores está relacionado com o desenvolvimento de trabalho com grupos heterogéneos ou homogéneos e em que medida nas duas formas é possível desenvolver as aprendizagens em diferenciação pedagógica. O que será mais benéfico tendo em conta que os alunos têm ritmos e capacidades diferentes de aprendizagem?

A nossa experiência durante o EP diz-nos que se podem desenvolver as aprendizagens em diferenciação pedagógica nas duas formas de trabalho, sendo benéfico planear momentos de desenvolvimento de aprendizagem tanto com grupos homogéneos como com heterogéneos, uma vez que uma forma de trabalho complementa a outra contribuindo de forma positiva para as aprendizagens. A abordagem em diferenciação pedagógica foi uma estratégia realizada nas UD ao longo da nossa prática pedagógica, e da qual todos os alunos beneficiaram apesar de apresentarem características de desempenho diferentes, alcançando sucessivas metas pré-definidas nas duas formas de trabalho. Assim havia momentos nas aulas em que privilegiávamos o desenvolvimento das aprendizagens em grupos homogéneos ou em heterogéneos. A adoção pelas tarefas homogéneas foi uma estratégia que nos permitiu criar grupos de nível com dificuldades similares, propondo-lhes os mesmos exercícios em simultâneo levando a um maior número de intervenções nas tarefas uma vez que o nível de exigência estava adaptado e ajustado às suas dificuldades, dando-lhes as condições para a evolução das aprendizagens. Nesta forma de trabalho eram evidentes maiores evoluções nas aprendizagens do que em grupos heterogéneos. No entanto, quando executada por longos períodos, sobressaía na tarefa monotonia pois tornava-se pouco desafiante, o que exigiu de nós capacidade e criatividade para elaborar novas estratégias para tornar a atividade motivadora. Assim, decidimos que também seria vantajoso desenvolver em certos momentos aprendizagens em grupos heterogéneos com tarefas que apresentavam condicionantes que permitiam a todos os alunos terem as mesmas oportunidades de desenvolverem as suas aprendizagens, sendo notória a sua evolução uma vez que possibilitava a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes, em cooperação e com espírito de entre ajuda, retirando assim o máximo de benefícios os alunos com mais dificuldades, uma vez que ao observarem o desempenho dos alunos mais proficientes lhes

provocava conflito cognitivo gerando assim “desequilíbrios cognitivos” levando-os a adquirir novos pontos de vista sobre como executar as ações motoras (Piaget, 1977, p. 24).

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

Neste ponto comprometemo-nos agora a apresentar uma reflexão sobre o trabalho de assessoria realizado no acompanhamento direto do cargo de diretor de turma (DT), que está associado a um cargo de gestão intermédia e o qual decidimos realizar.

O professor DT assessorado, desde logo se disponibilizou para nos auxiliar neste processo, conduzindo-nos progressivamente no conhecimento das suas funções, rotinas, obrigações e tarefas a cumprir na gestão do percurso escolar da turma 11º3A. Este desafio, para nós, traduziu-se na aquisição de conhecimentos acerca da multiplicidade de processos a cumprir com alguma especificidade e delicadeza, os quais requerem do DT muita disponibilidade e sobretudo enorme responsabilidade como mediador na ligação com os vários intervenientes do processo educativo, em que se estabelecem diversas inter-relações: DT/aluno; DT/encarregados de educação; e DT/professores do conselho de turma.

Assim, para nos familiarizarmos por completo na prática com toda a atividade inerente ao cargo do DT, desde muito cedo realizámos tarefas com a sua supervisão. Para proceder à gestão do processo educativo da turma, e dos alunos em particular, foi imperativo conhecer primeiramente as suas características através da análise e observação dos dados recolhidos com a aplicação da “Ficha Individual do Aluno” que o Conselho de Diretores de turma disponibilizou. De entre outras tarefas realizadas podemos enunciar o controlo diário de faltas e suas justificações, preparação de documentos para as reuniões de avaliação do Conselho de Turma com posterior elaboração de atas, preparação de documentos específicos dos alunos para o DT levar consigo aquando da reunião com os encarregados de educação.

Salienta-se ainda que, por não ser a turma da qual estávamos responsáveis pelo PEA, isto é, pela lecionação das aulas, e a pedido do DT devido à delicadeza dos assuntos tratados nas reuniões com os Encarregados de Educação, não foi permitido acompanhar as mesmas, não se tendo concretizado um dos objetivos inicialmente traçados a alcançar com esta assessoria.

Assessorar o cargo de DT mostrou-nos a complexidade das suas funções, que exige disciplina, organização e rigor no trabalho a desenvolver, para facilitar o processo de gestão de turma, procurando as melhores condições de suporte à realização do PEA.

Em conclusão, podemos dar como adquirida a aquisição das competências necessárias para a compreensão do desempenho do cargo.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

A presente área apresenta-se como o espaço dedicado aos eventos desenvolvidos de forma autónoma pelo NE no âmbito do EP em EF tendo sido da sua total responsabilidade a sua conceção e planeamento fora das horas letivas dinamizados nos espaços da ESAB. Nesta fase de aprendizagem estas atividades permitiram-nos adquirir e desenvolver a capacidade de gestão e organização de eventos, de adaptação ao trabalho de equipa e de iniciativa.

As atividades por nós desenvolvidas surgiram por sugestão do professor cooperante, continuando com a tradição de serem realizadas pelo NE. O Corta-Mato Escolar 2018/2019 foi a primeira atividade dinamizada no dia 12 de dezembro de 2018 e a segunda atividade consistiu na realização da *VIII edição da Oficina de Ideias em EF* tendo sido realizada no dia 03 de abril de 2019. Como referido, atrás ambas tiveram lugar nos espaços da ESAB mas objetivaram populações distintas, isto é, na primeira, a população alvo foram os alunos da ESAB, na segunda, os professores estagiários, professores cooperantes e orientadores dos vários núcleos de estágio do MEEFEBS da UC.

Assim, o Corta-Mato Escolar foi parte integrante das atividades programadas no plano anual de atividades da escola, o qual contou com a participação de 114 alunos, distribuídos pelos vários escalões previstos nos regulamentos do desporto escolar (Juvenis e Juniores para ambos os géneros). Esta atividade tinha por objetivo o apuramento dos 6 melhores classificados para o Corta-Mato do Desporto Escolar 18/19 e ao ser realizada ao ar livre proporcionou momentos de convívio e promoção do desporto entre os vários agentes da comunidade escolar. Na fase de preparação do projeto que se iniciou com bastante antecedência, exerceram-se parcerias com várias entidades extraescolares as quais contribuíram para o desenvolvimento das nossas competências ao nível da iniciativa, organização e coordenação. Estamos conscientes que nem tudo correu como previsto no planeamento e realização, tendo existido pontos negativos, que posteriormente em reunião com o GDEF, foram alvo de reflexão em relação a possíveis estratégias a adotar com vista à sua melhoria para que no futuro sejam evitados. Como balanço final, concluímos que o saldo foi positivo, conseguindo apurar os 6 alunos com as melhores classificações de cada escalão que representaram a ESAB no corta-mato distrital realizado no âmbito do desporto escolar 2018/2019.

A *VIII Oficina de ideias em EF* teve como tema “A progressão do Ensino em Educação Física – Uma Espiral Ascendente dos Conteúdos” realizada com a cooperação da ESAB e da FCDEF-UC. Este tema surgiu pelo interesse que tem ao nível da exigência da qualidade do planeamento das aprendizagens ao longo dos vários ciclos de estudo e da importância de se terem em atenção as diferentes fases de crescimento das crianças, ou seja, devem-se privilegiar abordagens metodológicas dos conteúdos associando as dificuldades dos alunos e as suas características psico-motoras, cognitivas e sócio afetivas em cada ciclo de estudos. Assim, e após a fase de preparação e organização do evento (divisão de tarefas, revisão da literatura, projeto, folheto, cartas convite, poster, entre outros) que exigiu muita capacidade de organização, gestão burocrática e dos recursos, vários NE do MEEFEBS da FCDEF-UC apresentaram propostas de tarefas/exercícios práticos enquadradas com a temática, sobre uma matéria para mais do que um ciclo de estudos que foram distribuídas por painéis de apresentações. Na realização do evento e após cada painel de atividades realizado acompanhado de contexto teórico pelos preletores, abriu-se debate para refletir e discutir sobre as experiências pedagógicas partilhadas. Desta forma procurámos sensibilizar os participantes para a importância de planear conteúdos que definitivamente concorrem para a evolução efetiva do ensino aprendizagem, tornando-se num momento de convívio e de grande partilha de conhecimentos e de boas práticas pedagógicas. Após refletimos sobre a atividade realizada achámos que os seus propósitos foram alcançados.

Para além destas atividades, colaborámos com o professor na organização e realização do torneio inter-turmas de futsal realizado no final do segundo período letivo, colaborámos com o GDEF nas semanas da EF e outras atividades organizadas, aumentando assim as nossas competências de organização e gestão de eventos.

Em suma, todas estas atividades possibilitaram-nos aumentar a nossa bagagem com capacidades e competências de gestão e de organização de eventos, fundamentais para a integração e convivência desportiva da comunidade escolar, reforçando a importância que tem a atividade física na sua vida.

Área 4 – Atitude ético-profissional

A ética profissional está interligada com a intervenção pedagógica sendo de extrema importância na ação do professor estagiário que é por elas regida, estas refletindo-se no seu desempenho (Ribeiro-Silva *et al.*, 2018, p. 51).

Os professores na sua ação pedagógica devem reger-se por uma conduta ético-profissional e ao mesmo tempo inculcar nos seus alunos a importância da ética nas suas condutas enquanto alunos e acima de tudo enquanto seres humanos.

Seguindo esta linha de pensamento e pela importância que assumimos enquanto educadores, o que de certa forma nos transformava em exemplo a seguir pelos alunos, durante o EP lecionamos todas as aulas da turma do 12º1D (assiduidade), fomos sempre pontuais, procuramos sempre que valores morais e éticos como o respeito, a imparcialidade, a igualdade, a cooperação, o rigor estivessem presentes dentro e fora do horário letivo, inculcando nos alunos valores éticos, morais e socioculturais fundamentais na sociedade. Com esta conduta baseada nestes princípios não podíamos deixar de exigir dos alunos o mesmo respeito por toda a comunidade escolar em geral, e em particular por nós e pelos colegas em todos os momentos de partilha nas aulas e nas atividades a realizar. Assim sendo, mantivemos uma atitude assertiva e correta com a consciência de que todas as nossas ações enquanto professores exigem responsabilidade pois temos que dar exemplo enquanto professores de EF que ensinam determinada ação técnica, mas também, e sobretudo, como pessoas humanas.

No papel de professores que exercemos durante o EP assumimos como principal preocupação e objetivo o desenvolvimento de um PEA adequado e centrado nos alunos, proporcionando-lhes as melhores metodologias e estratégias tendo em conta as suas necessidades, ajudando-os a ultrapassar dificuldades para evoluírem e adquirirem aprendizagens significativas. No entanto, o papel do professor vai além dos ensinamentos em sala de aula. Assim, demonstramo-nos sempre disponíveis para apoiar as suas aprendizagens fora do horário letivo, ajudando-os a ultrapassarem as dificuldades e dando como exemplo, o caso concreto da abordagem da UD de ginástica acrobática na qual os alunos precisaram de mais tempo para além das aulas para ajustarem a sua coreografia acrobática a qual seria alvo de avaliação.

Ainda assim, a nossa intervenção enquanto educadores ultrapassa a nossa turma, pois devemos mostrar abertura para cooperar com toda a comunidade incluindo alunos extra turma. Como tal, aceitámos em vários momentos colaborar com outros alunos para que tivessem sucesso nos seus objetivos. Fazendo referência a uma delas, partilhamos como exemplo um momento em que um aluno numa fase de preparação para a realização dos pré-requisitos de acesso ao ensino superior na área da EF nos pediu ajuda para ultrapassar dificuldades que tinha ao nível de várias modalidades da ginástica.

Para melhorarmos as nossas competências e complementarmos a nossa formação enquanto futuros professores, assistimos, organizámos e participámos de forma ativa em eventos de formação. Adotámos ainda atitudes para suprir as carências identificadas durante o estágio, como a criação de hábitos de investigação e reflexão e a frequência de ações de formação específicas relacionadas com o ensino e a aprendizagem mantendo-nos assim em constante atualização. Durante o EP, participámos então em formações específicas da EF: *FitEscola* (anexo I), *I Seminário Internacional de Inclusão para o Desporto – Experiências e Desafios* (anexo II), *Formação de Árbitros de Natação* (anexo III), *V Jornadas Científico-Pedagógicas*, *VIII Oficina de ideias em EF - A Progressão do Ensino em Educação Física – Uma Espiral Ascendente dos Conteúdos* (anexos IV, V e VI) e *VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física* (anexo VII e VIII).

Além destes eventos queremos partilhar a experiência vivida no 1º Ciclo na Escola 1º CEB Marquês de Marialva em Cantanhede onde lecionámos várias aulas de Expressão e Educação Físico-Motora a todos os anos escolares (1º, 2º, 3º e 4º ano), tendo sido abordados, jogos desportivos, atividades rítmicas e expressivas, atividades de deslocamento e equilíbrio, atividades de perícia e manipulação e ginástica. No último dia proporcionámos uma atividade de exploração da natureza que consistiu na orientação no espaço, no Parque Verde da Cidade. Assim, consideramos que foi uma experiência enriquecedora num outro contexto, adquirindo assim outras competências que farão de nós melhores profissionais no futuro.

Concluimos assim que durante o EP, adotámos uma atitude ético-profissional correta e condizente com aquela que se deve ter no exercício do papel de professor, transparecendo respeito por toda a comunidade escolar e responsabilidades pelas aprendizagens dos alunos.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

A PERCEÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E RESPETIVOS ALUNOS AO LONGO DA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE

THE PERCEPTION ON THE PEDAGOGICAL INTERVENTION OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION AND THEIR STUDENTS THROUGHOUT THE PROFESSIONAL TEACHING CAREER

Luís Fernando Marques Ferreira

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Coimbra, Portugal

Resumo: A aproximação da percepção de professores e alunos acerca do ato pedagógico constitui um tema abordado frequentemente entre docentes, nomeadamente quando se discutem as estratégias e os resultados do processo. Este estudo teve por objetivo analisar a convergência entre a percepção da intervenção pedagógica de professores e alunos e investigar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois agentes ao longo das várias etapas da carreira profissional docente. Foram aplicados 3 questionários criados em “espelho” a 53 professores de Educação Física e respetivos alunos do 3º ciclo e Ensino Secundário (1202) de 6 escolas do distrito de Coimbra. Os resultados demonstram que os professores apresentam valores mais elevados nas diferentes variáveis em estudo, sobrevalorizando a sua prática pedagógica em relação à percepção dos alunos, concluindo que existem convergências e diferenças estatisticamente significativas em algumas questões em análise. Estes resultados podem contribuir para uma reflexão sobre os pontos positivos e negativos da intervenção pedagógica e para a construção de processos de ensino e aprendizagem de maior qualidade e mais válidos para o contexto específico em que se concretizam.

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

Abstract: *The approximation of the perception of teachers and students regarding pedagogical action constitutes a subject frequently addressed among teachers, particularly when discussing the strategies and results of the process. This study aimed to analyse the convergence on the perception of pedagogical intervention by teachers and their students and to investigate the existence of statistically significant differences between the two actors throughout the various stages of the teaching career. Three questionnaires were applied to 53 teachers of Physical Education and their corresponding students of lower and upper secondary (1202) from 6 schools of the district of Coimbra. The results show that the teachers have higher scores in the different variables under study overestimating their pedagogical practice compared to the students' perception, thus concluding that there is convergence and statistically significant differences in some of the questions analysed. These results can contribute towards a reflection on the positive and negative points of pedagogical intervention as well as to the building of teaching-learning processes of greater quality and more valid for the specific context in which they take place.*

Keywords: *Physical Education. Pedagogical Intervention. Perception. Teaching Career.*

1. Introdução

A docência compreendida num contexto de ensino aprendizagem é uma profissão desenvolvida através da interação de três elementos, o docente, os seus alunos e a matéria de conhecimento. Esta profissão aprende-se, segundo Ribeiro-Silva (2017), a partir do momento em que se entra na escola, através da observação comportamental dos professores. Assim, através de uma conceção teórica e idealista pressupõe-se que o docente tenha a obrigação de transmitir os seus saberes ao aluno através de diversos recursos, elementos, técnicas e ferramentas de apoio. A sua função envolve um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de corresponsabilização com outros agentes sociais, isto porque exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma função meramente técnica de especialistas infalíveis (Imberón, 2010, p. 30).

A profissão docente é exercida durante muitos anos e, durante este período dilatado ocorrem diversos eventos, quer na vida, quer no ambiente que envolve os docentes. No seu ciclo de vida profissional acumulam-se experiências, ampliam-se conhecimentos e modificam-se atitudes e valores e no seu ambiente ocorrem alterações científicas, tecnológicas, económicas, sociais e culturais que alteram totalmente a procura do sistema educativo e a sua função profissional. Por sua vez, os alunos apresentam características diferenciadas relativamente ao nível económico e cultural da família, às suas capacidades intelectuais, motivacionais e interesses. Deste modo, a profissão docente exige o domínio de um conjunto de conhecimentos e competências que requerem formação e atualização de conhecimentos e técnicas de intervenção pedagógica, as quais têm de colocar-se em prática segundo princípios éticos, por forma a corresponder às necessidades dos alunos.

Tendo em conta o referido, a forma como é percebida a intervenção pedagógica pelos atores no contexto de sala de aula, o clima que existe na aula e a relação entre professores e alunos são elementos que não só influenciam a qualidade das aprendizagens dos alunos como também podem facilitar ou dificultar o bem-estar e o desenvolvimento pessoal de todos os atores que coabitam nesse espaço. Deste modo, um clima de aula positivo e uma boa relação professor/aluno, influenciam o aluno positivamente, levando-o a uma maior dedicação às tarefas propostas e ao aumento da aprendizagem (Girona, Piéron, e Valeiro, 2006). Assim, concordamos que o professor na mediação desta relação deve perceber melhor as crenças dos alunos sobre as aulas de EF, uma vez que tal pode influenciar a eficácia das suas práticas pedagógicas e perceber as necessidades dos alunos (Jackson cit. por Gutiérrez e Pilsa, 2006).

Neste pressuposto, o docente deve estar consciente da importância da sua interação com os alunos tendo o dever de captar o interesse e as necessidades dos mesmos, abordar diferentes assuntos ligados aos conteúdos escolares e extracurriculares e manter o entusiasmo permanente durante as atividades letivas para uma aprendizagem eficaz. Deste modo, e tendo como objetivo principal que os alunos usufruam de aprendizagens significativas, a ação comunicacional não se deve fundamentar exclusivamente em elementos formais e informativos mas também integrar elementos socio-afetivos. Isto porque, docentes eficientes e eficazes procuram favorecer a aprendizagem estimulando um clima acolhedor e enriquecedor através da fomentação de boas relações professor/aluno (Siedentop e Tannehill, 2000).

Isto devido ao facto do ambiente de aprendizagem ser o resultado da confluência entre duas agendas, a do docente e a dos alunos, englobando estas as expectativas de ambos, os seus valores e as suas ideias relativamente ao ensino, e a confluência de um processo de negociação de modo a viabilizar os objetivos comuns (Rosado e Mesquita, 2009). Para além disso, as agendas dos alunos abrangem também, intenções de divertimento, socialização, aprovação, minimização de esforço, afastamento de problemas, não aborrecimento, entre outras (Ribeiro-Silva, 2017). Tendo em conta o citado, na maioria das vezes, os planos de atividade dos docentes não são aceites de forma passiva pelos alunos, procurando estes, através da modificação de tarefas, ajustá-los às suas agendas pessoais, originando, deste modo, conflitos e procedimentos de negociação entre os atores com a finalidade de melhor administrar os ambientes de aprendizagem (Idem).

Desta forma, a intervenção do docente na aula desempenha um papel significativo como meio de transmissão de valores, atitudes e comportamentos, formando uma fração relevante do comportamento social e psicológico dos alunos (Ribeiro-Silva, 2017). Por conseguinte, a qualificação da intervenção pedagógica não depende exclusivamente do conhecimento dos docentes em relação aos procedimentos que lhe dão forma, mas também, da confiança que na prática e no dia-a-dia profissional, os professores possuem da sua utilização (Onofre e Costa, 1994, p. 17-18).

A intervenção pedagógica abrange diversas dimensões de intervenção, das quais assumem principal relevância a *instrução*, a *gestão*, o *clima*, a *disciplina* e a *avaliação*. Deste modo, a competência pedagógica desenvolve-se progressivamente consoante o docente vai desempenhando a sua profissão, isto porque é nas diversas dimensões de intervenção pedagógica que o talento e a competência pedagógica do docente é especialmente visível.

Consequentemente, o trajeto do professor ao longo da sua vida profissional pode agrupar-se em várias etapas distintas assentes num conceito de carreira como uma sucessão de etapas de ciclo de vida profissional apoiada por um itinerário-tipo delineado pelos anos de experiência do docente, definidas por conceitos específicos que de certa forma traçam atitudes e ações dos docentes (preocupações, problemas, tensões, aprendizagens, descobertas, exploração, sobrevivência, incertezas, descobertas, maturidade), (Gonçalves, 2009; Huberman, 2000; Huberman e Thompson, 2000; Feiman-Nemser, 2008).

De entre os modelos de ciclos de vida na carreira docente, encontrados na literatura destacam-se, pelo seu valor próprio, os estudos de Huberman, Grounauer e Jürg (1989) e Huberman (1990) focados essencialmente nos anos de experiência dos docentes. Nestes modelos, Huberman (1990, 2000) distingue um tipo de sequência que oscila entre cinco grandes fases. A fase inicial ou de entrada no ensino (desenrola-se entre 1 e 3 anos de serviço), que pode ter um começo fácil ou difícil, a segunda fase em que ocorre normalmente a estabilização e consolidação do conhecimento pedagógico (4 e 6 anos de serviço) e conduz eventualmente à terceira fase de diversificação ou de questionamento (7 aos 25 anos de serviço), a quarta fase assenta na resolução podendo esta ser negativa ou positiva e dar origem a uma renovação ou a um conservadorismo (25 aos 35 anos de serviço), culminando numa quinta fase de desinvestimento sereno ou amargo (35 aos 45 anos de serviço). Neste sentido existe, então, uma sequência, mais ou menos *normativa* do ciclo de vida profissional do docente, com as suas próprias transições ou crises, cuja resolução depende da etapa subsequente.

Tendo em conta este modelo, Nascimento e Graça (1998) adaptaram-no à realidade portuguesa considerando para tal os anos de docência dos professores de EF. No seu estudo relevam quatro etapas da carreira profissional do professor: a etapa de entrada ou sobrevivência que comportava o período dos 0 aos 3 anos de docência; a fase de consolidação que se desenvolvia no período dos 4 aos 6 anos de profissão; a fase de diversificação ou renovação que se efetuava dos 7 aos 19 anos e, por último, a fase da maturidade ou estabilização que se desenrolava entre os 20 e os 35 anos de docência.

Face ao exposto, ao tema, aos objetivos do estudo e por ser um modelo específico sobre a carreira docente de professores portugueses de EF optou-se por seguir o modelo proposto por Nascimento e Graça (1998) adaptado pelos autores, acrescentando-se a etapa >35 anos de tempo de serviço, por necessidade de dar resposta à realidade da população docente atual, em que o número de docentes com mais de 35 anos de serviço é significativo.

Neste sentido, o objetivo geral do presente estudo de investigação foi analisar a

relação de convergência entre a percepção de professores de EF e respectivos alunos acerca da intervenção pedagógica dos primeiros nos diferentes momentos do ciclo de vida da carreira profissional docente.

- Objetivos específicos:

- Perceber se existe convergência na forma de ver e interpretar o processo de intervenção pedagógica do professor, por parte dos seus alunos e identificar eventuais divergências significativas.

- Perceber de que forma os anos de serviço docente se refletem sobre aquela convergência de entendimentos entre alunos e professores.

2. Metodologia

A investigação teve como suporte o paradigma quantitativo por melhor se ajustar aos objetivos da pesquisa procurando interpretar e compreender um fenómeno concreto, ou seja, a intervenção pedagógica percebida por professores de EF. Na análise dos dados brutos, recorreremos à análise de estatística descritiva (média, frequência e percentagem), e ao teste *não paramétrico*, *U de Mann-Whitney* para comparar médias entre grupos independentes para determinar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Segundo Gil (1999, pp. 33-34) a investigação dita quantitativa pretende “essencialmente submeter o objeto de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para recolher os resultados que a variável produz no projeto”.

2.1. Participantes

A amostra de investigação deste estudo é constituída por dois grupos de indivíduos pertencentes a 6 escolas do distrito de Coimbra. O primeiro grupo abrangeu 53 professores (*P*), 36 (67,9 %) do sexo masculino e 17 (32,1%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre 22 e 62 anos de idade. O segundo grupo foi composto por 1202 alunos (*A*), 583 (48,5%) do sexo masculino e 619 (51,5%) do sexo feminino, com idade mínima 12 anos e máxima 22 anos, sendo que 575 (47,8%) se encontravam a frequentar o 3.º Ciclo do Ensino Básico e 627 (52,2%) o ensino Secundário. Relativamente ao ciclo de vida profissional da carreira docente (Nascimento e Graça, 1998, adaptado pelos autores), de acordo com os anos de serviço, 17 dos docentes encontram-se a lecionar entre os 0 – 3 anos (*entrada*), 7 entre os 7 e os 19 anos (*diversificação*), 23 entre os 20 e os 35 anos (*estabilização*) e 6 com mais de 35 anos, traduzindo-se assim para este estudo na composição

dos seguintes subgrupos agregando professores e alunos na etapa *entrada* da carreira docente ($A=382$; $P=17$), na etapa *diversificação* ($A=161$; $P=7$), na etapa *estabilização* ($A=523$; $P=23$) e na etapa *>35 anos* ($A=136$; $P=6$) respetivamente.

2.2. Instrumentos e Procedimentos

Para a recolha de dados foram aplicados dois questionários criados em “espelho” que se designaram de “Questionário de Intervenção pedagógica do professor de Educação Física” adaptados do “Questionário de Qualidade Pedagógica no Ensino Secundário para Professor/Aluno” de Ribeiro-Silva (2017) e, posteriormente distribuídos aos professores e alunos (apêndice XIV e XV).

Em ambos os casos o modelo dos questionários seguiu a mesma matriz e os mesmos objetivos das questões. No entanto, o questionário dos alunos foi construído em duas versões, uma para os alunos do Secundário e outra para os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), de modo a ajustar a terminologia ao seu nível cognitivo e, assim, possibilitar uma melhor compreensão dos itens. Salienta-se porém, que se optou por aplicar o questionário exclusivamente a estes dois níveis de ensino, uma vez que, quer os termos linguísticos utilizados, quer as próprias questões, foram considerados demasiado complexos para aplicação a alunos de ciclos inferiores.

O questionário é constituído por duas partes, sendo a primeira constituída por dois grupos. O primeiro grupo da primeira parte, designado Grupo I – Intervenção Pedagógica é constituído por 44 questões fechadas indexadas às dimensões de intervenção pedagógica propostas por Siedentop (1983) e ao perfil geral de desempenho profissional (decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto). Destas 13 exploram a Dimensão Instrução, 8 a Dimensão Planeamento e Organização, 13 a Dimensão Clima, 4 a Dimensão Disciplina e 6 a Dimensão Avaliação. O Grupo II – Opinião do Aluno/Professor é também ele formado por 3 questões fechadas. As escalas aplicadas ao Grupo I e ao Grupo II obedecem à escala de Likert, com alternativas de resposta “Nunca” (1), “Raramente” (2), “Algumas vezes” (3), “Muitas” (4) e “Sempre” (5), através das quais os inquiridos manifestavam o seu grau de concordância face ao item em questão (Lima, 2013). A segunda parte do questionário é composto por 3 questões abertas que inquiram os participantes sobre os diferentes sentimentos relacionados com a melhoria das aulas de EF e que não serão alvo de análise tendo em conta os objetivos deste estudo.

No decorrer do preenchimento dos questionários foram tomadas algumas medidas no sentido de ultrapassar alguns obstáculos que poderiam constituir limitações ao estudo.

Assim, o questionário foi aplicado em simultâneo aos dois grupos de inquiridos no horário atribuído à aula de EF, embora professores e alunos tenham efetuado o seu preenchimento em locais diferentes.

Os inquiridos foram devidamente informados dos objetivos do estudo, das instruções de preenchimento, bem como da possibilidade de desistência de participação, e do propósito dos dados recolhidos, os quais serviriam exclusivamente para fins académicos e estatísticos. Da mesma forma, foi-lhes garantido o anonimato tendo os participantes adultos e encarregados de educação dos menores assinado o respetivo consentimento informado.

2.3. Tratamentos de dados

No tratamento dos dados foi utilizado o *software IBM Statistics SPSS 25* para o tratamento estatístico das questões de resposta fechadas dos dois grupos da primeira parte do questionário e às quais optámos por fazer corresponder um valor quantitativo de modo a permitir-nos o tratamento estatístico: nunca – 1; raramente – 2; algumas vezes – 3; muitas vezes – 4 e sempre – 5.

Numa primeira abordagem, procedeu-se à análise descritiva baseada em medidas de tendência central e de dispersão, posteriormente utilizou-se o *teste U de Mann-Whitney* para comparar médias entre grupos independentes verificando se existiam diferenças estatisticamente significativas.

3. Apresentação de resultados

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

Como já referimos, esta questão, em escala de Likert, foi composta por 44 itens/indicadores, distribuídas por 5 grandes dimensões de intervenção pedagógica: Dimensão Instrução (DI); Dimensão Planeamento e Organização (DPO); Dimensão Clima (DC) e Dimensão Avaliação (DA). Os resultados (médias) obtidos em cada um dos 44 itens e sua análise apresentam-se em apêndice. Assim são apresentados os resultados de cada item associados a uma das categorias de intervenção pedagógica (apêndice 16), sendo os mesmos também apresentados de acordo as categorias de intervenção pedagógica, mas associados às várias etapas da carreira profissional docente (apêndice 17).

Assim, analisando a tabela nº 3, da perceção dos dois grupos inquiridos relativamente à intervenção pedagógica na globalidade, podemos constatar que os resultados demonstram

que existe uma diferença estatisticamente significativa relativamente à intervenção pedagógica percebida pelos professores e alunos, manifestando-se esta favorável aos segundos ($p=.003$). Assim, embora se observe uma convergência entre médias atribuídas por ambos, é notório que os professores participantes no estudo ($n=53$) percebem melhor a importância da intervenção pedagógica ($MD=4.25$, $DP=0.27$) quando comparados com os alunos ($MD=4.01$, $DP=0.56$), realçando uma sobrevalorização pelos mesmos.

Tabela 3 – Resultados relativos aos 44 itens da 1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica (médias gerais - SPSS).

1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica (4,02)					
		N	MD	Desvio	Sig.
Papel	A	1202	4,01	0,56	.003***
	P	53	4,25	0,27	

Nível de significancia é .05

* $p<0,05$ - ** $p<0,01$ - *** $p<0,005$

Na tabela 4, apresentam-se os resultados obtidos durante a análise dos dados da percepção de alunos e professores relativamente à intervenção pedagógica nas suas diferentes categorias.

Os resultados demonstram que os professores atribuem maior valoração à função da intervenção pedagógica em todas as suas categorias em relação aos alunos, uma vez que os valores médios por eles atribuídos são superiores em todas as dimensões ($DI=4.15$; $DPO=4.33$; $DC=4.36$; $DD=4.20$; $DA=4.21$). Salienta-se também, que existe uma diferença estatisticamente significativa entre a percepção dos professores e alunos relativamente à intervenção pedagógica na DPO ($p=.000$) e na DD ($p=.001$) ambas em favor dos professores.

Tabela 4 – Resultados relativos aos 44 itens da 1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica (médias gerais por categorias - SPSS).

1ª Parte, Grupo I - Intervenção Pedagógica (4,02)															
Papel	Categorias														
	DI (4,11)			DPO (3,96)			DC (4,10)			DD (3,91)			DA (4,02)		
	N	MD	Sig	N	MD	Sig	N	MD	Sig	N	MD	Sig	N	MD	Sig
A	1202	4,11	.425	1202	3,94	.000***	1202	4,09	.014*	1202	3,90	.001***	1202	4,01	.083
P	53	4,15		53	4,33		53	4,36		53	4,20		53	4,21	

Nível de significancia é .05

* $p<0,05$ - ** $p<0,01$ - *** $p<0,005$

Na tabela 5, apresentam-se os resultados que indicam a percepção de professores e alunos relativamente à globalidade da intervenção pedagógica nas diferentes etapas da carreira docente. Por conseguinte, nas etapas da carreira docente *diversificação* (4.15), *estabilização* (4.30) e *>35 anos* de carreira (4.19), os professores têm uma percepção mais expressiva da intervenção pedagógica relativamente aos alunos, no entanto na etapa da

carreira docente *entrada*, a percepção sobre a intervenção pedagógica é convergente entre professores e alunos, uma vez que as médias encontradas são iguais para ambos (4,23). Referir que os professores apresentam valores médios superiores aos gerais dentro de cada etapa sendo a exceção na etapa *entrada* onde a mesma é idêntica, por sua os alunos apresentam valores médios inferiores na etapa *estabilização* (3,93) e na *>35* (3,64) relativamente à média geral, apresentando valores idênticos na etapa *entrada* (4,23) e *Diversificação* (4,07). Refere-se ainda que existe uma diferença estatisticamente significativa relativamente à intervenção pedagógica percebida pelos professores e alunos na etapa da carreira docente *estabilização* ($p=.000$) em benefício dos primeiros. Assim conclui-se que os professores tendem a sobrevalorizar a sua prática pedagógica.

Tabela 5 – Resultados relativos aos 44 itens da 1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica (médias gerais por etapas carreira docente - SPSS).

1ª Parte, Grupo I - Intervenção pedagógica (4,02)												
Papel	Etapas Carreira Docente ¹											
	Entrada (0-3) (4,23)			Diversificação (7-19) (4,07)			Estabilização (20-35) (3,94)			>35 (3,66)		
	N	MD	Sig	N	MD	Sig	N	MD	Sig	N	MD	Sig
A	382	4,23	.931	161	4,07	.896	523	3,93	.000***	136	3,64	.056
P	17	4,23		7	4,15		23	4,30		6	4,19	

¹ Nascimento e Graça (1998) adaptado pelos autores

* $p<0,05$ - ** $p<0,01$ - *** $p<0,005$

Os dados apresentados na tabela 6 referem-se à percepção dos professores e dos alunos sobre a intervenção pedagógica nas diferentes dimensões que a constituem e as etapas da carreira docente.

Os resultados indicam que na etapa da carreira docente *entrada*, os alunos percebem a intervenção pedagógica de forma mais expressiva que os professores na DI (4,38), na DC (4,34) e na DA (4,26), na etapa *diversificação* são os professores que percebem de forma mais expressiva a intervenção pedagógica na DPO (4,23), DC (4,33), DD (3,93) e DA (4,19). Nas restantes duas etapas da carreira docente são os professores que percebem de forma mais expressiva a intervenção pedagógica em todas as suas dimensões, ou seja na etapa *estabilização* as médias encontradas para os professores são superiores às dos alunos (DI=4,16; DPO=4,38; DC=4,42; DD=4,26; DA=4,30) e na etapa *>35 anos* (DI=3,99; DPO=4,27; DC=4,28; DD=4,29; DA=4,14).

Assim, pelo que é dado a observar da análise das médias globais de intervenção pedagógica, podemos afirmar que os professores apresentam uma valoração superior de percepção em todas as etapas da carreira docente, com exceção da etapa da carreira docente

entrada, uma vez que nesta os resultados obtidos são convergentes entre professores e alunos. No entanto, à medida que aumentam os anos de serviço dos professores, maior é a evidência da percepção da intervenção pedagógica por parte destes. Refere-se ainda que existe uma diferença estatisticamente significativa nas dimensões DPO ($p=.000$), DC ($p=.002$) e DD ($p=.002$) na etapa da carreira docente *estabilização* e na dimensão DPO ($p=.002$) na etapa da carreira docente >35 anos.

Tabela 6 – Resultados relativos aos 44 itens da 1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica - (médias por categorias nas etapas carreira docente - SPSS).

1ª Parte, Grupo I - Intervenção Pedagógica (4,02)															
Etapas da Carreira Docente (Nascimento & Graça (1998) adaptado pelos autores)															
Categoria	Papel	Entrada (0-3) (4,23)			Diversificação (7-19) (4,07)			Estabilização (20-35) (3,94)			>35 (3,67)			Total (4,02)	
		N	MD	Sig.	N	MD	Sig.	N	MD	Sig.	N	MD	Sig.	MD	Sig.
DI (4,11)	A	382	4,38	.54	161	4,15	.554	523	4,01	.487	136	3,68	.462	4,11	.425
	P	17	4,22		7	4,08		23	4,16		6	3,99		4,15	
DPO (3,96)	A	382	4,17	.118	161	4,02	.199	523	3,84	.000***	136	3,61	.002***	3,94	.000***
	P	17	4,31		7	4,23		23	4,38		6	4,27		4,33	
DC (4,10)	A	382	4,34	.640	161	4,16	.548	523	3,97	.002***	136	3,77	.184	4,09	.014*
	P	17	4,33		7	4,33		23	4,42		6	4,28		4,36	
DD (3,91)	A	382	4,01	.231	161	3,88	.845	523	3,88	.002***	136	3,67	.054	3,90	.001***
	P	17	4,19		7	3,93		23	4,26		6	4,29		4,20	
DA (4,02)	A	382	4,26	.272	161	4,13	.946	523	3,93	.007**	136	3,49	.053	4,01	.083
	P	17	4,13		7	4,19		23	4,30		6	4,14		4,21	
Total (4,02)	A	382	4,23	.931	161	4,07	.896	523	3,93	.000***	136	3,64	.056	4,01	.083
	P	17	4,23		7	4,15		23	4,30		6	4,19		4,21	

Nível de significância é .05

* $p<0,05$ - ** $p<0,01$ - *** $p<0,005$

3.2. Apresentação dos resultados relativos aos 3 itens da 1ª parte do Grupo II – opinião professor/aluno em relação à Educação Física.

Na tabela 7 estão representados os resultados obtidos após a análise dos dados, sobre a opinião dos professores e dos alunos relativamente à disciplina de EF, nas diferentes etapas da carreira docente. Assim, na questão “considero ser importante ter aulas de EF” nas quatro etapas da carreira docente, quer os professores, quer os alunos valorizam a disciplina. No entanto, são os professores que apresentam médias mais elevadas nas suas respostas, salientando-se as etapas *diversificação* e a etapa >35 anos, respetivamente com sete ($n=7$) e seis ($n=6$) docentes a optarem pelo mesmo item de resposta (5.00).

Relativamente ao item seguinte “comparando com o resto das disciplinas, penso que a EF é uma das mais importantes”, a opinião dos alunos é divergente em relação à dos

professores, encontrando-se a média das suas respostas na etapa *entrada* (3.64), *diversificação* (3.73), *estabilização* (3.55) e *>35 anos* (3.44), ou seja, a maioria das suas respostas referem que a EF é uma das disciplinas mais importantes “algumas vezes” e “muitas vezes”. Porém, as respostas dos professores apresentam médias superiores relativamente às respostas dos alunos em todas as etapas da carreira docente, pelo que podemos indicar que para os docentes a EF é uma das disciplinas mais importantes em comparação com as outras disciplinas lecionadas aos alunos.

Os resultados obtidos para o último item “penso que as coisas que aprendo/ensino em educação física ser-me-ão úteis ao longo da vida”, indicam também que são os professores quem melhor percecionam que os temas que ensinam na sua disciplina serão úteis aos alunos ao longo da vida, uma vez que a média obtida nas suas respostas nas etapas da carreira docente [*entrada*, (4.35); *diversificação*, (4.43); *estabilização*, (4.48); *>35*, (4.33)] é superior à média encontrada nas respostas dos alunos (*entrada*, (3.74); *diversificação*, (3.99); *estabilização*, (3.81); *>35*, (3.63)).

Tabela 7 – Resultados relativos aos 3 itens da 1ª parte do Grupo II – Opinião professor/aluno em relação à Educação Física (SPSS).

1ª Parte, Grupo II - Opinião Professor/Aluno									
Item	Papel	Etapas Carreira Docente¹							
		Entrada (0-3)		Diversificação (7-19)		Estabilização (20-35)		>35	
		N	MD	N	MD	N	MD	N	MD
Considero ser importante ter aulas de Educação Física.	A	382	4,51	161	4,55	523	4,51	136	4,57
	P	17	4,82	7	5,00	23	4,87	6	5
Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes.	A	382	3,64	161	3,73	523	3,55	136	3,44
	P	17	4,18	7	4,86	23	4,65	6	4,6
Penso que as coisas que aprendo/ensino em Educação Física ser-me-ão úteis ao longo da vida.	A	382	3,74	161	3,99	523	3,81	136	3,63
	P	17	4,35	7	4,43	23	4,48	6	4,33

¹ Nascimento e Graça (1998) adaptado pelos autores

4. Discussão dos Resultados

Devido à pertinência do estudo da intervenção pedagógica e dado que se trata de uma problemática investigada com alguma frequência foi nosso objetivo do estudo perceber se a forma como os professores e os alunos percecionam a intervenção pedagógica na sala de

aula é convergente ou divergente e se existem diferenças estatisticamente significativas entre a percepção dos professores e alunos, relativamente à intervenção pedagógica nas várias etapas do ciclo profissional da carreira docente. De acordo com os resultados expressos anteriormente, podemos concluir que existe uma diferença estatisticamente significativa relativamente à intervenção pedagógica percebida pelos alunos e professores, e que os professores atribuem maior importância à sua intervenção pedagógica na sala de aula do que os alunos.

Considerando as cinco categorias da intervenção pedagógica estudadas, os resultados indicam uma valoração significativa das dimensões *planeamento/organização* e *disciplina*, o que sugere que os professores tendem a valorizar o desenvolvimento e *planeamento* da aula como meio para alcançar os objetivos propostos, assim como as questões da *disciplina*. Estes dados vão ao encontro das investigações de diferentes autores, nomeadamente, Ribeiro-Silva (2017), Piéron (1996) e Libâneo, (1994, p. 253), que defendem que um bom plano de aula permite ao professor uma otimização do tempo letivo e simultaneamente contribui para a diminuição de problemas de disciplina, para uma maior dedicação às tarefas propostas e para o aumento da aprendizagem (Girona *et al.*, 2006).

Tendo em conta as diferentes etapas da carreira dos docentes, verificamos que existem diferenças significativas entre a percepção da intervenção pedagógica dos professores e dos alunos relativamente à etapa *estabilização*. De acordo com Nascimento e Graça (1998), esta é a etapa na qual os professores manifestam um sentimento de maior segurança e confiança, assim como maior eficácia na gestão do processo de ensino-aprendizagem e o gosto pelo ensino. De salientar, que na etapa *entrada*, a percepção da intervenção pedagógica é convergente entre professores e alunos, uma vez que esta etapa representa um confronto inicial da atividade na carreira profissional docente, isto é, a distância entre os ideais e a realidade da sala de aula (Shigunov, Farias, e Nascimento, 2002).

De seguida, correlacionando as percepções dos professores e alunos com as dimensões da intervenção pedagógica e as dimensões que constituem as etapas da carreira docente verificamos que é na etapa *entrada* que as dimensões instrução, clima e avaliação são mais valorizadas pelos alunos. Em contrapartida, na etapa *Diversificação*, são os professores que manifestam uma maior percepção nas dimensões *planeamento/organização*, *clima*, *disciplina* e *avaliação*. Da mesma forma, nas restantes duas etapas da carreira docente são os professores que percebem de forma mais expressiva a intervenção pedagógica em todas as suas dimensões. Além disso, constata-se uma diferença estatisticamente significativa nas dimensões *planeamento/organização*, *clima*, *disciplina* e *avaliação* na etapa da carreira

docente *estabilização*, assim como na dimensão *planeamento/organização* na etapa da carreira docente >35anos. De acordo com Huberman (2000, p. 39), estas etapas da carreira docente são marcadas “pela experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, por se sentir colega num determinado corpo profissional”.

Os resultados revelam, igualmente, que tanto os professores como os alunos consideram ser importante ter aulas de EF, independentemente da etapa da carreira docente em que o professor está inserido. Estes dados estão em consonância com o estudo de Damasceno, Freitas e Leonardi (2016) que defendem que as aulas de EF permitem que o aluno tenha uma atitude mais relaxada e de maior descontração e bem-estar.

Apesar disso, se compararmos a importância da EF com outras disciplinas, a opinião dos alunos difere dos professores. Os alunos destacam que a EF é “algumas vezes” e “muitas vezes” uma das disciplinas mais importantes. Já os professores referem que a EF é uma das disciplinas mais importantes em comparação com as outras disciplinas lecionadas. Em relação aos alunos, estes dados não estão em concordância com o estudo de Souza e Paixão (2015) que referem que a EF é a preferida dos mesmos. No entanto, confirmam o estudo de Freitas, Silva, Lacerda, e Leonardi, (2016) ao referirem que a EF contribui para elevar as expectativas do docente, proporcionando grande satisfação aos alunos no decurso da aula.

Por fim, podemos concluir que são igualmente os professores, em todas as etapas da carreira docente quem melhor percebem que os temas que ensinam na sua disciplina serão úteis aos alunos ao longo da vida, sendo, contudo na etapa *estabilização* que apresenta uma valoração mais elevada.

5. Conclusão

Através da realização deste estudo foi possível concluir que os professores apresentam valores mais elevados de percepção relativamente à sua intervenção pedagógica nas diferentes variáveis em estudo, sobrevalorizando a mesma em relação à percepção dos alunos e afastando-se gradualmente ao longo da carreira docente, concluindo assim que existem convergências e diferenças estatisticamente significativas em algumas questões em análise. Ainda assim, na generalidade as percepções dos alunos perante as competências de intervenção pedagógica do professor nas suas várias categorias apresentam uma valoração positiva. Como tal, com este estudo quantitativo que é assumido como a primeira parte de uma investigação de maior dimensão, identificámos os docentes que estão mais próximos dos seus alunos relativamente à percepção da intervenção pedagógica e permite-nos a partir

de agora, tentar perceber as boas práticas desses professores através de um estudo de âmbito qualitativo com entrevistas e observação direta.

Assim, é perceptível que ainda existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à intervenção pedagógica percebida pelos alunos e professores, demonstrando existir divergências consideráveis que poderão estar na base da ineficácia das práticas pedagógicas do professor, as quais podem ajudar os professores a refletir sobre os pontos divergentes nas várias categorias da intervenção pedagógica definindo assim estratégias e comportamentos pedagógicos para que os alunos percebam e se aproximem da real intenção das suas práticas pedagógicas, levando-os a interessarem-se efetivamente na realização das tarefas do processo de ensino-aprendizagem.

Verificámos que os professores apresentam valores mais elevados em todas as categorias relacionadas com a intervenção pedagógica, tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *planeamento/organização* e *disciplina*, indicando assim que as perceções dos alunos sobre as práticas pedagógicas do professor não convergem com as reais intenções e objetivos pretendidos por este, verificando-se um desvio entre a intenção prática do professor e o seu entendimento por parte do aluno (Gonçalves, 2017), que poderá estar na origem do insucesso educativo.

Relativamente aos ciclos de vida da carreira dos docentes, concluímos que na etapa *diversificação*, *estabilização* e na etapa >35 anos de carreira, os professores apresentam uma valoração superior de perceção da intervenção pedagógica relativamente aos alunos, demonstrando uma sobrevalorização das suas práticas pedagógicas, sendo que na etapa da carreira docente *entrada*, a perceção sobre a intervenção pedagógica é convergente entre professores e alunos, tendo sido encontradas porém, diferenças estatisticamente significativas entre professores e alunos na etapa da carreira docente *estabilização*. Tais factos podem ser corroborados através dos estudos de Faria, Nascimento, Graça, e Batista (2012) que concluíram ser entre os 10 e os 30 anos de tempo de serviço que os professores auto percecionam com mais clareza as suas competências, sendo que os professores em início de carreira profissional percecionam as suas práticas pedagógicas de forma mais tímida, levando os professores no primeiro caso ao afastamento e no segundo a uma aproximação da intervenção pedagógica percebida pelos alunos.

Em conclusão, os resultados encontrados constituem-se como importantes contribuições para uma reflexão sobre os pontos positivos e negativos da intervenção pedagógica e para a construção de processos de ensino e aprendizagem de maior qualidade e mais válidos para o contexto específico em que se concretizam.

6. Referências Bibliográficas

- Damasceno, A., Freitas, J., & Leonardi, J. (2016). A motivação na participação dos alunos de 7º e 9º ano nas aulas de Educação Física. *Horizontes – Revista de Educação*, 4(8), 171-179.
- Farias, G., Nascimento, J., Graça, A., & Batista, P. (2012). Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. *Motriz: Revista de Educação Física*, 18(4), 656-666
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teaching learning. How do teachers learn to teach? In Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, John McIntyre, & Kelly Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in Changing Contexts* (pp. 697-705). New York: Routledge.
- Freitas, J., Silva, J., Lacerda, M. & Leonardi, T. (2016). A identidade da educação física escolar sob o olhar dos alunos do 5º ano do ensino fundamental I. *Pensar a Prática*, 19(2), 396-409.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Girona, M., Piéron, M., & Valeiro, M. (2006). Actitudes y Motivación en Educación Física Escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 5(10), 5-22.
- Huberman, A., Grounauer, M., & Jürg, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*(2), 139-159.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa (Org), *Vidas de professores*, (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M., & Thompson, C. (2000). Perspectivas de la Carrera del Profesor. In Ivor Goodson, Thomas Good, & Bruce Biddle (Eds.), *La enseñanza y los profesores* (Vol. 1, pp. 19-98). Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2010). *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. (8. ed.) São Paulo: Cortez.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo, Revista de Ciências de Educação*(8), 23-26.
- Gutiérrez Sanmartín, M., & Pilsa Doménech, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6 (24), 212-229.
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

- Lima, M. (2013). Atitudes: medida, estrutura e funções. In Jorge Vala & Maria Benedicta Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (9 ed.), (pp. 201-242). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nascimento, J., & Graça, A. (1998). A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo da sua carreira docente. In *Livro de Actas do VI Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa e VII Congresso Galego de Educacion Física*, (pp.320-345). Porto: Universidade do Porto.
- Onofre, M., & Costa, F. (1994). O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim SPEF*(9), 15-26.
- Piéron, M. (1996). *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Clermond-Ferrand, France: AFRAPS.
- Ribeiro-Silva (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, V2(2), 18-31.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In António Rosado & Isabel Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*, 185-206. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Shigunov, V., Farias, G., & Nascimento, J. (2002). O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In Alexandre Shigunov Neto & Viktor Shigunov (Eds.), *Educação Física: conhecimento teórico x Prática pedagógica*, (pp. 103-152). Porto Alegre: Mediação.
- Siedentop, D. (1983). Research on teaching in physical education. In J. O. T. Templin (Ed.), *Teaching in physical education*, (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Souza, J., & Paixão, J. (2015). A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96 (243), 399-415.

CONCLUSÃO

O presente documento visou através de reflexão, expor todo o processo de um percurso de formação percorrido durante o EP, fechando-se assim um ciclo de formação profissional que nos habilita para o exercício das funções de docente na área da Educação Física.

O EP foi sem dúvida realizado com base na exigência, na reflexão e na partilha de experiências entre todos os intervenientes que assim deixaram o seu contributo para a aquisição de conhecimentos que nos possibilitaram apetrechar-nos das ferramentas didático-pedagógicas, sociais, culturais, e cognitivas necessárias para nós futuros professores de EF. Foi preponderante o papel que a reflexão desempenhou dia após dia para que fossem encontradas estratégias mais coerentes e ajustadas às diferenças e dificuldades dos alunos ao nível do planeamento e respetiva realização e sobretudo mais justas na avaliação, tomando as melhores decisões para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Devido a um início de EP que se revelou um pouco conturbado sobretudo pela nossa inexperiência e pelo ritmo de trabalho que os processos didático-pedagógicos inerentes ao mesmo exigiam, surgiram em nós sentimentos de insegurança e receios de falhar, mas com persistência, dedicação e vontade em superar esses factos, melhorámos dia após dia proporcionando aos alunos de aulas ricas em conteúdos pedagógicos levando a uma aquisição de aprendizagens significativas, competências e valores que lhes serão úteis ao longo da vida. O que nos permite considerar que o resultado final é positivo, tanto para os alunos, como para nós professores uma vez que os objetivos a que nos propusemos foram alcançados, acrescentando a isto a certeza de que os alunos atribuem um valor diferente à disciplina de EF pois ficaram a reconhecer o seu valor e importância.

Terminada esta etapa de formação ficámos com o sentimento de dever cumprido, convictos de que tudo fizemos para ultrapassar as adversidades encontradas tanto a nível profissional como pessoal e para contribuir positivamente para as aprendizagens mas com a certeza que esta não termina aqui pois iremos continuar a desenvolver as nossas capacidades crescendo como profissionais. Foi um percurso muito trabalhoso, mas muito gratificante e resta-nos agora a esperança de rapidamente começarmos a fazer o que mais gostamos (ensinar), no entanto, estamos conscientes que devido à conjuntura que se vive atualmente na carreira docente, em Portugal será mais difícil concretizar-se, ficando assim uma esperança que surgirão as nossas oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação - Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Aranha, A. (2007). *Observação de Aulas de Educação Física Sistematização da observação: sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7 ed.). Espanha: Editora McGraw-Hill.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Porto: Asa.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 135-151.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise das práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes; & F. Araújo; (Eds.), *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas* (pp. 37-42). Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário*. Lisboa Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>
- Dreikurs, R., Grunwald, B., & Pepper, F. (1998). *Maintaining Sanity in the Classroom. Classroom Management Techniques* (2 ed.). Ne York: Taylor & Francis.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Franco, M. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97, 534-551.
- Giordan, A., & Vecchi, G. (1996). *As Origens do Saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos* (T. Bruno Charles Magne, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gonçalves, C. (2017). Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0 (10-11), 111-134.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7, 401- 421.
- Haydt, R. C. (2011). *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática.
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, A. (2004). A. O Ensino das Atividades Físicas e Desportivas: Fatores Determinantes de Sucesso. *Revista Horizonte: revista de educação física e desporto*, XIX (111), 24-27.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa Nacional de Educação Física 10º, 11º e 12º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. (Universidade de Coimbra. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física.), Universidade de Coimbra, Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Nobre, P. (2019). *Modelo de Alinhamento curricular em Educação Física - MACEF*. FCDEF-UC.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Onofre, M., & Costa, F. (1994). O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 9, 15-26.
- Parker, J. (1995). Secondary Teachers' Views of Effective Teaching in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(12), 127-139.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 156-173). Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento: Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et du Sport*. Paris: Editions EP&S.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Piéron, M. (2005). *Para Una Enseñanza Eficaz De Las Actividades Físico-Deportivas*. (3ª ed.). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Quina, J. (2019). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. (Vol. 91). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ramírez, J. (2002). *Planificar en educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2018). *Prática Pedagógica Supervisionada II*. Coimbra: Edição FCDEFUC.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem: Tipos de avaliação* (7 ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ripoll, H. (1987). Stratégies de prise d'informations visuelles dans les tâches de résolution de problèmes tactiques en sport. In H. Ripoll & G. Azémar (Ed.), *Neurosciences du Sport*: INSEP.
- Rosado, A. (1988). *O Feedback Pedagógico: Comparação de dois grupos de professores com especializações profissionais diferenciadas dos saltos em atletismo*. (Tese de mestrado (não publicada)), FMH-UTL, Lisboa.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sadler, D. R. (2013). Opening up feedback: Teaching learners to see. In S. Merry, M. Price, D. Carless, & M. Taras (Eds.), *Reconceptualising feedback in higher education*. (pp. 54-63). London: Routledge.
- Santos, J., Faria, J., & Pinho, R. (2017). *Fair play - Educação Física 10.º/11.º/12.º anos* (1 ed.). Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Pers-pectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand Mac Nally.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education* (2 ed.). Palo Alto: Mayfield Pub.
- Siedentop, D. (1998). *Estratégias de enseñanza en educación física. In Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física* (2ª ed.). Barcelona: INDE.
- Vallejo, P. (1979). *Manual de avaliação escolar*. Coimbra: Livraria almedina.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Champaign IL: Human kinetics books.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário - "Ficha Individual do Aluno"



NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2018/2019



FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

CARO ALUNO,

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

TODAS AS INFORMAÇÕES AQUI RECOLHIDAS SÃO SIGILOSAS.

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

GRUPO I – DADOS PESSOAIS DO ALUNO

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

GRUPO II – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

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

GRUPO III – SAÚDE

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

Prof. Titular: António Carlos Miranda
Prof. Estagiário: Luís Ferreira

Turma: 12º1D

Página 1 de 2

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

GRUPO IV – MOBILIDADE

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

GRUPO V – ATIVIDADES CURRICULARES E EXTRA CURRICULARES

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

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

Apêndice II – Plano Anual

PLANEAMENTO ANUAL: 12ºD - CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO

Escola Secundária Avelar Brotero																																									
Ano Letivo 2018/2019																																									
Professor Luís Ferreira														Ano/Turma: 12ºD																											
Período:	1º Período																																								
Rotação:	1ª Rotação													2ª Rotação																											
Unidade Didática	Natação													Voleibol																											
Espaço:	Piscinas													Poli I																											
Mês:	Setembro						Outubro						Novembro						Dezembro																						
Semana:	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7		Semana 8		Semana 9		Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13																
Dia do Mês	17	17	19	24	24	26	1	1	3	8	8	10	15	15	17	22	22	24	29	29	31	5	5	7	12	12	14	19	19	21	26	26	28	3	3	5	10	10	12	13	14
Dia da Semana	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Qui.	Sex.			
Aula Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39		
Aula Nº/UD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		

I A n u t l e a d r s o u - N p a çã F tã e r l d e s

Escola Secundária Avelar Brotero																																				
Ano Letivo 2018/2019																																				
Professor Luís Ferreira														Ano/Turma: 12ºD																						
Período:	2º Período																																			
Rotação:	3ª Rotação													4ª Rotação																						
Unidade Didática	Ginástica													Basquetebol																						
Espaço:	Ginásio													Poli II																						
Mês:	Janeiro						Fevereiro						Março						Abril																	
Semana:	Semana 17		Semana 18		Semana 19		Semana 20		Semana 21		Semana 22		Semana 23		Semana 24		Semana 25		Semana 26		Semana 27		Semana 28		Semana 29											
Dia do Mês	7	7	9	14	14	16	21	21	23	28	28	30	4	4	6	11	11	13	18	18	20	25	25	27	11	11	13	18	18	20	25	25	27	1	1	3
Dia da Semana	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.
Aula Nº	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75
Aula Nº/UD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

I A n u t l e a r s r u - á s çã F cã o r i a d e s

Escola Secundária Avelar Brotero																											
Ano Letivo 2018/2019																											
Professor Luís Ferreira														Ano/Turma: 12ºD													
Período:	3º Período																										
Rotação:	5ª Rotação																										
Unidade Didática	Ténis																										
Espaço:	Exteior 1																										
Mês:	Abril						Maio						Junho														
Semana:	31		Sem. 32		Semana 33		Semana 34		Semana 35		Semana 36		Semama 37														
Dia do Mês	24	29	29	6	6	8	13	13	15	20	20	22	27	27	29	3	3	5									
Dia da Semana	Qua.	Seg.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.	Seg.	Qua.									
Aula Nº	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93									
Aula Nº/UD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18									

F é r i a s d e V e r ã o

Legenda:
FitEscola
Corta Mato Escolar
Basquetebol/Andebol

PERÍODOS LETIVOS	INÍCIO	TERMO	INTERRUPÇÕES
1º Período	17 de SET. 2018	14 de Dez. 2018	17 de Dez. 2018 - 2 Jan. 2018
2º Período	3 de Jan. 2019	5 de Abr. 2019	4 de Mar. - 6 Mar. 2019
3º Período	23 de Abr. 2019	5 de Jun. 2019	8 de Abr. - 22 de Abr. 2019

Apêndice III – Plano de Unidade Didática (exemplo)

PLANO DE UNIDADE DIDÁTICA - 12º1D - CURSO CIENTÍFICO HUMANÍSTICO																			
Escola Secundária Avelar Brotero Ano Letivo 2018/2019 Turma 12º1D Professor Luís Ferreira																			
Período:	2º Período																		
Rotação:	4ª Rotação																		
Unidade Didática	Basquetebol																		
Espaço:	Poli II																		
Mês:	Fevereiro			Março												Abril			
Semana:	Semana 23			Semana 24			Semana 26			Semana 27			Semana 28			Semana 29			
Dia do Mês	18	18	20	25	25	27	11	11	13	18	18	20	25	25	27	1	1	3	
Dia da Semana	Seg.	Qua.		Seg.	Qua.		Seg.	Qua.		Seg.	Qua.		Seg.	Qua.		Seg.	Qua.		
Aula Nº	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	
Aula Nº/UD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Conteúdos Teóricos																			
Regulamentos	História da Modalidade	I																AS	VE
	Dimensões	I	E	E	I	E	E	E	E	E	C	C	AFP	AFP	E	C	C	AS	VE
	Regras	I	E	E	I	E	E	E	E	E	C	C	AFP	AFP	E	C	C	AS	VE
	Pontuação	I	E	E	I	E	E	E	E	E	C	C	AFP	AFP	E	C	C	AS	VE
	Critérios de avaliação	I																	
Conteúdos Técnicos																			
Posição Base	Defensiva	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	C	C	AFP	AFP	C	C	AS	AS	VE
Passe	Peito e Picado	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	C	C	AFP	AFP	C	C	AS	AS	VE
	Ombro	AFI	AFI																
Lançamento	Receção	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	C	C	AFP	AFP	C		AS	AS	VE
	Apoio	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	C	C	AFP	AFP	C		AS	AS	VE
	Passada	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	C	C	AFP	AFP	C		AS	AS	VE
	Suspensão	AFI		E	E	E	E	E	E	E	C	C	AFP	AFP	C		AS	AS	VE
Drible	Proteção e Progressão	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	C	C	AFP	AFP	C		AS	AS	VE
Conteúdos Táticos																			
Organização Ofensiva	Desmarcação	AFI	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	E	AFP	AFP	C		AS	AS	VE
	Enquadramento Ofensivo	AFI	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	E	AFP	AFP	C		AS	AS	VE
	Ocupação racional do espaço	AFI	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	E	AFP	AFP	C		AS	AS	VE
	Ocupação dos 3 corredores	AFI	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	E	AFP	AFP	C		AS	AS	VE
	Tripla Ameaça	AFI	AFI																
	Passes e corta	AFI	AFI																
	Mão alvo	AFI	AFI																
	Aclaramento	AFI	AFI																
Organização Defensiva	Ressaltos ofensivos	AFI	AFI																
	Enquadramento Defensivo	AFI	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	E	AFP	AFP	C		AS	AS	VE
	Defesa à zona	AFI	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	E	AFP	AFP	C		AS	AS	VE
	Proteção do corredor central	AFI	AFI	I	E	E	E	E	E	E	E	E	AFP	AFP	C		AS	AS	VE
	Pressão no ataque	AFI	AFI																
	Defesa individual	AFI	AFI																
	Ressalto defensivo	AFI	AFI																
	Transição defesa-ataque - Contra-ataque	AFI	AFI																
Trans. ataque-defesa - Reação à perda da bola	AFI	AFI																	
Sistemas e Espaço de jogo																			
	1+1, 1x1	X						X											VE
	2x1	X						X											VE
	2x2	X																	VE
	3x0;				X			X											VE
	3x3, 3X2	X	X		X	X		X			X			X				X	VE
	4x4, 4X3	X	X		X			X	X		X	X		X	X			X	VE
	5x5								X										VE
Capacidades Condicionais																			
	Força	X			X			X						X				X	VE
	Flexibilidade	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	VE
	Coordenação	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	VE
	Velocidade	X			X			X						X				X	VE
	Resistência	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	VE
Modelos de Ensino																			
	TGFU	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	VE
	Modelo de Educação Desportiva											X	X	X	X	X	X	X	VE
Estilos de Ensino																			
	Comando	X			X			X			X								VE
	Tarefa	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	VE
	Descoberta Guiada	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	VE

Legenda:	
AFI	Avaliação Formativa Inicial
AFP	Avaliação Formativa Processual
AS	Avaliação Sumativa
I	Introdução
E	Exercitação
C	Consolidação
VE	Visita de Estudo

Apêndice IV – Planeamento Geral da Extensão dos Conteúdos decorrente dos resultados da Avaliação Formativa Inicial (exemplo)

NÍVEL DE APTIDÃO	ALUNOS (constituição dos subgrupos)	INPUT: Maiores dificuldades detetadas na qualidade de desempenho inicial	PROCESSO/EXTENSÃO DOS CONTEÚDOS				OUTPUT: Objetivos qualitativos/critérios de êxito a atingir no final da UD
			ONDE? Local	COMO? Que Estratégias de ensino		COM QUÊ? Materiais e meios	
				Tipo de tarefa, grau de complexidade e tipo de organização	Feedback e estilos de ensino mais adequados		
Avançado Grupo A (18-20)		<ul style="list-style-type: none"> - Em manter durante os deslocamentos com rapidez recuperando a Posição Base, no meio do campo, após cada batimento preparando-se para nova ação; - Em realizar com correção e oportunidade os gestos técnicos: Serviço por cima; e Smash. - Em realizar uma leitura precisa da bola; 	ESAB EXT.1	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de tarefa, grau de complexidade e tipo de organização - Jogos formais; - Situações de jogo competitivo 1x1 e 2x2; - Tarefas com algum grau de complexidade; - Tarefas em grupos heterogêneos e homogêneos; 	<p>Estilo de Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarefa - Descoberta Guiada <p>Feedback:</p> <p><u>Quanto ao tipo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interrogativo - Descritivo <p><u>Quanto à forma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual - Grupo <p>Modelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - TGFU - MED 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos de apoio construídos (conjuntos de exercícios, planos de aula); - Recursos materiais existentes na ESAB; - Questionamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manter durante os deslocamentos com rapidez recuperando a Posição Base, no meio do campo, após cada batimento preparando-se para nova ação; - Realizar uma leitura precisa da bola; - Realizar com correção e oportunidade os gestos técnicos: Serviço por cima; e Smash.
Elementar Grupo B (14-17)		<ul style="list-style-type: none"> - Em realizar deslocamentos rápidos para recuperar a posição de atenção; - Em executam o gesto técnico do vôlei; - Em Pegar a raquete de forma correta (Pega Continental, de Direita e Esquerda); - Em se posicionar corretamente de acordo com a trajetória da bola; - Em Devolve a bola para o campo adversário, mas não cria dificuldade na resposta; - Em se desloca com rapidez de modo a recuperar a Posição Base/Espera, no meio do campo, após cada batimento; - Realizar com pouca correção e oportunidade os gestos técnicos; 	ESAB EXT.1	<ul style="list-style-type: none"> - Espaços de jogo com dimensões médias. - Situações de jogo analítico; - Situações de jogo na forma cooperante 1+1 e 2+2 e competitivo 1x1 e 2x2; - Tarefas em grupos heterogêneos e homogêneos; 	<p>Estilo de Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarefa - Comando - Descoberta Guiada <p>Feedback:</p> <p><u>Quanto ao tipo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interrogativo - Descritivo - Prescritivo <p><u>Quanto à forma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual - Grupo <p>Modelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - TGFU - MED 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos de apoio construídos (conjuntos de exercícios, planos de aula); - Recursos materiais existentes na ESAB; - Questionamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar deslocamentos rápidos para recuperar a posição de atenção; - Executar o gesto técnico do vôlei; - Pegar a raquete de forma correta (Pega Continental, de Direita e Esquerda); - Posicionar-se corretamente de acordo com a trajetória da bola; - Devolver a bola para o campo adversário, mas não cria dificuldade na resposta; - Deslocar-se com rapidez de modo a recuperar a Posição Base/Espera, no meio do campo, após cada batimento; - Realizar com correção e oportunidade os gestos técnicos;
Introdutório Grupo C (10-13)		<ul style="list-style-type: none"> - Em se deslocar para a bola, apesar de revelar alguma disposição para tal; - Em adotar a posição de base; - Dificuldade em desenvolver um jogo de cooperação envolvendo, para além dos batimentos de direita, os batimentos de esquerda. - Em sustentar o jogo de cooperação, durante algum tempo, com batimentos de Direita. - No doseamento da força aplicada à bola. - Fraca intencionalidade nos gestos aplicados. 	ESAB EXT.1	<ul style="list-style-type: none"> - Espaços de jogo com dimensões médias. - Situações de jogo analítico; - Situações de jogo na forma cooperante 1+1; - Tarefas em grupos heterogêneos; 	<p>Estilo de Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comando - Tarefa - Descoberta guiada <p>Feedback:</p> <p><u>Quanto ao tipo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interrogativo - Descritivo - Prescritivo <p><u>Quanto à forma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual - Grupo <p>Modelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - TGFU - MED 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos de apoio construídos (conjunto de exercícios, planos de aula, fichas de observação); - Recursos materiais existentes na ESAB; - Questionamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocar-se para a bola, revelar alguma disposição para tal; - Adotar a posição de base; - Desenvolver um jogo de cooperação envolvendo, para além dos batimentos de direita, os batimentos de esquerda. - Sustentar o jogo de cooperação, durante algum tempo, com batimentos de Direita. - Dosear a força aplicada à bola. - Demonstra intencionalidade nos gestos aplicados.

Apêndice V – Plano de Aula (exemplo)



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



PLANO DE AULA			
Professor: Luís Ferreira		Data: 25/03/2019	Hora: 11:30 às 13:15
Ano/Turma: 12º1D	Período: 2º	Local/Espaço: Poli II	
Nº da aula: 70 e 71 de 93	U.D.: Basquetebol	Nº de aula / U.D.: 13 e 14 de 18	Duração da aula: 100'
Nº de alunos previstos: 22	Nº de alunos dispensados: 1	Modelos de Ensino: TGFU, MED	
Função didática: Introdução, Exercitação, Consolidação.			
Estilos de Ensino: Tarefa, Descoberta guiada.			
Recursos materiais: 10 Bolas, 20 cones e 16 coletes (4x4 cores).			
Objetivos da aula: Desenvolver a tomada de decisão e o espírito competitivo. Consolidar os gestos técnicos fundamentais. Exercitar os princípios tático-técnicos de organização ofensiva e defensiva abordados até ao momento. Introduzir o conteúdo técnico – passe de ombro – e os princípios tático-técnicos da transição defesa ataque – contra-ataque – e da transição ataque-defesa – reação à perda da bola e pressão no ataque – através de situação de jogo reduzido na forma jogada 3x3 e 4x4 e na forma estrutural de jogo global 4x4. Realização da 2ª e 3ª jornada do torneio intraturma 4x4 (MED).			
Sumário: Unidade didática de Basquetebol. Desenvolvimento das capacidades motoras. Desenvolvimento da tomada de decisão e o espírito competitivo. Consolidação os gestos técnicos fundamentais. Exercitação os princípios tático-técnicos de organização ofensiva e defensiva abordados até ao momento. Introdução o conteúdo técnico – passe de ombro – e os princípios tático-técnicos da transição defesa ataque – contra-ataque – e da transição ataque-defesa – reação à perda da bola e pressão no ataque – em situação de jogo reduzido na forma jogada 3x3 e 4x4 e na forma estrutural de jogo global 4x4. Realização da 2ª e 3ª jornada do torneio intraturma sob os pressupostos do MED.			


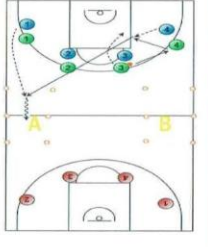
Tempo	T	P	Conteúdo	Organização	Descrição	Componentes Críticas	Objetivos / ACPA	Critérios de Êxito do professor
Parte Inicial da Aula								
11:30		5'	- Entrada dos alunos para os balneários		- Os alunos entram para os balneários e apresentam-se devidamente equipados no Ginásio para o início da aula.	Apresentem-se no Ginásio devidamente equipados cumprindo o tempo de 5 minutos para início da aula.	- Apresentar-se no Ginásio e cumprir o tempo permitido para o início da aula. 	Regista pontualidade dos alunos.
11:35		5'	- Registo presencial dos alunos; - Informar os alunos sobre o tema e objetivos da aula.	Os alunos formam meia lua à frente ao professor 	- O professor com os alunos à sua frente em meia lua realiza o registo presencial; - Diálogo com os alunos para apresentação dos objetivos, conteúdos propostos para a aula.	Entendimento por parte dos alunos das tarefas a executar na aula.	- Registrar as presenças dos alunos; - Entender por parte dos alunos a execução das tarefas. 	- Garante que os alunos se dispõem corretamente à sua frente; - Garante que os alunos perceberam quais os objetivos da aula.





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



11:40		10'	<p>Exercício 1</p> <p>- Aquecimento geral e ou específico com mobilização articular;</p> <p>- Flexibilidade estática ativa;</p> <p>- Desenvolvimento da autonomia e responsabilidade;</p>	<p>As equipas formadas para a competição intraturma, deverão selecionar um dos exercícios de aquecimento abordados ao longo das aulas de contacto com a unidade didática basquetebol. Assim a organização destas tarefas dependerá da escolha dos exercícios.</p>	<p>As várias equipas formadas para a competição basquetebol intraturma 4x4 deverão executar o exercício de aquecimento escolhido autonomamente de forma adequada cumprindo com as exigências que lhe estão inerentes. Assim as equipas deverão junto do professor solicitar o material que necessitarão.</p> <p>No caso do exercício da bola ao fundo deverá haver acordo entre as equipas que defrontar-se-ão no primeiro jogo da 2ª Jornada, uma vez que terão que ocupar a estrutura espacial global de um campo de basquetebol.</p>	<p>Ao longo do exercício os alunos devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar os gestos técnicos cumprindo com as componentes críticas; - Executar os exercícios de mobilização articular com uma postura correta; - Realizar os exercícios com a intensidade adequada; - Encontrar-se empenhados na tarefa. - Apresentar capacidade de autonomia e responsabilidade na realização do exercício; 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar em prática as indicações dadas pelo professor aquando da apresentação do quadro competitivo; - Aumentar a frequência cardíaca e a temperatura corporal; - Diminuir a possibilidade de ocorrência de lesões; - Ativar o sistema neuromuscular e preparar as articulações e os grandes grupos musculares solicitados para a prática. - Aumentar a capacidade de movimento das articulações em grandes amplitudes, mantendo a posição cerca de 15 a 20 segundos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garante que os alunos estão empenhados na realização da tarefa de forma autónoma; - Garante que os alunos se dispõem corretamente no espaço do exercício; - Garante que os alunos realizam os exercícios com uma postura correta; - Garante ter o controlo da turma;
-------	--	-----	--	---	---	--	---	---

Parte Fundamental da aula						
11:50	20'	<p>Exercício 2</p> <p>Grupo Avançado e Elementar 1</p> <p>» Situação de jogo reduzido na forma jogada 4x4+4</p> <p>Grupo Introdutório e Elementar 2</p> <p>» Situação de jogo reduzido na forma jogada 3x3+3</p> <p># Introdução:</p> <p>- Gesto técnico: Passe de ombro.</p> <p>- Princípio tático-técnico da transição defesa-ataque: Contra-ataque.</p> <p>- Princípios tático-técnicos da transição ataque-defesa: Reação à perda da bola; Pressão no ataque.</p> <p># Consolidação</p> <p>- Gestos técnicos fundamentais.</p> <p># Exercitação</p> <p>- Princípios tático-técnicos da organização ofensiva e defensiva.</p>	<p>A turma formará dois grupos homogêneos, um com 12 alunos divididos por 3 equipas de 4 alunos (Avançado e Elementar 1) e outro grupo com 9 divididos por 3 equipas de 3 alunos (Introdutório e Elementar 2) distribuídos pelos dois campos disponíveis.</p> <p>Sit. de jogo 3x3+3 (Introdutório e Elementar 2)</p>  <p>Sit. de jogo 4x4+4 (Avançado e Elementar 1)</p> 	<p>Com a turma dividida em dois grupos homogêneos, um com 12 alunos subdividida em 3 equipas de 4 alunos (Avançado e Elementar 1) e um com 9 alunos subdividida em 3 equipas de 3 alunos (Introdutório e Elementar 2) realizarão situação de jogo reduzido 4x4+4 e 3x3+3 (tipo jogo "holandês") respetivamente em cada um dos dois campos disponíveis. Em ambos os campos num dos meios campos vão estar a jogar duas equipas nas situações de jogo referidas atrás e uma terceira equipa estará em espera no outro meio campo. Para que sejam alcançados os objetivos as equipas devem cumprir com as seguintes regras:</p> <ol style="list-style-type: none"> As equipas em situação de ataque terão 24" para tentar realizar cesto após este tempo deve entregar a bola ao adversário em situação defensiva passando imediatamente a realizar pressão no ataque; A equipa em organização ofensiva após perda da bola deverá realizar pressão no ataque por forma a recuperar a bola o mais rápido possível impedindo que a outra equipa chegue em contra-ataque às zonas "ou"; O Aluno da equipa em organização defensiva quando recuperar a posse da bola longe das zonas "ou" deverá reagir rápido em contra-ataque fazendo passe de ombro para uma das referidas zonas onde deverá surgir um aluno de equipa para receber a bola passando para o outro meio campo onde defrontarão a outra equipa em espera debaixo da tabela. A Equipa em organização ofensiva quando finaliza volta a atacar para o outro meio campo contra a equipa em espera debaixo da tabela. (Até um máximo de 3 vezes consecutivas) E assim se deve proceder até ao final do exercício. <p>» Campo 1 (Avançado, elementar 1)</p> <p>Equipa coletes Vermelhos - [REDACTED]</p> <p>Equipa coletes verdes - [REDACTED] sem coletes - [REDACTED]</p> <p>» Campo 2 - (Introdutório Elementar 2)</p> <p>Equipa coletes Laranja - [REDACTED]</p> <p>Equipa dos coletes Azuis - [REDACTED]</p> <p>Equipa sem coletes [REDACTED]</p>	<p>Ao longo do exercício pretende-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reagir rápido para ficar em posse da bola; » Sair em contra-ataque; » Reagir rápido à perda da bola; » Recuperar a bola na pressão no ataque; - No passe de ombro: <ul style="list-style-type: none"> - Pés à largura dos ombros e um ligeiramente avançado em relação ao outro; - Ombro contra lateral orientado no sentido do passe; - Peso do corpo sobre o apoio de trás; - Após o passe, peso do corpo sobre o apoio da frente; - Rotação do tronco; - Dedos da mão hábil devem colocar-se por trás e por baixo da bola; - Passe executado a partir do ombro; - Extensão do M.S. passador; - Flexão do pulso. » Colocar em prática os princípios tático-técnicos abordados. <p>- Ouvir atentamente a instrução do professor e colocar eventuais dúvidas que surjam;</p> <p>- Recuperar a bola no campo defensivo do adversário;</p> <p>- Incurtir nos alunos a necessidade de colocar em prática os princípios tático-técnicos.</p> <p>B, C, D, L</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Garante que os alunos perceberam o que se pretende com os exercícios; - Garante que tem toda a turma dentro do seu campo de visão; - Garante que os alunos executam os gestos técnicos e tático-técnicos com correção e critério após feedback (fecha o ciclo); - Garante ter o controlo da turma;

12:10	50'	<p>Exercício 3</p> <p>» Situação de jogo formal 4x4</p> <p>» Realizar a 2ª e 3ª jornadas do torneio intraturma 4x4 (MED)</p> <p># Consolidação</p> <p>» Gestos técnicos fundamentais - Passe de peito e picado, receção, dribble e lançamento.</p> <p># Exercitação</p> <p>» Princípios de jogo tático-técnicos de organização ofensiva e defensiva</p> <p># Desenvolver a tomada de decisão.</p>	<p>A turma forma 4 equipas heterogêneas - três com 5 elementos e uma com 6 - que se manterão durante a competição intraturma de basquetebol 4x4.</p> <p>Imagem 2</p> 	<p>Com as 4 equipas heterogêneas formadas previamente realizar-se-á a 3ª e 4ª Jornada competitiva da competição de basquetebol 4x4 sob os princípios orientadores do MED. Os jogos de cada jornada acontecerão em simultâneo conforme indicado no quadro competitivo. Cada jogo terá uma duração de 20' distribuídos por dois períodos. Os alunos em situação de suplentes exercerão funções de árbitros em cada uma das linhas laterais, a cada 2' trocarão de funções com jogadores de campo. O aluno com dispensa da realização da parte prática da aula - Germano Vicente - exercerá a função de secretariado e jornalista. As equipas deverão colocar em prática todos os princípios tático-técnicos da organização ofensiva e defensiva abordados até ao momento.</p> <p>Nota: Em todas as jornadas as equipas deverão nomear:</p> <p>- 1 Treinados; - 1 Capitão de equipa; - 1 Preparador Físico.</p> <p>Equipa A: [REDACTED]</p> <p>Equipa B: [REDACTED]</p> <p>Equipa C: [REDACTED]</p> <p>Equipa D: [REDACTED]</p>	<p>Ao longo do exercício pretende-se que os alunos consigam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumprir com as regras de jogo; - Colocar em prática os princípios tático-técnicos de organização ofensiva e defensiva abordados até ao momento de forma correta; - Executar os gestos técnico e tático-técnicos da modalidade cumprindo com as componentes críticas por forma a dar continuidade à jogada; - Manter-se empenhado na tarefa; - Em situação de ataque consciencializar os alunos da importância da ocupação racional do espaço, da desmarcação e do enquadramento ofensivo de forma a criar linhas de passe ao aluno em posse da bola. - Marcar ponto; <p>B, C, D, L</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Garante que os alunos perceberam o que se pretende com os exercícios; - Garante que tem toda a turma dentro do seu campo de visão; - Garante que os alunos executam os gestos técnicos e tático-técnicos com correção e critério após feedback (fecha o ciclo); - Garante ter o controlo da turma.
-------	-----	---	--	---	--	---

Parte Final da Aula						
12:55	10'	<p>- Retorno à calma e breve reflexão sobre a aula;</p> <p>- Fazer a ponte para a próxima aula.</p>	<p>Os alunos em meia lua à frente do Professor</p> 	<p>Os alunos realizam exercícios de flexibilidade indicados pelo professor;</p> <p>O professor realiza em conjunto com os alunos uma breve reflexão sobre a aula. E faz a ponte para os conteúdos que serão abordados na próxima aula.</p>	<p>Alunos estão em silêncio e ouvem atentamente as reflexões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se os alunos entenderam os objetivos da aula através do questionamento; - Fazer a ponte para a próxima aula; - Garantir um retorno à calma adequado; - Garantir que os alunos realizam os exercícios com uma postura correta; - Garantir ter o controlo da turma; <p>B, C, D, L</p>

Fundamentação/Justificação do Plano de Aula

Este planeamento de unidade de sessão de aula assenta na aplicação de dois modelos de ensino, o Teaching Games for Understanding (TGFU) e o Modelo de Educação Desportiva (MED). O primeiro estará claramente presente no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos na primeira tarefa da parte fundamental uma vez que a mesma, rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada, atribuindo prioridade a uma abordagem do ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de perceção e da tomada de decisão, possibilitando desta forma aos alunos desenvolverem as suas competências técnicas contextualizadas de acordo com as necessidades oferecidas pelo jogo (Bunker & Thorpe, 1982). Por sua vez o segundo estará presente na tarefa da parte inicial da aula – aquecimento – e na segunda tarefa da parte fundamental, uma vez que permitem ao aluno ter uma participação ativa no processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo as suas próprias competências com alguma autonomia sob a supervisão do professor. Assim estas tarefas são de certa forma suficientemente inspiradoras e desafiantes para entusiasmar os alunos (Siedentop, 1994).

Estando a aproximar-se o final da abordagem do contacto com a Unidade de Didática (UD) de basquetebol, este planeamento representará o último momento em que serão introduzidos novos conteúdos (conteúdo técnico – passe de ombro – e os princípios tático-técnicos da transição defesa ataque – contra-ataque – e da transição ataque-defesa – reação à perda da bola e pressão no ataque) nas aprendizagens dos alunos (Santos, Faria, & Pinho, 2017). E uma vez que os alunos não terão tempo suficiente de contacto com os mesmos por forma a que seja possível uma aprendizagem consolidada, estes não serão tidos em consideração na avaliação final. Para além da introdução, também a execução e a consolidação de conteúdos se constituirão como funções didáticas deste planeamento.

Na **parte inicial** da aula será realizada a preleção inicial em que transito os seus objetivos e conteúdos e através do recurso ao questionamento perceber junto dos alunos se estão na posse e domínio dos conteúdos da modalidade abordados até então. Ainda neste momento da aula as equipas formadas para o torneio intraturma terão que realizar de forma autónoma o seu aquecimento mobilizando para tal um dos exercícios anteriormente abordados sendo o responsável pela orientação do mesmo em cada equipa o aluno com funções de preparador físico. Assim pretende-se que a turma demonstre de forma autónoma a capacidade de se prepararem fisiologicamente e muscularmente de forma adequada para melhor responderem às exigências físicas e psicológicas das tarefas da parte fundamental bem como diminuir a possibilidade de ocorrência de lesões.

Na **parte fundamental** da aula será composta por dois exercícios. O primeiro como referido atrás será objetivado tendo em conta os princípios do modelo TGFU (Graça & Mesquita, 2007) e será desenvolvido trabalho com grupos de nível homogêneos e o segundo tem por objetivo dar continuidade do torneio de basquetebol intraturma 4x4 com grupos heterogêneos iniciado na aula anterior num quadro competitivo elaborado sob os pressupostos do MED (idem, 2007).

Assim o **primeiro exercício** consiste na introdução o conteúdo técnico – passe de ombro – e os princípios tático-técnicos da transição defesa ataque – contra-ataque – e da transição ataque-defesa – reação à perda da bola e pressão no ataque – e execução dos princípios tático-técnicos ofensivos e defensivos, em situação de jogo reduzido na forma jogada 3x3 e 4x4 com grupos homogêneos. A realização de trabalho com grupos homogêneos surge devido ao facto de previamente identificar o local ou locais onde se encontrarão os alunos que necessitarão mais da minha intervenção por forma a os ajudar nas dificuldades apresentadas. Contudo tenho bem presente que tenho que me ir certificando que nos restantes grupos executam as tarefas como pretendido. As formas de jogo selecionadas são as que na minha opinião servem mais os interesses dos alunos uma vez que lhes permite uma maior participação nas ações dos vários momentos do jogo e por consequência maior contacto com a bola. Assim tendo em conta a complexidade de tomada de decisão que cada uma das formas de jogo mobilizadas integra em si, sendo o 4x4 o mais complexo será a plicado aos grupos de nível avançado e elementar 1, por sua vez o 3x3 será aplicado aos grupos de nível introdutório e elementar 2. A escolha por estas formas de jogo surgem porque nelas as competências de estratégia e cognitivo-táticas assentam no desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão traduzida pela escolha das soluções mais adequadas para resolver uma situação de jogo no momento certo (Graça & Oliveira, 1995).

No **segundo exercício** consiste em realizar a 2ª e 3ª jornadas da competição intraturma de basquetebol 4x4 iniciada na unidade de sessão de aula anterior entre grupos heterogêneos tal como indica o MED, sendo esta competição elaborada tendo em conta os pressupostos orientadores do modelo de ensino “Modelo de Educação Desportiva” (MED): competência desportiva, literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto. Com a aplicação destes pressupostos pretende-se desde logo formar indivíduos desportivamente competentes, cultos e entusiastas. Este modelo pretende diminuir os fatores de exclusão, promovendo assim a inclusão e o desenvolvimento de processos de cooperação e de entre ajuda na aprendizagem. O facto de se colocar os alunos a desempenhar funções de ensino e gestão, exige-lhes um maior comprometimento com o desenvolvimento das atividades (Graça & Mesquita, 2007). Com esta tarefa pretende-se que os alunos coloquem em prática todos os conteúdos técnicos e tático-técnicos de organização ofensiva e defensiva abordados até ao momento, pretende-se ainda o desenvolvimento da tomada de decisão e do espírito competitivo. Sempre que possível serão feitas pequenas reflexões durante a execução da tarefa em cada um dos campos com intuito de se refletir sobre os aspetos tático-técnicos que beneficiaram ou prejudicaram o desenvolvimento dos vários momentos do jogo, e quais os aspetos que a equipa necessita de melhorar.

Na parte final da aula será realizado um balanço final da aula em conjunto com os alunos com intuito de perceber através do questionamento se as aprendizagens estão assimiladas como pretendidas, assim como realçar os aspetos das aprendizagens da aula realizadas com maior foco.

Bibliografia:

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7, 401- 421.
- Graça, A., & Oliveira, J. (1995). *O Ensino dos Jogos Desportivos*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física Universidade do Porto.
- Santos, J., Faria, J., & Pinho, R. (2017). *Fair play - Educação Física 10.ª/11.ª/12.ª anos* (1 ed.). Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences* Champaign, IL: Human Kinetics.

Apêndice VI – Grelha de Avaliação Formativa Inicial (exemplo)

GRELHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL - TURMA 12º1D													
Nº	Nome	UNIDADE DIDÁTICA DE BASQUETEBOL								DATA: 18-02-2019 e 20-02-2019			
		O aluno em situação de...										Nível	Observações
		Organização Ofensiva				Organização Defensiva				Comunicação/ cooperação	Gestos Técnicos		
Desmarcação/ criação de linhas de passe	Enquadramento ofensivo / ocupação racional do espaço	Tomada de decisão	Passa e corta	Recuperação da posse da bola	Enquadramento defensivo	Comunicação/ cooperação	Gestos Técnicos	Nível	Observações				
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
10													
12													
13													
14													
15													
16													
19													
20													
22													
27													
28													
29													
30													
32													
34													

LEGENDA:	
1 - Não Faz	Nível Pré-introdutório
2 - Faz com Dificuldade	Nível Introdutório
3 - Faz	Nível Elementar
4 - Faz Bem	Nível Avançado

Apêndice VII – Grelha de Avaliação Formativa

GRELHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA PROCESSUAL - TURMA 12º1D														
Nº	Nome	UNIDADE DIDÁTICA DE BASQUETEBOL										DATA: 18-03-2019 e 20-03-2019		
		O aluno...											Nível	Observações
		Organização Ofensiva					Organização Defensiva					Comunicação /Cooperação		
Desmarcação/ criação de linhas de passe	Enquadramento ofensivo / Ocupação racional do espaço	Tomada de decisão	Passa e corta	Ressalto ofensivo	Recuperação da posse da bola	Enquadramento defensivo	Defesa individual	Ressalto defensivo	Comunicação /Cooperação	Gestos Técnicos	Nível	Observações		
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
10														
12														
13														
14														
15														
16														
19														
20														
22														
27														
28														
29														
30														
32														
34														

LEGENDA:	
1 - Não Faz	Nível Pré-introdutório
2 - Faz com Dificuldade	Nível Introdutório
3 - Faz	Nível Elementar
4 - Faz Bem	Nível Avançado

Apêndice VIII – Grelha de Avaliação Sumativa (exemplo)

GRELHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA - TURMA 12º1D																
Nº	Nome	UNIDADE DIDÁTICA DE BASQUETEBOL										Data: 27-03-2019 e 01-04-2019				
		O aluno...													Nível	Observações
		Org. Ofensiva c/ bola			Org. Ofensiva s/ bola			Organização Defensiva				Comunicação /Cooperação				
		Criação de linhas de passe	Tomada de decisão	Passe e corte	Ressalto ofensivo	Aclaramento	Enq. Ofen./ Desmarcação/ Ocupação racional de espaço	Enquadramento Defensivo	Recuperação da bola	Defesa Individual	Ressalto Defensivo					
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
10																
12																
13																
14																
15																
16																
19																
20																
22																
27																
28																
29																
30																
32																
34																

CRITÉRIOS E NÍVEIS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA		
11 Indicadores com 4 níveis de desempenho		
18 a 20 valores	Nível avançado	6 ou + Revela com distinção
14 a 17 valores	Nível elementar	6 ou + Revela
10 a 13 valores	Nível introdutório	6 ou + Revela com dificuldade
0 a 9 valores	Nível pré-introdutório	6 ou + Não revela

Apêndice IX – Matriz de Avaliação do Portefólio

ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO

Área Curricular de Educação Física
Ano Letivo 2018/2019

Área Curricular de Educação Física - Matriz de avaliação do portefólio

Indicadores de qualidade	CrITÉRIOS de avaliação	Descritores (assinalar com uma x as referências/comportamentos atingidos)	Pontos a atribuir
Aspetos formais	Apresentação e organização (__ pontos)	Apresentação adequada, permitindo consulta fácil	
		Índice temático, com categorias e subcategorias	
		Temas apresentados por secções organizadas e identificadas	
	Índice temático (__ pontos)	Inclui toda a massa documental obrigatória.	
		Inclui documentação válida e pertinente, selecionada pelo próprio.	
		Apresenta boa estrutura lógica.	
	Correção linguística e terminologia (__ pontos)	Escreve sem erros ortográficos.	
		Organiza corretamente o seu discurso.	
		Recorre à terminologia específica da área de formação.	
	Documentos apresentados (__ pontos)	Os documentos apresentados são válidos, tendo em conta os objetivos da formação.	
		Justifica com adequação a escolha dos documentos apresentados.	
		Todos os documentos são datados.	
Qualidade e evolução do processo	Documentos reflexivos (__ pontos)	Apresenta reflexões críticas visando os temas e os trabalhos desenvolvidos.	
		A reflexão apresenta qualidade e capacidade crítica, tendo em conta os seus propósitos, significados e contexto.	
		A reflexão é transversal, isto é, apresenta referências de aprendizagem no domínio de vários módulos de formação.	
	Evidências que demonstrem acompanhamento regular do processo de formação (__ pontos)	Apresenta o resultado dos trabalhos/tarefas solicitadas pelos formadores.	
		Apresenta registos, críticas e opiniões acerca do processo de formação.	
		Os elementos são produzidos de forma regular, a partir de situações significativas de aprendizagem.	
Qualidades do aluno	Responsabilidade (__ pontos)	Apresenta todas as tarefas obrigatórias.	
		Aceita e cumpre as regras de trabalho.	
		Cumprir os prazos.	
	Perseverança (__ pontos)	Revela empenho.	
		Procura superar as dificuldades.	
	Autonomia (__ pontos)	Conclui todas as tarefas.	
		Procura de forma autónoma fontes de informação.	
	Auto-avaliação (__ pontos)	É autónomo na execução e produção documental.	
É auto-crítico em relação ao seu desempenho e reconhece as suas necessidades.			
Avalia o seu desempenho no processo de formação.			
SOMA	__ PONTOS		


Cumprir de 0 a 1 descritores em cada um dos critérios de avaliação: somar (-1) ponto
Cumprir 2 descritores em cada um dos critérios de avaliação: somar (+1) pontos
Cumprir 3 descritores em cada um dos critérios de avaliação: somar (+2) pontos

Depois de registados na matriz, os pontos atribuídos pelo professor devem ser somados e atribuída a menção correspondente, de acordo com a escala de referência:


0 a 9 pontos = Não satisfaz; 10 a 13 pontos = Satisfaz; 14 a 15 pontos = Bom;

16 a 17 = Mt bom; 18 a 20 = Excelente

Apêndice X – Ficha de Autoavaliação Formativa Qualitativa

		ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO ANO LETIVO 2018/2019			
		Data: ___/___/___			
Ano/Turma: _____					
UNIDADE DIDÁTICA DE NATAÇÃO					
Afirmação	Nível				
	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	
1. Sou assíduo e pontual.					
2. Sou um aluno empenhado nas tarefas propostas.					
3. Tenho que trabalhar mais para evoluir.					
4. Sempre que o professor fala, ouço com atenção.					

Apêndice XI – Ficha de Autoavaliação Sumativa

		ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO ANO LETIVO 2018/2019 NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2018/2019			
		Nome: _____		Data: ___/___/___	
Ano/Turma: ___ 12º1D ___					
UNIDADE DIDÁTICA DE NATAÇÃO - AUTOAVALIAÇÃO					
Afirmação	Nível				
	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	
1. Fui assíduo e pontual.					
2. Prestei atenção quando o professor falou.					
3. Empenhei-me nas tarefas propostas.					
4. Sinto que evolui desde a 1ª aula.					
5. Sinto que compreendo melhor as ações motoras da natação					
6. Tenho que trabalhar mais para evoluir.					
7. Acho que mereço como nota final.	_____ Valores				
Observações (justificar a nota): _____ _____					

Apêndice XII – Critérios de Avaliação

DOMÍNIOS	OBJETIVOS A ATINGIR/COMPETÊNCIAS A AVALIAR	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PESO %
SABER ESTAR	Empenho - Atenção - Intervenção nas aulas - Interesse - Realização das tarefas propostas Responsabilidade - Cumprimento de regras estabelecidas - Respeito pelo património comum (assiduidade, pontualidade, prazos...) Relações interpessoais - Cooperação e entreajuda - Respeito pelo outro - Espírito de tolerância Autonomia - Espírito de Iniciativa - Capacidade de concretização	• Registos de observação	1
			5
			3
			1
SABER FAZER/SABER (NO CONTEXTO DE CADA UNIDADE DIDÁTICA)	SABER FAZER 1) Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade 2) Elementos técnicos fundamentais 3) Comportamento Tático 4) Persistência na realização das tarefas (15%) SABER Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didáticas (Objetivos, Regras, Técnica, Tática), avaliadas através da sua aplicação na prática das Unidades Didáticas lecionadas, quando aplicáveis.	Provas de avaliação: - Situação de jogo; - Exercício critério	85
		Outros Instrumentos: - Testes/Fichas - Trabalhos - Relatórios - Questionamento	5

Apêndice XIII – Critérios de Avaliação Alunos com Atestado Médico

DOMÍNIOS	OBJETIVOS A ATINGIR/COMPETÊNCIAS A AVALIAR	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PESO %
SABER ESTAR	Empenho - Atenção - Intervenção nas aulas - Interesse - Realização das tarefas propostas Responsabilidade - Cumprimento de regras estabelecidas - Respeito pelo património comum (assiduidade, pontualidade, prazos...) Relações interpessoais - Cooperação e entreajuda - Respeito pelo outro - Espírito de tolerância Autonomia - Espírito de Iniciativa - Capacidade de concretização	• Registos de observação	1
			5
			3
			1
SABER FAZER/SABER (NO CONTEXTO DE CADA UNIDADE DIDÁTICA)	1. Conhecimentos teóricos: - Evolução histórica das modalidades desportivas; espaços de jogo e regras; gestos técnicos fundamentais; - Métodos de elevação e manutenção das capacidades físicas; Ética e espírito desportivo - Jogos olímpicos. 2. Prática desportiva condicionada à prescrição do atestado médico.	Provas de avaliação: - Testes/Fichas - Elaboração de um portefólio (Trabalhos, pesquisas, relatórios, etc.) Aplicação prática: - Tarefas de arbitragem; Organização/apoio à aula.	90



- 32. ... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.
- 33. ... foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.
- 34. ... é claro na transmissão de *feedback*.
- 35. ... transmite *feedback* determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.
- 36. ... trata os alunos com respeito.
- 37. ... utiliza a demonstração na apresentação das tarefas.
- 38. ... utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.
- 39. ... utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.
- 40. ... certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.
- 41. ... informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).
- 42. ... mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.
- 43. ... motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).
- 44. ... utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5

GRUPO II
1º PARTE - Opinião do aluno

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

2º PARTE - Sentimentos

1. Das seguintes referências, o que sentes quando pensas em relação a Educação Física (coloca um círculo **apenas em uma** opção):

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

1.1. Apresenta a razão principal desse sentimento: _____

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

Obrigado pela colaboração!



- 32. ... apresento, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.
- 33. ... foco a sua avaliação nos conteúdos lecionados.
- 34. ... sou claro na transmissão de *feedback*.
- 35. ... transmito *feedback* determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.
- 36. ... trato os alunos com respeito.
- 37. ... utilizo a demonstração na apresentação das tarefas.
- 38. ... utilizo diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.
- 39. ... utilizo os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.
- 40. ... certifico-me se os alunos saem da aula sem dúvidas.
- 41. ... informo, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).
- 42. ... mostro disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.
- 43. ... motivo os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).
- 44. ...utilizo recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5

GRUPO II
1º PARTE - Opinião do aluno

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

2º PARTE - Sentimentos

1. Das seguintes referências, o que sente quando pensa em relação à disciplina que leciona (colocar um círculo apenas em uma opção):
- a) Aprendizagem b) Gosto c) Monotonia d) Pavor e) Prazer f) Inação g) Diversidade h) Repetitividade i) Obrigação
 j) Necessidade l) Outro: _____

1.1. Apresente a principal razão desse sentimento: _____

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

Obrigado pela colaboração!

Apêndice XVI – Resultados e análise dos 44 itens da 1ª Parte, Grupo I -
Intervenção Pedagógica por Categorias

Dimensão Instrução (4,11)				
Item	Aluno (4,11)		Professor (4,15)	
	N	Média p/ Item	N	Média p/ Item
2. ...apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	1202	4,29	53	4,55
10. ...demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	1202	4,46	53	4,23
13. ...transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	1202	4,04	53	3,91
21. ...fornece feedback ao longo da aula.	1202	4,23	53	4,4
25. ...preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	1202	4,18	53	4,28
29. ...questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	1202	3,82	53	4,06
30. ...realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	1202	3,64	53	3,75
34. ...é claro na transmissão de feedback.	1202	4,24	53	4,42
35. ...transmite feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	1202	4,24	53	4,42
37. ...utiliza a demonstração na apresentação das tarefas.	1202	4,33	53	3,96
38. ...utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	1202	4,09	53	4,13
39. ...utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	1202	3,98	53	3,94
40. ...certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	1202	3,84	53	3,87

Assim, para a avaliação aos itens que compõem a DI, os alunos atribuíram scores mais elevados aos itens 10,13, 37 e 39, sendo a mais elevada atribuída ao item 10 (4.46) reconhecendo deste modo que os professores demonstram um conhecimento profundo da matéria que ensinam. Os restantes 9 itens obtiveram pontuações superiores dos professores recaindo a média mais elevada no item 2 (4.55). A média geral atribuída a esta categoria pelos alunos foi de (4.11) e pelos professores (4.15).

Dimensão Planejamento e Organização (3,96)				
Item	Aluno (3,94)		Professor (4,33)	
	N	Média p/ Item	N	Média p/ Item
1. ...planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	1202	4,35	53	4,58
3. ...apresenta, de forma clara, noo início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	1202	4,48	53	4,68
4. ...apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	1202	4,29	53	4,51
5. ...cumpre o horário da aula.	1202	4,52	53	4,77
6. ...é assíduo.	1202	4,30	53	4,83
12. ...gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	1202	3,13	53	3,62
26. ...preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	1202	4,09	53	4,30
44. ...utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	1202	2,36	53	3,30

Para os 8 itens que constituem a DPO, os scores mais elevados foram atribuídos pelos professores, cabendo ao item 6 a média mais elevada (4.83). Refere-se também a média atribuída pelos alunos ao item 44 (2.36) indicadora da diminuta utilização de recursos materiais ou TIC's. A média global atribuída à DPO pelos alunos foi (3.94) e pelos professores (4.33).

Dimensão Disciplina (4,91)				
Item	Aluno (3,90)		Professor (4,20)	
	N	Média p/ Item	N	Média p/ Item
7. ...mantém a turma controlada.	1202	3,98	53	4,25
14. ...é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	1202	4,11	53	4,32
23. ...por vezes, permite comportamentos inapropriados.	1202	3,55	53	3,96
28. ...previne comportamentos de indisciplina.	1202	3,95	53	4,26

No que diz respeito à DD, a nível geral a média atribuída pelos professores (4.20) é superior à atribuída pelos alunos (3.90). Nesta dimensão, tal como na precedente foram os professores que atribuíram scores mais elevados aos 4 itens que a compõem, salientando-se o item 14, por ter sido o que recebeu pontuação mais elevada (4.32).

Dimensão Clima (4,10)				
Item	Aluno (4,09)		Professor (4,36)	
	N	Média p/ Item	N	Média p/ Item
9. ...imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	1202	4,01	53	4,15
11. ...demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos.	1202	3,80	53	3,96
16. ...por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	1202	3,89	53	4,40
17. ...encoraja os alunos.	1202	4,14	53	4,58
18. ...dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	1202	3,92	53	4,13
19. ...estimula a autorresponsabilização dos alunos.	1202	4,19	53	4,30
20. ...estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	1202	3,95	53	4,06
22. ...relaciona-se positivamente com os alunos.	1202	4,20	53	4,57
24. ...fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	1202	4,25	53	4,42
27. ...preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	1202	4,27	53	4,68
36. ...trata os alunos com respeito.	1202	4,55	53	4,92
42. ...mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	1202	4,02	53	4,28
43. ...motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	1202	3,99	53	4,28

Relativamente à DC a média geral atribuída pelos alunos (4.09) é inferior à atribuída pelos professores (4.36) a esta categoria. Em relação aos 13 itens que a compõem, foram os professores quem atribuiu scores mais elevados a todos eles, constituindo-se o item 36 aquele que recebeu valores mais elevados (4.92).

Dimensão Avaliação (4,02)				
Item	Aluno (4,01)		Professor (4,21)	
	N	Média p/ Item	N	Média p/ Item
8. ...dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	1202	4,17	53	4,04
15. ...é justo nas avaliações.	1202	4,12	53	4,56
31. ...utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	1202	3,05	53	3,32
32. ...apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	1202	4,20	53	4,19
33. ...foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	1202	4,32	53	4,62
41. ...informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	1202	4,21	53	4,55

Na DA a média global atribuída pelos alunos (4.01) foi ligeiramente inferior à atribuída pelos professores (4.21). No que diz respeito aos 6 itens que a constituem, os alunos atribuíram médias mais elevadas ao item 8 e 32, cabendo ao item 32 a média mais elevada (4.20). Aos restantes itens, os professores atribuíram médias mais elevadas, salientando-se a média (4.62) atribuída ao item 33.

Apêndice XVII – Resultados e análise dos 44 itens da 1ª Parte, Grupo I - Intervenção Pedagógica por Categorias em cada etapa carreira docente

Dimensão Instrução (DI) (4,11)										
Item	Papel	Etapas Carreira Docente (Nascimento e Graça (1998) adaptado pelos autores)								
		Entrada (0-3) (4,23)		Diversificação (7-19) (4,07)		Estabilização (20-35) (3,94)		>35 (3,66)		
		N	Média	N	Média	N	Média	N	Média	
2. ...apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	Aluno	382	4,51	161	4,34	523	4,21	136	3,97	
	Professor	17	4,47	7	4,57	23	4,65	6	4,33	
10. ...demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	Aluno	382	4,59	161	4,52	523	4,47	136	3,95	
	Professor	17	4,18	7	4,29	23	4,26	6	4,17	
13. ...transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	Aluno	382	4,29	161	4,15	523	3,95	136	3,59	
	Professor	17	4,18	7	3,57	23	3,91	6	3,50	
21. ...fornece feedback ao longo da aula.	Aluno	382	4,49	161	4,22	523	4,15	136	3,79	
	Professor	17	4,59	7	4,29	23	4,30	6	4,33	
25. ...preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	Aluno	382	4,43	161	4,23	523	4,10	136	3,68	
	Professor	17	4,24	7	4,43	23	4,35	6	4,00	
29. ...questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	Aluno	382	4,22	161	3,86	523	3,64	136	3,36	
	Professor	17	4,06	7	4,00	23	4,17	6	3,67	
30. ...realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	Aluno	382	4,13	161	3,68	523	3,37	136	3,24	
	Professor	17	4,00	7	3,43	23	3,78	6	3,33	
34. ...é claro na transmissão de feedback.	Aluno	382	4,49	161	4,28	523	4,19	136	3,70	
	Professor	17	4,47	7	4,43	23	4,35	6	4,50	
35. ...transmite feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	Aluno	382	4,48	161	4,32	523	4,15	136	3,83	
	Professor	17	4,47	7	4,43	23	4,35	6	4,50	
37. ...utiliza a demonstração na apresentação das tarefas.	Aluno	382	4,54	161	4,43	523	4,26	136	3,88	
	Professor	17	4,00	7	3,86	23	4,00	6	3,83	
38. ...utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	Aluno	382	4,32	161	4,24	523	4,00	136	3,60	
	Professor	17	4,06	7	4,14	23	4,22	6	4,00	
39. ...utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	Aluno	382	4,14	161	3,78	523	3,94	136	3,92	
	Professor	17	4,12	7	3,86	23	3,96	6	3,50	
40. ...certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	Aluno	382	4,27	161	3,86	523	3,66	136	3,30	
	Professor	17	4,00	7	3,71	23	3,74	6	4,17	

Assim, do universo de alunos inquiridos na etapa *entrada*, estes percebem mais expressivamente a intervenção pedagógica que os professores em todos os itens que constituem a DI, com exceção do item 21, onde a média encontrada para a totalidade dos professores inquiridos é superior (4.59). Na etapa *diversificação*, os alunos inquiridos apresentam médias superiores em 6 dos itens, ao passo que os professores apresentam médias superiores nos restantes 7 itens que compõem a DI. A média mais elevada atribuída pelos professores (4.57) foi ao item 2, e a média mais elevada atribuída pelos alunos foi ao item 10 (4.52). Em relação à etapa *estabilização*, os professores são os que atribuem scores mais elevados na maioria dos itens desta categoria. Assim, os alunos apresentam a média

mais elevada apenas no item 10 (4.47). Aos restantes 10 itens os scores mais elevados foram dados pelos professores e, com a média mais elevada atribuída ao item 2 (4.65). Por último, na etapa >35 anos, segue as mesmas evidências da etapa anterior, ou seja, os scores mais elevados foram atribuídos pelos professores a 10 dos 13 itens. Assim, a média mais elevada atribuída por estes foi aos itens 34 e 35 (4.50) e a mais baixa ao item 30 (3.33). Aos restantes 3 itens que os alunos inquiridos atribuíram maiores scores com a média mais elevada atribuída ao item 39 (3.92) e a mais baixa foi atribuída ao item 13 (3.59).

Dimensão Planeamento e Organização (DPO) (3,96)										
Item	Papel	Etapas Carreira Docente (Nascimento e Graça (1998) adaptado pelos autores)								
		Entrada (0-3) (4,23)		Diversificação (7-19) (4,07)		Estabilização (20-35) (3,94)		>35 (3,66)		
		N	Média	N	Média	N	Média	N	Média	
1. ...planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	Aluno	382	4,65	161	4,54	523	4,20	136	3,91	
	Professor	17	4,65	7	4,43	23	4,57	6	4,67	
3. ...apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	Aluno	382	4,65	161	4,56	523	4,39	136	4,26	
	Professor	17	4,35	7	4,71	23	4,83	6	5,00	
4. ...apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	Aluno	382	4,56	161	4,35	523	4,20	136	3,84	
	Professor	17	4,41	7	4,43	23	4,61	6	4,50	
5. ...cumprir o horário da aula.	Aluno	382	4,76	161	4,65	523	4,35	136	4,35	
	Professor	17	4,65	7	4,86	23	4,83	6	4,83	
6. ...é assíduo.	Aluno	382	4,62	161	4,43	523	4,11	136	3,93	
	Professor	17	4,88	7	4,86	23	4,87	6	4,50	
12. ...gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	Aluno	382	3,23	161	3,08	523	3,13	136	2,93	
	Professor	17	3,59	7	3,29	23	3,74	6	3,67	
26. ...preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	Aluno	382	4,38	161	4,19	523	3,99	136	3,51	
	Professor	17	4,35	7	4,14	23	4,39	6	4,00	
44. ...utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	Aluno	382	2,49	161	2,38	523	2,32	136	2,12	
	Professor	17	3,59	7	3,14	23	3,22	6	3,00	

Na DPO, os resultados indicam que na etapa *entrada*, professores e alunos atribuem a mesma média (4.65) ao item 1. Aos itens 3,4,5 e 26 são os alunos quem atribuem médias mais elevadas, destacando-se destas a atribuída ao item 5 (4.76). Aos restantes itens (6,12 e 24) as médias mais elevadas foram dadas pelos professores, assumindo maior evidência a atribuída ao item 6 (4.88). Relativamente à etapa *diversificação* os alunos atribuíram médias superiores aos itens 1 e 26, sendo a mais elevada (4.54) atribuída ao item 1. Aos restantes 8 itens os scores mais elevados foram atribuídos pelos professores, evidenciando-se as médias mais elevadas atribuídas aos itens 5 e 6 (4.86) Em relação às etapas *estabilização* e *>35*, os professores são os que atribuem scores mais elevados em todos os itens. Sendo a mais elevada atribuída na etapa *estabilização* por professores ao item 6 (4.8) e os alunos ao item

5 (4,35). Por sua vez na etapa >35 por professores apresentam média mais elevada ao item 3 (5) e os alunos ao item 5 (4,35). Salienta-se ainda que em todas etapas a média mais baixa atribuída ao item 44, quer pelos professores quer pelos alunos com uma baixa amplitude, ou seja, ambos os inquiridos referem que são pouco utilizados recursos materiais e/ou TIC's.

Dimensão Clima (4,10)									
Item	Papel	Etapas Carreira Docente (Nascimento e Graça (1998) adaptado pelos autores)							
		Entrada (0-3) (4,23)		Diversificação (7-19) (4,07)		Estabilização (20-35) (3,94)		>35 (3,66)	
		N	Média	N	Média	N	Média	N	Média
9. ...imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	Aluno	382	4,34	161	4,14	523	3,86	136	3,50
	Professor	17	4,06	7	4,14	23	4,26	6	4,00
11. ...demonstra-se receptivo a novas ideias dos alunos.	Aluno	382	4,10	161	3,96	523	3,69	136	3,24
	Professor	17	3,88	7	4,00	23	4,04	6	3,83
16. ...por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	Aluno	382	4,09	161	3,88	523	3,76	136	3,87
	Professor	17	4,29	7	4,57	23	4,52	6	4,00
17. ...encoraja os alunos.	Aluno	382	4,47	161	4,21	523	3,98	136	3,76
	Professor	17	4,59	7	4,43	23	4,65	6	4,50
18. ...dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	Aluno	382	4,14	161	3,95	523	3,84	136	3,55
	Professor	17	4,06	7	4,00	23	4,13	6	4,50
19. ...estimula a autorresponsabilização dos alunos.	Aluno	382	4,28	161	4,14	523	4,16	136	4,07
	Professor	17	4,18	7	4,29	23	4,35	6	4,50
20. ...estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	Aluno	382	4,25	161	4,02	523	3,82	136	3,53
	Professor	17	4,24	7	3,71	23	4,09	6	3,83
22. ...relaciona-se positivamente com os alunos.	Aluno	382	4,54	161	4,27	523	4,02	136	3,90
	Professor	17	4,59	7	4,29	23	4,74	6	4,17
24. ...fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	Aluno	382	4,48	161	4,29	523	4,12	136	4,02
	Professor	17	4,29	7	4,71	23	4,43	6	4,33
27. ...preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	Aluno	382	4,46	161	4,39	523	4,18	136	3,95
	Professor	17	4,47	7	4,71	23	4,78	6	4,83
36. ...trata os alunos com respeito.	Aluno	382	4,73	161	4,66	523	4,46	136	4,24
	Professor	17	4,82	7	4,86	23	5,00	6	5,00
42. ...mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	Aluno	382	4,34	161	4,11	523	3,84	136	3,70
	Professor	17	4,53	7	4,57	23	4,04	6	4,17
43. ...motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	Aluno	382	4,15	161	4,06	523	3,92	136	3,76
	Professor	17	4,24	7	4,00	23	4,48	6	4,00

Relativamente à DC, na etapa da carreira docente *entrada*, os professores atribuíram médias mais elevadas que os alunos em 7 itens (16, 17, 22, 27, 36, 42 e 43) sendo o score superior atribuído por estes ao item 36 (4,82), sendo que os alunos também atribuíram a este item a sua média elevada (4,73). A média mais baixa atribuída por professores foi de 4,09 ao item 9, enquanto que os alunos ao item 16 com uma média de 4,06. Na etapa *Diversificação* os alunos e professores atribuem a mesma média ao item 9 (4,14). Nos restantes itens os alunos apresentam em relação aos professores média mais altas em dois itens (20 e 4). Os professores e alunos apresentam como média mais elevada no item 36 com

4,86 e 4,66 respetivamente. Sendo que os professores e alunos apresentam a média mais atribuída aos itens 20 (3,71) e 16 (3,88) respetivamente. Por sua vez, na etapa *estabilização* as médias mais elevadas atribuídas aos 13 itens que constituem esta dimensão foram atribuídas na sua totalidade pelos professores, sendo a mais elevada (5.00) atribuída por estes ao item 36 e a média mais baixa aos itens 11 e 42 (4,04). Por sua vez os alunos apresentam nas suas respostas a média mais elevada no item 36 (4,46) e a mais baixa no item 11 (3,69). Por último, na etapa >35 anos, as médias distribuem-se de forma similar à etapa *estabilização*, ou seja, foram os professores que atribuíram scores superiores a todos os itens, atribuindo do mesmo modo a média superior ao item 36 (5.00) e a mais baixa aos itens 11 e 20 com um valor de 3,83. Por sua vez os alunos tal como na etapa *estabilização* apresentam nas suas respostas a média mais elevada no item 36 (4,24) e a mais baixa no item 11 (3,86).

Dimensão Disciplina (DD) (3,91)									
Item	Papel	Etapas Carreira Docente (Nascimento e Graça (1998) adaptado pelos autores)							
		Entrada (0-3) (4,23)		Diversificação (7-19) (4,07)		Estabilização (20-35) (3,94)		>35 (3,66)	
		N	Média	N	Média	N	Média	N	Média
7. ...mantém a turma controlada.	Aluno	382	4,13	161	4,00	523	3,96	136	3,58
	Professor	17	4,18	7	4,00	23	4,35	6	4,33
14. ...é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	Aluno	382	4,28	161	4,22	523	4,03	136	3,83
	Professor	17	4,24	7	4,14	23	4,43	6	4,33
23. ...por vezes, permite comportamentos inapropriados.	Aluno	382	3,52	161	3,37	523	3,64	136	3,56
	Professor	17	4,06	7	3,71	23	3,87	6	4,33
28. ...previne comportamentos de indisciplina.	Aluno	382	4,12	161	3,93	523	3,90	136	3,71
	Professor	17	4,29	7	3,86	23	4,39	6	4,17

No que diz respeito aos 4 itens correspondentes à DD e à perceção de alunos e professores relativamente à intervenção pedagógica, nas diferentes etapas da carreira docente, os resultados obtidos são os seguintes. Na etapa *entrada*, são os professores que atribuem scores mais elevados aos itens 7, 23 e 28, sendo este último a receber a média mais elevada (4.29) e a mais baixa atribuída nas suas respostas ao item 23 (4,06). A média mais elevada apresentada pelos alunos foi no item 14 (4.28) e a mais baixa no item 23 (3,52). Na etapa *diversificação*, ao item 7 é apresentada a mesma média por ambos os inquiridos (4.00). Nos restantes itens, os alunos em relação aos professores atribuíram médias superiores ao item 14 e 23, sendo a média mais elevada dada ao item 14 (4.22) e os professores em relação aos alunos apresentam a média superior no item 23 (3.71) no entanto nas suas respostas apresentam como média mais elevada no item 14 (4,14). Tal como na DC, os professores na etapa *estabilização* e na etapa >35 anos, apresentam maiores os scores em todos os itens.

Assim, na etapa *estabilização* a média mais elevada apresentada pelos professores e alunos foi no item 28 (4,39) e no 14 (4,03) respetivamente e ambos apresentam a média mais baixo nas suas respostas no item 23 com 3,87 e 3,64 respetivamente. Por sua vez na etapa >35 anos a média mais elevada apresentada pelos professores foi nos itens 7, 14 e 23 com o valor de 4,33 e os alunos no item 23 (3,56). Todos estes dados evidenciam que os professores em geral mantêm a turma controlada.

Dimensão Avaliação (4,02)									
Item	Papel	Etapas Carreira Docente (Nascimento e Graça (1998) adaptado pelos autores)							
		Entrada (0-3) (4,23)		Diversificação (7-19) (4,07)		Estabilização (20-35) (3,94)		>35 (3,66)	
		N	Média	N	Média	N	Média	N	Média
8. ...dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	Aluno	382	4,42	161	4,29	523	4,11	136	3,57
	Professor	17	4,06	7	3,86	23	4,04	6	4,17
15. ...é justo nas avaliações.	Aluno	382	4,31	161	4,15	523	4,10	136	3,67
	Professor	17	4,65	7	4,29	23	4,61	6	4,33
31. ...utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	Aluno	382	3,59	161	3,44	523	2,80	136	2,04
	Professor	17	3,29	7	3,43	23	3,48	6	2,67
32. ...apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	Aluno	382	4,38	161	4,3	523	4,18	136	3,69
	Professor	17	3,94	7	4,43	23	4,26	6	4,33
33. ...foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	Aluno	382	4,44	161	4,36	523	4,28	136	4,06
	Professor	17	4,41	7	4,71	23	4,74	6	4,67
41. ...informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação)	P	382	4,41	161	4,25	523	4,13	136	3,92
	Professor	17	4,41	7	4,43	23	4,65	6	4,67

Na DA na etapa *entrada* os professores e alunos no item 41 apresentam a mesma média (4,41). Nos restantes itens os alunos apresentam valores mais elevados à exceção do item 15 em que os professores apresentam um valor mais elevado (4,65) sendo esta o mais elevado nas suas respostas. Amos os inquiridos apresentam nas suas respostas a média mais baixa no item 31 com 3,29 e 3,59 respetivamente. Na etapa *diversificação*, os alunos em relação aos professores apresentam médias superiores nos itens 8 e 31, sendo a média mais elevada dada nas suas respostas ao item 33 (4,44) e a mais baixa no item 31 (3,59). Os Professores nas suas respostas apresentam a média mais elevada no item 33 (4,71) e a mais baixa 31 (3,43). Na etapa *estabilização* os professores apresentam valores mais elevados em relação aos alunos em todos os itens exceto no item 8 em que os alunos apresentam um valor mais elevado (4,29). a média mais baixa apresentada pelos professores e alunos foi no item 31 com 2,80 e 3,48 respetivamente. Por sua vez na etapa >35 anos a os professores apresentam valores mais elevados em todos os itens. Sendo a média mais baixa apresentada por ambos nas suas respostas no item 31 com 2,04 e 2,67 respetivamente

ANEXOS

Anexo I – Certificado de Participação - Formação FITescola



CERTIFICADO

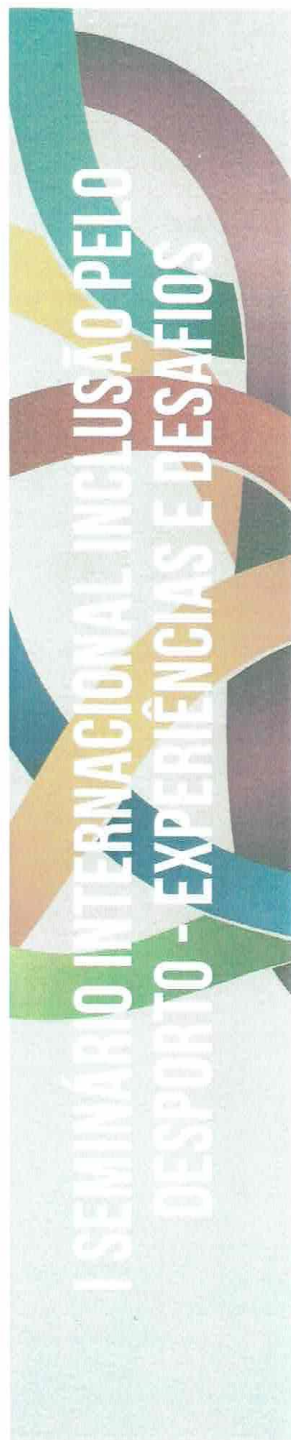
Ação de formação - Programa FITescola

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

pet'
O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

Anexo II – Certificado de Participação - I Seminário Internacional Inclusão Pelo Desporto - Experiências e Desafios



CERTIFICA-SE QUE

LUIÍS FERNANDO MARQUES FERREIRA

participou no "I Seminário Internacional Inclusão pelo Desporto - Experiências e Desafios", que se realizou nos dias 22 e 23 de Fevereiro de 2019, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, com a duração de 12 horas.

Associação Olhar 21
Rua Daniel Rodrigues - Edifício da Escola
PRESTIL 3030-258 Coimbra
NIPC 509 500 373

Associação Olhar 21

Associação de Coimbra
de Desportistas

Luis de Sá Marques Ferrazides
PRESIDENTE ASSOCIMBRA

Associação Figueredo
V.º F.º
VIA FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

António Figueredo
DIRETOR DA ECDEF

NEAFA
ECDEF

Formação de Juizes/Árbitros de Natação
CLDE Coimbra


Certificado de Participação

Certificamos que LUÍS FERNANDO MARGUES FERREIRA participou na Ação de Formação de Juizes de Natação do Desporto Escolar, com a duração de 3 horas, realizada na Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra, no dia 28 de Novembro de 2018.

A Coordenadora CLDE Coimbra
Andreia Costa

 Desporto Escolar

 **DGEste**
Direção-Geral dos
Estabelecimentos Escolares
2309-001/0

 REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

 <p>FACULDADE DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DE COIMBRA</p>	 <p>Avelar Brotero ESCOLA SECUNDÁRIA DE COIMBRA</p>
<h1>CERTIFICADO DE ORGANIZAÇÃO</h1> <h2>VIII Oficina de Ideias em Educação Física</h2>	
<p>Certifica-se que <u>LUÍS FERNANDO MARQUES FERREIRA</u> organizou este evento, juntamente com os restantes elementos do Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária de Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema “A Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos”.</p>	
<p>O Diretor do Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física FCDEF-UC (Prof. Doutor António Figueiredo)</p> 	<p>O Diretor da ESAB (Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)</p> 
<p>Coimbra, 03 de abril de 2019</p> 	

 <p>FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSIDADE DE COIMBRA</p>	 <p>Avelar Brotero ESCOLA SECUNDÁRIA DE COIMBRA</p>
<h1>CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO</h1> <h2>VIII Oficina de Ideias em Educação Física</h2>	
<p>Certifica-se que <u>LUÍS FERNANDO MARQUES FERREIRA</u> foi preletor neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "<i>A Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos</i>".</p>	
<p>O Diretor da FCOEF-UC</p>  <p>(Prof. Doutor António Marques Figueiredo)</p>	<p>O Diretor da ESAB</p>  <p>(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)</p>
<p>Coimbra, 03 de abril de 2019</p>	
	

	
<h1>CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO</h1> <h2>VIII Oficina de Ideias em Educação Física</h2>	
<p>Certifica-se que <u>LUÍS FERNANDO MARQUES FERREIRA</u> 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”.</p>	
<p>O Diretor da FCFE-UC</p>  <p>(Prof. Doutor António Pinheiro)</p>	<p>O Diretor da ESAB</p>  <p>(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)</p>
<p>Coimbra, 03 de abril de 2019</p>	
	

8º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



Educação Física: Espaço e Identidade

16 e 17 de maio de 2019

**André Pereira, Gonçalo Santos, Luís Ferreira,
Miguel Mendes, Ricardo Gama, António Miranda e Elsa Ribeiro-Silva**

Apresentaram um trabalho com o título: *A intervenção pedagógica percebida por professores de Educação Física e respetivos alunos.*

Coimbra, 17 de maio de 2019


UNIVERSIDADE DE COIMBRA
Prof. Doutor José Pedro Correia
Diretor da FCDEFUC



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

8º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



Educação Física: Espaço e Identidade

Luis FERREIRA

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 *Doctora* Elsa Ribeiro da Silva
Coordenadora do MEEFEBS



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

