



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ricardo Jorge Cipriano Pereira da Gama

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA
DO 11º3A NO ANO LETIVO 2018/2019**

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

Setembro de 2019

Ricardo Jorge Cipriano Pereira da Gama

2014199581



**UNIVERSIDADE D
COIMBRA**



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA DO 11º3A 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

Gama, R. (2019). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da Turma do 11º3A no ano letivo 2018/2019. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ricardo Jorge Cipriano Pereira da Gama, aluno nº 2014199581 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 12 de setembro de 2019

Ricardo Jorge Cipriano Pereira da Gama

DEDICATÓRIA

À avó Carmo, que sempre me encorajou e incentivou a estudar e a fazer um curso superior, o que ela também teria feito com gosto, não fosse a época e a condição social em que viveu.

AGREDECIMENTOS

Considerando este Relatório como o culminar de dois ciclos de estudos do Ensino Superior, não posso deixar de tecer um agradecimento sério e sincero a todas as pessoas que contribuíram e fizeram parte deste processo de aprendizagem e enriquecimento pessoal, profissional e académico. A partilha e as relações criadas tornaram este percurso mais interessante e rico graças às contribuições, cooperação e participação ativa prestada por estes intervenientes.

Em primeiro lugar, agradecer aos meus pais por tornarem possível este desejo de me formar, pelo carinho, apoio e acompanhamento incondicional fazendo os possíveis para contribuir para o meu sucesso, bem-estar e crescimento.

À minha avó paterna pela dedicação, preocupação, conselhos e amizade que me deu durante todo este processo.

Ao meu irmão, que partilhou a vida universitária comigo, pela cumplicidade, amizade e entajuda que temos vindo a desenvolver.

À Nicole pelas palavras mais sinceras, pelos momentos, por acreditar e me apoiar nas decisões difíceis, por toda a ajuda, paciência, companheirismo, amizade e cumplicidade.

Aos colegas e amigos que me acompanharam desde a licenciatura, sem os quais este caminho teria sido menos prazeroso.

Aos amigos e colegas de Núcleo de Estágio por todos os momentos de partilha, formais e informais, de reflexão, entajuda e palavras sinceras contribuindo para a nossa aprendizagem, transmitindo motivação e segurança para enfrentar cada dia do Estágio.

Aos meus orientadores, António Miranda e Elsa Silva, por terem tido um papel importante na minha formação, sempre exigentes. Pela disponibilidade que mostraram para me ajudar e esclarecer.

À Direção, Grupo Disciplinar, docentes e funcionários da Escola Secundária de Avelar Brotero, por me terem recebido tão bem, pelo respeito, simpatia e predisposição que mostraram para me auxiliar.

E por último, um agradecimento muito especial à turma do 11º3A que, como agentes de ensino, tiveram uma participação ativa fulcral na minha formação, proporcionando uma experiência real do que é a profissão e exigências vividas por um professor. Por todas as suas idiossincrasias que tornaram esta experiência muito completa e desafiante.

A todos, um muito obrigado!

“No written word nor spoken plea,
Can teach our youth what they should be.

Nor all the books on all the shelves
It’s what the teachers are themselves.”

(Autor Anónimo)

RESUMO

O presente relatório revela todo o processo desenvolvido durante o Estágio Pedagógico. O Estágio, realizado num contexto real de ensino, permite a aplicação de todos os conhecimentos adquiridos durante os dois ciclos de estudo do ensino superior. Implica a transição da teoria para a prática e da função de aluno para a de professor. Representa a conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que foi desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, com a turma 3A do 11º ano de escolaridade do curso de Economia, no decorrer do ano letivo de 2018/2019.

Este relatório apresenta toda a componente prática realizada diariamente na escola. Apresenta e reflete sobre todas as intenções, decisões, sucessos e fracassos sentidos durante o Estágio Pedagógico. Descreve as fases do planeamento, realização e avaliação desenvolvidas com vista o sucesso e evolução dos alunos e da sua aprendizagem, bem como a nossa participação no meio escolar.

Neste sentido, o documento é constituído por três capítulos. O primeiro, referente à caracterização do contexto da prática pedagógica, da escola, dos alunos, e dos professores. O segundo, dividido em quatro áreas de atuação: as atividades de ensino-aprendizagem, planeamento, realização e avaliação; as atividades de organização e gestão escolar, com o acompanhamento de um cargo de chefia; os projetos e parcerias educativas, com atividades organizadas para a comunidade escolar; e a atitude ético-profissional. Por último, um trabalho de investigação desenvolvido ao longo do ano, um estudo sobre a perceção de professores e respetivos alunos em relação à prática pedagógica do docente de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Perceção. Intervenção Pedagógica.

ABSTRACT

This report reveals the entire process developed during the pedagogical teachers training. The teachers training, conducted in a real context of teaching, allows the application of all the knowledge acquired during the two cycles of study of higher education. It implies the transition from theory to practice and from student to teacher's function. It represents the conclusion of the master's degree in Physical Education teaching in the basic and secondary teachings of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra, which was developed in the secondary school of Avelar Brotero, with class 3A of the 11th year of the economics course, during the school year of 2018/2019.

This report presents all the practical component daily performed at school. It presents and reflects on all intentions, decisions, successes and failures felt during the pedagogical training. It describes the phases of planning, realization and evaluation developed with a view to the success and evolution of students and their learning, as well as our participation in the school environment.

In this sense, the document consists in three chapters. The first, referring to the characterization of the context of pedagogical practice, school, students, and teachers. The second, divided into four areas of practice: the activities of teaching-learning, planning, realization and evaluation; The activities of school organization and management, with the accompanying of a leadership position; Educational projects and partnerships, with activities organized for the school community; and the ethical-professional attitude. Lastly, a research work developed throughout the year, a study on the perception of teachers and their students in relation to the pedagogical practice of the teacher of physical education.

Keywords: Physical Education. Pedagogical training. Perception. Pedagogical intervention

ÍNDICE

RESUMO	XIII
ABSTRACT.....	XV
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	24
1. Plano de Formação Individual	24
2. Caracterização do contexto	24
2.1. A Escola	25
2.2. Grupo Disciplinar e Professor Cooperante	26
2.3. Núcleo de Estágio	26
2.4. A Turma	27
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	29
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem	29
1. Planeamento	29
1.1. Plano Anual	30
1.2. Unidades Didáticas	32
1.3. Plano de aula	35
2. Realização	37
2.1. Intervenção Pedagógica	37
2.1.1. Instrução	37
2.1.2. Gestão	39
2.1.3. Clima e Disciplina	41
2.2. Reajustamento, Estratégias e Opções	42
3. Avaliação	44
3.1. Avaliação Formativa Inicial	44
3.2. Avaliação Formativa Processual	47
3.3. Avaliação Sumativa	48
3.4. Autoavaliação	49
3.5. Critérios de Avaliação	50
4. Questões Dilemáticas	50
Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar	51
Área 3 – Projetos e parcerias educativas	53
Área 4 – Atitude ético-profissional	54
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA	57

1. Introdução	58
2. Metodologia	59
2.1 Amostra	59
2.2 Instrumentos e Procedimentos	60
2.3 Tratamento dos Dados	61
3. Resultados	61
4. Discussão	64
5. Conclusão	66
REFERÊNCIAS	67
CONCLUSÃO	68
REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICES	72
ANEXOS.....	100

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Rotação dos Espaços do 11º3A	30
Tabela 2: Panorama Anual de EF do 11º3A.....	31
Tabela 3: Resultados por Dimensão dos 44 itens do Grupo I da 1ª parte do questionário	63
Tabela 4: Resultados gerais dos 44 itens do Grupo I da 1ª parte do questionário	63

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I – Ficha Individual do Aluno	
Apêndice II – Plano Anual	
Apêndice III – Plano de Unidade Didática	
Apêndice IV – Plano de Aula	
Apêndice V – Relatório de Aula	
Apêndice VI – Grelha de Avaliação Formativa Inicial	
Apêndice VII – Descritores de Avaliação da Avaliação Formativa Inicial	
Apêndice VIII – Extensão de conteúdos resultantes da Avaliação Formativa Inicial	
Apêndice IX – Grelha de Avaliação Formativa Processual	
Apêndice X – Grelha de Avaliação Sumativa	
Apêndice XI – Ficha de Autoavaliação qualitativa	
Apêndice XII – Parâmetros e Critérios de Avaliação	
Apêndice XIII – Parâmetros e Critérios de Avaliação Alunos com Atestado	
Apêndice XIV – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor” preenchido pelos professores	
Apêndice XV – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor” preenchido pelos alunos do Ensino Secundário	
Apêndice XVI – Resultados dos Questionários da 1ª Parte, Grupo I por Dimensão Pedagógica	

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Diploma de Organização do Corta-Mato Escolar 2018

Anexo 2 – Certificado de Organização da VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Anexo 3 - Certificado de Participação na VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Anexo 4 - Certificado de Apresentação na VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Anexo 5 – Certificado de Participação no Programa FITescola

Anexo 6 – Certificado de Participação no I Seminário Internacional de Inclusão pelo Desporto

Anexo 7 – Certificado de Participação na Formação de Juízes/Árbitros de Natação do Desporto Escolar

Anexo 8 – Certificado de Participação no VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

Anexo 9 - Certificado de Apresentação no VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

Anexo 10 - Certificado de Apresentação no VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

LISTA DE ABERVIATURAS E SIGLAS

ACPA – Áreas de Competências do Perfil dos Alunos

AE – Aprendizagens Essenciais

AFI – Avaliação Formativa Inicial

AFP – Avaliação Formativa Processual

AS – Avaliação Sumativa

CTDE – Coordenador Técnico do Desporto Escolar

DA – Dimensão Avaliação

DC – Dimensão Clima

DD – Dimensão Disciplina

DI – Dimensão Instrução

DPO – Dimensão Planeamento e Organização

EA – Ensino-Aprendizagem

EF – Educação Física

ESAB – Escola Secundária de Avelar Brotero

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MACEF – Modelo de Alinhamento Curricular em Educação Física

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

PAA – Plano Anual de Atividades

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

TGFU – Teaching Games for Understanding

UC – Universidade de Coimbra

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

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

O Estágio permite que os estagiários tenham uma experiência real e efetiva da atividade docente, com a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de formação académica. Esta experiência, ainda que orientada, possibilita que seja o próprio estagiário a tomar as decisões e a transpor para a prática as suas intenções e motivações, tornando possível a construção de um perfil muito próprio enquanto docente de educação física.

Este Estágio Pedagógico foi desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB), acompanhando a turma do 11º3A do Curso de Ciências Sócio-Económicas, com o acompanhamento e orientação do professor cooperante, Mestre António Miranda, e da Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro Silva, como orientadora da faculdade.

Neste sentido, o presente documento pretende descrever as práticas desenvolvidas ao longo deste ano, bem como as aprendizagens, os sucessos e os fracassos registados ao longo do mesmo. Propomo-nos tratar a intervenção didático-pedagógica desenvolvida junto da turma, enunciando momentos concretos vividos durante o estágio; a refletir e justificar as decisões e opções tomadas, com base na literatura; e a analisar os contributos que essas decisões trouxeram ao processo ensino-aprendizagem, tanto para potenciar o máximo sucesso e evolução aos alunos, como para aperfeiçoamento da nossa prática docente.

O documento encontra-se dividido em três grandes capítulos, que por sua vez se dividem em tópicos, o que facilita a consulta e permite criar uma sequência lógica de raciocínio.

O primeiro capítulo (Contextualização da Prática Pedagógica) aborda as expectativas iniciais e a caracterização do contexto onde nos encontrávamos a estagiar. O segundo capítulo (Análise Reflexiva da Prática Pedagógica) trata as atividades realizadas durante o ano letivo; analisa as atividades pedagógicas no que toca ao planeamento, realização e avaliação; analisa as atividades desenvolvidas no âmbito da organização e gestão escolar e no âmbito dos projetos e parcerias educativas; e analisa a atitude ético-profissional. O terceiro capítulo (Aprofundamento do Tema/Problema) aprofunda uma investigação desenvolvida durante o ano no que respeita à convergência nas perceções sobre a intervenção pedagógica do professor de Educação Física e dos respetivos alunos: um estudo comparativo entre o 3º ciclo e o ensino secundário.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Plano de Formação Individual

Ao entrar no desafio que é o Estágio Pedagógico, ao sair da zona de conforto e enfrentar uma turma de adolescentes com os quais teria grande responsabilidade, começou a despertar em mim um conjunto de pensamentos e sensações que, traduzidas em texto, podemos assumir como as expectativas iniciais. As expectativas iniciais representam, após uma reflexão detalhada, as intenções, as ideias e o comprometimento que uma pessoa possui antes do início de algum momento ou fase importante, neste caso, antes do início do Estágio.

Surgiram três grandes preocupações relativamente à intervenção pedagógica que advêm da minha experiência do treino, sendo que a primeira prende-se com o controlo da turma. No treino, comparando com a escola, são poucos os alunos e isso permite que estejam mais concentrados e focados nas minhas palavras. A segunda respeita à motivação para a prática, que no treino, por não ser uma atividade obrigatória, os atletas estão de livre vontade, o que na escola não acontece. E por último o Clima de aula – no treino, por passarmos mais tempo com os atletas, criamos uma relação mais forte de respeito mútuo e comprometimento com as aprendizagens; tenho receio de não o conseguir fazer em 3 blocos de 50 minutos semanais.

Por outro lado, reconheço algumas fragilidades que merecem ser desenvolvidas durante este ano. A primeira prende-se com o Planeamento que me ajudará a esquematizar as intenções e objetivos da aprendizagem, ao invés de recorrer a decisões de ajustamento. A segunda tem a ver com a Avaliação das execuções dos alunos, definir objetivos, critérios, saber o que me interessa observar para tirar as conclusões. A terceira prende-se com a variabilidade de estímulos e tarefas que tenciono proporcionar para, por um lado, captar os alunos para a prática e, por outro, não cair na monotonia.

Estas dificuldades e intenções foram trabalhadas nas reuniões semanais com o professor cooperante, onde o próprio nos guiava o estudo e o pensamento para que combatêssemos as inseguranças e para que experimentássemos novas metodologias e estratégias de intervenção. Foram debatidos todos os temas relacionados com o processo ensino-aprendizagem, com a didática e com a pedagogia, sempre tendo em conta a especificidade da turma.

2. Caracterização do contexto

Para um melhor entendimento do presente Relatório, é importante contextualizar esta nossa experiência, caracterizando o meio e a instalação que nos recebeu, o Núcleo de Estágio Pedagógico, o Grupo Disciplinar, o Professor Cooperante e a turma pela qual

ficámos responsáveis. Os tópicos que se seguem ajudam a contextualizar as opções e decisões tomadas ao longo de todo este ano.

2.1. A Escola

Começando pelo meio e pela instituição que nos acolheu, a Escola Secundária de Avelar Brotero situa-se, desde 1960, na Solum, junto ao Estádio Municipal de Coimbra, ao Complexo Olímpico de Piscinas e ao centro comercial Alma.

Foi fundada em 1884 por António Augusto de Aguiar, como “*Escola de Desenho Industrial*”, com o intuito de criar um ensino que fornecesse a especialização de técnicos em vários ofícios. De facto, para Maria de Lourdes Figueira (antiga professora), o objetivo da escola era criar “Mão-de-obra que servisse com prestígio Coimbra e o País” (Figueira, 2010:7). Era uma escola técnico-profissional focada nos ofícios mais solicitados da região e do país.

Félix de Avelar Brotero (1744-1828) foi um botânico português que impulsionou os estudos e a investigação científica na botânica em Portugal. Desde a criação da escola que foi o seu Patrono, mas só lhe deu o nome em 1925 – “Escola Industrial e Comercial Brotero”. A escola foi por cinco vezes renomeada e em 1979 apropriou-se do nome que tem hoje.

Para além dos nomes, a escola passou também por vários espaços e instalações ao longo da sua existência, muito graças ao alargamento e complexificação das ofertas educativas, à frequência populacional que procurava a Brotero e devido a fatores climáticos e naturais, como derrocadas e incêndios que tornaram inacessíveis determinados espaços (Figueira, 2010:8).

Nos dias de hoje a escola conta com cerca de 1600 alunos e 180 professores. Comporta cursos científico-humanísticos e cursos profissionais, que fazem prevalecer a essência e identidade inicial da escola, permitindo que esta continue fiel aos princípios que sempre a tornaram diferente.

Quanto à disciplina de Educação Física (EF) a escola tem um pavilhão polidesportivo coberto, com marcações para à prática de futsal, basquetebol, badminton, andebol e voleibol; dois campos exteriores, com balizas de futsal e tabelas de basquetebol e com uma caixa de areia para salto em comprimento; e um ginásio interior para a prática de ginástica e dança. Como complemento, tem uma parceria com a Câmara Municipal de Coimbra para usufruir do Complexo Olímpico de Piscinas de Coimbra, o que permite lecionar natação. Como apoio à prática da EF, a escola tem quatro balneários (dois femininos e dois masculinos), um balneário para professores, outro para funcionários e uma arrecadação para guardar o material móvel da disciplina (bolas, cones, e demais).

2.2. Grupo Disciplinar e Professor Cooperante

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) da escola é composto por 10 professores, 6 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com largos anos de experiência profissional. Foi um grupo bastante receptivo, que nos recebeu com simpatia, sempre disposto a ajudar e a responder a dúvidas e ideias que tivéssemos. O respeito e a confiança que depositaram em nós em nada invalidou o facto de se ter criado uma relação e um clima de trabalho descontraído e amigável, o que só facilitou a nossa integração e passagem pela escola e pelo estágio.

Deste grupo de profissionais, o professor António Miranda, nosso professor cooperante, foi o que mais convivência e impacto teve neste nosso percurso. Profissional exigente, com ideias e intenções bem definidas, mas sempre pronto a discuti-las. Desenvolveu desde cedo uma relação muito próxima com os seus estagiários, centrada no respeito e na comunicação. As várias reuniões semanais eram um diálogo constante sobre as experiências vividas por nós em sala de aula, incentivando à autorreflexão sobre a intervenção pedagógica, encontrando aspetos positivos e oportunidades de melhoria. Nestas reuniões, o professor incutiu-nos a necessidade de sermos críticos em relação às nossas intenções; de refletirmos sobre a intervenção que tínhamos em sala de aula; e de sermos autónomos e criativos na preparação das aulas. Por outro lado, o professor orientou-nos e apresentou-nos métodos e estratégias didático-pedagógicas que serviram para aperfeiçoar a nossa intervenção no processo ensino-aprendizagem e guiar todo este ano de trabalho, evolução e experiência como profissionais de ensino.

2.3. Núcleo de Estágio

No presente ano letivo, a escola recebeu quatro Mestrandos do sexo masculino, do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela FCDEF-UC, que compunham o Núcleo de Estágio Pedagógico da ESAB 2018/2019.

O bom relacionamento criado desde início ajudou a desenvolver uma relação de trabalho centrada na entreajuda, na reflexão conjunta, na partilha de ideias e experiências que tinham muito da individualidade de cada um, mas que facilmente se adaptavam ao contexto específico da turma à qual lecionávamos.

Estes momentos, a maioria das vezes informais, tornaram o grupo coeso, revelando um comprometimento de todos para auxiliar e acompanhar as dificuldades e necessidades de cada um. Isto contribuiu não só para o desenvolvimento das relações humanas, como também para a criação de um clima de trabalho baseado na amizade e companheirismo.

O professor cooperante foi também um grande pilar e impulsionador do nosso trabalho em conjunto quando dizia que “duas cabeças pensam melhor que uma”. O professor cooperante teve um papel de extrema importância no nosso crescimento e autoconhecimento como professores estagiários. Com o acompanhamento diário das

nossas práticas pedagógico-didáticas e com reflexões sistemáticas que nos punham a pensar sobre as decisões tomadas e sobre os resultados observados, desenvolvemos um método de trabalho muito autónomo e muito próprio no que diz respeito às exigências do planeamento, realização e avaliação, quer da nossa intervenção, quer da prestação dos alunos.

2.4. A Turma

O professor cooperante, numa das reuniões iniciais, afirmou que todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem (planeamento, realização e avaliação), por regra, seriam da nossa responsabilidade, para que tivéssemos uma experiência o mais próxima possível da realidade. Isto faz sentido se atendermos ao que nos dizem Martins, Costa e Onofre (2014:29) “a experiência prática em contexto, durante a formação inicial, assume-se como determinante para os futuros professores”.

Assim, todas as aulas, desde o primeiro dia (aula de apresentação) seriam ministradas por nós, enquanto professores estagiários. Isto representou desde logo um desafio, no sentido em que nenhum de nós tinha alguma vez estado perante uma turma em contexto escolar, e obrigou ao desenvolvimento de uma profissionalidade que, baseada no nosso carácter, personalidade e ideais, se viu responsável por controlar e transmitir conhecimento a 24 alunos do 11ºAno.

Inscritos na disciplina de EF estavam 24 alunos; contudo por razões pessoais e académicas, os alunos foram deixando a turma e a disciplina. No início do 2º Período, a EF, a turma de Economia do 11º3A da ESAB, viu-se reduzida a 18 alunos, 9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos de idade, sendo a moda 16 e a média 16,17 anos de idade.

Na primeira aula de EF do ano letivo, a 17 de setembro de 2018, os alunos preencheram um questionário de caracterização pessoal (apêndice I), elaborado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico. Este questionário visava recolher informações relevantes quer para o futuro planeamento do ensino, quer para nos orientar na fase inicial da intervenção pedagógica com a turma, tais como: informações pessoais (nome e idade), rotinas diárias, vivências e experiências desportivas, expectativas e convicções relativamente à disciplina, entre outras.

Através da análise dos dados recolhidos percebemos que todos os alunos viviam no concelho de Coimbra. Uma aluna tinha otites com frequência, pelo que não podia realizar a componente prática das aulas de natação; e uma outra aluna tinha mobilidade reduzida na articulação do joelho direito, pelo que não podia realizar esforços muito vigorosos.

À exceção de três alunos da turma, todos praticam atividade física ou desporto fora da escola e das aulas de EF. As atividades vão desde o ginásio ao futebol, da canoagem ao polo e à natação.

Quando questionados sobre a matéria que mais gostavam de abordar, as cinco respostas mais votadas foram o voleibol, badminton, basquetebol, futebol e a natação. Quanto às matérias em que sentiam mais dificuldade, metade da turma disse ser o futebol, de seguida a ginástica e o andebol. Achámos interessante os alunos terem selecionado modalidades que iriam ser abordadas durante o ano letivo, uma vez que conseguimos abordar matérias com as quais os alunos têm mais afinidade e interesse e isso pode trazer motivação para a prática. Por outro lado, conseguimos abordar matérias que os alunos têm mais dificuldades e isso pode trazer a oportunidade de combater as suas fragilidades e proporcionar o sucesso e evolução dos alunos.

As aulas que se seguiram permitiram tirar algumas conclusões relativamente às características dos alunos e da turma, desta vez em contexto da prática desportiva. Os alunos não apresentavam comportamentos de desvio, apesar de serem faladores, algo que representou um constrangimento no momento das primeiras instruções. Eram pouco pontuais e pouco ativos nos momentos iniciais das aulas, e apesar de faladores, eram pouco participativos, tornando-se difícil obter resposta voluntária da sua parte.

Por outro lado, desde cedo contribuíram para que o clima das aulas fosse positivo, respeitando sempre as decisões e instruções do professor. Na prática propriamente dita, apesar das dificuldades e da falta de motivação de metade da turma, empenhavam-se nas tarefas da aula e esforçavam-se para corresponder positivamente aos *feedbacks* que fornecíamos.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

Acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem (EA) está dependente da relação entre os agentes de ensino, da relação professor-aluno, uma vez que para se ensinar algo é necessário que alguém aprenda. Laplane (2000) afirma mesmo que a aprendizagem depende da interação.

O ato de ensinar, da transmissão de conhecimento e conteúdos, é hoje tido como um processo cognitivo complexo que exige que o professor tenha a capacidade de tomar decisões tendo em conta múltiplos domínios de conhecimento (Leinhardt & Greeno, 1986).

De acordo com Bento (1998:16) a didática atribui três tarefas ao professor, que estão interligadas e que devem ser coerentes e lógicas entre si: planificação, realização, análise e avaliação. Na parte fundamental deste capítulo vamos analisar estas tarefas, tendo em conta a nossa experiência prática de intervenção pedagógica.

É importante salientar o peso da reflexão crítica nestes processos cognitivos que têm em vista potenciar a relação professor-aluno, contribuindo para o processo EA – “analisar a problemática do seu quotidiano e agir sobre ela” (Brito, 2006). Todas as tarefas do Estágio Pedagógico tiveram na sua base a reflexão, para que fosse possível criar e experimentar algo de novo e criativo, tornando o ensino específico, em prol das necessidades da turma, contribuindo para o desenvolvimento de um perfil profissional muito próprio.

1. Planeamento

A primeira tarefa do professor relativamente ao processo de ensino-aprendizagem deve ser o planeamento. O objetivo é que o planeamento seja um documento orientador da ação do professor. Deve ser claro, criativo e flexível para que possa sofrer ajustes e alterações ao longo do ano, tendo em conta as intenções, necessidades e evolução dos alunos.

De acordo com Bento (1998:15) tivemos em conta algumas preocupações para efetivar o planeamento. A primeira prende-se com o conhecimento do contexto, das características da escola e da sua localização geográfica; com o conhecimento dos alunos, através da caracterização da turma; com o levantamento das condições espaciais, materiais e temporais disponíveis para lecionar a matéria. Uma vez inteirados sobre essas características, definimos os objetivos e metas a atingir no final de cada Unidade Didática (UD) tendo como base os programas nacionais: Programa Nacional de Educação Física (PNEF – Ministério da Educação, 2001), Aprendizagens Essenciais (AE – Direção-Geral da Educação, 2018) e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho

nº 6478/2017). Procurando garantir esses objetivos, definimos estratégias, metodologias, métodos e estilos de ensino que supusemos, numa fase inicial, serem os fundamentais para assegurar o sucesso das aprendizagens. Para terminar, elaboramos grelhas de avaliação por forma a controlar todo o processo, quer da aprendizagem dos alunos, quer da escolha e seleção das metodologias implementadas na prática.

De seguida, apresentamos e analisamos as diferentes fases do planeamento: plano anual (planeamento a longo prazo); plano de unidade didática (planeamento a médio prazo) e plano de aula (planeamento a curto prazo).

1.1. Plano Anual

O plano anual é um documento realizado para orientar a intervenção pedagógica do professor a longo prazo (apêndice II). É um plano superficial, sem pormenores, que serve de guia durante o ano (Quina, 2009:73).

Procurámos então delinear um plano concreto e rigoroso, que tivesse em conta as características da turma, dos espaços e materiais da escola, as indicações dos programas nacionais, as decisões do grupo disciplinar, o Plano Anual de Atividades (PAA) da escola com as atividades internas e externas, os períodos de avaliações e as atividades extracurriculares.

Seguimos um conjunto de passos na fase inicial do ano letivo, que possibilitou concretizar o plano anual de forma completa e exequível. Começamos por definir, em reunião de Grupo Disciplinar, as rotações dos professores e das turmas pelos espaços destinados à Educação Física (Tabela 1) e a seleção das matérias a lecionar por ano de escolaridade, tendo em conta as indicações dos programas nacionais e a disponibilidade da escola. Da seleção das matérias e da rotação de espaço resultou a distribuição das matérias por períodos letivos (Tabela 2).

Tabela 1: Rotação dos Espaços do 11º3A

Mapa de Rotações de Espaços de EF				
Período Letivo	Nº Rotação	Data Início	Data Término	Espaços Turma 11º3A
1º	1ª Rot.	17/set	26/out	Exterior
	2ª Rot.	29/out	14/dez	Piscina
	FITEscola	05/nov	09/nov	-
2º	3ª Rot.	03/jan	15/fev	Polidesportivo 1
	4ª Rot.	18/fev	05/abr	Ginásio
3º	5ª Rot.	23/abr	05/jun 14/jun	Polidesportivo 2
	FITEscola	06/mai	10/mai	-

Tabela 2: Panorama Anual de EF do 11º3A

PANORAMA ANUAL								
	1º Período			2º Período			3º Período	
Nº Aulas	18	17	3	19	15	4	16	3
Matéria	Andebol	Natação	FITEscola	Basquetebol	Ginástica Aparelhos	Dança	Badminton	FITEscola
Espaço	Exterior	Piscina	-	Poli 1	Ginásio	Ginásio	Poli 2	-
Rotação	1ª	2ª	2ª	3ª	4ª	4ª	5ª	5ª
TOTAL Aulas	38			38			19	
	95							

Através da análise das tabelas percebemos que a escola utiliza uma periodização por Blocos, em vez de uma periodização por Etapas. Esta periodização caracteriza-se por abordar uma matéria uma vez por ano, durante um conjunto pré-definido de semanas, que neste caso foram de aproximadamente 6 semanas, com 3 blocos letivos de 50 minutos. A periodização por Etapas, por outro lado, permite abordar várias matérias numa mesma rotação e até numa mesma aula, promovendo a diferenciação de estímulos. Cremos que a periodização por Blocos traz benefícios em relação ao planeamento da aula e das UD, mas que é mais vantajosa numa fase de aquisição de conhecimentos e habilidades motoras, pela concentração de estímulos que oferece ao aluno. A periodização por Etapas, no nosso entender, traria vantagens a esta faixa etária (11ºano) se tivéssemos em conta as necessidades dos alunos, uma vez que o aluno exercitaria as matérias onde tem mais dificuldades, possibilitando a sua evolução e desenvolvimento.

As matérias definidas em Grupo Disciplinar tiveram em conta as indicações dos programas nacionais para o 11º ano de escolaridade, dentro das “subáreas na área das atividades físicas” (Direção-Geral da Educação, 2017:2): jogos desportivos coletivos (andebol e basquetebol); ginástica (de aparelhos); atividades rítmicas expressivas (dança); e na área do atletismo, patinagem, raquetes e outras, o badminton e a natação.

Começámos o ano letivo por abordar uma modalidade coletiva de cooperação-oposição (andebol), o que contribui para as relações interpessoais dos alunos; tem também um alvo maior onde é possível pontuar, o que pode trazer mais sucesso às tarefas e conseqüente motivação e interesse dos alunos; é um campo grande e largo, o que abre a possibilidade de o explorar de várias formas, concretizando tarefas diferentes e motivadoras; e por último tem um *transfer* para a modalidade de basquetebol que será abordada no segundo período. A segunda rotação, por si só, define a matéria a abordar, uma vez que o espaço são as piscinas do Complexo Olímpico de Piscinas. No entanto, isto contribui para enriquecer o repertório motor dos alunos e os estímulos a que são sujeitos, uma vez que o esquema organizacional das aulas, o objetivo e as aprendizagens são diferentes. A meio desta segunda rotação, realizámos o primeiro momento de aplicação dos testes FITEscola – a avaliação inicial da aptidão física dos alunos. A escola tem como prática cessar as atividades letivas durante uma semana e aplicar os testes aos alunos. Isto permite que os protocolos sejam cumpridos com o mesmo rigor para todos

os alunos. Estes testes pretendem avaliar três componentes da aptidão física: aptidão aeróbia, composição corporal e aptidão muscular. Avalia os alunos em três níveis de aptidão física: abaixo da zona saudável, zona saudável e acima da zona saudável. A aplicação destes testes ajuda o professor a tornar o planeamento mais completo no que toca aos Domínios da EF indicados pelas Aprendizagens Essenciais: Área de Atividades Físicas, Área de Aptidão Física e Área de Conhecimentos. Domínios estes que o PNEF considera por Áreas de Avaliação Específicas da EF (Ministério da Educação, 2001:38).

No segundo período, na terceira rotação, optámos por abordar o basquetebol, por um lado pelo *transfer* positivo que podemos tirar do andebol que contribui para o processo ensino-aprendizagem, por outro lado, para intercalar uma matéria coletiva com uma matéria individual. Na quarta rotação, uma vez que o espaço destinado é o ginásio, a matéria selecionada foi a ginástica e a dança pelos recursos materiais de que necessitam (colchões de queda, aparelhos e coluna de som).

No terceiro período, a quinta rotação ficou reservada para o badminton, porque é uma matéria diferente de todas as outras. Por ter características diferentes das restantes matérias, é difícil encontrar conteúdos e princípios semelhantes que possam ter algum *transfer* das modalidades abordadas ao longo do ano para esta. Então, não existe a mais-valia ou possibilidade de transferência das aprendizagens. Também no último período letivo realizámos o segundo momento de aplicação dos testes FITescola – a avaliação final da aptidão física dos alunos.

De seguida tivemos em consideração as atividades do PAA e as atividades internas e externas. Nesse sentido, o Corta-Mato Escolar 2018 e a VIII Oficina de Ideias (organizados pelo núcleo de estágio), e as atividades da semana da Educação Física (torneios interturmas) que ocorreram no final de cada período.

Este documento proporcionou então orientações claras sobre as atividades e o planeamento do ano letivo. A contribuição do professor cooperante foi no sentido de tornar o documento claro, de simples e fácil consulta e explícito quanto ao seu conteúdo.

1.2. Unidades Didáticas

Abordando o planeamento do mais geral para o mais específico, o próximo passo é o planeamento da Unidade Didática (UD) ou Unidades de Ensino.

É um documento mais detalhado referente ao processo de ensino-aprendizagem, também de carácter aberto para que possa sofrer alterações que façam corresponder as expectativas iniciais com a evolução das aprendizagens dos alunos, tendo em vista os objetivos finais. Torna-se numa esquematização das intenções *a priori* do professor para o ensino da modalidade em questão. De acordo com Bento (2003) as UD são fundamentais no processo ensino-aprendizagem no sentido em que descrevem de forma clara as várias etapas desse professor, para auxiliar a intervenção do professor e a aprendizagem dos alunos.

No planeamento da UD baseámo-nos na ideia de Quina (2009:79), que defende que cada aula deve fazer parte “de uma mesma história”. Quer isto dizer que toda a UD deve ser um todo coerente e apresentar uma sequência lógica, promovendo o sucesso dos alunos. A construção do documento passou por várias fases, que começaram pela consulta dos programas oficiais, que contêm os objetivos e conteúdos a abordar (PNEF e Aprendizagens Essenciais) e pela avaliação formativa inicial, para diagnosticar as necessidades dos alunos e proceder à elaboração das metas a atingir. Para alcançar esses objetivos foi importante definir uma sequência lógica de introdução e exercitação de conteúdos que fosse coerente entre si, tendo em conta a sua complexidade e/ou aparecimento na situação de jogo – resultou daqui a extensão e sequência de conteúdos (apêndice III). Este documento distribui os conteúdos a lecionar pelas aulas disponíveis, identificando a função didática de cada uma delas (introdução, exercitação, consolidação e avaliação). Como é o documento mais específico, antes do Plano de Aula, optámos por fazer corresponder os tipos de jogo/tarefa e as capacidades condicionais e coordenativas com as diferentes aulas, tendo em conta a função didática e o momento do planeamento onde se encontrava a aula.

Por forma a cumprir a sequência a que nos propusemos, delineámos metodologias, estratégias, estilos e modelos de ensino que auxiliassem a intervenção pedagógica, a escolha dos exercícios, a gestão da aula e o acompanhamento das aprendizagens.

Tivemos a preocupação de não selecionar demasiados objetivos com o intuito de criar aprendizagens consistentes, focando a atenção em poucos conteúdos, tornando possível a consolidação dos mesmos. Procurámos também cruzar os objetivos e conteúdos referidos pelos programas oficiais com os domínios de avaliação (motor, cognitivo e socio-afetivo) e com as Áreas de Competência do Perfil dos Alunos (ACPA), definidas pelas Aprendizagens Essenciais. Estas ACPA são um conjunto de competências que se pretende que sejam trabalhadas nas aulas no sentido de contribuir para a formação integral do aluno e promover a aquisição e manutenção de valores essenciais à sociedade.

Para efetivar este planeamento, criámos um documento escrito, composto por todas as fases descritas em cima. Para isso baseámo-nos em dois modelos. O primeiro modelo, desenvolvido por Joan Vickers (1990) – Modelo de Estrutura de Conhecimentos (MEC) – que engloba oito capítulos ou módulos. Módulo 1 – Análise da modalidade e estrutura de conhecimento (tem que ver com o enquadramento histórico da modalidade, as características do campo e dos materiais e com os conteúdos técnicos e táticos inerentes à prática); Módulo 2 – Análise do envolvimento (os recursos humanos, temporais, materiais e espaciais disponíveis para a lecionação); Módulo 3 – Análise dos alunos (a avaliação formativa inicial); Módulo 4 – Extensão e sequência de conteúdos (a proposta de sequência dos conteúdos a abordar durante o conjunto de aulas); Módulo 5 – Definição dos objetivos de ensino (enunciar os objetivos e conteúdos selecionados depois da análise dos programas, definir as estratégias, os modelos e os estilos de ensino); Módulo 6 – Configuração da avaliação (definir os critérios de avaliação e preparar os momentos da avaliação formativa processual e sumativa); Módulo 7 – Progressões de ensino (recolher um conjunto de exercícios e tarefas possíveis de aplicar e adaptar quanto aos objetivos

específicos pretendidos); Módulo 8 – Referências (os autores e a bibliografia consultada para os efeitos do documento).

É um documento que contém toda a informação necessária para potenciar o processo ensino-aprendizagem, desde a contextualização da matéria e dos recursos às estratégias de intervenção. No entanto, apesar de ser um documento flexível, de fácil consulta e muito claro, parece-nos extensivo e maçador.

Motivados pelo Prof. Doutor Paulo Nobre, da FCDEF-UC, conhecemos um outro modelo de UD, intitulado Modelo de Alinhamento Curricular em Educação Física (MACEF) e é adaptado dos trabalhos desenvolvidos por McTighe e Wiggins (2004). O modelo pretende pôr o foco no planeamento e na avaliação como guia para o processo de ensino-aprendizagem. É um documento muito curto que aborda os aspetos essenciais inerentes ao planeamento de uma UD. É constituído na sua maioria por tabelas expositivas, o que facilita a análise e interpretação. É construído através da elaboração de quatro trabalhos, sendo que o próximo completa e aprofunda o anterior. O primeiro passo é identificar e definir os objetivos e conteúdos programáticos, analisando os programas oficiais, e identificar aqueles que, de acordo com as características da turma, serão privilegiados. Privilegiámos os conteúdos que identificámos como mais deficitários nas ações dos alunos e cruzámos com as ACPA que diagnosticámos serem as que careciam de mais exercitação. O segundo passo é definir os procedimentos de avaliação, levantando as evidências que queremos recolher da ação dos alunos. Falamos de capacidades e habilidades que os alunos demonstrem face aos objetivos previamente estabelecidos. Para facilitar a avaliação e ser coerente para com os critérios, dividimos esses comportamentos observáveis pelos três domínios de avaliação. O facto de se especificar concretamente o que se pretende observar facilita a avaliação e a recolha de dados para aferir a evolução das aprendizagens. O terceiro passo é elaborar uma tabela de extensão e sequência de conteúdos tendo em conta o número de aulas, os objetivos que pretendemos privilegiar, as evidências que pretendemos recolher, as funções didáticas de cada aula, as formas de jogo ou agrupamento dos alunos e as capacidades condicionais e coordenativas que se adequam à matéria e que pretendemos desenvolver. Por todas estas características, esta tabela indica claramente as intenções do professor. Por último, a tabela das propostas de atividades/tarefas aula a aula. Este documento completa o anterior no sentido em que se referem as intenções de aplicação da aula. Se a tabela de extensão e sequência de conteúdos indica, para uma aula, o conteúdo a lecionar, a função didática, a forma de jogo e a capacidade condicional a privilegiar, a proposta aula a aula completa, com uma proposta de tarefas a realizar, os tipos e formas de *feedback*, o tipo de agrupamento dos alunos (em grupos homo ou heterogéneos) e o estilo e o modelo de ensino, indicando ainda qual a competência da ACPA que se vai privilegiar naquela aula. Este foi o documento que nos causou mais dificuldade em produzir, por ser tão flexível. As intenções das aulas seguintes podem não se realizar porque estão dependentes da avaliação formativa processual que o professor faz, da aprendizagem que os alunos desenvolvem naquela aula e, muitas vezes, por imprevistos ou decisões de ajustamentos que ocorram durante a aula, como o mau tempo, a redução do espaço de aula, a falta de alunos, entre outros.

O MACEF é, então, a junção destes quatro documentos, ordenados do mais geral para o mais específico. É de fácil consulta por ser constituído por tabelas. Procura conjugar os objetivos definidos com os vários domínios da EF, com as ACPA, com as evidências a recolher e com a função didática de cada aula. Elimina capítulos como a descrição das componentes críticas (que podem ser encontrada nos manuais de EF) e como os recursos necessários (que podem ser consultados no inventário de materiais da escola). Atribui o foco à turma em questão, tornando o documento muito específico, centrado na orientação da atividade pedagógica. A extensão e sequência e sequência de conteúdos e as evidências que pretendemos recolher são um bom exemplo dessa especificidade e orientação.

1.3. Plano de aula

A próxima e última fase do planeamento é o plano de aula, que constitui o plano a curto prazo do processo de ensino-aprendizagem. Quando falamos em plano de aula, Quina (2009:81) diz que é “o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”. Quer isto dizer que as intenções que o professor tem para com a aula devem estar expressas no plano.

Seguindo a lógica do MACEF, depois das propostas aula a aula, o documento mais específico e direcionada para a aula de que o professor tem posse, é o plano de aula. Ainda à semelhança do que acontece no MACEF, consideramos que o plano de aula é uma extensão e, conseqüente evolução, da proposta aula a aula.

Para a elaboração do plano de aula, tivemos em conta o modelo tripartido, que Quina (2009:81) acredita ser de uso muito frequente. O modelo tripartido considera que a aula é composta por três momentos/fases que estão coerentemente interligadas: a parte inicial, a fundamental e a final.

O Núcleo de Estágio adaptou o documento, que já nos acompanhava desde o 1º ano de mestrado, com o intuito de introduzir alguns conteúdos que trouxessem benefícios ao planeamento (apêndice IV). Este era composto por um cabeçalho, com informações relativas ao nº da aula, matéria, data, duração e espaço de aula; aos recursos materiais necessários, à função didática e aos objetivos da aula; e ainda às ACPA que iríamos privilegiar e aos estilos de ensino que iríamos usar. O conteúdo do cabeçalho provém do planeamento a médio prazo, respeitando a extensão e sequência de conteúdos e a proposta aula a aula.

De seguida, uma tabela de dupla entrada respeitando o modelo tripartido. Na vertical o tempo total e parcial destinado a cada exercício; na horizontal os conteúdos do exercício, o sistema de organização dos alunos, a descrição da tarefa, as componentes críticas, os objetivos e os critérios de êxito dos exercícios. Os conteúdos a abordar estão referidos na extensão e sequência de conteúdos. A organização dos alunos durante o exercício depende da estrutura do exercício, no entanto tentámos que não fosse muito diferente de exercício para exercício para economizar tempo de prática e reduzir os

momentos de organização entre tarefas. A descrição dos exercícios implica a definição de um exercício que sirva o conteúdo e o objetivo pretendido; aqui devemos ter em conta as características que distinguem os exercícios, a sequência lógica pela qual aparecem ao longo da aula (sempre do mais fácil para o mais complexo, partindo de um campo mais reduzido para um mais alargado), as progressões de aprendizagem, as variantes e condicionantes. Este foi o tópico que suscitou mais dúvida na preparação do plano uma vez que implica pesquisa e pensamento reflexivo para encontrar as respostas pretendidas. As componentes críticas são a definição dos gestos técnico-táticos que os alunos devem desempenhar, que vêm descritos nos documentos de apoio (livro de EF). Os objetivos têm que ver com os objetivos da aprendizagem e com os objetivos do ensino; funcionam tanto para o professor como para o aluno. Os critérios de êxito são as condições que os alunos e o professor têm de cumprir para corresponder com os objetivos.

Por último, um espaço para a reflexão e justificação das opções tomadas. Um espaço aberto ao espírito crítico, baseado, sempre que possível, na literatura para corroborar as decisões. Esta reflexão nas primeiras semanas de intervenção era muito descritiva das tarefas, mas foi sofrendo alterações ao longo do ano, tornando-se mais reflexiva, levantando questões, problemas e refletindo sobre as decisões tomadas recorrendo a bibliografia.

O modelo tripartido, presente na tabela de dupla entrada do plano de aula, refere-se aos três momentos principais da aula (Quina, 2009:81/82). A parte inicial da aula, que serve para criar um “clima pedagógico favorável”, através de uma instrução aos objetivos da aula, na qual temos de ter em conta aspetos como: o tempo de aula e a sua função didática. Prevê também a “preparação funcional do organismo” para a prática com um aquecimento.

A parte fundamental da aula é a mais longa parte da aula. Aqui desenrolam-se os exercícios principais à aquisição das competências motoras e cognitivas que estão interligadas com os objetivos da aprendizagem. A sequência lógica dos exercícios, as condicionantes e variantes, o tipo de organização, a especificidade do exercício tendo em conta os conteúdos, objetivos e critérios de êxito são fundamentais para otimizar as aprendizagens dos alunos.

A parte final da aula visa o retorno à calma, “o retorno do organismo às condições iniciais”, com tarefas menos intensas de alongamento muscular. Possibilita também fazer um balanço das aprendizagens; abre espaço ao questionamento para averiguar os conhecimentos retidos e esclarecer dúvidas que tenham surgido durante a prática.

Procurámos sempre o rigor e coerência na elaboração dos planos de aula, tendo em mente a premissa de que o plano de aula deve ser um instrumento de fácil leitura, de tal maneira que um colega o consiga analisar e pôr em prática sem grandes dúvidas ou dificuldades.

2. Realização

O planejamento é desenhado com uma intenção prática. Essa intenção é aplicada na fase de realização. A realização do processo ensino-aprendizagem é a fase de interação entre os dois agentes de ensino (professor-aluno). Aqui, o papel do professor é transmitir conhecimentos, assegurar a aprendizagem dos alunos, motivá-los, manter um bom clima de aprendizagem; no fundo, “é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula” (Altet, 2001:26).

Neste capítulo, trataremos a nossa intervenção pedagógica tendo em conta as dimensões pedagógicas definidas por Siedentop (1983a): instrução, gestão, clima e disciplina. Abordamos ainda as estratégias utilizadas e opções tomadas em prol da aprendizagem dos alunos. O objetivo é apresentar as decisões tomadas, justificá-las e refletir sobre a sua validade.

2.1. Intervenção Pedagógica

Creemos que a intervenção pedagógica é uma atitude ou ação que um profissional tem para com um aprendente no sentido de lhe transmitir conhecimentos. A Pedagogia remete-nos imediatamente para o contexto educativo, uma vez que se caracteriza por ser um conjunto de técnicas, métodos e estratégias de ensino e educação, sendo que se deve obrigar a promover a qualidade dessa mesma educação (Bento, Garcia & Graça, 1999).

Ter uma atitude pedagógica significa ter uma atitude ativa no sentido didático, que visa educar ou ensinar. Para o fazer, o professor deve dominar um conjunto de domínios e estratégias que lhe permitam orientar o processo de ensino garantindo a qualidade do mesmo.

2.1.1. Instrução

O primeiro domínio que o professor deve ter em conta é a Instrução. A instrução é o momento da aula em que o professor transmite uma informação ao aluno (Quina, 2009:90): seja na fase inicial apresentando os objetivos e conteúdos da aula; seja durante a aula para explicar e/ou exemplificar um exercício; seja durante a aula, no acompanhamento das aprendizagens transmitindo *feedback* ao aluno; seja no final da aula, fazendo um balanço das aprendizagens.

À medida que o ano letivo ia avançando houve oportunidade de testar diferentes estratégias e posturas relativamente à instrução, baseando-nos na observação de outros colegas, na revisão bibliográfica e na reflexão das nossas próprias práticas.

Começando pela preleção inicial, o momento inicial da aula onde o professor faz um balanço da aula anterior e explica os objetivos e conteúdos da presente aula. Mergulhados no nervosismo inicial e na necessidade de querer cumprir com os objetivos de todos os domínios da intervenção, a preleção era maçuda, dada a quantidade de

informação que era transmitida; era desadequada à predisposição e interesse dos alunos, porque não havia interação da parte deles e porque é uma disciplina prática e os alunos queriam exercitar; continha terminologia que os alunos desconheciam, o que começou a suscitar comportamentos de fora da tarefa e faltas de atenção. A preleção era muito “expositiva”, que, de acordo com Vieira e Vieira (2005:20), é uma comunicação unilateral onde só o professor intervém. Depois de algumas reflexões e de termos ocupado a primeira aula de natação com 20 minutos de preleção (onde fizemos um balanço da matéria anterior, estipulámos regras de utilização do espaço, definimos o material, indicámos a proposta dos conteúdos e objetivos terminais da UD) repensámos a nossa atuação e atendemos à afirmação “as questões são a base das interações verbais com os alunos” (Gall, 1987; Hyman, 1987; Lamb, 1976, *in* Vieira e Vieira, (2005:55)). De facto, as questões possibilitam a interação e inclusão dos alunos na preleção. No entanto, as questões devem ser pensadas, elas têm de servir as necessidades dos alunos, não devem ser muito acessíveis, nem muito complexas; devemos ter a preocupação de direcionar a pergunta para evitar comportamentos de indisciplina. A partir deste momento, o momento da instrução inicial e de formulação de questões foi trabalhado e refletido aquando do planeamento.

Quanto à preleção inicial tivemos ainda o cuidado de atender à função didática da aula. As aulas de 100 minutos (dois blocos letivos) estavam estipuladas como aulas de introdução de conteúdo, dado o tempo disponível para a prática. Nesse sentido, a preleção inicial era mais extensa, precisamente para possibilitar a introdução do novo conteúdo, fazer referência às componentes críticas e critérios de êxito, esclarecer dúvidas e questionar os alunos. Já as aulas de 50 minutos estavam destinadas à exercitação e consolidação dos conteúdos introduzidos nas aulas de 100 minutos. Por uma questão de economia do tempo de prática a preleção inicial foi muitas vezes subdividida em pequenas instruções, realizadas grupo a grupo, já depois dos alunos terem começado a exercitar.

Houve ainda um conjunto de preocupações e estratégias que desde início foram desenvolvidas e melhoradas ao longo do ano. O local da instrução, escolhido para a preleção, por vezes num sítio definido previamente, afastado do ruído da turma que ocupava a outra metade do campo e outras vezes, num local específico do campo para economizar tempo de prática e reduzir o tempo de transição. O posicionamento do professor face aos alunos, de frente para o sol e de frente para as outras turmas, para que o olhar e a atenção não se percam. Ter todos os alunos no campo de visão, alternados entre si, para que não estejam atrás uns dos outros. Realizar a instrução junto do espaço do primeiro exercício para reduzirmos o tempo de transição entre a preleção e o exercício, aumentando o tempo de prática efetiva do exercício. Procurámos ser o mais sucintos e claros possível a instruir a tarefa, os seus objetivos e os critérios de êxito, para não ocupar muito tempo de prática. Preocupámo-nos em questionar os alunos para nos certificarmos que tinham percebido, e quando a turma não colaborava, começámos a direcionar o questionamento e a solicitar que fossem os próprios alunos a explicar o exercício. Preocupámo-nos em realizar a demonstração quando os alunos não percebiam como realizar o exercício, tendo aqui sido importante pedir a colaboração dos alunos mais avançados para aumentar a correção técnica da demonstração.

Uma vez instruído o exercício, seguia-se o acompanhamento das aprendizagens – o *feedback*. O *feedback* é toda a informação fornecida ao aluno, de forma verbal ou não verbal, com base no desempenho motor, com o objetivo de promover no aluno espírito crítico para que reflita sobre o que fez e como fez (Carreiro da Costa, 1988, *in* Quina, 2009:97). Na nossa atuação utilizámos o *feedback* quando o aluno ou grupo de alunos desempenhava erradamente uma tarefa ou gesto técnico-tático. Se o erro era individual fornecíamos *feedback* individual, sem retirar o aluno da tarefa. Se o erro era de grupo, parávamos a tarefa, juntávamos os alunos e fornecíamos *feedback* grupal ou de turma. Na fase inicial da intervenção pedagógica fazíamos muito uso do *feedback* prescritivo, fornecendo ao aluno todas as ferramentas para realizar a ação pretendida; através de reflexões de núcleo começámos a perceber que, apesar de estarmos a ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho, podemos não o estar a ajudar do ponto de vista cognitivo. Começámos a utilizar o *feedback* interrogativo que fomenta a competência de raciocínio e resolução de problemas das ACPA. Começou a ser prática utilizar este tipo de *feedback* precedido por um *feedback* descritivo da ação do aluno. Uma outra prática muito utilizada foi o *feedback* positivo, que, no nosso entender traz motivação ao aluno e foca a sua atenção para a tarefa que está a realizar. Siedentop (1983b) reforça a importância de utilizar o *feedback* positivo, bem como a utilização do reforço centrado no desempenho, no progresso da aprendizagem e na realização dos comportamentos apropriados.

Aquando da utilização do MED, nos jogos desportivos coletivos, o professor fazia um balanço dos jogos e do desempenho dos alunos. Eram pequenas reflexões que tinham o propósito de fazer os alunos refletir sobre os conteúdos abordados e a sua aplicação em situação de jogo. Consideramos *feedback* uma vez que era o professor que questionava os alunos para que tecessem algum comentário. Num estilo de ensino por descoberta guiada os alunos eram levadas a repensar as suas ações em campo, tirando conclusões relativamente à prestação da equipa em campo.

O último momento de instrução da aula é a preleção final. Tem características muito semelhantes à preleção inicial no que toca às estratégias de agrupamento dos alunos, de posicionamento perante o professor e perante os alunos, mas tem objetivos diferentes. Desta vez tem com o objetivo de fazer a revisão dos conteúdos e objetivos da aula, tecer um comentário sobre as execuções dos alunos, esclarecer possíveis dúvidas que tenham surgido aquando da reflexão e estabelecer uma ligação com a próxima aula, motivando-os para a mesma.

2.1.2. Gestão

No nosso entender, a gestão da aula engloba a gestão dos tempos de aula (instrução, tarefas e transições entre tarefas), a gestão dos recursos (tempo, espaço e materiais a utilizar) e a gestão dos alunos. Todas estas tarefas devem ser realizadas com o objetivo de otimizar o empenho motor dos alunos e qualidade do ensino.

A gestão dos tempos de aula é uma tarefa que começa no planeamento quando selecionamos as tarefas adequadas, tendo em conta o tempo total da aula. Numa aula de

cinquenta minutos mobilizámos duas ou três tarefas, dado que o tempo efetivo de prática ficava reduzido a vinte e cinco minutos, quando tínhamos em conta cinco minutos para equipar, dez minutos para tomar banho, cinco minutos para retorno à calma e cinco minutos para instruções e transição entre tarefas. Essas duas tarefas eram escolhidas baseadas em tarefas que focavam os objetivos da aula e que eram conhecidas dos alunos, para reduzir a instrução e assim otimizar o tempo de prática (Quina, 2009).

De seguida, as tarefas deviam proporcionar ao aluno a oportunidade de se envolver o máximo possível com as aprendizagens, exercitando e repetindo as ações o maior número de vezes. Para isso o tempo da tarefa era determinante para promover esse envolvimento. Sobretudo, tivemos cuidado com as tarefas interrompidas (vagas, circuitos), onde os alunos não estão continuamente em actividade. Nestas tarefas, a gestão do tempo total, do tempo aproximado de cada repetição, do tempo de repouso, bem como da organização dos alunos no espaço era fundamental para garantir o envolvimento do aluno e impedir que num exercício de dez minutos, os alunos fizessem seis repetições de saltos no minitrampolim.

As tarefas foram também preparadas tendo em conta os recursos necessários. Aqui a principal estratégia que adotámos teve que ver com os recursos espaciais. O local onde as tarefas se desenrolariam era fundamental no nosso planeamento para que fossemos capazes de dominar e diminuir o tempo de transição entre tarefas. Uma alteração de espaço muito brusca de uma tarefa para outra, implicava uma instrução centrada na redefinição dos limites do campo, na redefinição e organização do posicionamento dos alunos e na definição das componentes críticas dos exercícios. Nesse sentido, sempre que possível, procurámos fazer mudanças progressivas no espaço de jogo, facilitadas pela aplicação do TGFU, nos jogos desportivos coletivos (JDC) e raquetes. Falamos de jogos reduzidos 3x3 (JDC) que progridem para 4x3 ou 4x4, sem que o envolvimento seja alterado de forma repentina.

Outras estratégias que possibilitaram a redução dos tempos de transição entre tarefas estão ligadas a estratégias de instrução adotadas, baseadas na necessidade de potenciar o tempo de aproveitamento da aula. Por um lado, a seleção de tarefas conhecidas dos alunos dispensava uma introdução detalhada das componentes críticas e critérios, partindo em poucos segundos para a prática. Tarefas deste tipo permitiram ainda ter os alunos em prática e só depois, grupo a grupo, fazer uma pequena instrução ou *feedback*. Esta estratégia beneficia o tempo motor uma vez que não temos a turma toda em pausa enquanto instruímos; por outro lado, aumenta a concentração dos alunos e previne comportamentos de indisciplina, uma vez que os alunos estão em grupos pequenos.

O professor em sala de aula é também um gestor, com o objetivo de garantir e proporcionar aprendizagens aos alunos. Podemos dizer, através da nossa experiência prática, que a preocupação em gerir os tempos de aula, os recursos a utilizar e os alunos, aliada à aplicação das estratégias descritas, permitiram potenciar o aproveitamento do tempo de aula e o empenho motor dos alunos. Isto contribui para o processo ensino-aprendizagem precisamente porque aumenta o tempo motor dos alunos e dá oportunidade

ao professor de se concentrar no acompanhamento das aprendizagens e consequente transmissão de *feedback*, tendo em vista a qualidade de ensino e da aprendizagem, promovendo a evolução dos alunos.

2.1.3. Clima e Disciplina

Acreditamos que o bom desenvolvimento e as boas práticas de instrução e a gestão da aula são influenciados pelo clima e disciplina. Gutiérrez, López e Ruiz (2009:203) dizem, concordando com outros autores, “que muitos professores pensam que uma turma disciplinada é um dos indicadores mais importantes para o ensino”. Acreditamos ainda que estas duas dimensões do processo ensino-aprendizagem estão interligadas, sendo que um clima de aula propício à aprendizagem permite que haja disciplina. O clima tem que ver com as relações professor-aluno e a disciplina com os comportamentos e atitudes corretas em sala de aula.

A turma não era problemática e os alunos não apresentavam comportamentos de indisciplina, à exceção de conversas paralelas durante a instrução e apatia nos momentos de prática efetiva, representando estes, comportamentos fora da tarefa, que normalmente não subsistiam no tempo, não perturbando o decurso da aula.

No entanto, recorremos a algumas estratégias de remediação para corrigir alguns comportamentos. Começando pela instrução, repreendíamos os alunos no momento, para que não se voltasse a repetir. Verificámos não ser produtivo dado que deixávamos de parte outras funções didáticas. Começámos a filtrar os comportamentos e repreendíamos apenas os mais graves. Com o desenrolar do ano adotámos outras estratégias: cessar a instrução, para que os alunos tomassem consciência das intenções do professor e aumentar o volume do discurso para chamar a atenção. Quanto à apatia e à falta de vontade para com a prática motora, procurámos criar tarefas motivadoras, focar a competição e acompanhar de forma cuidada as aprendizagens.

No que concerne ao clima pedagógico, os alunos eram jovens e em alguns momentos sem barreiras nem filtros de linguagem. Foi importante apelar ao respeito e impor regras que amenizassem certas atitudes. Reparámos que o *feedback* positivo, quer das acções motoras, quer das atitudes dos alunos, contribuíram para melhorar a relação professor-aluno, o empenho e a participação ativa nas actividades da aula, o que se refletia na qualidade e dinâmica da aula.

Foi desde cedo nossa intenção construir um clima de aula propício ao desenvolvimento do ensino, para isso a boa relação com os alunos, o facto de envolvermos os alunos nas decisões da aula (discussão de regras e punições, envolver os alunos na escolha das variantes dos exercícios) e envolvê-los no planeamento (na definição de objetivos e intenções) contribuíram para que isso acontecesse.

Nesse sentido o conselho do professor cooperante (“Don’t smile until Christmas”) nunca foi uma necessidade que precisássemos de ter. As características da turma também o permitiram e a nossa preocupação foi mais no sentido de garantir que as nossas

intenções e as dos alunos e as concepções de ensino estavam em sintonia. Desta forma não se registaram comportamentos de indisciplina graves, tendo o processo de ensino-aprendizagem decorrido com naturalidade.

2.2. Reajustamento, Estratégias e Opções

Apesar dessa naturalidade, a intervenção pedagógica é marcada por incertezas, quer na fase de planeamento (com dúvidas quando à exequibilidade dos exercícios e estratégias a utilizar), quer da própria prática, que é afetada pelas condições atmosféricas, estados de espírito e motivações dos alunos e professor, condições do espaço de prática e materiais, entre outras coisas.

Altet (2001:26) quando define os quatro modelos de profissionalismo de ensino, baseada nos trabalhos de Altet (1999) e Paquay (1994), diz que o professor reflexivo é "capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias".

Durante um estágio que incitou a nossa reflexão, atendendo à autora, a resolução de problemas refletiu-se na prática através das decisões de ajustamento. Essas decisões provêm das incertezas que acontecem durante as actividades de ensino-aprendizagem e merecem que se tome uma decisão coerente para com os objetivos da aula e dos exercícios.

Aqui o destaque vai para as matérias dos JDC e de natação, uma vez que eram matérias com as quais tínhamos mais afinidade e conhecimentos. Uma decisão de ajustamento comum nos JDC foi a reconstrução das equipas e grupos de alunos devido às faltas de presença de material, registadas no dia da aula. Uma tarefa preparada para fazer jogo reduzido 3x3 foi alterada para um 3x2 ou 4x4, tendo aqui a preocupação de agrupar os alunos por grupos de nível e, consoante o objetivo, prescrever um tipo de jogo. Pelo contrário aconteceu uma situação em andebol onde a decisão não serviu as necessidades da aprendizagem, os interesses e os objetivos. Aconteceu nas primeiras aulas do ano, numa aula de cinquenta minutos, que já por si não permite muito contacto com o objeto de jogo; a decisão de ajustamento tomada, motivada pela falta de alunos foi fazer jogo formal de 7x7 com dois apoios nas laterais do campo, ou seja 9x9. Esta decisão não se verificou positiva pelo facto de estarmos numa aula curta onde os alunos necessitavam de contacto com a bola para exercitar os conteúdos, por esta razão a decisão foi contra os objetivos da aula e mostrou-se prejudicial à aprendizagem dos alunos.

Na natação, as decisões de ajustamento foram benéficas para a aprendizagem, tendo estado relacionadas com os objetivos das tarefas e da aprendizagem. Foram ajustamentos feitos às tarefas no sentido de ir ao encontro das suas finalidades. Falamos da utilização de material didático para facilitar a flutuabilidade e a posição hidrodinâmica fundamental e de reduzir o volume de exercício, a distância percorrida.

As estratégias de ensino representam uma medida que visa organizar as condições do processo ensino-aprendizagem (Carreiro da Costa, 1996). Elas pretendem conferir

qualidade ao processo ensino-aprendizagem e permitir a evolução dos alunos. Aqui refletimos sobre estratégias de instrução. A utilização do quadro para explicar os tempos e ritmos musicais em dança; para abordar as trajetórias de voo e fases dos saltos na ginástica; para descrever um exercício ou circuito de jogo nos JDC. A instrução feita em pequenos grupos de alunos, enquanto os restantes estavam em prática; para prevenir episódios de distrações e indisciplina e aumentar o tempo motor dos alunos.

Refletimos sobre estratégias do planeamento e avaliação que se prenderam com a realização, atempada, da tabela de extensão e sequência de conteúdos, com a definição de metas a atingir e com a definição de comportamentos que pretendíamos observar para facilitar o olhar sobre as execuções dos alunos.

Falamos de estratégias de controlo da turma que passam pela definição de regras/rotinas e pela circulação e acompanhamento das aprendizagens por fora dos campos, para que tivéssemos os alunos no campo de visão. E de estratégias de gestão do tempo de aula, que passam pela preocupação de realizar tarefas de complexidade crescente sem uma alteração agressiva do espaço da aula para diminuir o tempo de transição entre tarefas; pela preocupação de selecionar tarefas base que estavam presentes na maioria das aulas, mas que poderiam ter diferentes condicionantes e variantes tendo em conta o objetivo da aula e do exercício; isto reduzia o tempo de instrução, visto ser do conhecimento dos alunos, e aumentava o tempo de prática.

Já no que respeita aos estilos de ensino, atendendo aos trabalhos de Mosston e Ashworth (2008:19), começamos por utilizar o estilo por comando que confere um maior controlo sobre as aprendizagens; passando pelo estilo de tarefa; terminando no estilo por descoberta guiada, que permite que seja o aluno a decidir a ação que realiza para cumprir o objetivo proposto. Fomentámos o estilo de ensino de autoensino a basquetebol e dança, quando pedimos que fossem os alunos a escolher o exercício de aquecimento (basquetebol) e quando solicitámos aos alunos que escolhessem uma dança para abordar. Contudo, não houve tempo para refletir, com os alunos, sobre a validade das suas decisões, o que teria sido fundamental para completar esta aprendizagem.

Durante o ano letivo, mobilizámos o modelo de ensino TGfU (desenvolvido por Bunker e Thorpe em 1982, citados por Kirk & MacPhail, 2002) e o MED (Siedentop, 1994). O TGfU foi eleito como preferência para servir as intenções de privilegiar o ensino dos conteúdos através do jogo reduzido e em detrimento dos exercícios analíticos, de proporcionar o máximo de ensino da tática, fortalecendo ao mesmo tempo o conhecimento e entendimento do jogo que pressupõe o raciocínio e resolução de problemas. O MED apareceu nos JDC num formato competitivo, com definição de equipas e funções dos alunos (capitão, que falaria à equipa durante o jogo; o treinador, que falaria à equipa antes do jogo; o árbitro, responsável pelo jogo). Este modelo de ensino permitiu o fortalecimento das relações interpessoais, a implementação das regras formais do jogo e sinalética da arbitragem, o desenvolvimento do jogo formal e consequente compreensão do mesmo. Permitir realizar reflexões entre e no fim de cada jogo para aferir as aprendizagens conseguidas; aqui os alunos eram convidados a refletir

sobre as suas acções individuais e coletivas no sentido de potenciar o espírito crítico e reflexivo dos alunos.

3. Avaliação

Acreditamos que a avaliação é a fase do processo ensino-aprendizagem mais exigente do ponto de vista cognitivo. Quina (2009:120) diz-nos que é com base nos resultados da fase de avaliação que o professor faz alterações às fases do planeamento e realização. Com efeito, o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de Julho (p2936) diz que a avaliação “é parte integrante do ensino e da aprendizagem” e tem como objetivo a sua melhoria.

A avaliação, na educação, consiste em recolher informações de forma sistemática, tendo em conta determinados critérios/referências, que permitam formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões fase à condução do processo ensino-aprendizagem (Sánchez, 1992; Nobre 2015). O professor deve usar a avaliação precisamente com este objetivo, “como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, p5571).

A avaliação e o ato de avaliar são entendidos como um confronto/relação entre o referente (os instrumentos e critérios de avaliação) e o referido (os dados recolhidos através da observação dos alunos) (Nobre, 2015:47). Os dados que recolhemos, através da observação, podem ser tanto mais corretos quanto melhor estiverem definidos os objetivos da aprendizagem, as metas a atingir. Quina (2009:120) afirma que, muitas vezes, os professores se baseiam nos objetivos programáticos enunciados nos programas nacionais para construir os referenciais.

Nos tópicos seguintes trataremos o processo de avaliação nos seus três momentos distintos (Bloom et al., 1993): a diagnóstica, que se entende por formativa inicial, a formativa ou processual e a sumativa. Hadji (1994:62) define que cada um destes momentos de avaliação tem o seu próprio objetivo de, respetivamente, orientar, regular, e certificar.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial (AFI) tem como objetivo diagnosticar/identificar as capacidades e/ou dificuldades que os alunos têm num primeiro momento do processo de ensino (Rodrigues, 2003).

É um momento de avaliação que se assume de extrema relevância para orientar o planeamento do processo ensino-aprendizagem centrado nas dificuldades e especificidades dos alunos. Esta avaliação pretende averiguar se o aluno se encontra numa posição favorável de comprometimento motor que lhe permita adquirir novas

aprendizagens, analisando as aprendizagens anteriores que devem estar consolidadas, no sentido de identificar alguma dificuldade que o impeça de progredir (Ribeiro, 1999).

Este momento de avaliação tem a função de orientar a aprendizagem futura do aluno (Hadji, 1994:62). Neste sentido, é importante que se realize nos primeiros momentos da Unidade Didática por forma a detetar a situação de partida e orientar todo o processo de ensino-aprendizagem (Nobre, 2015). Uma vez concluído este momento, o professor consegue planear uma sequência de conteúdos e objetivos baseada nas características da turma e dos seus alunos, tornando o ensino específico.

Tendo estas indicações em conta, este momento de avaliação foi sempre realizado no início de cada Unidade Didática com o objetivo de perceber o nível de desempenho em que o aluno se encontrava e, assim, orientar o nosso planeamento de acordo com as características da turma.

Para isso, atendemos a Nobre (2015:137) que diz que “o processo de avaliação inicia-se com um planeamento da avaliação, sendo definidos os referenciais a partir de um estudo dos programas”. Desconstruímos os objetivos programáticos do PNEF e das Aprendizagens Essenciais e definimos conteúdos introdutórios e elementares da modalidade que nos pareceram fundamentais para averiguar o desempenho dos alunos.

Criámos uma grelha de avaliação (apêndice VI), com parâmetros e indicadores muito claros e objetivos para facilitar o registo por observação direta. Em seguida fizemos uma descrição dos parâmetros e indicadores por nível de desempenho (apêndice VII). Seleccionámos quatro níveis de desempenho para posicionar os alunos, que representam, respetivamente, os níveis de desempenho pré-introdutório, introdutório, elementar e avançado: sendo o 1 “Não Faz”, correspondendo a uma ação que o aluno não consegue realizar; o 2 “Faz com Dificuldade”, quando o aluno executa uma ação de forma incompleta ou não totalmente correta; o 3 “Faz”, quando o aluno não demonstra dificuldade em realizar a ação e realiza-a corretamente; e o 4 “Faz Bem”, quando o aluno realiza a ação repetidamente, sem demonstrar erros de execução, destacando-se dos colegas. A grelha de avaliação tinha também uma coluna para as observações, onde registávamos aspetos particulares dos alunos, positivos ou negativos, que os descritores não nos permitiam identificar. As reuniões de Núcleo de Estágio e a orientação do professor cooperante contribuíram para aprimorar estes documentos, analisando e refletindo sobre os principais conteúdos a avaliar.

Depois da recolha dos dados fizemos a análise que nos permitiu posicionar os alunos por nível de desempenho e proceder ao planeamento mais específico da sequência de conteúdos a lecionar. Os dados foram analisados no programa *Microsoft Office Excel*. Aqui, numa primeira fase do estágio, criamos uma média de todos os indicadores e automaticamente posicionam-se os alunos nos níveis de desempenho introdutório, elementar ou avançado. Este método tornou-se fácil de analisar e de retirar conclusões porque permitia identificar os alunos que estavam no centro do nível de desempenho, mais próximos de transitar de nível ou de regredir.

Contudo, alertados pelo professor cooperante, de que as médias não eram a metodologia ideal, uma vez que atribuíam um valor numérico ao aluno que não representava necessariamente as suas competências e habilidades, optámos por estabelecer uma regra diferente. Os alunos eram situados nos níveis de desempenho através de uma análise da grelha, por parte do professor. Eliminavam-se os automatismos dos programas de computador, e atendia-se à coluna das observações e à memória da aula para ajudar a posicionar o aluno. Os parâmetros e indicadores que tinham sido preenchidos durante a aula seriam analisados segundo a predominância. Isto é, se o aluno tivesse predominantemente um 4 nos indicadores de avaliação, estaria no nível avançado. Se o aluno tivesse predominantemente um 3 ou mais nos indicadores, estaria no nível elementar. Se o aluno tivesse predominante um 2 ou mais nos indicadores, estaria no nível introdutório. Este método pareceu-nos mais correto do ponto de vista das necessidades dos alunos, uma vez que é o próprio professor que decide em que nível está o aluno baseando-se nas observações que fez.

A observação não é vista, por Sobral e Barreiros (1980), como um instrumento preferencial de avaliação, justificando que a sensibilidade, a personalidade e a experiência podem gerar alguma subjetividade na recolha dos dados. Por outro lado, Carvalho (1994:151) diz que a observação é o instrumento por excelência, justificado pela ausência sucessiva de “produtos de avaliação (testes escritos, fichas, etc.)”.

Os procedimentos de avaliação foram diferentes, de matéria para matéria, tentando sempre que não fosse um momento muito formal e constrangedor, para que o desempenho dos alunos não fosse influenciado, permitindo assim obter resultados mais reais. A par disto, a ideia de que não se devem descuidar as aprendizagens dos alunos nas aulas de avaliação, continuando o processo de ensino, contribuiu para que os alunos não se sentissem pressionados. Esta avaliação ocorreu nas duas primeiras aulas, ou seja, nos três primeiros tempos letivos. A primeira aula servia para recolher o maior número de dados possível e a segunda aula era confirmatória – tinha como objetivo esclarecer as dúvidas que tinham ficado da aula anterior e terminar a recolha de dados ou observar alunos que não o tinham sido. Nas modalidades coletivas (andebol, basquetebol) e na modalidade de badminton, optámos pelos jogos reduzidos, cooperativos e competitivos, uma vez que trazem mais empenho motor aos alunos e mais contacto com o objeto de jogo. Na modalidade de natação avaliámos a adaptação ao meio aquático (flutuação, respiração e propulsão), que constitui as competências básicas para se estar no meio aquático; e as técnicas de nado alternadas (*crawl* e costas) uma vez que são as mais fáceis de consolidar, dadas as semelhanças que têm com o padrão locomotor no meio terrestre. Na modalidade de ginástica de aparelhos incidimos sobre os saltos de nível introdutório (segundo os programas nacionais) no minitrampolim e no trampolim de madeira; incidimos também sobre as sequências gímnicas com elementos de nível introdutório na trave, paralelas simétricas e barra fixa, centrando a nossa atenção nas capacidades de suspensão, apoio e equilíbrio dos alunos.

Uma vez realizada a avaliação formativa inicial, redigimos dois documentos de forma pensada e refletida para que fosse possível auxiliar no planeamento da unidade

didática, atribuindo uma sequência lógica de extensão de conteúdos tendo em conta as necessidades dos alunos. O primeiro documento foi uma tabela de extensão de conteúdos (apêndice VIII) que contém, por nível de desempenho, as dificuldades encontradas nos alunos (*input*) e os objetivos e aprendizagens a desenvolver no fim da unidade (*output*); contém estratégias, *feedback*, estilos de ensino e tipos de tarefas que o professor prevê usar para colmatar as dificuldades dos alunos. O segundo documento foi o relatório de avaliação, um documento escrito que pretende refletir todos os passos da avaliação, desde o planeamento da mesma, com a elaboração das grelhas e descritores; passando pelo momento de recolha de dados através da observação direta que foi a aula de avaliação; passando pela análise dos dados recolhidos e posicionamento dos alunos em níveis de desempenho, enunciando as suas dificuldades e facilidades; acabando na reflexão, com a criação de metas a atingir, estratégias e metodologias a utilizar.

Este momento de avaliação permite estruturar a unidade didática de forma a atender às necessidades dos alunos, tornando o ensino mais específico da turma em questão. O objetivo é tentar eliminar os erros mais grosseiros, encontrados nas ações dos alunos, na primeira fase da unidade, para que consigam progredir para ações mais avançadas.

3.2. Avaliação Formativa Processual

A avaliação formativa processual (AFP) permite perceber se estão a ocorrer mudanças no comportamento dos alunos que possibilitem que se alcancem os objetivos terminais (Ribeiro e Ribeiro, 1989), definidos aquando da avaliação formativa inicial. Por outro lado, podemos associar esta avaliação ao professor, uma vez que permite que este reflita sobre a sua intervenção pedagógica, planeamento, sequência de conteúdos, estratégias e composição dos exercícios, no sentido de as adaptar e regular em função das dificuldades e necessidades dos alunos. De facto, para Hadji (1994:62), esta avaliação tem o objetivo de regular, por um lado, as aprendizagens dos alunos, por outro lado a intervenção do professor. Permite, portanto, olhar para o processo ensino-aprendizagem tendo em conta os dois atores: o professor e o aluno.

De acordo com Allal (1986, *in* Nobre, 2015), a execução da AFP deve respeitar três etapas distintas. A primeira etapa tem que ver com a recolha de dados relativos ao progresso dos alunos. Esta recolha de informação foi feita em dois momentos, um informal e um formal. Atendendo ao que nos diz o Decreto-Lei 55/2018 (artº24), “a avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens”, realizámos durante todas as aulas, de forma informal, uma recolha de informação que nos permitiu perceber a evolução e as dificuldades dos alunos. Isto levou-nos a perceber que alunos ou grupo de alunos tinham mais dificuldades e em que conteúdo. Permitiu-nos ajustar de uma aula para a outra algumas estratégias de planeamento e realização, como são exemplo: a redefinição de grupos de nível, a sequência de exercícios, a condicionante do exercício por forma a enaltecer uma determinada ação e o *feedback* mais centrado na ação deficitária.

O momento formal contribuiu para confirmar os dados que foram recolhidos da avaliação contínua. Realizou-se no meio de cada unidade didática. Para isso, à semelhança da AFI, criámos uma grelha de avaliação (apêndice IX) que facilitou o registo dos dados. Os parâmetros e indicadores tornaram-se mais complexos, uma vez que continham os conteúdos que já tinham sido introduzidos até à data.

Na segunda etapa de Allal (1986, *in* Nobre, 2015) ocorre o tratamento dos dados e a identificação dos fatores que levaram às dificuldades observadas. O processo foi muito idêntico ao que fizemos na AFI, com a criação de dois documentos. No relatório, adicionámos um tópico que comparava o primeiro momento de avaliação com o segundo momento. Desta análise, foi possível perceber a direção da aprendizagem – se regredia, se evoluía – e conseqüentemente da nossa prática pedagógica. Através disso, foi possível construir a tabela de extensão de conteúdos, alterando as dificuldades observadas (*inputs*), os objetivos a atingir (*outputs*) e as estratégias a utilizar, em função das dificuldades dos alunos.

A terceira etapa de Allal (1986, *in* Nobre, 2015) visa rever e adaptar os métodos e estratégias de ensino às necessidades da turma. A análise dos dados recolhidos e da nossa intervenção pedagógica permitiu refletir sobre o processo ensino-aprendizagem e adaptar as nossas decisões às necessidades da turma. Falamos de alterações relativamente à sequência e extensão de conteúdos, ao tipo de tarefas e condicionantes, formas de agrupamento dos alunos, estilos de ensino e tipos e formas de *feedback*. Alterações que foram feitas tendo em vista o sucesso das aprendizagens e os objetivos a atingir.

3.3. Avaliação Sumativa

Ao contrário do que acontece na AFP, onde, para Noizet e Caverni (1985), se pretende homogeneizar a turma, na avaliação sumativa (AS) o objetivo é diferenciar a turma, uma vez que se atribui uma valoração às aprendizagens e execuções dos alunos. De facto, Cardinet (1993), Hadji (1994) e Rodrigues (2003) concordam que o objetivo deste momento de avaliação é de certificar ou atribuir uma valoração/classificação.

Este tipo de avaliação realiza-se no fim de um processo de ensino-aprendizagem através da análise dos dados recolhidos durante as aulas, em contexto prático, baseado em indicadores, parâmetros e objetivos de aprendizagem e avaliação, constantes num instrumento de avaliação (Rodrigues, 2003). Esta análise pretende aferir se os objetivos finais e as metas de aprendizagem foram atingidos com sucesso. Posteriormente, traduz-se na formulação de um juízo sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos (Decreto-Lei 55/2018, artº24), com o objetivo de hierarquizar as suas evoluções e posicioná-los de acordo com os referenciais previamente construídos.

O momento de aplicação desta avaliação ocorreu no fim das UD que abordámos, uma vez que só assim, no término de cada bloco de matérias, é possível aferir o grau de conhecimento e proficiência motora alcançada. Apesar de ser uma avaliação final procurámos não comprometer as aprendizagens dos alunos, continuando a fornecer

feedback sobre as execuções, acompanhando as tarefas e as aprendizagens. À semelhança das outras avaliações, esta também se desenrolou num ambiente de aula, sem ser propriamente formal, para que os alunos não fossem influenciados pelo momento e para que não se alterasse a estrutura das aulas. Salvo uma exceção, as matérias individuais, ginástica de aparelhos e natação, onde a atenção está voltada para o indivíduo. Ainda assim, procurámos que fossem momentos confirmativos dos dados recolhidos durante as aulas.

O carácter quantitativo que esta avaliação tem só foi possível através da análise da grelha de avaliação (apêndice X) construída e preenchida de acordo com os objetivos finais, com os conteúdos lecionados e com os parâmetros e indicadores previamente definidos.

A classificação final, a valoração atribuída ao aluno, é conseguida e calculada através da ponderação de três domínios, respeitando os critérios de avaliação. O domínio psicomotor (capacidades motoras, elementos técnicos, comportamento tático e persistência na tarefa) com uma conotação de 85%, o domínio socio-afetivo (empenho, responsabilidade, relações interpessoais e autonomia) com 10% e o domínio cognitivo (conhecimentos teóricos) com uma percentagem de 5% sobre a nota final. A estes domínios e parâmetros é atribuída uma classificação, baseada nos dados recolhidos ao longo do ano e é feita a ponderação de todos os valores, que resulta na classificação final do aluno àquela matéria.

3.4. Autoavaliação

A autoavaliação é uma avaliação que o aluno faz do seu próprio desempenho baseando-se nos critérios indicados pelo professor. Aqui, os alunos são chamados a refletir sobre a sua prática, a tecer uma apreciação crítica das suas ações e a levantar soluções de melhoria, ou tomar conhecimento das suas ações.

A autoavaliação esteve presente em vários momentos das aulas, uns formais, outros informais. Os formais ocorreram no meio da UD, onde os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação onde referiam aspetos a melhorar; e no fim da UD de duas formas: uma delas através do preenchimento da ficha de autoavaliação (apêndice XI), onde acrescentámos uma alínea para a autoavaliação quantitativa e outra alínea para os alunos justificarem a sua nota qualitativamente; a outra forma ocorreu verbalmente e aqui reconhecemos o seu benefício ao sentir que o professor consegue guiar a reflexão do aluno, levando-o a repensar a sua ação tendo em conta os conteúdos abordados.

As formas informais de autoavaliação ocorreram durante as aulas quando os alunos eram chamados a tecer algum comentário à ação que acabavam de realizar, sobretudo aquando da utilização do *feedback* interrogativo. Ocorreu também nos momentos de reflexão realizados com o MED (Modelo de Educação Desportiva), onde os alunos refletiam sobre o jogo que a equipa fez e levantavam aspetos positivos, negativos e de melhoria.

Depois da intervenção pedagógica por nós realizada, percebemos que a autoavaliação fomenta nos alunos a autorreflexão, o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e o desenvolvimento pessoal e autonomia para tomar decisões e consciências das suas fragilidades e facilidades. Todas estas competências, pertencentes ao espectro das Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA), foram trabalhadas durante o ano, provenientes do nosso interesse em fornecer aos alunos estas possibilidades de reflexão, autonomia e espírito crítico, com o intuito de contribuir para a sua formação pessoal.

3.5. Critérios de Avaliação

Como vimos anteriormente, inúmeros autores consideram a avaliação sumativa como o momento para certificar as aprendizagens dos alunos, tecer um juízo de valor e atribuir uma classificação. No momento de atribuir a classificação, o professor tem de respeitar um referencial construído pelo grupo disciplinar, denominado “Critérios de Avaliação” (apêndice XII e XIII).

Os critérios de avaliação são entregues aos alunos na primeira aula do ano e são analisados em conjunto, para que todos os alunos estejam informados quanto aos parâmetros e indicadores de avaliação da disciplina. Estes critérios estão divididos em três domínios: motor (85% - saber fazer), socio-afetivo (10% - saber estar) e cognitivo (5% - saber). A classificação final dos alunos assenta na ponderação destes três domínios.

4. Questões Dilemáticas

O último tópico da Área 1 pretende refletir sobre a atividade pedagógica desenvolvida durante o ano de Estágio Pedagógico, referindo os dilemas que o acompanharam. Um dilema é uma situação difícil que pode ter uma solução conveniente, neste caso às situações de ensino-aprendizagem, privilegiando as aprendizagens e servindo os interesses dos alunos.

O primeiro dilema prende-se com a dimensão instrução. Mais concretamente, no que toca ao *feedback*. O *feedback* é um ciclo e por isso tem um início e um fim. Motivados pela necessidade de fazer cumprir os tempos de aula, de fazer cumprir o plano de aula e de acompanhar a aprendizagem e execuções de todos os alunos, esse ciclo do *feedback* ficou por finalizar. Fechar o ciclo pressupõe que observemos a resposta do aluno à informação de retorno que lhe dirigimos. Isto permite, por um lado, se o erro persistir, intervir novamente no sentido de o eliminar e, por outro lado, se o erro desaparecer, tecer uma nova apreciação. Alertados, pelo professor cooperante, para a importância dessa etapa do ciclo de *feedback*, os esforços foram no sentido de corrigir a nossa ação. No entanto parece que o problema persistiu, ainda que com menos evidência, durante grande parte da intervenção pedagógica.

O segundo dilema que nos apraz refletir vem no seguimento do anterior e tem que ver com o acompanhamento das aprendizagens de todos os alunos. Ao fim das três primeiras semanas de aulas (com quatro aulas lecionadas) é compreensível que o professor tenha dificuldade em associar o nome à cara dos alunos. Ao fim dessas três semanas aconteceu olhar para a folha de presenças, reparar que um dos alunos não tinha faltas de presença e não o conseguir identificar. Queremos com isto dizer que há alunos que não nos despertam a atenção, ou porque são tímidos, ou porque não falam. Passado um tempo, essa dificuldade resolveu-se de tal maneira que deixámos de ocupar a fase inicial da aula com a chamada, uma vez que já conhecíamos os alunos. No entanto persistiu uma dúvida: continuávamos com a sensação de que não conseguíamos acompanhar a atividade de todos os alunos, quando chegávamos ao fim da aula e não tínhamos dados sobre o desempenho de alguns. A experiência do professor cooperante alertou-nos para a normalidade da situação e propôs uma solução. Nas aulas seguintes, a nossa atenção devia estar voltada para esses alunos, assim no espaço de uma semana o professor tinha dados relativos à prestação de todos os alunos, isto numa situação ótima.

O terceiro e último dilema que merece reflexão prende-se com a avaliação e com a dificuldade que foi recolher dados concretos de todos os alunos, de acordo com os parâmetros e indicadores de avaliação definidos, em duas aulas. Este dilema tem também algo em comum com o anterior, a dificuldade em recolher e assimilar informação sobre a prestação de todos os alunos. As nossas práticas pedagógicas também não previam que esse registo fosse feito durante a aula, no momento exato da recolha de dados, o que não quer dizer que não tirássemos os nossos apontamentos durante a aula. De facto, o nosso objetivo nas aulas de avaliação, para além da recolha de informação, era dar continuidade às aprendizagens sem as descurar; com isto a necessidade de transmitir *feedback*, acompanhar os alunos nas dificuldades e gerir a aula como se a função didática fosse de introdução ou exercitação. A adoção do MACEF na construção das UD e a conseqüente construção do documento que visava as evidências que queríamos recolher contribuiu para atenuar o problema, uma vez que centrou o nosso olhar para a ação pretendida. No entanto, foi mais um dilema que ficou por resolver na totalidade. Como estratégia usámos a AS como momento confirmatório dos dados recolhidos na AFP, uma avaliação que tinha sido contínua durante a UD.

Consideramos a possibilidade da presença constante de dilemas associados à profissão docente, pela imprevisibilidade da profissão e das situações, uma vez que envolve o contacto com indivíduos, tornando cada dia diferente do anterior. Acreditamos, no entanto, que a experiência, as vivências e a formação contínua dão ao professor um leque de conhecimentos que lhe permite adequar melhor as decisões e estratégias que escolhe para resolver cada situação.

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

Os professores muitas vezes são destacados, dentro da escola, para desempenhar outras funções para além da leção das aulas. Chamam-se cargos de gestão

intermédia ou de chefia da escola. Para tornar a nossa aprendizagem o mais abrangente e real possível, uma das tarefas do estágio era a assessoria (o acompanhamento) de um destes cargos. Com isto pretendia-se que tomássemos consciência da sua complexidade, das suas características e funções.

Escolhemos assessorar o cargo de Coordenador Técnico do Desporto Escolar (CTDE) com o intuito de perceber como podíamos cativar os alunos a participar em atividades desportivas destinadas à comunidade escolar, combatendo o sedentarismo que tende a estar cada vez mais presente na sociedade.

Numa fase inicial do acompanhamento do cargo foi importante realizar um projeto que orientasse a nossa atuação e intenções a médio e longo prazo. Neste projeto foi tratado o perfil funcional e as competências do cargo, para que compreendêssemos *a priori* as tarefas que eram da sua responsabilidade. Definimos um conjunto de objetivos, enquanto estagiários, que queríamos ver cumpridos no final do ano letivo, que se prendiam com as aprendizagens que tínhamos na assessoria, quer fosse no trabalho de organização e planeamento das atividades, quer na sua divulgação ou mesmo da gestão da prática.

Realizámos tarefas de natureza muito prática, com o acompanhamento das atividades internas, como foram a celebração do dia Europeu do Desporto Escolar, torneios interturmas de andebol, basquetebol, voleibol e futsal, no âmbito da semana da educação física. Aqui desempenhámos tarefas de controlo e encaminhamento dos participantes para os locais de prova, juizes de mesa e de árbitros. Também desempenhámos tarefas práticas no acompanhamento das atividades externas: I Encontro Local de Golfe, Corta-Mato Distrital e Campeonato Distrital de Mega Sprinter.

As tarefas de cariz mais teórico que realizámos são também aquelas que dizem respeito às funções do CTDE, segundo o Decreto-Lei nº95/91 de 26 de fevereiro. A Reunião do Desporto Escolar da Zona Centro, no início do ano letivo, para discutir as atividades externas do DE e para fazer a revisão do Regulamento do DE para o ano de 2018/2019. A organização e promoção do Torneio de Basquetebol 3x3 que iria apurar os 1^{os} classificados para o campeonato Distrital. A organização e promoção do III Encontro Local de Natação, que ficou a cargo do CTDE da ESAB.

No fim do ano letivo, foi realizado um relatório que analisava todo o trabalho desenvolvido, fazendo uma descrição das aprendizagens desenvolvidas e refletindo sobre a importância do cargo na escola.

Creemos que o cargo de CTDE tem um papel fundamental na implementação das atividades desportivas na escola. É ele o responsável por dinamizar a atividade interna da escola, o que promove a prática desportiva junto da comunidade e qualifica as equipas para os campeonatos a nível distrital e nacional.

É um trabalho solitário, porque não há um grupo de pessoas que o auxiliem na organização dos eventos, mas ao mesmo tempo reconfortante do ponto de vista da adesão dos alunos. A ESAB tem uma cultura desportiva que lhe permite abordar muitas atividades com grande adesão por parte dos estudantes.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

Uma outra competência que o Estágio Pedagógico pretende proporcionar aos seus alunos é a aquisição de competências e conhecimentos de organização, planeamento, realização e controlo de eventos. Esta área de intervenção do estagiário visa a organização de dois eventos que devem ser postos em prática na escola onde estagiamos.

Desta forma, enquanto Núcleo de Estágio, realizámos duas atividades. Uma delas, o Corta-Mato Escolar 2018/2019 (Anexo 1), destinado aos alunos da ESAB. E a segunda atividade, destinada aos alunos do 2º ano do MEEFEBS, denominada “VIII Oficina de Ideias - A progressão do ensino em Educação Física: uma espiral ascendente dos conteúdos” (Anexo 2, 3 e 4).

A primeira atividade por nós organizada, o “Corta-Mato Escolar 2018/2019”, teve lugar nos espaços exteriores circundante da ESAB, no dia 12 de dezembro de 2018. É um evento que está integrado no Plano Anual de Atividades (PAA) destinado a todos os alunos da escola. É uma atividade ao ar livre que possibilita o fortalecimento das relações interpessoais entre turmas, alunos e professores. Ao todo, foram 114 alunos que participaram individualmente, divididos em quatro escalões: Juvenis e Juniores, masculinos e femininos. Destes 114, um dos objetivos era apurar os 6 primeiros classificados de cada escalão que iriam representar a escola no Corta-Mato Distrital. O planeamento da atividade começou cedo para que conseguíssemos obter as autorizações e parcerias antecipadamente. Falamos da autorização para ocupação do espaço escolar e dos brindes a entregar aos alunos, junto da direção da escola e do SASE; de parcerias com a Câmara Municipal de Coimbra e com a Associação de Atletismo de Coimbra, que disponibilizaram material de prova, como o pódio e os dorsais; e o apoio da Cruz Vermelha Portuguesa para que tivéssemos um posto médico que pudesse socorrer os alunos em caso de lesão. Seguiu-se a fase de divulgação do evento, com a distribuição de cartazes pelos pontos da escola mais frequentados pelos alunos. E, por último, o dia do evento que contou com a ajuda dos professores do grupo de Educação Física e dos alunos do 1º ano de MEEFEBS em vários pontos estratégicos da prova para supervisionarem os comportamentos dos alunos. As lacunas da organização que se verificaram no dia da prova foram discutidas e solucionadas no momento, entre o núcleo de estágio e o grupo de Educação Física, tendo ficado em relatório final da atividade para que sejam tidas em conta nas futuras edições.

A segunda atividade, organizada pelo núcleo de estágio, decorreu também na ESAB mas com um público-alvo diferente. Os alunos do 2º ano de MEEFEBS foram convidados a assistir e participar na VIII Oficina de Ideias em Educação Física, a realizar no dia 3 de abril de 2019, no ginásio, polidesportivo e campos exteriores da ESAB. Por ter esta parceria com a FCDEF-UC, e pelo carácter científico que era necessário conferir ao evento, a sua organização e gestão tornou-se exigente e desafiante. O objetivo era que os participantes (professores de Educação Física e estagiários) pudessem discutir tarefas, exercícios, metodologias e estratégias da sua intervenção que melhorem a qualidade e

eficácia do ensino e das aprendizagens dos alunos, baseado na literatura, nas experiências empíricas e nos contextos de ensino que cada escola e cada professor presencia diariamente. O tema a tratar incidiu sobre a “Progressão do ensino em Educação Física – Uma Espiral Ascendente dos Conteúdos”. O tema prende-se com, por um lado, a distribuição dos conteúdos que se lecionam em cada ano de escolaridade e, por outro, as estratégias e metodologias a que os professores recorrem para lecionar o mesmo conteúdo em diferentes ciclos de ensino. A nossa premissa era que é possível ensinar o mesmo conteúdo de várias formas, tendo em conta a faixa etária dos alunos e o seu ciclo de ensino ou ano de escolaridade.

Enquanto organizadores do evento, procurámos facultar aos participantes o enquadramento teórico necessário para que pudessem desenvolver as suas propostas, que seriam apresentadas e depois discutidas em conjunto no dia da atividade. Ao todo, contámos com 9 apresentações de núcleos de estágio diferentes, sobre as mais variadas modalidades (futsal, voleibol, ginástica, ténis, dança). No fim do evento, em relatório, ficou a nota de uma atividade bem-sucedida, onde o objetivo foi conseguido, muito devido à colaboração de todos e apoio à organização da direção da escola e dos orientadores da FCDEF.

Para além destas duas atividades, organizámos também, enquanto núcleo de estágio, o torneio interturmas de futsal, que aconteceu nos últimos dois dias de aulas do 2º período. Aqui, ficámos responsáveis por divulgar o torneio, fazer o levantamento e divisão das equipas por escalões, construir o calendário de jogos, fazer parte da equipa de arbitragem e gerir o torneio e as equipas. Assim, desempenhámos uma tarefa que é da responsabilidade dos professores de Educação Física paralelamente à lecionação das aulas, tornando mais rico o nosso estágio.

Em jeito de conclusão, estas atividades desenvolvem no professor estagiário mais uma valência e competência muito útil numa profissão que se pede que seja criativa e dinâmica, tornando a escola também num espaço dinâmico com várias ofertas educativas e contribuindo para o enriquecimento do repertório motor e cognitivo dos alunos e de toda a comunidade. Por outro lado, permitiu-nos ganhar e fortalecer as competências a nível social, pessoal e profissional.

Área 4 – Atitude ético-profissional

As três áreas de intervenção anteriormente abordadas demonstram que o trabalho de um professor, muitas vezes, não passa só por lecionar as aulas. Há todo um comprometimento para com a instituição (escola) e para com as aprendizagens dos alunos, não só a nível académico, mas também social, interdisciplinar, cognitivo e moral. Esse comprometimento é também para com a profissão. Chama-se a isso profissionalidade docente (Flores, 2014), que se pode entender pelo conjunto de regras e deveres de natureza ética de uma classe profissional, neste caso docente. A ética, por sua vez, são as regras de conduta de um indivíduo perante o resto da sociedade.

Falamos da ética profissional de um professor quando dizemos que o professor, dentro da sala de aula, é também um educador. Para além de transmitir conhecimento de forma a garantir o sucesso das aprendizagens dos alunos, o professor deve inculcar os valores morais que vigoram na sociedade: a justiça, a tolerância, a inclusão, o empenho, a responsabilidade e a autonomia. Na Educação Física conseguimos inculcar alguns destes valores sem que os tenhamos que abordar de forma teórica. Eles podem vir implícitos num exercício, tarefa ou momento da aula. Procurámos manipular certas tarefas, agrupamentos de alunos e objetivos de exercícios para que pudessem sobressair estes valores.

Falamos de ética profissional de um professor quando dizemos que o professor deve ser um exemplo para os seus alunos. O respeito pelo outro, o cumprimento das regras, a postura adequada ao local, a seriedade e a exigência, são exemplos que o professor deve passar aos seus alunos para que depois lhes possa exigir o mesmo. Nos primeiros momentos de intervenção foi desafiante passar a desempenhar o papel de professor, uma vez que não tínhamos experiência prática. As nossas atitudes e ações tiveram de ser refletidas e trabalhadas, em núcleo de estágio, quanto à linguagem verbal, à linguagem corporal, à postura e à projeção de voz. Definimos, em conjunto com a turma, regras de conduta, de respeito mútuo para que as aulas decorressem da melhor maneira. Regras que, se não forem seguidas também pelo professor, perdem o efeito e a credibilidade. Falamos da pontualidade e assiduidade; de respeitar a vez de expor uma ideia ou dúvida; de utilizar linguagem adequada ao contexto escolar; de respeitar as decisões e indicações do professor; e de adotar uma postura exigente e de comprometimento para com as aprendizagens e para com o ensino.

Falamos de ética profissional de um professor quando dizemos que o professor deve ter uma participação ativa nas atividades da comunidade escolar, com o intuito de oferecer à instituição e aos alunos momentos de partilha de informação e de fortalecimento das relações interpessoais. De modo a completar a nossa formação como professores, colaborámos, participámos e organizámos atividades para a comunidade escolar. Participámos em reuniões de grupo disciplinar, em conselhos de turma, em reuniões com o Sindicato de Professores. Participámos nas comemorações do dia Europeu do Desporto Escolar. Colaborámos na gestão dos torneios das semanas da Educação Física, no final de cada período, e organizámos o torneio de futsal e o Corta-Mato Escolar.

Falamos de ética profissional de um professor quando dizemos que é uma profissão complexa e todos os dias diferente e exigente e que, por isso, os professores devem procurar atualizar-se quanto às novas tecnologias do ensino, sejam estratégias, metodologias ou práticas. A procura pela informação, o interesse pelo conhecimento e a consciência de que é necessário refletir nas nossas práticas pedagógicas e encontrar soluções que permitam a evolução, despertaram em nós a necessidade de frequentar ações de formação e fóruns relacionados com a área. Estes eventos têm um importante peso na nossa formação e na construção da identidade profissional. Para além do rigor científico, ocorre também a partilha de experiência, opiniões e ideias, entendidas por currículo oculto (Appel (1986), *in* Guerra, 2000:82). Participámos na ação de formação do

“FITEscola” (Anexo 5); no “I Seminário Internacional de Inclusão pelo Desporto – Experiências e Desafio” (Anexo 6); numa ação de formação de “Juizes de Natação do Desporto Escolar” (Anexo 7); numa ação de formação realizada pelo Sindicato de Professores; na “VIII Oficina de Ideias – A Progressão do Ensino em Educação Física: uma espiral ascendente dos conteúdos”; nas “V Jornadas Científico-Pedagógicas”; e no “Fórum Internacional das Ciências do Desporto” (Anexo 8, 9 e 10).

Em suma, acreditamos que a ética profissional ou a deontologia de um professor se vai moldando ao longo do tempo, à medida que a experiência e a maturidade profissional vão aumentando. Cremos que as reuniões de núcleo de estágio e as conversas informais com outros docentes tiveram um papel importante para o nosso desenvolvimento, uma vez que nos transmitem visões, experiências e conhecimentos que, em conjunto com as pesquisas e o estudo dos autores, nos permitem refletir e adotar caminhos mais corretos de intervenção pedagógica. E acreditamos que o papel do professor é mais do que transmitir conhecimento, primar pela qualidade do processo ensino-aprendizagem e proporcionar experiências que contribuam para a aquisição de habilidades e competências. Segundo Giovanni (2005), o professor deve assumir um compromisso social com o ensino, com a aprendizagem dos conhecimentos e conteúdos que transmite ao aluno e com a aprendizagem dos valores básicos necessários e indispensáveis ao cidadão inserido na sociedade.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

Convergência nas percepções sobre a intervenção pedagógica do professor de Educação Física e dos respetivos alunos: um estudo comparativo entre o 3º ciclo e o ensino secundário

Convergence in perceptions about the pedagogical intervention of the teacher of physical education and their students: a comparative study between the 3rd cycle and secondary education

Ricardo Jorge Cipriano Pereira da Gama

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Coimbra, Portugal

Resumo: Partindo da premissa de que a aprendizagem resulta da convergência entre professores e alunos, quanto às suas expectativas e concepções de ensino, o objetivo do estudo é investigar a percepção que os alunos e os professores têm sobre a intervenção pedagógica e analisar em que ciclo de ensino (3º Ciclo do Ensino Básico ou Ensino Secundário) existe maior concordância e proximidade. Foram apresentados 3 questionários construídos em “espelho” a 53 professores de Educação Física e aos seus 1085 alunos do 3º ciclo e Ensino Secundário. Os resultados indicam que os professores valorizam mais as suas práticas, apresentando valores superiores aos dos alunos. Os alunos e professores do 3º ciclo revelam uma percepção mais elevada do que os agentes de ensino do Ensino Secundário e são também quem apresenta maior proximidade nas respostas. Estes resultados permitem perceber a maneira como os alunos vêem o ensino que lhes é ministrado pelo professor. Para o professor, permite compreender o resultado da sua intervenção, perceber o que agrada e desagrada os alunos e encontrar estratégias que permitam aproximar as percepções da intervenção, contribuindo para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica. Percepção. Ciclos de Ensino. Educação Física.

Abstract: Based on the premise that learning results from the convergence between teachers and students, regarding their expectations and educational conceptions, the aim of the study is to investigate the perception that students and teachers have about the pedagogical intervention and to analyse in which teaching cycle (3rd cycle of basic education or secondary education) there is greater agreement and proximity. Three questionnaires were submitted in "mirror" to 53 physical education teachers and their 1085 students of the 3rd cycle and secondary education. The results show that teachers value their practices more, presenting values higher than the student's ones. The students and teachers of the 3rd cycle have a higher perception than the teaching agents of secondary education and are also those who have more proximity in the answers. These results allow us to perceive the way students see the teaching given to them by the teacher. For the teacher, it allows him to understand the state of their intervention, to be aware of what pleases and displeases the students and to find strategies that allow to approximate the perceptions of the intervention, contributing to the quality of the teaching-learning process.

Keywords: Pedagogical intervention. Perception. Teaching cycles. Physical Education.

1. Introdução

A intervenção pedagógica é uma atitude ou ação que um profissional tem para com um aprendente no sentido de lhe transmitir conhecimentos. A Pedagogia remete-nos imediatamente para o contexto educativo, uma vez que se caracteriza por ser um conjunto de técnicas, métodos e estratégias de ensino e educação, sendo que se deve obrigar a promover a qualidade dessa mesma educação (Bento, Garcia e Graça, 1999).

Para Batista, Matos e Graça (2011:19) a forma como o professor interpreta os seus conhecimentos e habilidades no exercício da profissão “assume-se como uma importante variável mediadora e reguladora do seu comportamento”. Cheetham e Chivers (1996, 1998 *in* Batista, Matos e Graça (2011)) consideram que a perceção de competências, pelo professor, está associada ao exercício competente da profissão.

Para Onofre e Carreiro da Costa (1994:17) “o que está na base de uma intervenção pedagógica de sucesso é” precisamente “o sentimento de domínio dos princípios e procedimentos de intervenção pedagógica conotados como os de maior eficácia”.

Rosado e Ferreira (2011) defendem que o ambiente de aprendizagem resulta da convergência entre professores e alunos, quanto às suas expectativas, valores e conceções de ensino. De facto, o processo ensino-aprendizagem resulta da interação de dois agentes, professores e alunos, e, para Brandolin, Koslinski e Soares (2015), os alunos que têm um papel ativo neste processo têm mais hipóteses de estar satisfeitos com as aulas do que os que não participam.

Alguns autores têm estudado o modo como os alunos percebem os seus professores de Educação Física (Moreno e Cervelló (2003), Hernández e Velázquez (2007), Digel (1995), Ryan (2003), *in* Oyarzún (2012)). Dos resultados destas pesquisas retiramos que os aspetos que os alunos mais valorizam nos professores prendem-se com características da sua personalidade, nomeadamente, o facto de serem democráticos, justos, agradáveis, compreensivos, afetivos, simpáticos, com capacidade de diálogo e comunicativos. Por outro lado, um estudo de Gutiérrez e Pilsa (2006) concluiu que os alunos valorizam a competência profissional dos professores – entenda-se: a capacidade de instrução e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Ao encontro destas conclusões está um estudo de Oyarzún (2012) que também concluiu que os alunos referem o conhecimento dos professores como um dos aspetos mais positivos da sua intervenção.

Neste sentido, à semelhança de um estudo realizado por Ribeiro da Silva (2017), com professores estagiários, percebemos que a convergência da percepção, de professores e alunos, sobre intervenção pedagógica “é um fator fundamental para o sucesso das (e nas) aprendizagens dos alunos e do ensino do professor”. É nossa intenção verificar se há convergência entre a percepção das práticas pedagógicas dos professores e dos alunos.

O presente estudo tem como objetivo verificar se existe convergência entre alunos e respetivos professores de Educação Física, sobre a forma de perceberem a intervenção pedagógica destes últimos e, ainda, averiguar em qual dos ciclos de ensino, 3º ciclo do ensino básico ou ensino secundário, aquela convergência é maior.

Optámos por estes dois ciclos de ensino por considerarmos que os alunos já detêm um nível cognitivo que lhes permite participar no estudo.

2. Metodologia

Neste estudo foi usada uma metodologia de investigação quantitativa. Foram usadas técnicas de estatística descritiva (média, frequência e percentagem) e de comparação de médias de variáveis independentes através do *t-test* para o tratamento das questões de resposta de natureza fechada. As questões de natureza aberta não serão tratadas neste trabalho, uma vez que não dizem respeito à intervenção pedagógica do professor em sala de aula.

2.1 Amostra

O estudo conta com 1138 participantes de 6 escolas do distrito de Coimbra, dos quais 53 professores de Educação Física, incluindo professores estagiários do MEEFEBS (FCDEF-UC) e professores entre os 7-42 anos de serviço, 36 do sexo masculino e 17 do feminino, com idades compreendidas entre os 22 e os 64 anos. Destes 25 (47%) lecionam o 3º Ciclo e 28 (53%) lecionam no Secundário. E, ainda, por 1085 alunos entre os 7º e 12º anos de escolaridade. Destes, 520 (48%) frequentam o 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos), sendo 268 (51,5%) do sexo masculino e 252 (48,5%) do sexo feminino, com média de idades de 13,6 anos. Os restantes 565 (52%) frequentam o Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos), sendo 256 (45,3%) do sexo masculino e 309 (54,7%) do sexo feminino, com média de idades de 16,5 anos.

Tabela 3: Amostra do estudo

	Professores						Alunos						
	3ºCiclo		Secundário		Total		3ºCiclo		Secundário		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Gênero	Masculino	13	52	23	82,1	36	67,9	268	51,5	256	45,3	524	48,3
	Feminino	12	48	5	17,9	17	32,1	252	48,5	309	54,7	561	51,7
	Total	25	100	28	100	53	100	520	100	565	100	1085	100
Idade	Mínimo	22		23				12		15			
	Máximo	64		63				18		22			
	Média	40,4		43,4				13,6		16,5			

2.2 Instrumentos e Procedimentos

Para a realização do presente estudo foram aplicados dois questionários construídos em “espelho”, um dirigido a professores e outro a alunos, cuja matriz e objetivos das questões era igual, mas tendo o vocabulário adaptado ao nível cognitivo dos participantes. Os questionários denominavam-se Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física (apêndice XIV) e Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física para os Alunos (apêndice XV), respetivamente, e foram adaptados do Questionário da Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Secundário para o Professor/Aluno, de Ribeiro da Silva (2017).

Os questionários eram constituídos por três grupos. O primeiro grupo de resposta fechada e de caracterização pessoal dos participantes (sexo, idade e ciclo de ensino, no caso dos alunos; no caso dos professores, anos de serviço, ciclo que leciona e local de residência). O segundo grupo (“1ª Parte – Grupo I”), também de resposta fechada, em escala de Likert, com cinco níveis de frequência, a saber: 1-Nunca; 2-Raramente; 3-Algumas Vezes; 4-Muitas Vezes; 5-Sempre”, e constituído por 44 afirmações relacionadas com a intervenção pedagógica e 3 afirmações de opinião.

As 44 afirmações relativas à intervenção pedagógica do professor estão categorizadas em dimensões de acordo com o proposto por Siedentop (1983) e pelo perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básicos e secundário (decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto): Instrução (DI), Planeamento/Organização (DPO), Clima (DC), Disciplina (DD) e Avaliação (DA).

O terceiro grupo (“2ª Parte – Sentimentos”) é constituído por duas afirmações de resposta aberta onde os participantes referem aspetos que consideram importantes para a melhoria da disciplina. Este grupo não será alvo de tratamento estatístico, porque, por um

lado, as respostas são de opinião não relacionadas com a intervenção pedagógica do professor e, por outro, porque tornaria este estudo demasiado extenso.

Os questionários foram aplicados separadamente aos dois grupos da amostra. Os alunos responderam aos questionários sem estarem na presença do seu professor para evitar que fossem influenciados. Os questionários eram anónimos e confidenciais e os participantes foram instruídos para a importância de não registarem nada que os pudesse identificar. Foram também informados de que os dados seriam usados apenas para efeitos académicos pelos pesquisadores.

Foi entregue a todos os participantes um documento destinado a obtermos o seu consentimento informado, o qual foi assinado pelos próprios ou, no caso dos menores, pelos seus encarregados de educação.

2.3 Tratamento dos Dados

No tratamento dos dados foi usado o IBM SPSS STATISTICS, versão 25, para o tratamento das questões de resposta fechada utilizando técnicas de estatística descritiva (média, frequência e percentagem) e comparação de médias de variáveis independentes (*t-test*) (Martinez e Ferreira, 2007). Optámos por fazer corresponder um valor quantitativo a cada um dos níveis da escala por forma a possibilitar o tratamento estatístico: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Algumas Vezes; 4 – Muitas Vezes; 5 – Sempre.

3. Resultados

Como referido anteriormente, o tratamento e análise estatística dos dados diz respeito ao Grupo I da 1ª Parte do questionário. Este grupo é constituído por 44 itens que foram respondidos segundo uma escala tipo Likert de 5 níveis, os quais estavam indexados às seguintes dimensões: Dimensão Instrução, Dimensão Planeamento/Organização, Dimensão Clima, Dimensão Disciplina e Dimensão Avaliação.

Numa análise geral da Tabela 3 e 4 percebemos que os professores apresentam valores de resposta superiores aos dos alunos, como podemos observar pelos totais das

dimensões. Quer isto dizer que os professores apresentam uma percepção mais elevada da sua prática quando comparada com a percepção dos alunos.

Por outro lado, observamos que os alunos do 3º Ciclo valorizam mais as práticas pedagógicas dos seus professores quando comparados com os alunos do Secundário, uma vez que a média de respostas é superior em todas as dimensões.

O mesmo não podemos dizer, numa primeira análise, sobre a percepção dos professores. Os professores do 3º Ciclo apresentam uma percepção mais elevada da sua prática pedagógica nas dimensões Instrução, Clima e Avaliação, sendo que nas restantes dimensões, são os professores do Secundário que apresentam uma percepção mais elevada das suas práticas.

Numa análise mais geral das dimensões do processo ensino-aprendizagem vemos que a Dimensão Instrução é a que apresenta a maior concordância, uma vez que as percepções de professores e alunos são muito próximas (4,15 e 4,09, respetivamente). Por outro lado, a Dimensão Planeamento/Organização é a que apresenta maior divergência quanto à percepção de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas (4,17 e 3,89, respetivamente). A Dimensão Disciplina, apesar de ser aquela onde se verificam os valores mais baixos da percepção, é aquela que apresenta a segunda maior convergência quando comparada com as outras (professores – 3,72 e alunos – 3,61).

No que respeita aos ciclos de ensino, a percepção dos professores sobrepõe-se sempre à percepção dos alunos, à exceção dos agentes de ensino do 3º Ciclo na Dimensão Disciplina, onde a percepção dos alunos se sobrepõe à dos professores (3,69 e 3,68, respetivamente). Na Dimensão Instrução verificamos a maior convergência encontrada no 3º ciclo (professores – 4,19 e alunos – 4,19). Também nesta dimensão, os agentes do Secundário registaram a sua maior convergência de respostas (professores – 4,11 e alunos – 3,99). Por um lado, encontramos as maiores divergências de percepções na Dimensão Planeamento/Organização, onde os agentes do 3º Ciclo diferem 0,26 e os agentes do Secundário diferem 0,31 nas suas respostas. Esta é também a dimensão que apresenta a maior divergência encontrada nos resultados gerais (professores – 4,17 e alunos 3,89).

Tabela 4: Resultados por Dimensão dos 44 itens do Grupo I da 1ª parte do questionário

1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica (Professores)										
Dimensões	DI (4,15)		DPO (4,17)		DC (4,16)		DD (3,72)		DA (4,22)	
Ciclos	3ºCiclo	Secundário	3ºCiclo	Secundário	3ºCiclo	Secundário	3ºCiclo	Secundário	3ºCiclo	Secundário
MD	4,19	4,11	4,15	4,19	4,18	4,13	3,68	3,75	4,27	4,16

1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica (Alunos)										
Dimensões	DI (4,09)		DPO (3,89)		DC (3,94)		DD (3,61)		DA (4,00)	
Ciclos	3ºCiclo	Secundário	3ºCiclo	Secundário	3ºCiclo	Secundário	3ºCiclo	Secundário	3ºCiclo	Secundário
MD	4,19	3,99	3,89	3,88	3,98	3,89	3,69	3,52	4,13	3,87

Relativamente às dimensões, a Dimensão Instrução apresenta o mais elevado grau de concordância entre as perceções dos professores e dos alunos (respetivamente, 4,15 e 4,09). Nesta dimensão a perceção dos agentes de ensino do 3º Ciclo converge, é igual (4,19). Por outro lado, nos agentes do Secundário a perceção dos professores é superior à dos alunos (4,11 e 3,99 respetivamente). Na Dimensão Planeamento/Organização foi registada a convergência menos significativa de entre todas as dimensões no que toca à perceção da prática por professores e alunos, como podemos ver pelas médias das dimensões (4,17 e 3,89 respetivamente). O mesmo acontece quando olhamos para o ensino secundário e observamos a maior diferença de resposta registada entre agentes de ensino (professores – 4,19 e alunos – 3,88). Na Dimensão Clima encontramos semelhanças com a dimensão anterior; no entanto, a perceção revela-se mais convergente, quer no que toca à relação professor-aluno (4,16 e 3,94 respetivamente), quer no que toca a agentes do Secundário (professores – 4,13 e alunos – 3,89) e ainda no que toca a agentes do 3º Ciclo (professores – 4,18 e alunos – 3,98). Já na Dimensão Disciplina, apesar de continuarmos a verificar que a perceção dos professores se sobrepõe à perceção dos alunos (3,72 e 3,61 respetivamente), representando a dimensão que apresentou a valoração mais baixa, vê-mos que no 3º Ciclo a perceção dos alunos é superior à perceção dos professores, ainda que não seja significativa (3,69 e 3,68 respetivamente). Na Dimensão Avaliação, à semelhança de todas as outras dimensões, os professores valorizam mais as suas práticas quando comparados com os alunos (4,22 e 4,00 respetivamente). Aqui também se verifica uma grande discrepância de perceções, sobretudo nos agentes de ensino do Secundário (professores – 4,16 e alunos – 3,87).

É também importante referir que todas as médias de resposta analisadas estão acima da média considerada positiva de 3,5, uma vez que a escala vai do 1 (Nunca) ao 5 (Sempre). Os professores apresentam quatro dimensões com médias entre o 4 (Muitas Vezes) e o 5 (Sempre), em comparação com os alunos que apresentam duas dimensões.

Tabela 5: Resultados gerais dos 44 itens do Grupo I da 1ª parte do questionário

1ª Parte - Grupo I - Intervenção Pedagógica			
Professores		Alunos	
3ºCiclo	Secundário	3ºCiclo	Secundário
4,09	4,07	3,98	3,83
Total:		Total:	
4,08		3,90	

Analisando os dados de forma mais geral, atendendo às médias dos agentes de ensino dos ciclos de estudo trabalhados, verificamos que os professores valorizam mais as suas práticas quando comparados com os seus alunos (4,08 e 3,90, respetivamente). No que concerne aos ciclos de ensino, os agentes de ensino do 3º Ciclo valorizam mais as práticas pedagógicas do que os agentes do Secundário. No que respeita à concordância das perceções, os agentes de ensino do 3º Ciclo apresentam uma concordância mais elevada, com uma diferença de 0,11 (professores – 4,09 e alunos – 3,98). Já a perceção dos agentes de ensino do Secundário difere de 0,24 (professores – 4,07 e alunos – 3,83). Os alunos do Secundário são os que menos valorizam as práticas dos professores (3,83) e os professores do 3º Ciclo são os que mais valorizam as suas práticas (4,09).

4. Discussão

O conhecimento dos resultados apresentados permite determinar a perceção dos alunos relativamente às práticas pedagógicas dos seus professores e permite determinar a perceção dos professores relativamente às suas práticas. Conjugando as duas perceções vemos que ambos percebem que há comportamentos positivos e negativos nas práticas pedagógicas dos professores. A partir daqui podemos dizer, em concordância com Oyarzún (2012), que há comportamentos positivos que os professores devem manter e aprimorar e que há comportamentos negativos que se devem evitar ou repensar.

Atendendo aos resultados recolhidos, podemos ver que os professores valorizam as suas práticas, percecionando-as de forma positiva (professores de 3º Ciclo – 4,09 e professores do Secundário – 4,07). Isto vai ao encontro de um estudo realizado por Onofre e Carreiro da Costa (1994) que pretendia determinar o sentimento de capacidade que os professores tinham face à sua intervenção pedagógica. Os autores chegaram à conclusão

de que “os professores revelam um elevado sentimento de capacidade relativamente à intervenção pedagógica em geral” (idem, página 20/21).

Numa outra análise, vemos que os alunos do 3º Ciclo têm uma perceção da prática pedagógica dos seus professores superior aos alunos do Secundário (3,98 e 3,83, respetivamente). O mesmo se verificou num estudo com alunos chilenos para determinar a perceção que os mesmos têm sobre a intervenção dos seus professores. Oyarzún (2012) concluiu que os alunos mais novos têm uma perceção mais positiva do que os alunos mais velhos.

Quanto às dimensões do processo ensino-aprendizagem, foi na dimensão Instrução, com uma diferença de 0,06, e na dimensão Disciplina, com uma diferença de 0,11, que se registou maior convergência nas perceções de professores e alunos. Nestas dimensões os alunos do 3º Ciclo mostraram estar em maior concordância com os professores, obtendo uma perceção igual na dimensão Instrução (4,19) e uma diferença de 0,01 na dimensão Disciplina. Consideramos que estes resultados se traduzem em boas práticas pedagógicas pela proximidade das perceções dos agentes de ensino, pelo que são comportamentos que devem ser mantidos tendo em vista o sucesso e a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, é importante refletir sobre algumas afirmações da dimensão Disciplina, uma vez que foram registadas elevadas diferenças na perceção dos agentes de ensino. Os alunos do ensino secundário são os mais críticos sobretudo nos itens “é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados” (item 14) e “mantém a turma controlada” (item 7), ambas com uma diferença de 0,37; e “previne comportamentos de indisciplina” (item 28), com uma diferença de 0,41. Isto pode querer dizer que os alunos estão descontentes com a maneira como o professor gere os episódios de indisciplina dentro da sala de aula e, segundo Brandolin, Koslinski e Soares (2015) um dos fatores que torna os alunos mais satisfeitos por frequentarem as aulas de educação física é a redução ou inexistência de episódios de indisciplina.

Já a dimensão onde a perceção de professores e alunos mais difere é a do Planeamento e Organização, com uma diferença de 0,28. Itens como “o professor utiliza recursos materiais e/ou TICs” (item 44); “é assíduo” (item 6); e “gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação de conteúdos” (item 12) são os que registaram maior discrepância nas perceções, com valores que diferem de 0,34

a 1,14. Resultados que pressupõe uma tomada de consciência da parte dos professores, no sentido de corrigir os comportamentos.

As restantes dimensões, Clima e Avaliação, apresentam valores de afastamento de 0,22 entre a percepção de professores e alunos. No caso da dimensão Clima, os agentes de ensino estão em maior concordância quando dizem que os professores “fomentam uma relação positiva entre os alunos da turma” (item 24), que “estimulam a intervenção do aluno” (item 20) e, que “estimulam a autorresponsabilização dos alunos” (item 19). Esta conclusão é positiva porque os alunos que são chamados a participar nas decisões e nas escolhas das atividades de aula têm, segundo Brandolin, Koslinski e Soares (2015), mais hipóteses de se sentirem motivados para as mesmas. No caso da dimensão Avaliação, os agentes de ensino estão em maior discordância quanto à justiça das avaliações (item 15), quanto ao foco que a avaliação tem nos conteúdos lecionados (item 33) e quanto ao facto de o professor informar sobre os critérios e momentos de avaliação (item 41). Isto pode significar que os alunos depositam muitas responsabilidades nos professores quando se trata de atribuir ou realizar uma avaliação. Num estudo idêntico de Ribeiro da Silva (2017), resultados idênticos foram retirados: existe uma grande discrepância nos resultados obtidos na Dimensão Avaliação, sendo que os alunos parecem necessitar de mais informação e coerência entre os conteúdos lecionados e o processo avaliativo.

5. Conclusão

Conseguimos concluir, com este estudo, que há diferenças entre a percepção de professores e alunos face à intervenção pedagógica dos professores. Com estes dados os professores podem perceber qual a percepção que os alunos têm da sua intervenção pedagógica e com isso, refletir, manter e/ou melhorar alguns aspetos da sua atuação com o objetivo de contribuir para o sucesso das aprendizagens.

Através dos resultados obtidos verificamos que são os agentes de ensino do 3º ciclo que mais valorizam as práticas docentes e simultaneamente são aqueles cujas percepções mais convergem. Pelo contrário, foi nos agentes de ensino do secundário que as percepções mais divergiram.

Creemos que o sucesso do processo ensino-aprendizagem não depende só do professor, mas da convergência entre professores e alunos, quanto às suas percepções e

intenções. Contudo, é o professor que deve orientar esse processo, dominando as várias dimensões do processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de desenvolver nos alunos atitudes positivas face às suas práticas pedagógicas e às aulas de educação física.

REFERÊNCIAS

- Batista, P., Matos, Z. e Graça, A. (2011). Auto-Percepção das competências profissionais do desporto: efeito da área de intervenção e da experiência profissional. **Revista de Ciencias del Desporte**, v.7, n.2, p. 117-131.
- Bento, O. J.; Garcia, R.; Graça, A. (1999). **Contextos da Pedagogia do Desporto – Perspetivas e Problemáticas**. Livros Horizonte.
- Brandolin, F., Koslinski, M. e Soares, A. (2015). A Percepção dos Alunos sobre a Educação Física no Ensino Médio. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 26, n.4, p. 601-610.
- 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 del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport**, 6(24).
- Martinez, L. e Ferreira, A. (2007). **Análise de Dados com SPSS – Primeiros Passos**. Lisboa: Escolar Editora. ISBN 978-972-592-212-5.
- Onofre, M. e Carreiro da Costa, F. (1994). **O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física**. FMH/UTL, n.9, p. 15-26.
- Oyarzún, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. **Estudios Pedagógicos** (Valdivia), 38(1), 105-119.
- Ribeiro da Silva, E.M. (2017). Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. **Revista Prácticum**, Vol 2(2) 18-31. ISSN 2530-4550
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. **Pedagogia do desporto**, 185-206.
- Siedentop, D. (1983). Em T. Templin, & J. Olson, **Teaching in physical education** (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Decretos-lei:

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

CONCLUSÃO

O presente relatório descreveu, analisou e refletiu as aprendizagens realizadas durante este ano letivo, quer profissionais quer pessoais. Concluímos referindo ainda alguns aspetos importantes que tornaram possível esta aprendizagem.

Durante quatro anos estudámos no ensino superior perseguindo este desejo de poder transmitir conhecimento a jovens em fase de desenvolvimento, contribuindo para a sua formação e enriquecimento pessoal. Uma experiência desta natureza, por mais difícil, inquietante e trabalhosa que tenha sido, apresentou-nos uma nova realidade – a realidade do professor. Convictos de que este desejo era, de facto, o caminho que considerávamos certo para o nosso futuro, absorvemos todos os momentos. Momentos maus, quando não conseguíamos corresponder com as necessidades dos alunos, quando as aulas nos corriam mal durante semanas seguidas, quando tínhamos de ser mais autoritários para um aluno, quando tínhamos de levantar a voz para controlar comportamentos de desvio, quando um grupo de alunos faltava à aula obrigando o professor a fazer decisões de ajustamento aborrecido com o tempo que dedicou a preparar a aula, quando ouvíamos comentários menos bons dos alunos e dos colegas relativamente a decisões que tomámos. Mas momentos bons, quando sentíamos que tínhamos tomado a decisão correta para incluir todos os alunos no jogo, quando decidíamos arriscar e experimentar um exercício ou estratégia nova, quando os alunos chegavam motivados para trabalhar, quando os alunos saíam contentes da aula, quando havia lugar para fortalecer as relações interpessoais dentro da sala de aula, quando os alunos expunham as suas dúvidas, quando os alunos sugeriam exercícios ou variantes revelando autonomia e conhecimento da matéria.

Consideramos que o ensino deve ir ao encontro das necessidades e das intenções dos alunos, sobretudo num ano de escolaridade onde a média da disciplina não é tida em conta para o prosseguimento de estudos. Notámos os alunos mais distantes e descomprometidos da aprendizagem. Nesse sentido procurámos ir ao encontro das suas intenções para os motivar para a prática, apresentando aulas diferentes, dinâmicas, mais com o foco na competição e não tanto na realização, contudo, sem nunca perder o nosso principal objetivo – ensinar.

As relações criadas com o Núcleo de Estágio, com os docentes da escola e com a comunidade escolar potenciou a nossa aprendizagem e o sentimento de pertença a uma instituição de ensino. Todos eles contribuíram para a nossa formação, incentivando a reflexão e o espírito crítico, ajudando a aprimorar a nossa qualidade de ensino, tendo em vista a formação integral dos alunos.

No fim desta etapa continua o desejo de ensinar, desta vez com conhecimento de causa e experiência prática (ainda que pouca). Fica também a nostalgia de lecionar as aulas, de interagir com os alunos e de ensinar. Continuaremos a alimentar este desejo, procurando novos desafios e oportunidades para aprender e enriquecer as nossas conceções de ensino, em busca de garantir a melhor qualidade de intervenção pedagógica.

REFERÊNCIAS

- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In Paquay, L.; Perrenoud, P.; Altet, M.; Charlier, E.. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Pp. 23-35.
- Bento, J. O. (1998). **Planeamento e Avaliação em Educação Física**. (2ª ed., Vol. 14). Lisboa: Livros Horizonte. Pp. 15-75.
- Bento, J. O.; Garcia, R.; Graça, A. (1999). **Contextos da Pedagogia do Desporto – Perspetivas e Problemáticas**. Livros Horizonte.
- Bloom, B. et al. (1983). **Manual de avaliação formativa e sumativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira.
- Cardinet, J. (1993). **Avaliar é Medir?** Porto: Asa.
- Carreiro da Costa, F. (1996). **Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias**. *Journal of Physical Education*, 5(1), 26-39.
- Carvalho, L. (1994). A avaliação das aprendizagens em educação física. In **Boletim Sociedade portuguesa de educação física**. Nº 10/11. Verão/Outono de 1994, pp. 135-151.
- Direção-Geral da Educação (2017). **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa.
- Direção-Geral da Educação (2018). **Aprendizagens Essenciais em Educação Física - Secundário 11º ano**. Lisboa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>
- Edna Brito, A. (2006). O significado da reflexão crítica na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653)
- Figueira, M. L. (2010). *A Sempre-Escola*. In Vinhal, L. (2010, Maio 27). **Conhecer o Passado, Realizar o Presente, Construir o Futuro**. Campeão das Províncias, 525. Pp.7-8.
- Flores, M. (2014). Discursos do profissionalismo docente – paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**. V.19. nº59. Pp. 851-869.
- Giovanni, L. M. (2005). Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: Guarnieri, M. R. (2005). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. p. 45-59.
- Guerra, M. (2000). **Entre Bastidores – o lado oculto da organização escolar**. Edições ASA.

Gutiérrez, M.; López, E. e Ruiz, L. (2009). **Estrategias para mantener la disciplina en las clases de educación física: validación de su medida y analisis de la concordância entre las percepciones de los profesores y las de sus alumnos**. Revista Mexicana de Psicología, vol. 26, núm. 2, julio, 2009, pp. 203-212. Sociedad Mexicana de Psicología A.C. Distrito Federal, México

Hadji, C. (1994). **Avaliação, regras do jogo**. Porto: Porto Editora.

Kirk, D, & MacPhail, A (2002). **Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model**. Journal of Teaching in Physical Education, 2002, 21, 177-192.

Laplane, A. (2000). **Interação e silêncio na sala de aula**. Cadernos Cedes, nº 50, Abril/00 (pp. 55-69)

Leinhardt, G. & Greeno, J. (1986). **The Cognitive Skill of Teaching**. Journal of Education Psychology, 78 (2), 75-95.

Martins, M., Onofre, M e Costa, J. (2014). Experiências de Formação que tornam o Futuro Professor de Educação Física mais confiante no início do Estágio. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**. nº38, 27-43.

McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). **Understanding by design: Professional development workbook**. Alexandria.

Ministério da Educação (2001). **Programa Nacional de Educação Física: Formação Geral dos Cursos Científicos-Humanísticos do Ensino Secundário**. Lisboa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>

Mosston, M. e Ashworth, S. (2008). **Teaching Physical Education**. First Online Edition. Consultado em: http://sport1.uibk.ac.at/lehre/Held%20Kristina/Sportdidaktik%20-Methodische%20Grundlagen%20Held%20Christina%202015-16/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old%20%20Ashworth%20Sara%20und%20Muska%20Moston.pdf

Nobre, P. (2015). **Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, Práticas e Usos**. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física, na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à FCDEF-UC.

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

Quina, J. N. (2009). **A organização do processo de ensino em Educação Física (Vol. 91)**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1989). **Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem**. Universidade Aberta.

Ribeiro, L. C. (1999). **A avaliação da aprendizagem**. Em E. Hoje (Ed.). Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, G.M. (2003). **A Avaliação na Educação Física Escolar: Caminhos e Contextos**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. 2(2):11-21.

Sanchez, D. (1992). **Evaluar en Educacion Fisica**, INDE Publicacions.

Siedentop, D. (1983a). Research on teaching in physical education. *In* Templin, T. & Olson, J. **Teaching in physical education** (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1983b). **Developing teaching skills in Physical Education** (2^a ed.). Palo Alto: Mayfield Pub.

Siedentop, D. (1994). **Sport education: Quality physical education through positive sport experiences**. Champaign, IL: Human Kinetics.

Sobral, F. e Barreiros, M.L. (1980). **Fundamentos e Técnicas de Avaliação em Educação Física**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.

Vickers, J. (1990). **Instructional Design for Teaching Physical Activities**. Illinois: Human Kinetics Books.

Decretos-Lei:

Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro. Diário da República n.º 47/1991, – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de Julho. Diário da República n.º129/2018 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de Julho. Diário da República n.º143/2017- II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Ficha Individual do Aluno



NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2018/2019



FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

CARO ALUNO,

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

TODAS AS INFORMAÇÕES AQUI RECOLHIDAS SÃO SIGILOSAS.

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

GRUPO I – DADOS PESSOAIS DO ALUNO

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

GRUPO II – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

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

GRUPO III – SAÚDE

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

Prof. Titular: António Carlos Miranda
Prof. Estagiário:

Turma:

Página 1 de 2

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

GRUPO IV – MOBILIDADE

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

GRUPO V – ATIVIDADES CURRICULARES E EXTRA CURRICULARES

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

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

APÊNDICE II – Plano Anual

Escola Secundária Avelar Brotero																				
Ano Letivo 2018/2019																				
Professor: Ricardo Jorge Gama																				
Turma: 11º3A																				
Período	1º Período																F E R I A S			
Rotação	1ª Rotação								2ª Rotação											
Espaço	Exterior								Piscina											
Unidade Didática	Andebol								Natação											
Mês	Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro							
Semana	Sem1	Sem2	Sem3	Sem4	Sem5	Sem6	Sem7	Sem8	Sem9	Sem10	Sem11	Sem12	Sem13	Sem14	Sem15	Sem16				
Dia do mês	18	18	20	25	25	27	2	2	4	9	9	11	16	16	18	23	23	25	30	30
Dia da Semana	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui
Aula Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Aula Nº/UD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Ativ PAA																				

*Semana da Educação Física

Escola Secundária Avelar Brotero																																							
Ano Letivo 2018/2019																																							
Professor: Ricardo Jorge Gama																																							
Turma: 11º3A																																							
Período	2º Período																F E R I A S																						
Rotação	3ª Rotação								4ª Rotação																														
Espaço	Polidesportivo 1								Ginásio																														
Unidade Didática	Basquetebol								Ginástica + Dança																														
Mês	Janeiro				Fevereiro				Março				Abril																										
Semana	S1	Sem2	Sem3	Sem4	Sem5	Sem6	Sem7	Sem8	Sem9	S10	Sem11	Sem12	Sem13	Sem14	Sem15	Sem16																							
Dia do mês	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	7	12	12	14	19	19	21	26	26	28	2	2	4	
Dia da Semana	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui		
Aula Nº	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	
Aula Nº/UD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Ativ PAA																																							

Escola Secundária Avelar Brotero																				
Ano Letivo 2018/2019																				
Professor: Ricardo Jorge Gama																				
Turma: 11º3A																				
Período	3º Período																F E R I A S			
Rotação	5ª Rotação																			
Espaço	Polidesportivo 2																			
Unidade Didática	Badminton																			
Mês	Abril				Maio								Junho							
Semana	Sem1	Sem2	Sem3	Sem4	Sem5	Sem6	Sem7	Sem8	Sem9	Sem10	Sem11	Sem12	Sem13	Sem14	Sem15	Sem16				
Dia do mês	23	23	30	30	2	7	7	9	14	14	16	21	21	23	28	28	30	4	4	4
Dia da Semana	Ter	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter
Aula Nº	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	
Aula Nº/UD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Ativ PAA																				

APÊNDICE III – Plano de Unidade Didática (exemplo)

Professor: Ricardo Jorge
Cipriano Pereira da Gama

Escola Secundária Avelar Brotero
Ano Letivo 2018/2019

2º PERÍODO
U.D. BASQUETEBOL

Rotação		3ª Rotação																				
Espaço		Polidesportivo 1																				
Mês		Janeiro									Fevereiro											
Semana		14			15			16			17			18			19			20		
Dia do mês		3	8	8	10	15	15	17	22	22	24	29	29	31	5	5	7	12	12	14		
Dia da Semana		Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui		
Aula Nº		39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57		
Aula Nº/UD		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19		
Conteúdos Teóricos																						
História	AI	I	I	I	I	I	I	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C			
Regulamento	AI	I	I	I	I	I	I	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C			
Dimensões campo	AI	I	I	I	I	I	I	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C			
Arbitragem	AI							I	I	I	E	E	E	E	E	C	C	C	C			
Conteúdos Técnicos																						
Posição Base Def.	AI	AI	AI		I	I	E	E	E	E	AF	AF	C	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Passé (picado, peito)	AI	AI	AI	E	E	E	E	C	C	C	AF	AF	C	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Dribles (progres, protec)	AI	AI	AI	E	E	E	E	C	C	C	AF	AF	C	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Arranque (diret, cruz)	AI	AI	AI		I	I	E	E	E	E	AF	AF	C	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Lançamentos (susp, pass)	AI	AI	AI	E	E	E	E	E	E	C	AF	AF	C	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Fintas	AI	AI	AI	E	E	E	E	E	E	C	AF	AF	C	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Ressalto (Ofen; Defen)	AI	AI	AI											I	E	E	C	C	AS			
Conteúdos Táticos																						
Ataque																						
Enquadramento	AI	AI/I	AI/I	E	E	E	E	E	E	C	AF	AF	C	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Desmarcações	AI	AI/I	AI/I	E	E	E	E	E	E	C	AF	AF	C	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Tripla Ameaça	AI	AI	AI		I	I	E	E	E	E	AF	AF	C	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Aclaramento	AI	AI	AI		I	I	E	E	E	E	AF	AF	E	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Bloqueio																						
Defesa																						
Enquadramento	AI	AI/I	AI/I	E	E	E	E	E	E	C	AF	AF	C	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Defesa Individual	AI	AI	AI					I	I	E	AF	AF	E	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Interceção	AI	AI	AI	E	E	E	E	E	E	C	AF	AF	C	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Defesa à Zona	AI	AI	AI					I	I	E	AF	AF	E	C	C	C	C	AS	AS	AS		
Sair do Bloqueio																						
Formas de Jogo																						
Exercícios Analíticos		X						X					X				X					
2x2	X					X	X							X	X				X	X		
3x3	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X			X	X				
4x4	X										X			X			X			X		
Jogo Formal											X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
5x4												X	X	X			X					
Capacidades Condicionais e Coordenativas																						
Força		X	X			X			X			X										
Velocidade						X			X			X										
Flexibilidade															X							
Resistência					X	X		X	X		X	X		X	X		X	X				
Coordenação								X	X	X	X	X	X									
Modelo de Ensino																						
MED														X	X	X	X	X	X	X		
TGFU	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X		

LEGENDA:		
AI (Apresentação)	AF (Av. Formativa)	AS (Apreensão)
I (Introdução)	E (Exercitação)	C (Consolidação)

APÊNDICE IV – 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: Ricardo Jorge Gama		Data: 2019-02-12	Horas: 10h30
Ano/Turma: 11 ^º 3A	Período: 2 ^º	Local/Espaço: Polidesportivo 1	Duração da aula: 100'
Nº da aula: 55 e 56	U.D.: Basquetebol	Nº de aula / U.D.: 17 e 18 de 19	Estilos de Ensino: Comando. Tarefa. Descoberta guiada.
Nº de alunos previstos: 18	Nº de alunos dispensados: 0	Recursos Materiais: 4 tabelas; 10 bolas; 12 coletes.	
Função didática: Consolidação. Avaliação Sumativa.			
Objetivos da aula: Iniciar a Avaliação Sumativa. Consolidação dos conteúdos abordados (enquadramento ofe/ou/def, desmarcações; aclaramento; ressaltos; defesa Zona e individual; posição base defensiva.			
Sumário: Unidade Didática Basquetebol. Desenvolvimento das capacidades motoras. Consolidação dos conteúdos defensivos e ofensivos abordados até à data. Recurso a jogos lúdicos e didáticos, jogo reduzido 3x3 e jogo formal 5x5, centrada no domínio das competências técnico-táticas do basquetebol. Divisão da turma em grupos heterogéneos. Modelo de Ensino MED. Início da Avaliação Sumativa.			

Tempo	T	P	Conteúdo	Organização	Descrição	Componentes Críticas	Objetivos	Critérios de Êxito
Parte Inicial da Aula								
10h		35'	- Entrada dos alunos para o balneário.	ACPA: E, F.	Os alunos dirigem-se aos balneários para se equipar em após o toque de entrada.	Os alunos equipam-se dentro do tempo estipulado e apresentam-se ao professor.	Apresentar-se em frente ao professor devidamente equipados para a aula.	Os alunos apresentam-se ao professor e cumprem o tempo estipulado.
10h		45'	- Preleção inicial	Os alunos em meia-lua à frente do professor. ACPA: A, B, D, I	<u>Preleção inicial:</u> - Revisão dos conteúdos abordados (questionamento). - Dinâmica da aula de hoje.	Os alunos compreendem os objetivos da preleção inicial.	Transmitir e fazer compreender os objetivos da aula.	Os alunos compreendem os objetivos da aula.
11h		15'	- Aquecimento específico. - Bola ao Capitão. * Ocupação Racional do espaço. * Desmarcações. * Passes. * Def. Individual. * Posição base defensiva	2 Equipas de 4 elementos. 2 Equipas de 5 elementos. Grupos heterogéneos. ACPA: G, F, J.	<u>Jogo da Bola ao Capitão:</u> Um capitão de cada equipa fica no final do campo adversário, numa área delimitada. A equipa tem de fazer chegar a bola ao capitão sem que ela caia ao chão ou seja roubada. A bola deve passar por todos os jogadores da equipa.	<u>Enquadramento Ofensivo:</u> Os três corredores do campo devem estar ocupados por um jogador. As desmarcações permitem que isso aconteça; passa a bola e ocupa outro corredor. <u>Desmarcações:</u> O aluno sem bola deve procura, através da finta de corpo, mudança de direção ou corrida, libertar-se do adversário para tentar receber a bola numa posição mais ofensiva, afastando-se ou aproximando-	Ativação geral do organismo. Aquecimento específico com bola. Consolidar os conteúdos ofensivos e defensivos anteriormente descritos.	Aumento da frequência cardíaca e da temperatura corporal. Consolidar os conteúdos ofensivos e defensivos anteriormente descritos.

1



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



					se do portador da bola. Deve sempre tentar receber a bola o mais próximo do cesto possível e/ou ocupar os corredores do campo para dar ao portador da bola mais do que uma opção de passe. <u>Defesa Individual:</u> Cada defensor escolhe um adversário e deve defendê-lo sempre. Sempre entre ele e o cesto, respeitando o enquadramento, tentando evitar e dificultar as ações de recessão de passe, desmarcação, drible, lançamento e passe. <u>Posição base Defensiva:</u> Posição proativa do defensor. Apoios afastados. Olhar para o portador da bola. 1 MS à frente do corpo na direção do avançado, o outro lateral ao corpo.			
Parte Fundamental da Aula								
11h		30'	- Jogo Holandês. - 3x3 - Enquadramento Ofensivo. - Desmarcação. - Aclaramento. - Defesa Zona. - Defesa Individual	6 Equipas de 3 elementos. Grupos Heterogéneos. ACPA: G, J, A, B, D, E, F, H.	<u>Jogo Holandês:</u> Três equipas em cada campo de basquetebol. Duas assumem as posições defensivas e uma equipa assume a posição ofensiva. Os atacantes atacam para um lado do campo, se marcarem atacam para o cesto contrário; se falharem, trocam de função com a equipa defensiva. A equipa defensiva pega na bola e atacam para o cesto contrário. Assim sucessivamente. <u>Variante:</u> O exercício pode progredir para jogo Holandês 4x4 num campo e no outro campo 3x3 a meio campo, caso se verifique pouco empenhamento motor dos alunos e pouca fluidez do exercício.	Cumprir as componentes descritas em cima para o Enquadramento Ofensivo, desmarcações, defesa individual e posição base defensiva. E ainda: <u>Aclaramento:</u> O aluno sem bola ao ver o seu colega a driblar na sua direção, deve desmarcar-se (ou cortar) para o cesto ou para outro corredor, pronto para receber a bola, libertando assim espaço para o portador da bola progredir e tomar decisões. <u>Defesa à Zona:</u> Defende um corredor ou zona do campo ficando responsável pelos adversários que penetrem essa zona. Faz as trocas necessárias de adversários para defender a sua zona do campo. <u>Drible progressão:</u> Usado quando há espaço no terreno para progredir. Driblar a bola ao lado e à frente do corpo e à altura da cintura. Olhar em frente para ver o jogo.	Consolidar os conteúdos abordados nas aulas, anteriormente descritos. Respeitar as componentes críticas. <u>O Professor:</u> Vai de campo em campo acompanhar as aprendizagens e fornecer feedback relacionado com as ações que considera importante intervir. Utilizar questionamento.	Os alunos não devem evidenciar erros muito grosseiros. Devem cumprir as componentes críticas das ações que desempenham. Devem tentar perceber o feedback do professor e tentar alterar a sua ação, bem como participar no questionamento.

2

					<p>Drible proteção: Usado quando há uma pressão alta do defensor. O portador da bola está de lado ou de costas para o defensor. Drible baixo, com o M5 livre lateral ao corpo. Cabeça levantada para procurar colegas livres.</p> <p>Bessalto Ofensivo: Prever a trajetória da bola e ganhar posição sobre o defensor (entre ele e o cesto). Salta e, no ponto mais alto do salto, toca na bola para a passar para um colega, apanhada a bola e tenta finalizar novamente ou passa a bola a um colega melhor posicionado.</p> <p>Bessalto Defensivo: Prever a trajetória da bola e ganhar posição ao atacante (entre ele e o cesto). Salta e apanhada a bola no ponto mais alto do salto. Protege a bola do adversário com uma posição baixa. Tenta libertar-se do atacante saindo da zona de pressão em drible ou passando a um colega.</p> <p>Lançamento na passada: Realizado perto do cesto em corrida. O 1º apoio é com o pé do lado da mão que lança. O 2º apoio é com o pé contrário à mão que lança. A mão de lançamento sobe para o cesto com a ajuda da flexão da perna de balanço (perna do lado do lançamento).</p> <p>Lançamento em suspensão (curta distância): Os dois pés devem estar ligeiramente afastados orientados para o cesto; os M1 devem usar a semiflexão seguida da extensão para tirar os pés do chão e ajudar no lançamento. Uma mão segura a bola por baixo e a outra ao lado da bola. A mão que está por baixo é a que executa o lançamento propriamente dito enquanto a outra só o orienta. O</p>	
--	--	--	--	--	--	--

3

					<p>cotovelo da mão que segura a bola por baixo deve estar também orientado para o cesto. O lançamento é feito no ponto mais alto do salto e em cima e à frente da cabeça.</p> <p>Cumprir as componentes críticas referidas em cima para g; Enquadramento ofensivo, Desmarcações, Aclaramento, Defesa Zona e Individual, Posição Base Defensiva, Dribles progressão e proteção, Bessaltos ofensivos e defensivos e Lançamentos na passada e em suspensão.</p>	
11h 55	25'	<p>Jogo formal 5x5: Torneio intraturma. - 3ª Jornada. - Enquadramento Ofensivo. - Desmarcação. - Aclaramento. - Defesa Zona. - Defesa Individual</p>	<p>As mesmas equipas do exercício anterior. 3ª Jornada. Jogo7: Sem Colete VS Black & White Jogo8: [] e as Divinas 2 VS Vencedores Jogo9: Black & White VS [] e as Divinas 2 Jogo10: Vencedores VS Sem Colete</p> <p>Grupos heterogéneos.</p>	<p>Jogo: Jogo formal de 8min. Pôr em prática os conteúdos abordados durante as aulas (enquadramento ofensivo e defensivo, desmarcação, aclaramento, posição base defensiva, defesa zona e individual). Regras formais do basquetebol. Ao fim dos 8min, os jogos terminam, as equipas organizam-se novamente para jogar o jogo 9 e 10.</p>		<p>Pôr em prática o MED. Realizar a 3ª Jornada do Torneio. Os alunos põe em prática os conteúdos abordados e aprendidos durante as aulas da UD.</p> <p>Os alunos não devem evidenciar erros muito grosseiros. Devem cumprir as componentes críticas das ações que desempenham. Devem tentar perceber o feedback do professor e tentar alterar a sua ação.</p>
Parte Final da Aula						
12h	05'	<p>- Retorno à calma. - Balanço da aula. - Instruções relativas às próximas aulas.</p>	<p>Os alunos em meia-lua, no campo de visão do professor. ACPA: G, J, A, B, I.</p>	<p>O professor orienta o retorno à calma com alguns exercícios de alongamentos. O professor esclarece dúvidas. Faz o balanço da aula. Faz reflexão geral dos jogos dos alunos. Dá instrução sobre as próximas aulas.</p>	<p>Empenhem-se nos alongamentos da aula. Ouvir atentamente e participar no balanço e reflexão da aula.</p>	<p>Retornar à calma. Dar informações importantes aos alunos.</p> <p>Os alunos executam corretamente os alongamentos. Ouvem e esclarecem dúvidas.</p>

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

O exercício de aquecimento foi selecionado pelo "Preparador Físico" da equipa "Sem Colete". Foi organizado por mim para adequar as intenções do aluno aos objetivos da aula e à especificidade da modalidade. Esta opção vai ao encontro do que é protagonizado no MED, quando prevê a distribuição de tarefas pelos alunos com o objetivo de compreenderem melhor o jogo e de os motivar para a prática. Pretendo que sejam os próprios Preparadores Físicos a apresentar o exercício aos colegas para que desenvolvam competências na oralidade e sociais de falarem perante uma "plateia".

Nesta aula dou início à Avaliação Sumativa com o objetivo de recolher o maior número de dados possíveis para esta função didática. Na próxima e última aula tenciono terminar esta Avaliação confirmando os dados que retirei e tirar algumas dúvidas relativamente a alguns alunos. Para garantir uma recolha mais eficiente e justa para os alunos, os exercícios escolhidos foram jogo reduzido 3x3 (porque foi a forma de jogo mais usada durante a UD e os alunos conhecem os seus princípios; porque é um jogo com poucos alunos e isso aumenta as probabilidades de terem mais contacto com a bola e durante mais tempo; e porque com grupos pequenos de alunos envolvidos num mesmo jogo é mais fácil para mim centrar a minha atenção, observação e acompanhamento das aprendizagens); e jogo formal 5x5 (porque para o secundário, segundo as Aprendizagens Essenciais, os alunos devem conhecer, perceber e aplicar os conteúdos técnico-táticos e

4

princípios de jogo da modalidade nesta forma de jogo, uma vez que é a formal/oficial; porque me permite focar a atenção e observação nas movimentações dos jogadores sem bola (uma vez que estão mais alunos em jogo para uma só bola) no sentido de perceber se compreendem o jogo).

É no seguimento desta necessidade de utilizar o jogo formal 5x5 que aparece também o torneio intraturma, utilizando o MED. Dou aqui continuidade ao torneio iniciado há duas aulas atrás, com quadro competitivo e funções bem definidas para todos os alunos. Este Modelo de ensino traz motivação aos alunos porque é uma competição saudável e o objetivo implícito é a vitória; e traz sentido de responsabilidade, uma vez que a função atribuída a cada aluno tem importância no desempenho da equipa como um todo. Pretendo fazer com eles sintam que cada função traz uma responsabilidade e que a equipa depende dessas funções para poder crescer e melhorar as suas dificuldades.

Também como o MED prevê, pretendo realizar as reflexões durante e depois dos momentos de competição, com o intuito de fazer com que os alunos reflitam nas suas ações, levantem as dificuldades e facilidades e oportunidades de melhoria das suas ações. Faço uma reflexão inicial para ver se os “treinadores” já comunicaram à equipa as táticas ofensivas e defensivas. Faço uma reflexão entre cada jogo, com os “capitães” e “treinadores” para perceber se as táticas estão a funcionar e para perceber se os comportamentos da equipa estão a ir ao encontro dos objetivos estabelecidos inicialmente.

Referências Bibliográficas:
Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais em Educação Física - Secundário 11º ano*. Lisboa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>
Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

APÊNDICE V – Relatório de Aula (exemplo)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2018/2019



RELATÓRIO DE AULA

Prof: Ricardo Gama | Turma 11^ª3A | Aula 4 e 5 de 13 | Matéria: Ginástica de Aparelhos

O aquecimento escolhido para esta aula, já não foi com o intuito de lhes dar a conhecer os aparelhos de forma lúdica, uma vez que já tiveram duas aulas de exercitação nos aparelhos. A minha intenção para o aquecimento de hoje foi dar continuidade à exercitação de habilidades motoras (saltar, marchar, transpor), progressões para figuras e elementos gímnicos (salto ao eixo no banco sueco) e trabalhar condição física (flexões e abdominais, indispensáveis para a suspensão na barra e paralelas e equilíbrios na trave e minitrampolim).

Foi novamente em percurso, mas com uma particularidade. Um grupo de alunos passava por quatro estações e voltava ao início (o outro grupo fazia a mesma coisa nas estações que lhes correspondiam), ao fim de 4/5min, os grupos trocavam de espaço e executavam as outras estações. Assim, previno filas de espera muito grandes para realizar uma ação, torno mais dinâmico o aquecimento e insiro a corrida para voltarem ao início do seu percurso (o que aumenta a temperatura corporal cumprindo assim o principal objetivo do aquecimento).

À semelhança da primeira aula da UD, os alunos montaram o espaço de aula, tomando consciência dos materiais necessários e seu posicionamento para garantir as questões de segurança. É uma parte da aula que leva algum tempo, mas que é bastante importante e necessária. Aqui os alunos, para além de perceberem as características da modalidade, estão a desenvolver competências de Raciocínio e Resolução de Problemas e Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (respetivamente, C e F do ACPA – Direção-Geral da Educação (2018)).

Nesta aula adoto um estilo de ensino diferente (Recíproco). Abreu (2018) refere que há evidências que mostram que o estilo de ensino recíproco (C, no Espetro dos Estilos de Ensino de Mosston & Ashworth (2008), citado por este autor) promove os comportamentos sociais dos alunos e verifica-se um maior fornecimento de feedbacks aos alunos.

Para isto, criei documentos de apoio com componentes críticas de alguns saltos, seqüências e comportamentos que deviam ser observados na execução dos gestos técnicos e elementos gímnicos. Os alunos que, por cada estação, estivessem à espera do colega para realizar os movimentos deviam pegar no documento, ler as componentes críticas e dar feedbacks ao colega sobre as ações que este estava a desempenhar.

Nesta aula, introduzi também alguns conteúdos de nível elementar e optei por mudar a dinâmica da aula, no sentido em que os aparelhos femininos, a partir de hoje, seriam apenas realizados pelas alunas e os aparelhos masculinos, idem aspas. Isto para começarem desde já a exercitar e focar a sua atenção para os aparelhos onde vão ser avaliados.

Neste sentido, para introduzir os elementos de nível elementar utilizei uma estratégia que me ajudou a ter êxito na instrução. Depois de todos os alunos estarem a exercitar os conteúdos introdutórios, dirigi-me às estações femininas e instruí, apenas às alunas, os conteúdos de nível elementar. Depois fiz o mesmo com as estações e conteúdos de nível elementar para os aparelhos masculinos. Reconheço alguns benefícios desta estratégia: faz com que tenha menos alunos parados a escutar-me, metade da turma está em atividade a exercitar os conteúdos; por serem menos alunos, consigo controlar melhor a sua atenção e eventuais comportamentos de desvio; e torno específica a instrução uma vez que estou a instruir conteúdos que se aplicam a um determinado grupo de alunos.

Bibliografia:

Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais em Educação Física - Secundário 11^º ano. Lisboa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>.

Professor: António Miranda

Professor Estagiário: Ricardo Gama
Terça-feira, 26 Fevereiro de 2019

Ano Letivo: 2018/2019



ESCOLA SECUN DÁRIA DE AVELAR BROTERO
NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2018/2019



Abre, A. (2018). *Perceção e Aplicação do Espectro dos Estilos de Ensino na Disciplina de Educação Física*. In Silva, E., Fachada, M. e Nobre, P. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada II*. FCDEF-UC.

Professor: António Miranda

Professor Estagiário: Ricardo Gama
Terça-feira, 26 Fevereiro de 2019

Ano Letivo: 2018/2019

APÊNDICE VI – Grelha de Avaliação Formativa Inicial (exemplo)

Badminton - Grelha de Avaliação Formativa Inicial - 11º3A								
Nº	Nomes	Pega da Raquete	Posição Base e Deslocamento para o batimento	Após batimento dá continuidade ao jogo	Reposição em campo	Adequa o tipo de batimento à trajetória do volante	Observações	Nível
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18	Não Aplicável - Atestado Médico							

LEGENDA:

N. PréIntrodutório	1 (Não Faz)	0-9	Até 3 Descritores de Nível 2
Nível Introdutório	2 (faz com Dificuldade)	10-13	3 ou mais Descritores de Nível 2
Nível Elementar	3 (Faz)	14-17	3 ou mais Descritores de Nível 3
Nível Avançado	4 (Faz Bem)	18-20	3 ou mais Descritores de Nível 4

APÊNDICE VII – Descritores de Avaliação da Avaliação Formativa Inicial (exemplo)

DESCRITORES DOS INDICADORES DE AVALIAÇÃO - AFI - **Badminton** - 11^ªSA

Parâmetros	Indicadores	NÍVEL 1 (0-9)	NÍVEL 2 (10-13)	NÍVEL 3 (14-17)	NÍVEL 4 (18-20)
Contato com o Objeto de Jogo	Pega da Raquete	Pega incorretamente na raquete.	Pega corretamente na raquete, mas NÃO mantém a cabeça da raquete alta.	Pega corretamente na raquete, com o cabo na zona da cintura, mas com a cabeça da raquete orientada para a frente paralela ao solo.	Pega corretamente na raquete, com o cabo na zona da cintura, com a cabeça da raquete alta e com as cordas da rede orientadas para os lados.
Posição Base	Posição Base e Deslocamento para o Batimento	Espera pelo ataque do adversário no sitio onde fez o batimento. NÃO se desloca atempadamente para a zona onde fará o próximo batimento.	Adota a posição base de espera, no centro do campo, no entanto é passiva. NÃO se desloca atempadamente para a zona onde fará o batimento.	Adota a posição base de espera, no centro do campo, com MI fletidos de frente para a rede. Desloca-se cruzando os apoios, para a zona onde fará o batimento.	Adota a posição base de espera, no centro do campo, com MI fletidos de frente para a rede. Desloca-se atempadamente, sem cruzar os apoios, para a zona onde fará o batimento.
Princípios de Jogo	Após batimento dá continuidade ao jogo	NÃO dá continuidade ao jogo, NÃO conseguindo atingir o volante na sua trajetória descendente.	Após batimento consegue dar continuidade ao jogo, mantendo a trajetória do volante alta ou reilínea, ainda que NÃO consiga definir a trajetória do volante para o campo do adversário.	Após batimento consegue dar continuidade ao jogo mantendo a trajetória do volante alta na direção do campo do adversário, NÃO adequando corretamente o batimento à trajetória do volante.	Após batimento consegue dar continuidade ao jogo mantendo a trajetória do volante alta na direção do campo do adversário, adequando o batimento correto à trajetória do volante.
	Reposição em campo	Após o batimento no volante fica no mesmo local à espera de novo ataque do adversário.	Após o batimento no volante revela intenção de se deslocar para o centro do campo, mas NÃO consegue completar a ação.	Após o batimento no volante desloca-se para o centro do campo, adotando a posição base de espera, ainda que tecnicamente incorreta.	Após o batimento no volante desloca-se para o centro do campo, adotando a posição base de espera com o intuito de preparar a recepção ao ataque do adversário.
	Adequa o tipo de batimento à trajetória do volante	NÃO conseguindo atingir o volante na sua trajetória descendente.	POR VEZES, adequa o tipo de batimento (resposta) de acordo com a trajetória do volante.	Adequa MUITAS VEZES o tipo de batimento (resposta) de acordo com a trajetória do volante.	Adequa SEMPRE o tipo de batimento (resposta) de acordo com a trajetória do volante. Se o volante vem alto, faz batimento por cima da cabeça (remate, clear, amorti); se o volante vem baixo faz batimento por baixo da cintura (lob, amorti).

APÊNDICE VIII – Extensão de conteúdos resultantes da Avaliação Formativa Inicial

NÍVEL DE APTIDÃO	ALUNOS (constituição dos subgrupos)	INPUT: Maiores dificuldades detectadas na qualidade de desempenho inicial	PROCESSO/EXTENSÃO DOS CONTEÚDOS			OUTPUT: Objectivos qualitativos/critérios de êxito a atingir no final da UD	
			ONDE? Local	COMO? Que Estratégias de ensino	COM QUÊ? Materiais e meios		
Introdutório Grupo C		<ul style="list-style-type: none"> -Nível técnico (passe, recepção, drible, lançamento) -Dificuldade em se libertar do defensor (desmarcação) -Não fazem passe e corte -Passes não seguros -Não têm intenção de marcar -Não se enquadram nem ocupam racionalmente o espaço -Não recuam defensivamente -Não dificultam as ações do adversário 	ESAB Poli 1	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos Lúdicos Didáticos - Exercícios analíticos - Exercícios com variantes - Dividir campo em zonas - Exercícios por vagas - Jogos Reduzidos - Jogos de superioridade numérica - Inserir-los aos poucos nas atividades do grupo elementar/avançado 	<ul style="list-style-type: none"> Estilos Ensino: - Comando - Tarefa - Ensino Inclusivo (inclui-los nos grupos mais avançados) Feedback: - Descritivo - Prescrito - Interrogativo (desde que perguntas simples) - Auditivo - Visual - Quinestésico - Positivos e negativos Forma: Individual e grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais da escola (pinos, cones, bolas). - Demonstração - Questionamento 	<ul style="list-style-type: none"> -Percebem e realizam passe de peito e picado, lançamento na passada e em suspensão com correção técnica e oportunamente. -Realizam passes seguros e oportunos para o colega imediatamente ao lado. -Têm intenção de marcar ponto. -Adotam uma posição base defensiva adequada e pró-ativa. -Adotam uma posição pró-ativa no ataque fornecendo linhas de passe. -Percebem e executam desmarcações libertando do seu defensor. -Percebem e executam corretamente o enquadramento defensivo e ofensivo.
Elementar Grupo B		<ul style="list-style-type: none"> -Nível técnico (lançamento) -Por vezes não fazem passe e corte -Passes não seguros -Têm pouca intenção de marcar -Passes inadequados à situação. -Não recuam defensivamente -Não se enquadram defensivamente. 	ESAB Poli 1	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios com variantes progressivas - Dividir campo em zonas - Exercícios por vagas - Jogos Reduzidos - Jogos de superioridade numérica - Jogo Formal 	<ul style="list-style-type: none"> Estilos Ensino: - Tarefa - Descoberta Guiada Feedback: - Descritivo - Prescrito - Interrogativo - Auditivo - Visual - Quinestésico - Positivos e negativos Forma: Individual e grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais da escola (pinos, cones, bolas). - Demonstração - Questionamento 	<ul style="list-style-type: none"> -Realizam passes seguros e oportunos para o colega imediatamente ao lado. -Adotam uma posição base defensiva adequada e pró-ativa. -Adotam uma posição pró-ativa no ataque fornecendo linhas de passe. -Têm intenção de marcar ponto. -Percebem e executam corretamente o enquadramento defensivo e ofensivo. -Recuperam defensivamente assim que perdem a bola. -Consegue dar continuidade e largura ao ataque. -Executam corretamente defesa à zona. -Participam no resalto defensivo e ofensivo.
Avançado Grupo A		<ul style="list-style-type: none"> -Finalização fora do contexto, sem critério -Demasiados dribles. -Não jogam com os colegas 	ESAB Poli 1	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios por vagas - Jogos de superioridade numérica - Jogos Reduzidos - Jogo Formal 	<ul style="list-style-type: none"> Estilos Ensino: - Tarefa - Descoberta Guiada Feedback: - Descritivo - Interrogativo - Auditivo - Visual - Quinestésico - Positivos e negativos Forma: Individual e grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais da escola (pinos, cones, bolas). - Demonstração - Questionamento 	<ul style="list-style-type: none"> -Adotam uma posição base defensiva adequada e pró-ativa. -Adotam uma posição pró-ativa no ataque fornecendo linhas de passe. -Finalizam sem hesitação com sucesso. -Consegue dar continuidade e largura ao ataque. -Recuperam defensivamente assim que perdem a bola. -Colaboram e orientam os colegas nas ações ofensivas e defensivas.

APÊNDICE IX – Grelha de Avaliação Formativa Processual (exemplo)

Grelha de Avaliação Formação Processual - Andebol (11º3A)									
nº	Nomes	Tática							Observações
		Ataque				Defesa			
		Desmarca-se de maneira a dar linha de passe	Faz passes seguros para o colega imediatamente ao lado	Penetra o espaço entre dois defesas	Faz cruzamentos com os colegas fixando o adversário para passar	Posição base com MS em cima	Desliza acompanhando o movimento da bola, encurtando o espaço interdefens.	Pressiona o portador da bola reduzindo as linhas de passe	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									

Legenda: 1 (Não Faz). 2 (Faz com Dificuldades). 3 (Faz). 4 (Faz Bem)

APÊNDICE X – Grelha de Avaliação Sumativa (exemplo)

Basquetebol - Grelha de Avaliação Sumativa 11º3A											
Nº	Nome	Ataque					Defesa				OBSERVAÇÕES
		Enquadramento (ocupação racional)	Passa e Corta	Desmarca-se	Progride sem espaço para o fazer	Lança sem oportunidade	Enquadramento defensivo	Defesa à Zona	Defesa Individual	Interceta passes	
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											

LEGENDA:

1 (Não Faz) | 2 (Faz com Dificuldade) | 3 (Faz) | 4 (Faz Bem)

APÊNDICE XI – Ficha de Autoavaliação qualitativa (exemplo)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
ANO LETIVO 2018/2019

Nome: _____

Data: ___/___/___

Ano/Turma: __11º3A__

AUTO AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE BADMINTON				
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 o jogo de Badminton.				
6. Tenho que trabalhar mais para evoluir.				
7. Quanto acho que mereço como nota final.	_____ Valores			
Justifica a nota: _____				

APÊNDICE XII – Parâmetros e Critérios de Avaliação

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

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

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

APÊNDICE XIII – Parâmetros e Critérios de Avaliação Alunos com Atestado

Grelha de avaliação dos alunos com Atestado Médico

Indicadores de qualidade	Critérios de avaliação	Descritores (assinalar com uma <u>x</u> 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.	
		Conclui todas as tarefas.	
	Autonomia (__ pontos)	Procura de forma autónoma fontes de informação.	
		É autónomo na execução e produção documental.	
		É autocrítico em relação ao seu desempenho e reconhece as suas necessidades.	
	Autoavaliação (__ pontos)	Avalia o seu desempenho no processo de formação.	
Apresenta espírito autocrítico.			
Identifica os pontos fortes e fracos.			
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

Critérios de avaliação dos alunos com Atestado Médico

DOMÍNIOS	OBJETIVOS A ATINGIR/COMPETÊNCIAS A AVALIAR	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PESO %								
SABER ESTAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empenho - Atenção - Interesse ▪ Responsabilidade - Cumprimento de regras estabelecidas (assiduidade, pontualidade, prazos...) ▪ Relações interpessoais - Cooperação e entajuda - Espírito de tolerância ▪ Autonomia - Espírito de Iniciativa <ul style="list-style-type: none"> - Intervenção nas aulas - Realização das tarefas propostas - Respeito pelo património comum - Respeito pelo outro - Capacidade de concretização 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de observação 	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">1</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td></td> </tr> </table>	1		5	10	3		1	
			1								
			5	10							
			3								
1											
SABER FAZER/SABER (NO CONTEXTO DE CADA UNIDADE DIDÁTICA)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimentos teóricos: <ul style="list-style-type: none"> - 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. 	<p>Provas de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Testes/Fichas - Elaboração de um portefólio (Trabalhos, pesquisas, relatórios, etc) - Questionamento <p>Aplicação prática:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tarefas de arbitragem Organização/apoia à aula 	90								

APÊNDICE XVI – Resultados dos Questionários da 1ª Parte, Grupo I por Dimensão Pedagógica

Dimensão Instrução (DI)					
Item	Ciclo	Professores		Alunos	
		N	Média	N	Média
apresento os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.	3ºciclo	25	4,68	520	4,31
	Secundário	28	4,43	565	4,22
demonstro um conhecimento aprofundado da matéria que ensino.	3ºciclo	25	4,20	520	4,58
	Secundário	28	4,25	565	4,34
transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	3ºciclo	25	3,76	519	4,20
	Secundário	28	4,04	565	3,87
forneço feedback ao longo da aula.	3ºciclo	25	4,28	520	4,38
	Secundário	28	4,50	565	4,07
preocupo-me em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	3ºciclo	25	4,32	520	4,30
	Secundário	28	4,25	565	4,03
questiono os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	3ºciclo	25	4,16	520	3,97
	Secundário	28	3,96	565	3,66
realizo um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	3ºciclo	25	3,92	520	3,55
	Secundário	28	3,61	565	3,62
sou claro na transmissão de feedback.	3ºciclo	25	4,44	520	4,35
	Secundário	28	4,39	565	4,09
transmito feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	3ºciclo	25	4,48	520	4,30
	Secundário	28	4,36	565	4,16
utilizo a demonstração na apresentação das tarefas.	3ºciclo	25	3,96	520	4,45
	Secundário	28	3,96	565	4,26
utilizo diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	3ºciclo	25	4,28	520	4,18
	Secundário	28	4,00	565	3,97
utilizo, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	3ºciclo	25	4,04	520	4,03
	Secundário	28	3,86	565	3,93
certifico-me se os alunos saem da aula sem dúvidas.	3ºciclo	25	3,92	520	3,93
	Secundário	28	3,82	564	3,68

Dimensão Planeamento e Organização (DPO)

Item	Ciclo	Professores		Alunos	
		N	Média	N	Média
planifico a matéria, seguindo uma sequência lógica.	3ºciclo	25	4,52	520	4,39
	Secundário	28	4,64	565	4,27
apresento, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	3ºciclo	25	4,64	520	4,51
	Secundário	28	4,71	565	4,41
apresento o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	3ºciclo	25	4,56	520	4,37
	Secundário	28	4,46	565	4,18
cumpro o horário da aula.	3ºciclo	25	4,60	520	4,55
	Secundário	28	4,93	565	4,48
sou assíduo.	3ºciclo	25	4,76	520	3,93
	Secundário	28	4,89	565	4,55
gasto muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	3ºciclo	25	2,32	519	2,91
	Secundário	28	2,43	565	2,82
preocupo-me em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	3ºciclo	25	4,44	520	4,17
	Secundário	28	4,18	565	3,95
utilizo recursos materiais e/ou TICs (tecnologias de informação e comunicação).	3ºciclo	25	3,36	520	2,32
	Secundário	28	3,25	565	2,39

Dimensão Clima (DC)

Item	Ciclo	Professores		Alunos	
		N	Média	N	Média
imprimo ritmo e dou entusiasmo à aula.	3ºciclo	25	4,28	520	4,05
	Secundário	28	4,04	565	3,89
demonstro-me recetivo a novas ideias dos alunos.	3ºciclo	25	3,88	520	3,87
	Secundário	27	4,07	565	3,77
por vezes, incompatibilizo-me com algum aluno, sem razão aparente para tal.	3ºciclo	25	1,68	520	2,23
	Secundário	28	1,54	565	2,05
encorajo os alunos.	3ºciclo	25	4,68	520	4,13
	Secundário	28	4,50	565	4,10
dou especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	3ºciclo	25	4,28	520	4,00
	Secundário	28	4,00	565	3,80
estimulo a autorresponsabilização dos alunos.	3ºciclo	25	4,28	520	4,21
	Secundário	27	4,33	565	4,15
estimulo a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	3ºciclo	25	3,88	520	4,02
	Secundário	28	4,21	565	3,84
relaciono-me positivamente com os alunos.	3ºciclo	25	4,56	520	4,16
	Secundário	28	4,57	565	4,17
fomento uma relação positiva entre os alunos da turma.	3ºciclo	25	4,44	520	4,25
	Secundário	28	4,39	565	4,28
preocupo-me em tratar os alunos de forma igual.	3ºciclo	25	4,64	520	4,28
	Secundário	28	4,71	565	4,19
trato os alunos com respeito.	3ºciclo	25	4,96	520	4,54
	Secundário	28	4,89	565	4,51
mostro disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	3ºciclo	25	4,32	520	4,07
	Secundário	28	4,25	565	3,94
motivo os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	3ºciclo	25	4,40	520	4,00
	Secundário	28	4,18	565	3,94

Dimensão Disciplina (DD)

Item	Ciclo	Professores		Alunos	
		N	Média	N	Média
mantenho a turma controlada.	3ºciclo	25	4,20	520	3,98
	Secundário	28	4,29	565	3,92
sou justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	3ºciclo	25	4,28	520	4,17
	Secundário	28	4,36	565	3,99
por vezes, permito comportamentos inapropriados.	3ºciclo	25	1,96	520	2,65
	Secundário	28	2,11	565	2,32
previno comportamentos de indisciplina.	3ºciclo	25	4,28	520	3,98
	Secundário	28	4,25	565	3,84

Dimensão Avaliação (DA)



Item	Ciclo	Professores		Alunos	
		N	Média	N	Média
dou a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	3ºciclo	25	4,04	519	4,39
	Secundário	28	4,04	565	3,96
sou justo nas avaliações.	3ºciclo	25	4,56	520	4,20
	Secundário	27	4,56	565	3,95
utilizo formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	3ºciclo	25	3,44	520	3,39
	Secundário	28	3,21	565	2,79
apresento, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	3ºciclo	25	4,12	520	4,28
	Secundário	28	4,25	565	4,10
foco a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	3ºciclo	25	4,80	520	4,32
	Secundário	28	4,46	565	4,28
informo, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	3ºciclo	25	4,64	520	4,23
	Secundário	28	4,46	565	4,17

ANEXOS

ANEXO 1 – Diploma de Organização do Corta-Mato Escolar 2018




ANEXO 2 – Certificado de Organização da VIII Oficina de Ideias em Educação Física




CERTIFICADO DE ORGANIZAÇÃO


VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que RICARDO JORGE C. PEREIRA DA GAMA 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*”.

O Diretor da FCDEF-UC

(Pro.º Doutor António Figueiredo)

O Diretor da ESAB

(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 03 de abril de 2019



ANEXO 3 - Certificado de Participação na VIII Oficina de Ideias em Educação Física



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que RICARDO JORGE C. PEREIRA DA GAMA esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "A Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos".

O Diretor da FDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

O Diretor da ESAB

(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 03 de abril de 2019



ANEXO 4 - Certificado de Apresentação na VIII Oficina de Ideias em Educação Física

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Avelar Brotero
Escola Secundária Avelar Brotero

CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO

VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que RICARDO JORGE C. PEREIRA DA GAMA foi preletor neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "*A Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos*".

O Diretor da FCFEFC-UC
UNIVERSIDADE DE COIMBRA
(Prof. Doutor António Queirodo)

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

Coimbra, 03 de abril de 2019

ANEXO 5 – Certificado de Participação no Programa FITescola



CERTIFICADO

Ação de formação - Programa FITescola

Para os devidos efeitos se declara que **Ricardo Jorge Cipriano Pereira da Gama** 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



ANEXO 6 – Certificado de Participação no I Seminário Internacional de Inclusão pelo Desporto



ANEXO 7 – Certificado de Participação na Formação de Juízes/Árbitros de Natação do Desporto Escolar

Formação de Juízes/Árbitros de Natação CLDE Coimbra



Desporto Escolar

Certificado de Participação

Certificamos que Ricardo Jorge Gama participou na Ação de Formação de Juízes 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



ANEXO 8 – Certificado de Participação no VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

8º Fórum Internacional das Ciências
da
Educação Física



Educação Física: Espaço e Identidade

Ricardo Gomes

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

Coimbra, 16 e 17 de maio de 2019

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
Prof.ª Doutora Elisabete da Silva
Coordenadora do MEEFEBS



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

ANEXO 9 - Certificado de Apresentação no VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

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



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

**ANEXO 10 - Certificado de Apresentação no VIII Fórum
Internacional das Ciências da Educação Física**

8º Fórum Internacional das Ciências
da
Educação Física



Educação Física: Espaço e Identidade

16 e 17 de maio de 2019

PAULO NOBRE e RICARDO GAMA

Foram conferencistas convidados, tendo apresentado o tema:

Desenvolvimento curricular e identidade da Educação Física

Coimbra, 17 de maio de 2019

Prof. Doutor José Pedro Ferreira

Diretor da FCDEFUC



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