

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Pedro Gonçalo da Costa Pinho

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA DE S.
BERNARDO – AVEIRO NO ANO LETIVO DE
2019/2020**

VOLUME 1

Dissertação no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientada pela Professora Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva e apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho de 2020

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA
DE S. BERNARDO – AVEIRO NO ANO LETIVO DE 2019/2020**

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

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

COIMBRA

2020

Pinho, P. (2020). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica de S. Bernardo no ano letivo 2019/2020. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Pedro Gonçalo da Costa Pinho, aluno n° 2018244146 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, 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 28°, da seco V, do Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra de 23 de agosto de 2013.

Coimbra, 30 de junho de 2020

Pedro Gonçalo da Costa Pinho

Agradecimentos

A elaboração deste documento não teria sido possível sem a presença e o apoio de algumas pessoas na minha vida. Terminada, agora, mais uma etapa académica da minha vida, posso olhar para trás com a certeza de que nem sempre foi um percurso plano, havendo em alguns momentos a necessidade de escalar montanhas e ultrapassar obstáculos, mas com a certeza de que tive sempre o melhor apoio comigo para o conseguir fazer.

Começo por dirigir as palavras de agradecimento aos meus pais que contribuíram diariamente para o meu sucesso e formação académica, transmitindo-me sempre os melhores valores pessoais, sociais, e estando sempre disponíveis para superar qualquer dificuldade comigo.

À minha namorada por nunca me ter deixado fracassar e por me ter dado a mão no momento que mais precisei. Para ti, palavras nunca serão suficientes por tudo aquilo que fizeste e fazes por mim diariamente.

Aos meus atletas por me terem proporcionado momentos de grande alegria dentro do campo de futebol, e por terem sido sempre compreensivos pelo facto de conciliar os estudos com a função de treinador de futebol, e nem sempre ter conseguido dar o melhor de mim no exercício da função.

Aos meus colegas de estágio, Aléxi Leal e Óscar Carvalho pela sua disponibilidade e companheirismo ao longo desta caminhada.

Aos meus orientadores Ana Marques e Elsa Silva pela transmissão de conhecimentos e pela disponibilidade que demonstraram.

Ao Departamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas José Estêvão por me terem recebido tão bem, e pela disponibilidade que sempre demonstraram em qualquer circunstância.

Aos professores e todos os funcionários que facilitaram a minha passagem por lá e que sempre se mostraram predispostos a ajudar.

Por último, mas não menos importante, à minha turma do 8º ano por me terem aceitado e me terem proporcionado um ano de estágio tão rico em conhecimentos e aprendizagens. Sem vocês, de certeza que tudo isto não teria sido possível.

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e evidencia todo o processo desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico. Nesse sentido, o Estágio Pedagógico culmina com as aprendizagens desenvolvidas ao longo de três anos de licenciatura e, agora, 2 anos de mestrado, representando assim a transição de aluno para professor. O Estágio Pedagógico foi realizado no Agrupamento de Escolas José Estêvão, em Aveiro, com a turma H do 8º ano de escolaridade, a decorrer no ano letivo de 2019/2020.

Este relatório representa o processo desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico, desde o início do mesmo até ao final, não se descurando os sucessos ou os fracassos, mas sim tentando-os interligar e fazer perceber que ambos fazem parte do caminho e deste processo que agora terminou.

Sendo assim, este relatório está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo engloba a Contextualização da Prática Pedagógica, onde se procura dar a conhecer todo o meio envolvente da escola, o agrupamento, a turma, o núcleo de estágio e os docentes do grupo disciplinar. No segundo capítulo é exposto o processo desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico e divide-se em quatro áreas, sendo elas as Atividades de Ensino-Aprendizagem, Atividades de Organização e Gestão Escolar, Projetos e Parcerias Educativas e Atitude Ético-Profissional e, em cada uma destas áreas é descrito todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo. Por fim, o terceiro capítulo coincide com a parte investigativa, na qual desenvolvemos um estudo sobre a convergência das perceções de professores e alunos relativamente à respetiva intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Prática Pedagógica. Processo.

Abstract

This report falls within the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education and portrays the entire process developed during the Teacher Training. In this sense, the Pedagogical Internship culminates with the learning developed over a three-year degree and, now, 2 years of master's degree, thus representing the transition from student to teacher. The Pedagogical Internship was held at the José Estêvão School Group, in Aveiro, with the class H of 8th grade, taking place in the academic year 2019/2020.

This report represents the entire process developed throughout the Teacher Training, from the beginning of it to the end, not neglecting successes or failures, but trying to interconnect them and making it known that both are part of the path and this process that is now over.

Therefore, this report is structured in three chapters. The first chapter encompasses the Contextualization of Pedagogical Practice, which seeks to make the whole of the school's surroundings known, the group, the class, the internship group and the teachers of the disciplinary group. The second chapter is more practical, portraying the entire process developed during the Teacher Training. It is divided into four areas, namely Teaching-Learning Activities, Organization and School Management Activities, Projects and Educational Partnerships and Ethical-Professional Attitude and, in each of these areas, all the work carried out throughout the year must be described. Finally, the third chapter coincides with the investigative part, in which we developed a study on the convergence of the perceptions of teachers and students regarding their pedagogical intervention.

Keywords: Physical Education. Teacher Training. Pedagogical Practice. Process.

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice de Tabelas	x
Índice de Quadros.....	x
Lista de Abreviaturas e Siglas	xi
Introdução.....	12
Capítulo I – Contextualização da Prática.....	13
1. Expectativas Iniciais.....	13
2. Caracterização do contexto	14
2.1. O Agrupamento	14
2.3. O grupo disciplinar.....	14
2.4. Núcleo de estágio.....	15
2.5. A turma.....	15
Capítulo II – Análise reflexiva da prática pedagógica.....	17
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem	17
1. Planeamento	17
1.1. Plano Anual.....	19
1.2. Unidades Didáticas	20
1.3. Planos de Aula.....	24
2. Realização.....	27
2.1. Intervenção Pedagógica	27
2.1.1. Instrução	27
2.1.2. Gestão e Organização	29
2.1.3. Clima/Disciplin.....	30
2.2. Decisões de ajustamento, estratégias e opções.....	33
3. Avaliação	35
3.1. Avaliação Inicial Formativa	36
3.2. Avaliação Formativa Processual	37
3.3. Avaliação Sumativa	40
3.4. Autoavaliação.....	42
3.5. Parâmetros e critérios de avaliação.....	43
4. Questões dilemáticas	45
Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar	48
Área 3 – Projetos e parcerias educativas.....	51

Área 4 – Atitude ético-profissional	53
Capítulo III – Tema Problema	55
1. Introdução	56
2. Enquadramento Teórico	57
3. Metodologia	59
3.1. Amostra	59
4.1.1. Dimensão Instrução	64
4.1.2. Planeamento e Organização	64
4.1.3. Relação Pedagógica	64
4.1.4. Disciplina	65
4.1.5. Avaliação	65
4.2. Análise dos resultados relativos aos 3 itens da 1ª parte do Grupo II – Opinião do aluno/professor em relação à EF	65
4.3. Análise dos resultados relativos às entrevistas aos docentes de EF	66
5. Discussão dos resultados	71
6. Considerações Finais	72
Referências Bibliográficas	73
Conclusão	77
Referências Bibliográficas	78
Anexos	82
Anexo I – Exemplo de um relatório de plano de aula	83
Anexo II – Exemplo da classificação do protocolo de avaliação inicial	84
Anexo III – Grelha de avaliação formativa da matéria de andebol	85
Anexo IV – Grelha de autoavaliação	86
Anexo V – Critérios de avaliação do 3º ciclo	87
Anexo VI – Certificado de participação na ação de formação da “Educação Olímpica”	92
Anexo VII – Questionário (professores)	93
Anexo VIII – Questionário (alunos)	95
Apêndices	96
Apêndice I – Exemplo de um plano de aula	97
Apêndice V – Grelha de assiduidade e pontualidade	108
Apêndice VI – Grelha de questionamento preenchida no final de cada aula	109
Apêndice VII – Cartaz dos Jogos Olímpicos Escolares	110
Apêndice VIII – Calendário dos Jogos Olímpicos Escolares	111
Apêndice IX – Mapa do Orienta-te em Aveiro – Formato Virtual	113

Apêndice X – Quiz - Orienta-te em Aveiro.....	114
Apêndice XI – Ficha de inscrição dos jogos olímpicos escolares.....	118
Apêndice XII – Poster das IX Oficina de Ideias.....	119
Apêndice XIII – Guião das entrevistas.....	120
Apêndice XIV – Resultados e análise dos 44 itens da 1ª Parte, Grupo I – Intervenção Pedagógica por dimensões (Professores).....	123
Apêndice XV – Resultados e análise dos 44 itens da 1ª Parte, Grupo I – Intervenção Pedagógica por dimensões (Alunos).....	125
Apêndice XVI – Entrevista do docente A.....	127
Apêndice XVII– Entrevista do docente B.....	129
Apêndice XVIII – Entrevista do docente C.....	131
Apêndice XIX – Definição das categorias.....	133
Apêndice XX– Apresentação dos resultados da categorização das entrevistas.....	135

Índice de Tabelas

Tabela 1 Intervalo de percentagens dos níveis da avaliação sumativa.....	42
Tabela 2 - Amostra da Investigação (questionário)	59
Tabela 4 – Resultados relativos aos 44 itens da 1ª Parte – Grupo I – Intervenção Pedagógica (valores médios – SPSS)	63
Tabela 5- Resultados relativos aos 3 itens da 1ª Parte do Grupo II - Opinião aluno/professor em relação à EF (valores médios - SPSS).....	66

Índice de Quadros

Quadro 1 Panorama Anual do ano letivo	19
Quadro 2 Ensino por etapas.....	23
Quadro 3 Tarefas a realizar nas DAC	41
Quadro 4 Critérios das Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos.....	44
Quadro 5 Composição do questionário "A intervenção pedagógica do professor de Educação Física"	60
Quadro 6 Apresentação esquemática da categorização das entrevistas	67

Lista de Abreviaturas e Siglas

AEJE: Agrupamento de Escolas José Estêvão

DEF: Departamento de Educação Física

EBSB: Escola Básica de S. Bernardo

EF: Educação Física

ESJE: Escola Secundária José Estêvão

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

MEEFEBS: Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio do ano letivo de 2019/2020, inserido no plano de estudos do segundo ano (terceiro e quarto semestre) do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDFEF-UC).

O Estágio Pedagógico foi desenvolvido na Escola Básica de S. Bernardo (EBSB), no distrito de Aveiro, junto do 8º ano de escolaridade da turma H, sob a orientação da Professora Ana Isabel Marques.

Este relatório tem como objetivo a descrição estruturada e refletida das experiências vividas ao longo do período de estágio. Pretendemos apresentar e documentar os principais momentos referente a esta etapa, as fragilidades e evoluções sentidas e as decisões que foram necessárias tomar. Todas as situações referidas anteriormente fazem parte do processo de prática docente, no sentido em que o grande objetivo é a proporção do melhor e mais adequado processo de ensino-aprendizagem, como futuro profissional de Educação Física (EF).

Seguindo as orientações do Guia de Estágio Pedagógico, o presente relatório encontra-se estruturado da seguinte forma: contextualização da prática; análise reflexiva da prática pedagógica e aprofundamento do tema-problema intitulado de “A intervenção pedagógica do professor de EF: uma comparação entre a perspetiva dos professores e alunos do 3º ciclo da E.B. 2,3 de S. Bernardo do distrito de Aveiro”.

Em primeiro lugar, de modo a contextualizar a prática em que estamos envolvidos, apresentamos as expectativas iniciais e uma caracterização de todo o contexto escolar, incluindo a própria escola, o grupo disciplinar, o núcleo de estágio e da turma do 8ºH. Seguidamente, descrevemos, analisamos e efetuamos uma reflexão em relação às atividades de ensino-aprendizagem, atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas e atitude ético-profissional, tendo por base o processo de planeamento, realização e avaliação. Por último, o presente estudo visa no aprofundamento do tema-problema centrado na convergência das perceções de professores e alunos relativamente à respetiva intervenção pedagógica.

Capítulo I – Contextualização da Prática

1. Expectativas Iniciais

O primeiro momento reflexivo do Estágio Pedagógico consistiu nas expectativas iniciais. Esta experiência teve início em setembro, aquando do início do ano letivo 2019/2020, tendo-nos deparado com um misto de emoções. Entre o nervosismo da entrada numa experiência nova, o receio de errar, o duvidar das nossas capacidades e a ansiedade de vivenciar esta experiência.

O facto de já ter lecionado atividades de Enriquecimento Curricular na área da EF durante o ano letivo anterior, de já ter sido monitor em campos de férias de verão, bem como ser treinador de futebol, transmitiu-me conhecimentos para entrar nesta experiência com maior confiança, no entanto, e tratando-se de um contexto diferente, o estágio desenvolveu em mim um maior sentido de responsabilidade.

Antes do início das aulas, as primeiras semanas tiveram como objetivo a nossa inclusão, professores estagiários, em todo o contexto escolar, com o auxílio da professora cooperante. Este período tornou-se imprescindível na medida em que permitiu integrar-nos no local de estágio, ter conhecimento dos conteúdos didático-pedagógicos, ético-morais e profissionais que os docentes devem abordar no desenvolver da sua função.

O nosso foco principal direccionava-se para lecionação dos conteúdos da forma mais correta e adequada, com o intuito de proporcionar boa qualidade de aprendizagem a todos os alunos, quer nos conteúdos programáticos da disciplina como as competências sociais, afetivas e culturais e valores éticos e morais.

Após o início desta experiência, o nervosismo, o receio, a dúvida e a ansiedade foram-se desvanecendo, tornando visível a calma e tranquilidade, superando os objetivos iniciais e as nossas maiores fragilidades. A cada aula que era lecionada, as fragilidades eram combatidas passo a passo e os objetivos eram cumpridos.

2. Caracterização do contexto

Para um melhor entendimento do presente relatório de estágio, torna-se importante contextualizar a experiência vivenciada, caracterizando o agrupamento de escolas que nos recebeu, o meio físico, socioeconómico e cultural onde está inserido, o grupo disciplinar, o núcleo de estágio e a turma pela qual ficámos responsáveis.

2.1.O Agrupamento

O Agrupamento de Escolas José Estevão (AEJE) é constituído pela ligação da Escola Secundária José Estêvão (ESJE) ao agrupamento de escolas de S. Bernardo, anteriormente composto por Jardins de Infância, Centros Escolares e Escolas EB1 e pela EB2 de São Bernardo, localizados em São Bernardo, Vilar, Areais, Presa e Solposto. A sede do agrupamento funciona na Escola José Estevão.

O AEJE encontra-se localizado na Avenida 25 de Abril, em Aveiro, onde funcionam turmas do 7.º ao 12.º ano e turmas de EFA para adultos. Na EBSB, localizada na Rua Dr. José Girão Pereira, a norte da freguesia de S. Bernardo, funcionam turmas do 1.º ao 3.º ciclo. No espaço físico desta escola encontra-se, na última fase de construção, uma escola do 1º Ciclo, de tipologia T8, e respetivos equipamentos de apoio. No ano letivo de 2018/2019 o Agrupamento conta com cerca de 2840 alunos divididos por aquelas instalações e em que a escola sede alberga cerca de 1500 alunos e a EBSB é frequentada por mais de 700 alunos entre o 1º e 9º ano de escolaridade.

2.2.O meio físico, socioeconómico e cultural

O concelho de Aveiro está inserido na Nomenclatura de Unidades Territoriais (NUT) III da região de Aveiro, que também integra os concelhos de Águeda, Albergaria-a-Velha, Anadia, Estarreja, Ílhavo, Murtosa, Oliveira do Bairro, Ovar, Sever do Vouga e Vagos. O AEJE insere-se na malha urbana do concelho de Aveiro, sede de município, pertencendo à região do Centro e sub-região de Aveiro (NUT III), com uma população de cerca de 77 630 habitantes, vivendo a maioria na cidade e na sua zona periférica.

2.3. O grupo disciplinar

O grupo de EF do AEJE é composto por 18 professores e 2 estagiários, sendo 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 23 e os 60 anos. Foi visível o ambiente colaborativo no grupo, seja nas reuniões de grupo disciplinar ou na realização de atividades de âmbito desportivo. Além deste ambiente colaborativo, foi

um grupo bastante acolhedor, tendo-nos recebido e integrado no grupo, fazendo-nos sentir parte do mesmo desde o início do ano letivo.

A professora cooperante foi sem dúvida fundamental para esta nossa integração total no grupo disciplinar, bem como no nosso desenvolvimento enquanto futuros professores de EF, mantendo-nos sempre integrados no processo.

2.4. Núcleo de estágio

O núcleo de estágio foi composto por 3 elementos do sexo masculino. Pelo facto de sermos licenciados por universidades distintas, apenas nos conhecemos no decorrer do Estágio Pedagógico. Nesse sentido, e atendendo ao facto desta relação ser curta, considero que o ambiente desenvolvido foi bastante agradável e facilitador do bom trabalho, uma vez que estávamos sempre dispostos a ajudar-nos uns aos outros.

No que concerne à observação de aulas, a cooperação do núcleo de estágio e da professora cooperante foi fundamental para o nosso desenvolvimento pedagógico no decorrer do estágio. Foram proferidas críticas construtivas com o intuito de serem efetuadas correções e melhoramentos de algumas lacunas.

2.5. A turma

Para realizar a caracterização da turma, no início do ano letivo, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, lecionada pela diretora de turma, foi entregue a cada aluno um questionário com cerca de 30 perguntas. Este questionário teve como objetivo recolher informações relevantes para o futuro planeamento do ensino e para uma adaptação à fase inicial da intervenção pedagógica com a turma, incluindo diversificadas questões entre: pessoais, parentais, geográficas, de saúde, gostos, entre outras.

Da análise às respostas dos questionários foi possível retirar as seguintes informações: A turma do 8ºH é composta por 28 alunos: 15 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, sendo que as idades variam entre os 12 e os 14 anos.

A disciplina que os alunos reportaram como tendo mais dificuldades é a Matemática e a disciplina que evidenciam mais gosto é a EF.

Alegam ainda que as dificuldades que apresentam nas diversas disciplinas resultam de:

- Dificuldade em compreender a explicação do professor;
- Não gostar da forma como o professor organiza a aula;

- Pouco interesse por algumas matérias.

Por fim, 26 alunos dizem gostar da escola, e em sentido contrário, 2 dizem não nutrir esse mesmo sentimento.

Realizando agora uma análise global aos dados suprarreferidos, podemos considerar que nem sempre foi possível relacionar as respostas dadas pelos alunos com o seu comportamento/empenho em sala de aula. Tendo em conta que a grande maioria dos alunos refere que a sua disciplina preferida é a EF, é-nos difícil perceber o comportamento de alguns alunos durante as aulas, uma vez que apresentavam desinteresse por todas as tarefas propostas ou apenas tinham como objetivo estar a perturbar o bom comportamento dos seus colegas.

Concluimos que a turma apresentou um misto de comportamentos, sendo que na disciplina de EF, pelo que foi reportado nos vários conselhos de turma, era onde apresentavam um comportamento mais regular e mais controlado, tendo em conta ao que se passava em outras disciplinas. Acreditamos que o facto de proporcionarmos atividades que evitavam filas de espera ou permitiam comportamentos de desvio foi fundamental para controlar estes comportamentos, e fomos também, ao longo do ano letivo, denotando empenho e entusiasmo na realização das atividades propostas.

Capítulo II – Análise reflexiva da prática pedagógica

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

O Estágio Pedagógico possibilitou-nos adquirir e aperfeiçoar competências pedagógicas e didáticas fundamentais para exercer a função de professor, além de nos ter dado a possibilidade de vivenciar o processo ensino-aprendizagem, e nos proporcionar a experimentação da relação aluno-professor.

O processo ensino-aprendizagem é um nome para um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Mais do que “ensino” e “aprendizagem”, como se fossem processos independentes da ação humana, há os processos comportamentais que recebem o nome de “ensinar” e de “aprender” (Kubo & Botomé, 2001).

Segundo Albuquerque (2010), o professor é uma das variáveis mais importantes do processo ensino-aprendizagem se tivermos em conta que exerce uma função única dentro da escola. A sua principal função consiste em ser facilitador da aprendizagem dos alunos, em ajudar-lhes a aprender (Lopes, 2002). O professor é o elemento de ligação entre o contexto interno (a escola), o contexto externo (a sociedade), o conhecimento dinâmico e o aluno (Garchet, 2004).

Nas Atividades de Ensino-Aprendizagem, consideram-se 3 grandes domínios profissionais da prática docente: Planeamento do Ensino, a Condução do Ensino-Aprendizagem (realização) e a Avaliação (Ribeiro-Silva, Fachada, & Nobre, 2018, p. 33).

1. Planeamento

A primeira ação do professor antes de se iniciar o ano letivo deve ser o planeamento. Este deve ser objetivo, claro e flexível para permitir ajustamentos ao longo do ano, consoante as necessidades. Nesse sentido, foi fundamental o planeamento a longo prazo (plano anual), a médio prazo (unidades de ensino) e a curto prazo (planos de aula) para um eficaz processo de ensino-aprendizagem.

O planeamento, de acordo com Capucha (2008), é um conjunto articulado de procedimentos que conduzem ao estabelecimento do plano de ação. Deve identificar os meios e recursos de diversas naturezas necessários para a chegada ao resultado pretendido, assim como os agentes responsáveis pela consecução das ações que a concretiza, estabelecendo prioridades e definindo as ações a desenvolver e o seu

encadeamento no tempo. Assim, o trabalho dito de planeamento não se faz de uma só vez, desenrola-se normalmente em várias etapas (Ribeiro-Silva, Fachada, & Nobre, 2018, p. 9).

Corroborando com os autores supramencionados, numa fase inicial do Estágio Pedagógico, foram-nos dados a conhecer alguns documentos fundamentais para o planeamento do ano letivo. Estes documentos foram o Decreto-Lei 54/2018 e o Decreto-Lei 55/2018, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o *roulement* da escola onde íamos lecionar.

O processo de planeamento, segundo Matos (2010), permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina. Posto isto, fez todo o sentido que este Estágio Pedagógico se tenha iniciado através do planeamento, pois desta forma, permitiu-nos obter uma visão global do que seria o ano letivo propriamente dito.

O planeamento deve ser flexível, de forma a permitir ao professor realizar os ajustes necessários ao longo do ano letivo, e desta forma permitir que o mesmo vá ao encontro das expectativas dos alunos, ou até mesmo que permita atingir objetivos estipulados inicialmente. No entanto, a tarefa de planear nem sempre foi fácil numa fase inicial e, segundo Teixeira e Onofre (2009) apesar de fundamental, este processo revela -se como uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários de EF durante o seu ano de estágio. Estas dificuldades baseiam-se, sobretudo, na grande incógnita daquilo que vamos encontrar ao longo do ano.

A adoção de um estilo de ensino por etapas que até aqui nunca tinha sido aplicado na escola, tendo que se construir toda a documentação necessária de raiz, foi uma das dificuldades sentidas durante o estágio aquando do planeamento. Esta abordagem levou-nos a superar-nos a nós próprios, a procurar bibliografia de suporte, e permitiu-nos desenvolver novas ferramentas de ensino.

Contudo, e indo de encontro a Teixeira e Onofre (2009), as dificuldades sentidas relativas ao planeamento foram diminuindo ao longo dos períodos escolares.

1.1.Plano Anual

A elaboração do plano anual compôs o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino, orientando a intervenção pedagógica do professor a longo prazo.

O plano anual é um guia de orientação para toda a prática pedagógica. Através deste, que poderá ser reajustado ao longo do ano, conseguimos obter uma visão global do ano letivo. A construção do mesmo teve por base a turma H do 8ºano da E.B 2,3 de S. Bernardo, e faz referência à caracterização da turma, aos espaços físicos da escola, material disponível, programas da disciplina, extensão de conteúdos e de matérias a lecionar ao longo do ano, calendarização do ano letivo, entre outros documentos essenciais para a construção desta visão global.

Para a elaboração do plano anual tivemos em consideração as orientações do PNEF para o 3º ciclo, as principais particularidades das Aprendizagens Essenciais e os documentos fornecidos pelo DEF da ESJE (quadro de rotação de espaços e calendarização e critérios de avaliação).

Quadro 1 Panorama Anual do ano letivo

Panorama Anual			
	1º Período	2º Período	3º Período
Nº Aulas	27 aulas	16 aulas	9 aulas
Tempos letivos	54 tempos letivos	32 tempos letivos	18 tempos letivos
Matérias	Futebol, Voleibol, Dança, Basquetebol, Badmínton, Ginástica no Solo, Lançamento do Peso e Condição Física.	Andebol, Ginástica no Solo, Salto em Comprimento, Basquetebol, Voleibol, Barreiras, Ginástica de Aparelhos, Ginástica Acrobática, Salto em Altura, Corfebol, Corrida de Velocidade, Dança e Condição Física.	Futebol, Andebol, Basquetebol, Voleibol, Badmínton, Conhecimentos das Aprendizagens Essenciais e Condição Física.

Fonte Própria

Ao analisar a Quadro 1., que evidencia a periodização por etapas aplicada pelo AEJE permitindo abordar várias matérias numa mesma rotação promovendo a diferenciação de estímulos, verifica-se que nas primeiras seis semanas, durante 11 aulas (22 tempos

letivos), foram aplicados o Protocolo de Avaliação Inicial e a Bateria de Testes FitEscola®.

Indo ao encontro ao supramencionado, de realçar que o FITescola® é uma plataforma *online*, gratuita, que tem como objetivo a promoção de estilos de vida saudáveis educando os jovens para serem fisicamente ativos. Permite também a avaliação da aptidão física e da atividade física de crianças e adolescentes através da aplicação de uma bateria de testes selecionados para o efeito. Sendo esta bateria composta por 11 testes, apenas foram realizados os seguintes testes: Composição Corporal (peso, altura e perímetro da cintura), Aptidão Aeróbia (vaivém) e Aptidão Neuromuscular (abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal, flexibilidade dos membros inferiores e flexibilidade dos ombros). Os testes de Aptidão Física concretizados foram definidos pelo DEF do AEJE no começo do ano letivo.

1.2.Unidades Didáticas

A unidade didática corresponde ao planeamento a médio prazo, e deverá ser elaborada previamente, de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Isto é, antes de se iniciar uma unidade didática, a mesma já deverá estar planeada e organizada, de forma a ser uma linha orientadora para o professor.

Estando no ano letivo de 2019/2020 o grupo disciplinar de EF do AEJE a trabalhar por etapas, a designação de unidades didáticas passou para unidades de ensino. Cada unidade de ensino era composta por três matérias e pela condição física, sujeita a alterações por motivos relacionados com as condições atmosféricas ou por algum outro motivo que o docente considerasse pertinente.

Sendo assim, e segundo o PNEF (2011), numa primeira fase, o desenho/esboço do plano de turma deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor. A organização destas etapas deve considerar o calendário escolar (os períodos letivos e as interrupções de aulas), as características das instalações disponíveis (conforme o plano de rotação), bem como as condições climatéricas ao longo do ano, procurando aproveitar

de uma forma eficaz os diversos recursos da escola, especialmente em escolas que dispõem de espaços exteriores.

No início do ano letivo foi por nós definido que cada unidade de ensino deveria ser composta por 4 aulas (8 tempos letivos), e as matérias a abordar em cada unidade de ensino tiveram sempre em conta o *roulement* dos espaços desportivos que mudam todas as semanas (ex: Se o meu espaço desportivo nas duas semanas de aulas que marcavam o início de uma unidade de ensino variassem entre o Ginásio e o Pavilhão, eu deveria abordar matérias passíveis de serem lecionadas nestes espaços, em vez do salto em comprimento ou qualquer outra matéria que implicasse a utilização de materiais ou espaços específicos).

Para além destes, de acordo com o PNEF (2011, p. 25) são parâmetros fundamentais da organização das etapas as opções estratégicas do ensino-aprendizagem no tratamento das várias matérias, como por exemplo, o tipo de situações características de determinada fase do percurso de aprendizagem (ex: no percurso traçado para o alcance dos objetivos do nível Elementar da Ginástica no Solo prevê-se que a aprendizagem e treino das habilidades gímnicas de forma isolada ou em combinações de 2/3 elementos anteceda a composição de uma sequência). Importa aqui salientar que nas aulas de Ginástica de Aparelhos, foram montadas estações com várias progressões para cada um dos elementos gímnicos e, os alunos, em quadras, foram distribuídos aleatoriamente por essas estações, havendo uma rotação ao final de cada 10 minutos. Após algumas aulas, foi-nos possível contruir um grupo de alunos que já estariam aptos para o nível seguinte (Nível Elementar), começando estes apenas a exercitar uma sequência definida pelo professor e, sempre que entendêssemos que havia algum aluno/a do nível inferior já com capacidades para integrar este grupo Elementar, fazíamos essa transição.

O objetivo da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo, atendendo ao referido no PNEF (2011) é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior. Para poder assumir as decisões de orientação e organização mais acertadas o professor procurará, no contexto da aula de EF (em que o ensino e aprendizagem, o desafio e a superação são uma constante) e num período relativamente alargado (4 ou 5 semanas), aperceber-se da forma como os alunos aprendem, do modo como se situam em relação ao programa previsto para o ano de escolaridade e das suas possibilidades de

desenvolvimento. Esta etapa assume uma importância particular nos anos iniciais de cada ciclo de escolaridade, face à eventualidade de um grande número de alunos serem oriundos de escolas e de turmas diferentes o que cria a necessidade de construir um clima de relações interpessoais favorável, atenuando a excessiva heterogeneidade da turma, no que se refere ao nível de desempenho dos alunos, decorrente de currículos ou exigências diferenciadas em anos anteriores. Ao mesmo tempo que o professor confronta os alunos com o programa do respectivo ano de escolaridade (com os ajustamentos introduzidos pelo DEF), em todas as áreas da extensão da EF, revê aprendizagens anteriores, consolida outras, relembra e/ou cria rotinas de aula, constrói um clima de aula favorável à aprendizagem. É também um período importante para melhorar a condição física dos alunos, particularmente por se seguir a um período de férias prolongado (Ver capítulo 3. Avaliação, mais propriamente 3.1 – Avaliação Formativa Inicial)

Em resumo, nesta etapa de trabalho e atendendo ao PNEF, o professor recolhe os dados que lhe permitem decidir sobre o modo mais eficaz de organizar a sua intervenção e a atividade dos alunos. Identifica:

- os alunos que vão precisar de maior acompanhamento, que apresentam mais dificuldades;
- as matérias em que os alunos se encontram mais distantes do nível de objetivos do programa, e que deverão merecer mais atenção (no tempo e tratamento a disponibilizar);
- as capacidades motoras que merecem uma atenção especial (em alunos ou grupo de alunos);
- os aspetos críticos no tratamento das matérias e na organização da turma, etc.

É também o momento em que o professor deve aferir as decisões tomadas para as grandes etapas do ano letivo, identificar as prioridades e a forma de organização da etapa seguinte (segunda), de acordo com os objetivos estabelecidos para o ano. Ao especificar/preparar cada uma das etapas, considerando as suas características genéricas (revisão/consolidação, prioritariamente novas aprendizagens, etc.), a definição das prioridades e a formação de grupos deve permitir a realização do nível estabelecido para cada matéria nuclear nesse ano de curso, dedicando-se mais tempo de prática (qualitativamente) apropriada nas matérias em que o aluno revela mais dificuldades. Indo de encontro ao parágrafo anterior, com a realização do Protocolo de Avaliação Inicial e a

posterior formação de grupos de nível, foi-nos possível, de certa forma, equilibrar as aprendizagens dos alunos, evitando desta forma juntar alunos com aptidões díspares. Assim sendo, e em casos esporádicos, juntávamos alunos de diferentes níveis, na tentativa de que o aluno de nível superior ajudasse o aluno de nível inferior a superar-se. Também ao longo das unidades de ensino se observássemos que a turma ainda apresentava bastantes dificuldades em alguma matéria, de acordo com o *roulement*, voltámos a abordar essa matéria na tentativa de ajudar os alunos a ultrapassar essas dificuldades.

Nesse sentido, as situações de aprendizagem de cada unidade de ensino tiveram em consideração o nível de cada aluno e as suas principais dificuldades. A construção destas situações teve ainda em consideração as competências de aprendizagem definidas no início do ano para cada etapa, sendo que estas competências de aprendizagem foram definidas consoante as Aprendizagens Essenciais, conforme a Quadro 2.

Quadro 2 Ensino por etapas

1º Período	1ª Etapa	Primeiras 6 semana	Avaliação Inicial
	2ª Etapa	Restante período letivo	Exercitação
2º Período	3ª Etapa	Ao longo do período letivo	Exercitação
3º Período	4ª Etapa	Ao longo do período letivo	Revisão/Consolidação

Fonte Própria

No **1º Período** foram realizadas 3 unidades de ensino, sendo a primeira constituída pelas matérias de Futebol, Voleibol, Dança e Condição Física. A segunda pelas matérias de Basquetebol, Badmínton, Ginástica no Solo e Condição Física. Já a última, foi composta por 7 aulas (14 tempos letivos) devido ao facto de ter sido lecionada em dezembro e evitar desta forma iniciar uma outra unidade de ensino que iria ser interrompida pelo término do período, e teve como base as matérias de Badmínton, Voleibol, Lançamento do Peso e Condição Física. Já no **2º Período** foram realizadas também 3 unidades de ensino compostas pelas matérias de Andebol, Ginástica de Solo, Salto em Comprimento, Basquetebol, Voleibol, Barreiras, Ginástica de Aparelhos, Ginástica Acrobática, Salto em Altura, Corfebol, Velocidade e Condição Física. De salientar que a última UE do 2º Período foi constituída por 3 aulas (8 tempos letivos), sendo que 2 destas aulas não foram práticas (Dia 2 de março – DAC; Dia 9 de março – Acompanhamento dos professores aos

alunos participantes no *MegaSprinter* regional em Vagos). Apenas no dia 11 de março a aula foi prática. Para esta unidade de ensino estavam ainda planeadas mais 4 aulas, no entanto, devido ao Coronavírus, todas as escolas encerraram duas semanas antes do previsto período de férias.

O **3º período** decorreu através de aulas não presenciais impostas pelo Governo português dada a não garantia da segurança básica de higienização provada pela presença do vírus em Portugal.

Tal como no capítulo anterior, também as unidades de ensino sofreram um reajustamento devido ao Covid-19. Ao invés de serem elaboradas mais quatro, optou-se por efetuar um agrupamento que resultou em apenas uma unidade. Este facto ocorreu devido à não existência de aulas presenciais. Assim sendo, através do momento síncrono foram abordadas as Aprendizagens Essenciais e algumas matérias (Basquetebol, Voleibol, Futebol, Badminton e Andebol). Deste modo, esta unidade de ensino teve, também, uma construção faseada, uma vez que foi sendo construída ao longo do período, pois havia um conjunto de informações para incluir na mesma que só foi sendo abordada de forma sequencial.

1.3. Planos de Aula

O Plano de Aula é a última etapa do processo de planeamento, espelhando as opções tomadas nas fases anteriores. Exercendo um poder organizador sobre nós, permitiu sermos capazes de aproveitar ao máximo as potencialidades dos alunos, de acordo com os conteúdos programados, o espaço em que a aula ocorreria e o material disponível. De modo a elaborar um plano de aula de fácil acesso e compreensão, respeitando os critérios propostos no Guia de Estágio, no início do ano letivo, o núcleo de estágio adaptou o modelo de plano de aula utilizado pelos professores estagiários nas aulas de Didática da EF I e II no FCDEF-UC.

Procurámos basear-nos nas orientações de Quina (2009) na utilização de um modelo de plano de aula tripartido, constituindo três momentos distintos – parte inicial, parte fundamental e parte final. Ainda segundo o mesmo autor, a parte inicial da aula, visa dois objetivos: a criação de um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo. Na parte intermédia da aula, que geralmente é a mais longa, por norma, são

ensinadas as matérias novas, são exercitadas, consolidadas e aperfeiçoadas as matérias já conhecidas e que são trabalhadas as capacidades motoras coordenativas e condicionais. A parte final da aula, visa fundamentalmente o retorno do organismo às condições iniciais, às condições de pré-exercício. Deste modo, as atividades integrantes desta última parte da aula devem ser pouco intensas.

Corroborando com a proposta acima referida, o plano de aula (Apêndice I) é composto por um cabeçalho onde deverão constar algumas informações pertinentes sobre a aula a lecionar, e as seguintes colunas: tempos (total e parcial), descrição da tarefa/organização da tarefa, objetivos operacionais e, por fim, componentes críticas. Nesse sentido, procurámos no início de cada aula iniciar a mesma com uma parte verbal, onde eram explicados os objetivos da aula e, de seguida, procedia-se a um aquecimento. Após esta parte inicial da aula, seguia-se a parte principal ou fundamental, onde eram realizados os exercícios planeados para exercitar determinados gestos técnicos das respetivas matérias a lecionar naquela aula. Por fim, o último exercício proposto era quase sempre uma sessão de alongamentos, de forma a que os alunos pudessem terminar a aula num estado basal controlado. Cada plano de aula inclui um espaço destinado à justificação das opções tomadas.

Após a lecionação de cada aula, era elaborado um relatório crítico da mesma com o preenchimento de um quadro (Anexo I) deste plano de aula que visava esclarecer o planeamento da aula, as dimensões, as decisões de ajustamento, o que correu melhor e os aspetos a melhorar.

Por fim, e à semelhança do que já foi referido anteriormente para todos os subcapítulos do planeamento, os planos de aula foram aqueles que mais alterações sofreram. Anteriormente era elaborado um plano de aula por aula prática e, para o ensino à distância deveriam ser elaborados dois planos de aula por cada aula. Ou seja, um plano de aula que servia como guião de tarefas (Apêndice II) a realizar na aula síncrona (aula em que havia intervenção direta com os alunos) e um outro plano de aula, ou guião de tarefas (Apêndice III), onde eram definidas algumas tarefas para os alunos realizarem durante a semana em casa (uma tarefa de índole cognitiva, uma de índole físico e, uma desafio). No final de cada aula, era igualmente realizado o relatório de aula. No guião de tarefas, apenas era preenchida a grelha com os alunos que realizaram a tarefa.

1.4. Projeto de Intervenção Pedagógica

Em simultâneo com o planeamento da nossa turma ao longo do ano letivo, e uma vez que este mestrado implica o ensino da EF em ambos os ciclos (Básico e Secundário), desenvolvemos um projeto de intervenção pedagógica noutra ciclo de ensino.

Nesse sentido, foi-nos atribuída durante duas unidades de ensino (quatro semanas cada uma, sendo que a última, devido à interrupção letiva forçada teve uma duração de duas semanas) a turma do 11ºE da ESJE constituída por 27 alunos. As matérias lecionadas, em conjunto com a professora cooperante, foram: *Dodgeball*, Voleibol, Atletismo, Dança (Malhão Minhoto) e Futebol.

Tal como nas outras turmas, também nesta existiram três grupos de nível (Introdutório, Elementar e Avançado), sendo que a grande maioria dos alunos se encontrava no mesmo nível, o que facilitou a construção dos exercícios e respetiva organização da aula.

As principais diferenças que observámos em relação à turma do 8º ano, no Ensino Básico, foram o comportamento, a maturidade e a retenção dos conteúdos por parte dos alunos. Enquanto que no Ensino Básico se encontram alguns alunos com um grande desinteresse pela disciplina e que perturbam a atenção dos colegas, no Ensino Secundário, mesmo que existam alunos que não têm interesse pela disciplina, procuraram não se intrometer no trabalho dos colegas.

Consideramos os alunos do Ensino Secundário mais rápidos no cumprimento das orientações e ordens proferidas pelos professores quando comparados com os alunos do Ensino Básico.

Quanto à capacidade de retenção dos conteúdos, os alunos do Ensino Secundário destacaram-se dada a maior capacidade de cognição e desenvolvimento neural, indo de encontro aos resultados de Ausubel (2003), que afirma que a prontidão de desenvolvimento ou capacidade funcional aumenta com a idade e com a experiência, nomeadamente com a aprendizagem escolar.

Sentimos logo desde início uma grande empatia com a turma e, uma grande abertura por parte da mesma em receber os nossos ensinamentos. Apesar de não haver grandes diferenças etárias entre ambos, todos os alunos nos respeitaram e nunca foi preciso recorrer a qualquer medida disciplinar ou sancionatório com nenhum deles.

Esta experiência foi bastante enriquecedora, pois permitiu-nos lecionar num outro ciclo de ensino e experienciar a leção de matérias novas (*dodgeball*), bem como de

conteúdos que não são passíveis de serem abordados no Ensino Básico, seja pela falta de capacidades técnicas dos alunos, seja pelo próprio programa de EF.

2. Realização

Neste capítulo, trataremos a nossa Intervenção Pedagógica (IP) tendo em conta as dimensões pedagógicas definidas por (Siedentop, 1983): instrução, gestão, clima e disciplina.

Todas as etapas são importantes para o desenvolvimento de determinada matéria. No entanto, na nossa opinião, a prática pedagógica assume um especial realce e preocupação, por todos os fatores determinantes. Foi ao longo da nossa intervenção que questionámos várias vezes as aprendizagens adquiridas e refletimos acerca das maiores dificuldades. Aqui, o papel do professor passa pela transmissão de conhecimento, não só práticos, mas também de conhecimentos e valores pessoais, pois achamos que para além dos saberes específicos da disciplina, o professor deverá ser um educador, conseguindo dessa forma transmitir valores ao aluno para que futuramente se consiga inserir na sociedade.

2.1. Intervenção Pedagógica

Consideramos a IP como uma atitude ou ação ao alcance dos professores, para desta forma liderarem o processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de transmitir valores e conhecimentos aos alunos.

O domínio das Técnicas de Intervenção Pedagógica, poderão auxiliar os professores na transmissão de valores e de conhecimentos, no entanto, consideramos ainda que o comportamento dos alunos e a forma de estar da turma têm uma grande influência nas TIP utilizadas pelo professor. No entanto, e não querendo reduzir a IP apenas a estas técnicas referidas, consideramos que a relação aluno-professor, poderá ser, também ela, uma ferramenta auxiliar de ensino por parte do professor.

2.1.1. Instrução

Segundo Rosado e Mesquita (2009), a “capacidade de comunicar é um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas”. Acresce que, independentemente da função, da forma e do contexto do momento da instrução, a capacidade de comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem é apontada como um fator fundamental ao sucesso da intervenção pedagógica. Os propósitos da comunicação na relação entre os “atores” do processo de

ensino-aprendizagem são inúmeros, surgindo a instrução referenciada aos conteúdos como o primeiro motivo da sua utilização (Mesquita, 1998). Partindo deste pressuposto, a instrução foi a dimensão em que nos sentimos mais confiantes, mas ao mesmo tempo com mais receio. Se por um lado sabíamos que era através da instrução e de todos os *feedbacks* que íamos transmitindo que os alunos corrigiam os erros e, desta forma conseguiam realizar melhor os gestos/movimentos, por outro lado, havia o receio de não estar a transmitir a informação correta ou da melhor maneira possível.

Naquelas matérias em que demonstrávamos maiores conhecimentos e uma maior confiança no ensino da mesma, a dimensão instrução contribuiu bastante para a aprendizagem dos alunos, uma vez que nos permitiu transmitir os *feedbacks* de uma forma ajustada e no *timing* certo, bem como identificar o erro e encontrar estratégias para o corrigir.

Segundo o estudo de Silva (2014), os professores *experts* emitem um maior número de *feedbacks* (a cada 120 segundos emitem 1 *feedback*) por aula em relação aos professores principiantes (a cada 132 segundos emitem 1 *feedback*). Existiram modalidades, principalmente dos Jogos Desportivo Coletivos, em que os nossos conhecimentos nos deram confiança para o uso constante dos *feedbacks*, mas por outro lado, por exemplo na Ginástica de Aparelhos, não sendo a matéria onde nos sentimos mais confortáveis, criou em nós uma barreira de proteção e resguardo quanto à constante utilização dos *feedbacks*. Para suprimir estas barreiras de insegurança, utilizámos estratégias de ensino baseadas em imagens e vídeos.

Relativamente às estratégias supramencionadas, o estudo de Weir e Connor realizado em 2009 demonstrou que o uso do vídeo digital foi considerado uma ajuda valiosa para o processo educacional, na visão dos participantes do projeto. Este estudo sobre a utilização do vídeo nas aulas de EF recorreu à técnica da aplicação de questionários pré e pós-participação em 12 escolas irlandesas durante 2 anos e permitiu concluir que o vídeo é considerado uma ajuda útil para aprender e manter o envolvimento dos alunos na aula. O uso das Tecnologias de Informação Computacional é uma excelente ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, como refere o estudo de Weir e Connor, não resolverá todos os problemas, nem pode ser aplicado sem manter a estrutura organizada da aula.

2.1.2. Gestão e Organização

No que concerne à gestão, esta deve assegurar o maior tempo possível de empenhamento motor, promovendo transições curtas entre tarefas, diminuindo o tempo de organização e início da nova tarefa, proporcionando aos alunos continuidade e grande quantidade de prática.

Uma boa gestão de aula depende de um planeamento adequado e cuidadoso. Assim sendo, e tendo em consideração que apenas tínhamos 2 blocos de 90 minutos semanais, procuramos ser pontuais e sempre que possível, realizar a montagem do material necessário para a aula antes da hora prevista da mesma, de forma a evitar perdas de tempo efetivo de aula. A cada realização dos planos de aula, considerávamos a possibilidade de existir alguma imprevisibilidade, como é o caso de as condições meteorológicas não serem favoráveis para a execução das tarefas previstas, falta de algum aluno ou a impossibilidade de utilizar o espaço que estava destinado à aula durante alguma transição entre tempos letivos. Assim, encontrávamo-nos preparados para realizar os reajustamentos necessários, tendo sempre uma segunda opção para lecionar a aula.

Uma das estratégias de gestão utilizadas foi a elaboração prévia dos grupos de trabalho. Tendo em consideração os grupos de nível definidos no início do ano letivo, através da aplicação do Protocolo de Avaliação Inicial, o que facilitou sempre a constituição destes grupos. Devido a existirem em algumas matérias 3 grupos de nível distintos dentro da turma (Nível Introdutório, Elementar e/ou Avançado), obrigou-nos a uma maior capacidade de gestão, fosse a nível espacial ou material, uma vez que havia alunos a realizar exercícios diferentes, com objetivos diferentes, números de elementos diferentes e materiais diferentes muito devido à diferenciação pedagógica.

De acordo com Piéron (1992), uma das estratégias fundamentais para potenciar a gestão do tempo útil de aula é o promover a automatização dos alunos nas rotinas organizativas da aula, insistindo neste aspeto sobretudo no decurso do primeiro mês do ano e nas duas primeiras aulas de cada unidade didática. Face a esta estratégia, os alunos da turma H do 8º ano, após indicações proferidas pelos professores, cumpriram a regra da reunião em forma de meia lua aquando do início de cada aula de modo a escutarem as explicações iniciais. Também nas aulas de Ginástica de Solo, numa fase inicial, em conjunto com os alunos, fomos montando as estações conforme o que tinha planeado inicialmente. Após

duas ou três aulas, apenas na preleção inicial voltávamos a lembrar os alunos dos grupos de trabalho, fazíamos a sua distribuição pelas estações, e estes iam buscar os materiais necessários para fazer a montagem das estações, de acordo com as orientações obtidas nas aulas anteriores.

No início do Estágio Pedagógico sentimos algumas dificuldades em conseguir otimizar esta gestão, pois para além dos fatores enunciados, houve momentos em que estavam a ser lecionadas duas matérias diferentes, e devido à nossa inexperiência, nem sempre conseguíamos otimizar/potenciar o tempo efetivo de prática.

Uma das grandes dificuldades iniciais prendeu-se, também, com o facto de ao haver mais do que um grupo de nível, ter que haver mais do que um exercício a ser realizado e a ser pensado. Uma vez que nem todos os alunos são iguais, nem todos demonstram as mesmas capacidades técnicas, nem tão pouco os mesmos gostos, foi extremamente difícil conseguir encontrar exercícios do agrado de todos os alunos e que fossem de encontro às suas necessidades. Sendo assim, num momento inicial os alunos do Nível Introdutório, sobretudo, realizaram exercícios critério com vista a adquirirem as bases necessárias das modalidades para posteriormente se conseguirem inserir numa Situação de Jogo Reduzido ou numa Forma Simplificada de Jogo. Por sua vez, os alunos do Nível Elementar ou Avançado já estariam a realizar estas Formas Simplificadas de Jogo e Jogos Reduzidos.

2.1.3. Clima/Disciplina

As dimensões clima e disciplina estão articuladas às dimensões instrução e gestão.

Quando os alunos proporcionam um bom ambiente na aula e não são indisciplinados, favorecem o processo de ensino-aprendizagem, facilitando deste modo a leção dos conteúdos programados previamente.

Para conseguir uma gestão da sala de aula, eficiente e eficaz, é preciso que se conceba um clima de relações entre professor e alunos capaz de favorecer as atividades de orientação, integração e assistência às atividades escolares (Arends, 2008). Neste sentido, e corroborando a opinião deste autor, consideramos que uma aula só será efetiva na aprendizagem dos alunos se estes promoverem um clima relacional entre todos e, aliarem ainda comportamentos adequados à sala de aula.

A criação do clima positivo foi conseguida através da consistência nas interações (reprimindo os comportamentos que são de reprimir e aprovando os que são de aprovar) e da exteriorização do entusiasmo perante bons comportamentos, do elogio e encorajamento da ação dos alunos.

Num momento inicial, consideramos algumas dificuldades nesta dimensão, contudo, à medida que fomos conhecendo a turma e os alunos e que a relação professor-aluno ficou mais estabelecida, essas dificuldades foram ficando mais desvanecidas, indo de encontro à observação de Lopes (2002). Em algumas matérias, como é o caso da Ginástica de Aparelhos ou até mesmo em algum Jogo Desportivo Coletivo, eram alguns os alunos que evitavam realizar as tarefas propostas pelos professores e que destabilizavam o decurso normal das aulas. Nestes casos o ritmo dos exercícios era quebrado, influenciando a prática dos restantes colegas, demonstrando comportamentos de indisciplina.

Nesse sentido, e sempre que observava comportamentos de desvio, procurava numa primeira fase fazer uma chama de atenção ao aluno para este perceber que o estava a ver e que as consequências iam ser outras se mantivesse estes comportamentos. Numa segunda fase chamava o aluno à parte e tentava-o fazer perceber que se mantivesse um comportamento desadequado à aula poderia ter consequências mais graves, adequando a minha interação ao problema. Se o mau comportamento perdurasse, passávamos para as medidas corretivas com a exclusão do aluno da atividade durante algum tempo. No entanto, sempre que observava alunos empenhados nas tarefas e a demonstrarem um comportamento adequado ao contexto, procurava elogiá-los e, quando necessário ou pertinente, demonstrá-lo perante a turma, denominando-o assim um “aluno modelo”.

A investigação tem demonstrado que os professores com menos experiência profissional podem ser frequentemente confrontados com dificuldades na disciplina, nomeadamente no processo de ensino (Uibo & Kikas, 2014).

Num estudo realizado na China por Shen et al. (2009), com 527 professores chineses de 27 escolas primárias, os autores concluíram que os professores mais experientes indicam gastar menos tempo em problemas de comportamento quando comparados com os professores com menos experiência dado que os primeiros revelam ser capazes de encontrar formas de lidar com os problemas de comportamento dos alunos. Teixeira (2007) vai de encontro à mesma opinião, evidenciando que os professores mais

experientes relatam menos indisciplina na sua sala de aula, uma vez que possuem competências e conhecimentos mais alargados no campo da gestão de sala de aula.

Uma boa gestão dos aspetos disciplinares, envolvendo a explicitação e a justificação das regras, a sua negociação e a implementação de procedimentos justos e razoáveis, num ambiente simultaneamente exigente e tolerante é crucial (Rosado e Ferreira, 2011).

De acordo com Piéron (1992), os comportamentos dos alunos nas aulas podem integrar-se em duas categorias: comportamentos apropriados e comportamentos inapropriados. Os comportamentos apropriados são os comportamentos relacionados com a realização das tarefas prescritas pelo professor. Já os comportamentos inapropriados são aqueles relacionados com a violação das regras de funcionamento da aula.

Dentro dos comportamentos inapropriados podemos encontrar comportamentos de dois tipos: “fora da tarefa” e de “desvio”. Os primeiros encontram-se relacionados com a falta de participação nas atividades propostas e podem originar problemas de disciplina quando ultrapassem o aceitável. Os comportamentos de desvio são de natureza antissocial e/ou interrupção da atividade que criam problemas de ordem disciplinar.

De acordo com Piéron (1992), a grande maioria dos comportamentos inapropriados surge quando os alunos não têm nada que fazer, quando os alunos passam longos períodos inativos nas filas à espera de vez para realizarem a atividade, sentados no banco à espera de vez para jogarem, durante os longos períodos de organização ou de instrução. Seguindo a abordagem de Piéron, de modo a amenizar as situações descritas no parágrafo anterior, procurámos organizar exercícios onde se evitasse a colocação de alunos em fila de espera, tentando manter os alunos ativos e com tarefas para realizar, criando e desenvolvendo um clima positivo.

A investigação refere que é precisamente durante o tempo de gestão, ou seja, no tempo em que os alunos se dedicam a tarefas de organização, de transição ou em tarefas não académicas, que os comportamentos inapropriados tendem a ocorrer (Siedentop, 1983). Por este motivo, é de todo o interesse que se procure reduzir o tempo de gestão numa aula, bem como os tempos mortos ou improdutivos no sentido de também reduzir a ocorrência de comportamentos inapropriados ou disruptivos (Piéron, 1996; Siedentop, 1983).

2.2.Decisões de ajustamento, estratégias e opções

Os processos de ajustamento/reajustamento acompanharam-nos ao longo deste Estágio Pedagógico. Desde o planeamento, às unidades de ensino, passando ainda pelos planos de aula, este foi um processo perfeitamente normal e contínuo. Estas incertezas e decisões de ajustamento em muitas situações basearam-se por inexperiência da nossa parte, ou essencialmente por necessidade de tornar as tarefas propostas mais exequíveis.

No início do estágio, muito devido à nossa falta de experiência, pouca confiança ou até mesmo devido ao desconhecimento da grande maioria das estratégias de ensino pedagógico, cometemos erros na transmissão de conhecimentos. De forma a ajustar estes erros e eliminá-los ao máximo, com ajuda da professora cooperante, foram-nos ensinadas algumas técnicas e estratégias de ensino que nos permitiram elevar o nível das nossas aulas, bem como corrigir ou reduzir estes erros iniciais. Algumas das estratégias passaram pela utilização de vídeos ou imagens, pela utilização adequada de vocabulário ou pela disposição correta do professor de forma a ter todos os alunos no seu campo de visão.

Ainda no que respeita aos planos de aula, antes dos mesmos serem aplicados, e após revisão da professora cooperante, os ajustamentos recaíram sobretudo na alteração de exercícios a realizar. No dia de aplicar o plano de aula efetuado, as decisões de ajustamento dependiam, sobretudo, das condições meteorológicas, do espaço disponível para realizar a aula (raramente houve incompatibilidades ou incumprimento do *roulement* por parte dos outros professores) ou número de alunos presente na aula.

De seguida iremos expor algumas das situações que originaram ajustamentos durante o Estágio Pedagógico:

- Durante o 1º Período, estava planeada uma aula em que o 1º tempo seria no Ginásio e o 2º tempo no Pavilhão, contudo, o professor que se encontrava a lecionar no Pavilhão não conseguiu terminar todas as tarefas que tinha planeadas naquele tempo letivo e permaneceu no mesmo, não sendo possível este espaço ser ocupado por nós. Procedemos, deste modo, a um ajustamento do plano de aula. Dado que estava planeada a abordagem da matéria de Voleibol e o espaço disponível era o Ginásio, adaptou-se o planeamento da seguinte forma: cada aluno deitado num colchão individual, realizou exercícios de aperfeiçoamento dos gestos técnicos com bolas de esponja e para manter o fator motivacional foram introduzidos exercícios de pares.

- Na terceira unidade de ensino do 2º período, estavam planeadas 8 aulas (16 tempos letivos), contudo, devido a atividades desportivas que decorreram no pavilhão, devido a acompanhamento dos alunos do Desporto Escolar às provas de Vagos, e também pelos alunos da turma terem que participar numa palestra de sensibilização, a referida unidade de ensino acabou por ter apenas 4 aulas práticas (8 tempos letivos). A decisão de ajustamento foi realizada devido à impossibilidade de ocupação do pavilhão desportivo, consistindo na lecionação de aulas teóricas relativas à elaboração de trabalhos de equipa (DAC).
- Na terceira unidade de ensino do 2º Período, segundo o nosso planeamento, a duração seria de 8 aulas (16 tempos letivos). Devido ao surto epidémico que obrigou ao fecho de todas as escolas, esta unidade de ensino foi composta apenas por 3 aulas (6 tempos letivos).
- No decorrer das aulas ou durante a realização dos exercícios, alguns deles foram ajustados quando percebemos que os alunos não conseguiam realizá-los. Por exemplo, numa aula de Corfebol tínhamos planeado realizar um exercício de marcação individual (consoante as regras do jogo) sem bola. Devido à confusão gerada pelos alunos, e após várias tentativas de execução do exercício, procedeu-se outra vez à reorganização dos alunos e explicação de um novo exercício, com menos variantes e de forma mais simplificada, tendo este já decorrido com normalidade.

Quanto às estratégias utilizadas, além das já referidas no capítulo anterior (“Clima/Disciplina”), aquela que consideramos como tendo sido a mais benéfica de todas as utilizadas foi a construção prévia dos grupos de trabalho. Isto é, no planeamento de cada aula e na elaboração de cada plano de aula, os grupos de trabalhos já eram previamente definidos por duas razões: a primeira, porque antecipava logo o início dos exercícios propostos e não havia perdas de tempo com a formação dos grupos. A segunda, porque deste forma era possível controlar os alunos que se juntava, conseguindo separar aqueles que eventualmente causavam mais distúrbios na aula. Além destas estratégias, e por considerarmos o fator motivacional muito importante para um bom ambiente de aula, todos os exercícios eram pensados com a possibilidade de serem introduzidas diferentes variantes, aumentando a variabilidade dos exercícios e reduzindo a monotonia dos mesmos.

Relativamente aos estilos de ensino, e atendendo aos trabalhos de Mosston e Ashworth, (2008), começamos por utilizar o estilo por comando que confere um maior controlo sobre as aprendizagens, pois todas as tarefas são prescritas pelo professor, bem como os *feedbacks* após a realização de cada tarefa. O estilo por tarefa permite dar tempo ao aluno para trabalhar individualmente na tarefa e desta forma, permite-lhe também receber *feedbacks* individualizados. Na turma em que estávamos a lecionar, tínhamos ainda como objetivo introduzir os estilos de ensino recíproco e autoavaliação, de forma a oferecermos mais autonomia aos alunos e, de certa forma, mais responsabilidades, no entanto, devido à pandemia que obrigou ao fecho das escolas, não foi possível introduzir estes estilos de ensino.

3. Avaliação

Avaliar consiste na realização de uma série de ações contínuas que os professores fazem diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos alunos. Não pode ser uma ação relacionada apenas com os resultados de testes, que são, em última instância, uma simplificação da avaliação (Gómez, 2006).

De acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.

A avaliação é um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem (Gómez, 2006).

Avaliar não é um processo fácil, muito menos numa fase tão precoce das nossas carreiras. As grandes dificuldades de realizar a avaliação, prenderam-se, sobretudo, com o medo de errar ou de não reunir elementos suficientes para realizar uma avaliação eficaz. De acordo com Teixeira e Onofre (2009), a dificuldade na avaliação decorre da responsabilidade colocada nos professores estagiários quando estes têm de realizar um juízo de valor sobre a prestação dos seus alunos, muitas vezes, sem o apoio de critérios ou procedimentos de avaliação claros.

Neste ponto serão apresentados os três momentos da avaliação: formativa (incluindo a avaliação inicial) e sumativa.

3.1.Avaliação Inicial Formativa

A Avaliação Inicial aplica-se no início de um processo avaliativo, servindo para detetar a situação de partida (do aluno, do programa). A avaliação inicial é normalmente associada à função de diagnóstico, mas não existe uma reciprocidade total nesta relação, uma vez que a avaliação diagnóstica pode ocorrer em qualquer momento do processo que se avalia (Nobre, 2015).

Andrade (2013) refere que a Avaliação Inicial, é utilizada para um conhecimento dos alunos, no que toca à realização de atividades no âmbito curricular de EF, tendo por objetivo central a recolha de dados que permitam ao professor orientar o trabalho com a turma. Ciente deste objetivo principal, Andrade (2013) coloca em foco outros objetivos que provêm deste: Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento, no conjunto das matérias de EF; identificar os alunos que revelam maiores dificuldades e necessitam de maior acompanhamento, as matérias em que os alunos se encontram mais distantes dos objetivos definidos; aspetos críticos no tratamento de cada matéria, e as capacidades motoras que merecem uma atenção especial; conhecer o nível de conhecimentos apropriados pelos alunos; apreciar a dinâmica da turma e o modo de relação dos alunos, recolhendo dados para orientar a formação de grupos; recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a 2ª etapa ¹.

A Avaliação Inicial não permite apenas retirar informações sobre as capacidades motoras, mas também sobre as relações interpessoais existentes entre os colegas, sendo possível a deteção de líderes, que poderão ser uma base positiva para a lecionação das aulas. Nesta fase do processo de ensino-aprendizagem é possível obter um conhecimento inicial dos alunos, que permite adaptar todas as fases seguintes, indo ao encontro das necessidades e capacidades dos mesmos.

Neste sentido, no início do ano letivo, foi aplicado o Protocolo de Avaliação Inicial que englobou um conjunto de instrumentos de avaliação dos alunos e que teve como objetivo principal efetuar “uma avaliação diagnóstica e prognóstica que permite identificar o nível inicial de cada turma em particular relativamente ao nível em que se encontram no programa de EF, permitindo obter informação acerca de quais os alunos e matérias críticas, orientar a formação de grupos de nível, definir as bases da diferenciação do

¹ Ver tabela 2. - Ensino por Etapas

ensino e decidir, assim, sobre quais os objetivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objetivos prioritários e quais os objetivos secundários” (Rosado, 2003).

O principal objetivo do Protocolo de Avaliação Inicial foi aferir o nível em que se encontram os alunos em cada uma das modalidades avaliadas, de forma a ser possível fazer uma divisão da turma por grupos de nível e, desta forma, proporcionar uma melhor aprendizagem aos alunos mais débeis e potenciar as qualidades dos alunos mais evoluídos tecnicamente. Assim, tendo em conta o contexto escolar real, designadamente as instalações e material disponível e as características gerais da população escolar, a Avaliação Inicial foi um processo decisivo para posteriormente serem selecionados os objetivos do PNEF. Com a aplicação deste protocolo foi possível avaliar os alunos em quatro Jogos Desportivos Coletivos (Futebol, Basquetebol, Andebol e Voleibol), Atletismo (Lançamento do Peso e Salto em Comprimento), Ginástica (Solo e Aparelhos) e Raquetes (Badminton), estando ainda incluídos os Testes do FITescola (Vaivém, Flexões, Abdominais, Flexibilidade de Ombros, Flexibilidade de Membros Inferiores, Peso, Altura, Perímetro da Cintura e IMC).

Desta forma, o Protocolo de Avaliação Inicial contemplou a aplicação de uma **Situação A** a todos os alunos e, apenas foi realizada a **Situação B** aos alunos que cumpriram com todos os critérios propostos para cada gesto técnico da Situação A (Anexo II). Para o nível avançado não se propôs avaliação inicial. Considera-se que, um aluno que cumpra o nível Introdutório e nível Elementar está apto a trabalhar no nível Avançado, não sendo necessária a sua observação para prognosticar o trabalho a desenvolver ao longo do ano. Os critérios cumpridos pelo aluno é que determinam em que nível está (diagnóstico), permitindo ao professor elaborar o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano letivo (prognóstico).

3.2. Avaliação Formativa Processual

São diversas as definições de avaliação formativa.

Heritage (2007, p. 140) descreve-a como “um processo sistemático para reunir continuamente evidências sobre a aprendizagem”. Já o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho determina que:

a avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (p. 3481).

Quando os professores fazem da avaliação formativa uma prática integrada no trabalho diário da sala de aula, o rendimento escolar é visto não como um número baseado em resultados que fundamentalmente refletem classificações dos testes, mas como o crescimento mensurável do aluno ao longo do tempo. Neste contexto, o desempenho escolar significa que os alunos estão a aprender para melhorar os seus conhecimentos e competências. Diferentes alunos irão consegui-lo de maneiras diferentes, alguns necessitando de maior esforço do que outros, mas para todos o progresso será possível (Lopes & Silva, 2012, p. VIII).

Nesse sentido, a avaliação formativa centrou-se essencialmente em dois momentos: na avaliação intercalar, onde atribuímos uma classificação intercalar aos alunos, tendo os Encarregados de Educação tomado conhecimento desta, e teve como objetivo que os alunos percebessem em que nível se encontravam naquele momento à disciplina. Já o outro momento de avaliação formativa foi no decorrer de todas as aulas, onde fomos registando alguns indicadores de desempenho dos alunos, de forma a reunir um conjunto de informações que nos permitissem, posteriormente, realizar uma avaliação sumativa.

Os registos (Apêndice IV) eram mais frequentes a partir da terceira ou quarta aula da matéria, uma vez que partimos do pressuposto que os alunos teriam adquirido algumas bases que sustentassem a realização dos exercícios propostos.

No entanto, como é um registo contínuo, dá a possibilidade aos alunos de obterem uma melhor nota, uma vez que têm um maior número de oportunidades de realização/exercitação. Além deste fator, consideramos que o facto de os alunos não saberem quando estão a ser avaliados os obriga a realizarem todos os exercícios/gestos técnicos com algum cuidado. Por fim, consideramos que a forma como realizámos esta avaliação formativa retira a pressão dos alunos, uma vez que não os expõe à realização

de uma situação analítica ou em situação de jogo reduzido perante a turma ou o professor. A avaliação para a aprendizagem ou avaliação formativa, de acordo com Lopes e Silva, (2012) conduz a que os alunos continuamente aprendam e permaneçam confiantes de que podem continuar a aprender em níveis produtivos se persistirem em tentar aprender. Diminui a probabilidade de que os alunos desistam de aprender por frustração ou desespero, promovendo a confiança e a autoestima destes através da melhoria da compreensão da forma como aprendem.

Este tipo de avaliação trouxe-nos algumas dificuldades, uma vez que o ensino por etapas predispõe a turma em vários grupos de nível, o que dificulta o processo, uma vez que além da ocorrência de vários exercícios em simultâneo, nem sempre se consegue estar com a máxima atenção a todos os alunos. Além desta dificuldade, o facto de a turma ser demasiado extensa (28 alunos) trouxe-nos complexidades nesse sentido.

O estudo de Ferreira (2006) baseado nas opiniões de estagiários, orientadores de estágio, professores principiantes formados na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e professores experientes do distrito de Vila Real, cujo objetivo incidu sobre a compreensão das conceções dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre a avaliação formativa, as suas práticas nesse domínio, a forma como se inter-relacionam e a construção de um conhecimento prático sobre a avaliação, determinou que as dificuldades apontadas pelos professores de todos os grupos profissionais para a prática da avaliação formativa foram: a recolha e a análise sistemáticas de informações sobre as aprendizagens dos alunos; a intervenção mais diferenciada em função dos percursos de aprendizagem dos alunos, com a utilização de estratégias de ensino individualizadas. Estas dificuldades resultavam de: falta de formação no domínio da avaliação formativa; preocupação com o cumprimento dos programas, considerados extensos; existência de vários anos de escolaridade na mesma turma e de níveis diferentes de aprendizagem e ainda, para os professores experientes, do elevado número de alunos por turma. Estas razões deviam-se ao facto de os professores terem que se repartir por várias tarefas ao mesmo tempo, o que os impedia para a prática da avaliação formativa de forma sistemática e para a utilização de estratégias de ensino individualizadas.

3.3.Avaliação Sumativa

Numa ordem cronológica dos momentos de avaliação, a avaliação sumativa surge em último lugar devido à sua especificidade, e tem como objetivo aferir se os objetivos iniciais foram cumpridos e quais as aprendizagens adquiridas pelos alunos.

“A avaliação sumativa é entendida normalmente como balanço final, tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem (uma unidade de ensino, parte ou totalidade de um programa)” (Nobre, 2015).

De acordo com Leitão (2013) a avaliação sumativa é uma avaliação retrospectiva e a sua função é verificar aquilo que os alunos retiveram. Tal como acontece com a avaliação diagnóstica, a avaliação sumativa centra-se naquilo que os alunos são capazes de produzir, porém situa-se no momento final do processo educativo.

A avaliação sumativa da disciplina de EF consistiu na avaliação final dos alunos. Uma vez que ao longo das unidades de ensino recolhemos registos dos alunos (avaliação formativa), este conjunto de informações permitiu-nos, no final de cada período escolar, obter uma nota final sumativa de cada aluno.

A avaliação na disciplina de EF no AEJE foi alicerçada em três áreas: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos.

- As **atividades físicas** foram avaliadas recorrendo à observação sistemática dos elementos técnicos e táticos e foi registada em grelhas de avaliação com base nas Aprendizagens Essenciais de cada matéria lecionada em que cada nível (introdutório, elementar ou avançado) compreendia um conjunto de pressupostos a cumprir pelo aluno. Consoante o seu cumprimento ou não, situámos o aluno num dos níveis (introdutório, elementar ou avançado) tendo sido atribuída uma percentagem ao conjunto das Atividades Físicas e Desportivas;
- A **aptidão física** foi avaliada através da recolha de dados quantitativos do desempenho dos alunos na bateria de testes do Fitescola.
- Os **conhecimentos** foram avaliados através de mini-testes entregues aos alunos em cada unidade de ensino sobre as matérias abordadas nessa unidade e também da elaboração e apresentação de um trabalho de grupo no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular.

É na alínea e) do Art.º 3.º, do Decreto-Lei nº 55/2018, que se identificam os Domínios de Autonomia Curricular, como “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes do currículo, áreas disciplinares e disciplinas”.

Como tal, o tema atribuído na turma do 8ºH foi a Sustentabilização Alimentar e, recorrendo às Aprendizagens Essenciais da Disciplina, podemos enquadrar o tema na seguinte proposta de aprendizagem: “Relaciona Aptidão Física e Saúde e identifica os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente.”

Nesse sentido, para a turma, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, lecionada pela Diretora de Turma foram formados 6 grupos (4 ou 5 elementos cada. Os temas a serem trabalhos por cada grupo na disciplina de EF foram: refeições antes, durante e pós-exercício, hidratação e fluídos no atleta e requisitos nutricionais (macronutrientes e micronutrientes).

A carga horária atribuída aos Domínios de Autonomia Curricular na disciplina de EF foi de 2 aulas conforme a Quadro 3.:

Quadro 3 Tarefas a realizar nas DAC

Datas	Tarefas
22 de janeiro	distribuição dos temas e início da análise dos materiais fornecidos
2 de março	elaboração de <i>powerpoint</i> de apresentação
23 de março	apresentação do produto final ²

Fonte Própria

A avaliação sumativa resultou da aplicação da seguinte fórmula matemática: **(capacidades + conhecimentos) x 80% + atitudes e valores x 20%** que culminou na atribuição das notas finais de acordo com a Tabela 1.:

² A última tarefa não foi realizada devido ao surto epidémico Covid-19.

Tabela 1 Intervalo de percentagens dos níveis da avaliação sumativa

Nível	Intervalo de %
1	0-20
2	21-45
3	46-65
4	66-80
5	81-100

Neste sentido, a nota final resultou de uma média ponderada dos vários parâmetros dos **domínios psicomotor (capacidades), sócio-afetivo (atitudes e valores) e cognitivo (conhecimentos)**.

Estes três domínios foram avaliados e registados em grelhas ao longo das aulas do respetivo período letivo. Para averiguar o domínio psicomotor, ao longo das aulas ou no final das mesmas, eram preenchidas as grelhas do Anexo III. No que respeitou ao domínio sócio afetivo, foi preenchida uma grelha (Apêndice V) referente à assiduidade e pontualidade, sendo os outros elementos registados no relatório final de aula. Já o domínio cognitivo foi também avaliado através do questionamento oral no final de cada aula e consequente preenchimento da respetiva grelha (Apêndice VI).

No subcapítulo 3.5. Parâmetros e critérios de avaliação são apresentadas informações detalhadas sobre os domínios supramencionados.

3.4.Autoavaliação

No que diz respeito à autoavaliação, esta pode ser compreendida como um processo individual reflexivo e autocrítico, que induz ao aluno a capacidade de reconhecer o seu desempenho e orientá-lo para o aumento das suas capacidades e competências.

No Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas, a autoavaliação aparece com um papel de realce: “a autoavaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor” ajudando “os aprendentes a apreciar os seus aspetos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia”. (Council of Europe, 2001, p. 263).

No final de cada período letivo, os alunos preencheram uma folha referente à sua autoavaliação subdividida nos domínios psicomotor, sócio afetivo e cognitivo, havendo

uma linha para cada período onde os alunos preencheram com a sua autoavaliação, em forma de percentagem (Anexo IV). Uma vez que ao longo de cada período os foram abordadas diferentes matérias, mas nunca foram realizadas avaliações formais/sumativas, os *feedbacks* que os alunos tinham por parte dos professores eram aqueles que iam recebendo no decorrer das aulas e da realização dos exercícios. Por esse facto, consideramos que esta autoavaliação deveria ser um momento de autorreflexão dos alunos, de forma a refletirem sobre as suas aprendizagens e capacidades, tentando dessa forma situar-se numa escala avaliativa em relação a cada modalidade.

Também foram entregues aos alunos as fichas de autoavaliação do trabalho em equipa ou dos domínios de autonomia curricular que foi preenchido pelos grupos de trabalho, e consistia numa avaliação pessoal e numa avaliação individual dos colegas de equipa. Esta autoavaliação encontrou-se dividida em “processo” e “produto”. O “produto” relaciona-se com a qualidade do trabalho apresentado pela equipa e o “processo” com a forma como os alunos desenvolveram o trabalho ao longo do tempo, sendo este parâmetro de avaliação concretizado com uma reflexão dos alunos quanto à sua prestação (autoavaliação) e à prestação dos restantes elementos da equipa (heteroavaliação).

3.5. Parâmetros e critérios de avaliação

A elaboração dos critérios de avaliação da disciplina de EF foi realizada após várias reuniões anteriores ao início do ano letivo 2019/2020. Os professores do AEJE foram divididos por ciclos de ensino e atendendo às Aprendizagens Essenciais construíram o documento denominado de “Critérios de Avaliação” (Anexo V) que foi, posteriormente, aprovado em Conselho Pedagógico.

Durante o primeiro dia de aulas, em conjunto com a professora cooperante, foram apresentados esses critérios de avaliação aos alunos para que todos tomassem conhecimento dos mesmos.

Tal como referido no subcapítulo 3.3. Avaliação Sumativa, o AEJE decidiu que os critérios de avaliação estavam assentes em atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Dado que os instrumentos de avaliação já foram anteriormente mencionados, a Quadro 4. evidencia os critérios de avaliação para cada uma das áreas:

Quadro 4 Critérios das Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos

Áreas	Critérios
Atividades Físicas	Introdutório, elementar e avançado ³
Aptidão Física	Apto (atinge os 4 zonas saudáveis da atividade física + aptidão aeróbia) Não apto (não atinge as 4 zonas saudáveis da atividade física ou aptidão aeróbia)
Conhecimentos	Apto (média ponderada dos mini-testes e trabalho de equipa igual ou superior a 50%) Não apto média ponderada dos mini-testes e trabalho de equipa inferior a 50%)

Fonte: Adaptado de “Critérios de Avaliação do 3º ciclo” do ano letivo 2019/2020

De acordo com os critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar de EF, a avaliação dividiu-se em dois grandes grupos:

- **capacidades + conhecimentos: 80%**
- **atitudes e valores: 20%**

O grupo respeitante às **capacidades + conhecimentos** apresentou um total de 80% sendo que 25% corresponde ao valor percentual atribuído ao trabalho de equipa. Nas capacidades estavam incluídas às atividades físicas e desportivas (jogos desportivos coletivos, ginástica, atletismo, atividades rítmicas e expressivas, raquetes e aptidão física). Já os conhecimentos incluíram mini-testes aplicados ao longo das unidades de ensino e trabalho de equipa no âmbito dos domínios de autonomia curricular relacionados com a temática “Relacionar aptidão física e saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde. Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paralímpicos.”. As **atitudes e valores** dividem-se em três categorias, denominadas pela nomenclatura “SER”: Sociabilidade, Empenho e Responsabilidade.

- **Sociabilidade:** refere-se à capacidade de o aluno cooperar com o professor e/ou com os colegas;

³ De acordo com as Aprendizagens Essenciais e o PNEF.

- **Empenho:** refere-se ao empenho que o aluno demonstra nas atividades propostas ou nas aulas;
- **Responsabilidade:** refere-se ao facto de o aluno respeitar o material (regras de utilização e utilização dos espaços desportivos), bem como se é pontual ou a grande maioria das vezes falha neste parâmetro.

4. Questões dilemáticas

Neste ponto evidencia-se uma reflexão aprofundada sobre alguns dilemas vivenciados durante o Estágio Pedagógico e a forma como estes foram resolvidos ou minimizados.

O primeiro dilema surgiu durante as primeiras semanas de estágio. Sendo as turmas do AEJE demasiado grandes (sempre com mais de 25 alunos), nem sempre conseguimos associar uma cara a um nome, e uma vez que no final de cada aula fazíamos uma reflexão sobre a mesma, bem como uma avaliação formativa dos alunos, sentimos necessidade de recorrer a algumas estratégias de forma a facilitar e aperfeiçoar este processo. Uma das estratégias, e uma vez que lecionávamos duas aulas por semana, passou por estarmos atentos a metade da turma numa aula e a outra metade na aula seguinte. Outra estratégia consistiu em fazer a avaliação formativa sem qualquer restrição e, na aula seguinte, debruçar a nossa atenção para aqueles alunos de quem não tínhamos nenhuma informação. Este foi um processo gradual e crescente, e no fim do primeiro mês de lecionação, já não despendíamos tempo no início da aula para fazer a chamada, pois começamos a conhecer os alunos e facilmente a associar a sua presença ou não na aula, bem como outros elementos anteriormente referidos.

O segundo dilema surgiu, à semelhança do primeiro, no início do ano letivo aquando da tomada de decisão relativamente ao trabalho por etapas e não por blocos. Esta determinação obrigou-nos a lecionar mais do que uma matéria por aula e, por vezes, em simultâneo. Uma vez que eramos professores inexperientes, uma das sugestões iniciais da professora cooperante foi de no primeiro tempo de aula lecionar uma matéria e no segundo tempo lecionar outra. Após alguns meses, e quando começámos a sentir-nos mais confortáveis com a turma e com todos estes processos, começámos a lecionar mais do que uma matéria por tempo letivo, o que nos permitiu muitas vezes rentabilizar espaços desportivos e aumentar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos (ex: nas aulas de ginástica de aparelhos, para evitar grandes filas de espera, a turma era dividida em vários

grupos, e enquanto uns grupos exercitavam a ginástica de aparelhos, outros exercitavam a ginástica acrobática).

O terceiro dilema surgiu a meados do primeiro período e no final do mesmo: a avaliação intermédia e sumativa. Durante o mês de novembro, foi-nos pedido para preencher uma grelha relativa à avaliação intercalar dos alunos, o que para nós foi uma grande dificuldade, pois era a nossa primeira abordagem à avaliação. No final do primeiro período, chegou o momento da avaliação sumativa e, deparamo-nos com o preenchimento de várias grelhas, onde deveríamos especificar qual o nível em que os alunos se encontravam em cada uma das matérias abordadas, questões como a sociabilidade, o empenho e a responsabilidade dos alunos ou referentes aos conhecimentos destes. Estávamos, então, perante o primeiro momento de avaliação formal, o que levou a uma grande reflexão da nossa parte, de forma a conseguir “juntar todas as peças do puzzle”, atribuindo uma nota quantitativa aos alunos, refletindo, na nossa opinião, o trabalho que o aluno tinha desenvolvido ao longo do período.

Ao longo de todo este processo, mais uma vez, a ajuda da professora cooperante e todas as orientações da mesma, foram fundamentais para conseguirmos cumprir, de forma justa e realista, com a tarefa de atribuir uma classificação final.

O quarto e último dilema surgiu após a pandemia do Covid-19. A 16 de março de 2020, por ordem governamental foram encerradas todas as escolas, devido a este surto. Nas duas semanas seguintes anteriores à interrupção letiva da Páscoa, uma vez que o Ministério da Educação e todas as entidades responsáveis ainda estariam a tomar decisões, os professores foram enviando algumas tarefas para os alunos realizarem, de modo a continuarem com o processo de ensino-aprendizagem.

Neste seguimento, todos os alunos que não regressaram à escola no 3º período, tiveram acesso à Telescola a partir do dia 20 de abril de 2020. Foi então decidido pelos órgãos superiores do AEJE que os alunos deveriam continuar a usufruir do acompanhamento dos seus professores em aulas assíncronas (que na prática são síncronas, uma vez que existe interação entre professores e alunos) e, foi atribuído um professor para lecionar as aulas síncronas, designadas de “Conferência” a cada ano de escolaridade em cada disciplina. Deste modo, as aulas da turma H do oitavo ano foram lecionadas às sextas-feiras (Conferência) seguidas da aula assíncrona.

Esta pandemia levou-nos a ter que refazer as unidades de ensino, as planificações, a rever critérios de avaliação e, essencialmente, alterou a nossa forma de lecionar as aulas, tendo-nos causado grandes dificuldades, contudo proporcionou-nos o contacto com outras ferramentas de ensino nunca antes utilizadas no decorrer do Estágio Pedagógico.

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

No que respeita a esta área, em simultâneo com a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano, o professor de EF tem também como função colaborar para a gestão da organização escolar, sendo esta a nível de topo e/ou intermédia. Integrado no Estágio Pedagógico, foi desempenhado o acompanhamento a um cargo de gestão à escolha do estagiário, que no nosso caso culminou com o acompanhamento do Diretor de Turma, e visou a prática de trabalhos em colaboração com o mesmo e a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da unidade curricular de Organização e Administração Escolar.

No sentido de cumprir a sua missão social de instituição ao serviço do desenvolvimento e da formação dos cidadãos, a escola tomou consciência de que tem de se tornar uma organização que reflete sobre si, aprende e se desenvolve. Nesse processo de aprendizagem organizacional, mobiliza todos os atores, promovendo a interação, a cooperação, a colaboração e a colegialidade (Carneiro, 2006).

É aqui que surgem os docentes que para além de exercerem a função de professores, acumulam ainda um cargo de gestão intermédia com a tarefa de serem diretores de turma.

De acordo com Lopes (2016), os diretores de turma assumem a coordenação e asseguram a monitorização da eficácia das medidas educativas que foram implementadas para orientar o trabalho pedagógico, sendo que lhes foram atribuídos dois tipos de competências: promover e maximizar a articulação entre outros professores da turma, alunos e encarregados de educação e ser responsável por promover a participação destes nas atividades desenvolvidas. Segundo o mesmo autor, os diretores de turma são a força motora para a introdução de inovações curriculares que constroem planos de ação para as suas turmas com base na resolução de problemas com os alunos.

A assessoria de turma realizou-se todas as quartas-feiras, das 13:35 horas até às 14:15, sendo esse o horário de atendimento aos pais. Não foi um processo simples, pois foi um cargo que envolveu uma grande responsabilidade e um aumento substancial na carga de trabalho do professor que desempenha estas funções.

Ao longo deste trajeto e acompanhamento desta função, foi-nos possível compreender a grande dificuldade que é conseguir articular um grupo de professores responsáveis por uma dada turma, as dificuldades inerentes à resolução de conflitos e/ou bem-estar pessoal

e social de todos os alunos da turma, ou mesmo as dificuldades sentidas em conseguir satisfazer as necessidades e pedidos de todos os encarregados de educação. De acordo com Lopes (2016), a atuação do diretor de turma é cada vez mais no âmbito exterior, ou seja, é um mediador sociocultural e gestor de relacionamentos entre alunos, professores, escolas e famílias.

Nesta área, ainda no início do ano, foram definidos um conjunto de objetivos, e foi elaborado um relatório de assessoria, onde para além destes objetivos, constavam as funções do diretor de turma bem como todas as responsabilidades inerentes ao cargo. No início do segundo período foi elaborado um relatório intermédio de assessoria, cujo objetivo esteve direcionado para todas as tarefas realizadas até à data no acompanhamento da função. Importa ainda referir que no final de cada assessoria de turma ou horário de receção aos pais, elaborávamos um relatório, maioritariamente descritivo de todas as funções executadas.

Durante a assessoria de turma, realizamos tarefas em conjunto com o professor assessorado, tais como a caracterização da turma, a análise das faltas dos alunos, justificação de faltas, elaboração de atas relativas aos conselhos de turma ou reuniões com encarregados de educação e a receção dos mesmos.

Consideramos a função de diretor de turma complexa e de grande responsabilidade para quem a executa por todos os fatores inerentes a esta função/cargo. Clemente e Mendes (2013) apontam dois grandes fatores limitativos ao bom desempenho do diretor de turma: origem pessoal e origem institucional. Do ponto de vista dos fatores limitativos de origem pessoal referidos pelo mesmo autor, salienta-se a limitação da sua orientação vocacional ou desmotivação para a realização de tarefas relativas ao cargo. Do ponto de vista dos fatores limitativos de origem institucional, os autores mencionam o elevado número de alunos por turma e tempos letivos elevados e o excesso de trabalho burocrático.

Do ponto de vista prático, a experiência que tivemos durante o Estágio Pedagógico permitiu-nos compreender que o cargo de diretor de turma ocupa demasiado tempo e limitava-os no que respeita à realização das suas tarefas relacionadas com a sua vocação, além de apresentar muitas vezes desmotivação para cumprir com algumas tarefas desta função indo de encontro ao estudo de Clemente e Mendes (2013).

A diretora de turma era responsável por duas turmas (uma na ESJE e outra na EBSB), sendo que ambas eram bastante numerosas e complexas do ponto de vista comportamental. A direção de duas turmas só por si só já acarreta uma grande quantidade de trabalho e juntando o facto de serem turmas muito perturbadoras, dificultou o exercício da função de diretora de turma, corroborando assim com os fatores limitativos supramencionados.

O acompanhamento do diretor de turma foi, para nós, bastante enriquecedor, pois mostrou-nos todo o trabalho invisível que é realizado na “antecâmara”, mas ao mesmo tempo imprescindível para a boa organização escolar e articulação entre os professores, alunos e encarregados de educação. Consideramos, então, que o desempenhar desta função poder-nos-á ter permitido adquirir conhecimentos fundamentais para futuramente desempenharmos funções de gestão intermédia.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

A presente área contempla as tarefas de carácter obrigatório de cumprimento do Estágio Pedagógico e visa a aquisição de competências organizativas e de gestão, possibilitando-nos experienciar a organização de eventos desportivos, bem como a gestão dos processos burocráticos envolvidos em torno dos mesmos.

As atividades que foram desenvolvidas durante ano letivo 2019/2020, tiveram como palco a ESJE e a EBSB. Ambas as atividades foram dirigidas para a comunidade escolar, no entanto, no decorrer do ano letivo, estas sofreram um reajustamento devido à pandemia que assolou o mundo (Covid-19).

Este capítulo divide-se em dois momentos diferentes. O primeiro momento antes do Covid-19 e um segundo momento do pós-Covid-19.

Tendo em conta o que foi referido supra, as nossas atividades iniciais, definidas no início do ano, consistiam na elaboração e implementação de um circuito de orientação na ESJE, a ser inaugurado na semana do agrupamento (25 a 30 de maio), onde todas as turmas que tivessem EF ao longo do dia se iriam dividir em grupos de dois, ser-lhes-ia distribuído o mapa de um dos percursos, e este grupo faria o respetivo itinerário.

Uma segunda atividade consistia nos Jogos Olímpicos Escolares (Apêndice VII), a ser realizada no dia 29 de abril para toda a comunidade da EBSB (desde o 1º ciclo até ao 3º ciclo). Nesta atividade, em grupos de 12 alunos (6 do género feminino e 6 do género masculino), escolhiam um país do mundo para ser representado pelos mesmos, tendo que se apresentar vestidos a rigor e com a respetiva bandeira do país escolhido. No dia da atividade, os alunos deveriam subdividir-se pelas modalidades em que os seus elementos eram mais fortes, havendo em todos os espaços desportivos da escola jogos a decorrer (Apêndice VII).

Após o fecho das escolas, o núcleo de estágio viu-se obrigado a realizar um reajuste nas atividades a desenvolver. Ficou nesse sentido estipulado que as atividades desta área ficariam da seguinte forma:

- **Implementação de um circuito de orientação.** Tal como já havido sido planeado, esta atividade manteve-se na sua grande maioria, uma vez que o núcleo de estágio se deslocou à ESJE e à EBSB para realizar a afixação das balizas de marcação elaboradas. No entanto, não havendo aulas presenciais, tornou-se

impossível haver a experimentação por parte dos alunos. Para colmatar esta impossibilidade, o núcleo de estágio organizou um percurso virtual na cidade de Aveiro, denominado “Orientate em Aveiro”. Foi retirado uma parte do mapa de Aveiro (*google maps*), marcado um percurso e entregue este mapa (Apêndice IX) aos alunos. Em modo *online*, cada aluno dirigiu-se ao ponto marcado no mapa, tirar um *printscreen* do monumento marcado e anexar num documento próprio para o efeito (Apêndice X). Este percurso foi elaborado com 8 pontos de referência na cidade de Aveiro, e foi ainda acompanhado de um questionário *online* no *Microsoft Forms*, onde os alunos responderam para cada um dos pontos a que monumento se refere. De referir que na ESJE foram afixadas 50 balizadas de marcação e na EBSB foram afixadas 40. É também de realçar que com as quantidades de balizas afixadas, foi possível elaborar uma grande quantidade de percursos de orientação e manter uma turma inteira, ou até mais do que uma, a realizar Orientação.

- **Jogos Olímpicos Escolares.** Esta atividade ficou só pelo papel, devido a todos os constrangimentos provocados pelo Covid-19, sendo que à data do fecho das escolas, toda a atividade já estava planeada, estando já a ser feita a divulgação pela escola, e tendo já sido entregues fichas de inscrição a alunos interessados (Apêndice XI).

Além destas atividades, estivemos ainda presentes em todas as atividades organizadas pelo grupo disciplinar, no auxílio da arbitragem, mesas de secretariado, montagem/desmontagem de percursos, entre outras funções necessárias para o bom funcionamento das atividades (Corta-Mato Escolar, o Corta-Mato Concelhio e o Corta-Mato Regional, além do torneio 3x3 de Voleibol e do 3x3 de Basquetebol).

Em suma, a organização individual das nossas atividades, bem como o auxílio nas atividades organizadas pelo grupo disciplinar, possibilitou-nos adquirir valências ao nível da organização de eventos desportivos, compreender quais as principais dificuldades inerentes ao processo, ou até mesmo vivenciar situações reais de aprendizagem, com a arbitragem de jogos nas mais diversas modalidades. Consideramos, assim, que esta área 3 é fundamental para o nosso desenvolvimento, seja enquanto organizadores de eventos, ou como professores.

Área 4 – Atitude ético-profissional

Numa dimensão paralela à intervenção pedagógica, deparamo-nos com uma outra dimensão, embora mais direcionada para o agir profissional do futuro professor, a ética profissional. Torna-se fundamental desenvolver a nossa intervenção pedagógica assente em pilares éticos, que em nada comprometam o nosso profissionalismo e, ao mesmo tempo, sejam encarados pelos alunos como exemplos a seguir pela positiva.

De acordo com o Guia de Estágio, a ética profissional é uma das dimensões mais importante da profissionalidade docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade. Nesse sentido, e tendo em conta as três dimensões abordadas anteriormente neste relatório de estágio, é agora possível compreender que o ser professor vai muito para além de apenas lecionar aulas. Ser professor é ser um educador, um exemplo para os alunos, seja a nível profissional, moral ou ético.

Um dos aspetos mais importantes na função de professor, além da transmissão dos conhecimentos inerentes à disciplina lecionada, é a transmissão de valores sociais e morais, preparando assim os alunos para se integrarem numa sociedade após terminarem a escolaridade obrigatória. É indispensável os professores assumirem e seguirem princípios éticos, especialmente durante o Estágio Pedagógico, de modo a orientar toda a ação docente, quer dentro quer fora de sala de aula (Ribeiro-Silva & Amorim, 2019).

A formação inicial de professores é o momento marcante na construção da sua profissionalidade enquanto docente (Batista, Ribeiro-Silva, & Aparício, 2018), dado que o nível de sucesso educativo dos alunos está frequentemente relacionado com a profissionalidade docente. De acordo com Day (2006), é do professor que depende em grande parte a melhoria das normas de ensino e de aprendizagem, assim como os resultados escolares dos alunos.

Sendo assim, e dado que no processo de ensino, as competências relacionais do professor são decisivas já que o sucesso dos alunos nas aprendizagens depende muito do tipo de relação pedagógica criada entre professor e aluno (Ribeiro-Silva, Amorim, & Cisternas, 2019), durante o Estágio Pedagógico tentamos estabelecer, desde início, uma relação pedagógica com as turmas que nos permitiu mobilizar para além dos nossos conhecimentos, os nossos valores, emoções, crenças.

Durante o Estágio Pedagógico, tomámos desde início uma postura rígida e comprometida com o processo, alicerçada pelo respeito mútuo, a pontualidade, a assiduidade, o rigor e a disciplina. Deslocávamo-nos para o espaço onde íamos lecionar a nossa aula de forma antecipada, para desse modo garantir que nunca chegávamos atrasados, além de proceder à montagem de todo o material e evitar assim perdas de tempo. Perante comportamentos de indisciplina, tentámos ser justos com todos os alunos, aplicando as devidas sanções disciplinares consoante a gravidade dos comportamentos/ações.

Decorridos agora dez meses depois de iniciar o Estágio Pedagógico, sendo agora a nossa experiência e perceção sobre a prática docente diferente, estamos cientes da importância desta dimensão na carreira docente. Uma tomada de posição forte perante a turma, logo desde início, poderá influenciar no comportamento da mesma ao longo do ano letivo.

Também ao longo do ano civil/letivo, com o intuito de aprofundar o nosso conhecimento nas várias dimensões pedagógicas, participámos em várias ações de formação. Desde logo, a nossa participação no “Programa da Educação Olímpica” (Anexo VI), no FCDEF – UC, organizado pelo Comité Olímpico de Portugal. Além desta ação de formação, tivemos participação ativa nas “VI Jornadas Científico-Pedagógicas”, embora que de uma forma diferente do habitual, devido à pandemia provocada pelo Covid-19. Também, e nas mesmas condições do evento anterior, elaborámos um trabalho para as IX Oficinas de Ideias – A Avaliação como Meio de Ensino. Nesta IX Oficina de Ideias apresentámos um poster (Apêndice XII) sobre a Avaliação Inicial.

Concluimos que a lecionação das aulas, a participação em todas as reuniões (conselhos de turma, reuniões de departamento, reuniões de grupo disciplinar e reuniões de estágio) e nas várias ações de formação, tiveram um contributo exponencial para o nosso desenvolvimento profissional, cimentando os nossos valores e permitindo-nos adquirir outros ou dar mais importância a alguns aspetos que anteriormente não achávamos pertinentes. Desta forma, enquanto professores, saímos mais completos, mais experientes, não só a nível profissional, mas também a nível social e pessoal. Como professores, saímos mais preparados para o futuro e para liderar o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos, bem como para ter um papel ativo na modelação/transmissão de valores sociais e humanos, desempenhando assim um papel de docente, mas também de amigo.

Capítulo III – Tema Problema

A intervenção pedagógica do professor de Educação Física: uma comparação entre a perspetiva dos professores e dos alunos do 3º ciclo da E.B. 2,3 de S. Bernardo do distrito de Aveiro

The pedagogical intervention of the Physical Education teacher: a comparison between the perspective of teachers and students of the 3rd cycle of the E.B. 2,3 of S. Bernardo in the district of Aveiro

Pedro Gonçalo da Costa Pinho

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Coimbra, Portugal

Resumo: O presente estudo teve como principal objetivo analisar a convergência entre a perceção da intervenção pedagógica de professores e alunos, permitindo perceber as dificuldades/facilidades e procurando aumentar o nível e eficácia das aulas. Para a recolha das opiniões foi utilizado um questionário misto a duzentos e setenta e dois alunos do 3º ciclo da E.B. 2,3 de S. Bernardo do distrito de Aveiro e respetivos sete professores de Educação Física (dois deles estagiários). Foram elaboradas três entrevistas a três dos docentes com o objetivo principal de analisar as estratégias adotadas pelos mesmos nas várias dimensões da relação pedagógica. De modo a conseguir efetuar uma análise aos dados recolhidos, foram utilizadas técnicas de estatística descritiva a análise de conteúdo. Os resultados demonstram que ambos os grupos em análise evidenciam comportamentos positivos que devem manter e negativos que devem evitar ou repensar, no que concerne à sua prática pedagógica. Estes resultados podem contribuir para uma reflexão sobre os pontos positivos e negativos da intervenção pedagógica e para a construção de processos de ensino e aprendizagem de maior qualidade e mais válidos para o contexto específico em que se concretizam.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica. Educação Física.

Abstract: The present study had as its main goal to analyze the convergence between the perception of the pedagogical intervention of teachers and students, allowing to perceive the difficulties/facilities and seeking to increase the level and effectiveness of the classes. For the collection of opinions, a mixed questionnaire was used with two hundred and seventy-two students of the 3rd cycle of the E.B. 2,3 of S. Bernardo in the district of Aveiro and the respective seven Physical Education teachers (two of them interns). Three interviews were conducted with three of the teachers with the main goal of analyzing the strategies adopted by them in the various dimensions of the pedagogical relationship. In order to be able to carry out an analysis of the collected data, descriptive statistics techniques were used for content analysis. The results show that both groups under analysis show positive behaviors that they must maintain and negative behaviors that they must avoid or rethink, regarding their pedagogical practice. These results can contribute to a reflexion on the positive and negative points of the pedagogical intervention and to the construction of higher quality and more valid teaching and learning processes for the specific context in which they take place.

Keywords: *Pedagogical Intervention. Physical Education.*

1. Introdução

A docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação de comportamentos dos professores (Formosinho, 2001), contudo é necessário existir uma adaptação ao contexto pedagógico. Por esse motivo, acreditamos que o docente não deve parar no tempo, dedicando-se a aprofundar a didática, currículo, avaliação e ética profissional, centrando-se numa intervenção pedagógica competente de modo a proporcionar um ambiente de aprendizagem notável aos alunos.

De acordo com McCaughy, Tischler, e Flory (2008), a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor na aula, da relação empática com os seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão daqueles e da criação das “pontes” entre o seu conhecimento e o deles, o que não acontecendo, gera frequentemente representações nos professores de que os seus alunos são incapazes de aprender. Já Rosado e Mesquita (2009) defendem que o ambiente de aprendizagem resulta da convergência entre duas agendas, a dos professores e a dos alunos, contendo estas as suas expectativas, os seus valores e as suas conceções acerca do ensino, implicando esta convergência um processo de negociação entre professores e alunos para que seja possível a concretização dos objetivos de ambos.

Sendo cada vez mais necessária uma mudança no sentido de que as atitudes e formas de proceder como professor, aproximando a prática da teoria, o presente estudo, tem como finalidade a reflexão do professor sobre as suas práticas e na capacidade de intervir na sua intervenção pedagógica. Através da observação, análise, avaliação e reflexão sobre a opinião dos alunos relativamente à prática pedagógica, esperam-se resultados que evidenciam situações de melhoria.

De acordo com Ventura, Neves, Loureiro, Frederico-Ferreira e Cardoso (2011), são os docentes os responsáveis pela tomada de decisão relativa à prática pedagógica a desenvolver. Os múltiplos contextos nos quais o professor se move e os diversos papéis que assume na sua intervenção pedagógica vão construindo as representações perante os seus alunos.

A tendência educativa atual de centrar os processos no aluno traduz-se numa alteração no papel do professor e desenvolvimento de novas competências. O processo de aprendizagem passa por uma construção de relações e interações e, neste contexto, a intervenção pedagógica dos professores dá-se em virtude do fazer e do refletir sobre o fazer, sendo fundamental no papel do professor, não só o “saber” e o “saber fazer”, mas

sobretudo, o “saber ser” para estimular o aluno e criar o ambiente propício à aprendizagem reflexiva e crítica (Gebara & Marin, 2005).

A intervenção do docente na aula desempenha um papel significativo como meio de transmissão de valores, atitudes e comportamentos, formando uma fração relevante do comportamento social e psicológico dos alunos (Ribeiro-Silva, 2017).

Face ao exposto, o principal objetivo deste estudo foi obter informação bastante para perceber se existe convergência na forma de ver e interpretar o processo de intervenção pedagógica do professor, por parte dos seus alunos e identificar eventuais divergências significativas.

Assim, dada a importância subjacente à proximidade e relação entre professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem, a metodologia utilizada no presente estudo designa-se de estatística descritiva e análise de conteúdo, sendo o instrumento utilizado o questionário misto denominado de “A intervenção pedagógica do professor de Educação Física”, elaborado por Ribeiro-Silva (2017). Foi aplicado durante o início do segundo período escolar um questionário às turmas do 3º ciclo da E.B. 2,3 de S. Bernardo do distrito de Aveiro, constituído por quarenta e quatro itens referentes às dimensões instrução, planeamento e organização, relação pedagógica, disciplina e avaliação. O questionário também contém três questões relacionadas com a opinião do aluno em relação à disciplina de Educação Física (EF). As quarenta e sete questões supramencionadas foram respondidas através da Escala de *Likert* (de frequência de 5 níveis). A amostra de investigação é constituída por duzentos e vinte sete alunos e por sete docentes de EF.

A investigação é constituída por dois estudos, o primeiro essencialmente quantitativo e para o qual se recorreu ao questionário e o segundo essencialmente qualitativa e, como tal optou-se pela elaboração de entrevistas. Tais entrevistas foram realizadas a três docentes de EF com o objetivo principal de analisar as estratégias que os mesmos implementam nas suas aulas no que respeita às dimensões da intervenção pedagógica.

2. Enquadramento Teórico

A investigação em ensino tem verificado que o comportamento interativo do professor na sala de aula e a forma como este atua, condiciona a qualidade da participação

dos alunos na aula e, conseqüentemente, a qualidade das suas aprendizagens (Carreiro da Costa & Onofre, 1994). Os mesmos autores referem que a análise dos comportamentos do professor na aula, permitiu reunir um conjunto de princípios e procedimentos (ou ações) de intervenção pedagógica relacionados com o sucesso das aprendizagens dos alunos. Esses procedimentos incluem-se nas dimensões da intervenção pedagógica designados por Siedentop (1983) de: instrução, organização, clima relacional e disciplina.

Carreiro da Costa e Onofre (1994) realizaram um estudo sobre a realidade da EF escolar, mais propriamente sobre as condições que subjazem ao ensino desta área curricular, partindo da análise do sentimento de capacidade dos professores de EF relativamente à atividade de ensino. Os autores recorreram à utilização do questionário misto (duas questões abertas e setenta e seis questões fechadas a partir da escala de *Likert*) a setenta e quatro professores de EF na região de Lisboa. Os dados recolhidos permitiram concluir que os professores não possuem um sentimento de capacidade similar para as quatro dimensões de intervenção pedagógica (instrução, organização, clima relacional e disciplina). Os professores revelam que se sentem menos capazes na implementação da instrução, medianamente capazes na dimensão disciplina e clima relacional e mais capazes na implementação da dimensão organização.

Gutiérrez, Pérez, e López (2011), realizaram um estudo sobre clima motivacional em EF com o objetivo de comparar as perceções dos alunos e professores. Foi aplicada a escala de perceção de clima motivacional, versão espanhola, a 2189 alunos entre os 13 e 17 anos de idade e 94 professores. A escala apresenta 19 itens agrupados em cinco fatores: procura no progresso dos alunos, promoção de aprendizagem pelo professor, procura de comparação pelos alunos, medo de cometer erros e promoção da comparação pelo professor. Os dois primeiros referem-se ao clima de mestria e aprendizagem e os três últimos estão associados ao clima de execução e comparação. Os resultados indicam concordância entre professores e alunos quanto ao fator procura de comparação pelos alunos. Nas restantes dimensões as perceções de alunos e professores não coincidem. Os professores percecionam um nível mais elevado de procura no progresso dos alunos e de promoção de aprendizagem pelo professor. Estes resultados podem produzir efeitos negativos tanto para professores como para alunos, pois os professores pensam que estão a criar um determinado clima motivacional e os alunos percecionam de modo diferente.

3. Metodologia

Na análise dos dados brutos, recorreremos à análise de estatística descritiva (média, frequência e percentagem).

No que concerne à análise das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo.

3.1. Amostra

Uma vez que o objetivo principal do estudo consiste na análise da convergência das percepções de professores e alunos relativamente à respetiva intervenção pedagógica, permitindo perceber as dificuldades/facilidades e procurando aumentar o nível e eficácia das aulas, a amostra de investigação é constituída pelos alunos do 3º ciclo da E.B. 2,3 de S. Bernardo do distrito de Aveiro (227) e respetivos professores (7 sendo que 2 deles estagiários).

A amostra de investigação decompõe-se em 118 alunos do sexo masculino (51,98%) e 109 alunos do sexo feminino (48,02%). No que respeita aos professores, 3 são do sexo feminino, representando 42,86% e os restantes 4 do sexo masculino (57,14%). As idades dos alunos e professores são distribuídas conforme evidenciado na Tabela 2.

Tabela 2 - Amostra da Investigação (questionário)

	Alunos			Professor	
		Frequência	%	Frequência	%
Sexo	Feminino	109	48,02%	3	42,86%
	Masculino	118	51,98%	4	57,14%
	Total	227	100%	7	100%
Idade (anos)	12	62	-	-	-
	13	70	-	-	-
	14	79	-	-	-
	15	11	-	-	-
	16	3	-	-	-
	17	1	-	-	-
	18	1	-	-	-
	23	-	-	1	-
	43	-	-	1	-
	40	-	-	1	-
	41	-	-	1	-
	49	-	-	2	-
	52	-	-	1	-
	Total	227	100%	7	100%

De acordo com o cenário observado acima, conseguimos verificar um equilíbrio na variável sexo, com a percentagem de alunos/professores do sexo feminino muito próxima da percentagem de alunos/professores do sexo masculino.

Dos 227 alunos inquiridos, a sua distribuição pelos anos de escolaridade é a seguinte:

- (i) 84 alunos pertencem ao 7º ano;
- (ii) 68 alunos pertencem ao 8º ano; e
- (iii) 75 alunos pertencem ao 9º ano.

A média de idades no 7º ano é de 12 anos, sendo que nos 8º e 9º anos é de 13 e 14, respetivamente.

No que concerne ao segundo estudo realizado, as entrevistas, a amostra de investigação são 3 docentes de EF, que constituem simultaneamente a amostra de investigação respeitante ao questionário aplicado. Destes, 2 são professores experientes sendo que lecionam EF há bastantes anos e o professor remanescente tem estatuto de professor estagiário.

3.2. Instrumentos e Procedimentos

A presente investigação recorreu às técnicas baseadas na conversação, centradas na perspetiva dos participantes e que se enquadram nos ambientes de diálogo e de interação.

A técnica utilizada permitiu a utilização de instrumentos como é o caso do questionário misto denominado de “A intervenção pedagógica do professor de Educação Física” adaptado do “Questionário de Qualidade Pedagógica no Ensino Secundário para Professor/Aluno” de Ribeiro-Silva (2017) composto de acordo com a Quadro 5, e posteriormente distribuído aos professores e alunos (Anexos VII e VIII, respetivamente).

Quadro 5 Composição do questionário "A intervenção pedagógica do professor de Educação Física"

Questionário “A intervenção pedagógica do professor de Educação Física”			
1ª Parte	Grupo I (44 questões)	Questões fechadas – Escala de <i>Likert</i> ⁴	Opinião relativa às dimensões de intervenção pedagógica propostas por Siedentop (1983) e ao perfil de desempenho profissional (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto) – 13 relativas à dimensão instrução, 8 à dimensão planeamento e organização, 13 à dimensão clima, 4 à dimensão disciplina e 6 à dimensão avaliação.

⁴ Escala nominal de escolha múltipla com diferentes níveis (1 –Nunca, 2- Raramente, 3- Algumas vezes, 4 – Muitas vezes, 5 – Sempre).

	Grupo II (3 questões)		Opinião relativamente à importância e utilidade da disciplina.
2ª Parte - Sentimentos	3 questões	Questões abertas	Opinião relativa ao sentimento nutrido pela disciplina de EF e razão para essa escolha. Propostas de mudanças na disciplina.

A segunda parte do questionário não foi alvo de análise tendo em conta os objetivos desta investigação, dado que as respostas são de opinião não relacionadas com a intervenção pedagógica do professor nem com as estratégias que adotam nas suas aulas nesse âmbito.

O questionário foi distribuído aos diretores de turma das respetivas turmas que constituem a amostra para posterior entrega e auxílio no preenchimento do mesmo aos alunos e docentes de EF.

Os inquiridos foram devidamente informados dos objetivos do estudo, das instruções de preenchimento, bem como da possibilidade de desistência de participação, e do propósito dos dados recolhidos, os quais serviriam exclusivamente para fins académicos e estatísticos. Da mesma forma, foi-lhes garantido o anonimato tendo sido a distribuição do questionário permitida pelo diretor do agrupamento.

De modo a conseguir efetuar uma análise aos dados recolhidos, foram utilizadas técnicas de estatística descritiva no tratamento das questões fechadas e a análise de conteúdo de acordo com o critério semântico e sem categoria nas questões abertas. A estatística descritiva é considerada como um conjunto de técnicas analíticas utilizado para sintetizar o conjunto dos dados recolhidos numa investigação, que são organizados, usualmente, através de números, tabelas e gráfico, com o intuito de proporcionar relatórios que apresentem informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados. É com base nos valores obtidos que se efetuará uma análise estatística indo de encontro aos objetivos do presente estudo.

Para complementar a investigação optou-se por efetuar uma outra recolha de dados de modo a aprofundar os assuntos que necessitam de maior explicação para se entender a totalidade do fenómeno em estudo, designada de entrevista (Apêndice XIII). “As entrevistas permitem que o investigador estabeleça uma relação entre o entrevistado de forma a ter acesso a informações relevantes para a investigação o que permite a descrição dos fenómenos” (Reis, 2018).

Neste contexto recorreu-se à entrevista semi-estruturada que contemplou questões abertas e fechadas de forma a “aprofundar a evolução da população em estudo” e com vista a permitir um “tratamento mais sistemático dos dados porque proporciona respostas comparáveis e de profunda compreensão” (Reis, 2018).

As entrevistas realizadas foram de carácter individual e virtual (via *Microsoft Teams*) tendo sido realizadas a três professores que compõem a amostra de investigação, dois professores experientes e um professor de nível estagiário, designados de A, B e C.

A construção das entrevistas baseou-se nos resultados obtidos a partir da análise estatística dos questionários aplicados, com o intuito de analisar as estratégias adotadas pelos docentes no âmbito da intervenção pedagógica.

Após a observação e a entrevista, recorreremos à análise de conteúdo como método para análise e interpretação dos dados recolhidos, procedendo à categorização. A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e tem como principal objetivo a “manipulação das mensagens, para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977, p. 46).

3.3. Tratamento de dados

Para proceder com o tratamento dos dados relativos às questões fechadas, correspondentes às duas primeiras partes do questionário, recorreu-se ao *software IBM SPSS Statistics 26*, de modo a analisar estatisticamente os dados recolhidos nas questões fechadas de valor quantitativo. Nessas questões foi utilizada a Escala de *Likert* de frequência de 5 níveis: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Algumas Vezes; 4 – Muitas Vezes; 5 – Sempre.

4. Apresentação dos resultados

No que respeita à análise dos resultados obtidos com a presente investigação, atendendo aos objetivos dos estudos, amostra e procedimentos metodológicos já referidos, é de notar que o objetivo centrava-se no cálculo da média das respostas dos alunos, apurando as dimensões e que se apresentam como maiores facilidades (valores positivos entre o 4 e o 5) ou maiores debilidades (valores menos positivos entre o 1 e o 2) e o nível 3 (às vezes) representa uma resposta de incerteza por parte do aluno inquirido. Contudo, com o intuito de verificar a fiabilidade do conteúdo das respostas, foram criados 3 itens de resposta inversa (questões: 12, 16 e 23), para que o aluno inquirido caracterize positivamente a intervenção pedagógica do professor a uma dessas afirmações. A resposta

deveria centrar-se entre os valores 1 e 2, contrariamente aos restantes itens do questionário, em que a resposta positiva se deveria concentrar entre os valores 4 e 5.

Partindo do objetivo geral da entrevista que consiste na compreensão das divergências existentes entre os valores obtidos nos questionários e conhecimento das estratégias adotadas pelos docentes de EF relativamente à sua intervenção pedagógicas no âmbito das dimensões instrução (DI), planeamento e organização (DPO), relação pedagógica (DRP), disciplina (DD) e avaliação (DA), foi definido apenas um tema (tema principal) designado de “As estratégias na intervenção pedagógica”.

4.1. Apresentação dos resultados relativos aos 44 itens da 1ª parte do Grupo

I – Intervenção Pedagógica

Como referido anteriormente, no questionário foi utilizada a escala de *Likert* relativa aos 44 itens que compõem a 1ª parte do Grupo I, sendo que as questões respeitam às 5 dimensões da intervenção pedagógica: instrução, planeamento e organização, relação pedagógica, disciplina e avaliação.

Analisando os valores médios expostos na Tabela 4, o professor apresenta uma perceção do seu desempenho na intervenção pedagógica sensivelmente superior (3,96) à perceção dos alunos (3,79). É notório que os professores participantes no estudo percebem melhor a importância da intervenção pedagógica quando comparados com os alunos.

Tabela 3 – Resultados relativos aos 44 itens da 1ª Parte – Grupo I – Intervenção Pedagógica (valores médios – SPSS)

1ª Parte – Grupo I – Intervenção Pedagógica (valores médios)		
	Alunos	Professor
DI	3,94	4,15
DPO	3,88	3,82
DRP	3,78	4,10
DD	3,53	3,61
DA	3,81	4,12
Total	3,79	3,96

Os resultados demonstram que os professores atribuem maior valorização à função da intervenção pedagógica nas dimensões DI (4,15), DRP (4,10), DD (3,61) e DA (4,12) em relação aos alunos, dado que os valores médios por eles atribuídos são superiores nessas categorias, conforme evidenciado na Tabela 4. A exceção é a dimensão DPO em que os alunos (3,88) apresentam maior valorização quando comparados com os docentes (3,82).

Expõe-se, de seguida, uma análise mais pormenorizada sobre os resultados obtidos por cada dimensão, de acordo com as informações dos Apêndices XIV e XV (valores médios de professores e alunos, respetivamente).

4.1.1. Dimensão Instrução

Os valores médios gerais, evidenciados na Tabela 4, demonstram que professores atribuem maior valoração à DI (4,15) quando comparados com os seus alunos (3,94). Denota-se que os alunos atribuíram valores médios mais elevados aos itens 13, 25 e 39, sendo que o valor mais elevado respeita ao item 13 (4,00) evidenciando que os professores lecionam a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam. Os restantes itens desta dimensão obtiveram valores médios superiores dos professores, destacando-se, com valor médio mais elevado, o item 10, demonstrando que os docentes de EF consideram ter um conhecimento profundo das matérias que lecionam nas suas aulas.

4.1.2. Planeamento e Organização

Os valores médios gerais, evidenciados na Tabela 4, demonstram que alunos atribuem maior valoração à DPO (3,88) quando comparados com os seus docentes (3,82). Na DPO, tem-se que os alunos apresentam maior valoração no que respeita aos itens 1, 3, 4 e 12, sendo que o valor mais elevado se encontra relacionado com o item 3 (4,46) evidenciando que os docentes apresentam claramente, no início do ano letivo, as regras e o programa inerentes à disciplina. É de notar que o item 12 (gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática) é de resposta inversa, sendo que os resultados obtidos indicam que os docentes de EF, raramente, gastam muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática. Os restantes itens desta dimensão obtiveram valores médios superiores dos professores, destacando-se, com valor médio mais elevado, o item 6, com pontuação máxima (5), o que demonstra a assiduidade dos docentes de EF.

4.1.3. Relação Pedagógica

Os valores médios gerais, evidenciados na Tabela 4, demonstram que professores atribuem maior valoração à DRP (4,10) quando comparados com os seus alunos (3,78). Denota-se que os docentes de EF atribuem maior valoração a 12 dos 13 itens que constituem a dimensão da relação pedagógica, quando comparado com os resultados obtidos relativos aos seus alunos. O item que apresenta maior valoração é o item 36 o que evidencia que os professores tratam os seus alunos com respeito. Já em relação à opinião dos alunos, destaca-se o item 16 (2,22) que apresenta uma maior valoração quando

comparado com os docentes (2,00). Este item é de resposta inversa e a leitura dos resultados obtidos demonstra que os docentes de EF zangam-se, raramente, com os seus alunos sem motivo que o justifique.

4.1.4. Disciplina

Os valores médios gerais, evidenciados na Tabela 4, demonstram que professores atribuem maior valoração à DD (3,61) quando comparados com os seus alunos (3,53). Denota-se que os professores atribuíram valores médios mais elevados a todos os itens que constituem esta dimensão, sendo que o valor mais elevado respeita ao item 28 (4,29) evidenciando que os professores previnem comportamentos de indisciplina. Destaca-se o item 23 (por vezes, permite comportamentos de indisciplina), de resposta inversa, cujos resultados indicam que, raramente, os docentes de EF permitem comportamentos de indisciplina nas suas aulas. É de notar que os itens 7 e 14, apesar de apresentarem maior valoração por parte dos docentes de EF, evidenciam uma grande proximidade com a opinião dos alunos, o que demonstra que os docentes mantêm a turma controlada e é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina.

4.1.5. Avaliação

Os valores médios gerais, evidenciados na Tabela 4, demonstram que professores atribuem maior valoração à DA (4,12) quando comparados com os seus alunos (3,81). Denota-se que os alunos atribuíram valores médios mais elevados ao item 8 (4,32), evidenciando que os professores informam, na aula, sobre aquilo que os alunos fazem bem ou mal. Os restantes itens desta dimensão obtiveram valores médios superiores dos professores, destacando-se, com valor médio mais elevado, o item 33, demonstrando que os docentes de EF focam a sua avaliação nas matérias dadas.

4.2. Análise dos resultados relativos aos 3 itens da 1ª parte do Grupo II – Opinião do aluno/professor em relação à EF

O questionário aplicado neste estudo era, também, composto por um grupo constituído por três questões avaliadas de acordo com a escala de *Likert*, sobre a opinião dos alunos/professores em relação à importância e utilidade da disciplina de EF.

Na Tabela 5 encontram-se expostos os valores médios relativos à opinião do alunos e professores relativamente à disciplina de EF.

Tabela 4- Resultados relativos aos 3 itens da 1ª Parte do Grupo II - Opinião aluno/professor em relação à EF (valores médios - SPSS)

1ª Parte – Grupo II – Opinião do aluno/professor (valores médios)		
	Alunos	Professor
Q1 – Considero ser importante ter aulas de EF.	4,44	5
Q2 – Comparando com o resto das disciplinas, penso que a EF é uma das mais importantes.	3,61	4,57
Q3 – Penso que as coisas que aprendo/ensino em EF serão úteis ao longo da vida.	3,89	4,71
Total	3,98	4,76

Os resultados indicam que, quer professores, quer os alunos valorizam a disciplina (Q1). No entanto, são os docentes que apresentam valor médio mais elevado (5) quando comparados com os alunos (4,44). Relativamente à importância da EF em comparação com as restantes disciplinas (Q2), a opinião dos alunos (3,61) é divergente em relação à dos professores (4,57), ou seja, os docentes de EF consideram a disciplina que lecionam como uma das mais importantes quando comparada com outras disciplinas. Os resultados obtidos para a utilidade da disciplina (Q3) demonstram que também são os professores quem melhor percebem que os temas que ensinam na sua disciplina serão úteis aos alunos ao longo da vida (4,71 > 3,89).

4.3. Análise dos resultados relativos às entrevistas aos docentes de EF

O processo de categorização das entrevistas (Apêndices XVI, XVII e XIII) realizadas aos docentes de EF teve como principal preocupação conseguir uma operacionalidade do discurso em que se retirasse o máximo de conteúdo, mantendo o seu significado. Começamos pela apresentação esquemática da categorização (Quadro 6) como forma de orientação na leitura e compreensão dos quadros de resultados da análise do conteúdo, seguindo-se a explicitação do significado de cada uma das categorias e subcategorias.

Dimensão	Estratégias utilizadas
Estratégias utilizadas na instrução	Questionamento
	Resumo da matéria
	Potenciamento de aprendizagens
Estratégias utilizadas no planeamento das aulas	Ferramentas auxiliares do planeamento
Estratégias utilizadas no processo de relação pedagógica	Relação professor/aluno
	Estratégias motivacionais
Estratégias utilizadas na disciplina	Controlo disciplinar
Estratégias utilizadas em momentos de avaliação	Ferramentas de avaliação
	Formas de apresentação dos resultados de avaliação

Fonte Própria

Os resultados obtidos são, na sua generalidade, estratégias adotadas pelos docentes de EF em cada uma das dimensões da intervenção pedagógica, e por esse motivo as categorias designam-se de “estratégias utilizadas ...”.

Numa análise transversal dos resultados (Apêndices XIX e XX), verificamos que é na relação pedagógica e na dimensão disciplina que os docentes de EF reúnem a maior parte das estratégias de intervenção pedagógica, mais propriamente no que respeita a estratégias motivacionais (A e C) e ao controlo disciplinar (A e B), respetivamente.

Os docentes A e C, no que concerne às estratégias motivacionais, recomendam e incentivam os seus alunos à prática de desporto fora das aulas de EF, nomeadamente o desporto escolar pois consideram que “é gratuito e lhes dá a possibilidade de praticarem o desporto que gostam, não tendo que despende quaisquer recursos financeiros, além de terem a oportunidade de representarem a escola em competições regionais e nacionais.”. Relativamente ao controlo disciplinar, os docentes A e B consideram que previnem os comportamentos de indisciplina e fornecem especial atenção ao momento formação de grupos para minimizar esse tipo de conduta, “a formação dos grupos ou das equipas, em que tento sempre não colocar os alunos mais indisciplinados no mesmo grupo.”.

Não deixando de analisar as restantes categorias, torna-se importante referir:

Na dimensão instrução, os docentes entrevistados recorrem a estratégias como o questionamento (A), “costumo questionar os meus alunos sobre as matérias que vou abordar para verificar o seu nível de conhecimento previamente às minhas explicações. Posteriormente, efetuo um enquadramento da matéria, nomeadamente com base nas regras de jogo e também no que respeita a questões de segurança que devem ser tidas em consideração aquando da prática. O meu principal objetivo com o questionamento aquando da instrução está inteiramente relacionado com o facto de proporcionar a reflexão dos meus alunos. Fazê-los pensar e refletir sobre a prática de determinada matéria.”, efetuam um resumo das matérias lecionadas ou a lecionar (B), “No início da aula o foco era o resumo da matéria que ia ser lecionada no sentido de proporcionar aos alunos informação sobre regras de jogo e cuidados a ter na execução dos exercícios. No final da aula tenho por hábito fazer um resumo direcionado para os pontos positivos e negativos da aula” e potenciam as aprendizagens dos seus alunos (C), “Costumo utilizar diferentes exercícios dependendo da capacidade deles e do nível em que eles estão. Normalmente coloco-os por níveis, dependendo das turmas, principalmente quando as turmas são muito homogéneas. Depois, dependendo da capacidade que eles têm, proponho a diferenciação pedagógica nesse aspeto e ao nível das aprendizagens.”.

A dimensão instrução assume um papel fundamental na condução das aulas e no alcance do sucesso no processo de ensino-aprendizagem e a utilização do questionamento como método de ensino é uma estratégia considerada como eficaz de acordo com Silva e Lopes, (2012). O facto do docente A criar momentos de reflexão vai de encontro à opinião de Freire, (2003) que afirma que não existe um diálogo verdadeiro se não houver nos seus sujeitos um pensar crítico, pois deste modo os docentes conseguiram certificar-se de que os alunos compreendiam e faziam a ligação entre a matéria abordada e as mensagens transmitidas pelos primeiros. Uma vez que o docente B afirma preocupar-se em resumir, no final de cada aula, os pontos positivos e negativos da mesma enquadra-se também na opinião de Freire (2003), dado que desse modo consegue comunicar com os seus alunos apelando a uma reflexão e fortalecendo o valor pedagógico inerente ao diálogo entre professor-aluno.

O docente C refere que potencia as aprendizagens dos seus alunos, propondo uma diferenciação pedagógica enquadrando-se com o estudo de Waterman (2005) que determina que se trata de uma adaptação do ensino de modo a ajudar os alunos com necessidades e estilos de aprendizagem variados a dominar os conteúdos.

Na dimensão planeamento, B recorre às TIC durante as suas aulas de modo a auxiliar os alunos na compreensão das matérias e numa correta participação nos exercícios propostos, “Recorria à utilização das TIC no visionamento de vídeos ou imagens com o objetivo de

facilitar a aprendizagem dos alunos. Em algumas matérias mais complexas ou onde surgem mais dúvidas por parte dos alunos, recorro a explicações através da ferramenta powerpoint.”. Weir e Connor (2009) consideram o uso das TIC uma excelente ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, concluíram que não resolverá todos os problemas e tem de ser adotado mantendo uma estrutura organizada da aula.

Na dimensão relativa à relação pedagógica, denota-se uma preocupação em criar uma adequada relação professor-aluno e num incentivo à prática de desporto fora das aulas de EF dada a importância que o mesmo tem na saúde de todos, tal como menciona o docente C, “Incentivo e fomento muito a participação no desporto escolar. Há turmas em que os alunos não estão minimamente sensibilizados para o desporto, e havendo o Desporto Escolar gratuito, eles têm possibilidade de participar, além das atividades extracurriculares. Já para não falar da importância que o exercício físico tem na saúde de todos.”.

O docente A evidencia que apesar de, por vezes, se zangar com os seus alunos, isso não se encontra relacionado com as suas emoções, mas sim com situação de indisciplina e de desrespeito por parte dos mesmos. O entrevistado considera que consegue controlar corretamente as suas emoções de modo a não interferir negativamente na relação pedagógica, “O controlo das emoções não está aqui em causa até porque enquanto professores temos sempre de ter esse cuidado, é imprescindível para uma boa relação professor-aluno e para manter uma adequada relação pedagógica. Os casos em que me aborreço mais respeitam a situações de mau comportamento, de desatenção e de brincadeiras que surgem nos mais jovens que perturbam o bom funcionamento da aula.”.

De facto, a eficácia do professor no processo ensino-aprendizagem passa não apenas pelos seus conhecimentos científicos, mas também pelo seu sucesso no plano da relação pedagógica, que se constrói com os alunos, servindo de suporte às atividades propostas e desenvolvidas (Carita & Fernandes, 2012), daí a importância subjacente ao controlo das emoções que tem de ser dominado pelos docentes.

No que respeita à dimensão disciplina, os docentes A e B acreditam prevenir comportamentos de indisciplina através de técnicas de intervenção pedagógica especialmente na formação de grupos tal como referido anteriormente, “Sim, considero que previno comportamentos de indisciplina. Costumo, no caso dos jogos desportivos coletivos, colocar os alunos mais indisciplinados a arbitram os jogos com o intuito de lhes dar maior responsabilidade e minimizar os comportamentos de indisciplina. Uma outra estratégia relaciona-se com a formação dos grupos ou das equipas, em que tento sempre não colocar os alunos mais indisciplinados no mesmo grupo.”

(A), “Sim, eu previno os comportamentos de indisciplina logo na formação dos grupos. Quando tentamos formar um grupo, já estamos a tentar que não haja indisciplina” (B).

Os professores referem-se à indisciplina como sendo um dos problemas mais difíceis de contornar para quem leciona, sendo que é um assunto que preocupa não só professores em início de carreira como também os mais experientes (Estrela, 2002; Silva & Neves, 2006), indo de encontro aos resultados apurados de que tanto o docente A (experiente) como o docente B (estagiário) encontram problemas de indisciplina e adotam estratégias para conseguirem minimizá-los.

Por fim, em relação à dimensão avaliação, denota-se uma importância no *feedback* que o professor dá aos seus alunos em momentos de avaliação para corrigir a sua postura nos exercícios propostos. O docente C recorre à técnica da observação no que concerne à avaliação prática e testes escritos para a avaliação teórica, “Costumo fazer sempre um teste escrito por período, porque considero ser mais uma oportunidade para os alunos menos hábeis para a EF. Relativamente às avaliações práticas, recorro à observação.” e “Nas avaliações dou sempre feedback.”.

Já o docente B recorre a questionamentos frequentemente nas suas aulas. A apresentação dos resultados das avaliações efetuadas baseia-se em mapas auxiliares detalhados para explicações adicionais que sejam solicitadas pelos alunos para as avaliações de final de período, uma vez que para momentos de avaliação mais simples como é o caso dos questionamentos, essa apresentação ocorre no próprio momento, “construí-a uma grelha em excel, e perante a turma, procedia à divulgação dos resultados”, “no questionamento, fazia a correção, ou seja, um ato mais formal, e depois entregava aos alunos os resultados desse questionamento.”.

A observação é considerada como fulcral na análise e avaliação das prestações dos alunos (Aranha, 2007).

O docente C afirma efetuar *feedbacks* nas avaliações o que permite aos seus alunos obterem informação acerca do seu desempenho. Alguns estudos mostram que os alunos prezam e anseiam por um bom *feedback*, não apenas porque querem obter notas que lhes permitam passar de ano, mas porque querem desenvolver as suas competências (Higgins, Hartley, & Skelton, 2002; Orsmond, Merry, & Reiling, 2005; Valente, Carvalho, & Conboy, 2009). Estas afirmações vão de encontro às afirmações do docente B que procede às apresentações das avaliações aos seus alunos, tanto em casos de questionamento como em outras avaliações, transmitindo o seu *feedback* a cada aluno.

5. Discussão dos resultados

O conhecimento dos resultados apresentados permite determinar a percepção dos alunos relativamente às práticas pedagógicas dos seus professores e permite determinar a percepção dos professores relativamente às suas práticas. Esta investigação permitiu conhecer que ambos os grupos em análise evidenciam comportamentos positivos que devem manter e negativos que devem evitar ou repensar, no que concerne à sua prática pedagógica.

Os resultados obtidos nesta investigação indicam que o professor percebe com maior valoração (3,96) a sua intervenção pedagógica quando comparada com a percepção dos seus alunos (3,79). Uma valoração superior na opinião dos professores perante a dos alunos é evidente no que respeita à DI, DRP, DD e DA ($4,14 > 3,94$; $4,10 > 3,78$; $3,61 > 3,53$; $4,12 > 3,81$). Já relativamente à DPO, são os alunos que demonstram uma valoração superior ($3,88 > 3,82$). Denota-se uma ligeira divergência de opiniões nas dimensões referidas, o que indica que não haverá lugar a grandes equívocos durante as aulas, não permitindo afetar negativamente a relação educativa e todo o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Onofre e Dionísio (2008).

As dimensões que apresentaram maior divergência são a relação pedagógica e a avaliação. Estes resultados vão de encontro aos que foram apurados por Silva (2017), em que a avaliação é a categoria que representa maiores divergências de percepções entre professores e alunos, assim como Furlan (2006).

Os resultados revelam que tanto os professores como os alunos consideram importante as aulas de EF, confirmando o estudo de Freitas, Silva, Lacerda, & Leonardi (2016). Contudo, ao comparar a disciplina de EF com as restantes, a opinião dos alunos difere dos professores, uma vez que os alunos consideram a disciplina “algumas vezes” e “muitas vezes” como uma das mais importantes e úteis ao longo da vida, enquanto que, como era de esperar, os docentes consideram-na como uma das mais importantes e de grande utilidade ao longo da vida.

No que concerne às três entrevistas elaboradas a docentes de EF, denotou-se que estes reúnem a maior parte das estratégias de intervenção pedagógica, nomeadamente no que respeita às estratégias motivacionais e ao controlo disciplinar. Os docentes afirmam que incentivam os seus alunos na prática de desporto fora das aulas de EF, especialmente na inclusão do desporto escolar, e que previnem comportamentos de indisciplina indo de

encontro aos resultados obtidos nos questionários em que os docentes apresentam uma valoração superior na prevenção de comportamentos de indisciplina face à percepção dos seus alunos. As estratégias adotadas pelos docentes no que respeita à última situação passa pela formação de grupos e inculcar tarefas de responsabilidade aos alunos mais indisciplinados de modo a alterar a sua conduta. O facto de os docentes apresentarem as regras da disciplina, resultado obtido no questionário, é também uma estratégia que auxilia na prevenção dos comportamentos de indisciplina.

Os alunos percebem que os docentes os tratam com respeito e conseguem controlar as suas emoções, dado que se zangam “raramente” sem motivo aparente. Este resultado veio de encontro ao referido nas entrevistas em que os docentes afirmam que o controlo das emoções é imprescindível na sua profissão e para manter a cordialidade na relação professor-aluno e não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Já, na avaliação, os resultados do questionário indicam que os docentes transmitem o seu *feedback* em momentos de avaliação, corrigindo-os, se necessário. Este resultado é corroborado pela análise às entrevistas efetuadas.

Assim, o presente estudo e os resultados obtidos no mesmo representam um conjunto de dados importantes para uma reflexão fundamentada relativamente à intervenção pedagógica entre alunos e professores de EF. Deste modo, penso que esta pequena investigação contribui para auxiliar no desenvolvimento de instrumentos que permitirão ao professor diagnosticar diversos problemas subjacentes à lecionação das aulas da disciplina, resultando numa reflexão crítica, crescimento e aperfeiçoamento profissional, com vista ao alcance do sucesso pedagógico.

6. Considerações Finais

Com este estudo conseguimos verificar a diferença subjacente às percepções entre alunos e professores relativamente à intervenção pedagógica na disciplina de EF tendo por base o 3º ciclo da E.B. 2,3 de S. Bernardo do distrito de Aveiro.

O contributo da investigação ação na prática educativa pode levar a uma participação mais ativa do professor, como agente capaz de produzir mudança e pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. A mudança, contudo, é um processo difícil pois implica a alteração de mentalidades, formas de estar e atuar, podendo suscitar conflitos de crenças, estilos de vida e comportamentos pelo que “é

necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela” (Sanches, 2005, p.128).

Assim, que o presente estudo revelou e apresentou dados bastante para criação da opinião crítica do professor de EF sobre as suas práticas e a influência que as mesmas têm nos seus alunos. Desta forma, penso ter contribuído para uma melhor reflexão docente, para um ensino mais aproximado das necessidades dos alunos e para uma contribuição da realização de boas práticas de intervenção pedagógica. Neste sentido, e após os resultados obtidos e já analisados, que evidenciaram diferenças significativas relativamente à intervenção pedagógica percebida pelos alunos e professores, esta investigação pode auxiliar os professores a refletir sobre os pontos divergentes nas várias dimensões e estratégias que venham a contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, (39), 55–71.
- Andrade, P. (2013). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Universidade da Madeira.
- Aranha, A. (2007). Observação de aulas de Educação Física. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos : Uma Perspetiva Cognitiva*. (V. Teodoro, Ed.). Coimmbta: Paralelo Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, P., Ribeiro-Silva, E., & Aparício, J. L. (2018). Projeto PITE - Construção da Identidade Profissional e Perspetivas de Ensino no Contexto da Formação Inicial de Professores: Uma Visão Internacional. *Revista de La Red Global de Educación Física y Deporte*, 28–34.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos - Guião Prático*. (Ministério da Educação, Ed.). Lisboa: Selenova, Lda.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na salda de aula* (4th ed.). Lisboa: Presença.
- Carneiro, A. da G. dos S. A. (2006). *Supervisão Escolar e Gestão Intermédia – um estudo sobre as percepções dos Coordenadores de Departamento Curricular*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Clemente, F. M., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra - Revista Científica ESEC*, 7, 71–85.
- Córdoba Gómez, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 4. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>

- Costa, F. C. da, & Onofre, M. (1994). *O Sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física*. Lisboa: FMH/UTL.
- Council of Europe. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: ASA Editores II, S.A.
- Day, C. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da República 1ª série, nº 129, 5 de julho de 2012 (2012).
- Direção-Geral da Educação. (2011). PNEF - Programa Nacional da Educação Física. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40–3, 71–94.
- Formosinho. (2001). *A Formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Freire. (2003). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, J., Silva, J., Lacerda, M., & Leonardi, T. (2016). A identidade da educação física escolar sob o olhar dos alunos do 5º ano do ensino fundamental I. *Pensar a Prática*, 19(2), 396–409.
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32–51.
- Garchet, P. M. (2004). Salas de aula eficazes, escolas eficazes: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina.
- Gebara, J., & Marin, C. A. (2005). Representação do professor: um olhar contrutivista. *Ciência & Cognição*, 6, 26–32.
- Gutiérrez, M., Pérez, L. M. R., & López, E. (2011). Clima motivacional en educación física: Concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología Del Deporte*, 20(2), 321–335.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Journal Indexing & Metrics*, 89(2), 140–145. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/003172170708900210>
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27, 53–64.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação Em Psicologia*, 5(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Leitão, I. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação : Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.
- Lopes, F. S. (2016). *O papel do Diretor de Turma na vida dos alunos*. Faculdade de Letras Universidade do Porto.
- Lopes, J. P. (2002). *Gestão da sala de aula: Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina*. Vila Real: UTAD.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.

- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico (Tese de doutoramento não publicada)*. Universidade Técnica de Lisboa.
- McCaughy, N., Tischler, A., & Flory, S. B. (2008). The ecology of the gym: Reconceptualized and extended. *Quest*, 60(2), 268–289. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483581>
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Universidade do Porto.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. Barcelona: Hispano Europea. <https://doi.org/10.4324/9781315780351>
- Nobre, P. (2015). Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, Práticas e Usos, 514. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Onofre, M., & Dionísio, J. (2008). *Problemas da prática pedagógica em Educação Física: estudo da relação entre percepções dos alunos e dos professores*. Boletim SPEF.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: A qualitative interview study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 369–386.
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. Paris: Revue EPS.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Quina, J. do N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança.
- Reis, F. L. dos. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos - Guia Prático*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2018). *Prática Pedagógica Supervisionada II*. Coimbra: Edição FCDEFUC.
- Ribeiro-Silva, Elsa. (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practium*, pp. 18–31.
- Ribeiro-Silva, Elsa, & Amorim, C. (2019). A avaliação da atitude ético-profissional na formação inicial de professores de Educação Física. In *11º Congresso Nacional de Educação Física*. Figueira da Foz.
- Ribeiro-Silva, Elsa, Amorim, C., & Cisternas, C. (2019). A relação afetiva professor-aluno como parte da construção da identidade profissional docente. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Ribeiro-Silva, Elsa, Fachada, M., & Nobre, P. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III_2019/2020*. (Elsa Ribeiro-Silva, M. Fachada, & P. Nobre, Eds.) (Mestrado e). Coimbra: Nozzle, Lda.
- Rosado, A; Ferreira, V. (2011). Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem António Rosado e Vítor Ferreira. *Pedagogia Do Desporto*, 185–206.
- Rosado, A. (2003). *Conceitos Básicos sobre Planificação Didáctica* (V. Ferreir). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. (Edições FMH, Ed.). Lisboa.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127–142.

- Shen, J., Zang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Shatzer, R. H. (2009). Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(2), 187–201.
- Sheryn Spencer Waterman. (2005). *Handbook on Differentiated Instruction for Middle and High Schools*.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2nd ed.). Mayfield Publishing Company.
- Silva, D. F. da. (2014). *O Ensino dos Jogos da Prática de Ensino Supervisionada*. Instituto Universitário da Maia.
- Silva, E. (2017). Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Revista Prácticum*, 2(2), 18–31.
- Silva, H. S., & Lopes, J. P. (2012). O Questionamento Eficaz na Sala de Aula: Procedimentos e estratégias.
- Silva, M. P., & Neves, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 5–41.
- Teixeira, C. M. (2007). *Representações da indisciplina de professores do 3º ciclo do Ensino Básico (estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación.
- Uibo, K., & Kikas, E. (2014). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(1), 5–22. <https://doi.org/doi:10.1080/03004279.2011.618808>
- Valente, M. O., Carvalho, C., & Conboy, J. (2009). Student voices on how engagement is influenced by teacher's communication of evaluation results. In *European Conference on Educational Research*. Vienna.
- Ventura, M., Neves, M., Loureiro, C., Frederico-Ferreira, M., & Cardoso, E. (2011). O “bom professor” – opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência, III Série*(nº 5), 95–102. <https://doi.org/10.12707/riii1167>
- Weir, T., & Connor, S. (2009). The use of digital video in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 155–171. <https://doi.org/10.1080/14759390902992642>

Conclusão

A conclusão deste relatório permite-nos refletir sobre o percurso percorrido durante e após o Estágio Pedagógico, tendo sido este fundamental para a formação de futuros profissionais docentes.

A cooperação existente entre o núcleo de estágio, o grupo disciplinar de EF, professores orientadores e restante grupo docente e não docente, foram fundamentais para a nossa formação enquanto estagiários.

Relativamente às dificuldades e inseguranças iniciais, consideramos que o Estágio Pedagógico nos permitiu ultrapassá-las, tendo-nos fornecido bases para nos habilitar para o exercício da função de docente na área da EF. A exigência, a reflexão e a partilha de experiências ao longo de todo o ano letivo, permitiu-nos alcançar ferramentas didático-pedagógicas, sociais, culturais e cognitivas necessárias para o exercício da nossa profissão, de modo a conseguirmos ter uma melhor tomada de decisão no que respeita ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Uma vez terminada esta etapa de formação, concluímos que o percurso percorrido, apesar de muito trabalhoso, foi também muito gratificante, e estamos convictos que demos o nosso melhor para conseguirmos fazer face aos obstáculos que encontramos, tanto a nível profissional, como pessoal.

Encarando o Estágio Pedagógico como o primeiro grande passo do início da carreira como docente, sentimos que é nosso dever dar continuidade a este percurso, com o intuito de desenvolver cada vez mais as nossas competências, aumentando os nossos conhecimentos e melhorando a nossa prática pedagógica.

Por fim, e com o maior desejo de iniciar o mais rapidamente possível o exercício da minha função, mas também receoso com o desenvolvimento da epidemia provocado pelo Covid-19, que poderá atrasar essa ambição. No entanto, creio que a mesma nos irá obrigar a repensar todas as estratégias de intervenção pedagógica utilizadas até então, assim como todos os procedimentos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, (39), 55–71.
- Andrade, P. (2013). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Universidade da Madeira.
- Aranha, A. (2007). Observação de aulas de Educação Física. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos : Uma Perspetiva Cognitiva*. (V. Teodoro, Ed.). Coimbra: Paralelo Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, P., Ribeiro-Silva, E., & Aparício, J. L. (2018). Projeto PITE - Construção da Identidade Profissional e Perspetivas de Ensino no Contexto da Formação Inicial de Professores: Uma Visão Internacional. *Revista de La Red Global de Educación Física y Deporte*, 28–34.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos - Guião Prático*. (Ministério da Educação, Ed.). Lisboa: Selenova, Lda.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na salda de aula* (4th ed.). Lisboa: Presença.
- Carneiro, A. da G. dos S. A. (2006). *Supervisão Escolar e Gestão Intermédia – um estudo sobre as percepções dos Coordenadores de Departamento Curricular*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Clemente, F. M., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra - Revista Científica ESEC*, 7, 71–85.
- Córdoba Gómez, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 4. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>
- Costa, F. C. da, & Onofre, M. (1994). *O Sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física*. Lisboa: FMH/UTL.
- Council of Europe. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: ASA Editores II, S.A.
- Day, C. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da República 1ª série, nº 129, 5 de julho de 2012 (2012).
- Direção-Geral da Educação. (2011). PNEF - Programa Nacional da Educação Física. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Indisciplina na aULA*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40–3, 71–94.
- Formosinho. (2001). *A Formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Freire. (2003). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, J., Silva, J., Lacerda, M., & Leonardi, T. (2016). A identidade da educação física escolar

- sob o olhar dos alunos do 5º ano do ensino fundamental I. *Pensar a Prática*, 19(2), 396–409.
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32–51.
- Garchet, P. M. (2004). Salas de aula eficazes, escolas eficazes: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina.
- Gebara, J., & Marin, C. A. (2005). Representação do professor: um olhar contrutivista. *Ciência & Cognição*, 6, 26–32.
- Gutiérrez, M., Pérez, L. M. R., & López, E. (2011). Clima motivacional en educación física: Concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología Del Deporte*, 20(2), 321–335.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Journal Indexing & Metrics*, 89(2), 140–145. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/003172170708900210>
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27, 53–64.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação Em Psicologia*, 5(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Leitão, I. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação : Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.
- Lopes, F. S. (2016). *O papel do Diretor de Turma na vida dos alunos*. Faculdade de Letras Universidade do Porto.
- Lopes, J. P. (2002). *Gestão da sala de aula: Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina*. Vila Real: UTAD.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico (Tese de doutoramento não publicada)*. Universidade Técnica de Lisboa.
- McCaughy, N., Tischler, A., & Flory, S. B. (2008). The ecology of the gym: Reconceptualized and extended. *Quest*, 60(2), 268–289. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483581>
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Universidade do Porto.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. Barcelona: Hispano Europea. <https://doi.org/10.4324/9781315780351>
- Nobre, P. (2015). Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, Práticas e Usos, 514. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Onofre, M., & Dionísio, J. (2008). *Problemas da prática pedagógica em Educação Física: estudo da relação entre percepções dos alunos e dos professores*. Boletim SPEF.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: A qualitative interview study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 369–386.
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. Paris: Revue EPS.

- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Quina, J. do N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança.
- Reis, F. L. dos. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos - Guia Prático*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro-Silva, Elsa. (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practium*, pp. 18–31.
- Ribeiro-Silva, Elsa, & Amorim, C. (2019). A avaliação da atitude ético-profissional na formação inicial de professores de Educação Física. In *11º Congresso Nacional de Educação Física*. Figueira da Foz.
- Ribeiro-Silva, Elsa, Amorim, C., & Cisternas, C. (2019). A relação afetiva professor-aluno como parte da construção da identidade profissional docente. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Ribeiro-Silva, Elsa, Fachada, M., & Nobre, P. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III_2019/2020*. (Elsa Ribeiro-Silva, M. Fachada, & P. Nobre, Eds.) (Mestrado e). Coimbra: Nozzle, Lda.
- Rosado, A; Ferreira, V. (2011). Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem António Rosado e Vítor Ferreira. *Pedagogia Do Desporto*, 185–206.
- Rosado, A. (2003). *Conceitos Básicos sobre Planificação Didáctica* (V. Ferreir). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. (Edições FMH, Ed.). Lisboa.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127–142.
- Shen, J., Zang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Shatzer, R. H. (2009). Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(2), 187–201.
- Sheryn Spencer Waterman. (2005). *Handbook on Differentiated Instruction for Middle and High Schools*.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2nd ed.). Mayfield Publishing Company.
- Silva, D. F. da. (2014). *O Ensino dos Jogos da Prática de Ensino Supervisionada*. Instituto Universitário da Maia.
- Silva, E. (2017). Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Revista Prácticum*, 2(2), 18–31.
- Silva, H. S., & Lopes, J. P. (2012). O Questionamento Eficaz na Sala de Aula: Procedimentos e estratégias.
- Silva, M. P., & Neves, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 5–41.
- Teixeira, C. M. (2007). *Representações da indisciplina de professores do 3º ciclo do Ensino Básico (estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación.
- Uibo, K., & Kikas, E. (2014). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(1), 5–22. <https://doi.org/doi:10.1080/03004279.2011.618808>
- Valente, M. O., Carvalho, C., & Conboy, J. (2009). Student voices on how engagement is influenced by teacher's communication of evaluation results. In *European Conference on Educational Research*. Vienna.
- Ventura, M., Neves, M., Loureiro, C., Frederico-Ferreira, M., & Cardoso, E. (2011). O “bom professor” – opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência, III Série*(n° 5), 95–102. <https://doi.org/10.12707/riii1167>
- Weir, T., & Connor, S. (2009). The use of digital video in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 155–171. <https://doi.org/10.1080/14759390902992642>

Anexos

Anexo I – Exemplo de um relatório de plano de aula

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:
<p><u>Planeamento da aula:</u></p> <p>Para as aulas 63 e 64, tal como referido anteriormente, foi planeado realizar o trabalho de Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Sendo assim, a aula iniciou com os alunos a agruparem-se pelos grupos, e após isso, a serem definidos os capitães de cada grupo. Definidos os capitães, cada um deles retirou um papel com o tema e, foi-lhes fornecido o material para trabalharem.</p> <p>Após passar em alguns grupos e verificar que os alunos não estavam a compreender o que deveriam fazer, estavam a copiar e a colar informação e a desformatar a <i>powerpoint</i> de orientação, projetei este <i>powerpoint</i> no quadro e dei uma breve explicação de como deveriam integrar/selecionar a informação. Penso que deveria logo desde início ter procedido desta forma, orientando logo os alunos, e evitando assim perdas de tempo. Após esta explicação, notei os alunos mais orientados e com menos dúvidas.</p> <p>Apenas de salientar que alguns alunos pouco ou nada trabalharam, e que alguns deles estavam mais interessados em discutir outros assuntos que não aqueles que realmente deveriam discutir.</p>
<p><u>Instrução:</u></p> <p>Na dimensão instrução, fui um pouco mais extenso no início da aula, onde expliquei como seria a dinâmica da mesma, bem como todos os procedimentos a tomar em relação ao trabalho. Também ao longo da aula fui sempre passando nos diversos grupos, na tentativa de dissipar eventuais dúvidas que fossem surgindo, bem como orientá-los na elaboração do <i>powerpoint</i> final.</p>
<p><u>Gestão:</u></p> <p>Relativamente a esta dimensão, penso que a mesma foi bem conseguida, uma vez que o material já estava todo agrupado, e foi só passar para as <i>pen's</i> dos alunos ou para os computadores em que estavam a trabalhar.</p>
<p><u>Clima:</u></p> <p>O clima presenciado nas aulas 63 e 64 iniciou num ambiente mais agradável, com os alunos relativamente calmos e a trabalhar. Após o segundo tempo, observei os alunos mais agitados e não tão focados na tarefa.</p>
<p><u>Disciplina:</u></p> <p>Não houve nada de relevante a apontar.</p>
<p><u>Decisões de ajustamento:</u></p> <p>Não houve nenhuma decisão de ajustamento a tomar.</p>
<p><u>Aspetos positivos mais salientes:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Apresentação do <i>powerpoint</i> de orientação;- Ter os documentos já todos selecionados.
<p><u>Oportunidades de melhoria:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Apresentação inicial do <i>powerpoint</i> de orientação.

Anexo II – Exemplo da classificação do protocolo de avaliação inicial

Futebol											
		Situação A					Situação B				
Nível		Nível Introdutório					Nível Elementar				
Nome	D	P	Passe	Recepção	Condução de bola	Remate	Enq. Ofensivo	Correta Tomada de Decisão	Desmarcação	Marcação	Observações
Aluno A	NI	I	1	1	1	1	/	/	/	/	
Aluno B	E	A	3	3	3	3	3	3	3	3	

Anexo III – Grelha de avaliação formativa da matéria de andebol

 REPÚBLICA PORTUGUESA		 EDUCAÇÃO		 Instituto Nacional de Educação		Escola Secundária José Estevão Educação Física: 8.º H Avaliação Psicomotora: Andebol										
Períodos	Nível Introdutório				Nível Elementar				Nível Avançado							
	Situação de jogo 2x1 e Jogo 5x5				Jogo 5x5 e/ou 7x7				Jogo 7x7							
	Desmarca-se oferecendo linhas de passe	Com boa pega de bola, opta por passe, armando o braço ou por drible de progressão	Finaliza com remate em salto ou apoio	Assume atitude defensiva intercalando a bola ou dificulta a progressão, o passe e o remate	Após recuperação da bola, desmarca-se garantindo o equilíbrio ofensivo	Passa a um jogador em situação mais ofensiva ou dribla com oportunidade	Finaliza com remate em salto, utilizando fintas e mudanças de direção para desequilibrar o adversário	Ultrapassa o seu adversário direito, utilizando fintas e mudanças de direção	Marca o seu atacante direito colocando-se entre a baliza e o atacante	Desmarca-se oferecendo linhas de passe, favorecendo a transição da defesa para o ataque	Passa a um jogador em situação mais ofensiva ou dribla com oportunidade	Finaliza, preferencialmente na zona mais central à baliza	Com bola, mas sem condições de finalização, ataca o espaço, fixa o adversário ou cruza com outro jogador	Marca o seu atacante direito colocando-se entre a baliza e o atacante e tendo como referência a bola	Assume atitude defensiva, procurando recuperar a posse de bola ou impedir finalização rápida	Atesta o jogador com bola da zona frontal, tenta o desarme, corta as linhas e colabora na orientação da defesa
A atribuição de nível "Introdução" numa matéria implica que o aluno cumpra os seguintes requisitos: "(1) Relacionando-se cordalmente e com respeito (...); (2) Aceitando o apoio dos companheiros (...); (4) Cooperando nas situações de aprendizagem e organização (...)". in PNEF.																
Aluno 1																
Aluno 2																
Aluno 3																
Aluno 4																
Aluno 5																
Aluno 6																
Aluno 7																
Aluno 8																
Aluno 9																
Aluno 10																
Aluno 11																
Aluno 12																
Aluno 13																
Aluno 14																
Aluno 15																
Aluno 16																
Aluno 17																
Aluno 18																
Aluno 19																
Aluno 20																
Aluno 21																
Aluno 22																
Aluno 23																
Aluno 24																
Aluno 25																
Aluno 26																
Aluno 27																
Aluno 28																
Aluno 29																
Aluno 30																

Anexo IV – Grelha de autoavaliação


REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO | 


DEPARTAMENTO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES E TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL
 Ano Letivo 2019/2020

Aluno _____ | _____º ano Turma _____ n.º _____

::: Autoavaliação Educação Física – 3.º Ciclo :::

			1.º Período	2.º Período	3.º Período
Atitudes e Valores	20%	Sociabilidade			
		Responsabilidade			
		Empenho			
Atividades Físicas	80%	Andebol			
		Basquetebol			
		Futsal			
		Voleibol			
		Ginástica de Solo			
		Ginástica de Aparelhos			
		Ginástica Acrobática			
		Atletismo			
		Badminton			
		Dança			
		Orientação			
		Natação			
		Aplidão Física			
Conhecimentos		Avaliação Teórica			

::: Autoavaliação Trabalho de Equipa – 3.º Ciclo :::

			1.º Período	2.º Período	3.º Período
Produto	50%	Resultado Final			
Processo	50%	Desempenho Individual – 30%			
		Autoavaliação – 10%			
		Heteroavaliação – 10%			
Proposta de Classificação Final (Quadro 1: 75% + Quadro 2: 25%)					
Data			____/____/____	____/____/____	____/____/____
Assinatura					

Anexo V – Critérios de avaliação do 3º ciclo



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ ESTÊVÃO

Departamento de Educação Física, Artes e Tecnologias, Educação Especial

EDUCAÇÃO FÍSICA – ENSINO BÁSICO – 3º CICLO CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2019/2020

A avaliação na disciplina de Educação Física no 3º ciclo do ensino básico do ensino regular é alicerçada em 3 áreas:



A atribuição de nível 3 ou superior, implica obrigatoriamente e cumulativamente, o **desempenho de nível 3** ou superior, nas *atividades físicas* e ainda **aptidão** nas restantes áreas de avaliação - *aptidão física e conhecimentos*.

NÍVEL	ATIVIDADES FÍSICAS	APTIDÃO FÍSICA	CONHECIMENTOS
Insucesso ≤ 2	+	-	Não apto
	+	-	Apto
	+	-	Não apto
	-	-	Apto
Sucesso ≥ 3	+	Apto	Apto

+ nível igual ou superior a três de acordo com os referenciais de avaliação das atividades físicas
- nível inferior a três de acordo com os referenciais de avaliação das atividades físicas

Serão consideradas para a avaliação, **as melhores matérias de cada aluno em cada subárea**, de acordo com os preceitos dos Programas Nacionais de Educação Física e das Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF) referentes ao Ensino Básico.

ÁREAS	AVALIAÇÃO – DESCRITORES E CRITÉRIOS	INSTRUMENTOS E ESPECIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO
ATIVIDADES FÍSICAS	NÍVEL INTRODUÇÃO: o aluno alcança todos os conteúdos do nível introdutório. *	INSTRUMENTOS: observação sistemática dos elementos técnico e táticos (em exercício, prova, composição ou jogo), registada em grelhas. É obrigatória pelo menos uma observação por período e por matéria lecionada. A CLASSIFICAÇÃO FINAL: resulta dos níveis de desempenho do aluno em cada uma das matérias lecionadas até ao termo de cada período, em conjugação com o desempenho do aluno nas restantes áreas
	NÍVEL ELEMENTAR: o aluno alcança todos os conteúdos do nível introdutório + nível elementar. *	
	NÍVEL AVANÇADO: o aluno alcança todos os conteúdos do nível introdutório + nível elementar + nível avançado.*	

*referencia aos conteúdos que caracterizam cada nível, nas diferentes matérias, nas aprendizagens essenciais e nos Programas Nacionais de Educação Física para o ensino básico.

ÁREAS	AVALIAÇÃO – DESCRITORES E CRITÉRIOS	INSTRUMENTOS E ESPECIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO
APTIDÃO FÍSICA	Não apto: o aluno não atinge os objetivos de aptidão física estabelecidos para o ano de escolaridade por idade e género.	INSTRUMENTOS: recolha dos dados quantitativos do desempenho dos alunos na bateria de testes do <i>Fitescola</i> , aplicados pelo menos, no 1º e 3º períodos. A CLASSIFICAÇÃO FINAL (Apto/Não apto): resulta da aferição da «Zona Saudável de Aptidão Física» nos testes do <i>Fitescola</i> , estabelecidos por ano de escolaridade.
	Apto: o aluno atinge os objetivos de aptidão física estabelecidos para o ano de escolaridade por idade e género.	

ÁREAS	AVALIAÇÃO – DESCRITORES E CRITÉRIOS	INSTRUMENTOS E ESPECIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO
CONHECIMENTOS	Não apto: a média dos instrumentos de avaliação é inferior a 50%	INSTRUMENTOS: Realização/participação de/em trabalho de grupo, escrito/prático na disciplina de educação física ou no âmbito do D.A.C. (Domínio da autonomia curricular) e realização positiva da vertente prática/apresentação de grupo. A CLASSIFICAÇÃO FINAL (Apto/Não apto): resulta da avaliação do desempenho dos alunos no trabalho de equipa (Processo, Produto, auto e heteroavaliação).
	Apto: a média dos instrumentos de avaliação é igual ou superior a 50%	

ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS

VER QUADRO DE PLANIFICAÇÕES

* Não havendo material necessário para lecionar a matéria, o professor deverá substituir por uma matéria da SubÁrea "Outras".

No 3º ciclo, as matérias são selecionadas, para efeitos de avaliação, de acordo com o seguinte quadro:

7º ANO	8º ANO
5 melhores matérias de cada aluno	6 melhores matérias de cada aluno
1 JDC + 1 Gin + 3 matérias de diferentes subáreas	1 JDC + 1 Gin + 4 matérias de diferentes subáreas

SUCESSO	5 NIVEIS INTRODUÇÃO	6 NIVEIS INTRODUÇÃO
---------	---------------------	---------------------

O número de matérias avaliadas com um nível de competência "Introdução" (I) ou superior ("Elementar" e "Avançado") determinam a classificação no 3º ciclo na **área das atividades físicas**:

3.º ciclo	1	2	3	4	5
7.º	≤ 3I	4I	5I	6I	5I 1E
8.º	≤ 4I	5I	6I	5I 1E	4I 2E

DESCRITORES TRANSVERSAIS A atribuição de nível "Introdução" numa matéria implica que o aluno cumpra os seguintes requisitos comuns a todas as áreas: "(1) Relacionando-se cordialmente e com respeito (...); (2) Aceitando o apoio dos companheiros (...); (4) Cooperando nas situações de aprendizagem e organização (...)". in PNEF.

ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA

CAPACIDADES MOTORAS		TESTES - FITESCOLA	7º	8º
APTIDÃO AERÓBIA	RESISTÊNCIA	Vaivém	●	●
		Milha (condições clínicas)		
APTIDÃO NEUROMUSCULAR	FORÇA	Abdominais	●	●
		Flexões de Braços	●	●
		Impulsão Horizontal	●	●
	VELOCIDADE	Velocidade 40 m	●	●
	FLEXIBILIDADE	Flexibilidade dos Ombros	●	●

		Flexibilidade dos membros inferiores	●	●
COMPOSIÇÃO CORPORAL		Índice de massa corporal	□	□
		Perímetro da cintura	□	□

● – realizar / avaliar □ – realizar / não avaliar

A obtenção de sucesso afere-se pela «Zona Saudável de Aptidão Física - ZNAF» de acordo com o protocolo Fitescola®, por idade e género.

	7º ANO	8º ANO
APTO	4 testes ZSAF	4 testes ZSAF
	Sucesso obrigatório no teste de Aptidão Aeróbia	

Resultado expresso em Apto ou Não Apto

Os alunos que apresentem valores de Índice de Massa Corporal (IMC) fora da zona saudável:

- O professor de Educação Física informa o Diretor de Turma e o Coordenador do Gabinete de Educação para a Saúde;
- O Diretor de Turma informa o Encarregado de Educação, no sentido do encaminhamento do aluno para um programa de controlo e gestão de peso articulado com o médico de família / centro de saúde.
- O professor de Educação Física encaminha para atividade do Desporto escolar na perspetiva de proporcionar/aumentar a prática desportiva regular.

ÁREA DOS CONHECIMENTOS

3.º ciclo	temas
7.º	Relação entre aptidão física e saúde Benefícios do exercício físico para a saúde Dimensão sociocultural do desporto: Jogos Olímpicos e Paralímpicos
8.º	Alterações do organismo ao esforço Adaptações do organismo à atividade física Diferenças entre Educação Física e Desporto

Os temas propostos para cada ano de escolaridade devem ser tratados e avaliados na dinâmica de **trabalho de equipa**.

A aplicação deste instrumento deve ocorrer, no mínimo, uma vez por período. O resultado é expresso em APTO ou NÃO APTO, devendo o aluno atingir pelo menos 50% da nota final para ser considerado APTO.

ALUNOS COM ATESTADO MÉDICO

O aluno que tenha atestado médico, de longa duração, será avaliado de forma diferenciada. Assim, utilizar-se-ão as tabelas aprovadas para os 7º e 8º anos de escolaridade, em que o aluno de atestado terá de obter a mesma conjugação de níveis que um aluno regular. Ao estar impossibilitado de realizar a componente prática da disciplina, o aluno, para além da área dos **Conhecimentos**, deve ser avaliado teoricamente nas **Atividades físicas** e **Aptidão física**, de forma a obter um nível de desempenho.

Exemplo de tarefas teóricas a aplicar: trabalhos escritos, apresentações, fichas de trabalho ou relatórios.

Em termos de classificação das **Atividades Físicas** o aluno de atestado médico pode obter a seguinte equivalência:

Não Satisfaz (nível 1 e 2) » *Não Introdutório*;

Satisfaz (nível 3) » *Introdutório*;

Satisfaz Bem (nível 4) » *Elementar*;

Satisfaz muito bem (nível 5) » *Avançado*.

Na avaliação teórica da **aptidão física** (ex: trabalhos escritos, apresentações, fichas de trabalho, relatórios...) o aluno de atestado médico obtém o resultado "apto" ou "não apto".

É importante realçar que podem existir atestados médicos que recomendem a prática de atividade física, como forma de beneficiar a recuperação do aluno, e que a prestação do aluno é tida em linha de conta para respetiva classificação. No caso dos alunos que só podem realizar parcialmente a componente prática das matérias de educação física, aplicam-se os mesmos critérios de avaliação teóricos e sempre que possível os critérios de avaliação práticos, adaptando o tipo de avaliação à contingência do momento.

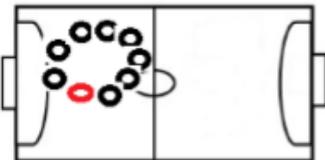
Havendo elementos morfológicos (alunos fora da zona saudável do IMC) que limitem a aptidão, o aluno é considerado apto se, em simultâneo, estiver a ser acompanhado por serviços de saúde e melhorar os seus resultados em cada momento de avaliação.

Anexo VI – Certificado de participação na ação de formação da “Educação Olímpica”



Apêndices

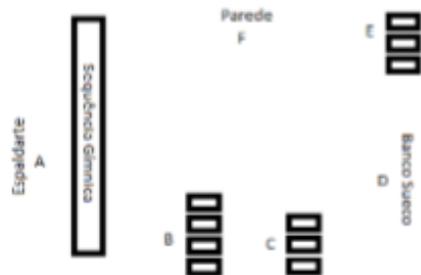
Apêndice I – Exemplo de um plano de aula

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Objetivos operacionais	Componentes críticas
T	p				
		<p>Explicar a dinâmica da aula</p> <p>Aumento da temperatura corporal</p>	<p>Os alunos deverão estar num semicírculo em frente ao professor, onde será explicado o aquecimento, bem como a restante dinâmica da aula.</p>  <p>Formar 4 grupos de 7 elementos e cada grupo colocar-se-á num dos vértices do quadrado formado por cones. Ao sinal, os grupos começam a realizar corrida contínua à volta deste quadrado. No caso de não estar a chover, esta corrida deverá ser feita no exterior, na pista de atletismo.</p>	<p>O aluno deverá realizar uma corrida contínua à volta do espaço delimitado, gerindo o seu esforço, de modo a aguentar a corrida durante o tempo definido.</p>	



Distribuir pela sala, 6 estações de aperfeiçoamento. Em cada estação deverá haver 3 colchões, sendo que em dois dos colchões terá material de apoio para realizar progressões ao gesto técnico pretendido e no outro colchão será para os alunos que já demonstram dominar o gesto técnico exercitarem sem ajuda de qualquer tipo de aparelho auxiliar. Ainda adjacente a este circuito, estará esticado o rolo para os alunos do nível Elementar exercitarem a seguinte sequência gímnica:

Avião – Apoio Facial Invertido – Rolamento à frente – ¼ Pirueta – Rolamento à retaguarda – Ponte – Roda – Espargata



Estação A – Avião (um colchão para quem quiser realizar o avião sem qualquer ajuda e outro junto do espaldarte para quem se quiser agarrar no mesmo);

Estação B – Rolamento à frente e à retaguarda (um colchão sem nada, outro colchão com um reuther por baixo para criar um plano descendente, um colchão com uma cabeça de plinto para exercitar o rolamento à frente e um outro colchão com um triângulo descendente para exercitar o rolamento à retaguarda);

Estação C – Ponte (Um colchão com uma “cabeça de plinto” e um colchão sem nada);

O aluno deverá colocar-se de cócaras, mãos apoiadas no solo e à frente dos joelhos, queixo ao peito e realizar uma ligeira impulsão com os membros inferiores terminando na posição de pé;

O aluno deverá ficar apoiado apenas com um pé no solo, elevando o outro membro inferior e, deixando-o paralelo ao solo, bem como o tronco.

O aluno deverá colocar-se de cócaras, numa posição dorsal, dedos afastados em cima dos ombros, queixo ao peito e realizar uma ligeira

Rolamento à frente:

1. Apoio correto e efetivo das mãos no solo, à frente dos pés;
2. Flexão da cabeça (queixo ao peito);
3. Impulsão de pernas;
4. Posição arredondada do tronco até ao apoio dos pés no solo.

Rolamento à retaguarda:

1. Apoio correto e efetivo das mãos no solo, junto às orelhas, palmas voltadas para cima;
2. Flexão da cabeça (queixo ao peito);
3. Repulsão de braços para aliviar peso sobre a cabeça e pescoço;
4. Posição arredondada do tronco até ao apoio dos pés no solo.

Apoio Facial Invertido:

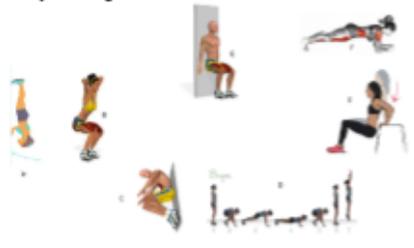
1. Correto afundo frontal;
2. Postura alongada da bacia;
3. Braços estendidos e alinhados com o tronco;
4. Cabeça em posição neutra com olhar dirigido para as mãos;
5. Tonicidade geral do corpo.

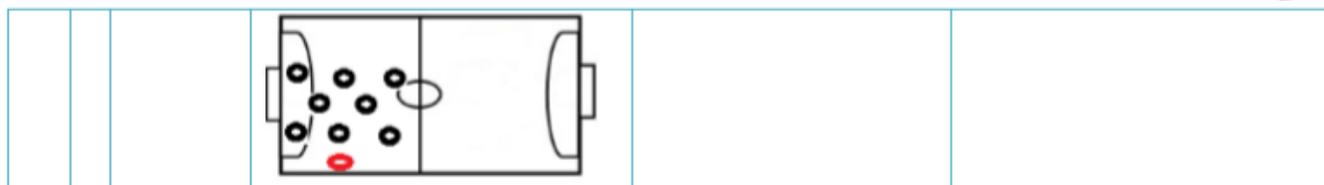
Roda:

1. Correto afundo frontal;
2. Rotação do tronco ¼ de volta, apenas antes do apoio das mãos;
3. Apoio das mãos: * Alternado * Alinhado * Mãos afastadas e paralelas ou a segunda voltada para a primeira
4. Pernas estendidas, afastadas e a passar pela vertical.

Avião:

1. Membros inferiores em completa extensão (tanto a de apoio como a elevada);
2. Grande afastamento dos membros inferiores;
3. Tronco paralelo ao solo;
4. M5 em extensão, no prolongamento do tronco;
5. Ligeira inclinação do tronco à frente (mas sem flexão, “arredondamento” das costas);
6. Atitude: cabeça levantada, olhar em frente,

		<p>Estação D – Roda (um colchão sem nada e um banco suço onde os alunos deverão fazer transposição de um lado para o outro);</p> <p>Estação E – Espargata (dois colchões para exercitar este elemento gímnico);</p> <p>Estação F – Apoio Facial Invertido (dois colchões para os alunos realizarem o AFI contra a parede com ajuda e um plinto para os alunos se deitarem em cima, colocarem os membros superiores no chão e exercitarem o apoio das mãos e posterior saída em rolamento à frente).</p> <p>Circuito de força Após exercitar os gestos técnicos da ginástica, mantendo a dinâmica das estações, os alunos deverão realizar um circuito por estações com 20" de trabalho e 10" de descanso entre séries.</p> <p>Estação A – Flexões de braços; Estação B – Agachamentos com salto; Estação C – Abdominais; Estação D – Burpees; Estação E – Trícep no banco; Estação F – Prancha isométrica; Estação G – Agachamento isométrico;</p> 	<p>impulsão com os membros inferiores terminando na posição de pé; O aluno deverá realizar um afundo frontal, seguido de um apoio sucessivo das mãos no solo e terminar de pé; O aluno, numa posição dorsal, deverá realizar uma extensão dorsal, apoiando as mãos no solo atrás da cabeça; O aluno deverá realizar um afundo frontal, seguido de uma elevação contínua dos membros inferiores e, ficar numa posição vertical ao solo; O aluno deverá realiza um afastamento ântero-posterior dos membros inferiores no solo.</p> <p>O aluno deverá realizar uma flexão, seguida de uma extensão de braços; O aluno deverá fletir os membros inferiores e realizar um fecho do tronco sobre as pernas fletidas; O aluno deverá começar numa posição vertical, ficando depois numa posição de prancha e voltando a uma posição vertical; O aluno deverá realizar uma flexão dos membros inferiores, seguido de uma rápida extensão, com os mesmos à largura dos ombros; O aluno deverá apoiar os antebraços e as pontas dos pés no solo e manter esta posição durante o tempo determinado; O aluno deverá ficar encostado à parede e realizar uma flexão dos membros inferiores; O aluno deverá apoiar as palmas das mãos no banco, anterior ao corpo, extensão dos membros inferiores e realizar uma flexão extensão dos membros superiores.</p> <p>O aluno deverá realizar alongamentos dos principais grupos musculares de forma progressiva e controlada, mantendo a posição durante 15".</p>	<p>tonicidade geral elevada.</p> <p>Ponte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Membros superiores e inferiores em extensão completa; 2. Palmas das mãos completamente apoiadas no solo e viradas para a frente; 3. Elevação significativa da bacia; 4. Empurrar com os pés tentando estender completamente as pernas, e forçar com isso a colocação dos ombros numa linha perpendicular ao apoio das mãos no solo (ou atrás). <p>Espargata:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Extensão completa de M.I (também os pés); 2. Grande afastamento dos M.I (lateral ao corpo); 3. Atitude: tronco direito, cabeça levantada, olhar em frente, braços estendidos (ao lado ou e elevação superior) e tonicidade geral elevada.
		<p>Os alunos dispostos em "formato xadrez", realizam os alongamentos estáticos que o professor realizar, terminando depois a aula com uma breve reflexão da aula.</p>	<p>O aluno deverá realizar alongamentos dos principais grupos musculares de forma progressiva e controlada, mantendo a posição durante 15".</p>	



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

Para as aulas 39 e 40, uma vez que o espaço destinado às mesmas é o Ginásio, estas serão divididas em dois momentos.

Para iniciar a aula, os alunos serão divididos em 4 grupos de 7 alunos e, deverão realizar uma corrida contínua de baixa intensidade à volta do quadrado delimitado por cones. Se as condições climáticas assim o permitirem, esta corrida será realizada no exterior, para variar um pouco e os alunos terem mais espaços para realizar o exercício pretendido. Após esta corrida, e enquanto procedo à colocação dos colchões nos respetivos sítios, os alunos deverão realizar alguns alongamentos e alguns exercícios de mobilização articular para preparar as estruturas ósseas para a prática seguinte. Terminado este aquecimento, e já com os grupos previamente definidos, estes serão distribuídos pelas 6 estações montadas e os 4 alunos do nível elementar pelo rolo de exercitação das sequências gímnicas. Em cada estação haverá 3 colchões, sendo que um não terá qualquer material adjacente e servirá para os alunos que já dominam o gesto exercitarem o mesmo. Os dois outros colchões terão material de suporte de forma a facilitar a aquisição/aprendizagem do movimento a realizar e variar os estímulos dados aos alunos. Após 5' em cada estação, o professor dará ordem aos alunos para estes rodarem para a estação da direita. Posteriormente, e já no segundo tempo, com os colchões na mesma disposição, os alunos realizarão um circuito de condição física, com 20" de trabalho e 10" de descanso entre estações. Este circuito será composto por flexões de braços, agachamento, abdominais, burpees, trícipet no banco, prancha isométrica e agachamento isométrico contra a parede, e foi pensado de forma a manter todo o material já montado anteriormente e diminuir assim as perdas de tempo em transição e montagem de novo material.

Por fim, e porque a flexibilidade é uma capacidade fundamental para a ginástica, serão realizados alguns alongamentos.

Decidi começar com a ginástica e, posteriormente passar para o circuito de força porque acho que os alunos estarão mais predispostos a realizar o trabalho de força após os exercícios gímnicos. Ao contrário, havia o risco de correrem perigo a realizar alguns dos elementos previstos por perda de força ou acumulação de fadiga. Decidi realizar também o trabalho de força juntamente com a ginástica, porque além da flexibilidade, a força é outra capacidade fundamental para a correta execução dos elementos gímnicos. A inclusão de um espaço para os alunos do nível elementar exercitarem uma sequência gímnica, deve-se ao facto de eles já terem tido uma primeira abordagem sobre todos os elementos a abordar (na aula passada), e estarem agora mais preparados do ponto de vista do repertório motor para realizar este tipo de trabalho.

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:

Planeamento da aula:

Para as aulas 55 e 56, as matérias a serem abordadas foram a Ginástica no Solo e a Condição Física, uma vez que o espaço destinado à aula foi o Ginásio. Como tal, a aula

iniciou no Exterior, onde delimitei um quadrado de 20x20 e os alunos tinham que realizar a corrida por fora deste quadrado. O que é possível observar é que ainda há muitos alunos que não conseguem gerir o esforço. Começam muito rápido e antes de terminar o exercício já vão a caminhar, nunca conseguindo completar o tempo estipulado sem realizarem parte do percurso a caminhar. Ainda com os alunos em corrida lenta, realizou-se alguma mobilização articular e, terminada esta mobilização articular, fizemos a transição para o Ginásio novamente.

Quando os alunos chegaram ao ginásio, todas as estações já estavam montadas, o que permitiu “ganhar” muito tempo e, apenas tive que realizar a explicação de todos os exercícios que iriam ser abordados em cada estação. Também os grupos estavam previamente definidos, pelo que fiz a distribuição dos mesmos e deu-se início à exercitação.

Em cada estação havia progressões para os alunos realizarem os diversos elementos gímnicos (rolamento à frente, rolamento à retaguarda, ponte, roda, espargata, apoio facial invertido, avião ou vela) e, também dentro de cada estação havia um colchão livre de qualquer material adjacente para os alunos que já pretendessem realizar o elemento gímnico sem qualquer ajuda. Cada grupo estava aproximadamente cinco minutos em cada estação e, ao apito, rodavam para a direita.

Na minha opinião, este circuito correu bem, no entanto, posso ainda criar estratégias para que corra melhor. Por exemplo, na estação da espargata, em vez de apenas limitar à realização da espargata, dar mais soluções para evitar que os alunos fiquem parados, pois aconteceu muitas vezes os alunos não conseguirem realizar este elemento gímnico, desmotivarem e ficarem sentados. Posso também criar outra “pista” para exercitação de uma sequência gímnica mais fácil, de forma a que os alunos que se encontrem no Nível Introdutório consigam começar a realizar a ligação entre alguns elementos gímnicos. Além destas estratégias, posso também entregar a cada grupo uma folha de auto e hetero avaliação para que no fim da aula, os alunos façam uma reflexão daquilo que os colegas já conseguem fazer, daquilo que não conseguem fazer e, desta forma, também me fornecerem alguns dados da avaliação formativa.

Para terminar a aula, fiz a explicação de todos os exercícios a realizar em cada estação do circuito de força, tendo este circuito 7 estações e foi realizado com 20” de trabalho e 10” de descanso entre exercícios com 3 séries. Considero ter havido bastante empenhamento motor, no entanto, há alguns alunos que ainda se “baldam” um bocadinho e fingem estar a realizar o exercício. Também aqui, apesar de ter andado sempre a corrigir as posturas dos alunos e a realização do exercício, posso ser ainda mais interventivo e realizar o circuito com os alunos.

Para terminar a aula, e uma vez que já me estavam a exceder em demasia no tempo, fiz um apanhado geral da aula e dei a mesma como concluída.

Instrução:

Na dimensão instrução, procurei ser sempre direto e objetivo, falando nos elementos chave de cada exercício, regras de execução, componentes críticas e regras de segurança, de forma a garantir um bom clima durante a aula. Ao longo da aula, procurei nunca demorar muito tempo em instrução, fornecendo apenas as informações mais pertinentes.

Gestão:

Relativamente à dimensão gestão, considero que a mesma foi bem pensada. Em relação à gestão dos recursos humanos, os grupos de trabalho foram previamente definidos, evitando assim perdas de tempo. Em relação à gestão temporal, excedi-me muito e tenho que começar a ter mais atenção a este aspeto.

Clima:

O clima que se vivenciou nas aulas 55 e 56 foi bastante agradável, sendo que os alunos se apresentaram calmos e concentrados na aula, não criando grande adversidades/dificuldades nas preleções e em iniciar a aula.

Disciplina:

Apenas os alunos Miguel Delunardo e Rafael Fernandes apresentaram comportamentos desadequados para a aula um com o outro (andavam a lutar na brincadeira, colocando em causa a integridade física de ambos e dos colegas à sua volta), pelo que estiveram grande parte da aula sentados no castigo.

Decisões de ajustamento:

Uma vez que as condições climáticas assim o permitiram, para “ganhar” tempo de aula, decidi levar os alunos a realizarem o aquecimento no exterior, uma vez que no Ginásio já tinham montado todas as estações gímnicas, o que reduziu completamente o espaço para os alunos correrem.

Aspetos positivos mais salientes:

- Várias progressões dentro de cada estação;
- Montagem prévia do material;
- Realização prévia dos grupos de trabalho;
- Explicação dos exercícios a realizar ao longo da aula.

Oportunidades de melhoria:

- Encontrar estratégias para aumentar a motivação de alguns alunos para a prática da Ginástica;
- Colocar imagens em cada estação gímnica;
- Não andar com a capa ou apito na mão;
- Estar atento há hora do término da aula.

Apêndice II – Exemplo de um plano de aula do Ensino à Distância

EB 2 3 de S. Bernardo			
Professor(a): Pedro Pinho		Data: 15/05/2020	Hora: 11:30 – 12:15
Ano/Turma: 8º H	Período: 3º	Local/Espaço: Na própria habitação (Ensino à distância)	
Nº da aula: 93 e 94	3ª Etapa / Aula 7 e 8	U.D 1 / Aula 7 e 8	Duração da aula: 45'
Nº de alunos previstos: 28		Nº de alunos dispensados:	
Função didática: Consolidação			
Recursos materiais: Computador com ligação à internet			
Sumário: Revisão dos conteúdos abordados na Conferência			



Tempo	Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Objetivos operacionais	Componentes críticas
11:30 – 11:35	Aferir a capacidade dos alunos em reterem o conhecimento	Relembrar os alunos que têm 10 minutos para realizar o questionário pós-conferência	O aluno deverá preencher o questionário disponibilizado na plataforma TEAMS	
11:35 – 11:40	Controlar a presença dos alunos na aula	Realizar a chamada	O aluno deverá responder "Presente" quando for chamado o seu nome.	
11:40 – 11:45	Realizar um balanço geral das tarefas semanais	Após estas tarefas iniciais, o professor deverá realizar um balanço das tarefas realizadas até ao momento.	O aluno deverá colocar as suas dúvidas ao professor em relação à Conferência.	
11:45 – 12:05	Apresentar / Sintetizar o conteúdo da conferência	Síntese dos conteúdos apresentados na conferência (Componentes e Indicadores da Aptidão Física) com recurso a um document Questionamento aos alunos: Bruna Ribeiro, Filipa Lopes, Guilherme Martins, Lara Ribeiro, Mafalda Rodrigues e Rúben Martins.	O aluno deverá ouvir atentamente a apresentação do professor e, quando solicitada a sua participação, fazê-lo de forma correta.	

12:05 – 12:10	5'	Apresentar / Sintetizar conteúdo da conferência	Visualização dos vídeos do FITESCOLA relativos aos testes realizados ao longo do ano:	O aluno deverá ver o vídeo apresentado e, posteriormente, refletir sobre as suas escolhas.	
12:10 – 12:15	5'	Relembrar os alunos das suas responsabilidades	Lembrar cumprimento das tarefas da semana seguinte...		



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

As aulas 93 e 94 deverão iniciar com a entrada dos alunos na sala de aula virtual, e logo após terminar a conferência, será aberto um questionário durante 10 minutos para os alunos responderem a duas questões relativamente ao vídeo analisado na conferência. Após os alunos responderem ao questionário, o professor assume a sessão e deverá realizar a chamada para garantir que todos os alunos estão a assistir à aula.

Após este momento inicial, será apresentado um powerpoint sobre as componentes e indicadores da aptidão física. Optei por fazer um questionamento ao longo da apresentação por dois motivos:

1º Para garantir que os alunos estão atentos, pois não sabem a quem vou fazer a pergunta;

2º Para garantir que estão a assistir à aula e não estão simplesmente "ligados" à conversa.

Através deste questionamento, que será feito de forma aleatória, os alunos sentir-se-ão na obrigação de estar atentos ao longo da aula. No final da apresentação serão ainda apresentados alguns vídeos dos testes realizados pelos alunos ao longo do ano, da bateria de testes FITESCOLA.

Por fim, será aberta uma nova tarefa para os alunos realizarem durante a semana, ainda com questões relativas ao tema da aula, e será enviado um guião com as tarefas físicas na tentativa de manter os alunos fisicamente ativos.

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:

Planeamento da aula:

Para as aulas 93 e 94, tal como referido anteriormente, a matéria abordada foi as componentes e indicadores da aptidão física. Como tal, a aula iniciou com a transição dos alunos da "Conferência" para a "sala de aula síncrona", onde foi dado aos mesmos 5 minutos para realizarem o questionário pós-conferência.

Terminada a realização deste questionário, procedi ao balanço das tarefas semanais realizadas até ao momento, sendo que este balanço tem tido uma tendência crescente, uma vez que ao início poucos alunos realizavam as tarefas, e atualmente a grande maioria deles cumpre com as mesmas. No entanto, estão ainda identificados alguns alunos que raramente ou nunca realizam as mesmas. Posto isto, foi realizada a chamada, sendo que os alunos apenas respondem "presente" e voltam a desligar o microfone.

Relativamente à parte fundamental da aula, deveria ter adotado uma outra estratégia, uma vez que cometi dois erros:

- Repetição de toda a matéria que já tinha sido abordada na conferência;
- Pouca interação com os alunos.



Nas próximas aulas, deverei elaborar um ~~powerpoint~~ orientador que apenas contenha um breve resumo da matéria e que possibilite uma maior e constante interação com os alunos.

Instrução:

Na dimensão instrução procurei ser rápido, objetivo e direto, evitando aprofundar muito os conteúdos, uma vez que se trata de matéria bastante complexa e que os alunos não necessitam de saber na sua totalidade. No entanto, tal como suprarreferi, deveria ter promovido uma maior interação com os alunos.

Gestão:

Relativamente à dimensão instrução, penso que consegui cumprir com a mesma, uma vez que foi abordada toda a matéria planeada e ainda foi possível analisar os vídeos de apoio à compreensão da matéria.

Clima:

O clima vivenciado nas aulas 93 e 94 foi agradável, com todos os alunos a respeitarem a sua participação e a manterem os microfones desligados.

Disciplina:

Não houve nenhum caso específico a reportar.

Decisões de ajustamento:

Não houve nenhuma decisão de ajustamento.

Aspetos positivos mais salientes:

- A forma como abordei alguns temas, fazendo uma transposição dos mesmos para a vida real.

Oportunidades de melhoria:

- Elaborar ~~powerpoints~~ resumo, em vez de ~~powerpoints~~ com a matéria toda;
- Mais interação com os alunos.

Apêndice III – Exemplo de um guião de tarefas semanal do Ensino à Distância

 		AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ ESTÊVÃO ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ ESTÊVÃO ESCOLA E.B. 2/3 DE SÃO BERNARDO													
		<table border="1"> <tr> <td>ANO:</td> <td>8º ano</td> </tr> <tr> <td>DATA:</td> <td>15 a 21 de maio</td> </tr> <tr> <td>SEMANA:</td> <td>4</td> </tr> </table>		ANO:	8º ano	DATA:	15 a 21 de maio	SEMANA:	4	TRABALHO AUTÓNOMO a realizar durante a semana		<table border="1"> <tr> <td>TEMA:</td> <td>Componentes e indicadores da Aptidão Física</td> </tr> </table>		TEMA:	Componentes e indicadores da Aptidão Física
ANO:	8º ano														
DATA:	15 a 21 de maio														
SEMANA:	4														
TEMA:	Componentes e indicadores da Aptidão Física														
<table border="1"> <thead> <tr> <th>PARTE TEÓRICA</th> <th>PARTE PRÁTICA</th> <th>DESAFIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;">  <p>Analisa os recursos disponíveis em "aptidão física" da página da FIT ESCOLA http://recursos.fitescola.dge.mec.pt/aptidao-fisica/</p> <p>Seguidamente, responde ao questionário disponível em tarefas no TEAMS, até às 18h do dia 20/5.</p> <p>https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=1gGqaDlqUGypppUYckMBnRuzCxpfdIsNXovEMCSgXUOVhQWFk4NDpZTDNZSVJQRDdRSUFQMKg4OC4u</p>  </td> <td style="vertical-align: top;">  <p>Executa o treino proposto</p> <ol style="list-style-type: none"> Vamos começar por realizar o aquecimento. Vais necessitar de uma vassoura. https://www.youtube.com/watch?v=ZMBNrG-GcMA Depois, realiza o TABATA: https://www.youtube.com/watch?v=DMH6gZHqM <p>ATENÇÃO: Em 10.00x1 – descansa 20" e analisa o próximo exercício Em início da contagem 40" – realiza o exercício - Iniciantes: duas repetições (até 10'20" do vídeo) - Avançado: três repetições (até final do vídeo)</p> <ol style="list-style-type: none"> Por fim, segue os exemplos do instrutor, para o retorno à calma: https://www.youtube.com/watch?v=bAOJLX56zU Não te esqueças de te hidratar*! <p>* Para esforços ligeiros a moderados: 5ml de água / Kg de peso Ex.: se pesas 50kg, meia hora antes deves ingerir 250ml de água e no final também. Durante o esforço mantém-te hidratado.</p> </td> <td style="vertical-align: top;">  <p>Tenta realizar o desafio semanal extra!</p> <p>Vai a ficheiros do TEAMS e segue a proposta CoviDesporto, do Grupo de EF do AEJE</p> <p>Também disponível aqui: https://tinyurl.com/y8w8m3tg</p> </td> </tr> </tbody> </table>		PARTE TEÓRICA	PARTE PRÁTICA	DESAFIO	 <p>Analisa os recursos disponíveis em "aptidão física" da página da FIT ESCOLA http://recursos.fitescola.dge.mec.pt/aptidao-fisica/</p> <p>Seguidamente, responde ao questionário disponível em tarefas no TEAMS, até às 18h do dia 20/5.</p> <p>https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=1gGqaDlqUGypppUYckMBnRuzCxpfdIsNXovEMCSgXUOVhQWFk4NDpZTDNZSVJQRDdRSUFQMKg4OC4u</p> 	 <p>Executa o treino proposto</p> <ol style="list-style-type: none"> Vamos começar por realizar o aquecimento. Vais necessitar de uma vassoura. https://www.youtube.com/watch?v=ZMBNrG-GcMA Depois, realiza o TABATA: https://www.youtube.com/watch?v=DMH6gZHqM <p>ATENÇÃO: Em 10.00x1 – descansa 20" e analisa o próximo exercício Em início da contagem 40" – realiza o exercício - Iniciantes: duas repetições (até 10'20" do vídeo) - Avançado: três repetições (até final do vídeo)</p> <ol style="list-style-type: none"> Por fim, segue os exemplos do instrutor, para o retorno à calma: https://www.youtube.com/watch?v=bAOJLX56zU Não te esqueças de te hidratar*! <p>* Para esforços ligeiros a moderados: 5ml de água / Kg de peso Ex.: se pesas 50kg, meia hora antes deves ingerir 250ml de água e no final também. Durante o esforço mantém-te hidratado.</p>	 <p>Tenta realizar o desafio semanal extra!</p> <p>Vai a ficheiros do TEAMS e segue a proposta CoviDesporto, do Grupo de EF do AEJE</p> <p>Também disponível aqui: https://tinyurl.com/y8w8m3tg</p>	<table border="1"> <tr> <td>ATENÇÃO!</td> <td>O preenchimento do questionário é de carácter obrigatório. Atenção ao prazo! As restantes tarefas são obrigatórias... para a tua saúde!</td> </tr> </table>		ATENÇÃO!	O preenchimento do questionário é de carácter obrigatório. Atenção ao prazo! As restantes tarefas são obrigatórias... para a tua saúde!				
PARTE TEÓRICA	PARTE PRÁTICA	DESAFIO													
 <p>Analisa os recursos disponíveis em "aptidão física" da página da FIT ESCOLA http://recursos.fitescola.dge.mec.pt/aptidao-fisica/</p> <p>Seguidamente, responde ao questionário disponível em tarefas no TEAMS, até às 18h do dia 20/5.</p> <p>https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=1gGqaDlqUGypppUYckMBnRuzCxpfdIsNXovEMCSgXUOVhQWFk4NDpZTDNZSVJQRDdRSUFQMKg4OC4u</p> 	 <p>Executa o treino proposto</p> <ol style="list-style-type: none"> Vamos começar por realizar o aquecimento. Vais necessitar de uma vassoura. https://www.youtube.com/watch?v=ZMBNrG-GcMA Depois, realiza o TABATA: https://www.youtube.com/watch?v=DMH6gZHqM <p>ATENÇÃO: Em 10.00x1 – descansa 20" e analisa o próximo exercício Em início da contagem 40" – realiza o exercício - Iniciantes: duas repetições (até 10'20" do vídeo) - Avançado: três repetições (até final do vídeo)</p> <ol style="list-style-type: none"> Por fim, segue os exemplos do instrutor, para o retorno à calma: https://www.youtube.com/watch?v=bAOJLX56zU Não te esqueças de te hidratar*! <p>* Para esforços ligeiros a moderados: 5ml de água / Kg de peso Ex.: se pesas 50kg, meia hora antes deves ingerir 250ml de água e no final também. Durante o esforço mantém-te hidratado.</p>	 <p>Tenta realizar o desafio semanal extra!</p> <p>Vai a ficheiros do TEAMS e segue a proposta CoviDesporto, do Grupo de EF do AEJE</p> <p>Também disponível aqui: https://tinyurl.com/y8w8m3tg</p>													
ATENÇÃO!	O preenchimento do questionário é de carácter obrigatório. Atenção ao prazo! As restantes tarefas são obrigatórias... para a tua saúde!														

Apêndice IV – Exemplo do preenchimento da grelha de avaliação formativa da matéria de badminton

E.B 2,3 de S.Bernardo - 8ºH		Badminton					
		Posição Base	Desloca-mentos	Serviço curto	Serviço comprido	Clear	Lob
1	Aluno 1	3	2	3	3	2	2
2	Aluno 2	3	2	3	3	3	2
3	Aluno 3	0	0	0	0	0	0
4	Aluno 4	2	2	3	3	3	2
5	Aluno 5	3	2	3	3	3	2
6	Aluno 6	3	2	3	3	3	2
7	Aluno 7	2	2	2	2	2	2
8	Aluno 8	3	2	3	3	3	2
9	Aluno 9	3	2	3	3	3	2
10	Aluno 10	2	2	2	2	2	2
11	Aluno 11	3	2	3	3	3	2
12	Aluno 12	3	2	3	3	3	2
13	Aluno 13	2	2	2	2	2	2
14	Aluno 14	3	2	3	3	3	2
15	Aluno 15	3	2	3	3	3	2
16	Aluno 16	3	2	3	3	3	2
17	Aluno 17	2	2	2	2	2	2
18	Aluno 18	3	2	3	3	3	2
19	Aluno 19	2	2	3	3	2	2
20	Aluno 20	3	2	3	3	2	2
21	Aluno 21	3	2	3	3	3	2
22	Aluno 22	2	2	3	3	3	2
23	Aluno 23	2	2	3	3	3	2
24	Aluno 24	3	2	3	3	3	2
25	Aluno 25	3	2	3	3	3	2
26	Aluno 26	3	2	3	3	3	2
27	Aluno 27	3	2	3	3	3	2
28	Aluno 28	3	2	3	3	2	2

Apêndice V – Grelha de assiduidade e pontualidade

Nome	Nº	16/set	18/set	23/set	25/set	30/set	02/out	07/out	09/out	14/out	16/out	21/out	23/out	28/out	30/out	04/nov	06/nov	11/nov	13/nov	18/nov	20/nov	25/nov	27/nov	02/dez	04/dez	09/dez	11/dez	16/dez	
Aluno 1	1	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
Aluno 2	2	P	P	P	P	P	P	P	FM	P	P	FM	F	P	F	P	F	P	P	FM	F	P	F	P	P	F	F	P	
Aluno 3	3	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
Aluno 4	4	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	
Aluno 5	5	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
Aluno 6	6	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
Aluno 7	7	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
Aluno 8	8	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
Aluno 9	9	P	P	P	P	P	P	5	F/FM	P	7	P	F/P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	F	F
Aluno 10	10	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	F	P	P	P
Aluno 11	11	P	P	P	P	P	10	FM	P	P	P	P	P	P	1	P	7	P	P	P	P	P	2	P	3	P	P	P	
Aluno 12	12	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
Aluno 13	13	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P
Aluno 14	14	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Aluno 15	15	P	P	P	P	P	F	P	P	P	F	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Aluno 16	16	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Aluno 17	17	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Aluno 18	18	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Aluno 19	19	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Aluno 20	20	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F
Aluno 21	21	P	P	P	P	P	P	P	5	P	P	P	P	P	1	P	P	P	F	P	P	P	2	F	P	P	P	P	
Aluno 22	22	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	12	P	P	P	P	P	7	P	15	FM	FM	P	F	P	P	P	
Aluno 23	23	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Aluno 24	24	P	P	P	FM	P	10	FM	P	FM	F	P	P	P	1	P	7	P	P	P	P	P	3	P	P	P	P	P	
Aluno 25	25	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Aluno 26	26	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Aluno 27	27	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	1	P	3	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Aluno 28	28	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Apêndice VII – Cartaz dos Jogos Olímpicos Escolares



JOGOS OLÍMPICOS ESCOLARES 19/20

Recolhe a tua
ficha de inscrição
junto do teu
professor de
Educação Física



ESCALÃO 1 **ESCALÃO 2** **ESCALÃO 3** **ESCALÃO 4**

2009
2010

2007
2008

2005
2006

2004
2003

* LIMITE DE 6 VAGAS POR ESCALÃO

Apêndice VIII – Calendário dos Jogos Olímpicos Escolares

Hora	Local	Descrição	Escalação	Modalidade
09:00	Pavilhão	Cerimónia de Abertura		
09:30	Campo 1	A x B	I	Futebol
09:30	Campo 2	A x B	II	Futebol
09:30	Campo 3	A x B	III	Futebol
09:30	Tabela 4	A x B	I	Basquetebol
09:30	Tabela 5	A x B	II	Basquetebol
09:30	Tabela 6	A x B	III	Basquetebol
09:30	Tabela 7	A x B	IV	Basquetebol
09:30	Pavilhão 1	A x B	III	Voleibol
09:30	Pavilhão 2	A x B	IV	Voleibol
09:30	Pavilhão 3	A x B	I	Voleibol
09:30	Ginásio	A, B, C, D, E e F	I	Ginástica Solo
09:45	Campo 1	D x E	I	Futebol
09:45	Campo 2	D x E	II	Futebol
09:45	Campo 3	D x E	IV	Futebol
09:45	Tabela 4	D x E	I	Basquetebol
09:45	Tabela 5	D x E	II	Basquetebol
09:45	Tabela 6	D x E	III	Basquetebol
09:45	Tabela 7	D x E	IV	Basquetebol
09:45	Pavilhão 1	D x E	III	Voleibol
09:45	Pavilhão 2	D x E	IV	Voleibol
09:45	Pavilhão 3	D x E	II	Voleibol
09:45	Ginásio	A, B, C, D, E e F	II	Ginástica Solo
10:00	Campo 1	B x C	I	Futebol
10:00	Campo 2	B x C	II	Futebol
10:00	Campo 3	B x C	III	Futebol
10:00	Tabela 4	B x C	I	Basquetebol
10:00	Tabela 5	B x C	II	Basquetebol
10:00	Tabela 6	B x C	III	Basquetebol
10:00	Tabela 7	B x C	IV	Basquetebol
10:00	Pavilhão 1	B x C	III	Voleibol
10:00	Pavilhão 2	B x C	IV	Voleibol
10:00	Pavilhão 3	B x C	I	Voleibol
10:00	Caixa Areia	A, B e C	I	Lançamento Peso
10:15	Campo 1	E x F	I	Futebol
10:15	Campo 2	E x F	II	Futebol
10:15	Campo 3	E x F	III	Futebol
10:15	Tabela 4	E x F	I	Basquetebol
10:15	Tabela 5	E x F	II	Basquetebol
10:15	Tabela 6	E x F	III	Basquetebol
10:15	Tabela 7	E x F	IV	Basquetebol
10:15	Pavilhão 1	E x F	III	Voleibol
10:15	Pavilhão 2	E x F	IV	Voleibol
10:15	Pavilhão 3	E x F	I	Voleibol
10:15	Caixa Areia	D, E e F	I	Lançamento Peso
10:30	Campo 1	C x A	I	Futebol
10:30	Campo 2	C x A	II	Futebol
10:30	Campo 3	C x A	III	Futebol
10:30	Tabela 4	C x A	I	Basquetebol
10:30	Tabela 5	C x A	II	Basquetebol
10:30	Tabela 6	C x A	III	Basquetebol
10:30	Tabela 7	C x A	IV	Basquetebol
10:30	Pavilhão 1	C x A	III	Voleibol
10:30	Pavilhão 2	C x A	IV	Voleibol
10:30	Pavilhão 3	C x A	I	Voleibol
10:30	Caixa Areia	A, B e C	II	Lançamento Peso
10:45	Campo 1	F x D	I	Futebol
10:45	Campo 2	F x D	II	Futebol
10:45	Campo 3	F x D	III	Futebol
10:45	Tabela 4	F x D	I	Basquetebol
10:45	Tabela 5	F x D	II	Basquetebol
10:45	Tabela 6	F x D	III	Basquetebol
10:45	Tabela 7	F x D	IV	Basquetebol
10:45	Pavilhão 1	F x D	III	Voleibol
10:45	Pavilhão 2	F x D	IV	Voleibol
10:45	Pavilhão 3	F x D	I	Voleibol
10:45	Caixa Areia	D, E e F	II	Lançamento Peso
11:00	Campo 1	Final	I	Futebol
11:00	Campo 2	Final	II	Futebol
11:00	Campo 3	A x B	III	Futebol
11:00	Tabela 4	Final	I	Basquetebol
11:00	Tabela 5	Final	II	Basquetebol
11:00	Tabela 6	Final	III	Basquetebol
11:00	Tabela 7	Final	IV	Basquetebol
11:00	Pavilhão 1	Final	III	Voleibol
11:00	Pavilhão 2	Final	IV	Voleibol
11:00	Caixa Areia	A, B e C	I	Salto Comprimento
11:15	Campo 2	D x E	III	Futebol
11:15	Campo 3	B x C	IV	Futebol
11:15	Pavilhão 1	D x E	I	Voleibol
11:15	Pavilhão 2	A x B	II	Voleibol
11:15	Caixa Areia	D, E e F	I	Salto Comprimento
11:15	Ginásio	A, B, C, D, E e F	III	Ginástica Solo
11:30	Campo 2	E x F	III	Futebol
11:30	Campo 3	C x A	IV	Futebol
11:30	Pavilhão 1	E x F	I	Voleibol
11:30	Pavilhão 2	B x C	II	Voleibol
11:30	Caixa Areia	A, B e C	II	Salto Comprimento
11:30	Ginásio	A, B, C, D, E e F	IV	Ginástica Solo
11:45	Campo 2	F x D	III	Futebol
11:45	Campo 3	Final	IV	Futebol
11:45	Pavilhão 1	F x D	I	Voleibol
11:45	Pavilhão 2	C x A	II	Voleibol
11:45	Caixa Areia	D, E e F	II	Salto Comprimento
12:00	Campo 2	Final	III	Futebol
12:00	Pavilhão 1	Final	I	Voleibol
12:00	Pavilhão 2	Final	II	Voleibol
12:15	Caixa Areia	A, B, C, D, E e F	III	Lançamento Peso
12:30	Caixa Areia	A, B, C, D, E e F	IV	Lançamento Peso
12:30 - 14:30	Pausa de Almoço			

14:30	Campo 1	A x B	I	Andebol
14:30	Campo 2	A x B	II	Andebol
14:30	Campo 3	A x B	III	Andebol
14:30	Caixa Areia	A, B, C, D, E e F	III	Salto Comprimento
14:30	Pavilhão 1	A x B	I	Badminton
14:30	Pavilhão 2	A x B	II	Badminton
14:30	Pavilhão 3	A x B	III	Badminton
14:30	Pavilhão 4	A x B	IV	Badminton
14:45	Campo 1	D x E	I	Andebol
14:45	Campo 2	D x E	II	Andebol
14:45	Campo 3	D x E	IV	Andebol
14:45	Caixa Areia	A, B, C, D, E e F	IV	Salto Comprimento
14:45	Pavilhão 1	D x E	I	Badminton
14:45	Pavilhão 2	D x E	II	Badminton
14:45	Pavilhão 3	D x E	III	Badminton
14:45	Pavilhão 4	D x E	IV	Badminton
15:00	Campo 1	B x C	I	Andebol
15:00	Campo 2	B x C	II	Andebol
15:00	Campo 3	B x C	III	Andebol
15:00	Pavilhão 1	B x C	I	Badminton
15:00	Pavilhão 2	B x C	II	Badminton
15:00	Pavilhão 3	B x C	III	Badminton
15:00	Pavilhão 4	B x C	IV	Badminton
15:15	Campo 1	E x F	I	Andebol
15:15	Campo 2	E x F	II	Andebol
15:15	Campo 3	E x F	IV	Andebol
15:15	Pavilhão 1	E x F	I	Badminton
15:15	Pavilhão 2	E x F	II	Badminton
15:15	Pavilhão 3	E x F	III	Badminton
15:15	Pavilhão 4	E x F	IV	Badminton
15:30	Campo 1	C x A	I	Andebol
15:30	Campo 2	C x A	II	Andebol
15:30	Campo 3	C x A	III	Andebol
15:30	Pavilhão 1	C x A	I	Badminton
15:30	Pavilhão 2	C x A	II	Badminton
15:30	Pavilhão 3	C x A	III	Badminton
15:30	Pavilhão 4	C x A	IV	Badminton
15:45	Campo 1	F x D	I	Andebol
15:45	Campo 2	F x D	II	Andebol
15:45	Campo 3	F x D	IV	Andebol
15:45	Pavilhão 1	F x D	I	Badminton
15:45	Pavilhão 2	F x D	II	Badminton
15:45	Pavilhão 3	F x D	III	Badminton
15:45	Pavilhão 4	F x D	IV	Badminton
16:00	Campo 1	Final	I	Andebol
16:00	Campo 2	Final	II	Andebol
16:00	Campo 3	A x B	IV	Andebol
16:00	Pavilhão 1	Final	I	Badminton
16:00	Pavilhão 2	Final	II	Badminton
16:00	Pavilhão 3	Final	III	Badminton
16:00	Pavilhão 4	Final	IV	Badminton
16:05	Pavilhão 1	A x B	I	Boccia
16:05	Pavilhão 2	A x B	II	Boccia
16:05	Pavilhão 3	A x B	III	Boccia
16:10	Pavilhão 1	D x E	I	Boccia
16:10	Pavilhão 2	D x E	II	Boccia
16:10	Pavilhão 3	D x E	IV	Boccia
16:15	Campo 2	D x E	III	Andebol
16:15	Campo 3	B x C	IV	Andebol
16:15	Pavilhão 1	B x C	I	Boccia
16:15	Pavilhão 2	B x C	II	Boccia
16:15	Pavilhão 3	B x C	III	Boccia
16:20	Pavilhão 1	E x F	I	Boccia
16:20	Pavilhão 2	E x F	II	Boccia
16:20	Pavilhão 3	E x F	IV	Boccia
16:25	Pavilhão 1	C x A	I	Boccia
16:25	Pavilhão 2	C x A	II	Boccia
16:25	Pavilhão 3	C x A	III	Boccia
16:30	Campo 2	E x F	III	Andebol
16:30	Campo 3	C x A	IV	Andebol
16:30	Pavilhão 1	F x D	I	Boccia
16:30	Pavilhão 2	F x D	II	Boccia
16:30	Pavilhão 3	F x D	IV	Boccia
16:35	Pavilhão 1	Final	I	Boccia
16:35	Pavilhão 2	Final	II	Boccia
16:40	Pavilhão 1	A x B	IV	Boccia
16:40	Pavilhão 2	D x E	III	Boccia
16:45	Campo 2	F x D	III	Andebol
16:45	Campo 3	Final	IV	Andebol
16:45	Pavilhão 1	B x C	IV	Boccia
16:45	Pavilhão 2	E x F	III	Boccia
16:50	Pavilhão 1	C x A	IV	Boccia
16:50	Pavilhão 2	F x D	III	Boccia
16:55	Pavilhão 1	Final	IV	Boccia
16:55	Pavilhão 2	Final	III	Boccia
17:00	Campo 2	Final	III	Andebol
17:15	Pista Atletismo	A, B, C, D, E e F	I	Velocidade
17:20	Pista Atletismo	A, B, C, D, E e F	II	Velocidade
17:25	Pista Atletismo	A, B, C, D, E e F	III	Velocidade
17:30	Pista Atletismo	A, B, C, D, E e F	IV	Velocidade
17:30 - 18:00	Entrega de Prémios			

Apêndice X – Quiz - Orienta-te em Aveiro

O que é a Orientação?

A orientação é um desporto ao ar livre emocionante e desafiador que exercita a mente e o corpo. O objetivo é navegar entre os pontos de controlo marcados num mapa de orientação. Na vertente de competição, o desafio é concluir o percurso o mais rápido possível, escolhendo as melhores opções.

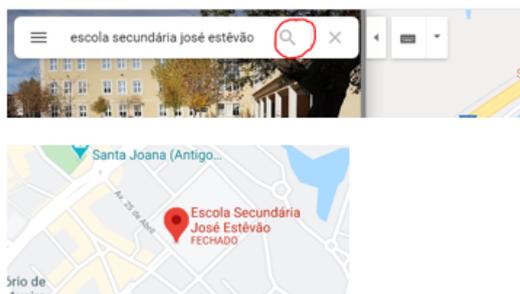
A Orientação faz parte das Atividades de Exploração da Natureza dos Programas Nacionais de Educação Física.

Orienta-te em Aveiro – Formato Virtual

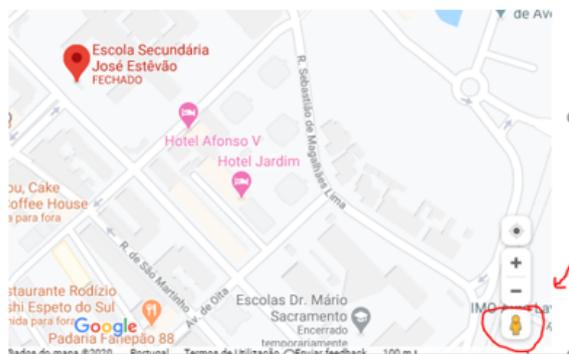
Esta atividade surge no âmbito do Estágio Pedagógico do Núcleo de Estágio de Educação Física do Agrupamento de Escolas José Estêvão e tem como objetivo dar a conhecer a modalidade, percorrendo alguns dos pontos de interesse da “Veneza Portuguesa” – Aveiro.

Como realizar a atividade?

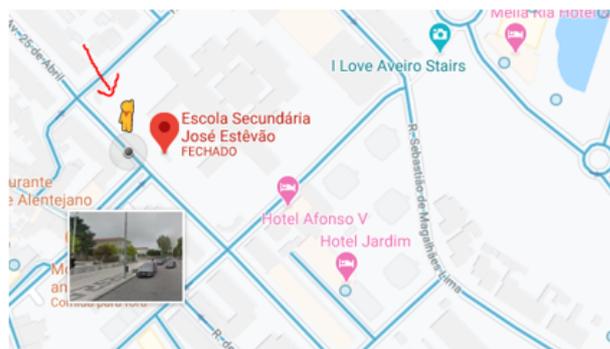
1. Guardar este ficheiro no teu computador, pois terás de o submeter no final.
2. Imprimir o mapa 1 que surge na última página deste documento (no caso de não teres impressora, podes dividir o ecrã do computador ou tirar uma fotografia ao mapa com o teu telemóvel);
3. Aceder ao Google Maps e iniciar o percurso na Escola Secundária José Estêvão:



4. No Google Maps, alterar para “Street View”



- Como?
- Pegar no “boneco” e arrastá-lo para a via em frente à ESJE, conforme a imagem:



- Realizar o percurso no “Street View” e encontrar os pontos de interesse assinalados no mapa 1 (balizas);
- Optar entre:
 - Ir ao link <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=1gGqaDliqUGypopUYckMBnRuzCxpmdJsNXovEMCSgxUNzIQNOE5OE5PSVFLRkw2R1E1QzNPMjRUMi4u> e carregar (upload) o print screen ou o crop de cada ponto no respetivo espaço (1 a 8); Depois de preenchida a grelha A (Quiz | Orienta-te em Aveiro). Depois de preenchida, carregar este ficheiro com o no ponto 9 do link anterior;
 - Fazer print screen ou utilizar a ferramenta de recorte (acessórios do Windows) de cada um dos pontos de interesse e colar a imagem correspondente na grelha B (Quiz | Orienta-te em Aveiro). Depois de preenchida, carregar este ficheiro com o no ponto 9 do link anterior <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=1gGqaDliqUGypopUYckMBnRuzCxpmdJsNXovEMCSgxUNzIQNOE5OE5PSVFLRkw2R1E1QzNPMjRUMi4u>;
- Responder às três questões finais do Quiz online (no mesmo link), sobre a avaliação da atividade.



Opção A Quiz | *Orienta-te em Aveiro*

Dica	Resposta
PARTIDA	ESJE
1. Fui fundada em 1896 e fui a maior fábrica de produção de tijolo e telhas da cidade de Aveiro.	R:
2. Já fui uma praça de hortaliças, tendo sofrido uma remodelação no ano de 2005. Sou um espaço muito visitado, para quem necessita de fazer algumas compras.	R:
3. Fui inaugurada a 27 de março de 1934 e pretendo homenagear os soldados do concelho desaparecidos em combate.	R:
4. Posso-te proporcionar passeios junto à ria e fui palco da Feira de Março.	R:
5. Pretendo homenagear os desempenhos de um grande tribuno, nosso Patrono, e fui inaugurada a 12 de agosto de 1889.	R:
6. Situo-me na Rua Calouste Gulbenkian e a minha principal função é "alojar" cidadãos que em algum momento das suas vidas cometeram erros.	R:
7. Nasci em 1935 e assisti a entusiasmantes batalhas!	R:
8. Tive origem no século XV, num antigo convento dominicano. Desde então, sofri algumas obras de reabilitação e aumento.	R:
CHEGADA – Parabéns!	ESJE

Grelha A, Quiz *Orienta-te em Aveiro*

Obrigado pela tua participação!
#FicaEmCasa #Mantém-teAtivo

Opção B Quiz | *Orienta-te em Aveiro*

Dica	Resposta	Imagem / Baliza
PARTIDA	ESJE	
1. Fui fundada em 1896 e fui a maior fábrica de produção de tijolo e telhas da cidade de Aveiro.	R:	
2. Já fui uma praça de hortaliças, tendo sofrido uma remodelação no ano de 2005. Sou um espaço muito visitado, para quem necessita de fazer algumas compras.	R:	
3. Fui inaugurada a 27 de março de 1934 e pretendo homenagear os soldados do concelho desaparecidos em combate.	R:	
4. Posso-te proporcionar passeios junto à ria e fui palco da Feira de Março.	R:	
5. Pretendo homenagear os desempenhos de um grande tribuno, nosso Patrono, e fui inaugurada a 12 de agosto de 1889.	R:	
6. Situo-me na Rua Calouste Gulbenkian e a minha principal função é "alojar" cidadãos que em algum momento das suas vidas cometeram erros.	R:	
7. Nasci em 1935 e assisti a entusiasmantes batalhas!	R:	
8. Tive origem no século XV, num antigo convento dominicano. Desde então, sofri algumas obras de reabilitação e aumento.	R:	
CHEGADA – Parabéns!	ESJE	

Grelha B. Quiz *Orienta-te em Aveiro*

Obrigado pela tua participação!
#FicaEmCasa #Mantém-teAtivo

Apêndice XI – Ficha de inscrição dos jogos olímpicos escolares

1^{os} Jogos Olímpicos Escolares

País: _____

Ficha de inscrição

Escala: I (2009-2010)

ALUNOS INSCRITOS

Ano/Turma	Sexo	Nome (1 ^o e 2 ^o nomes)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

GINÁSTICA DE SOLO

Esquema ginástico		
	Nome	Ano/Turma/1 ^o
1		
2		

ATLETISMO

Velocidade

	Nome	Ano/Turma/1 ^o
1		
2		

Lançamento do Peso

	Nome	Ano/Turma/1 ^o
1		
2		

Salto em Comprimento

	Nome	Ano/Turma/1 ^o
1		
2		

BASQUETEBOL

Jogo 3x3

	Nome	Ano/Turma/1 ^o
1		
2		
3		

FUTEBOL

Jogo 5x5

	Nome	Ano/Turma/1 ^o
1		
2		
3		
4		
5		

RADNINTON

TX1

	Nome	Ano/Turma/1 ^o
1		
2		

ANDEBOL

Jogo 5x5

	Nome	Ano/Turma/1 ^o
1		
2		
3		
4		
5		

Voleibol

2x2

	Nome	Ano/Turma/1 ^o
1		
2		

Boccia

2x2

	Nome	Ano/Turma/1 ^o
1		
2		

Apêndice XII – Poster das IX Oficina de Ideias



IX Oficina de Ideias - A Avaliação como Meio de Ensino



Protocolo de Avaliação Inicial do AEJE*: Ponto de partida no processo de Ensino-Aprendizagem

Professores estagiários Óscar Carvalho e Pedro Pinho
Professora orientadora Ana Marques
Núcleo de estágio do Agrupamento de Escolas José Estêvão

Resumo

Desde 1991, com a publicação dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), a avaliação formativa sempre foi entendida como um processo decisivo para ajudar os alunos a aprender. A avaliação inicial revela-se fundamental para o professor decidir sobre o modo mais eficaz de organizar a sua intervenção e a atividade dos alunos. O objetivo deste estudo é apresentar o Protocolo de Avaliação Inicial de Educação Física, aplicado desde o ano letivo 2015/16 no Agrupamento de Escolas José Estêvão (Aveiro).

Introdução

Para Nobre (2015, p.70), “a avaliação inicial aplica-se no início de um processo avaliado, servindo para detetar a situação de partida (do aluno, do programa)”.

De acordo com os PNEF (2001), o objeto da primeira etapa de trabalho com a turma é a avaliação inicial. Esta deve ser realizada no início do ano letivo, aplicando-se o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI).

Os principais objetivos do PAI são:

- Avaliar o nível inicial dos alunos em cada matéria e no conjunto de matérias;
- Identificar os alunos que vão necessitar de maior acompanhamento, por apresentarem mais dificuldades;
- Recolher informação para definição de prioridades de desenvolvimento da etapa seguinte (Carvalho, 1994).

No seguimento destes objetivos, deve-se ter em atenção as seguintes orientações:

- As situações de avaliação inicial devem ser entendidas como verdadeiras situações de aprendizagem;
- O professor deve acompanhar as situações fornecendo *feedbacks* ao aluno;
- As opções tomadas em função da avaliação inicial não são definitivas.

Metodologia

Durante as primeiras quatro a cinco semanas, o grupo de Educação Física aplica o PAI, que contempla todas as matérias nucleares do programa.

Para cada matéria existe uma **Situação A** (exercício critério de nível introdutório) aplicada a todos os alunos. Apenas realizam a **Situação B** (jogo reduzido / exercício de nível elementar) aqueles que cumpriram todos os critérios propostos para cada ação analisada em A (Figura 1). Considera-se que são os critérios cumpridos pelo aluno que determinam em que nível se encontra (inicial/diagnóstico), permitindo ao professor elaborar o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano letivo (prognóstico).



Figura 1. Avaliação inicial numa situação de exercício / jogo

Tabela 1. Exemplo do procedimento de registo em Futebol

Nome	Futebol										Observações
	Situação A					Situação B					
	Nível Introdutório					Nível Elementar					
	D	P	Passo	Recepção	Condição de bola	Remate	Emp. Ofensivo	Condição Tomada de Decisão	Desmarcação	Marcação	
Aluno A	NI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Aluno B	E	A	3	3	3	3	3	3	3	3	

O sistema de notação utilizado é o seguinte:

- 0 - Não tenta/recusa-se a ser avaliado;
- 1 - Não executa qualquer componente crítica;
- 2 - Executa pelo menos uma componente crítica;
- 3 - Executa todas as componentes críticas.

Conclusão

No Agrupamento de Escolas José Estêvão, o PAI é o ponto de partida no trabalho a desenvolver com cada uma das turmas na disciplina de Educação Física. Cada professor aplica-o de forma a determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias, a fim de organizar o processo de ensino aprendizagem durante as etapas definidas.

Referências

- CARVALHO, Lúcia Madalena Damas de. Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, [S.l.], n. 10-11, p. 135-151, June 1994. ISSN 2184-1594. Disponível em: <<http://boletim.spof.pt/index.php/spof/article/view/163>>. Acesso em: 28 apr. 2020.
- 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. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- PNEF (2001). Programa Nacional da Educação Física in https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf

* Agrupamento de Escolas de José Estêvão

Apêndice XIII – Guião das entrevistas

Guião da Entrevista (Professores)

Objetivo Geral da Entrevista: conhecer as estratégias utilizadas pelos professores relativamente à sua intervenção pedagógica nas diferentes dimensões

Destinatários: Professores de Educação Física do 3º ciclo da E.B.2,3 de S. Bernardo

Blocos	Objetivos específicos	Questões
Bloco A – Enquadramento/Introdução à entrevista	<p>a) Informar, de forma breve, sobre os objetivos do trabalho de investigação</p> <p>b) Solicitar colaboração ao entrevistado dado que o seu contributo é imprescindível na realização da investigação</p> <p>c) Garantir a confidencialidade da entrevista</p> <p>d) Solicitar autorização para gravar entrevista em suporte áudio, apenas com o intuito de facilitar a transcrição</p>	Não aplicável
Bloco B – Estratégias utilizadas na instrução	Compreender quais são as estratégias utilizadas para potenciar a dimensão instrução	<p>- No início e no fim das tuas aulas, tu costumavas fazer um resumo da matéria?</p> <p>- Explica-me como o fazias no início da aula, e qual era a grande diferença para o que fazias no fim da aula.</p> <p>- Durante as tuas aulas costumavas fazer questões aos alunos sobre as matérias que estás a abordar?</p> <p>- Ainda nesta dimensão, quando tu o fazias, era no sentido de os fazer refletir sobre as mesmas ou apenas para testar a sua atenção aquando da tua explicação?</p> <p>- Quando realizas um exercício, costumavas utilizar diferentes estratégias para potenciar as aprendizagens dos teus alunos?</p> <p>- Quais são as estratégias que utilizas para</p>

		ajudar os alunos nas suas aprendizagens?
Bloco C – Estratégias utilizadas na dimensão planeamento	Compreender quais são as estratégias utilizadas para potenciar a dimensão planeamento	- Qual era a periodicidade com que recorrias às TIC?
Bloco D – Estratégias utilizadas no processo da relação pedagógica	Compreender quais são as estratégias utilizadas para potenciar a dimensão relação pedagógica	- Tu costumavas incentivar os teus alunos a praticar desporto fora das aulas de Educação Física? - Como costumavas fazê-lo? Através do incentivo verbal, mostras imagens/vídeos ou que estratégias utilizas? - Durante as tuas aulas é frequente zangares-te com os teus alunos? - E quando isso acontece, é derivado ao mau comportamento ou às vezes é apenas por estares de mau humor e não consegues controlar as tuas emoções?
Bloco E - Estratégias utilizadas na dimensão disciplina	Compreender quais são as estratégias utilizadas para potenciar a dimensão disciplina	- Achas que prevines comportamentos de indisciplina? E se sim, quais as estratégias utilizadas?
Bloco F – Estratégias utilizadas em momentos de avaliação	Compreender quais são as estratégias utilizadas aquando a realização de avaliações	- Quando fazias uma avaliação prática ou teórica, apresentavas os resultados das avaliações aos teus alunos? - E quando tu entregavas a avaliação, de que forma o fazias? - Tu costumavas utilizar diferentes formas de avaliação? Isto é, em vez de aplicares só testes, trabalhos, relatórios, questionamentos, etc...utilizas outro tipo de ferramentas? - Quando fazes a avaliação prática, com que periodicidade é que corriges os alunos? Ou neste tipo de avaliação não os costumavas corrigir?

Considerações finais	Permitir aos entrevistados dispor de um momento para se expressarem de forma aberta e livre, incluindo contribuir com sugestões / críticas à entrevista decorrida	Gostaria de acrescentar algo mais ao que já disse, tendo em conta o assunto abordado?
----------------------	---	---

**Apêndice XIV – Resultados e análise dos 44 itens da 1ª Parte,
Grupo I – Intervenção Pedagógica por dimensões
(Professores)**

INSTRUÇÃO

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Q2	7	3	5	4,43	0,787
Q10	7	4	5	4,71	0,488
Q13	7	3	5	3,86	0,690
Q21	7	4	5	4,57	0,535
Q25	7	3	5	3,86	0,690
Q29	7	4	5	4,14	0,378
Q30	7	2	5	3,57	1,272
Q34	7	4	5	4,43	0,535
Q35	7	3	5	4,14	0,690
Q37	7	4	5	4,43	0,535
Q38	7	3	5	4,29	0,756
Q39	7	2	5	3,57	0,976
Q40	7	3	5	4,00	0,816
N válido (de lista)	7				

PLANEAMENTO

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Q1	7	3	5	4,14	0,690
Q3	7	2	5	4,14	1,215
Q4	7	3	5	3,86	0,900
Q5	7	3	5	4,57	0,787
Q6	7	5	5	5,00	0,000
Q12	7	1	3	2,00	0,577
Q26	7	4	5	4,14	0,378
Q44	7	2	5	2,71	1,254
N válido (de lista)	7				

RELAÇÃO PEDAGÓGICA

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Q9	7	3	5	4,14	0,690
Q11	7	3	4	3,71	0,488
Q16	7	1	4	2,00	1,155
Q17	7	4	5	4,43	0,535
Q18	7	3	5	3,86	0,690
Q19	7	3	5	4,43	0,787
Q20	7	2	5	3,86	1,069
Q22	7	3	5	4,14	0,690
Q24	7	3	5	4,14	0,900
Q27	7	3	5	4,57	0,787
Q36	7	4	5	4,86	0,378
Q42	7	3	5	4,43	0,787
Q43	7	4	5	4,71	0,488
N válido (de lista)	7				

DISCIPLINA

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Q7	7	3	4	3,86	0,378
Q14	7	3	5	4,14	0,690
Q23	7	1	3	2,14	0,900
Q28	7	3	5	4,29	0,756
N válido (de lista)	7				

AVALIAÇÃO

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Q8	7	4	5	4,14	0,378
Q15	7	4	5	4,14	0,378
Q31	7	2	5	3,71	1,113
Q32	7	3	5	4,14	0,690
Q33	7	3	5	4,57	0,787
Q41	7	2	5	4,00	1,155
N válido (de lista)	7				

Apêndice XV – Resultados e análise dos 44 itens da 1ª Parte, Grupo I – Intervenção Pedagógica por dimensões (Alunos)

INSTRUÇÃO

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Q2	227	2	5	4,19	0,751
Q10	227	2	5	4,60	0,619
Q13	227	2	5	4,00	0,784
Q21	227	1	5	4,23	0,879
Q25	227	1	5	3,95	0,855
Q29	227	1	5	3,54	1,126
Q30	227	1	5	2,85	1,374
Q34	227	2	5	4,19	0,817
Q35	227	1	5	4,02	0,890
Q37	227	1	5	4,24	0,855
Q38	227	1	5	3,93	0,909
Q39	227	1	5	3,94	1,040
Q40	227	1	5	3,51	1,154
N válido (de lista)	227				

PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Q1	227	2	5	4,17	0,759
Q3	227	1	5	4,46	0,748
Q4	227	2	5	4,25	0,776
Q5	227	1	5	4,54	0,730
Q6	227	1	5	4,52	0,694
Q12	227	1	5	2,92	1,247
Q26	227	1	5	3,99	0,943
Q44	227	1	5	2,22	1,235
N válido (de lista)	227				

RELAÇÃO PEDAGÓGICA

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Q9	227	1	5	3,98	0,950
Q11	227	1	5	3,66	0,989
Q16	227	1	5	2,22	1,277
Q17	227	1	5	3,93	1,026
Q18	227	1	5	3,55	1,077
Q19	227	1	5	3,94	0,953
Q20	227	1	5	3,72	0,930
Q22	227	1	5	4,03	1,068
Q24	227	1	5	4,00	0,938
Q27	227	1	5	4,14	1,010
Q36	227	2	5	4,49	0,743
Q42	227	1	5	3,65	1,039
Q43	227	1	5	3,87	1,108
N válido (de lista)	227				

DISCIPLINA

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Q7	227	1	5	3,83	0,898
Q14	227	2	5	4,13	0,876
Q23	227	1	5	2,40	1,328
Q28	227	1	5	3,74	1,067
N válido (de lista)	227				

AVALIAÇÃO

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Q8	227	1	5	4,32	0,797
Q15	227	1	5	4,07	0,986
Q31	227	1	5	2,61	1,463
Q32	227	1	5	3,90	1,142
Q33	227	2	5	4,11	0,837
Q41	227	1	5	3,85	1,177
N válido (de lista)	227				

Apêndice XVI – Entrevista do docente A

Pedro: Relativamente à dimensão instrução, durante as tuas aulas costumavas fazer questões aos alunos sobre as matérias que estás a abordar?

A: Sim, costumo questionar os meus alunos sobre as matérias que vou abordar para verificar o seu nível de conhecimento previamente às minhas explicações. Posteriormente, efetuo um enquadramento da matéria, nomeadamente com base nas regras de jogo e também no que respeita a questões de segurança que devem ser tidas em consideração aquando da prática.

Pedro: Ainda nesta dimensão, quando tu o fazias, era no sentido de os fazer refletir sobre as mesmas ou apenas para testar a sua atenção aquando da tua explicação?

A: O meu principal objetivo com o questionamento aquando da instrução está inteiramente relacionado com o facto de proporcionar a reflexão dos meus alunos. Fazê-los pensar e refletir sobre a prática de determinada matéria.

Pedro: Passando agora para a Relação Pedagógica, durante as tuas aulas é frequente zangares-te com os teus alunos?

A: Não é frequente zangar-me com os meus alunos, no entanto, existem algumas vezes em que a minha paciência é mais reduzida, especialmente em questões de desrespeito e de indisciplina.

Pedro: E quando isso acontece, é derivado ao mau comportamento ou às vezes é apenas por estares de mau humor e não conseguires controlar as tuas emoções?

A: O controlo das emoções não está aqui em causa até porque enquanto professores temos sempre de ter esse cuidado, é imprescindível para uma boa relação professor-aluno e para manter uma adequada relação pedagógica. Os casos em que me aborreço mais respeitam a situações de mau comportamento, de desatenção e de brincadeiras que surgem nos mais jovens que perturbam o bom funcionamento da aula.

Pedro: Costumas incentivar os teus alunos a praticarem desporto fora das aulas de Educação Física?

A: Sim, seja recomendando o desporto escolar ou o desporto federado, sem dúvida.

Pedro: E como o costumava fazer? Através do incentivo verbal, mostrava imagens ou que estratégias utilizava?

A: Costumo incentivá-los verbalmente para se inscreverem no desporto escolar que a escola proporciona, uma vez que é gratuito e lhes dá a possibilidade de praticarem o desporto que gostam, não tendo que despendere quaisquer recursos financeiros, além de terem a oportunidade de representarem a escola em competições regionais e nacionais. Em relação ao desporto federado também utilizo o incentivo verbal.

Pedro: Em relação à dimensão disciplina, tu achas que prevines comportamentos de indisciplina? E se sim, quais as estratégias que utilizas?

A: Sim, considero que previno comportamentos de indisciplina. Costumo, no caso dos jogos desportivos coletivos, colocar os alunos mais indisciplinados a arbitrar os jogos com o intuito de lhes dar maior responsabilidade e minimizar os comportamentos de indisciplina. Uma outra estratégia relaciona-se com a formação dos grupos ou das equipas, em que tento sempre não colocar os alunos mais indisciplinados no mesmo grupo.

Apêndice XVII– Entrevista do docente B

Pedro: Em relação à dimensão instrução, tu no início e no fim das tuas aulas, tu costumavas fazer um resumo da matéria?

B: Sim, geralmente no início da aula faço um resumo das matérias que vão ser abordadas durante essa sessão. No final da aula tenho por hábito fazer um resumo direcionado para os pontos positivos e negativos da aula e não propriamente sobre a matéria.

Pedro: Explica-me como o fazias no início da aula, e qual era a grande diferença para o que fazias no fim da aula.

B: No início da aula o foco era o resumo da matéria que ia ser lecionada no sentido de proporcionar aos alunos informação sobre regras de jogo e cuidados a ter na execução dos exercícios. Já no final dos exercícios aquilo que costumo fazer é transmitir os pontos positivos e negativos dos alunos na execução dos exercícios e o comportamento dos mesmos.

Pedro: Em relação à dimensão planeamento, qual era a periodicidade com que recorrias às TIC?

B: Recorria à utilização das TIC no visionamento de vídeos ou imagens com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos. Em algumas matérias mais complexas ou onde surgem mais dúvidas por parte dos alunos, recorro a explicações através da ferramenta powerpoint.

Pedro: Quando fazias uma avaliação prática ou teórica, apresentavas os resultados das avaliações aos teus alunos?

B: Sim. Normalmente na avaliação nós tínhamos momentos formativos que eles iam fazendo aula a aula e que não havia um momento exato de avaliação, a não ser para avaliar os conhecimentos, porque aí tínhamos um questionamento e aí os alunos respondiam e era um momento exato de avaliação. Depois apresentava os resultados desse próprio questionamento. Se fosse só uma pergunta solta aqui ou ali, claro que não ia apresentar resultado disso, agora no questionamento, fazia a correção, ou seja, um ato mais formal, e depois entregava aos alunos os resultados desse questionamento. Agora da parte prática, só no final do período.

Pedro: E quando tu entregavas a avaliação, de que forma o fazias?

B: Quando entregava avaliações, como não havia tempo de estar a falar individualmente com cada aluno sobre os erros cometidos ou qualquer outro tipo de situação, fazia-o de uma forma geral. Ou seja, construi-a uma grelha em excel, e perante a turma, procedia à divulgação dos resultados. Relativamente às notas finais de período, os alunos realizavam a sua autoavaliação, fazíamos ali uma pequena reflexão, e como nunca levantaram questões relativamente às suas notas, nunca falámos muito sobre isso.

Pedro: Achas que prevines comportamentos de indisciplina? E se sim, quais as estratégias utilizadas?

B: Sim, eu previno os comportamentos de indisciplina logo na formação dos grupos. Quando tentamos formar um grupo, já estamos a tentar que não haja indisciplina. Ou dividindo os grupos, ou juntando num grupo, por vezes aquele pessoal que é mais agitado, porque assim é mais fácil controlar só um grupo do que eles estar disseminados pelos outros grupos todos, e aí na formação dos grupos, havia logo esta estratégia para tentar que não houvesse esta indisciplina. Depois é estar atento à aula e intervir aquando esses comportamentos e não os deixar passar em claro, porque depois é tipo uma bola de neve. Deixamos passar um, eles pensam que podem continuar a fazer, depois vão aumentando, tanto dentro da própria aula como depois nas outras aulas, porque se ninguém lhes dá o feedback de um comportamento inadequado, depois surgem outros.

Apêndice XVIII – Entrevista do docente C

Pedro: Relativamente à dimensão instrução, quando realizas um exercício, costumavas utilizar diferentes estratégias para potenciar as aprendizagens dos teus alunos?

C: Sim, claro. Costumo utilizar diferentes exercício dependendo da capacidade deles e do nível em que eles estão. Normalmente coloco-os por níveis, dependendo das turmas, principalmente quando as turmas são muito homogêneas. Depois, dependendo da capacidade que eles têm, proponho a diferenciação pedagógica nesse aspeto e ao nível das aprendizagens.

Pedro: Quais são as estratégias que utilizas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens?

C: Simplificação dos exercícios, vou do mais simples ao mais complexo. E a evolução da aprendizagem, por exemplo, num exercício em situação de jogo no Voleibol, explico a situação de jogo, mas depois parto o jogo em partes (passe, manchete, receção ao serviço...). Se eles não fizeram isto, eles não jogam. Apesar de apresentar o todo da modalidade no início, depois vou desfazendo por fases, pois acredito que seja mais fácil para os alunos com mais dificuldades perceberem o jogo por partes (gestos técnicos) do que entendê-lo logo na totalidade.

Pedro: Entrando na dimensão da Relação Pedagógica, tu costumavas incentivar os teus alunos a praticar desporto fora das aulas de Educação Física?

C: Claro que sim. Incentivo e fomento muito a participação no desporto escolar. Há turmas em que os alunos não estão minimamente sensibilizados para o desporto, e havendo o Desporto Escolar gratuito, eles têm possibilidade de participar, além das atividades extracurriculares. Já para não falar da importância que o exercício físico tem na saúde de todos.

Pedro: Como costumavas fazê-lo? Através do incentivo verbal, mostras imagens/vídeos ou que estratégias utilizas?

C: Normalmente utilizo o incentivo verbal.

Pedro: Em relação à avaliação, tu costumavas utilizar diferentes formas de avaliação? Isto é, em vez de aplicares só testes, trabalhos, relatórios, questionamentos, etc...utilizas outro tipo de ferramentas?

C: As ferramentas a que recorro para efetuar avaliação acabam por depender de escola para escola. Costumo fazer sempre um teste escrito por período, porque considero ser mais uma oportunidade para os alunos menos hábeis para a EF. Relativamente às avaliações práticas, recorro à observação.

Pedro: Quando fazes a avaliação prática, com que periodicidade é que corriges os alunos? Ou neste tipo de avaliação não os costumavas corrigir?

C: Nas avaliações dou sempre feedback. A avaliação é um ato consumado de fase, porque é contínua e vamos avaliando aula a aula e eu vou corrigindo os alunos aula a aula também. No momento real da avaliação, caso considere necessário, também dou feedback e corrijo os alunos.

Apêndice XIX – Definição das categorias

Definiram-se as categorias expressas na tabela acima, atendendo aos seguintes fatores:

Estratégias utilizadas na instrução

Esta categoria engloba todas as questões relacionadas com a dimensão instrução e apresenta-se estruturada em três subcategorias: questionamento, resumo da matéria e potenciamento de aprendizagens.

Subcategorias

Questionamento – refere-se à aplicação de questões aos alunos sobre matérias já lecionadas ou a lecionar num curto espaço de tempo e com o objetivo dos docentes com esse questionamento.

Resumo da matéria – relaciona-se com a prática docente de efetuar resumo das matérias do início e fim da aula.

Potenciamento de aprendizagens – apresenta respostas relativas à diferenciação pedagógica, diversidade de exercícios e técnicas implementadas para proporcionar evolução da aprendizagem dos alunos.

Estratégias utilizadas no planeamento das aulas

Esta categoria engloba todas as respostas dos entrevistados que se relacionam com o planeamento das aulas de EF. Apresenta-se estruturada apenas numa subcategoria: ferramentas auxiliares no planeamento.

Subcategorias

Ferramentas auxiliares no planeamento – refere-se às ferramentas utilizadas pelos docentes aquando do planeamento das suas aulas, nomeadamente, a utilização das TIC.

Estratégias utilizadas no processo de relação pedagógica

Esta categoria engloba questões relacionadas com a relação pedagógica imprescindível na prática docente e encontrada subdividida em duas subcategorias que respeitam à relação entre professor-aluno e as estratégias motivacionais.

Subcategorias

Relação professor-aluno – refere-se à relação estabelecida entre os docentes e os seus alunos no âmbito das suas aulas, sendo mais redirecionada para o controlo das emoções que os docentes devem conseguir obter para não interferir no bom funcionamento das aulas e na relação anteriormente referida.

Estratégias motivacionais – relacionam-se com as estratégias implementadas pelos docentes de EF no que respeita ao incentivo dos seus alunos para a prática de desporto fora das aulas da disciplina.

Estratégias utilizadas na disciplina

Esta categoria engloba as respostas dos entrevistados relacionadas com situações de indisciplina durante as aulas.

Apresenta-se subdivida em apenas uma subcategoria denominada de controlo disciplinar que respeita essencialmente às técnicas de intervenção pedagógica relativas à dimensão disciplina.

Subcategorias

Controlo disciplinar – refere-se às estratégias adotadas pelos docentes para conseguirem ter o controlo disciplinar da turma durante toda a aula, incluindo momentos de pausa.

Estratégias utilizadas em momentos de avaliação

Esta categoria engloba as respostas dos entrevistados relativas a ferramentas adotadas em momentos de avaliação, teóricos e/ou práticos, e quanto às formas utilizadas pelos docentes na apresentação dos resultados de avaliação.

Apresenta-se subdividida em duas subcategorias: ferramentas de avaliação e formas de apresentação dos resultados de avaliação.

Subcategorias

Ferramentas de avaliação – correspondem a formas adotadas pelos docentes para procederem à avaliação dos seus alunos, seja em momentos teóricos ou práticos e adoção do *feedback* aquando desses momentos.

Formas de apresentação dos resultados de avaliação – refere-se a estratégias adotadas pelos docentes na apresentação dos resultados da avaliação obtidos pelos seus alunos, seja através de uma mera conversa professor-aluno ou por intermédio de algum mapa de apoio mais detalhado elaborado para o efeito.

Apêndice XX– Apresentação dos resultados da categorização das entrevistas

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Exemplos de discurso			
			A	B	C	
Estratégias utilizadas na instrução	Questionamento	a) Aplicação de questões aos alunos sobre matérias lecionadas ou a lecionar	X			A: "(...) costumo questionar os meus alunos sobre as matérias que vou abordar para verificar o seu nível de conhecimento previamente às minhas explicações."
		b) Potencia a reflexão das matérias	X			A: "(...)proporcionar a reflexão dos meus alunos. Fazê-los pensar e refletir sobre a prática de determinada matéria."
	Resumo da matéria	a) No início das aulas		X		B: "(...)no início da aula faço um resumo das matérias que vão ser abordadas durante essa sessão." B: "No início da aula o foco era o resumo da matéria que ia ser lecionada no sentido de proporcionar aos alunos informação sobre regras de jogo e cuidados a ter na execução de exercícios."
		b) No final das aulas		X		B: "No final da aula tenho por hábito fazer um resumo direcionado para os pontos positivos e negativos da aula e não propriamente sobre a matéria."
	Potenciar aprendizagens	a) Diferenciação pedagógica			X	C: "(...) costumo utilizar diferentes exercícios". C: "Proponho a diferenciação pedagógica nesse aspeto e ao nível das aprendizagens."
		b) Evolução da aprendizagem			X	C: "Simplificação dos exercícios, vou do mais simples ao mais complexo." C: "(...) num exercício em situação de jogo no Voleibol, explico a situação de jogo, mas depois parto o jogo em partes (passe, manchete, receção ao serviço...). Se eles não fizeram isto, eles não jogam. Apesar de apresentar o todo da modalidade no início, depois vou desfazendo por fases, pois acredito que seja mais fácil para os alunos com mais dificuldades perceberem o jogo por partes (gestos técnicos) do que entendê-lo logo na totalidade."
Estratégias utilizadas no planeamento das aulas	Ferramentas auxiliares do planeamento	a) Utilização das TIC		X		B: "(...)visionamento de vídeos ou imagens com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos. Em algumas matérias mais complexas ou onde surgem mais dúvidas por parte dos alunos, recorro a explicações através da ferramenta powerpoint."
Estratégias utilizadas no processo de relação pedagógica	Relação professor/aluno	a) Controlo das emoções	X			A: "Não é frequente zangar-me com os meus alunos, no entanto, existem algumas vezes em que a minha paciência é mais reduzida, especialmente em questões de desrespeito e de indisciplina." A: "O controlo das emoções não está aqui em causa até porque enquanto professores temos sempre de ter esse cuidado, é imprescindível para

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Exemplos de discurso		
			A	B	C
					uma boa relação professor-aluno e para manter uma adequada relação pedagógica.”
	Estratégias motivacionais	a) Prática de desporto fora das aulas de EF	X	X	<p>A: “(...) recomendo o desporto escolar ou o desporto federado.”</p> <p>A: “Costumo incentivá-los verbalmente para se inscrevem no desporto escolar que a escola proporciona, uma vez que é gratuito e lhes dá a possibilidade de praticarem o desporto que gostam, não tendo que despende quaisquer recursos financeiros, além de terem a oportunidade de representarem a escola em competições regionais e nacionais. Em relação ao desporto federado também utilizo o incentivo verbal.”</p> <p>C: “Incentivo e fomento muito a participação no desporto escolar”.</p> <p>C: “Normalmente utilizo o incentivo verbal.”</p>
Estratégias utilizadas na disciplina	Controlo disciplinar	a) Técnicas de intervenção pedagógica relativas à dimensão disciplina	X	X	<p>A: “... considero que previno comportamentos de indisciplina.”</p> <p>A: “ ... no caso dos jogos desportivos coletivos, colocar os alunos mais indisciplinados a arbitram os jogos com o intuito de lhes dar maior responsabilidade e minimizar os comportamentos de indisciplina.”</p> <p>A: “ ... a formação dos grupos ou das equipas, em que tento sempre não colocar os alunos mais indisciplinados no mesmo grupo.”</p> <p>B: “... previno comportamentos de indisciplina logo na formação dos grupos ... intervir aquando desses comportamentos ...”</p>
Estratégias utilizadas em momentos de avaliação	Ferramentas de avaliação	a) Na avaliação teórica		X	C: “As ferramentas a que recorro para efetuar avaliação acabam por depender de escola para escola. Costumo fazer sempre um teste escrito por período, porque considero ser mais uma oportunidade para os alunos menos hábeis para a EF.”
		b) Na avaliação prática		X	C: “Relativamente às avaliações práticas, recorro à observação.”
		c) No feedback aquando do momento prático		X	C: “Nas avaliações dou sempre feedback. A avaliação é um ato consumado de fase, porque é contínua e vamos avaliando aula a aula e eu vou corrigindo os alunos aula a aula também. No momento real da avaliação, caso considere necessário, também dou feedback e corrijo os alunos.”

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Exemplos de discurso			
			A	B	C	
	Formas de apresentação dos resultados de avaliação	a) Correção de elementos avaliativos		X		B: "... no questionamento, fazia a correção, ou seja, um ato mais formal."
		b) Entrega da avaliação		X		<p>B: "(...) e depois entregava aos alunos os resultados desse questionamento."</p> <p>B: "Quando entregava avaliações, como não havia tempo de estar a falar individualmente com cada aluno sobre os erros cometidos ou qualquer outro tipo de situação, fazia-o de uma forma geral."</p> <p>B: "(...)construi-a uma grelha em excel, e perante a turma, procedia à divulgação dos resultados."</p>