



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

CAROLINA MINHOTO RODRIGUES
2015234885

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA, EM COIMBRA,
JUNTO DA TURMA 7º C, NO ANO LETIVO 2019/2020**

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A
PERCEÇÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS RESPETIVOS ALUNOS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO
E SECUNDÁRIO, ORIENTADO PELA PROFESSORA DOUTORA ELSA RIBEIRO SILVA,
APRESENTADO À FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

JUNHO, 2020

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA, EM COIMBRA, JUNTO DA TURMA
7º C, NO ANO LETIVO 2019/2020**

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A
PERCEÇÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS RESPETIVOS ALUNOS

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro Silva

COIMBRA, 2020

Rodrigues, C. (2020) Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra, junto da turma 7º C, no ano letivo 2019/2020. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Carolina Minhoto Rodrigues, aluno nº 2015234885 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, dia 9 junho de 2020

Carolina Minhoto Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Esta etapa foi bastante gratificante e gostaria de deixar alguns agradecimentos às pessoas que tiveram próximas de mim ao longo deste percurso, contribuindo para que tudo fosse mais fácil.

Um enorme obrigada aos meus pilares, pai e mãe, em primeiro lugar pelas pessoas que são, pelos valores que me transmitiram, por tudo que lutaram para me oferecerem esta oportunidade, pela orientação e por todos os momentos de alegria e de compreensão que me proporcionaram.

Agradecer ao meu namorado, por todo o apoio e segurança transmitidos, pela constante confiança depositada e por estar sempre do meu lado pronto para a ajudar a ultrapassar as todas as dificuldades. E aos seus pais, por toda a preocupação.

Agradecer também aos avós e madrinha por todo carinho e apoio, tornando este percurso bastante mais leve e reconfortante.

Ao meu núcleo de estágio, pelos momentos vividos e pelo espírito de cooperação e interajuda demonstrado e acima de tudo pela amizade.

Ao Prof. Doutor Ivo Rêgo por todo o apoio, partilha, dedicação e amizade.

À Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro pela orientação e cooperação.

Agradecer também a todo o grupo disciplinar de EF da ESIDM, com um especial obrigada à Professora Alexandra Ribeiro e à Professor Vera Alves por toda a disponibilidade, ajuda e colaboração.

Ao 7º C, pelas notáveis pessoas com quem tive o prazer de trabalhar e pelas aprendizagens que me proporcionaram e à comunidade escolar da ESIDM, pela forma como me acolheram ao longo deste ano letivo.

Agradecer ainda a todos os meus amigos e familiares, por estarem sempre ao meu lado em todas as etapas vividas.

Um sincero agradecimento a todos.

*O maior inimigo do conhecimento não é a
ignorância, mas sim a ilusão de conhecimento*

Stephen Hawking

RESUMO

O presente relatório, reflete o trabalho desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico, retratando o resultado de uma análise e reflexão crítica de todo este processo e a conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que foi desenvolvido na Escola Secundária Infanta Dona Maria, com a turma do 7ºC, no decorrer do ano letivo 2019/2020.

O primeiro contato do professor estagiário com o contexto real de ensino é de extrema importância. Permitindo a aplicação de todos os saberes adquiridos ao longo do seu percurso académico, mas acima de tudo proporcionando-lhe novas experiências e desafios, o que se irá refletir na ampliação de conhecimentos e influenciará, positivamente, o seu processo de crescimento profissional.

Neste sentido, o documento, apresenta-se dividido em 3 grandes capítulos. No primeiro capítulo será realizada a contextualização da prática, tendo por base todo o contexto escolar. O segundo capítulo, centra-se na análise reflexiva sobre a prática pedagógica e está dividido em 4 áreas de intervenção, as atividades de ensino-aprendizagem, as atividades de organização gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional. Por fim, no capítulo 3, será realizado o aprofundamento do tema problema: “Intervenção Pedagógica: Estudo Comparativo Entre a Perceção Sobre a Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física e dos Respetivos alunos”.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Reflexão, Intervenção pedagógica, Dimensões de ensino.

ABSTRACT

This report reflects the work developed throughout the Teacher Training with the 7C class in school year 2019/2020 at Infanta Dona Maria Secondary School in Coimbra. It portrays the result of a critical reflection and analysis of this whole process and the conclusion of the Master in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary School from the Faculty of Sports Sciences and Physical Education at the University of Coimbra.

The first contact of the student teacher with a real classroom setting is extremely important, in that it is an opportunity to apply the knowledge that has been acquired throughout the academic career. But the new experiences and challenges that are presented in this new context are even more significant, in that they bring new knowledge and will have a positive influence on professional growth.

Considering the aforementioned aspects, this report is divided into three main chapters. The first chapter presents contextualises the experience based on the school setting.

The second chapter focuses on a reflexive analysis on the pedagogical practice and is divided into four areas of intervention: teaching-learning activities; school organisational management activities; educational projects and partnerships, and ethical-professional conduct.

Finally, chapter three will delve into the issue of "Pedagogical intervention: A comparative study on the perception of pedagogical intervention, from the perspective of the physical education teacher and the respective students".

Keywords:. *Teacher Training, Physical Education, Reflection, Pedagogical intervention, Teaching dimensions.*

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	3
1.1. Expetativas Iniciais	3
1.2. Plano de Formação Individual (PFI)	4
1.3. Caracterização do Contexto	5
1.3.1. Caracterização da escola e do meio	5
1.3.2. Caracterização do grupo disciplinar de Educação Física	6
1.3.3. Caracterização do núcleo de estágio	7
1.3.4. Caracterização da turma	7
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	10
Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem	11
2.1. Planeamento	11
2.1.1. Plano Anual	12
2.1.2. Unidades Didáticas	14
2.1.3. Planos de Aula	16
2.2. Realização	18
2.2.1. Instrução	19
2.2.2. Gestão	22
2.2.3. Clima e Disciplina	24
2.2.4. Decisões de Ajustamento	26

2.2.5.	Reflexões das Aulas	27
2.3.	Avaliação	28
2.3.1.	Avaliação Formativa Inicial	29
2.3.2.	Avaliação Formativa	31
2.3.3.	Avaliação Sumativa	33
2.3.4.	Autoavaliação	35
2.4.	Intervenção Pedagógica a Outro Ciclo de Ensino	36
Área 1.1	– Atividades de Ensino-Aprendizagem – Ensino à distância	37
2.5.1	Planeamento	38
2.5.2	Realização	39
2.5.3	Avaliação	39
2.6.	Questões Dilemáticas	40
Área 2	– Atividades de Organização e Gestão Escolar	41
Área 3	– Projetos e Parcerias Educativas	43
Torneio de Voleibol Básico	43
Semana da Educação Física- <i>Comic Race</i>	43
Área 4	– Atitude Ético-Profissional	45
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA: Intervenção Pedagógica: Estudo Comparativo Entre a Perceção Sobre a Intervenção Pedagógica, do Professor de Educação Física e dos Respetivos alunos		
3.1.	Introdução	47
3.2.	Enquadramento Teórico	48
3.3.	Objetivos	50
3.3.1.	Objetivo Geral	50
3.3.2.	Objetivos Específicos	50

3.4. Metodologia	51
3.4.1. Participantes	51
3.4.2. Instrumentos	51
3.4.3. Procedimentos	52
3.4.4. Tratamento dos Dados	53
3.5. Apresentação dos Resultados	53
3.5.1. Apresentação e discussão dos resultados professora 1	54
3.5.2. Apresentação e discussão dos resultados professora 2	58
3.6. Reflexão Crítica	62
3.7. Considerações Finais do Estudo	64
CONCLUSÃO	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
APÊNDICES	72

LISTA DE ABREVIATURAS

ASE – Ação Social Escolar

AV – Avaliação

AVF – Avaliação Formativa

AVFI – Avaliação Formativa Inicial

AVFF – Avaliação Formativa Final

D – Diferença

DT – Diretor de turma

EF – Educação física

EP – Estágio Pedagógico

ESIDM – Escola Secundária Infanta Dona Maria

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

NE – Necessidades Educativas

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

PFI – Plano de Formação Individual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1- Ficha de caracterização individual	73
Apêndice 2- Plano Anual	75
Apêndice 3- Extensão e Sequência de Conteúdos (exemplos)	76
Apêndice 4- Plano de aula e relatório (base)	77
Apêndice 5- Ficha de observação de aula.....	78
Apêndice 6- Grelha de avaliação formativa inicial (exemplo)	81
Apêndice 7- Grelha de avaliação formativa/final (exemplo).....	82
Apêndice 8- Mapa final de avaliação (tabela domínio cognitivo/moto).....	83
Apêndice 9- Mapa Final de Avaliação (tabela domínio comportamental).....	84
Apêndice 10- Mapa de Avaliação Final (tabela global)	85
Apêndice 11- Mapa final de avaliação atestados	86
Apêndice 12- Relatório de aula para alunos com dispensa da aula prática	87
Apêndice 13- Proposta de trabalho teórico para alunos com atestado	88
Apêndice 14- Ficha de autoavaliação	89
Apêndice 15- Tabela Fitescola	91
Apêndice 16- Planeamento 3º Período	92
Apêndice 17- Planeamento semanal do 3º período (exemplo)	93
Apêndice 18- Formulário Google Forms (exemplo de aula assíncrona)	94
Apêndice 19- Tabela de controlo de tarefas 3º período (aulas síncronas)	96
Apêndice 20- Tabela de Controlo de Tarefas (aulas assíncronas).....	97

Apêndice 21- "Questionário da Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física" dirigido ao aluno.....	98
Apêndice 22- "Questionário da Intervenção Pedagógica do Professor de Educação física" dirigido ao professor.....	100
Apêndice 23- Análise dos resultados professora 1	102
Apêndice 24- Análise dos resultados professora 2	109
Apêndice 25- Certificados Programa Educação Olímpica	117
Apêndice 26- Certificado 11º Congresso Nacional de EF.....	118
Apêndice 27- Certificado Minerva Flexibilidade Curricular.....	119
Apêndice 28- Certificado de Participação do Desporto Escolar I	120
Apêndice 29- Certificado de Participação do Desporto Escolar II.....	121
Apêndice 30- Certificado IX Oficina de Ideias em Educação Física	122
Apêndice 31- Certificado de Organização Comic Race	123

INTRODUÇÃO

O sistema educativo e desportivo deve ter um papel decisivo no desenvolvimento pessoal e social, no desenvolvimento de competências de vida e no desenvolvimento moral e do carácter dos participantes que lhe são confiados. Isto significa um alinhamento de valores com a formação pessoal e social, sublinhando-se, nas práticas dos profissionais de desporto, o aprofundamento das possibilidades educativas do desporto na formação dos jovens.

Rosado, A. (2009, p.10)

A elaboração do presente documento, surge no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico (EP), inserida no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), que “visa o aprofundamento dos conhecimentos científicos nas ciências básicas da atividade física, desenvolvendo-os no contexto de uma formação educacional especializada, na didática específica da Educação Física e na gestão escolar, e respetiva aplicação em situações de exercício profissional não familiares, em que as capacidades de autoaprendizagem e de resolução de problemas se articulem com competências aprofundadas de pesquisa educacional.” (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2019, p.30).

O Estágio Pedagógico, foi concretizado na Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra, junto da turma do 7ºC, sobre a supervisão do Prof. Doutor Ivo Rego, orientador da escola, e da Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro Silva, orientadora da faculdade.

Este representa, para o professor estagiário, um momento de construção pessoal e profissional, através do desenvolvimento dos seus conhecimentos. Revela ainda a descoberta da sua identidade enquanto docente, através da aplicação dos seus saberes teóricos em conjunto com os conhecimentos novos adquiridos através das experiências únicas, vivenciadas ao longo o ano letivo. Contribuindo, desta forma, para um aperfeiçoamento da nossa intervenção pedagógica e conseqüentemente para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O estágio pedagógico, apresenta como principal objetivo “a profissionalização de novos docentes através de um processo de prática profissional autónoma, embora orientada e supervisionada” (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2019, p.31). Este teve como palavra de ordem, reflexão, uma vez que sem a mesma, tanto individual como conjunta, não seria possível, aprender, progredir e aprimorar as nossas competências. Assim, o documento apresentado, retrata todo o processo do estágio, onde serão expostas

as estratégias, projetos, decisões, dificuldades, falhas e evoluções que distinguiram este trajeto, através da sua análise reflexiva.

Desta forma, relativamente à estrutura do documento, este encontra-se dividido e 3 capítulos. Capítulo I- Contextualização da prática, onde são apresentadas as expectativas iniciais e realizada a contextualização de todo o contexto escolar. Capítulo II- Análise reflexiva sobre a prática pedagógica, onde são apresentadas as atividades de ensino-aprendizagem, nomeadamente o planeamento, realização, avaliação, questões dilemáticas, atividades de organização e gestão escolar, parcerias educativas e a atitude ético-profissional. Por fim, no Capítulo III- Aprofundamento do tema-problema, será apresentado o processo de investigação desenvolvido ao longo do estágio pedagógico, relativamente à “Intervenção Pedagógica: Estudo Comparativo Entre a Perceção Sobre a Intervenção Pedagógica, do Professor de Educação Física e dos Respetivos alunos”.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1.1. Expetativas Iniciais

O estágio pedagógico representava, uma importante etapa do nosso percurso acadêmico, uma vez que corresponderia a uma transformação. Seria a primeira vez que iríamos, efetivamente, colocar-nos à prova e contactar com a realidade escolar, ser aquilo para o qual tínhamos estudado, seríamos nós os professores. Batista, Ribeiro-Silva & Aparício (2018), representam a formação inicial de professores, como o momento marcante para a construção da identidade profissional, e aprendizagem da prática da profissão, tendo como finalidade a formação de futuros docentes que respondem de forma positiva ao atual desafio, ensinar desconhecendo as alterações que aqueles ensinamentos poderão vir a ter na vida futura dos seus alunos.

Independentemente da vontade de aprender e desenvolver novas competências, a verdade, é que nos primeiros momentos, o principal pensamento e sentimento que surgiu foi o receio de falhar e não estarmos à altura do desafio proposto. À medida que o tempo foi passando, fomos-nos mentalizando de que seria normal falhar, até mesmo inevitável, e que essas falhas se iriam converter em novos conhecimentos, começando a surgir a ansiedade e a vontade de começar.

Esta ansiedade foi muitas vezes abafada por inúmeras inseguranças, uma vez que, apesar das expetativas serem bastante positivas no que diz respeito à escola, turma, comunidade escolar e todo o contexto envolvente, existiam sempre questões que se sobrepunham. Será que a formação inicial nos preparou para este momento? Conseguiremos pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos? Será difícil manter a turma disciplinada e interessada? Que desafios nos serão impostos? etc.

Como tal, após uma reflexão mais aprofundada, começamos a delinear pontos essenciais de ordem de trabalho, como a preocupação pelo conhecimento do currículo da escola, das unidades didáticas a lecionar, dos espaços e materiais disponíveis. Outro ponto primordial, seria o conhecimento e relação com a turma e a adaptação a todo o contexto e comunidade escolar. Por fim, e não menos importante, uma vez que correspondia a uma das principais inseguranças, existia a necessidade de criar estratégias de ensino e de realizar uma boa preparação e planeamento das aulas, de forma a conseguir progredir e aperfeiçoar a nossa intervenção pedagógica.

Apesar de todas estas dúvidas, dedicamos todo o esforço a esta nova etapa, tendo como principal objetivo a qualidade da aprendizagem dos nossos alunos. Comprometendo-nos, intrinsecamente, com o desenvolvimento e aperfeiçoamento de

todas as nossas competências, através da capacidade de trabalho, de reflexão, resiliência, adaptação e principalmente através da vontade de aprender com a experiência e críticas das pessoas que nos acompanharam durante todo este processo.

Neste momento, é possível afirmar, convictamente, que as expectativas foram superadas, tendo sido adquirida uma maior confiança. As aprendizagens desempenhadas foram bastante gratificantes, porém, está presente a consciência de que há ainda muito trabalho a desenvolver, reconhecendo que os deveres do professor de EF, baseiam-se num constante debate consigo mesmo, durante toda a sua vida profissional, com a finalidade de desempenhar a missão social de educação dos jovens com uma motivação elevada (Bento, 2003), sendo que essa motivação e compromisso pela profissão, se converterão em vivências de novas experiências e conseqüentemente na aquisição de conhecimentos e competências.

1.2. Plano de Formação Individual (PFI)

Os perfis de competência para o cumprimento das funções docentes, são delineados pelo governo. Estes determinam o desempenho do educador, não favorecendo a formação inicial em detrimento das aprendizagens realizadas e consolidadas ao longo da vida profissional, ou seja, ambas as fases são valorizadas e entendidas como um complemento valioso para a sua formação, suportando a ideia de Amado, (2001) de que a competência é construída ao longo de toda a vida, sendo que as características essenciais da profissão docente, resultam da junção do conjunto de atitudes com os conhecimentos teóricos e práticos.

O Decreto Lei 240/2001 de 30 de agosto, referente ao Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, fornece-nos a informação de que compete às instituições de formação delinear os objetivos que preparam os futuros docentes, estruturar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, garantindo que estes detêm a formação necessária para a prática da docência.

A orientação realizada durante a formação inicial, é de grande importância, caracterizando-se uma supervisão adequada como, sistemática e contínua, tendo por base não só os momentos de prática, mas também os momentos de fundamentação e de reflexão individual e coletiva, orientada num clima de apoio, segurança e expectativas positivas de ambas as partes, devendo ser realizada por supervisores que dominam as práticas de supervisão, e que entendam que não existe uma abordagem de supervisão transversal a todos os alunos/estagiários (Glickman & Bey, 1990)

A construção individual docente parte do pressuposto do desenvolvimento de competências, aliando os conhecimentos teóricos obtidos nas instituições de ensino à prática alcançada nas escolas. Caracterizando o sucesso da formação inicial, como a capacidade que o docente tem de promover um ensino de qualidade, (Martins, M. 2014). No entanto, apenas é possível realizar um ensino de qualidade, quando a reflexão surge como processo integral e de grande relevância, na formação, não só inicial, mas sim profissional, procurando o aumento de conhecimento e eficácia do ensino, ao longo de toda a sua carreira.

A realização do Plano de Formação Inicial (PFI), no início do ano letivo, teve como principal objetivo a definição de estratégias, análise, reflexão e consciencialização do percurso que tínhamos pela frente, das tarefas inerentes ao mesmo e essencialmente do compromisso e responsabilidade que tínhamos de depositar em todo este processo. Criando assim, um equilíbrio entre a atitude ética e profissional, o conhecimento teórico e prático e as aprendizagens realizadas e a realizar, adequando o processo de ensino-aprendizagem e procurando uma constante progressão e desenvolvimento individual.

A clarificação e delineamento das metas funcionou como um importante guia de trabalho. Contudo, foram sistematicamente postas à prova algumas convicções pessoais relativas a todo este processo, que foram devidamente ultrapassadas através de constantes reflexões conjuntas e do trabalho e empenho demonstrados por todos os agentes envolvidos.

1.3. Caracterização do Contexto

1.3.1. Caracterização da escola e do meio

A Escola Secundária Infanta D. Maria, de Coimbra, conta já com mais de um século de história. Abriu portas a 19 de fevereiro de 1919, como Liceu Feminino de Coimbra, passando mais tarde a Liceu Nacional Infanta D. Maria. Esta ocupou diversas instalações, até se estabelecer, em 1948, na Rua Infanta D. Maria, onde se encontra até à atualidade. Foi em 1975, após o 25 de abril, que deixou de ser uma escola feminina, passando a ser mista e a designar-se, Escola Secundária Infanta D. Maria, como ainda hoje é conhecida.

No presente, ano letivo 2019/2020, a escola é constituída por 886 alunos, 465 do género masculino e 421 do género feminino, sendo que 349 são do 3º Ciclo e 537 do secundário, com um total de 34 turmas e 88 professores.

Para além do ensino regular e do apoio específico dado pelas técnicas superiores, a escola possui ainda apoio para alunos com Necessidades Educativas (NE), assegurados por 3 professores. Atualmente frequentam a escola 6 alunos com NE, sendo integrados nas turmas, ainda que possuam currículos de ensino diferenciados.

É também oferecida, aos alunos, uma grande quantidade de atividades extracurriculares, como, o Desporto escolar, o PESES, Salas de Estudos, Clubes (teatro, inglês, artes...), projeto bibliotecas escolares e diversas atividades, da responsabilidade dos departamentos, inseridas no plano anual de atividades.

Relativamente aos espaços destinados à prática desportiva, a escola possui, balneários (2 femininos e 2 masculinos), um ginásio (6 tabelas de basquetebol, redes de voleibol e badminton), um polidesportivo (6 tabelas de basquetebol e 2 balizas), 2 campos exteriores (futsal: 2 balizas e basquetebol: 2 tabelas), uma caixa de areia, 3 pistas de atletismo e tem ainda um contrato estabelecido com a Câmara Municipal de Coimbra, para a utilização do Pavilhão Multidesportos Dr. Mário Mexia e do Complexo Olímpico de Piscinas. Todos os espaços possuem o bastante material para a prática desportiva, sendo que dependendo da especificidade e qualidades do espaço, encontram-se também materiais específicos de algumas Unidades didáticas (UD) (ex: ginásio: material de ginástica, etc.; Polidesportivo: material de atletismo, etc.; Multidesportos: Patins, etc.).

Devido à quantidade de espaços/material disponível e à boa relação e organização do departamento de EF relativamente à distribuição e rotação dos espaços, é possível proporcionar um bom clima de aula e boas condições de ensino-aprendizagem.

1.3.2. Caracterização do grupo disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de EF da ESEDM, pertence ao departamento de expressões e é constituído por 11 professores, 6 do género feminino e 5 do género masculino, sendo 3 deles professores estagiários.

O primeiro contato, foi naturalmente, com o professor orientador Ivo Rêgo, que foi, para nós, o principal alicerce para a integração no grupo disciplinar e envolvimento na comunidade escolar.

Posto isto, surgiu a primeira reunião de grupo disciplinar, com o objetivo de tomar decisões relativas ao arranque do novo ano letivo. O primeiro contato com o grupo foi bastante positivo, uma vez que, os professores estagiários foram acolhidos e de forma bastante natural, sendo demonstrada uma grande abertura e disponibilidade para a realização de trabalho conjunto e esclarecimento de dúvidas.

O bom clima sentido junto dos professores, toda a colaboração e partilha da sua parte, mostrou-se bastante gratificante para nós. Na medida em que, para além da disponibilidade face a trocas de espaço de aula, utilização e requisição de materiais, estes também tiveram um papel importante na nossa construção profissional, através do fornecimento de material bibliográfico e da partilha de opiniões e experiências pessoais. Entendendo que os professores experientes, podem ser uma fonte de ajuda através da explicação do que fazem e da forma como organizam situações concretas, fazendo com que para nós, certas tarefas, pareçam mais simples (Sidentop, 2008).

Foi também bastante notável a interajuda e capacidade de trabalho em equipa, demonstrada por todos, na organização e realização das atividades e projetos educativos (ex. Semana da EF).

1.3.3. Caracterização do núcleo de estágio

O núcleo de estágio da Escola Secundária Infanta D. Maria, foi constituído por 3 elementos, 2 do género feminino e 1 do género Masculino. Todos partilhámos a mesma instituição académica desde da licenciatura, a FCDEF-UC, fator esse, que levou a uma maior cumplicidade entre os elementos e, claramente, a uma maior união enquanto grupo. Este ano, foi para nós, um grande desafio, por esse motivo, o grupo de estágio, funcionou como um apoio, indispensável, baseado na partilha, cooperação e empenho de todos.

No início do ano letivo, foi-nos proposto pelo orientador da escola, algumas diretrizes de trabalho de grupo, baseadas na reflexão conjunta. Assim, desde do começo do estágio pedagógico que existiu uma constante troca de ideias e discussões abertas, tanto formais (nas reuniões com orientador), como informais (fora do ambiente escolar), relativamente a todos os aspetos envolventes do EP. O trabalho realizado teve por base uma profunda reflexão de grupo, realizada em frequentes debates, dos quais resultaram diversas estratégias de atuação. O desenvolvimento de técnicas e metodologias de trabalho, na aquisição de novas aprendizagens, na resolução de problemas e dificuldades individuais, permitiu elevar a determinação do grupo e proporcionar uma significativa evolução em cada um de nós, tanto a nível profissional como pessoal.

1.3.4. Caracterização da turma

Partindo do pressuposto, de que cada aluno é um indivíduo único, com características particulares, vivências passadas, graus de desenvolvimento distintos, competências, habilidades e necessidades díspares e ainda com interpretações, perceções e posições bastantes pessoais (Amado, 2001), foi pedido à turma, na primeira aula de EF,

que preenchesse a ficha de caracterização individual, de forma a obter um conhecimento mais aprofundado de cada um.

Esta ficha foi elaborada na plataforma *Google Forms* e o *link* foi enviado para o e-mail de turma, para que todos os alunos pudessem proceder ao seu preenchimento (o preenchimento foi realizado numa das salas de informática da escola). Através desta plataforma as respostas foram automaticamente gravadas e organizadas numa folha de *Excel*, o que facilitou a análise das mesmas.

A turma do 7°C é constituída por 20 alunos, 9 do género feminino e 11 do género masculino, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos, não existindo repetentes. A sua globalidade é de nacionalidade portuguesa, sendo que um dos alunos, tem dupla nacionalidade (brasileira). A turma possui um aluno com necessidades Educativas (NE), contudo, este não apresenta qualquer necessidade de diferenciação ao nível da prática desportiva, sendo somente necessário, por vezes, uma explicação mais simplificada das tarefas.

Foram ainda feitas algumas perguntas mais específicas da Unidade Curricular (UC), de EF, para que fosse possível prever futuras dificuldades dos alunos. Como tal, procurámos obter conhecimentos sobre os eventuais problemas de saúde, sobre o sentimento em relação à disciplina, os porquês desse sentimento, quais as Unidades Didáticas preferidas, se praticam/praticaram desportos fora da escola e que classificação lhes tinha sido atribuída na disciplina de EF no ano escolar anterior.

Após a análise das respostas, verificamos que 9 alunos responderam afirmativamente aos problemas de saúde (4 dificuldades visuais, 3 pele atópica, 1 alergias, 1 ataques de pânico); No que toca ao sentimento pela disciplina, 19 alunos afirmaram gostar da mesma e 1 alunos respondeu negativamente; Quanto às UD preferidas, foram referidas inúmeras modalidades, nomeadamente, natação, basquetebol, futsal, patinagem, voleibol, karaté, ginástica, atletismo, ciclismo, dança e ténis. Relativamente à prática desportiva, 10 alunos afirmam ser/ou já ter sido, atletas federados e 15 mencionam que praticam desporto nos tempos livres; As classificações do ano letivo anterior são de 10% nível 3, 60% nível 4 e 30% nível 5.

Mediante a primeira análise das respostas, foi possível prever uma turma, motivada e com interesses bastante diversificados ao nível da prática desportiva. Após o primeiro contato, em aula prática, com os alunos, apesar de se manter essa motivação, deparámo-nos com uma turma que apresentava bastantes dificuldades para a prática desportiva, até mesmo ao nível do desenvolvimento de padrões motores e capacidades físicas. Existindo, deste modo, a necessidade de realizar um trabalho bastante progressivo

e baseado nas respostas e evoluções dos alunos, para que fosse possível alcançar o seu sucesso.

Assim, ao longo do ano, foi dada primazia a um trabalho gradual, baseado na cooperação e entreajuda, existindo, acima de tudo, uma grande preocupação em manter um clima de aula positivo e conseqüentemente, uma turma motivada e empenhada em progredir. Tendo presente a ideia de que a melhor forma de aprendizagem tem como base, a capacidade que o professor tem de tornar o ensino motivador para os alunos e de compreender que havendo motivação, o esforço despendido será menor. No contexto educacional a motivação dos alunos é um desafio fundamental com o qual nos devemos confrontar, uma vez que apresenta implicações diretas na qualidade da ligação do aluno ao processo de ensino e aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010).

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O principal objetivo da reflexão é a tomada de consciência, por parte do professor, no que diz respeito, à sua forma de ensino, sendo este ato considerado, a capacidade de obter um *feedback* que pode surgir de diferentes fontes, dentro do ambiente de trabalho (Kwakman, 2003).

A formação de um professor é um processo contínuo, que exigirá de nós capacidade de adaptação a fim de criar respostas adequadas e específicas à evolução e melhoramento do processo de ensino-aprendizagem. Para entender e identificar as diversas problemáticas que nos serão impostas, eleva-se, uma vez mais, a imprescindibilidade de ter uma atitude reflexiva. De acordo com Bento, (2003, p.9-10), “(...) uma reflexão acerca da teoria e da prática que tenha como objetivo e motivo precisamente as inseguranças da atuação letiva quotidiana possibilitara certamente um avanço no entendimento didático de cada um. E isto manifestar-se-á forçosamente na prática do ensino.”, atitude essa que está ligada à concepção de professor eficaz, que se segundo Siedentop, (2008), é o professor que ensina com a intenção de provocar mudanças nos alunos, ou seja, é o professor que faz de tudo para que o aluno aprenda, adequando o ensino ao seu grau de habilidades, defende ainda que não basta que o professor seja competente, indicando que a principal diferença entre estes dois conceitos foca-se no conhecimento da matéria (professor competente) e na capacidade de transmitir essa informação (professor eficaz). Desta forma e por tudo o que foi referido, torna-se clara a importância de conhecer os alunos, de refletir sobre as estratégias utilizadas, com a finalidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto, artigo 4, ponto V “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem

A lecionação de uma disciplina é baseada num ciclo assente em 3 grandes tarefas. A *preparação*, isto é, todo o processo de planeamento do ensino, baseado na conceção de documentos de apoio, a *realização*, ou seja, a lecionação das aulas, e por fim, a *análise e avaliação*, dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos (Quina, 2009).

2.1. Planeamento

O documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, apresenta-se como um referencial para a tomada de decisões ao nível da educação, operando como uma matriz comum a todos os estabelecimentos escolares, ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do processo de ensino-aprendizagem. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem como principal objetivo a educação para todos, tendo como referência a diversidade e complexidade de todos os fatores evolutivos, ao definir o que pretende para a aprendizagem os alunos no final da escolaridade obrigatória, procurando criar condições de equilíbrio entre os conhecimentos, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico, tratando-se essencialmente de “formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos autónomos” (Ministério de Educação, 2017, p.5).

A qualidade do ensino-aprendizagem, assenta na capacidade de proporcionar a todos os alunos a apropriação das capacidades, delineadas no documento que enunciámos. Para isso, através de um quadro de escola inclusiva, tenciona-se fornecer respostas à heterogeneidade dos alunos, tendo como suporte o princípio de flexibilidade e adaptação do processo de ensino (Nobre, 2018). Este fundamento é suportado, no Decreto Lei 55/2018 de 6 de julho, ao reafirmar o valor de “uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam”.

O Programa Nacional de Educação Física (PNEF), é um documento fundamental que procura garantir a coerência entre os conteúdos transmitidos nos diferentes anos de escolaridade, entre turmas e entre escolas (Quina, 2009). No entanto, para que seja possível cumprir o pressuposto de inclusão, surge o planeamento e currículo de carácter aberto, proporcionando às escolas a autonomia de estabelecer uma organização do currículo adaptado às necessidades da sua comunidade, tendo como base, claro, o currículo plurianual e o objetivo pretendido ao nível das suas competências.

No que diz respeito à disciplina de Educação Física torna-se importante referir que o PNEF está organizado por blocos que respeitam a sequencialidade de ensino e que este divide-se em duas partes, as matérias nucleares, transversais a todas as escolas e que pretende manter alguma homogeneidade do currículo real e as matérias alternativas, podendo ser ou não lecionadas pela escola, tendo em conta as condições e características da mesma (Quina, 2009). Ou seja, a forma como o currículo é gerido e as estratégias adotadas, estão ao comando da escola, no entanto, o objetivo matriz deverá ser cumprido.

Entendemos assim, que todos os projetos de planeamento têm como ponto de partida, para a sua elaboração, os conteúdos dos programas, tendo como base a formação geral do aluno, assente no seu desenvolvimento multilateral e na relevância que as aprendizagens terão ao nível da sua prática social (Bento, 2003). Estas resoluções, realizadas pela escola e professores e em diálogo com os alunos e famílias, apesar de proporcionar a possibilidade de gerir o currículo de forma diferente, implementando projetos inovadores, adaptados à comunidade, exigirá também a capacidade de comunicação e trabalho colaborativo, entre todos os intervenientes. Uma vez que, todas as decisões tomadas terão um grande impacto ao nível do planeamento das unidades curriculares.

A importância assumida pelo planeamento surge quando entendemos que este, exige a tomada de decisão de variados aspetos, designadamente dos objetivos, exercícios, métodos, estilos e modelos de ensino, assim como da organização da prática (Quina, 2009) tendo como base as competências e necessidades dos alunos, aliadas às condições espaciais e materiais da escola. É este, quando bem estruturado e sempre que necessário alterado, que determina o sucesso de todo o processo de ensino-aprendizagem.

2.1.1. Plano Anual

O plano anual foi o primeiro instrumento elaborado por nós, este apresenta uma perspetiva global, relativamente às matérias, espaços, tempos (numero de blocos por matéria), delineação de prazos e marcação de eventos desportivos, ou seja, é um documento menos pormenorizado relativamente à intervenção pedagógica/atuação ao longo do ano, mas que requer uma análise, balanço e reflexão a longo prazo (Bento, 2003).

É indispensável reconhecer que o planeamento anual apresenta um papel essencial para organização e distribuição do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que funciona para o professor como um orientador das suas práticas e que dará origem à

execução dos restantes instrumentos de planificação, nomeadamente as unidades didáticas e os planos de aula.

É perspectivado como uma situação ótima, a elaboração do plano anual somente após o primeiro contato com a turma e a avaliação das suas competências e carências, uma vez que este tem como objetivo adaptar-se à turma. No entanto, o planeamento e as decisões são, na maioria das vezes, baseados em fatores externos aos alunos, sendo os fatores mais frequentes, os recursos materiais da escola e o seguimento do sistema de rotação das instalações (Carvalho, 1994).

O nosso caso revê-se na segunda conceção, o planeamento foi pensado e elaborado de acordo com o sistema de rotação de espaços, com o calendário de atividades escolar e com base no documento realizado pelo grupo de Educação Física, orientado pelo PNEF e documento das aprendizagens essenciais, onde constam as Unidades Didáticas e disciplinas das mesmas (ex: no caso do atletismo), a lecionar por ano de escolaridade.

Assim, o primeiro passo para construir um planeamento anual organizado, bem estruturado e objetivo, passou pelo reconhecimento do meio envolvente, nomeadamente das instalações destinadas à prática desportiva, recursos materiais e humanos, da existência de tradições desportivas na escola e dos eventos previstos no calendário escolar, através da ajuda e disponibilidade do professor cooperante. Outro aspeto fundamental, passou pela revisão dos objetivos específicos e gerais orientados para o 7º ano de escolaridade, através da apropriação dos conteúdos presentes no PNEF, o que permitiu a aquisição de informações nucleares para a conceção coesa deste instrumento.

Para a UC de educação física foram destinados 3 blocos, de 50 minutos, (uma aula de 50' e uma de 100'). Posto isto, para a distribuição das UD e blocos correspondentes, foi elaborado um calendário do ano letivo, seguido da colocação dos espaços disponíveis, de acordo com o mapa de rotação. Após as disposições dos eventos previstos no calendário escolar (Semana da Educação Física, Semana do *Fitescola* e Sarau), procedemos à distribuição das UD e à determinação dos momentos de avaliação de cada uma.

No primeiro período, uma vez que os espaços destinados eram o ginásio e posteriormente o multidesportos, iniciamos com a UD ginástica de solo, seguida de ginástica de aparelhos e terminando com voleibol. Estas UD foram lecionadas de forma contínua.

No segundo período foram lecionadas as UD patinagem, atletismo e natação. Neste, o cenário foi diferente uma vez que apesar de estarmos no multidesportos (patinagem) e na piscina (natação), não era rentável lecionar estas UD nas aulas de 50

minutos, devido às perdas de tempo associadas, e tendo essa possibilidade, decidimos que a maioria das aulas de 50 minutos seriam destinadas à UD de atletismo, que por sua vez, iria alternar com as UD de patinagem e natação (aulas de 100’).

O planeamento do terceiro período ficou condicionado devido ao encerramento das escolas e posteriormente à alteração de horários. Contudo, através do ensino e acompanhamento dos alunos online, prosseguimos com a lecionação das UD determinadas, que iremos falar mais ao pormenor na “Área 1.1. Atividades de Ensino-Aprendizagem – Ensino à distância”,

De reforçar, que sendo este documento elaborado no início do ano letivo, torna-se imprevisível o cumprimento do mesmo, devido à possibilidade de ocorrência de situações inesperadas. Visto que, para o ensino seja eficaz são indispensáveis *reflexões estratégicas*, que delimitem a ação durante todo o ano escolar (Bento, 2003), reforçamos a ideia, que o plano anual funciona como um guia para o professor e é de carácter aberto, o que possibilita a sua alteração sempre que o professor assim achar necessário e possível.

2.1.2. Unidades Didáticas

O planeamento de uma unidade didática (UD) é baseado nas orientações do plano anual e corresponde à determinação e concretização dos objetivos essenciais da formação e educação da personalidade, à apresentação de uma estrutura coordenadora da matéria e ao delineamento de linhas orientadoras para a organização do processo pedagógico (Bento, 2003).

A sua conceção inclui no seu plano de realização, os conteúdos programáticos que são desenvolvidos, a definição temporal (duração/número de aulas previstas), a escolha dos elementos de aprendizagem, a sua estruturação, organização e estratégias de ensino que serão implementadas (Raposo & Osório 2016), tendo como principal objetivo proporcionar uma sequência lógica de ensino, que servirá de guia para o professor.

Outro aspeto fundamental a ter em conta é, uma vez mais, o discente enquanto ser humano único, neste sentido, a escola deverá dar primazia à socialização, diferenciação dos alunos, através da valorização da independência e o individualismo, uma vez que as distintas secções sociais procuram pessoas competentes e capazes de executar tarefas de forma autónoma (Protásio & Godoy, 2007). Esta ideia é reforçada por Bento, (2003. p.108), ao afirmar que “os alunos devem ser integrados, em igualdade de intenções, na atividade da aula (unicidade do ensino), mas atendendo simultaneamente às particularidades e diferenças de capacidades (necessidade de diferenciação didática

externa e interna). Somente assim se pode alcançar a densidade de estímulos ajustada a todos, evitando estagnações, retrocessos, atrasos ou isolamentos.”.

Deste modo, foi elaborado o planeamento de cada unidade didática lecionada, com base nos objetivos definidos para a turma. A estrutura deste documento conteve uma breve contextualização relativamente à sua origem e regras da modalidade (o que nos possibilitou relembrar, aprofundar e obter um maior domínio dos conhecimentos teóricos), a representação gráfica e teóricas das habilidades/conteúdos selecionados, assim como a determinação de progressões pedagógicas para a leção dos mesmo (tendo em conta os diferentes níveis de execução dos alunos), a descrição/regras relativas aos conceitos psicossociais (segurança, transporte e manutenção do material, higiene pessoal...), a determinação dos recursos existentes, a realização da tabela de extensão e sequência de conteúdos, a delimitação das estratégias de ensino e por fim a avaliação da UD.

Tendo em conta os pressupostos enunciados anteriormente, importa salientar que a construção da UD baseou-se, essencialmente, nas informações extraídas da avaliação inicial, ou seja, os objetivos e a elaboração de estratégias foi efetuada com base nas capacidades e dificuldades dos alunos, existindo a preocupação de lhes proporcionar tarefas que fossem capazes de realizar, mas que ao mesmo tempo os desafiassem, daí a criação de grupos de nível em algumas das modalidades.

A elaboração das tabelas de sequência e extensão de conteúdos e a distribuição da função didáticas das aulas para a leção dos diferentes conteúdos, teve por base os recursos temporais existentes, os objetivos pré-definidos e as necessidades dos alunos, dando primazia/mais tempo aos elementos em que foram identificadas maiores dificuldades.

Como já foi referido, as unidades didáticas, são um guia para o professor, logo, apesar de serem bastante benéficas para a organização e estruturações das aulas, estas poderão sofrer alterações.

Ao longo do ano letivo surgiu a necessidade de realizar algumas modificações. Na reestruturação dos objetivos, como foi o caso da UD de ginástica de aparelhos, em que decidimos reduzir o número de objetivos (retirar o salto entre mãos), por considerarmos que a exigência do mesmo era elevada para o nível dos alunos e também para aumentar o tempo de execução dos restantes conteúdos. No aumento de número de blocos, com exemplo da UD de Voleibol, em que percebermos numa fase mais avançada que nos tínhamos atrasado na implementação da situação de jogo devido às dificuldades apresentadas pelos alunos, logo, ao aumentarmos o número de aulas destinados à execução das habilidades motoras e das combinações ofensivas e defensivas, surgiu a

necessidade de aumentar o tempo/número de blocos destinado a esta modalidade para que o objetivo fundamental (o jogo), pudesse ter um maior tempo de exercitação e desta forma finalizar a lecionação da UD de acordo com o seu propósito. E por fim, na redefinição de estratégias de ensino, sendo que as informações retiradas, foram recolhidas através da observação inerente à avaliação formativa.

Foram ainda criados os critérios e tabelas de avaliação, onde constavam os objetivos e metas definidas, tornando mais fácil o acompanhamento de todo o percurso dos alunos. No final de cada unidade didática foi realizado um documento de reflexão das avaliações, onde procurámos analisar as progressões dos alunos de acordo com os resultados obtidos aos longo de todas as avaliações efetuadas, procurando entender se os resultados obtidos corresponderam às expetativas, perceber onde foram verificadas maiores dificuldades dos alunos e perspetivar soluções futuras para a resolução desses mesmos problemas.

Em suma, importa referir que todas as alterações e decisões realizadas tanto ao nível do planeamento, como dos exercícios e métodos utilizados, tiveram como base a reflexão conjunta, o que permitiu ultrapassar as dificuldades com que nos deparamos e melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

2.1.3. Planos de Aula

O planeamento consiste em tomadas de decisão de diferentes níveis de abrangência. Desde decisões com um alcance plurianual, normalmente fruto do trabalho reflexivo do grupo de professores de uma escola, até decisões de nível micro, cujo produto é o plano de aula, incumbência de cada professor. (Fachada, 2018)

No plano de aula, a necessidade de diversidade relativamente à sua organização prática e metodológica, deriva de acordo com as condições pessoais, materiais, climáticas, externas, com os conteúdos a lecionar e com a complexidade gradual das tarefas de ensino e formação (Bento, 2003). É essencial para a construção e planeamento de uma aula, a determinação da função didática da mesma e uma boa distribuição dos conteúdos, de forma encadeada e progressiva, tendo como objetivo atingir a meta delineada para o final da UD.

O modelo de plano de aula empregue ao longo do ano letivo foi uma adaptação realizada à tabela utilizada no primeiro ano do MEEFEBS. Este contém no cabeçalho, as informações referentes aos recursos, humanos, materiais, temporais e espaciais, a função didática da aula e o seu objetivo geral. O corpo do trabalho, para além de estar dividido em 3 partes (fase inicial, fundamental e final), tem também 5 colunas essenciais à

organização e planeamento da aula, são estas: o tempo (total e parcial), o exercício/objetivo, a organização, o feedback essencial e os critérios de êxito.

A coluna acrescentada por nós, foi a de feedback essencial, o que se apresentou como uma mais-valia e suporte ao longo das aulas, uma vez que ao delinear os objetivos principais dos exercícios e ao restringir o feedback às informações que considerámos essenciais para o cumprimento das tarefas com sucesso, acabamos por aumentar o foco e passar de uma forma mais simples a mensagem que pretendíamos que os alunos retivessem.

Na parte inicial do plano de aula, era contabilizado o tempo para a verificação das presenças, para a prelação inicial (realização de uma breve revisão e exposição dos objetivos de aula), e para as tarefas de aquecimento e exercícios de mobilização articular. No começo do ano letivo optamos por planear tarefas e jogos em que o comando fosse dado essencialmente pela professora, de forma a manter a disciplina e para que os alunos reconhecessem a voz de comando da aula. Ao longo do ano e através da criação de rotinas, fomos transferindo alguma liberdade e responsabilidade aos alunos e dando-lhes a possibilidade de liderarem algumas tarefas (ex. mobilização articular), sempre com supervisão da professora.

A parte fundamental da aula é onde o professor concretiza o objetivo delineado para esta sessão e transmite os conteúdos essenciais. Assim, no planeamento da aula, tivemos o cuidado de criar progressões lógicas de exercícios, para que as habilidades fossem adquiridas de forma gradual e natural, acompanhando o ritmo de aprendizagem dos diferentes intervenientes. Importa referir ainda, que procurámos também que existisse uma progressão de aula para aula, com um encadeamento lógico, sendo que no início da parte fundamental eram sempre realizados exercícios já conhecidos pelos alunos, como forma de revisão.

Na parte final do plano de aula, constava o tempo determinado para a arrumação do material e para a realização do balanço final da aula (determinação dos principais erros, resolução dos mesmos, revisão das matérias, questionamento e esclarecimento de dúvidas).

No início do estágio pedagógico, na construção destes documentos de planeamento, surgiram algumas dificuldades, principalmente na escolha de exercícios para atingir os objetivos determinados e na distribuição do tempo de aula pelas tarefas. Desta forma, o cumprimento do plano foi algumas vezes posto em causa, sendo que, numa primeira fase a noção do tempo despendido em instruções, transições e execução das tarefas era ainda algo complicado de determinar e controlar.

Existiam outros fatores que influenciaram o cumprimento do plano, mas o principal prendeu-se com a resposta dos alunos aos exercícios propostos. Isto é, quando sentíamos que os alunos estavam com algumas dificuldades e que o seu nível de execução no exercício não era o pretendido para passar à próxima progressão, optávamos por manter mais tempo o exercício, ou então, criar um exercício mais simples que fosse ao encontro dos problemas observados.

No final de cada aula e após a reflexão conjunta (grupo de estágio e orientador), foi sempre realizado um relatório de aula individual, onde apresentávamos a nossa perceção relativamente ao planeamento, ao domínio das dimensões de ensino (instrução, gestão, clima e disciplina), às decisões de ajustamento, aos aspetos positivos e às oportunidades de melhoria. Esta análise foi um dos processos essenciais para a melhoria da intervenção pedagógica, sendo um momento de consciencialização das principais falhas e vitórias e de reflexão individual e conjunta acerca das opções tomadas.

2.2. Realização

O ensino traduz-se no conjunto de alterações provocadas nos alunos em termos motores, cognitivos e sócio afetivos, como resultado do trabalho interativo entre o professor e o aluno Quina (2009). Esta ideia é reforçada por Bento, (2003), ao declarar que o processo de ensino é determinante para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, uma vez que este é a base do desenvolvimento do seu comportamento ético, da constituição dos seus interesses, necessidades e valores, influenciando de forma decisiva as suas vontades, sentimentos e ações, assim como a sua disponibilidade, empenhamento e rendimento, traduzidos pela formação do seu pensamento.

A fase de realização constitui-se como uma etapa fulcral no processo de ensino aprendizagem, uma vez que é o momento em que o professor contacta com o aluno e lhe transmite conhecimento. Em torno desta fase, giram as diferentes dimensões de ensino (instrução, gestão, clima e disciplina), sendo que a boa concretização das mesmas irá refletir-se numa intervenção pedagógica de qualidade. Quina, (2009), afirma convictamente que o tempo de empenhamento motor em conjunto com o tempo de instrução, influenciam diretamente as aprendizagens dos alunos, por outro lado a organização, disciplina e o clima refletem-se na criação de condições necessárias à potencialização dos efeitos do tempo de empenhamento motor e da instrução.

2.2.1. Instrução

O professor tem o papel de promotor e facilitador da obtenção de aprendizagens importantes nos seus discentes (Mendes, 2012) e a instrução é o procedimento de ensino através do qual o docente motiva e transmite informações sobre as tarefas de aprendizagem (Quina,2009).

A comunicação é, portanto, a base de todo este processo de trocas de conhecimento, mas para que esta seja efetiva é importante conhecer os alunos, identificar as suas particularidades, estabelecer uma boa relação com os mesmos e acima de tudo adequar o nosso discurso à sua faixa etária e/ou ao seu nível de compreensão. Para um professor, de nada vale ter um grande domínio cognitivo sobre a matéria, se este não for capaz de transmitir os seus conhecimentos de forma a que os alunos o entendam. No entanto, a linguagem deverá seguir o princípio da correção técnica, sendo garantida a sua acessibilidade através da explicação dos conceitos (Quina, 2009).

Ao longo da aula podemos destacar quatro momentos principais de instrução, entre eles a apresentação da aula, a apresentação do exercício, os feedbacks e o encerramento da sessão. Sendo que os objetivos transversais a todos eles são a transmissão assim como o esclarecimento de informações importantes para a aula e manter os alunos motivados para a disciplina de EF (Quina,2009).

De todas as dimensões de ensino, esta foi a que senti maiores dificuldades, sendo que a evolução e melhoramento da mesma foi realizado de forma progressiva e através da experimentação de várias estratégias, apresentando-se claramente como uma construção pessoal.

A dinâmica das aulas foi organizada segundo os quatro momentos enunciados. Para a fase de apresentação, após os alunos se encontrarem todos sentados e em silêncio, era realizada uma preleção inicial com o objetivo de efetuar uma breve revisão da aula anterior, apresentar as tarefas/conteúdos programáticos que seriam desenvolvidos ao longo da presente sessão e relembrar algumas regras essenciais de funcionamento. O principal método utilizado foi o de questionamento direcionado, com a finalidade de integrar os alunos, de os tornar mais participativos, de desenvolver a sua capacidade crítica e reflexiva, de manter a turma atenta/disciplinada e acima de tudo para verificar a aquisição dos conteúdos de aprendizagem.

Para a apresentação dos exercícios procurámos que os momentos de instrução fossem claros, objetivos e sucintos. Através da apresentação do seu objetivo principal, dos critérios de êxito essenciais e por fim da explicação da sua estrutura organizativa.

De referir que o momento de instrução verbal foi, na maioria das vezes, acompanhado ou complementado, pela demonstração da tarefa, através do modelo total real (o exercício era demonstrado na sua totalidade com os elementos reais do mesmo), reconhecendo este meio como um facilitador da instrução, uma vez que transmite informações sobre a meta ser atingida na ação, mostra particularidades benéficas para a aprendizagem de uma habilidade e diminui o grau de incerteza sobre a sua realização (Tonello & Pellegrini, 1998).

Para a realização da demonstração foi usado como modelo, na maioria das vezes, um aluno, para que nos fosse possível evidenciar os pontos-chaves aquando da execução da mesma e para que se mantivesse o controlo da turma. Outras vezes, a demonstração foi realizada pela professora estagiária, importa referir a importância de realizar uma boa demonstração, logo, esta apenas era executada pela professora quando existia confiança para a sua realização aquando da sua instrução (a junção dos dois fatores é algo complexo que apenas poderá ser melhorado com treino e experiência). De frisar ainda, que a demonstração era realizada primeiro a uma velocidade mais lenta e tendo em atenção o posicionamento mais adequado para que a observação da mesma e por fim, executada à velocidade pretendida no exercício.

Mencionar que no final de todos os momentos de instrução, certificávamo-nos de que a mensagem tinha sido corretamente compreendida e de que não existiam dúvidas por parte dos alunos.

Durante a execução das tarefas propostas, procurámos acompanhar ao máximo a turma através do fornecimento de *feedbacks* pedagógicos. Em EF, a retroação/*feedback* pode ser definida como uma informação fornecida ao aluno para o ajudar a repetir os comportamentos motores adequados, eliminar os comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos (Piéron, 1999). No entanto, para a existência de um ensino eficaz, devem ser estabelecidas as finalidades de forma precisa e realizar *feedbacks* sistemáticos relacionados com as mesmas, uma vez que quanto mais precisa a informação, maior a possibilidade de melhorar (Sidentop, 2008)

A principal função da observação é o reconhecimento do erro, permitindo ao professor fornecer ao aluno informações de retorno sobre o seu trabalho, assim, o *feedback* pedagógico contribui beneficentemente para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que provoca mudanças positivas no aluno (Mendes, 2012), constatando ainda que identificar o erro e atuar para o suprimir é a nossa função enquanto docentes que queremos que o aluno aprenda (Carvalho, 1994).

O tipo de *feedback* mais utilizado ao longo das aulas foi o prescritivo, no entanto, ainda que em menor escala, foi também utilizado o descritivo (quando queríamos que os

alunos entendessem o que estava a ser mal-executado e qual a correção que deveriam realizar) e o motivacional (quando existia efetivamente uma melhoria notável nos alunos, fruto do seu esforço). Importa referir que a forma de *feedback* utilizado variou, principalmente, de acordo com as UD lecionadas (Ex: ginástica de solo: *feedback* quinestésico e verbal; Voleibol: *feedbacks* verbal e visual). Relativamente à direção do mesmo, foi claro o aumento da utilização de *feedbacks* individuais em modalidades também individuais, assim como a ampliação da aplicação de *feedbacks* de grupo nas UD coletivas.

Nas primeiras aulas o *feedback* individual foi o mais utilizado, talvez por algum receio e falta de confiança, mas rapidamente percebemos que assim não seria possível chegar a todos os alunos. Ao longo do tempo, fomos aumentando o tempo de observação da prática, assim como o fornecimento de *feedbacks* coletivos, quando os erros detetados eram transversais à maioria da turma, tendo permanecendo os *feedbacks* individuais ainda que em menor número, uma vez que estes contribuía para manter o aluno concentrado, empenhado e disciplinado.

O *feedback* recebido pelos alunos ao longo das suas execuções práticas, estabelece-se como um fator fundamental no processo cognitivo para a resolução dos problemas motores (Tani, Júnior & Cattuzo, 2010), sendo essencial o professor entender que a receção da mensagem transmitida ao aluno, vai diferir de acordo com o entendimento do mesmo e com a informação que este retém e considera mais importante, por esse motivo optamos pelo fornecimento de *feedbacks* mais objetivos e com menos informação, para que fosse facilmente compreendido e reproduzido. No nosso entendimento, o excesso de informação poder refletir-se como um fator desfavorável à aprendizagem.

Relembrar ainda a importância de fechar do ciclo do *feedback*, através da observação da prática dos alunos após o seu fornecimento, podendo desta forma, constatar se a informação foi corretamente rececionada pelo aluno e avaliar a eficácia da nossa intervenção, podendo modificá-la ou melhorá-la sempre que necessário.

Outra estratégia utilizada, e que dá alguma liberdade e tempo ao professor para observar a prática da turma, foi o fornecimento de informações/critérios de êxito importantes para a realização das tarefas propostas, que ao mesmo tempo proporcionem ao aluno a capacidade de realizar *feedback* intrínsecos, ou seja, avaliar a sua própria performance (Exemplo: Para o salto horizontal a pés juntos a receção deverá ser silenciosa e realizada do calcanhar para a ponta do pé).

Referir ainda que quando o professor intervém de forma ativa, os alunos empenham-se de forma constante nas tarefas de aprendizagem. (Sidentop, 2008), daí a

importância deste acompanhamento próximo realizado através do fornecimento de *feedbacks* aquando da realização das tarefas práticas.

Por fim, no término das aulas procedíamos à realização de uma prelação final. Nesta era efetuado um balanço final da aula, através da revisão dos conteúdos lecionados nessa sessão, da identificação das principais dificuldades observadas e das estratégias necessárias para as melhorar, do esclarecimento de dúvidas dos alunos e por fim, era fornecido um reforço positivo à turma, através da apresentação dos pontos positivos da aula, mantendo a sua motivação para a disciplina de Educação Física.

2.2.2. Gestão

A dimensão gestão diz respeito às estratégias realizadas para melhorar a qualidade da gestão do tempo, dos espaços, dos materiais, das formações e das transições dos alunos ao longo da aula (Quina, 2009).

Neste sentido Piéron, (1999, p.107), criou um esquema relativo à redução do tempo ao longo da aula, criando 5 conceitos distintos, nomeadamente, o “tempo programa” (horários escolares), o “tempo útil” (tempo no terreno, determinado pela subtração do tempo de balneário), “tempo disponível para a prática” (tempo útil, com a subtração dos momentos de instrução e transições), o “tempo de compromisso motor” (tempo da tarefa em que o aluno está em atividade, subtraindo os tempos de espera, seja devido às limitação de materiais e/ou tempo de repouso) e o “tempo utilizado na tarefa” (o tempo em que o aluno se encontra em prática e realiza efetivamente a tarefa proposta pelo professor).

Quando falamos do “tempo de programa” remete para o processo de planeamento, tendo sido necessária a tomada de decisões relativas ao mesmo, que se constituíram com estratégias de gestão. Falamos então da gestão do tempo disponível em função das UD que iríamos lecionar e da escolha dos objetivos de acordo com o nível dos alunos e com a capacidade de respostas dos mesmos dentro do tempo limitado. Entendendo que se o nosso objetivo é ensinar com eficiência, se pretendemos formar alunos com conhecimentos e competências sólidas, usufruindo do pouco tempo disponível que temos, torna-se essencial definir os objetivos fundamentais do ensino e concentrar nessas decisões a nossa atividade e a dos alunos, tendo como referência que a definição de objetivos e matéria em excesso impedem um bom clima e a qualidade da aprendizagem (Bento, 2003).

Relativamente ao “tempo útil”, foi necessário criar algumas rotinas que diminuíssem o tempo despendido pelos alunos no balneário, para tal no início do ano

letivo, foi pedido que se encontrassem todos no espaço de aula 5 minutos após o toque, iniciando nesse momento a chamada e marcação de presenças. Referir ainda, que logo após o toque a professora dirigia-se para o espaço de aula e começava a organizar os materiais necessários para a mesma. A aula terminava sempre mais cedo, para que os alunos tivessem tempo para desequipar e realizar a sua higiene pessoal, sem que fosse retirado tempo ao intervalo.

Partindo do pressuposto de que a organização da aula deve proporcionar um curso fluente e sem perturbações do ensino, sobressaindo por uma boa ordem e disciplina de trabalho (Bento, 2003), foram estabelecidas estratégias de gestão relativas ao momento de instrução, das transições entre exercício e regras de disciplina, o que se refletiu no aumento do “tempo disponível para a prática”.

No planeamento dos exercícios e respetiva ordem, tínhamos em atenção as estratégias de organização do mesmo para que as transições fossem rápidas, optando várias vezes por trabalhar com os mesmos grupos em todos os exercícios. Estes grupos eram criados pela professora, separando os focos de indisciplina, para que as interrupções, para chamadas de atenção, fossem diminuídas ao máximo. Ainda relativamente à disciplina foram criadas algumas rotinas, como: após o sinal auditivo (apito) os alunos deveriam parar imediatamente a tarefa que estavam a realizar e ouvir atentamente a instrução e/ou feedback da professora. No que diz respeito à instrução, procurámos que esta fosse a mais clara e objetiva possível, com recurso à demonstração, de forma a que as informações fossem transmitidas num curto espaço de tempo, mas de forma perceptível.

O conhecimento dos recursos existentes e planeamento realizado para a aula permitiu o aumento do “tempo de compromisso motor”. Nem todas as escolas têm os mesmos recursos e nem sempre é fácil gerir este aspeto, no entanto no nosso caso concreto os recursos materiais e espaciais não foram um problema, uma vez que a escola apresenta condições bastante boas. Assim, para além da diminuição dos grupos de trabalho em função do espaço disponível, foi utilizado o material possível e necessário para que os tempos de espera diminuíssem.

Relativamente ao “tempo utilizado na tarefa” e para que este fosse o maior possível, foi necessário realizar um acompanhamento constante dos alunos, através do fornecimento de feedbacks e/ou chamadas de atenção quando necessário, para que estes se mantivessem na tarefa e a realizá-la corretamente e com êxito.

Por fim, outro ponto importante passa pela gestão do esforço dos alunos. Em primeiro lugar é necessário ter em conta o tempo de aula em questão, uma vez que uma aula de 50 minutos terá uma intensidade mais elevada que uma aula de 90, diferindo na escolha dos exercícios e o tempo de descanso entre eles. Logo, nas aulas de 90 minutos

os tempos de instrução aumentem, não só para transmitir os aspetos teóricos da matéria, mas também para gerir o esforço dos alunos, assim como os tempos de espera nas tarefas. Mantendo presente a noção de que, se o nível de fadiga for elevado, a atenção dos alunos irá diminuir, assim como a qualidade de execução das tarefas.

2.2.3. Clima e Disciplina

No processo de ensino, as capacidades relacionais do professor são determinantes, uma vez que o sucesso dos alunos nas aprendizagens depende de vários fatores, entre eles, os conhecimentos das matérias de ensino por parte do professor, das suas competências de instrução e de gestão e ainda da motivação e empenho dos alunos, o que depende, em grande parte, da relação pedagógica que este estabelece com o professor (Ribeiro-Silva, Amorim, & Cisternas, 2019).

As dimensões clima e disciplina apresentam-se intimamente ligadas, na medida em que, a existência de um bom ambiente de aula, promissor ao processo de aprendizagem, apenas é viável se a disciplina for mantida. São diversos os fatores que poderão influenciar estas dimensões ao longo da aula, sendo fulcral o papel do professor como preventor, e primando o seu papel de dirigente perante a disciplina e autonomia conscientes dos alunos, (Bento, 2003) através de um planeamento baseado nas possíveis imprevisibilidades, diminuindo desta forma a possibilidade de ocorrência de episódios indesejáveis.

Surge ainda, a noção de que a relação professor-aluno é influenciada pela ideia que um detém do outro e até mesmo pelas representações recíprocas entre os mesmos, entendendo ainda, que a interação professor-aluno não se realiza somente no processo cognitivo de estruturação de conhecimento, esta desenvolve-se também nas dimensões afetivas e motivacionais, (Rey, 1995), como tal, a criação de estratégias de ensino, tendo implícito a motivação, a criação de expectativas realistas e a transmissão de sinais de que acreditamos nos nossos alunos (Amado, 2001), torna-se essencial para a promoção de um bom clima de aula. “É através da relação professor-aluno que se transmite o conhecimento e se privilegia a aprendizagem.” (Bratfische, 2003, p.28).

Para que tal fosse possível, o estabelecimento de uma boa relação com os alunos, apresentou-se como elemento essencial. Esta foi baseada no respeito mútuo, demonstração de disponibilidade e partilha de opiniões. A motivação foi outra chave do processo, procurando o seu mantimento, através do fornecimento de *feedbacks* positivos, da realização de tarefas distintas e mais divertidas e acima de tudo através do conhecimento dos interesses individuais dos alunos, tendo presente a ideia de, Ribeiro-

Silva, Amorim & Cisternas, (2019) que, não é possível ensinar alguém, se esta pessoa não tiver predisposta a aprender, no entanto a autodeterminação do aluno é facilmente influenciada por fatores motivacionais extrínsecos, sendo que uma relação professor-aluno positiva, apresenta-se como um dos fatores mais influenciadores.

A dimensão disciplina é classificada com base no grau de importâncias dos comportamentos assumidos pelos alunos. Os comportamentos de desvio, são os mais graves, os quais não podem ser ignorados pelo professor e que exigem da sua parte uma atitude firme através da repreensão, confrontando o aluno com as suas ações e responsabilizando-o pelos seus atos, ou em caso mais graves, a punição, procurando sempre uma solução justa e adequada à circunstância. Por outro lado, os comportamentos fora da tarefa, são comportamento realizados fora da tarefa, com um grau de importância menor, e que devem, sempre que possível, ser ignorados, de forma a evitar a paragem da aula e perdas de tempo de prática. Num dos estudos de Amado, (2001, p.6), assinala os aspetos valorizados pelos alunos num professor, deste modo, é distinguido “o professor que lidera a turma, estabelecendo as regras necessárias ao trabalho e à relação, mantendo a ordem e a firmeza necessárias, sem cair nem no autoritarismo nem no permissivismo, que evita injustiças uma vez que quando castiga tem em conta o comportamento e não a pessoa.

A turma não era problemática, uma vez que nunca foram identificados comportamentos de indisciplina, no entanto, esta apresentava um grau de imaturidade elevado, o que levava à ocorrência de vários comportamentos fora da tarefa, como brincadeiras e conversas paralelas, esta distração refletia-se no desempenho dos alunos, uma vez que estes nem sempre retinham as informações transmitidas ao longo da instrução. Esta dimensão constituiu-se como um dos principais desafios pessoais no estágio pedagógico, devido à dificuldade de manter uma boa presença na aula, logo, para que fosse possível melhorar este aspeto, ao longo das aulas procurámos otimizar o processo de ensino, através da implementação de regras e estratégias específicas.

Na primeira aula do ano, após as primeiras apresentações, foram expostas, aos alunos, as regras gerais da disciplina e dos espaços de aulas específicos (Ex. Os alunos deveram aguardar sempre o início da aula sentados no banco sueco ou bancadas; sempre que a professora apitar os alunos devem ficar em silêncio e ouvir com atenção as instruções). As regras específicas de cada UD foram sempre transmitidas na primeira aula das mesmas (Ex: Voleibol- Sempre que o professor apitar os alunos deveram parar a tarefa e colocar a bolas debaixo do braço; Ginástica- só entram 2 alunos de cada vez na arrecadação (material gímnico)).

No planeamento das aulas foram, também, tidos em conta alguns aspetos essenciais, como a separação dos focos de indisciplina através da realização de grupos e a gestão eficiente da aula, nomeadamente a diminuição dos tempos de instrução e as transições rápidas entre tarefas. Outro aspeto importante que, apesar de contribuir como meio de aprendizagem e avaliação para os alunos, funcionou também como estratégia de disciplina, foi a obrigatoriedade da realização de um relatório, a todos os alunos que se encontrasse sem realizar aula, (ex: atestados, falta de material) de forma a que não se tornassem um fator desestabilizador para os colegas, servindo também como um método de avaliação.

Por tudo o que foi referido, reforçamos a ideia de que para ser possível uma transmissão de conhecimentos eficiente é imprescindível o mantimento da disciplina e para que estes sejam realmente adquiridos pelos alunos, através do seu empenho motivação e vontade de aprender, é necessário um bom clima de aula.

2.2.4. Decisões de Ajustamento

São inúmeros os fatores que podem influenciar o funcionamento de uma aula. No caso específico da educação física é essencial pensar em função das condicionantes externas, uma vez que estas terão uma grande influência na realização da aula, principalmente fatores como o clima e o tempo, que afetam a nossa disciplina mais que qualquer outra, importa ainda ter em conta a existência, as condições e o número de instalações e materiais desportivos disponíveis (Bento, 2003).

Desta forma, podemos afirmar que a capacidade de adaptação, imprevisto e reajustamento é uma competência essencial para a profissão de docente. Apesar de muitas vezes estas serem imprevisíveis é essencial que o professor esteja previamente preparado para a necessidade de pôr em prática um plano B, ou seja, mais do que a capacidade de resposta é importante que seja realizado um trabalho de prevenção aquando do planeamento, antecipando alguns dos acontecimentos que poderão surgir (Ex: espaço exterior: planear uma aula teórica, para o caso das condições climatéricas não permitirem a realização da aula.).

As decisões de ajustamento foram de diversas naturezas. Relativas ao planeamento, realizando adaptações nos objetivos, nos tempos destinados a cada unidade didática e nos exercícios de aula. Relativamente a condições meteorológicas, sendo necessário reduzir o espaço de aula e reorganizar os exercícios. No que diz respeito aos recursos materiais, traduzindo-se na redefinição e/ou na mudança de organização dos exercícios. Em relação aos recursos temporais, através do reajustamento da aula de forma

a não influenciar/diminuir o tempo útil de prática dos alunos (ex: Ginástica de solo, aula de 50': ao chegar ao espaço de aula o professor que tinha dado aula anteriormente deixou os materiais todos montados de acordo com o seu planeamento, o que levou à adaptação da aula, ao invés de desperdiçar tempo a reposicionar os materiais).

Os primeiros momentos em que nos deparamos com a necessidade de adaptar a nossa aula foram sem dúvida desafiantes, deixando-nos com um sentimento de insegurança face às decisões tomadas. No entanto, ao longo do tempo e com o aumento da prática, a capacidade de improviso foi melhorando, também devido às reflexões e às antevindências realizadas em conjunto, baseadas na partilha das experiências profissionais do professor cooperante.

2.2.5. Reflexões das Aulas

A formação dos profissionais deve ser movimento reflexivo dos professores, do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação (Schön, 2000).

Como já referi anteriormente a reflexão foi uma das bases do estágio pedagógico. A consciencialização dos nossos erros e a procura de soluções surge somente se aceitarmos a crítica e a transformarmos em algo construtivo, sendo necessário o aprofundamento das nossas ações e pensamentos.

A realização da análise e avaliação da nossa intervenção pedagógica é um processo de grande importância, para a deteção de falhas e criação de soluções. De fato a autocrítica é difícil, sendo desta forma aconselhável a participação de outras pessoas, neste processo, que poderão ser colegas ou professores, sendo importante a alternância de ajudas e colaboração mútua (Bento, 2003).

A dinâmica de exposição do pensamento, debate de dados e ideias, procura da unanimidade e superação das divergências tem tendência a aumentar a motivação dos participantes numa determinada atividade, estimulando o seu envolvimento nas tarefas, a aquisição de novos conhecimentos, na deliberação de problemas e na conceção de novas estratégias (Roldão, 2007).

Neste sentido, no início do ano letivo, ficou definido que iríamos assistir a todas as aulas dos nossos colegas e realizar uma reunião no final das mesmas. Estas reuniões seguiram sempre o mesmo esquema organizativo, em primeiro lugar o professor estagiário que tinha dado a aula apresentava a sua perceção sobre a sessão, focando os principais aspetos positivos e negativos, de seguida os restantes colegas de grupo realizavam as suas apreciações e por fim era apresentado o ponto de vista do professor orientador. O final das reuniões era essencialmente focado na discussão dos diferentes

pontos de vista e da procura conjunta de estratégias adequadas à resolução das dificuldades observadas ao longo da aula, relativas à nossa intervenção pedagógica, ao planeamento realizado e também às “respostas” dos alunos e dificuldades identificadas.

Por fim, importa sublinhar que este foi claramente um processo de construção pessoal (ainda inacabado). No início do estágio as inseguranças e erros foram bastante visíveis, sendo indispensável o acompanhamento que tivemos por parte do orientador e o apoio dos colegas de núcleo de estágio. Ao longo do tempo fomos aprendendo com os nossos erros e também com os erros dos nossos colegas (daí a importância da observação das aulas) e trabalhamos afincadamente no sentido de melhorar enquanto profissionais e proporcionar aos nossos alunos um processo de ensino aprendizagem com rigor e qualidade.

2.3. Avaliação

Antes de mais, importa referir que a legislação em vigor referencia a obrigatoriedade do estabelecimento e divulgação dos critérios de avaliação. Sendo clara a importância e necessidade de transparência e clarificação, presente na execução dos mesmos, uma vez que estes trarão consistência e fiabilidade às apreciações executadas pelos diversos intervenientes. Para a sua definição é também fulcral a existência de uma articulação com o currículo plurianual da escola, formalizando o compromisso do departamento de EF, na formulação de estratégias e decisões, com o objetivo do desenvolvimento do mesmo e de encontrar respostas às necessidades específicas dos alunos, dessa mesma escola (Araújo, 2007).

A ideia de que “avaliar os níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos é um imperativo institucional.” (Quina, 2009, p.117), mantém-se e é tido como uma verdade absoluta, no entanto, o conceito avaliação, tem sofrido diversas transformações ao longo dos tempos, no sentido de acompanhar, as mudanças estruturais e avanços tecnológicos da sociedade e essencialmente as alterações do comportamento humano (Bratfische, 2003). Conduzindo, deste modo, a ideia de avaliação como o reconhecimento, diagnóstico, desenvolvimento e valorização da expressão cultural individual, que assenta convictamente na integração, aprendizagem e formação do educando. Isto é, a avaliação é muito mais que um instrumento de aferição para a atribuição de valores, esta é sim, um mecanismo de trabalho que acompanhará o professor e o seu processo de ensino aprendizagem, permitindo-o refletir sobre o seu trabalho, sobre o desempenho dos seus alunos, melhorar a sua intervenção pedagógica, e aperfeiçoar as aprendizagens da turma,

a partir da partilha dos resultados obtidos e da identificação do aluno enquanto agente integrante de todo o processo.

Abrangendo todos os propósitos enunciados anteriormente, entendemos que a avaliação deverá basear-se, essencialmente, na troca de ideias entre o docente e o aluno, perspetivando o crescimento mútuo e o progresso, através da aferição, discussão, reflexão e delineamento de estratégias, resultando no desenvolvimento de uma relação afetiva e melhoramento das competências. Sendo que, segundo o ponto de vista de Casanova, (2015), esta interação motivará o aluno a desenvolver esforços de forma a superar-se a si mesmo e atingir as metas previamente definidas

Assim, ao longo do ano letivo, os métodos de avaliação, basearam-se nas três técnicas de obtenção de informação, que de acordo com Hurtado, (1988, p.235) são, a *Observação*, quando o professor presta atenção às habilidades dos alunos e regista as observações numa ficha de controlo, a *Inquirição*, baseada na aquisição de informações através do questionamento e discussão de opiniões e a *Testagem*, realizada através da aplicação dos testes formativos.

2.3.1. Avaliação Formativa Inicial

O processo educativo, os cargos inerentes e todos os conceitos que este envolve, estão expressamente definidos na legislação, de forma a criar um conceito amplo e promover o equilíbrio social. Assim, no despacho normativo nº 1-F/2016 de 5 de abril, artigo 6.º ponto 3, afirma que, “aos professores e outros profissionais intervenientes no processo de avaliação compete, designadamente através das modalidades de avaliação diagnóstica e formativa, em harmonia com as orientações definidas pelos órgãos com competências nos domínios pedagógico-didático: a) Adotar medidas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos; b) Fornecer informação aos alunos e encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens; c) Reajustar as práticas educativas orientando-as para a promoção do sucesso educativo.”.

A ideia referida anteriormente é sustentada por Nobre, (2015), declarando que a avaliação formativa inicial (AFI) realizada no início do processo avaliativo serve para detetar a situação de partida (do aluno, do programa), esta está regularmente associada à função de diagnóstico, mas não existe uma reciprocidade total nesta relação, uma vez que pode ser efetuada em qualquer momento do processo que se avalia. Assim sendo, a avaliação, objetiva a deteção das dificuldades de aprendizagem e as suas causas, delineando desta forma objetivos reais, adequados ao nível dos alunos. Este processo, quando bem compreendido, permite grandes evoluções na Educação (Bratfische, 2003).

Deste modo, a principal ideia a reter, passa por entender que apesar dos objetivos estarem previstos no Plano Nacional de Educação Física (PNEF), para cada ano de escolaridade e que procuram apoiar um currículo escolar abrangente a todas as instituições, a verdade é que os alunos para além das suas especificidades, tiveram também percursos e experiências diferentes. Como tal, a principal função da avaliação formativa inicial passa por determinar as prioridades de desenvolvimento, baseando-se nas respostas e necessidades dos alunos, através do delineamento dos objetivos de aprendizagem (Carvalho, 1994).

Como tal, em termos práticos, no início de cada UD, foi realizada a avaliação formativa inicial da turma, de forma a recolher informações relativamente ao seu nível de desempenho, com a finalidade de delinear um planeamento fundamentado e coerente e formular objetivos “ambiciosos mas possíveis”, respeitando as possibilidades dos alunos, com base na motivação dos mesmo e proporcionando-lhes um desafio à superação das suas capacidades (Carvalho 1994, p.138)..

Para tal, formulamos tabelas de avaliação formativa inicial, onde constavam, como ponto de partida, os objetivos definidos no PNEF e no documento das aprendizagens essenciais para o 7º ano de escolaridade. Esta tabela foi preenchida através de uma escala qualitativa (Não executa 0 – 49; Executa 50- 69; Executa Bem 70 - 100), de forma conseguirmos, após a sua análise, recolher os dados essenciais e adquirir o panorama geral da turma.

A primeira Unidade Didática do ano letivo foi a única em que formalizamos a aula de Avaliação Formativa Inicial, uma vez que ainda não conhecíamos os alunos. Para as restantes UD, foi também realizada a Avaliação Formativa Inicial, o planeamento da aula foi realizado nesse sentido, no entanto, atendendo a que todas as aulas são momentos de aprendizagem e ao pouco tempo que temos com os alunos, o preenchimento da tabela foi realizado, somente, após o término da aula.

Relativamente aos objetivos, existiu a necessidade de reduzir o seu número e modificar as metas pré-definidas, para a maioria das UD, adequando-as ao nível apresentado pela turma. Surgiu também a necessidade de criar grupos de nível em várias UD, de forma que fosse dado, a todos os alunos a mesma oportunidade de aprender e progredir (ex. Na patinagem, trabalhamos sempre com 3 grupos de nível, introdutório, pré-elementar e elementar), existiu também a necessidade de colocar os diferentes grupos de nível a trabalhar em conjunto, para que os alunos com mais apetência funcionassem com uma ajuda para os alunos com mais dificuldade (ex. No voleibol, para exista jogo é necessário que os alunos consigam realizar a sustentação da bola, daí a necessidade de

trabalhar com grupos mistos). Este prognóstico/metapas definidos funcionaram como um desafio que deu propósito a todo o processo de ensino aprendizagem (Araújo, 2007).

Assim, a nossa principal preocupação passou, não só pela criação de novos desafios adequados ao nível dos alunos, mas também, pela conceção de estratégias de ensino progressivas que se adaptassem à sua velocidade de resposta e proporcionassem respostas positivas, oferecendo-lhe um desenvolvimento individual e coletivo.

2.3.2. Avaliação Formativa

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, o artigo 24º referente à avaliação interna das aprendizagens, no ponto 2, afirma que “a informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.”

Podendo ainda afirmar, que a avaliação formativa, é um processo contínuo e sistemático que possibilita a recolha de informações essenciais à orientação, controlo e desenvolvimento da aprendizagem, procurando beneficiar a potencialidade de todos os alunos e garantir que tenham a possibilidade de superar os seus obstáculos, (Carvalho, 1994, p.135-143), sendo entendida como “uma prática dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar condições para o sucesso do aluno.” (Pacheco, 1998, p.116).

Cada docente tem as suas próprias metodologias e filosofias de trabalho e deverá ter a consciência dos efeitos que a sua ação pedagógica tem sobre os alunos, de forma a poder analisa-los e modifica-los (Bratfische, 2003). Ao assumir que a avaliação é parte reguladora do ensino aprendizagem, encontrando-se ao serviço da mesma (Nobre, 2018), torna-se clara a necessidade de após a deteção do erro, procurar identificar as suas causas, construindo soluções e fornecendo respostas adequadas (Mendes, 2012). Sendo que, a qualidade do ensino surge, especificamente, na característica contínua desta forma de avaliação, ou seja, a solução fornecida, não deverá nunca ser assumida como ótima, o processo de apreciação deverá ser sistemático até que sejam verificados os níveis de sucesso pretendidos.

Outro aspeto essencial passa, uma vez mais, por considerar o aluno enquanto agente participativo no processo de avaliação, dando-lhe conhecimento dos objetivos e

fornecimento de *feedbacks* reguladores (Nobre, 2018), fazendo com que este tome consciência das suas dificuldades e essencialmente da forma como as poderá ultrapassar, sendo que esta partilha gerará motivação, levando ao aumento da vontade de aprofundar os seus conhecimentos e adquirir novas aprendizagens (Casanova, 2015). Isto é, a avaliação deve ser utilizada como um instrumento fornecedor de informações importantes para a aprendizagem do aluno e que o ajude no seu desenvolvimento e crescimento (Bratfische, 2003).

Ao longo do ano letivo, o espaço de aula foi sempre de partilha mútua, através do estabelecimento de relações positivas entre os intervenientes. A avaliação formativa teve efetivamente presente em todas as aulas, uma vez que mesmo quando formulamos um *feedback* corretivo a um aluno, ao longo da aula, este advém da apreciação feita pelo professor nesse momento.

A avaliação formativa, enquanto reguladora dos objetivos e metas estabelecidas, foi realizada de forma informal, através de situações de treino e aperfeiçoamento, permitindo, deste modo, aumentar o tempo de prática e aprendizagem dos alunos e mantendo um clima de aula positivo e mais descontraído (Carvalho, 1994). As informações retiradas de cada sessão foram sempre transmitidas aos alunos no final da aula durante a preleção final, começando por falar das principais dificuldades verificadas, relembrar o objetivo pretendido e terminando com uma apreciação positiva, relativa às evoluções e ao empenhamento verificado, mantendo desta forma a motivação dos alunos.

De reforçar, que a avaliação formativa foi realizada tanto pela professora estagiária como pelo professor cooperante, e os resultados foram discutidos em conjunto (núcleo de estágio e orientador), no final de todas as aulas. Realizamos uma reflexão de forma crítica e justificada sobre as informações obtidas e procurámos criar soluções que melhorassem a nossa intervenção pedagógica e beneficiassem a aprendizagem dos alunos, na medida em que, a qualidade de ensino aumenta se as decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas nas informações provenientes da prática dos alunos (Carvalho, 1994).

A tabela utilizada para o registo das avaliações formativa, foi a mesma tabela empregue no registo da avaliação sumativa. Uma vez que o primeiro passo para a construção de um sistema de avaliação deverá ser a eleição das variáveis que se pretendem observar (Sidentop, 2008), para cada um dos objetivos previstos, selecionamos as componentes críticas para a sua execução, direcionando, assim, especificamente o nosso olhar e atenção para os pontos fulcrais e diminuindo a subjetividade de observação (Mendes, 2012).

O preenchimento da tabela foi realizado no final de cada aula, efetuando a anotação das progressões e análise das dificuldades observadas. Este método apresentou-se bastante benéfico, uma vez que na aula de avaliação sumativa apenas procedemos à clarificação dos resultados, alterando-os somente, caso o aluno melhorasse. Assumindo a avaliação como contínua e não como um ato isolado, aferido exclusivamente num momento. Importa referir ainda, que a avaliação formativa teve um peso de 30%, dos 60% destinados à capacidade motora (30% prática exercitação 30 % domínio das competências) na nota atribuída.

Relativamente aos alunos com atestado, foram também estabelecidos critérios de avaliação, com vista às tarefas de avaliação formativa. Desta forma, todas as aulas o aluno teve de realizar um relatório, sendo feita uma apreciação, por parte do professor no final da aula, onde foram detetados os principais erros e sugeridas propostas de melhoria. O aluno tinha também de realizar um trabalho teórico para cada unidade didática (estrutura e objetivos definidos pelo professor). Todos os documentos foram corrigidos, classificadas e entregues aos alunos semanalmente.

Em síntese, é possível afirmar, que a avaliação formativa assume duas vertentes, a do professor, na medida em que regula o ensino e progressos dos seus alunos ajudando no ajuste dos planos, e para o aluno, auxiliando na gestão da sua aprendizagem através do conhecimento da sua evolução em função das metas pré-estabelecidas (Araújo, 2007), reforçando a ideia de que a avaliação deve contribuir para a evolução de processos complexos de pensamento, motivando os alunos para a procura de soluções para os problemas sentidos, valorização de aspetos de natureza relacional e mais orientada para as estratégias de reflexão sobre a ação cognitiva utilizadas pelos alunos (Fernandes, 2005).

2.3.3. Avaliação Sumativa

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, o artigo 24º referente à avaliação interna das aprendizagens, no ponto 3, refere que “a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.”, surge ainda no ponto 4, como forma de esclarecimento, que “o juízo global conducente à classificação não prejudica o necessário reporte, assente em pontos de situação ou sínteses, sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, a qualidade das mesmas e os percursos para a sua melhoria.”. Esta ideia é reforçada por Nobre, (2015), ao afirmar que avaliação sumativa pode ser entendida como um abalço final, que pretende determinar valores definitivos num dado momento, podendo servir

para determinar em que medida foram alcançadas as metas anteriormente determinadas, sendo então, um meio de validação de competências.

A sociedade em geral, e os intervenientes no processo avaliativo em particular, exigem e têm o direito, de obter informações referentes à eficiência do processo de ensino, daí a existência de uma avaliação objetivada em valores numéricos, de análise simplificada, que traduz o nível de competência alcançado por cada aluno (Quina, 2009), a avaliação sumativa pode ser definida como o “andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspetiva de sucesso ou insucesso.” (Pacheco, 1998, p.119).

Assim, podemos afirmar que a avaliação sumativa representa o culminar de todo o trabalho realizado ao longo do ano, ou seja, é nesta fase que o professor analisa todo o processo, baseando-se nos objetivos definidos inicialmente, no nível de cada aluno e o seu empenho e progressão. Este balaço resultará na classificação final atribuída ao aluno, classificação essa baseada nos 3 grandes domínios, psicomotor, cognitivo e socio afetivo, sendo defendido por Bartifishe, (2003), a fusão destas áreas ao longo de todo o processo aprendizagem, uma vez que as atitudes e valores são sempre evidenciados.

A avaliação define-se também como uma tomada de decisões, assente na apreciação pessoal de profissionais (Bartifishe, 2003). A atribuição de uma classificação injusta, que não seja o reflexo do esforço efetuado pelo aluno, gerará desmotivação e falta de autoestima (Casanova, 2015). No caso específico da EF, a recolha de informações importantes e indispensáveis para o processo de avaliação/classificação, é realizada, maioritariamente, através do processo de observação, tornando-se fulcral a diminuição da subjetividade inerente ao mesmo e a criação de credibilidade, através da conceção de um instrumento de observação que seja prático e fiável, que contenha um referencial discriminatório dos critérios que se pretende avaliar (Mendes, 2012).

Para que a informação extraída seja considerada válida, o instrumento produzido para realizar a observação, deverá apresentar de forma clara o conceito e/ou habilidade que se pretende avaliar (Siedentop, 2008). Assim, as tabelas de avaliação sumativa produzidas por nós, referentes ao domínio psicomotor, contêm a distribuição percentual atribuída a cada conteúdo, e como já referimos, evidenciámos os critérios de êxito que pretendíamos observar, sendo que a percentagem atribuída a cada conteúdo, foi distribuída de igual forma pelos critérios de êxito do mesmo.

Outro instrumento de avaliação utilizado foi o teste sumativo, aplicado no final de cada período e continha a matérias das UD lecionadas no mesmo. Os testes, desde o início do ano letivo, foram produzidos através da aplicação *Google Forms*, e aplicados aos

alunos numa das salas de informática da escola. Este método é bastante benéfico tanto para o professor como para o aluno, uma vez que após a submissão, surge imediatamente a nota final e a correção do mesmo, exibindo as respostas em que o aluno errou e a respetiva resposta correta. O sistema referido economiza tempo ao professor, uma vez que a correção é automática e clarifica o processo avaliativo para os alunos.

Os resultados obtidos através da realização de testes físicos, do *Fitescola*, tiveram também presentes na tabela de avaliação sumativa final. Apesar destes terem sido realizados formalmente apenas uma vez ao longo das aulas procurámos exercitar as capacidades físicas dos alunos, seguindo os protocolos da bateria de testes, para que estes se fossem familiarizando com a execução dos mesmos.

De referir, que o processo de avaliação e instrumento utilizado, foram sempre clarificados aos alunos, através da explicação prévia, de como iria decorrer o momento de apreciação das suas competências. Outro aspeto fulcral, que tivemos em conta, foi o planeamento da aula de avaliação, a partir de tarefas já conhecidas/realizadas pelos alunos. Uma vez que, a prova de avaliação deverá ter como aspeto fundamental, a aproximação aos exercícios que o aluno executa habitualmente (Quina, 2009, p.121).

Como referido, a classificação final teve como base os 3 domínios. O domínio psicomotor, que teve um peso de 70%, sendo 30% para os dados recolhidos na avaliação sumativa das UD, 30% para o trabalho realizado pelos alunos ao longo da aula e 10% para aptidão física (*Fitescola*), o domínio do cognitivo, como um peso de 10% (teste sumativo) e o domínio socio-afetivo (saber ser/saber estar) com o peso de 20%, que recaiu sobre o sentido de responsabilidade, a participação e cooperação dos alunos.

Em suma, é possível afirmar que a articulação entre o currículo e a avaliação sumativa surge para o controlo dos conteúdos transformados em metas de aprendizagens, no entanto, reconhecendo que a avaliação contribui para a integração social dos alunos e para o aumento da qualidade das aprendizagens, é necessário associar a esta avaliação a avaliação formativa (Pacheco, 2012), aliás, é necessário que exista uma coordenação equilibrada entre todas as modalidades de avaliação existentes (Fernandes, 2005), para que o caminho percorrido pelos alunos, enquanto individuo, seja valorizado e para que se possa perspetivar as necessidades futuras dos mesmos, mantendo assim a avaliação com parte integrante do processo ensino.

2.3.4. Autoavaliação

Com base na conceção de que o aluno é um ser dinâmico, que contribui para construção do seu próprio saber, e de que a avaliação se assume como orientadora deste

processo, através da compreensão por parte do discente, relativamente ao seus avanços e dificuldades (Portásio & Godoy, 2007), é importante que o aluno seja também um agente ativo no processo avaliativo, através da formulação e implementação de um espírito crítico, que se traduzirá na sua autoavaliação.

A instituição escolar é considerada como um lugar de transformação e para que tal aconteça é crucial estimular a criatividade e permitir a liberdade de expressão do aluno (Bartifische, 2003), assim, a sua participação no processo de avaliação, apresenta vantagens como, a tomada de consciência relativamente às suas capacidades e limitações, o comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem e a diminuição da inevitável subjetividade inerente ao processo avaliativo (Carvalho, 1994). A importância desta participação na formação dos alunos é suportada pela diminuição da distância entre os níveis de referência e de execução e a melhoria do seu desempenho e da aquisição de novas aprendizagens (Casanova, 2015).

Assim, de forma a obter informações face à perceção dos alunos relativamente à sua prestação e de forma a implementar o desenvolvimento de espírito crítico relativamente a si próprios, foi criada uma ficha de autoavaliação, através da plataforma *Google forms*, com questões relativas aos 3 domínios (motor, cognitivo e sócio afetivo). Esta foi enviada por e-mail, no final de cada período letivo, para que o seu preenchimento fosse realizado fora da sala de aula, para que os alunos tivessem mais tempo para pensar, refletir, consciencializar-se e responsabilizar-se pelas suas ações e respostas.

2.4. Intervenção Pedagógica a Outro Ciclo de Ensino

Fez parte das tarefas propostas para o EP a lecionação de um número mínimo de 4 aulas a outro ciclo de ensino. Assim foi elaborado um planeamento para a UD de Andebol destinado à turma do 11ºB.

A intervenção na aula foi faseada e realizada de forma progressiva. Isto é, na primeira aula foi efetuada a observação da aula da professora da turma e um relatório (a professora deixou-nos à vontade para circular pela aula e realizar correções aos alunos quando necessário), na segunda aula a intervenção da professora estagiária foi realizada na primeira fase da aula dando o exercício de aquecimento e mobilização articular. As últimas duas aulas foram lecionadas na sua íntegra. Importa salientar que os planos de aula foram realizados a par com a professora da turma, de forma a cumprir com o planeamento da turma e com a respetiva extensão e sequência de conteúdos.

O planeamento realizado foi cumprido quase na totalidade, uma vez que na última aula as condições meteorológicas não permitiam a utilização de todo o espaço, o que exigiu que realizássemos uma decisão de ajustamento, que passou essencialmente pela redefinição da organização dos exercícios e dos grupos de trabalho.

Um ponto bastante benéfico foi o contato com a professora responsável pela turma, que para além de se mostrar bastante disponível relativamente à nossa participação nas suas aulas, teve sempre pronta a ajudar e a partilhar os seus conhecimentos em todos momentos desta etapa, tanto em reuniões prévias às aulas, durante a própria aula, como também no final, fornecendo-nos críticas construtivas para o melhoramento da nossa intervenção pedagógica.

Esta experiência foi extremamente enriquecedora e também desafiante. Para além da turma ser muito empenhada e ter um desempenho motor bastante positivo, o fato de mudar de turma e de ambiente de aula causou no início algum desconforto. No futuro enquanto professores, este cenário será o nosso dia-a-dia, não só com duas turmas diferentes, como várias vezes ao dia, logo é crucial passar por experiências com esta e entender a importância da capacidade de adaptação aos diferentes contextos com que nos iremos deparar.

Área 1.1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem – Ensino à distância

O encerramento da escola foi realizado a dia 16 março devido à situação de emergência de saúde pelo qual estamos a passar. Neste sentido, foi publicado o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, 13 março, que “estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19”, entre elas o aumento do distanciamento social e isolamento profilático, sendo referido no Capítulo IV artigo 9º, a obrigatoriedade da suspensão das “atividades letivas e não letivas e formativas com presença de estudantes em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário de educação pré -escolar, básica, secundária e superior (...)”.

No seguimento do decreto lei enunciado, surge o Decreto-Lei nº 14-G/ 2020, 13 abril que “estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.” de forma a garantir a continuidade do ano letivo de 2019/2020, de uma forma justa, imparcial e o mais normal possível. Sendo estabelecido que as aprendizagens deverão ser desenvolvidas através de ensino não presencial, recorrendo às metodologias determinadas pela escola, com base nas orientações do Ministério de educação.

Importa lembrar que a adoção do método de trabalho sugerido põe em causa a forma de atuação da disciplina e algo pelo qual a comunidade de EF tem lutado ao longo dos tempos, o sedentarismo, que tem vindo a aumentar paralelamente à evolução tecnológica. Este desafio foi aceite por todos, e a capacidade de adaptação dos nossos colegas e professores de EF foi notável. Este processo passou pela reeducação da comunidade escolar, avançando com a adoção das novas tecnologias de comunicação e informação, aliada à criação de hábitos saudáveis. Este sistema exigiu que depositássemos confiança nos alunos, uma vez que era imprescindível a criação e desenvolvimento da capacidade de trabalho autónomo e consciente da sua parte.

2.5.1 Planeamento

A direção da ESIDM elaborou um documento “Plano de Ensino @ Distância”, com as diretrizes necessárias para prosseguir com as aulas não presenciais, neste documento esclarece 4 pontos essenciais: definição de estratégia de gestão de liderança; estratégia e circuito de comunicação; ensino à distância; plano e motorização e avaliação.

Para o planeamento do 3º período e com base nas informações fornecidas pela direção, foram realizadas várias reuniões, tanto com o conselho de turma de forma a adaptar o horário dos alunos a esta nova realidade, como com o grupo disciplinar, para que fossem discutidos e estabelecidos os métodos de trabalho e avaliação.

Para a disciplina de Educação Física, foi determinado um bloco semanal, tendo ficado definido a realização da partilha dos materiais da aula na hora da aula, no entanto os alunos tinham até ao dia anterior à aula seguinte para realizar as tarefas propostas.

Em reunião com o orientador e núcleo de estágio foi determinado que iríamos trabalhar com as plataformas *Classroom*, *Zoom* e com os formulários da *Googleforms*. Sendo que as aulas síncronas seriam realizadas de 2 em duas semanas e semanalmente iríamos partilhar três formulários, um deles relativo à UD lecionada (basquetebol ou dança), outro referente às aprendizagens previstas para o 3º ciclo na área dos conhecimentos (alimentação saudável, hábitos de higiene, capacidades físicas, jogos olímpicos, etc) e um formulário com propostas práticas de condição física.

Por fim referir, que todas as semanas foi concretizado um guião das tarefas a realizar pelos alunos, e partilhado com a turma através da *Classroom*. Para além de manter os alunos informados sobre a ordem de trabalhos, possibilitando também o acompanhamento do trabalho que está a ser desenvolvido por parte dos encarregados de educação.

2.5.2 Realização

No início do período foi realizada uma aula síncrona com os alunos pela plataforma *Zoom*, com o objetivo de lhes explicar como iria funcionar todo o processo de ensino-aprendizagem à distância e esclarecer as suas dúvidas.

Como enunciado anteriormente, procedemos à partilha dos formulários elaborados no *Googleforms* e ao longo da semana, à medida que íamos recebendo as respostas dos alunos, realizávamos a sua correção, e fornecíamos feedbacks de forma individual através da plataforma *Classroom*.

As aulas síncronas quinzenais serviram para passar algumas informações importantes, retirar dúvidas (caso os alunos, não tivessem ficado totalmente esclarecidos com as respostas escritas dadas na plataforma *Classroom*) e realizar uma revisão das matérias abordadas através do questionamento direcionado, favorecendo desta forma a participação de todos ao longo da aula.

Devido à política de proteção de dados e direitos de imagem, decidimos que as propostas de aula prática seriam realizadas através de formulários com vídeos de condição física, pedindo aos alunos o controlo da frequência cardíaca, antes e após o esforço e a sua perceção de esforço segundo a escala de *Borg*.

Este formato de ensino foi bastante desafiante. Em primeiro lugar, relativamente ao contato com os alunos, nem sempre a taxa de respostas foi a desejável, e apesar de darmos *feedback* e realizarmos as correções dos formulários de forma individual, poucos foram os alunos que responderam e participaram na conversa. Outro desafio, prendeu-se com o a implementação dos formulários de condição física, sendo que tivemos de contar com a vontade e empenho dos alunos para a verdadeira realização das propostas práticas, tentando fazê-los entender a importância da mesma para a sua saúde física e mental. Por último, o fato de abordar somente a parte teórica das unidades didáticas, deixou em nós um sentimento de trabalho inacabado, principalmente quando temos conhecimento das necessidades da turma e sabemos que a vertente prática presente na nossa disciplina é essencial para o desenvolvimento de capacidades indispensáveis para o seu crescimento saudável, não só físico e orgânico, mas também cognitivo.

2.5.3 Avaliação

Foi determinado no documento dado pela escola que a avaliação do 3º período teria um peso de 25% na avaliação final dos alunos. Em reunião de conselho disciplinar ficou acordado que desses 25%, 50% seriam atribuídos ao domínio comportamental, onde contava as presenças dos alunos, a sua participação e cumprimento dos prazos de entregas

das tarefas. Os restantes 50% corresponderiam ao domínio cognitivo, sendo que dentro deste mesmo domínio, seriam atribuídos 30% aos testes realizados e 70% para as tarefas concretizadas semanalmente.

Para a anotação destas informações foi criada uma tabela em *excel*, destinada às aulas síncronas e assíncronas. A tabela das aulas síncronas foi dividida em 5 colunas, referentes as presenças, participação, o cumprimento de regras, a realização das tarefas e a avaliação/observações. Para as aulas assíncronas, esta foi dividida somente em 3 colunas referentes à realização das tarefas, ao cumprimento dos prazos e às avaliações/observações.

Uma vez mais, o preenchimento das informações referidas foi realizado semanalmente e partilhado como diretor de turma, para que este pudesse averiguar se a taxa de respostas estava a ser a desejada, se existia algum problema com algum aluno que o estivesse a impedir de realizar as tarefas propostas e também para manter os encarregados de educação informados.

2.6. Questões Dilemáticas

No decorrer do EP foram inúmeros os dilemas com o qual nos deparámos. Esta experiência foi totalmente nova, sendo natural o surgimento de questões e dúvidas, que incitaram em nós algum desconforto e conseqüentemente, uma atitude mais reflexiva, objetivando o surgimento de soluções adequadas às problemáticas vivenciadas.

A principal questão apareceu mesmo antes do início do EP, tendo-se prolongado por algum tempo, esta prendia-se com capacidade manter uma boa presença na aula, devido à dificuldade de projetar a voz, o que originou algumas inseguranças. Sendo um problema que teria de ser contornado, optámos pela implementação de algumas estratégias. Importa referir que tivemos muita sorte com a turma que nos foi entregue, no que toca ao seu comportamento e disciplina, o que facilitou em parte todo o processo, no entanto, procurei melhorar a minha projeção de voz, utilizar mais o apito e criar algumas rotinas para o otimizar o funcionamento da aula.

Outra questão, também de enorme relevância e que se intensificou várias vezes, aquando do início de uma nova UD, foi o baixo nível de competência motora dos alunos, sendo raras as exceções com um nível motor mais satisfatório. Questionávamo-nos principalmente de como era possível uma turma chegar ao 7º desprovida das principais bases motoras e se seria possível adequar os objetivos do PNEF de forma a que os alunos fossem capazes de terminar o 3º ciclo cumprindo com as metas de aprendizagens pré-definidas. Foi sem dúvida um desafio, principalmente devido à limitação temporal letiva,

existindo a necessidade de determinar objetivos realistas e realizar uma escolha de exercícios bastante progressiva, adequada às necessidades dos alunos e que lhes proporcionasse o maior tempo de compromisso motor possível. Para além das dificuldades motoras visíveis, esta apresentava um nível de autonomia bastante baixo, também devido à sua faixa etária, o que exigiu de nós uma presença constante, com correções e reforços consecutivos.

Relativamente à intervenção pedagógica, principalmente na ação sobre o erro, surgiram algumas dificuldades, sendo as principais relativas ao *feedback* e ao fornecimento de ajudas quines-tésicas aos alunos (ex:Ginástica). Os obstáculos relativos ao *feedback*, foram principalmente alusivos ao seu conteúdo, uma vez que, numa primeira fase ao observar vários erros, sentíamos a necessidade de realizar essas correções, acabando por fornecer uma grande quantidade de informação num só *feedback*, o que contribuía para o aumento de dúvidas dos alunos uma vez que a maioria da informação não era retida, assim, de forma a colmatar este erro realizamos, aquando do planeamento, uma seleção dos *feedbacks* essenciais para o objetivo do exercício e fornecíamos apenas uma informação de cada vez, de acordo com o seu grau de importância. Por fim, o outro desafio, vivenciado durante a lecionação da UD de ginástica de solo e aparelhos, foram as ajudas, tendo sentido que a falta de experiência prática para a sua execução, poderia comprometer a segurança dos alunos.

Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

É parte integrante das tarefas a desenvolver ao longo do estágio o acompanhamento de um cargo de gestão (de topo e/ou intermédio), sendo que o objetivo é desenvolver competências ao nível das práticas de trabalho colaborativo, o aumento da compreensão das formas e conteúdos de intervenção dos professores e do conhecimento relativo à complexidade da gestão nas instituições escolares (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2019).

No início do ano letivo fomos informados que iríamos trabalhar com o diretor de turma (DT) da nossa turma, ficando desta forma com um cargo de gestão intermédia. O Despacho normativo n.º 4-A/20161 de 16 de junho, reforça a importância deste cargo ao referir que “na promoção do sucesso educativo atribui-se particular importância ao diretor de turma, não apenas no trabalho de proximidade com os alunos e de ligação às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das

metodologias de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos.”.

Na fase inicial do EP, não foi dada autorização aos professores estagiários, por parte da direção da escola, para participarmos nas reuniões de conselho de turma, e nas reuniões de atendimento dos encarregados de educação. Desta forma, o nosso trabalho e acompanhamento foi realizado maioritariamente junto do DT, nas horas destinadas às funções de direção de turma. A meados do segundo período foi nos cedida a autorização para assistir a estas reuniões, sendo que tivemos a oportunidade de comparecer na reunião de avaliação intercalar, antes do fecho das escolas. Desde esse momento, tivemos algumas reuniões de conselho de turma realizadas *online*.

Através do cargo de coadjuvação ao DT, foi possível verificar a importância do mesmo relativamente à articulação entre os diversos intervenientes no processo de ensino. Sendo que numa primeira fase começamos por organizar as fichas de caracterização individual preenchidas pelos alunos, para que o DT pudesse proceder ao estudo dos processos individuais, identificando situações relevantes para o conhecimento do conselho de turma, de modo a que fossem asseguradas as medidas necessárias para um adequado processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, seguiram-se trocas de *e-mails* com encarregados de educação, com a finalidade de esclarecer algumas situações específicas relativas aos seus educandos.

Ao longo do ano letivo, foram surgindo essencialmente, tarefas administrativas, como a justificação de faltas dos alunos e ainda, reuniões com encarregados de educação, principalmente por ser uma turma com alunos de 7º ano, isto é, alunos ainda muito novos e pouco autónomos. Sendo o DT a ponte entre a escola e as famílias, muitas vezes este expunha os problemas identificadas por outros professores e convocava a presença dos encarregados de educação à escola.

Importa entender, que o DT tem de possuir competências específicas, relativas à coordenação do conselho de turma, como a dinamização da planificação e desenvolvimento e avaliação das atividades em todas as UC, uma vez que este órgão tem como função pronunciar-se sobre as propostas expostas pelos restantes professores e assumir a responsabilidade coletiva por todos os elementos do conselho de turma (Favinha, 2006).

Posso afirmar que o acompanhamento deste cargo teve um balanço positivo, uma vez que adquirimos novas competências e aprendizagens, importantes para o nosso futuro profissional. No entanto existem ainda muitas coisas para aprender e bastantes experiências pela frente, principalmente no que concerne ao contato com os encarregados de educação. Reconheço ainda a importância do domínio de diversas competências no

cargo de DT, principalmente cooperativas e comunicativas, para a existência de uma boa articulação entre os diferentes intervenientes e para a criação de uma boa dinâmica nas reuniões lideradas por si.

Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas

Torneio de Voleibol Básico

O “Torneio de Voleibol básico” foi a primeira atividade realizada no âmbito dos projetos e parcerias educativas, tendo-se inserido na “semana da EF”. Este decorreu no dia 11 de dezembro de 2019 e foi organizada pelo núcleo de estágio de EF da ESIDM e conjunto com dois professores do grupo disciplinar de EF.

Este torneio teve como público-alvo os alunos do 3º ciclo, existindo como regra a necessidade criar equipas mistas e contou com a participação de 122 alunos.

A publicitação do torneio foi realizada em conjunto com as diferentes atividades inseridas na “semana de EF”, através de um cartaz e da divulgação realizada pelos professores de EF. As inscrições foram realizadas através do programa *Regiprof*, o que facilitou a elaboração dos quadros competitivos e posteriormente o ajuizamento.

No dia da atividade contamos com a ajuda de vários alunos (escola e universidade) enquanto voluntários, tanto na montagem/desmontagem dos campos e materiais, como também na mesa de árbitros. Esta ajuda foi essencial, uma vez que tínhamos 6 jogos a decorrer em simultâneo.

A atividade no seu geral correu bem, sem atrasos, nem problemas a nível de organização e ajuizamento, no entanto, como aspeto a melhorar apontamos a necessidade de limitar o número de pessoas junto da mesa de árbitros, proibindo aglomerados dentro do espaço delimitado, que poderão por em causa o decorrer dos jogos. Foi ainda passado um questionário de satisfação aos participantes, o que comprovou o sucesso da atividade e evidenciou o gosto sentido pelos alunos.

Semana da Educação Física- *Comic Race*

A *Comic Race*, foi realizada no dia 16 de dezembro de 2020, no decorrer da Semana de Educação Física, organizada pelo Núcleo de ESIDM.

Esta consistiu numa corrida realizada a pares, essencialmente de carácter lúdico, onde foi pedido aos alunos que usassem a sua imaginação e se vestissem de forma divertida. Esta teve, na sua constituição, diversas estações, sendo requeridas, capacidades

como: a força, coordenação, equilíbrio, velocidade e destreza. Os principais fundamentos desta atividade, foram o trabalho em equipa e promoção de comportamentos saudáveis.

Foi-nos dado o desafio de transmitir os valores olímpicos aos participantes através desta atividade, daí a ideia de realizar uma atividade a pares em que era indispensável o trabalho em equipa, o respeito pelo outro e a interajuda, para a realização e concretização da mesma. Para tal criamos atividades que tinham de ser realizadas a pares e a regra de que a prova apenas terminava quando os dois elementos da equipa passassem a linha de meta. Para a promoção e valorização da excelência, contrariando as atitudes menos corretas, foram criadas a regra das penalizações em tempo.

Até ao dia da concretização da atividade existiu um planeamento e trabalho prévio, desde a criação da ideia, do projeto (plano A e B: mapa e estações), o inventário dos recursos existentes, a criação de um regulamento e folhas de meta, a divulgação do evento (criação do logo e cartaz, divulgação nas turmas, online e colocação dos cartazes no espaço escolar), as inscrições (*Regiprof*) e criação do questionário de avaliação da atividade.

No dia da atividade, as condições atmosféricas não foram as mais favoráveis, devido à chuva que deixou o piso molhado, as condições de segurança deixaram de estar asseguradas para os alunos. Após a reflexão e discussão junto da direção sobre a possibilidade de realizar a atividade num dia diferente, percebemos que era impossível, devido à incompatibilidade com o calendário escolar, optando então por realizar o plano B. Este tinha os mesmos moldes do plano A, mas com a mudança para espaços fechados, e conseqüentemente com uma menor distância do percurso total.

O evento contou com a participação de 66 alunos, dos 94 inscritos, e iniciou-se com uma breve introdução da prova, com a exposição das principais regras e como reconhecimento do percurso, para que o evento pudesse correr de forma ordenada e divertida para todos.

O balanço final foi positivo, sem que existissem quaisquer contratemplos, sendo possível observar a diversão, espírito competitivo e cooperação dos alunos.

O questionário de avaliação do evento, composto por 23 itens de escolha múltipla, com resposta numa escala de *Likert*, de acordo com o grau de concordância (1 – Mau, 2 – Pouco Satisfatório, 3 – Satisfatório, 4 – Bom e 5 – Muito Bom) e 2 perguntas de resposta curta (aspetos positivos e negativos), veio comprovar as informações referidas. Sendo que as questões referentes à “receção”, “área de prova” e “competição” obtiveram uma média de respostas de (4,5) e o “apoio” e “organização Geral” uma média de (4,6). Nas perguntas de resposta curta foram referidos como ponto positivos, a diversão, a exigência de capacidades físicas, o ajuizamento, a simpatia dos professores estagiários, os disfarces

e o trabalho em equipa, por outro lado, como ponto negativo foi referido o fato da prova demorar pouco tempo, o que para nós teve uma interpretação bastante positiva, ao entender que os alunos gostavam que esta se estendesse por mais tempo.

De realçar também a entre-ajuda entre o grupo de educação física, todo o apoio dado pelos professores na organização e na execução do evento e também o apoio dado por alguns alunos voluntários no decorrer da prova. Foi a coordenação e cooperação existentes entre todos que proporcionaram o sucesso final da atividade.

Área 4 – Atitude Ético-Profissional

A ética é entendida como o conjunto de princípios, normas e valores, que representam a forma de ser e de estar de um indivíduo, orientada pelo seu caráter e comportamentos sociais.

A escolha da nossa profissão, deverá estar assente numa profunda reflexão, uma vez que essa escolha acarretará um conjunto de deveres profissionais regidos por regras pré-estabelecidas, que representam a atitude ético-profissional (Glock, & Goldim, 2003). Esta encontra-se presente na relação do docente com toda a comunidade escolar, assumindo uma atitude de comprometimento e consideração, por todos, mostrando-se sempre disponível e empenhado na participação ativa das tarefas do contexto escolar, assim como no auxílio de todos os intervenientes.

Torna-se importante, relacionar as ideias transmitidas e entender que apesar das regras impostas, o professor é um indivíduo único, com vivências singulares e que os seus valores serão consequentemente influenciados pelas mesmas. Assim, a forma como este receciona e transmite a informação, está intimamente ligada à sua construção moral, daí o peso atribuído à atitude ético-profissional. Enquanto educadores, é esperado de nós, uma conduta exemplar de compromisso com o processo de aprendizagem dos nossos alunos, através da realização de uma mediação entre as emoções e a razão, equilíbrio este, que apenas é possível através da reflexão.

O pensamento ético-deontológico e o papel da intuição e emoções, no pensamento ético-profissional foi aprofundado por Caetano, (2011 p.126-128), a qual refere que os professores tendem a definir-se como educadores morais e defendem a melhoria desta capacidade através do tempo e experiência. Para a criação destas competências é necessário o domínio de certas condições, assim, o objetivo foca-se na promoção e desenvolvimento de docentes reflexivos e intuitivos, isto é, um equilíbrio entre a rapidez (antecipação) e a precaução (articulação). A intuição deverá, então, ser treinada (reconhecimento de padrões), manifestando-se mais tarde como aprendizagem e

conhecimento tático, tornando-se, desta forma, um mecanismo de grande importância para a tomada de decisões em momentos de pressão temporal. A aquisição desta mesma capacidade, apenas é possível com a experiência, no entanto, o seu sucesso depende da harmonia entre a reflexão e auto-regulação, que se irá reproduzir através do controlo, leitura, avaliação, motorização e utilização das emoções, para a consequente construção de soluções apropriadas para os desafios impostos.

Ao longo deste ano, existiu uma constante preocupação pela melhoria das competências individuais e aumento de conhecimentos específicos, promovido pela autoformação e atividades de desenvolvimento profissional, com a finalidade de cumprir o compromisso realizado, para com o melhoramento do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Outro fator de grande importância prendeu-se com a aprendizagem da conduta profissional, proporcionada pela mediação entre a proximidade (afetiva) e distanciamento (profissional para com os alunos) e entre o autoritarismo e permissivismo, de forma a criar um ambiente e relacionamento homeostático. A disponibilidade, responsabilidade e compromisso para com a comunidade escolar, foram outro aspeto cumprido, através da criação de relações de amizade e respeito, mútuo, com todos os seus intervenientes. Por fim, quanto à capacidade de trabalho em equipa, de reflexão e inovação das práticas pedagógicas, estas foram aprimoradas, ao longo do tempo, por todos nós, reflexo do empenho e trabalho conjunto.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA: Intervenção Pedagógica: Estudo Comparativo Entre a Percepção Sobre a Intervenção Pedagógica, do Professor de Educação Física e dos Respetivos alunos

3.1. Introdução

A intervenção pedagógica é a ação que o professor reproduz durante a aula, no sentido de fornecer, aos alunos, novos conhecimentos. O estudo baseado na intervenção pedagógica docente, tem como principal objetivo formar profissionais competentes, professores com sentido crítico, com a capacidade de, através da observação direta, reflexão ou até mesmo através da investigação científica, detetar problemas e analisa-los de forma sustentada, resultando numa reflexão individual ou conjunta, o que consequentemente se repercute numa melhoria do seu processo de formação e das práticas pedagógicas.

Para que haja sucesso por parte do discente, o ensino deverá adequar-se às distintas necessidades e exigências de cada indivíduo. Reforçando a ideia apresentada, Gómez, (2000, p.62), defende que o docente deve possuir uma função facilitadora, indo ao encontro de uma compreensão comum relativa ao processo de construção do conhecimento compartilhado, o que acontece apenas através da interação entre os diversos agentes e resulta numa reinterpretação e incorporação de novas posições de cultura, através da ativação de esquemas de pensamento experiencial, criando um processo de transmissão contínua, e aquisição de “novas ferramentas intelectuais de análise”. A aula deverá, ainda, transformar e incitar, no professor, a reflexão sobre as suas próprias ações e respetivas consequências, para a melhoria da sua ação educativa.

Assim, de forma a realizar uma análise mais aprofundada da intervenção pedagógica, surge o tema “Intervenção pedagógica: Estudo Comparativo Entre a Percepção Sobre a Intervenção Pedagógica, do Professor de Educação Física e dos Respetivos Alunos”. Para a realização desta investigação, num primeiro momento, foi aplicado um questionário a duas professoras e a duas das suas turmas, relativo à intervenção pedagógica da professora de EF. O segundo momento correspondeu a uma entrevista realizada às professoras, onde foram aprofundados os resultados mais importantes obtidos da análise dos questionários.

3.2. Enquadramento Teórico

A Pedagogia pode explicar-se como a organização adaptada a um contexto, de maneira a proporcionar a ambos os agentes do ensino, professor e alunos, as aprendizagens objetivadas. Relaciona, então, as ações de ensino com os objetivos definidos, sendo que sem eles não há pedagogia (Siedentop, 2008).

Aos professores sempre foi imposto um domínio superior de competências, que lhe possibilitem a transmissão de conhecimento e capacidade de reflexão e resolução de problemas complexos. Os resultados da investigação sobre o processo de pensamento dos professores, em particular aquele que se tem desenvolvido sobre o processo decisório que acompanha a sua atividade, sublinham a íntima relação entre as características do conhecimento do professor e qualidade da sua intervenção (Onofre, 2000).

Assim, a intervenção pedagógica assume-se como o campo de atuação do professor, uma vez que é neste que se desenvolve o processo de transferência de conhecimento por parte do professor e o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. A intervenção pedagógica assenta em 5 grandes dimensões, a dimensão instrução, a dimensão gestão, a dimensão disciplina, a dimensão clima e a dimensão avaliação.

A dimensão instrução prevê a transmissão de informação do professor para o aluno relativamente à matéria a ser lecionada, tendo como referência os objetivos previamente estabelecidos. Rosado e Mesquita (2009) evidenciam, também, a importância da comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem, sendo que a transmissão de informação se determina como uma das competências essenciais dos professores, uma vez que a organização do processo de instrução não se limita a fatores de natureza didática e metodológica na estruturação das tarefas, mas depende também da informação que as deve suportar e fundamentar. É ainda importante entender que um momento de instrução apenas se torna eficaz quando, os alunos escutam e compreendem a informação, e quando esta informação lhes permite empenhar-se na atividade descrita (Siedentop, 2008). As instruções podem e devem ser transmitidas de diversas formas, isto é, o aluno irá determinar a forma como a instrução deverá ser dada, enfatizando assim a necessidade do docente considerar o aluno, enquanto sujeito individual, com necessidades particulares que importa analisar antes de serem tomadas decisões relativas ao processo de instrução (Rink, 2001).

Assim, de forma a auxiliar e complementar as instruções fornecidas e a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem, são muitas vezes utilizados a demonstração, o feedback e o questionamento. Bandura (1969) afirma que, a demonstração rege-se por quatro processos essenciais: atenção (o que se extrai da demonstração), retenção

(transformação e reestruturação do que foi observado), reprodução (transformação da ação em movimento) e motivação (a eficácia da demonstração é condicionada caso o aprendiz esteja desmotivado). Relativamente ao feedback Sidentop (2008, p.27), define-o como “uma informação relativamente a uma resposta que se utilizará para modificar a resposta seguinte.” Isto é, o feedback tem como objetivo provocar mudanças no aluno e consequentemente uma melhoria relativamente à habilidade em questão, sendo um recurso bastante importante para uma aprendizagem de qualidade por parte dos alunos. Ainda Tani, Junior & Catuzzo, (2010), reforça a ideia, afirmando que o feedback recebido durante a prática pode se estabelecer um fator essencial no processo cognitivo para a resolução do problema motor, tornando, progressivamente, o comportamento mais consistente e eficiente. O mais importante a reter, relativamente ao feedback é a importância de fechar ciclo, perceber se a mensagem foi bem-recebida e se o aluno foi capaz de corrigir o erro identificado, ou se existe a necessidade de modificar o feedback, sendo mais objetivo.

No que toca à dimensão gestão, esta deverá ser dominada pelo professor através de uma boa organização da aula, que proporcione o mínimo de perdas de tempo e consequentemente um aumento do tempo de compromisso motor para os alunos. Desta forma, e de acordo com Piéron, (1999), esta pode ser definida como as intervenções que regulam as condições materiais no decorrer da aula, com os deslocamentos dos alunos, com as indicações de início e fim da atividade e com as indicações relativas ao posicionamento dos aparelhos. Em suma, com tempos, alunos, espaços e materiais. Assim, surge a importância de criar rotinas, entendendo que são necessárias para a serenidade, a harmonia e eficácia das aulas, devendo ser ensinadas aos estudantes as regras nas primeiras aulas do ensino escolar e ajustadas aos diferentes ambientes (Oliveira, M. 2002) e que é normal que as representações de uma tarefa reduzam cada vez mais, de aula para aula durante a evolução do ciclo educativo (Piéron, 1999).

As dimensões clima e disciplina estão profundamente ligadas, uma vez que, apenas é possível um bom ambiente de aula, favorável a uma boa aprendizagem, se estas dimensões se encontrarem em equilíbrio. Para o controlo das mesmas é importante que o professor entenda a importância do seu papel enquanto moderador da aula, ideias esta reforçada por Oliveira. M (2002, p.88), que declara que “os gestores mais eficazes evitam comportamentos de indisciplina, criando ordem e fluidez nas tarefas, evitando assim que os alunos se envolvam em comportamentos inapropriados face ao objetivo da aula, recorrendo assim para uma disciplina preventiva.”

Relativamente à avaliação, esta assume um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem, acompanhamento de todo este processo. Através dela é possível

realizar uma análise de todos os conteúdos lecionados, assim como das capacidades de cada aluno, o que influencia e se reflete ao nível do trabalho do professor, isto é, a avaliação não deverá ser encarada somente como um instrumento para atribuir notas finais, mas sim como um instrumento de trabalho do professor, que acompanhará ao longo de todo o processo, permitindo-o observar o desenvolvimento dos seus alunos e o seu.

É muito importante entender o conceito de avaliação e estar atento às alterações que este tem sofrido ao longo dos anos, devido à influência de vários paradigmas científicos e também à evolução existente na avaliação enquanto campo científico (Nobre, 2006). De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, Seção III-Avaliação das aprendizagens, artigo 22º, afirma que “a avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação.” sendo também declarado, no artigo 24º que “A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.”.

3.3. Objetivos

3.3.1. Objetivo Geral

Perceber a perspetiva de alunos e respetivos professores sobre o processo de intervenção pedagógica deste, partindo da convicção de que este conhecimento da parte do professor lhe permitirá incrementar a qualidade do seu processo de ensino e, consequentemente, das aprendizagens dos seus alunos.

3.3.2. Objetivos Específicos

- Perceber as divergências mais significativas entre as perspetivas dos alunos e dos respetivos professores, na intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física.
- Perceber as convergências negativas mais significativas entre as perspetivas dos alunos e dos respetivos professores, na intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física.

- Identificar boas práticas pedagógicas dos professores que apresentarem maiores convergências com perspectiva dos seus alunos, relativamente ao seu processo de intervenção pedagógica.

3.4. Metodologia

O estudo em questão, inserido no campo da intervenção pedagógica, assentou numa metodologia mista, quantitativa e qualitativa, tendo sido utilizadas técnicas de estatística descritiva e de análise de conteúdo, respetivamente.

3.4.1. Participantes

A presente amostra é de conveniência (uma vez que os casos escolhidos são os que o investigador tem à sua disposição) Casanova, (2015, p.1282) e apresenta-se organizada em 2 grupos, professores e alunos.

O primeiro grupo é constituído por duas professoras de EF (41 e 42 anos). O segundo grupo é constituído por quatro turmas (8º B, 11º B, 11º G e 12º E), duas de cada professora. O total de participantes é de 88 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, todos eles da Escola Secundária Infanta Dona Maria.

3.4.2. Instrumentos

Para a realização do presente estudo procedemos à recolha de dados em 2 momentos distintos, utilizando instrumentos, também distintos, um questionário (estudo quantitativo) e uma entrevista (estudo qualitativo).

Para a análise das diferentes perceções face à intervenção pedagógica do professor de Educação Física (EF) e dos seus alunos, relativamente às dimensões pedagógicas de instrução, gestão, clima, disciplina e avaliação, foram produzidos os questionários "Intervenção Pedagógica do professor de Educação Física" (professor e aluno) por Ribeiro da Silva, (2017).

Desta forma, a escala de resposta utilizada na primeira parte do questionário, é uma escala do tipo Likert, ou seja, esta é de resposta fechada, com uma escala de concordância de 1 a 5: nunca (nível 1); raramente (nível 2); algumas vezes (nível 3); muitas vezes (nível 4); sempre (nível 5). Ao longo do questionário o aluno deverá expressar a sua opinião e de forma a evitar eventuais constrangimentos, os questionários são de resposta anónima.

A primeira parte é constituída, no Grupo I, por 44 itens, referentes às diferentes dimensões, as perguntas não estão ordenadas por dimensão de forma a eliminar respostas tendenciosas. O “Grupo II” é constituído por 3 perguntas, referentes à sua opinião acerca da unidade curricular de Educação Física. A segunda parte do questionário é composta por duas perguntas de resposta aberta, onde os alunos e professores são chamados a falar sobre os seus sentimentos relativamente à disciplina de EF.

Para a análise de dados foi criada uma indexação de itens, segundo a dimensão a que cada um pertence. Para o estudo, apenas se procedeu à análise dos itens do Grupo I.

O segundo momento de investigação passa pela realização de uma entrevista semiestruturada (apresentando-se como um guião para o entrevistador, que apenas anota o essencial, no entanto, confere ao entrevistado uma maior liberdade de respostas) (Amado, J. 2014), e tem como o objetivo o aprofundamento do tema e dos resultados obtidos/ destacados no primeiro momento da investigação (questionários).

3.4.3. Procedimentos

Num primeiro momento foram aplicados os questionários aos 2 grupos de amostra (duas professoras e quatro turmas). Antes da aplicação do mesmo foi realizada uma breve contextualização do tema e explicado aos agentes participativos, de forma clara, qual o objetivo do estudo, que este seria utilizado unicamente para fins académicos e que as respostas seriam anónimas.

Posto isto foi efetuada a análise dos dados recolhidos. Para tal foram agrupados os itens por dimensão pedagógica de acordo com o quadro de indexação e realizada a comparação entre a resposta das professoras e a média de respostas de cada uma das suas turmas. Importa referir, que valor de corte utilizado, para o destaque dos itens com maior discrepância, foi meio intervalo (0,5), isto é, realçamos os itens em que a diferença (D) entre a resposta da professora e média de respostas da turma foi superior ou igual a 0,5.

De seguida foi realizada uma entrevista a cada professora, através da plataforma *Zoom*, sendo pedida previamente a autorização para a gravação das mesmas, para que pudessemos proceder posteriormente a sua transcrição. Esta foi efetuada de acordo com a disponibilidade das docentes.

Uma vez mais foi exposto às professoras qual o objetivo da entrevista e explicado que as questões estavam interligadas com a análise do questionário realizado anteriormente. Para esta, foi utilizada uma matriz de entrevista semiestruturada, uma vez que permitiu a abertura do discurso do entrevistado, no entanto, está era guiada pelo

entrevistador de forma a obter informações referentes aos itens selecionados na análise dos questionários.

De referir, ainda, que no início de todo este processo garantimos o consentimento informado da parte dos adultos e dos encarregados de educação dos menores.

3.4.4. Tratamento dos Dados

O tratamento estatístico das respostas aos itens do questionário, foi realizado no IBM SPSS STATISTICS 25, procedendo à quantificação dos níveis da escala de resposta de 1 (Nunca) a 5 (Sempre). A análise focou-se na média de respostas de cada um dos itens e ao tratamento de itens por dimensão pedagógica. Procedendo à comparação de respostas das professoras e respetivos alunos, de forma a identificar as divergências e/ou convergências negativas relativas à perceção de ambos.

Para o estudo e tratamento das entrevistas foi realizada a sua transcrição, para posteriormente proceder à análise do conteúdo, que de acordo com Bardin (2009), representa a combinação de técnicas de análise das comunicações, tendo como objetivo obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que possibilitem a conclusão de conhecimentos relativos às condições de produção/receção destas mensagens.

Inicialmente foi realizada uma leitura flutuante, onde procedemos à elaboração de hipóteses, tendo em conta o objetivo do estudo. Passando posteriormente à exploração e agrupamento das informações fornecidas, pelos diferentes itens selecionamos. Com isto, o nosso principal objetivo passou por entender o porquê das discrepâncias observadas e identificar as práticas pedagógicas mais favoráveis.

3.5. Apresentação dos Resultados

Como já referimos anteriormente, para a análise dos dados dos questionários utilizamos como valor de corte meio intervalo (0,5 pontos) e agrupamos os itens por dimensão pedagógica. A entrevista foi realizada de acordo com os itens por nós selecionados, cujo critério foi uma divergência igual ou superior ao valor de corte entre a visão do professor e a média das visões dos respetivos alunos. Importa ainda referir que as professoras apenas tiveram acesso aos dados no final da entrevista. (Análise global: Apêndice 23 e Apêndice 24).

3.5.1. Apresentação e discussão dos resultados professora 1

No que diz respeito à professora 1 foram aplicados os questionários às turmas 11° B e 11° G e a sua análise foi realizada de forma isolada.

Relativamente à média geral por dimensão, a dimensão em que observamos uma maior discrepância foi na dimensão instrução (0,43), na entrevista, a professora 1 sugeriu, precisamente, que a maior diferença fosse *“talvez na dimensão pedagógica, a instrução. (...) eles são muito exigentes, com eles próprios e também com os professores.”*, o que se mostrou de acordo com os dados obtidos.

Na dimensão instrução, as informações fornecidas pela professora ajudam a entender as diferenças encontradas, uma vez que (item 13 D=0,53) afirma ter o cuidado de realizar um encadeamento entre as matérias, mas que esse nem sempre é explícito para os alunos *“... podemos falhar algumas vezes, inconscientemente, no sentido em que não tenha sido tão claro para todos os alunos.”*, assim como os resumos (item 30 D=1,79), apesar de serem feitos em diferentes momentos da aula, nem sempre são realizados precisamente no início e final como sugeria o item, *“No início, tenho quase 100% de certezas de que faço sempre. No final, realmente nem sempre faço, ou porque gastei mais tempo... ”*.

No que diz respeito ao questionamento de eventuais dúvidas (item 40 D=0,58), a professora afirma não realizar sempre a questão no final da aula, porque espera que os alunos vão expondo as suas dúvidas à medida que estas vão surgindo *“Eu tento fazer sempre, mas admito que às vezes não o faço no final da aula... ao longo dos exercícios... eles podem colocar sempre dúvidas...”*, comparativamente aos feedbacks decisivos (item 35 D=0,53) a professora explica que se esforça para que o efeito seja o pretendido *“... claro que eu tento sempre que esse feedback tenha um resultado positivo...”*, mas explica que por vezes não depende só do professor uma vez que existem alunos com bastantes dificuldades *“... nem sempre esse é bem rececionado... os alunos não conseguem captar essa informação, ou não conseguem aplica-la...”*, talvez por esse motivo prefira que as demonstrações (item 39 D=0,68) sejam realizadas por si *“eu gosto de demonstrar... eles também se motivam a ver o professor fazer...”*, pois apesar de reconhecer que utilizar os alunos como modelo de demonstração seja favorável para eles *“... é bom usar os alunos como estratégia de ensino, porque também os motiva...”*, admite que não é igual, na medida em que *“... eles não conseguem transmitir tudo o que nós queremos, tão bem a 100%.”*

Na dimensão gestão, a professora afirma ter mantido sempre essa atitude profissional face à planificação (item 1 D=0,53) *“... nunca vou para uma aula sem saber*

o que é que vou fazer...” e que essa planificação prevê estratégias de controlo temporal “...tento sempre organizar a aula de forma a que esta não seja parada, a que haja transições mais rápidas, a que não hajam tempos mortos na aula, que eles tenham o maior tempo de atividade possível...”, aspetos estes que podem não ser claramente percebidos pelos alunos.

Segunda a professora 1 a procura por realizar exercícios novos e motivadores (item 26 D=0,53) é constante, recorrendo a diversas fontes “...~realizo pesquisas na internet, pergunto aos colegas o que é que eles fazem... é importante, a partilha de conhecimentos e de experiências. Tento sempre fazer exercícios variados, mas indo buscar sempre um bocadinho do exercício anterior...”, talvez o fato de fundir os exercícios novos com os anteriores, esteja relacionado como fato da média de respostas dos alunos ser mais baixa. No que diz respeito à utilização de TIC’s (item 44 D=1,05) a resposta da professora deveu-se ao fato de ter associado a utilização somente ao espaço de aula “... normalmente não utilizo computadores, até porque os espaços onde damos aulas nem sempre permitem levar computador, projetor...”, no entanto, os alunos poderão ter pensado nos recursos utilizados da disciplina, uma vez que “para os testes eu envio... PPT, ... documento Word ...”.

Relativamente à dimensão clima, das informações fornecidas na entrevista, no que respeita ao aceitar ideias novas (item 11 D=0,57) a professora explica “... tenho uma boa relação com os alunos, o clima de aula é positivo e consegue-se ter ali um bom ambiente de trabalho...” o que poderá sugerir que existe à vontade e espaço para que todos intervenham. Quando falámos do fato de inculcar sentido de responsabilidade aos alunos pelos seus atos (item 19 D=0,63) a professora não só respondeu afirmativamente com demonstrou preocupação pelo desenvolvimento da autonomia dos alunos “Sim, e gosto que eles sejam autónomos...” no entanto, explicou que “nesta turma penso que nem têm comportamentos de indisciplina.” daí não existir tanta a necessidade de os chamar tanto à atenção. No que concerne à intervenção do aluno (Item 20 D=0,58), a professora mostrou-se à vontade para aceitar as suas ideias “Normalmente, eu estou receptiva às opiniões dos alunos... claro dentro dos limites em que podemos aceitar essas sugestões.” uma vez que por vezes o pouco tempo que tem disponível não lhe fornece a flexibilidade que gostaria de ter.

Na dimensão disciplina apenas destacamos um item 28, relativo à prevenção dos comportamentos de indisciplina (D =0,89), a professora explicou que “nesta turma... não há problemas de relacionamento entre os alunos... como eles se dão tão bem, não há problemas de indisciplina... não sinto necessidade de colocar nesta turma tantas regras...”, ou seja, o bom comportamento da turma leva a que a professora sinta que não

há necessidade de aplicar estratégias de prevenção de indisciplina, principalmente porque “... são alunos que chegam à aula e querem fazer, estão sempre dispostos a realizar as tarefas.”.

Relativamente à dimensão avaliação, da entrevista evidenciámos algumas informações que esclarecem os valores apresentados, nomeadamente no que diz respeito à utilização de diferentes formas de AV (item 31 D=1,05) a professora afirma utilizar, à exceção da avaliação prática e dos testes teóricos, “*Os relatórios de aula, eles fazem quando não fazem aula prática...trabalhos teóricos... se por uma razão ou por outra puserem atestado... eu vou questionando os alunos ao longo das aulas, mas de uma forma geral anoto o comportamento, o empenho e se participou na aula...*”, já no que refere à apresentação dos resultados da AV de forma clara (item 32 D=0,63), explica “... *eles sabem de antemão como vão ser avaliados e os critérios... A AV é sempre por observação direta... para além da dimensão dos conhecimentos, onde realizam o teste... Quando eu estou a avaliar os alunos normalmente até vêm às grelhas...*”, ou seja, os alunos sabem como se vai processar a AV e se quiserem consultar as grelhas da professora durante a aula de AV podem-no fazer, no entanto, a professora sente que existe alguma confusão relativamente à autoavaliação “... *Eu faço a autoavaliação e eles aí é que têm de ter a perceção daquilo que fizeram nas aulas...*” e refere ainda “... *não é para eu dizer as notas que eles tiveram e a nota que lhes vou dar e é por isso que às vezes tenho alguns alunos que dizem que a AV não é clara...*”.

Relativamente ao 11º G, a média geral por dimensão com uma maior divergência foi uma vez mais, a dimensão instrução, com uma diferença de 0,13. Na entrevista, a resposta da professora 1 apresentou algumas dúvidas, ao afirmar que “... *No clima, penso que não foi. Não faço ideia, esta turma é muito diferente da outra, porque nesta eu preciso de puxar muito pelas alunas, senão elas não têm vontade para fazer nada.*”.

Na dimensão instrução destacamos apenas 1 item, relativo à interligação e relacionamento das novas aprendizagens com as anteriores (item 25 D = 0,55). Na entrevista a professora 1 explicou “*Eu tenho sempre essa preocupação... não sei se o faço sempre... Esta turma é especial, em termos motores é mais fraca que a outra, no querer fazer, o nível é também muito menor e eu tento fazer sempre essa relação, mas tento sempre dar a volta para que elas tenham vontade de fazer aula e de se exercitar.*”, isto é, apesar de identificar a importância de relacionar as aprendizagens, reconhece ser essencial manter os alunos motivados para que estes sintam vontade de realizar a aula de EF e por vezes isso poderá passar por um tipo de abordagem mais prática, em que a professora planifica de forma sequencial e relaciona as matérias, no entanto, para os alunos pode não ser tão explícito.

Relativamente à dimensão gestão, dos 3 itens destacados 2 foram iguais aos da turma 11º B, o 26 e o 44, sendo que no item 44 (D=1,19) a resposta foi igual. No que concerne ao tempo gasto em explicações (item 12 D=1,77), a professora explica que por vezes as dificuldades dos alunos e outros fatores influenciam o tempo gasto durante a instrução “... às vezes gasto muito tempo porque elas conversam muito. E também porque elas têm mais dificuldades, eu tenho de dar mais feedbacks, tenho de repetir mais vezes...”, assim como a realização de exercícios diversificados (item 26 D=0,67), que está uma vez mais relacionada com o nível de execução da turma “... aqui às vezes faço exercícios mais repetidos para ver se elas conseguem assimilar melhor os conteúdos... e vou aumentando o grau de complexidade um bocadinho mais lentamente...”.

Relativamente à dimensão clima, foram destacados 6 itens, entre eles o item 19 (D=0,85) em que a resposta dada foi igual à da turma 11º B. Das informações fornecidas pela professora 1, relativamente ao zangar-se com um aluno sem razão (item 16 D=0,85) a professora afirma “... Eu quando me zango, zango-me a sério, mas com esta turma nem é o caso... às vezes zango-me um bocadinho, mas penso que não é sem razão.”. Por outro lado, a professora afirma que entende a importância de dar atenção aos alunos com mais dificuldade (item 18 D=0,59), mas que procura dar atenção a todos de uma forma geral, “Normalmente tento dar atenção aos alunos no global, claro que quando temos alunos com mais dificuldades tentamos focar-nos ali mais um bocadinho ... principalmente nesta turma, que têm muito medo, muitas dificuldades... não coloco ninguém de parte em situações de aprendizagem.”. A professora afirma ainda, que promove a boa relação entre todos os alunos (item 24 D=0,56) “Sim, claro”, e que se mostra disponível para ajudar os alunos fora das aulas (item 42 D=0,59), a menos que os seus horários não lhe permitam, contando ainda “... até houve situações... em que ficamos mais um bocadinho depois da aula, para ajudar os alunos... se eu tiver tempo claro... Mesmo se eles precisassem noutros momento e eu tiver na escola, sim.”.

Já no que diz respeito ao motivar os alunos para realizar desporto fora da escola (item 43 D=0,59), a professora explica que esta turma por si só já não é motivada para a EF “Se eles fizerem na aula já é bom... é uma turma que não é motivada para a EF, para as matérias que lecionamos a EF, por isso é que eu às vezes... tento não insistir tanto com coisas que eu já sei que eles não vão conseguir fazer (...)”, explicando que seria bom que os conteúdos fossem mais flexíveis na medida em que se pudesse ensinar exercícios e rotinas que os alunos pudessem transportar para casa, “... a maior parte deles até realiza atividade física fora da escola... eu penso que é mesmo pelos conteúdos e matérias que constam no currículo, porque se fosse mais direcionado para a atividade física, para a questão da saúde... eu tento motiva-los, mas também percebo...”.

Na dimensão disciplina, relativamente ao manter a turma controlada (item 7 D=0,85) e ser justa nas decisões que toma (item 14 D=0,59), a professora responde positivamente, afirmando “*Normalmente tento ser justa... em termos disciplinares penso que sou justa, sim.*”, por outro lado, explica ainda que por vezes permite comportamento de indisciplina (item 23 D=0,89), propositadamente como estratégia e para não estar constantemente a parar a aula, “... *Permito quando utilizo a técnica de ignorar comportamentos inapropriados... se eu tiver sempre a chamar à atenção... eu vou estar sempre a interromper a aula... acho que ignorar comportamentos inapropriados também dá resultado, porque eles sentem que não lhes dá atenção e param de o fazer.*” esta afirmação contradiz a resposta dada pela professora no questionário “nunca”, no entanto, explica as diferenças encontradas, uma vez que a média dos alunos se aproxima do valor “Raramente”.

Na dimensão avaliação não foram selecionados itens com divergências significativas, razão pela qual não é aqui abordada.

3.5.2. Apresentação e discussão dos resultados professora 2

No que diz respeito à professora 2 foram aplicados os questionários às turmas 8º B e 12º E e a sua análise foi realizada de forma isolada.

Relativamente ao 8º B, mais precisamente à média geral por dimensão, a dimensão em que observamos uma maior discrepância foi na dimensão disciplina (D=0,38). Na entrevista, a professora 2 sugeriu “*Talvez avaliação.*”, dimensão esta que apresentou uma diferença de apenas (0,14).

Na dimensão instrução, no que diz respeito ao conhecimento da matéria (item 10 D=0,71), a média de respostas dos alunos foi superior e a professora explica, “*Depende, em primeiro lugar das matérias, se são matérias que eu abordo menos vezes. Há algumas matérias que eu efetivamente tenho sempre que ir pesquisar e relembrar umas coisitas aqui e ali, ver exercícios para variar um bocadinho, sim, há matérias que não dou tantas vezes e que tenho essa necessidade, sem dúvida.*”, no entanto, essa informação não é percebida pelos alunos uma vez que a professora se prepara previamente para as aulas. A preocupação em relacionar as matérias (item 25 D=0,5) a professora entende que essa associação está implícita, e declara que durante o aquecimento não dá tanta instrução “... *a não ser que o aquecimento seja específico para o objetivo da aula... aí sim já vou chamar atenção de quais são os aspetos que eles devem ter em atenção. E sim... eu faço uma instrução inicial... sobre tudo o que vamos trabalhar e quais os aspetos que devem ter mais em atenção.*”, por outro lado, apesar da professora afirmar que questiona os

alunos (item 29 D=1) *“Sobre a aula anterior sim, quando estão relacionados com a aula anterior ou o ano passado, se lecionaram ou não...”* remete-nos para a realização de questões mais diretas, no entanto, no item a palavra “refletir” poderá ter influenciado as respostas dos alunos, e/ou interpretação de ambos.

Comparativamente à realização do resumo no início e no final da aula (item 30 D=4,46) a professora assegura que realiza os resumos num momento da aula *“Faço sempre o questionamento no final da aula acerca do que abordamos, quais foram os conteúdos, quais eram os critérios de êxito destes e se têm dúvidas ou não.”*, no entanto, o item menciona 2 momentos (início e final), o que poderá explicar a diferença detetada. Já no que respeita à utilização da demonstração (item 37 D=0,54) e de diferentes formas para ajudar os alunos nas aprendizagens (item 38 D=0,54), a professora começa por explicar que não utiliza sempre a demonstração, uma vez que assume que há rotinas já implementadas *“Quando é um exercício novo uso. Nem sempre, quando são exercícios que nós fazemos com alguma regularidade, não...”*, e que como método para ajudar os alunos, utiliza algumas estratégias, dependendo da UD *“Quando é acrobática, aí sim tenho sempre suportes em papel, para os vários pares, há algumas matérias que eu recorro a esse tipo, às cópias com imagens ...há outras que nem tanto”*, talvez por entender que não utiliza métodos diferentes em todas as UD tenha respondido de forma mais baixa, no entanto, para os testes partilha materiais de apoio *“... partilho PPT... cópias que eu deixo ficar na reprografia... para a parte teórica...”*.

Na dimensão gestão, mais especificamente a planificação da matéria de forma lógica (item 1 D=0,79) a professora responde positivamente *“Claro, sempre. Sempre das matérias mais simples para as mais complexas, com uma sequência lógica.”*, no que diz respeito à clarificação do processo de avaliação (item 4 D=0,75) a professora afirma que os alunos são informados e explica que *“... a planificação e os critérios são feitos no início do ano. No início do ano perdesse algum tempo nas aulas a informar os alunos sobre os mesmos... quando nos permitem comunicar os critérios de avaliação sempre, e informá-los sobre todas essas e as matérias...”*, uma vez que a resposta inicial da professora foi inferior à média de respostas dos alunos, entendemos que talvez se deva ao fato da professora informar, efetivamente, os alunos, mas apenas quando entende ser permitido fornecer essa informação. Face ao cumprimento de horários (item 5 D=0,63) a professora declara que é pontual e que inclusive utiliza algumas estratégias para que os alunos cheguem a horas *“... eu chego sempre a horas, toca e vou. Os alunos, imponho-lhes o limite... Ao fim daquele tempo começo a fazer a chamada e a marcar atrasos e depois marcar na plataforma, para dar a conhecer ao DT.”*.

Na dimensão clima, no que respeita ao dar entusiasmo e ritmo às aulas (item 9 D=0,63) a professora afirma que não sabe ao certo “...talvez eles saibam-te dizer melhor isso... há dias e dias, há dias que correm melhor que outros.”, afirma ainda que aceita novas ideias dos alunos (item 11 D=1,29) “até gostava que os alunos participassem mais e dessem mais ideias.” apesar de explicar que nem todas são exequíveis e que relativamente à estimulação da sua intervenção e apresentação de novas ideias poucas vezes o fazem “... eles intervêm ao longo da aula... e poucas vezes, mas de vez em quando isso acontece, eles sugerem situações diferentes...”. Assegura ainda que estimula a que todos se responsabilizem pelos seus atos (item 19 D=0,5) “Sim, claro.”.

Apesar de afirmar que o seu relacionamento com os alunos é positivo (item 22 D=0,61), explica também depende dos alunos e por vezes do estado de espírito “Tem dias e tenho alunos... Esta turma é excelente, eu adoro esta turma. Era a turma para a qual eu gostava de ir para a aula, se for essa pergunta em relação a estes alunos, a esta turma, sim.”, a professora esclareceu ainda que quando respondeu aos questionários estava mais a pensar de uma forma geral e não na turma em questão “Sim, sim, eu até aqui estava a falar no geral...”, afirmando ainda que estimula a boa relação entre os alunos (item 24 D=0,66) “... esta turma eu gosto muito de trabalhar com eles e eles são espetaculares...”. Por outro lado, apesar de declarar que está disponível para auxiliar os alunos fora das aulas (item 42=1,2) “Claro, claro.”, a resposta dos alunos foi inferior, este fator poderá dever-se a alguma inibição por parte dos alunos face a esse pedido de ajuda fora do ambiente de aula.

Já no que respeita a motivar os alunos a realizar desporto fora da escola (item 43 D=0,9) a professora admite que nem sempre o faz e reconhece que deveria fazê-lo “Sim, de vez em quando lembro-me, mas não tenho isso estruturado, ou melhor não tenho isso planificado... acho que é um ponto que eu vou anotar aqui.”, no entanto, a resposta dos alunos sugere que as aulas da professora os motivam de certa forma.

Na dimensão disciplina, a professora explicou que quando respondeu não estava a pensar só nesta turma, e sente que por vezes não é justa (item 14 D=1,5) “... porque eu penso sempre nas turmas no geral... quando me levam a um limite extremo de cansaço, de estar sempre a mandar calar... a ter que parar a instrução não sei quantas vezes... E aí às vezes posso ficar um bocadinho mais alterada e nem sempre, paga o justo pelo pecador...”, afirma ainda que previne comportamentos de indisciplina (item 28 D= 0,5) através da utilização de algumas estratégias “... forma como nós nos colocamos na aula quando estamos a fazer instruções ou quando estamos a observar a aula e os alunos... Mas principalmente na formação de grupos e até mesmo nos exercícios que nós escolhemos, há turmas que tu podes fazer determinados exercícios em outras que não é

praticável”, estratégias essa que podem não ser entendidas pelos alunos, uma vez que não lhes é mencionado especificamente.

Relativamente à dimensão avaliação, a professora afirma ser justa nas avaliações (item 15 D=0,58) explica ainda relativamente às correções durante a AV (item 8 D=0,88) que na AVI não realiza, sendo que foi assim que aprendeu em termos de formação “... *deixamo-los iniciar o jogo para ver se eles sabem e deixamo-los jogar à sua maneira*”, por outro lado, na a AVF “... *dou os feedbacks todas as aulas... corrijo, sempre que verifico o erro...*” e na AVFF “... *digo “podias fazer melhor, queres repetir?”*, mas também é assim, tudo depende do tempo que tenho, porque eu tenho de dar as mesmas oportunidades a todos os alunos ...”. No que diz respeito à utilização de diferentes formas de AV (item 31 D=0,67) explica “*mando fazer trabalhos só aos alunos com atestado e os que têm dispensa têm de fazer os relatórios de aula. De resto cumpro com os critérios (AV prática e testes teóricos).*”

Relativamente ao 12º E, mais especificamente à média geral por dimensão, a dimensão em que observamos, uma vez mais, a maior discrepância na dimensão disciplina, com uma diferença de (0,43). Na entrevista, a resposta da professora 2 foi “Na avaliação uma vez mais”, que apresentou uma diferença de (0,14).

Importa mencionar que a professora explicou que atua de forma semelhante nas diferentes turmas, atendendo, claro, às especificidades de ano, “*vou-te ser franca, eu atuo mais ou menos da mesma forma em todas as turmas...*”, logo existiram algumas questões em que a resposta foi igual à dada anteriormente.

Na dimensão instrução, destacamos 8 itens, sendo que 4 dos itens obtiveram respostas semelhantes (25(D=0,67); 29(D = 1,72); 30(D=1,83): 37(D=0,72).). Relativamente à apresentação dos conteúdos de forma ajustada ao nível dos alunos (item 2 D=0,78) a professora entende que talvez o nível devesse ser “... *provavelmente, mais elevado.*”, por outro lado, na questão relacionada com a associação das aprendizagens (item 10 D=0,66), apesar de explicar que atua de forma semelhante, admitiu já ter tido a necessidade de modificar a sua forma de atuação “... *Só se fosse uma turma, como já aconteceu noutras escolas, em que eu tive de mudar completamente a minha forma de dar aula e os exercícios para motivar os alunos.*”.

Quanto à clareza aquando da correção (item 34 D=0,62), a professora sente que é clara, mas também admite que “... *esporadicamente sinto necessidade de mudar a instrução.*”, já no que diz respeito à utilização dos melhores alunos como ajuda na aprendizagem dos colegas (item 39 D=0,5) apesar de escolher os discentes de acordo com a modalidade e a sua apetecia defende também que não devam ser sempre os melhores alunos “... *não utilizo sempre os mesmos alunos, depende da modalidade, eu sei que há*

alunos que utilizo para a ginástica... mas... não acho que tenham de ser sempre os melhores.”

Na dimensão gestão, a professora afirma ser *“Sou assídua e pontual.”* (item 6 D=0,5) e refere numa vez mais *“É tudo igual, eu atuo da mesma forma com as turmas, nestas questões que não são muito específicas ao ciclo, a minha forma de trabalhar no 8º é igual no 12º.”* para os itens 1 (D = 0,61) e 4 (D= 0,61), explica ainda que apresenta de forma clara as regras (item 3 D=0,5) realizando *“... no início do ano... um resumo das matérias a abordar, regras gerais da disciplina e critérios de avaliação.”*

Relativamente à dimensão clima, uma vez mais, as questões destacadas foram semelhantes às anteriores, assim como as respostas (19 (D = 0,56); 20 (D = 1,33); 42 (D = 0,95); 43 (D = 0,5).), diferenciado somente a informação relativamente ao aceitar novas ideias dos alunos (item 11 D=1,11), em que a professora respondeu, uma vez mais, que aceita, mas que também não sabe se para os alunos significa fazer o que eles querem a aula toda *“Aceito, esses até são 12º ano, agora não sei se para eles aceitar ideias é jogar futebol a aula toda, ou jogar voleibol...”*

Na dimensão disciplina, relativamente aos itens enunciados e à informação dada pela professora 2 na entrevista, as respostas foram uma vez mais equivalentes às dadas na turma anterior no item 14 (D = 1,5) e 28 (D = 0,56). No que diz respeito ao controlo da turma (item 7 D=0,61) a professora explica que por vezes sente que a turma não está controlada, apesar da perceção dos alunos ser contrária *“... se calhar eu é que sou muito exigente no que é ter a turma controlada não sei, é isso que te digo, há momentos que não.”*

Por fim, na dimensão avaliação, apenas destacamos o item 31 referente à utilização de diferentes formas de avaliação, em que o valor da professora foi superior à média de respostas dos alunos, com uma diferença de 0,56. A professora explicou uma vez mais, que apenas pedia trabalhos teóricos a alunos com atentado, relatórios de aula para os alunos com dispensa e realizava a AV prática e os testes *“... cumpro com os critérios...”*

3.6. Reflexão Crítica

Antes de mais é essencial destacar a coerência de perceções de ambos os grupos amostrais relativamente às diversas dimensões. Dos itens destacados podemos também verificar que, apesar das divergências identificadas, os valores dos dois grupos encontram-se num patamar positivo, considerado a partir de 2,5.

Ao longo da análise é possível identificar o padrão existente na seleção de itens das turmas de cada professora, isto é, apesar de ter sido realizada uma análise de cada turma de forma isolada, existem bastantes questões comuns destacadas. Identificando também esta evidência nas médias gerais de cada dimensão, em ambas as turmas da professora 1, foi identificada a dimensão instrução como a mais divergente, por outro lado, na professora 2, destacamos a dimensão disciplina como a mais divergente, nas duas turmas.

Verificamos ainda que o fato de ter sido realizado com a professora 1 um estudo com duas turmas do mesmo ano (11° B e 11° G), e com a professora 2, um estudo com turmas de diferentes ciclos (8° B e 12° E), não apresentou diferenças nem resultados significativos, mantendo-se o padrão de que falamos anteriormente.

Outro fator interessante prende-se com o fato das respostas da professora 1 serem tendencialmente superiores à média de respostas dos alunos, sendo que a professora 2 foi observado o contrário, a resposta por dimensão da professora foi maioritariamente mais baixa que a média de respostas das suas turmas, não sendo desta forma identificada uma tendência.

Relativamente às associações realizadas entre os itens e à entrevista é possível entender que muito do trabalho, métodos e estratégia realizados pelo professor não são percecionados pelos alunos, assim como as dificuldades sentidas pelo docente ao longo das aulas e da sua carreira (ex: Professora 2- 10- Conhecimento da matéria que está a lecionar (D= 0,71) a média de respostas dos alunos foi superior e a professora explica, *“Depende, em primeiro lugar das matérias, se são matérias que eu abordo menos vezes. Há algumas matérias que eu efetivamente tenho sempre que ir pesquisar e relembrar umas coisitas aqui e ali, ver exercícios para variar um bocadinho, sim, há matérias que não dou tantas vezes e que tenho essa necessidade, sem dúvida.”*), de acordo com Dionísio & Onofre (2008) os problemas de gestão e instrução, identificados pelos professores, não estão em consenso com os alunos, na medida em que não as identificam como situações dessas dimensões. No entanto, muitas das diferenças percecionadas, foram facilmente compreendidas após a realização da entrevista. (ex: Professora 1- 30-resumo realizado no início e final das aulas (D=1,79); Média de resposta dos alunos inferior à da professora. *No final, realmente nem sempre faço, ou porque gastei mais tempo... do que o previsto...*) o que explica a média de respostas dos alunos ser inferior a 5.

Importa referir ainda, que o fator social e relacional, poderá ter tido um grande peso nas respostas dos alunos, Amado (2001) para além de afirmar que a interpretação dos alunos varia de acordo com o seu meio sócio-cultural, com os seus costumes e códigos

linguísticos, depende também das posições sociais e grupais que tomam no seu ceio, seja contra ou a favor das exigências escolares, de um determinado professor, ou grupo de professores. Assim, o fato da professora estabelecer uma boa relação com a turma poderá ter influência nas respostas dos alunos face a todas as dimensões. Assumindo que uma aula em que o clima esteja comprometido dificilmente terá êxito nas restantes dimensões, entendendo que, se o aluno não tiver motivado, mais facilmente terá comportamentos de indisciplina, estará distraído para assimilar os conteúdos da instrução, o levará à repetição dos mesmos por parte do professor influenciando a dimensão da gestão, o que terá repercussões ao nível da avaliação.

3.7. Considerações Finais do Estudo

As relações interpessoais têm uma grande relevância na vida quotidiana de todos os cidadãos, uma vez que é através destas que estabelecemos ligações com os outros. A escola mais do que uma instituição de ensino, é um ambiente de interação social onde a relação estabelecida com os diferentes intervenientes irá determinar a forma como as informações são rececionadas. Assim é necessário entender que o processo de ensino e aprendizagem assenta numa base de interação e identificação da importância da existência de uma construção de relações entre o professor e aluno (Bento, 2003). Para que este processo seja encarado de forma motivadora, exclusiva, competente, socialmente eficaz e para que não sofra conturbações é imprescindível realizar uma análise das perspetivas de todos os participantes.

A base deste trabalho recaiu sobre o estudo das perspetivas das professoras de Educação Física e respetivos alunos, relativamente à intervenção pedagógica da professora. A planificação e análise do ensino são essenciais, na medida em que fomentam a reflexão acerca da teoria e prática do ensino, desenvolvendo a capacidade didática e metodológica, aumentando, conseqüentemente, segurança na ação. Os deveres do professor de educação física passam por executar, durante toda a sua vida profissional, um debate permanente consigo mesmo, com a finalidade de conseguir desempenhar o encargo social de educação dos seus alunos com motivação e dando o devido valor à sua profissão (Bento, 2003). Desta forma, através do desenvolvimento deste tema, foi proporcionado às professoras a possibilidade de entender as perceções dos seus alunos, relativamente à sua intervenção pedagógica, e refletir sobre o mesmo.

Foi ainda possível identificar que as dimensões em que é destacada uma maior diferença entre a resposta da professora e a média de respostas dos alunos, diverge de professora para professora, no entanto em ambas das turmas de cada professora foi

possível verificar coerência face às dimensões destacadas (professora 1-Instrução; professora 2- Indisciplina), por outro lado não foram identificadas convergências negativas, daí não terem sido mencionadas ao longo da análise.

Como sugestões de melhoria para futuros estudos, penso que seria benéfico realizar a primeira aplicação dos questionários no início do ano letivo e promover um momento de análise dos primeiros dados, seguido da “ação” por parte dos professores, trabalhando o seu sentido crítico e capacidade de transformação, com a finalidade de aproximar as precessões de ambos e melhorar assim o ambiente de aula e consequentemente a sua eficácia. De seguida realizar uma entrevista aos professores e também a alguns alunos de cada turma (um de cada tercil), de forma a entender em que ponto de situação se encontravam, se as perceções se tinham efetivamente aproximado, se os esforços do professor foram entendidos pelos alunos e a cima de tudo, se o fato de realizar este levantamento de perceções poderá ser benéfico para o professor.

Outro fator importante, que contribui em grande parte com a possibilidade de retirar conclusões mais precisas, prende-se com o aumento da amostra do estudo, em ambos os grupos amostrais, aumentar o número de professores e o número de turmas por professor.

Referir ainda que é essencial dar continuidade a este trabalho, de conhecimento dos alunos, da sua forma de pensar e encarar os diversos cenários com que se debatem, pretendendo, através da comparação das perceções de ambos, face aos diferentes incidentes críticos de uma aula, melhorar a sua comunicação e interação (Dionísio & Onofre, 2008), no sentido de evitar mal-entendidos relativamente a comportamentos e atitudes, que poderão ter repercussões negativas na relação pedagógica e consequentemente o processo de ensino-aprendizagem (Onofre, 2000).

Por fim referir que as turmas, ao serem constituídas por indivíduos únicos, requerem também modos de atuação particulares e adaptados às suas necessidades. Só através desta consciencialização e forma de atuação conseguiremos passar a nossa mensagem e ensinar eficazmente. O reconhecimento das singularidades dos alunos por parte do professor e a compreensão dos seus problemas relacionados com as suas experiencias passadas, influenciam positivamente a organização e dinâmica da aula, dando mais confiança ao professor e permitindo-o ser mais eficaz e acessível (Berliner, 1986, citado por, Amado, 2001).

CONCLUSÃO

Este documento teve como objetivo descrever o nosso percurso e trabalho realizado ao longo do estágio pedagógico, evidenciando as estratégias, dilemas, frustrações e a cima de tudo as aprendizagens e competências adquiridas.

Realizando um balanço final do nosso estágio pedagógico, torna-se essencial refletir sobre todas as experiências e desafios impostos, reconhecendo acima de tudo as mais-valias que este nos proporcionou, enquanto futuros profissionais.

Procurámos constantemente estar à altura do desafio para o qual nos propusemos e manter o sentido de responsabilidade inerente ao mesmo. A fase inicial foi marcada por algumas falhas e ansiedade, que ao longo do ano letivo procurámos corrigir e ultrapassar, com a ajuda das pessoas que se encontravam mais próximas de nós, subsistindo um grande sentimento de gratidão.

Esta foi a nossa estreia em contexto escolar e apesar do término desta etapa, deveremos manter-nos conscientes de que a nossa formação é e será eternamente um processo inacabado, na medida em que deveremos estar sempre recetivos à aceitação de críticas construtivas, ao ganho de novas aprendizagens e competências e acima de tudo à vivência de novas experiências e desafios, tendo como perspetiva futura dar continuidade à minha formação e exercer a profissão de professor de educação física, para o qual me formei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2001). A indisciplina e a formação do professor competente. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (Vol. 2ª Edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física. *Sociedade Portuguesa da Educação Física*, 121-133.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York, Holt: Rinehart & Wintson.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: 70.
- Batista, P., Ribeiro-Silva, E., & Aparicio, 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*. ISSN: 2604-4889.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: LIVROS HORIZONTE, LDA.
- Bom, L., Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., . . . Carvalho, L. (2001). Programa Nacional de Educação Física-3º Ciclo, Ensino Básico. Lisboa: República Portuguesa, Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: Um Desafio. *Maringá*, v.14, n.2, 21-31.
- Caetano, A. (2011). Pensamento ético dos Professores - O Lugar da Intuição e das Emoções. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Sociedade Portuguesa da Educação Física*, 10, 135-151.
- Casanova, M. (2015). A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos. *Teresa Estrela et al. Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação.*, 1282-1290.
- Dionísio, J., & Onofre, M. (2008). Problemas da Prática Pedagógica em Educação Física: Estudo da Relação Entre As Preceções dos Alunos e dos Professores. *Boletim SPEF*, nº33, 95-108.

- Direção-Geral da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: República Portuguesa, Educação. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais em Educação Física - Secundário 7º ano. Lisboa: República Portuguesa, Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_fisica_3c_7a_ff.pdf
- Fachada, M. (2019). Escolha de Situações de Aprendizagem em Educação Física . Em *prática pedagógica supervisionada II*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade Coimbra.
- Favinha, M. (2006). *A Direcção de Turma e a Mediação: A Coordenação da Gestão Curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Tese de doutoramento*. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: Refletir, Agir e Transformar. Em *Futuro Congressos e Eventos, Livro do 3º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 65-78). Curitiba: Futuro Eventos.
- Glickman, C., & Bey, T. (1990). Supervision. In R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators*. New York, NJ: Macmillan.
- Glock, R., & Goldim, J. (2003). *Ética Profissional é Compromisso Social*. (J. Matos, Ed.) Goiânia - Brasil: Andrade-Comunicação e treinamento empresarial.
- Gómez, A. I. (2000). *A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. Compreender e transformar o ensino* (4º ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Hurtado, J. (1988). *O ensino da Educação Física: uma abordagem didático-metodológica* (3º ed.). Porto Alegre: Prodil.
- Kwakman, K. (2003). *Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. Teaching and Teacher Education*.
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2010). *A Motivação escolar e o processo de aprendizagem. Centro de investigação em Psicologia e Educação (CIPE), Escola Secundária Alexandre Herculano* (Vol. 15). Porto: Ciência a Cognição.
- Lourenço, T. (2014). *Aprender a Ser Professor Construindo um Clima de Aula Propício à Aprendizagem*. Porto: Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.

- Martins, M. (2014). Autoeficácia e Qualidade de Ensino em professores Estagiários de Educação Física e Desporto Escolar. *Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na Especificidade de Formação de Formadores*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Nobre, P. (2006). Contributos da Avaliação Para o Processo de Construção e Desenvolvimento do Projeto Curricular de Escola. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos: Tese de Doutoramento em Ciências de Desporto e Educação Física*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Nobre, P. (2018). Desenvolvimento Curricular e a Avaliação na Atualidade: linhas de orientação e outras questões. Em *Prática Pedagógica Supervisionada II*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra.
- Oliveira, M. T. (2002). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física - Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Viseu: Ins.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento Prático, Auto-eficácia e Qualidade de Ensino. Um Estudo Multicaso em Professores de Educação Física. Dissertação de Doutoramento*. Lisboa: FMH.
- Oyarzún, J. (2012). *El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares*. Valdivia: Estudios Pedagógicos.
- Pacheco, J. (1998). A avaliação da aprendizagem. Em L. S. Almeida & J. Tavares, *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2012). Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. *Encontros de Educação*. Funchal.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Portásio, R., & Godoy, A. (2007). A importância do processo de avaliação na prática pedagógica. *Revista de Educação*, v.10, n.10.
- Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Raposo, M., & Osóruio, P. (2016). Planificação das Unidades Didáticas como Estratégia de Ensino do Leitura e da Escrita: Um estudo do ensino básico em Portugal. *Entreletras*, v.7, n.1, Araguaína.
- Rey, F.G. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Habana: EditorialPueblo y Educación. .
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C., & Cisternas, C. (2019). A relação afetiva professor-aluno como parte da construção da identidade profissional docente. Em *Prática pedagógica supervisionada em Educação física III*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III 2019/2020- Mestrado em Ensino e Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário -FCDEF-UC*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ribeiro-Silva, E.M. (2017). Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Revista Prácticum*, Vol 2(2) 18-31. ISSN .
- Rink, J. E. (2001). *Investigating the assumptions of pedagogy*. Journal of Teaching in Physical Education.
- Roldão, M. (2007). *Trabalho colaborativo de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, dgidc.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto: O Desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física*. Lisboa: FMH edições, Um corpo de conhecimentos.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la educación física. Colección Educación Física (2º ed.)*. Barcelona: INDE.
- Tani, G; Junior, C. M.; Catuzzo, M. T. (2010). Aprendizagem Motora e Educação Física: pesquisa e intervenção. Em J. O. Bento; G. Tani; A. Prista, *Desporto e educação física em português*. Porto: Universidade do Porto.
- Tonello, M., & Pellegrini, A. (1998). *A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de educação física (20 ed.)*. São Paulo: Rev. paul. Educ. Fís.

DECRETOS-LEI:

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30 - Ministério da Educação- Perfil de Desempenho Docente. Lisboa. pp. 5569 - 5572.

- Despacho normativo n.º 4-A/2016 de 16 de junho. Diário da República n.º 114, 2ª série. Lisboa: Ministério da Educação.

- Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril. Diário da República n.º 66/2016 – 2ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

- Despacho n.º 6478/2017. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Em Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. Lisboa: Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018- 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de Março. Diário da República n.º 52/2020, 1º Suplemento, 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação

- Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de Abril. Diário da República n.º 72/2020, 2º Suplemento, 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação

APÊNDICES

Apêndice 1- Ficha de caracterização individual

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL – EDUCAÇÃO FÍSICA

3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA

Nome: _____ N.º: _____

Ano: _____ Turma: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / _____

Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

E-mail: _____

Agregado Familiar:

Pai	Mãe	Irmãos	Outros

Profissão do Pai: _____

Profissão da Mãe: _____

Como te deslocas para a escola?

De carro	A pé	De transportes públicos	Outros

Tens problemas de saúde? Não ____ Sim ____

Se sim, quais? _____

Já chumbaste algum ano? Não ____ Sim ____

Gostas da disciplina de Educação Física? Não ____ Sim ____

Quais as razões que te levam a gostar de Educação Física? _____

Qual a modalidade que mais gostas? _____

És ou já foste atleta federado? Não ____ Sim ____

Se sim, de qual modalidade? _____

Qual a tua nota, a Educação Física, no ano anterior?

1	2	3	4	5

Tens alguma razão que te impeça de fazer aula? Não ____ Sim ____

Se sim, qual? _____

Tens alguma sugestão para a disciplina? Não ____ Sim ____

Se sim, qual? _____

Obrigado!

Link Google Forms: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfKJ-gIZnpePQGrlOsdFhvvFpFL3AqUjPoXcVKH6LmSoudY0w/viewform>

Apêndice 3- Extensão e Sequência de Conteúdos (exemplos)

Extensão de Conteúdos Ginástica de solo									
1º Período									
Mês	Setembro						Outubro		
Dia	19	25	26	2		3	9		
Sessão Nº	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Conteúdos									
Cambalhota à Frente	AFI		I	E	E	E	C	C	AFF
Cambalhota à frente M.I afastados	AFI		I	E	E	E	C	C	AFF
Cambalhota à retaguarda	AFI		I	E	E	E	C	C	AFF
Cambalhota à retaguarda M.I afastados	AFI		I	E	E	E	C	C	AFF
Roda	AFI		I	E	E	E	C	C	AFF
Apoio Facial Invertido com saída em cambalhota		AFI			I	E	C	C	AFF
Elementos de Equilíbrio		AFI			I	E	C	C	AFF
Elementos de Ligação		AFI			I	E	C	C	AFF
Elementos de Flexibilidade		AFI			I	E	C	C	AFF
Saltos- 1/2 Pirueta		AFI			I	E	C	C	AFF

Extensão de Conteúdos Natação										
2º Período										
Mês	Fevereiro				Março					
Dia	12		19		4		11		25	
Sessão Nº	55	56	58	59	61	62	64	65	70	71
Conteúdos										
Adaptação ao meio aquático	I	I	E	E	C	C	C	C	AVFF	AVFF
Crol	I	I	E	E	E	E	C	C	AVFF	AVFF
Costas			I	I	E	E	C	C	AVFF	AVFF
Fase subaquática			I	I	E	E	C	C	AVFF	AVFF
Mergulhos			I	I	E	E	C	C	AVFF	AVFF

Apêndice 4- Plano de aula e relatório (base)

Plano Aula			
Professor(a):		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			

Tempo		Exercício (Objetivos)	Organização	Feedback Essencial	Critérios de Êxito
T	P				

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

--

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:

Planeamento da aula:

Instrução:

Gestão:

Clima:

Disciplina:

Decisões de ajustamento:

Aspetos positivos mais salientes:

Oportunidades de melhoria:

Apêndice 5- Ficha de observação de aula

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

PROFESSOR ORIENTADOR		Ivo Rêgo		UNIDADE DIDÁTICA	
PROFESSOR ESTAGIÁRIO OBSERVADOR				Nº DE AULA	
PROFESSOR ESTAGIÁRIO OBSERVADO				DURAÇÃO DA AULA	
DATA	HORA	TURMA		TEMPO TOTAL DE AULA	
		Nº DE ALUNOS			

DIMENSÃO	ATITUDES OBSERVÁVEIS	NÍVEL					OBSERVAÇÕES
		1	2	3	4	5	
INSTRUÇÃO	PRELEÇÃO INICIAL	Inicia a aula na hora prevista					
		Utiliza pouco tempo na verificação das presenças					
		Posiciona-se corretamente					
		Expõe os objetivos da aula					
		Faz relação da aula presente com as anteriores					
		Utiliza o questionamento					
	FEEDBACK (FB) PEDAGÓGICO	É claro e pertinente					
		Utiliza com frequência FB de carácter positivo, descritivo, prescritivo e de reforço					
		Utiliza um elevado número de FB					
		Direciona FB a diferentes alunos					
		Procura perceber se o FB foi compreendido					
	Termina a aula de forma gradual						

	FINALIZAÇÃO DA AULA	Realiza um “apanhado” do que foi lecionado						
		Arruma o material utilizado						
	GESTÃO	Tempos de instrução curtos						
		Circula pelo espaço de aula de forma correta obtendo uma visão geral da turma						
		Foca a sua atenção na prática dos alunos						
		Utiliza meios auxiliares						
		Procura saber se a mensagem transmitida foi compreendida						
		O tempo e o número de transições entre exercícios é diminuto						
	CLIMA	Faz a sua comunicação a partir de reforços						
		Procura criar um clima que ajude a desenvolver uma boa aprendizagem						
		Fornece mensagens providas de conteúdo						
		Sabe ouvir o que os alunos lhe dizem						
		Faz uso de comunicação não-verbal						
		Faz uso de linguagem perceptível e adequada à turma						
		Faz-se ouvir						
DISCIPLINA	Verifica se as regras da aula estão a ser cumpridas							

	Motiva os alunos a terem um comportamento adequado através de reforços positivos						
	Ignora, quando possível, comportamentos de desvio						
	Utiliza formas de correção de carácter específico e eficaz						
	Transporta para os alunos motivação						

LEGENDA				
NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5
Muitas	Algumas	Satisfatório	Eficiente	Muito eficiente

REFLEXÃO CRÍTICA

Apêndice 6- Grelha de avaliação formativa inicial (exemplo)

AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL DE GINÁSTICA DE SOLO																				
NOME DO ALUNO																				
NÚMERO DE ALUNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
CONTEÚDOS																				
Posição base	NE	NE	E	NE	E	E	NE	EB	NE	NE	EB	ATES	E	EB	E	E	E	NE	EB	E
Passe	NE	E	E	E	E	EB	NE	EB	NE	E	EB	ATES	E	EB	E	E	NE	NE	E	NE
Manchete	NE	NE	E	NE	NE	E	NE	E	NE	NE	EB	ATES	NE	EB	E	E	NE	NE	EB	NE
serviço por baixo	NE	E	E	E	E	E	NE	E	NE	NE	E	ATES	NE	EB	E	EB	NE	NE	EB	E
Situação de jogo 2x2	NE	NE	E	E	E	E	NE	EB	NE	NE	EB	ATES	E	EB	E	E	E	NE	EB	NE

LEGENDA:	
NE	Não Executa
E	Executa
EB	Executa Bem
ATES	Atestado

Apêndice 8- Mapa final de avaliação (tabela domínio cognitivo/moto)

Enseino Básico - 3º Ciclo Avaliação Disciplina - Educação Física		Período 1º		Ano 7º		Turma C		CLASSIFICAÇÃO NO DOMÍNIO COGNITIVO / MOTOR - 80%												APTIDÃO FÍSICA (10%)	CONHECIMENTOS (10%)	Nota DCM 1ºP	
		ACTIVIDADES FÍSICAS (60%)																					
Professor Ivo Rêgo		Mat1-validar=1»» 1		Mat2-validar=1»» 1		Mat3-validar=1»» 1		Mat4-validar=1»» 0		ATIVIDADES FÍSICAS média (60%)		Nota %	10%	Nota %	10%	Nota %	80%						
		Ginástica de solo		Ginástica de aparelhos		Voleibol																	
Nº	Nome	Nota %	30%	Nota %	30%	Nota %	30%	Nota %	30%	Nota %	30%	Nota %	30%	Nota %	30%	Nota %	60%	Nota %	10%	Nota %	10%	Nota %	80%
1	A	38,75	11,625	45,00	13,500	50,00	15,000	50,00	15,000	36,00	10,800	50,00	15,000	0,000	0,000	44,938	26,975	54,50	5,450	80,00	8,000	40,425	
2	B	59,00	17,700	59,00	17,700	56,25	16,875	55,00	16,500	70,00	21,000	70,00	21,000	0,000	0,000	61,542	36,925	85,00	8,500	72,00	7,200	52,625	
3	C	76,50	22,950	76,50	22,950	72,50	21,750	70,00	21,000	66,25	19,875	70,00	21,000	0,000	0,000	71,938	43,175	76,00	7,600	98,00	9,800	60,575	
4	D	91,25	27,375	91,25	27,375	91,25	27,375	91,25	27,375	45,50	13,650	50,00	15,000	0,000	0,000	76,750	46,050	92,75	9,275	78,00	7,800	63,125	
5	E	100,00	30,000	100,00	30,000	97,50	29,250	100,00	30,000	84,00	25,200	75,00	22,500	0,000	0,000	92,750	55,650	100,00	10,000	89,00	8,900	74,550	
6	F	69,00	20,700	75,00	22,500	91,25	27,375	65,00	19,500	87,00	26,100	80,00	24,000	0,000	0,000	77,875	46,725	73,00	7,300	72,00	7,200	61,225	
7	G	45,00	13,500	45,00	13,500	56,25	16,875	50,00	15,000	45,50	13,650	45,50	13,650	0,000	0,000	47,875	28,725	57,25	5,725	61,00	6,100	40,550	
8	H	70,75	21,225	70,75	21,225	95,00	28,500	95,00	28,500	87,25	26,175	90,00	27,000	0,000	0,000	84,792	50,875	92,50	9,250	81,00	8,100	68,225	
9	I	70,00	21,000	70,00	21,000	88,75	26,625	70,00	21,000	63,00	18,900	65,00	19,500	0,000	0,000	71,125	42,675	50,00	5,000	82,00	8,200	55,875	
10	J	37,00	11,100	45,00	13,500	50,00	15,000	63,75	19,125	65,00	19,500	65,00	19,500	0,000	0,000	52,833	31,700	71,25	7,125	66,00	6,600	45,425	
11	L	89,00	26,700	89,00	26,700	97,50	29,250	95,00	28,500	93,00	27,900	90,00	27,000	0,000	0,000	92,250	55,350	91,75	9,175	73,00	7,300	71,825	
12	M	78,50	23,550	70,00	21,000	45,00	13,500	45,00	13,500	70,00	21,000	70,00	21,000	0,000	0,000	63,083	37,850	50,00	5,000	88,00	8,800	51,650	
13	N	95,75	28,725	95,75	28,725	86,25	25,875	80,00	24,000	51,75	15,525	60,00	18,000	0,000	0,000	78,250	46,950	50,00	5,000	89,00	8,900	60,850	
14	O	56,00	16,800	65,00	19,500	91,25	27,375	90,00	27,000	93,50	28,050	95,00	28,500	0,000	0,000	81,792	49,075	81,50	8,150	88,00	8,800	66,025	
15	P	98,75	29,625	100,00	30,000	97,50	29,250	100,00	30,000	82,75	24,825	80,00	24,000	0,000	0,000	93,167	55,900	95,50	9,550	75,00	7,500	72,950	
16	Q	75,25	22,575	65,00	19,500	83,75	25,125	75,00	22,500	80,75	24,225	70,00	21,000	0,000	0,000	74,938	44,975	50,25	5,025	81,00	8,100	58,100	
17	R	100,00	30,000	100,00	30,000	92,50	27,750	95,00	28,500	48,50	14,550	50,00	15,000	0,000	0,000	81,000	48,600	81,50	8,150	79,00	7,900	64,650	
18	S	73,00	21,900	70,00	21,000	73,75	22,125	65,00	19,500	42,50	12,750	50,00	15,000	0,000	0,000	62,375	37,425	56,25	5,625	80,00	8,000	51,050	
19	T	68,25	20,475	70,00	21,000	95,00	28,500	95,00	28,500	93,00	27,900	80,00	24,000	0,000	0,000	83,542	50,125	91,00	9,100	67,00	6,700	65,925	
20	U	84,75	25,425	84,75	25,425	51,25	15,375	51,25	15,375	52,25	15,675	55,00	16,500	0,000	0,000	63,208	37,925	50,25	5,025	87,00	8,700	51,650	
21			0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000	0,000		0,000		0,000		0,000
22			0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000	0,000		0,000		0,000		0,000
23			0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000	0,000		0,000		0,000		0,000
24			0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000	0,000		0,000		0,000		0,000
25			0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000	0,000		0,000		0,000		0,000
26			0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000	0,000		0,000		0,000		0,000
27			0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000	0,000		0,000		0,000		0,000
28			0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000	0,000		0,000		0,000		0,000
29			0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000	0,000		0,000		0,000		0,000

Parâmetro 1 (P1)- Domínio das competências nas atividades físicas; Parâmetro 2 (P2)- Prática/Exercitação das atividades físicas;

Apêndice 9- Mapa Final de Avaliação (tabela domínio comportamental)

		 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO				 ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA						
		Período 1 ^º		Ano 7 ^º		Turma C						
		Ensino Básico - 3 ^º Ciclo Avaliação Disciplina - Educação Física										
		CLASSIFICAÇÃO NO DOMÍNIO DO COMPORTAMENTO - 20%										
		VALORES										
		Responsabilidade e Integridade (4%)		Excelência e Exigência (4%)		Curiosidade, Reflexão e Inovação (4%)		Cidadania e Participação (4%)		Liberdade (4%)		NOTA FINAL 1 ^º C
Professor Ivo Rêgo												
N ^º	Nome	Nota	4%	Nota	4%	Nota	4%	Nota	4%	Nota	4%	20%
1	A	100,00	4,000	90,00	3,600	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	19,600
2	B	70,00	2,800	70,00	2,800	100,00	4,000	70,00	2,800	70,00	2,800	15,200
3	C	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	20,000
4	D	90,00	3,600	70,00	2,800	100,00	4,000	90,00	3,600	90,00	3,600	17,600
5	E	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	20,000
6	F	90,00	3,600	80,00	3,200	100,00	4,000	90,00	3,600	90,00	3,600	18,000
7	G	90,00	3,600	70,00	2,800	100,00	4,000	90,00	3,600	90,00	3,600	17,600
8	H	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	20,000
9	I	100,00	4,000	95,00	3,800	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	19,800
10	J	90,00	3,600	60,00	2,400	100,00	4,000	90,00	3,600	90,00	3,600	17,200
11	L	85,00	3,400	90,00	3,600	100,00	4,000	85,00	3,400	85,00	3,400	17,800
12	M	100,00	4,000	70,00	2,800	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	18,800
13	N	80,00	3,200	90,00	3,600	100,00	4,000	80,00	3,200	80,00	3,200	17,200
14	O	90,00	3,600	90,00	3,600	100,00	4,000	90,00	3,600	90,00	3,600	18,400
15	P	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	20,000
16	Q	70,00	2,800	70,00	2,800	100,00	4,000	70,00	2,800	70,00	2,800	15,200
17	R	100,00	4,000	85,00	3,400	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	19,400
18	S	60,00	2,400	60,00	2,400	100,00	4,000	60,00	2,400	60,00	2,400	13,600
19	T	90,00	3,600	90,00	3,600	100,00	4,000	90,00	3,600	90,00	3,600	18,400
20	U	100,00	4,000	90,00	3,600	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	19,600
21	o		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000
22	o		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000
23	o		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000
24	o		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000
25	o		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000
26	o		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000
27	o		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000
28	o		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000
29	o		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	0,000

Apêndice 10- Mapa de Avaliação Final (tabela global)

		 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO				 ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA		
		Ensino Básico - 3º Ciclo Avaliação Disciplina - Educação Física		Ano 7º Turma C		AVALIAÇÃO DO 1º PERIODO		
		Professor Ivo Rêgo		Classificação no Domínio Cognitivo / Motor		Classificação no Domínio do Comportamento		Classificação Final Σ Domínio Cognitivo/Motor e Domínio do Comportamento
Número	Nome	Nota %	80%	Nota %	20%	Σ das Notas %	Nota Final Proposta %	Nota Final (1-5)
1	A	50,531	40,425	98,000	19,600	60,025	60	3
2	B	65,781	52,625	76,000	15,200	67,825	68	3
3	C	75,719	60,575	100,000	20,000	80,575	81	4
4	D	78,906	63,125	88,000	17,600	80,725	81	4
5	E	93,188	74,550	100,000	20,000	94,550	95	5
6	F	76,531	61,225	90,000	18,000	79,225	79	4
7	G	50,688	40,550	88,000	17,600	58,150	58	3
8	H	85,281	68,225	100,000	20,000	88,225	88	4
9	I	69,844	55,875	99,000	19,800	75,675	76	4
10	J	56,781	45,425	86,000	17,200	62,625	63	3
11	L	89,781	71,825	89,000	17,800	89,625	90	5
12	M	64,563	51,650	94,000	18,800	70,450	70	4
13	N	76,063	60,850	86,000	17,200	78,050	78	4
14	O	82,531	66,025	92,000	18,400	84,425	84	4
15	P	91,188	72,950	100,000	20,000	92,950	93	5
16	Q	72,625	58,100	76,000	15,200	73,300	73	4
17	R	80,813	64,650	97,000	19,400	84,050	84	4
18	S	63,813	51,050	68,000	13,600	64,650	65	3
19	T	82,406	65,925	92,000	18,400	84,325	84	4
20	U	64,563	51,650	98,000	19,600	71,250	71	4
21	O	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0	0
22	O	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0	0
23	O	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0	0
24	O	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0	0
25	O	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0	0
26	O	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0	0
27	O	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0	0
28	O	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0	0

Apêndice 12- Relatório de aula para alunos com dispensa da aula prática

Relatório de aula - Educação Física				
Nome: _____ N° _____ Ano: _____ Turma: _____				
Data: ___/___/_____ Espaço de aula: _____				
Apresenta as razões que motivaram a tua dispensa:				

Unidade Didática (modalidade):				

Material utilizado:				

Estrutura da aula (parte inicial, fundamental ou principal e final)

Parte	Exercício	Duração (min)	Objetivos	Instrução fornecida pelo docente

Caracteriza a participação/comportamento dos alunos na aula (ativa, empenhada, desatenta, desinteressada, etc...):

Apêndice 13- Proposta de trabalho teórico para alunos com atestado (exemplo)

UNIDADE DIDÁTICA: VOLEIBOL

- Pesquisa na internet e/ou em bibliografia especializada.
- Objetivos do trabalho:
 1. Elaborar um documento escrito que contenha informações relativas à história da modalidade e às componentes críticas dos diferentes gestos abordados nas aulas.
 2. Fomentar o espírito de pesquisa.
- Organização do trabalho:

Excluindo a capa, a bibliografia e anexos, o texto do trabalho não deve exceder 10 páginas (A4) considerando as seguintes normas: espaçamento de 1,5, Arial, tamanho 12 e margens de 2 cm.
- Avaliação do trabalho:

PONTOS SUJEITOS A AVALIAÇÃO	PONTUAÇÃO
1. Apresentação	10
2. Pesquisa realizada	10
3. Organização	10
4. Forma	20
5. Regras	30
6. História	20

Enviar trabalho via mail (ivorego1977@gmail.com e carolmrodri22@gmail.com) até ao dia 6 de Dezembro de 2019.

Apêndice 14- Ficha de autoavaliação

Realizado em formato de *GoogleForms*:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSezfbh0Se7w3axFqc6Abi3QYv1gS_cM80mzqw3Eyo08rjQg/viewform

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA

1º Período	2º Período	3º Período

Nome: _____ N.º: _____

Ano: _____ Turma: _____

1. Sou assíduo.

1	2	3	4	5

2. Sou pontual

1	2	3	4	5

3. Respeito os colegas, o professor e os materiais.

1	2	3	4	5

4. Realizo com correção os gestos técnicos abordados nas diversas modalidades.

1	2	3	4	5

5. Coopero na organização da aula (montagem e desmontagem de materiais).

1	2	3	4	5	

6. Tenho evoluído e progredido nas situações de aprendizagem.

1	2	3	4	5	

7. Aprendi e sei os conteúdos abordados na área dos conhecimentos.

1	2	3	4	5	

8. Reconheço quais são e esforço-me nos exercícios de aptidão física.

1	2	3	4	5	

9. Depois de ter refletido na minha avaliação, considero que me deve ser atribuído o nível:

1	2	3	4	5	

Apêndice 16- Planejamento 3º Período

Planeamento 3º período - 7º C - Educação Física			
	Semana	Tarefas	Notas
1ª	13 a 17 de abril	Frequência cardíaca - vídeo com proposta de atividades	
2ª	20 a 24 de abril	IMC + AF 2 + Basquetebol Ficha 1	
3ª	27 de abril a 1 de maio	Basquetebol Ficha 2 + Alimentação Saudável	
4ª	4 a 8 de maio	Basquetebol Ficha 3 + Capacidades Físicas	
5ª	11 a 15 de maio	AF 3 + Basquetebol Ficha 4 + Capacidades Coordenativas	Indicar a realização das Capacidades Coordenativas antes da AF3
6ª	18 a 22 de maio	Teste de avaliação dos conhecimentos 1 (Basq.)	
7ª	25 a 29 de maio	AF 4 + Dança Ficha 1 (PPT) + Jogos Olímpicos	
8ª	1 a 5 de junho	Dança Ficha 2 + Paralímpicos	Ficha de dança tem tarefa prática
	8 a 12 de junho	FERIADO	
9ª	15 a 19 de junho	AF 5 + Dança Ficha 3 + Hábitos de Higiene	
10ª	22 a 26 de junho	Autoavaliação	

Apêndice 17- Planeamento semanal do 3º período (exemplo)

ESIDM | E@D

GUIÃO DE APRENDIZAGENS

TURMA: C

Ano: 7º

ANO LETIVO 2019/2020

DISCIPLINA: Educação Física

Aprendizagens	O que vais aprender?
	<ul style="list-style-type: none">- Aplicar a Escala de Borg. (Perceção de Esforço)- Controlar a frequência cardíaca de repouso e após esforço (área da condição física);- Calcular do IMC (área dos conhecimentos das Aprendizagens Essenciais);- Basquetebol – surgimento, história em Portugal e organismos tutelares (unidade didática programada para este período).
Tarefas	O que deves fazer?
	<ul style="list-style-type: none">- Preencher os formulários disponibilizados na plataforma <i>Classroom</i>, realizando as tarefas propostas.
Orientações de Estudo	Como vais aprender?
	<ul style="list-style-type: none">- Ler atentamente as indicações fornecidas nos formulários.
Recursos	O que te pode ajudar?
	<ul style="list-style-type: none">- Matéria teórica disponibilizada, na parte inicial, dos formulários;- Manual escolar disponível na plataforma aula digital.
Forma de Apoio / Feedback	Como te posso ajudar?
	<ul style="list-style-type: none">- Aula síncrona para esclarecimento de dúvidas e das tarefas a realizar durante a semana;- Apoio assíncrono disponível através da plataforma <i>Google Classroom</i> e e-mail.

Professor Ivo Rego

Professora estagiária Carolina Rodrigues

Apêndice 18- Formulário *Google Forms* (exemplo de aula assíncrona)

aula nº 2 - Basquetebol - ESIDM

1. Nome completo *

2. Número *

3. Turma *

Marcar apenas uma oval.

PA

PE

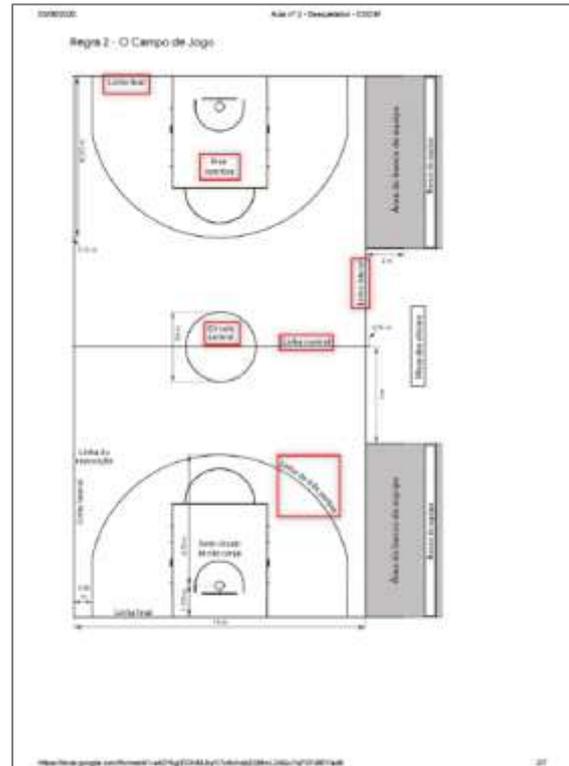
PD

Basquetebol

1.1. O jogo de Basquetebol

1.2. O cesto: proporcionalmente

1.3. Vencedor do jogo



Regra 3 - Cesto

1.1. Definição

1.2. Regra

1.3. Se um jogador **adversariamente** converte um cesto de campo no cesto da sua própria equipa, o cesto conta 2 pontos e é atribuído ao jogador em campo da equipa adversária.

1.3. Se um jogador **adversariamente** converte um cesto de campo no cesto da sua própria equipa, o cesto conta 2 pontos e é atribuído ao jogador em campo da equipa adversária.

1.3. Se um jogador **adversariamente** converte um cesto de campo no cesto da sua própria equipa, o cesto conta 2 pontos e é atribuído ao jogador em campo da equipa adversária.

4. De acordo com a Regra 1 - O Jogo, o jogo de basquetebol é jogado por: *

Marcar apenas uma oval.

2 equipas de 7 jogadores cada

2 equipas de 8 jogadores cada

2 equipas de 9 jogadores cada

2 equipas de 4 jogadores cada

5. De acordo com a Regra 1 - O Jogo, o objetivo de cada equipa é: *

Marcar apenas uma oval.

Converter pontos no próprio cesto

Converter pontos no cesto do adversário e evitar que a outra equipa converta pontos

Apenas converter o maior número de pontos no cesto do adversário

Nenhuma das anteriores

6. De acordo com a Regra 2 - O Jogo, o vencedor do jogo é: *

Marcar apenas uma oval.

A equipa que converte primeiro os 80 pontos

A equipa que converte o maior número de pontos de jogo no final do tempo de jogo

A equipa que converte menos pontos

Nenhuma das anteriores

00060200 Aula nº 2 - Basquetebol - ESDM

7. 4. De acordo com a Regra 2 - O Campo de Jogo, identifica as linhas apresentadas em baixo *

30 pontos

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	6
Círculo Central	<input type="radio"/>					
Linha de três pontos	<input type="radio"/>					

<https://docs.google.com/forms/d/1wZ7bqE1M8yC7U6oqgD1Mn1Jd0a3yC2E-gb1v6d/>

00060200 Aula nº 2 - Basquetebol - ESDM

8. De acordo com a Regra 3, um cesto convertido no basquetebol pode valer: *

10 pontos

Marcar tudo o que for aplicável:

1 ponto

2 pontos

3 pontos

4 pontos

9. Quando é que um cesto vale 3 pontos? *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

Quando o lançamento é realizado antes da linha de 6,75 m.

Quando o lançamento é realizado apenas entre a linha do meio-campo.

Quando o lançamento é realizado de qualquer lado do campo.

Nenhuma das anteriores

Basquetebol - Tarefa vídeo

Observa atentamente o vídeo disponibilizado

00060200 Aula nº 2 - Basquetebol - ESDM

Observa o vídeo atentamente:

<http://youtube.com/watch?v=ZjWS3gDJfEQ>

10. 7. Quantos lançamentos de 2 pontos a equipa BRANCA (Real Madrid) faz, com sucesso, durante o vídeo? *

20 pontos

Marcar apenas uma oval.

2 lançamentos (4 pontos)

3 lançamentos (6 pontos)

5 lançamentos (10 pontos)

Nenhum dos anteriores

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Apêndice 19- Tabela de controlo de tarefas 3º período (aulas síncronas)



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA

Aula N.º 77/78/79		22/04/2020				Totais				
Sumário: Apresentação das tarefas a realizar; Dinâmica de trabalho;										
Aluno	Presente?	Participou?	Cumpriu as regras?	Realizou as tarefas?	Avaliação/Observações	Presenças	Participação	Cumprimento das regras	Tarefas realizadas	Avaliação/Observações
1	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
2	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
3	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
4	Não					0	0	0	0	
5	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
6	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
7	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
8	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
9	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
10	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
11	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
12	Não					0	0	0	0	
13	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
14	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
15	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
16	Não					0	0	0	0	
17	Não	Não participou	Cumpriu			0	0	1	0	
18	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
19	Não					0	0	0	0	
20	Sim	Não participou	Cumpriu			1	0	1	0	
21						0	0	0	0	
22						0	0	0	0	

Apêndice 20- Tabela de Controlo de Tarefas (aulas assíncronas)



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA

	Aluno	Aula N.º 83/84/85			Aula N.º83/34/85			Totais		
		Área dos conhecimentos- Capacidades Físicas			Basquetebol 3			Tarefas realizadas	Cumprimento dos prazos	Avaliação/Observações
		Realizou as tarefas?	Cumpriu o prazo de entrega?	Avaliação/Observações	Realizou as tarefas?	Cumpriu o prazo de entrega?	Avaliação/Observações			
1		Não realizou			Não realizou			0	0	
2		Realizou	Cumpriu	1 Resp. Errada	Realizou	Realizou	70%	3	1	
3		Realizou	Cumpriu	2 Resp. Erradas	Realizou	Realizou	80%	3	1	
4		Realizou	Não cumpriu		Realizou	Realizou	90%	3	0	
5		Realizou	Cumpriu		Realizou	Realizou	100%	3	1	
6		Realizou	Cumpriu	6 Resp. Erradas, FC 645	Realizou	Realizou	60%	3	1	
7		Realizou	Não cumpriu	2 Resp. Erradas	Realizou	Realizou	100%	3	0	
8		Não realizou			Não realizou			0	0	
9		Realizou	Cumpriu		Realizou	Realizou	100%	3	1	
10		Realizou	Não cumpriu	4 Resp. Erradas	Realizou	Não realizou	90%	2	0	
11		Não realizou			Não realizou			0	0	
12		Realizou	Cumpriu		Realizou	Realizou	100%	3	1	
13		Realizou	Cumpriu		Realizou	Realizou	90%	3	1	
14		Realizou	Cumpriu		Realizou	Realizou	60%	3	1	
15		Realizou	Não cumpriu	1 Resp. Errada	Realizou	Não realizou	70%	2	0	
16		Realizou	Cumpriu	4 Resp. Erradas	Realizou	Realizou	90%	3	1	
17		Realizou	Não cumpriu		Realizou	Não realizou	80%	2	0	
18		Não realizou			Não realizou			0	0	
19		Realizou	Não cumpriu	6 Resp. Erradas	Realizou	Não realizou	60%	2	0	
20		Realizou	Cumpriu		Realizou	Realizou	100%	3	1	
21								0	0	
22								0	0	
23								0	0	

Apêndice 23- Análise dos resultados professora 1

PROFESSORA 1 - 11ºB						
	DIMENSÃO INSTRUÇÃO	DIMENSÃO GESTÃO	DIMENSÃO CLIMA	DIMENSÃO DISCIPLINA	DIMENSÃO AVALIAÇÃO	TOTAL
PROFESSORA	4,85	4	4,38	4	4,833	4,41
TURMA 11ºB	4,42	3,99	4,36	3,66	4,44	4,17
DIFERENÇA	0,43	0,01	0,02	0,34	0,39	0,24
DISCURSO PROF. 1	“Talvez na dimensão pedagógica, a instrução. (...) eles são muito exigentes , com eles próprios e também com os professores.”					

PROFESSORA DO 11ºB				
DIMENSÃO INSTRUÇÃO	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PROF.1	11ºB		
13. dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.	5	4,47	0,53	“...Sim, porque a matéria normalmente até está sempre encadeada. ... tudo o que fazes na aula seguinte tem relação com a aula anterior. ... nos exercícios propostos vamos sempre buscar ideias daquilo que trabalhamos na aula anterior. ...Mas também podemos falhar algumas vezes, inconscientemente, no sentido em que não tenha sido tão claro para todos os alunos.”
30. faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam.	5	3,21	1,79	“... No início, tenho quase 100% de certezas de que faço sempre. No final, realmente nem sempre faço, ou porque gastei mais tempo em alguma tarefa do que o previsto, ou porque os alunos têm de sair mais cedo para um teste ...”

35. dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos	5	4,47	0,53	“... <u>dou prioridade aos feedbacks de turma</u> , principalmente se for uma situação em que todos, ou mais de metade da turma não está a realizar corretamente o exercício...se não for esse o caso dou <i>feedback</i> individual. Claro que eu <u>tento sempre que esse feedback tenha um resultado positivo, mas nem sempre esse é bem rececionado... os alunos não conseguem captar essa informação, ou não conseguem aplica-la</u> ... Nem sempre depende só do professor, porque por vezes os professores dão, mas os alunos ... têm tantas dificuldades que ... só passadas algumas aulas é que se consegue corrigir o erro.”
39. utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	5	4,32	0,68	“ <u>Eu gosto de demonstrar</u> ... Se é alguma tarefa que eu já sei de antemão ... que não tenho tanta apetência ... <u>peço a um aluno para realizar a demonstração</u> , ou porque os conheço de anos anteriores ou porque fiz a avaliação diagnóstica e <u>sei quem é que consegue fazer as tarefas... é bom usar os alunos como estratégia de ensino, porque também os motiva... eles também se motivam a ver o professor fazer</u> ...mas eu sinto que não é a mesma coisa, por eles não conseguem transmitir tudo o que nós queremos, tão bem a 100%.”
40. certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	5	4,42	0,58	“ <u>Eu tento fazer sempre, mas admito que às vezes não o faço no final da aula</u> e aproveito o início da aula seguinte... aliás, até porque ao longo dos exercícios que eu dou pergunto sempre se alguém tem dúvidas... <u>Eles podem colocar sempre dúvidas</u> , mas penso que é mais fácil para nós eles colocarem as dúvidas à medida que estas vão surgindo...”
DIMENSÃO GESTÃO	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PROF.1	11ºB		
1. planifica a matéria, de forma lógica	5	4,47	0,53	“...eu tenho sempre um caderno onde realizo o planeamento das aulas, <u>nunca vou para uma aula sem saber o que é que vou fazer</u> ... e por vezes, em algumas turmas, mostro mesmo o planeamento, para eles verem que nós professores de E.F, tal como os outros professores também planificamos a nossas aulas e temos essa preocupação.” “ <u>Tento sempre organizar a aula</u> de forma a que esta não seja parada, a que <u>haja transições mais rápidas, a que não hajam tempos mortos na aula, que eles tenham o maior tempo de atividade possível</u> ...mas claro sem nunca deixar de dar a informação necessária..., mas normalmente, procuro manter essa atitude profissional de planificar as minhas aulas”

26. preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores	5	4,47	0,53	“...eu tento sempre fazer exercícios novos, vou à procura, <u>realizo pesquisas na internet, pergunto aos colegas o que é que eles fazem, porque penso que isso é importante, a partilha de conhecimentos e de experiências.</u> Tento sempre fazer exercícios variados, mas indo buscar sempre um bocadinho do exercício anterior, porque eles já estão adaptados e torna-se mais fácil introduzir coisas novas.”
44. utiliza TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas.	1	2,05	1,05	“A única coisa que realmente costumo fazer na aula ... é tirar copias ou realizar explicações dos exercícios em papel com desenhos... eu sei que o papel não tem a dimensão mais correta, mas tento ter alguns meios gráficos auxiliares ... <u>mas normalmente não utilizo computadores, até porque os espaços onde damos aulas nem sempre permitem levar computador, projetor...</u> ” “...quando é para os testes <u>eu envio a matéria ou em PPT, em formato de documento Word</u> ou então deixo na reprografia os conteúdos ...”
DIMENSÃO CLIMA	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PROF.1	11ºB		
11. aceita as novas ideias dos alunos	4	4,57	0,57	“ao longo deste anos todos, raramente tive problemas, <u>tenho uma boa relação com os alunos, o clima de aula é positivo e consegue-se ter ali um bom ambiente de trabalho...</u> Claro que há exceções, há turmas ... mais irrequietas com alunos que eu tenho de manter mais a disciplina...”
19. estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.	4	4,63	0,63	“ <u>Sim, e gosto que eles sejam autónomos,</u> nesta turma penso que nem têm comportamentos de indisciplina.”
20. estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias.	5	4,42	0,58	“Normalmente, <u>eu estou recetiva às opiniões dos alunos,</u> aliás, no fim do período peço sempre para eles darem sugestões de melhoramento na aula, o que eles gostavam mais de fazer, <u>claro dentro dos limites em que podemos aceitar essas sugestões.</u> ”
DIMENSÃO DISCIPLINA	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PROF.1	11ºB		
28. previne comportamentos de indisciplina.	5	4,11	0,89	“É assim, se fosse noutra turma, agora mas nesta turma ... não há problemas de relacionamento entre os alunos, a não ser um aluno que se coloca sempre à parte ... <u>como eles se dão tão bem, não há problemas de indisciplina ... não sinto necessidade de colocar nesta turma tantas</u> ”

				regras ... até porque eles são alunos que chegam à aula e querem fazer, estão sempre dispostos a realizar as tarefas.”
DIMENSÃO AVALIAÇÃO	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PROF.1	11ºB		
31. utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	5	3.95	1,05	<p>“Os relatórios de aula, eles fazem quando não fazem aula prática... eles são quase todos muito assíduos. Trabalhos teóricos também não houve grande necessidade de fazer, a não ser os alunos que por uma razão ou por outra puseram atestado...o único aluno que fez um trabalho teórico foi o ... que não fez a natação e que eu disse que ele podia fazer o trabalho só para aliviar um bocadinho a nota... mas ele não tinha atestado.”</p> <p>“... não anoto sempre que faço uma questão, eu vou questionando os alunos ao longo das aulas, mas de uma forma geral anoto o comportamento, o empenho e se participou na aula...”</p>
32. apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	5	4.37	0,63	<p>“... eles sabem de antemão como vão ser avaliados e os critérios... A AV é sempre por observação direta, ...para além da dimensão dos conhecimentos, onde realizam o teste...</p> <p>Quando eu estou a avaliar os alunos normalmente até vêm às grelhas ... Eu faço a autoavaliação e eles aí é que têm de ter a perceção daquilo que fizeram nas aulas, não é para eu dizer as notas que eles tiveram e a nota que lhes vou dar e é por isso que às vezes tenho alguns alunos que dizem que a AV não é clara...”</p>

PROFESSORA 1 - 11ºG						
	DIMENSÃO INSTRUÇÃO	DIMENSÃO GESTÃO	DIMENSÃO CLIMA	DIMENSÃO DISCIPLINA	DIMENSÃO AVALIAÇÃO	TOTAL
PROFESSORA	4,54	4	4,23	3,75	4,67	4,24
TURMA 11ºG	4,41	4,05	4,27	3,7	4,6	4,21
DIFERENÇA	0,13	0,05	0,04	0,05	0,07	0,03
DISCURSO PROF. 1	“... No clima, penso que não foi. Não faço ideia, esta turma é muito diferente da outra, porque nesta eu preciso de puxar muito pelas alunas, senão elas não têm vontade para fazer nada.”					

PROFESSORA DO 11ºG				
DIMENSÃO INTRUÇÃO	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PRO F.1	11ºG		
25. preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas.	4	4,55	0,55	“ <u>Eu tenho sempre essa preocupação...</u> não sei se o faço sempre, porque por vezes, depois de um dia inteiro de aulas, às vezes chegas à ultima aula e já estás um bocadinho cansada...Esta turma é especial, em termos motores é mais fraca que a outra, <u>no querer fazer, o nível é também muito menor e eu tento fazer sempre essa relação, mas tento sempre dar a volta para que elas tenham vontade de fazer aula e de se exercitar.</u> ”
DIMENSÃO GESTÃO	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PRO F.1	11ºG		
12. gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática	1	1,77	0,77	“... <u>às vezes gasto muito tempo porque elas conversam muito. E também porque elas têm mais dificuldades,</u> eu tenho de dar mais feedbacks, tenho de repetir mais vezes e nem sempre elas percebem os exercícios à primeira vez...”
26. preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores.	5	4,33	0,67	“... <u>aqui às vezes faço exercícios mais repetidos para ver se elas conseguem assimilar melhor os conteúdos...</u> e <u>vou aumentando o grau de complexidade um bocadinho mais lentamente.</u> Não consigo dar a matéria de forma tão sequencial como noutras turmas. Tenho lá meninas com muitas dificuldades.”
44. utiliza TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas.	1	2,19	1,19	“A única coisa que realmente costumo fazer na aula ... é tirar copias ou realizar explicações dos exercícios em papel com desenhos... eu sei que o papel não tem a dimensão mais correta, mas tento ter alguns meios gráficos auxiliares ... mas normalmente <u>não utilizo computadores, até porque os espaços onde damos aulas nem sempre permitem levar computador, projetor...</u> ” “...quando é para os testes eu <u>envio a matéria ou em PPT, em formato de documento Word</u> ou então deixo na reprografia os conteúdos ...”

DIMENSÃO CLIMA	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PRO F.1	11ºG		
16. por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal.	1	1,85	0,85	“...Eu quando me zango, zango-me a sério, mas com esta turma nem é o caso. Quer dizer, há dois alunos com o qual me zango por vezes porque falam realmente muito e por estarem sempre na palhaçada, é mais por aí, <u>às vezes zango-me um bocadinho, mas penso que não é sem razão.</u> ”
18. dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	4	4,59	0,59	“Normalmente <u>tento dar atenção aos alunos no global, claro que quando temos alunos com mais dificuldades tentamos focar-nos ali mais um bocadinho,</u> para dar feedbacks mais individualizados ... principalmente nesta turma, que têm muito medo, muitas dificuldades. Enquanto há metade da turma que consegue estar a fazer as tarefas de forma autónoma, outra metade não, <u>só fazem se eu estiver presente,</u> mas penso que no geral... <u>não coloco ninguém de parte em situações de aprendizagem.</u> ”
19. estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.	5	4,15	0,85	“ <u>Sim, e gosto que eles sejam autónomos</u> ”
24. estimula a boa relação entre todos os alunos da turma.	5	4,44	0,56	
42. mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.	4	4,59	0,59	Sim, normalmente sim, até houve situações... em que <u>ficamos mais um bocadinho depois da aula,</u> para ajudar os alunos em algumas tarefas em que eles têm mais dificuldade, se eu tiver tempo claro, se não tiver aula a seguir que me tenha de vir embora. <u>Mesmo se eles precisassem noutros momento e eu tiver na escola, sim.</u> ”
43. motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).	4	4,59	0,59	“Se eles fizerem na aula já é bom... é uma turma que não é motivada para a EF, para as matérias que lecionamos a EF, por isso é que eu às vezes tento fugir um bocadinho <u>... tento não insistir tanto com coisas que eu já sei que eles não vão conseguir fazer, porque ao insistir estou a fazer com que eles não gostem da aula de EF.</u> ” “... a maior parte deles até realiza atividade física fora da escola, ou caminhadas, ou danças..., eu penso que é mesmo pelos conteúdos e matérias que constam no currículo, porque <u>se fosse mais direcionado para a atividade física, para a questão da saúde, sem ser tão técnico...</u> eu tento

				motiva-los, mas também percebo... coisas que os ajudassem a levar da escola para fora, para eles poderem ser autónomos de forma a realizar outro tipo de atividades físicas fora da escola.”
DIMENSÃO DISCIPLINA	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PRO F.1	11ºG		
7. mantém a turma controlada.	5	4,15	0,85	“Sim, penso que sim.”
14. é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina.	5	4,41	0,59	“Normalmente tento ser justa... <u>em termos disciplinares penso que sou justa</u> , sim.”
23. por vezes, permite comportamentos de indisciplina.	1	1,89	0,89	“... <u>Permito quando utilizo a técnica de ignorar comportamentos inapropriados</u> , porque é assim, tenho lá dois alunos que são um bocadinho mais chatos, eu chamo à atenção, só que se eu tiver sempre a chamar à atenção, que é isso que eles querem, eu vou estar sempre a interromper a aula, por isso às vezes, chamo à atenção, corrijo e às vezes ponho de castigo, mas acho que ignorar comportamentos inapropriados também dá resultado, <u>porque eles sentem que não lhes dás atenção e param de o fazer.</u> ”
DIMENSÃO AVALIAÇÃO	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PRO F.1	11ºG		
NÃO FORAM SELECIONADOS ITENS				

Apêndice 24- Análise dos resultados professora 2

PROFESSORA 2 - 8ºB						
	DIMENSÃO INSTRUÇÃO	DIMENSÃO GESTÃO	DIMENSÃO CLIMA	DIMENSÃO DISCIPLINA	DIMENSÃO AVALIAÇÃO	TOTAL
PROFESSORA	4,46	4	3,92	3,5	4,33	4,04
TURMA 8ºB	4,4	4,01	4,25	3,89	4,47	4,2
DIFERENÇA	0,06	0,01	0,33	0,38	0,14	0,16
DISCURSO PROF.2	“Talvez avaliação. ”					

PROFESSORA DO 8ºB				
DIMENSÃO INTRUÇÃO	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PROF.2	8ºB		
10. conhece a matéria que está a ensinar.	4	4,71	0,71	“Depende, em primeiro lugar das matérias, se são matérias que eu abordo menos vezes. <u>Há algumas matérias que eu efetivamente tenho sempre que ir pesquisar e lembrar umas coisitas aqui e ali, ver exercícios para variar um bocadinho,</u> sim, há matérias que não dou tantas vezes e que tenho essa necessidade, sem dúvida.”
25. preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas.	5	4,5	0,5	“ <u>Durante o aquecimento não forneço muita instrução, a não ser que o aquecimento seja específico para o objetivo da aula...</u> aí sim já vou chamar atenção de quais são os aspetos que eles devem ter em atenção. E sim todos os inícios antes de fazermos os exercícios, <u>eu faço uma instrução inicial ... sobre tudo o que vamos trabalhar e quais os aspetos que devem ter mais em atenção.</u> ”

29. coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar.	5	4	1	<u>“Sobre a aula anterior sim, quando estão relacionados com a aula anterior ou o ano passado, se lecionaram ou não.</u> Como eu tenho quase sempre turmas que mudam de um ano para o outro... Eu por exemplo este ano só fiquei com uma turma que sei o que é que eles deram efetivamente, o resto das turmas não foram minhas, <u>então eu tenho de fazer o questionamento...</u> ”
30. faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam.	5	3,54	1,46	<u>“Faço sempre o questionamento no final da aula</u> acerca do que abordamos, quais foram os conteúdos, quais eram os critérios de êxito destes e se têm dúvidas ou não.”
37. utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios.	4	4,54	0,54	“Quando é um exercício novo uso. Nem sempre, <u>quando são exercício que nós fazemos com alguma regularidade, não, mas quando são novos sim.</u> ”
38. utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens.	4	4,54	0,54	“Sim, para a parte teórica nem sempre <u>partilho PPT</u> , depende do nível das turmas. O 3º ciclo, não são PPT, são <u>cópias que eu deixo ficar na reprografia</u> , material de apoio, mas só para teste, praticamente para a parte teórica. Quando é acrobática, aí sim tenho sempre <u>suportes em papel</u> , para os vários pares, há algumas matérias que eu recorro a esse tipo, às <u>cópias com imagens</u> sim, há outras que nem tanto.”
DIMENSÃO GESTÃO	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PROF.2	8ºB		
1. planifica a matéria, de forma lógica.	4	4,79	0,79	“Claro, sempre. <u>Sempre das matérias mais simples para as mais complexas</u> , com uma sequência lógica.”
4. informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	4	4,75	0,75	“Sim, ... a planificação e os critérios são feitos no início do ano. <u>No início do ano perdesse algum tempo nas aulas a informar os alunos sobre os mesmos</u> , não é que não se vá repetindo e relembrando porque eles se esquecem, ... <u>quando nos permitem comunicar os critérios de avaliação sempre</u> , e informá-los sobre todas essas e as matérias. ...”
5. cumpre o horário da aula.	5	4,37	0,63	“É assim, <u>eu chego sempre a horas</u> , toca e vou. <u>Os alunos, imponho-lhes o limite</u> e no início do ano ou nas aulas da manhã há mais flexibilidade, nas outras não. <u>Ao fim daquele tempo começo a fazer a chamada e a marcar atrasos</u> e depois marcar na plataforma, para dar a conhecer ao DT.”

DIMENSÃO CLIMA	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PROF.2	8ºB		
9. dá ritmo e entusiasmo às aulas.	4	4,63	0,63	“... dinâmica ou não, olha não sei, talvez eles sabem-te dizer melhor isso.” “... há dias e dias, há dias que correm melhor que outros. ”
11. aceita as novas ideias dos alunos.	3	4,29	1,29	“Aceito, aceito novas ideias, até gostava que os alunos participassem mais e dessem mais ideias.”
19. estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.	5	4,5	0,5	“Sim, claro.”
20. estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias.	3	4,3	1,3	“É, eles intervêm ao longo da aula , quando eu estou a fazer algum exercício, vou dizendo que aquele exercício é para trabalhar x aspeto e o que é que vamos realizar, e poucas vezes, mas de vez em quando isso acontece, eles sugerem situações diferentes , sim.”
22. relaciona-se muito bem com os alunos.	4	4,71	0,71	“ Tem dias e tenho alunos . Ah esta turma, se estivermos a falar em relação a esta turma. Esta turma é excelente, eu adoro esta turma. Era a turma para a qual eu gostava de ir para a aula , se for essa pergunta em relação a estes alunos, a esta turma, sim.”
24. estimula a boa relação entre todos os alunos da turma.	4	4,66	0,66	“Sim, sim, eu até aqui estava a falar no geral ... Sim, esta turma eu gosto muito de trabalhar com eles e eles são espetaculares. ”
42. mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.	5	3,8	1,2	“Claro, claro.”
43. motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).	3	3,9	0,9	“ Sim, de vez enquanto lembro-me, mas não tenho isso estruturado , ou melhor não tenho isso planificado, se calhar devia, acho que é um ponto que eu vou anotar aqui.”
DIMENSÃO DISCIPLINA	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PROF.2	8ºB		
14. é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina.	3	4,5	1,5	“... porque eu penso sempre nas turmas no geral, não foi só em relação a esta turma. E eu tenho alguns alunos em algumas turmas em que as vezes... por isso é que eu respondi isso, isto tem uma justificação, quando me levam a um limite extremo de cansaço, de estar

				<u>sempre a mandar calar</u> de estar sempre “põe-te quieto” e <u>a ter que parar a instrução não sei quantas vezes</u> , porque quero que todos estejam calados para me ouvirem e não consigo. <u>E aí às vezes posso ficar um bocadinho mais alterada</u> e nem sempre, paga o justo pelo pecador percebes? Por isso é que respondi isso, é porque <u>não falei só em relação a essa turma, quando respondi, falei no geral, das 7 turmas que tenho, nem todas são como esta, ou melhor esta é um achado.</u> ”
28. previne comportamentos de indisciplina.	5	4,5	0,5	<u>“Claro, tem que ser.</u> Nesta turma não, apesar de ter lá um elemento ou outro que tenho que separar nos grupos, mas tenho isso em atenção quando estou a fazer a formação de grupos, a própria <u>forma como nós nos colocamos na aula quando estamos a fazer instruções ou quando estamos a observar a aula e os alunos</u> no exercício, é sempre estratégia para evitar comportamentos de indisciplina. Mas <u>principalmente na formação de grupos e até mesmo nos exercícios que nós escolhemos</u> , há turmas que tu podes fazer determinados exercícios e em outras que não é praticável.”
DIMENSÃO AVALIAÇÃO	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PROF.2	8ºB		
8. informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula.	4	4,88	0,88	Não, nem tanto (informar sobre o que o aluno faz bem ou mal). É assim, <u>a formação que me foi dada, foi por exemplo, quando falamos de avaliação diagnóstica nós não podemos fazer correções numa avaliação</u> , isto em termos de formação superior, que quando nós fazemos uma avaliação diagnóstica, ... deixamo-los iniciar o jogo para ver se eles sabem e deixamo-los jogar à sua maneira. Isto depende das fases da avaliação... <u>A formativa dou os feedbacks todas as aulas</u> , como é natural, todas as aulas corrijo, sempre que verifico o erro, dou <i>feedbacks</i> , reforços positivos, às vezes até negativos, depende. E depois <u>a avaliação (final) digo “podias fazer melhor, queres repetir?”</u> , mas também é assim, tudo depende do tempo que tenho, porque eu tenho de dar as mesmas oportunidades a todos os alunos e em primeiro fazem todos, depois no fim digo “podia ter corrido melhor”, <u>dependendo do tempo que temos, porque nós estamos sempre limitados por isso, e sim digo</u> ... “podias fazer melhor, toma mais atenção aqui ou ali”, sim, aí sim.”
15. é justo nas avaliações.	4	4,58	0,58	“Sim, julgo que sim!”
31. utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	5	4,33	0,67	Mando fazer <u>trabalhos só aos alunos com atestado</u> e os que têm <u>dispensa têm de fazer os relatórios de aula</u> . De resto cumpro com os <u>critérios</u> (AV prática e testes teóricos).”

PROFESSORA DO 12ºE						
	DIMENSÃO INSTRUÇÃO	DIMENSÃO GESTÃO	DIMENSÃO CLIMA	DIMENSÃO DISCIPLINA	DIMENSÃO AVALIAÇÃO	TOTAL
PROFESSORA	4,46	4	3,92	3,5	4,33	4,04
TURMA 12ºE	4,12	4,01	4,06	3,93	4,47	4,11
DIFERENÇA	0,34	0,01	0,14	0,43	0,14	0,07
DISCURSO PROF.2	“Na avaliação, mais uma vez.”					

PROFESSORA DO 12ºE				
DIMENSÃO INTRUÇÃO	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PRO F.2	12ºE		
2. apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.	5	4,22	0,78	“Pois são do 12º ano. Provavelmente, (queriam que o nível fosse) <u>mais elevado.</u> ”
10. conhece a matéria que está a ensinar.	4	4,66	0,66	“Depende, em primeiro lugar das matérias, se são matérias que eu abordo menos vezes. <u>Há algumas matérias que eu efetivamente tenho sempre que ir pesquisar e lembrar umas coisitas aqui e ali, ver exercícios para variar um bocadinho,</u> sim, há matérias que não dou tantas vezes e que tenho essa necessidade, sem dúvida.”
25. preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas.	5	4,33	0,67	Sim, vou-te ser franca, <u>eu atuo mais ou menos da mesma forma em todas as turmas.</u> Claro que mudo a modalidade, mas a instrução é feita da mesma forma... faço instrução no início da aula a dizer quais são os objetivos da aula, o que vamos trabalhar hoje, depois fazemos o

				aquecimento, depois vamos para os exercícios... Só se fosse uma turma, como eu já aconteceu noutras escolas, em que <u>eu tive de mudar completamente a minha forma de dar aula e os exercícios para motivar os alunos.</u>
29. coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar.	5	3,28	1,72	<u>“Sobre a aula anterior sim, quando estão relacionados com a aula anterior ou o ano passado, se lecionaram ou não.</u> Como eu tenho quase sempre turmas que mudam de um ano para o outro... Eu por exemplo este ano só fiquei com uma turma que sei o que é que eles deram efetivamente, o resto das turmas não foram minhas, <u>então eu tenho de fazer o questionamento...</u> ”
30. faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam.	5	3,17	1,83	<u>“Faço sempre o questionamento no final da aula</u> acerca do que abordamos, quais foram os conteúdos, quais eram os critérios de êxito destes e se têm dúvidas ou não.”
34. é claro quando corrige os alunos.	5	4,38	0,62	<u>“Sim, sinto que sou clara. Esporadicamente sinto necessidade de mudar a instrução.”</u>
37. utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios.	4	4,72	0,72	<u>“Quando é um exercício novo uso. Nem sempre, quando são exercício que nós fazemos com alguma regularidade, não, mas quando são novos sim.”</u>
39. utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	4	3,5	0,5	<u>“Sim, eu não utilizo sempre os mesmos alunos.</u> Utilizo vários alunos sim, mas isso tanto vale numa como na outra, <u>depende da modalidade</u> , eu sei que há alunos que utilizo para a ginástica... mas isso também eu <u>não acho que tenham de ser sempre os melhores.</u> ”
DIMENSÃO GESTÃO	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PRO F.2	12ºE		
1. planifica a matéria, de forma lógica	4	4,61	0,61	<u>“É tudo igual, eu atuo da mesma forma com as turmas, nestas questões que não são muito específicas ao ciclo,</u> a minha forma de trabalhar no 8º é igual no 12º.”
3. apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	5	4,5	0,5	<u>“sim, no início do ano faço um resumo das matérias a abordar, regras gerais da disciplina e critérios de avaliação.”</u>
4. informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	4	4,61	0,61	<u>“Sim, ... a planificação e os critérios são feitos no início do ano. No início do ano perdesse algum tempo nas aulas a informar os alunos sobre os mesmos,</u> não é que não se vá

				repetindo e relembrando porque eles se esquecem, ... <u>quando nos permitem comunicar os critérios de avaliação sempre</u> , e informá-los sobre todas essas e as matérias. ...”
6. é assíduo.	4	4,5	0,5	“ <u>Sou assídua e pontual.</u> ”
DIMENSÃO CLIMA	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PRO F.2	12ºE		
11. aceita as novas ideias dos alunos	3	4,11	1,11	“ <u>Aceito</u> , esses até são 12º ano, <u>agora não sei se para eles aceitar ideias é jogar futebol a aula toda</u> , ou jogar voleibol, que foi o caso quando tivemos voleibol, quer dizer eles queriam muito fazer jogo.”
19. estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos	5	4,44	0,56	“Claro”
20. estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias.	3	4,33	1,33	“É, <u>eles intervêm ao longo da aula</u> , quando eu estou a fazer algum exercício, vou dizendo que aquele exercício é para trabalhar x aspeto e o que é que vamos realizar, <u>e poucas vezes, mas de vez em quando isso acontece, eles sugerem situações diferentes</u> , sim.”
42. mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.	5	4,05	0,95	“Claro, claro!”
43. motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).	3	3,5	0,5	“ <u>Sim, de vez enquanto lembro-me, mas não tenho isso estruturado</u> , ou melhor não tenho isso planificado, secalhar devia, acho que é um ponto que eu vou anotar aqui.”
DIMENSÃO DISCIPLINA	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PRO F.2	12ºE		
7. mantém a turma controlada.	4	4,61	0,61	Pronto, eu acho que às vezes, secalhar <u>eu é que sou muito exigente no que é ter a turma controlada</u> não sei, é isso que te digo, <u>há momentos que não</u> .
14. é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina.	3	4,5	1,5	“E eu tenho alguns alunos em algumas turmas em que as vezes... por isso é que eu respondi isso, isto tem uma justificação, <u>quando me levam a um limite extremo de cansaço, de estar sempre a mandar calar</u> de estar sempre “põe-te quieto” e <u>a ter que parar a instrução não sei quantas vezes</u> , porque quero que todos estejam calados para me ouvirem e não consigo. <u>E aí às vezes posso ficar um bocadinho mais alterada</u> e nem sempre, paga o justo pelo pecador percebes?”

28. previne comportamentos de indisciplina.	5	4,44	0,56	“... tenho isso em atenção quando estou a fazer a formação de grupos, a própria <u>forma como nós nos colocamos na aula quando estamos a fazer instruções ou quando estamos a observar a aula e os alunos</u> no exercício, é sempre estratégia para evitar comportamentos de indisciplina. Mas <u>principalmente na formação de grupos e até mesmo nos exercícios que nós escolhemos</u> , há turmas que tu podes fazer determinados exercícios e em outras que não é praticável.”
DIMENSÃO AVALIAÇÃO	MÉDIA		DIF.	DISCURSO PROF.
	PRO F.2	12ºE		
31. utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	5	4,44	0,56	Mando fazer <u>trabalhos só aos alunos com atestado</u> e os que têm <u>dispensa têm de fazer os relatórios de aula</u> . De resto cumpro com os critérios (AV prática e teste teóricos).

Apêndice 25- Certificados Programa Educação Olímpica



Apêndice 27- Certificado Minerva Flexibilidade Curricular



CCPFC/ENT-AE-1340/17



Certificado

Ação de Formação de Curta Duração - Formação Contínua de Docentes
1852/2019

Certifica-se que **CAROLINA MINHOTO RODRIGUES**, portadora do Documento de Identificação n.º **14790012**, a exercer funções docentes na Escola Secundária Infanta D. Maria, frequentou a Ação de Formação "**Autonomia e Flexibilidade Curricular, no âmbito do DAC**" promovida pelo CFAE Minerva, orientada pela formadora Rosa Maria Almeida Maia, com o grau de Mestre, na modalidade de ação de formação de curta duração, com a duração de 3 horas, que decorreu no dia 13 de novembro de 2019, na Escola Secundária Infanta D. Maria, com os seguintes conteúdos:

- Finalidades dos normativos legais.
- Medidas de políticas educativas.
- Áreas de competência definidas no perfil do aluno.
- Aprendizagens essenciais e sua operacionalização.
- Áreas de desenvolvimento de competências e suas implicações práticas.
- Princípios orientadores da Autonomia e Flexibilidade Curricular.
- Abordagens de integração curricular.
- Domínios de autonomia curricular.

Mais se certifica que esta ação de formação cumpre o disposto no ponto 2 do artigo 5.º do Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio, e ainda que:

- a) Em conformidade com o artigo 8.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação releva para a avaliação do desempenho e para a progressão na carreira de professores;
- b) Em conformidade com o artigo 9.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação releva na dimensão científica e pedagógica de professores.

Coimbra, 27 de novembro de 2019

A Diretora do CFAE Minerva

Rita Pinto Gonçalves

Apêndice 28- Certificado de Participação do Desporto Escolar I



Apêndice 29- Certificado de Participação do Desporto Escolar II



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

IX Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que _____ esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema “A Avaliação como meio de ensino”.



O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

O Diretor da ESAB

Coimbra, 22 de Abril de 2020



Apêndice 31- Certificado de Organização *Comic Race*



Apêndice 32- Certificado de Organização Voleibol Básico

