



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Luís Fernando Vilas Ferreira Marques

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA
2,3/S. DR. DANIEL DE MATOS JUNTO DA TURMA B DO 10º
ANO NO ANO LETIVO DE 2019/2020**

A HETEROAVALIAÇÃO E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS: ESTUDO DESENVOLVIDO
NA EB 2,3/S. DR. DANIEL DE MATOS.

**Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Professor Doutor Miguel
Fachada Coelho, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação
Física da Universidade de Coimbra.**

Julho de 2020

Luís Fernando Vilas Ferreira Marques

Nº 201419939

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA
2,3/S. DR. DANIEL DE MATOS JUNTO DA TURMA B DO 10º ANO NO ANO LETIVO
DE 2019/2020

A HETEROAVALIAÇÃO E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS: ESTUDO
DESENVOLVIDO NA EB 2,3/S. DR. DANIEL DE MATOS.

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

Orientador: Prof. Doutor Miguel Fachada Coelho

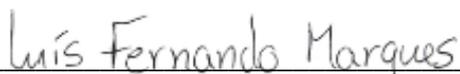
Coimbra, 2020

Esta obra deve ser citada como:

Marques, L. (2020). *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Básica 2,3/S. Dr. Daniel de Matos junto da turma B do 10º ano no ano letivo 2019/2020*. Relatório Final de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Compromisso de Originalidade do Documento

Luís Fernando Vilas Ferreira Marques, aluno nº 2014199399 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº400/2019, de 6 de maio.



(Luís Fernando Vilas Ferreira Marques)

Coimbra, 01 de julho de 2020

Agradecimentos

A conclusão deste ciclo de formação académica não seria possível sem o apoio e dedicação de diversas pessoas. Agradeço a todos os meus familiares e amigos que contribuíram para que tal fosse possível, por me terem motivado e incentivado durante toda esta caminhada.

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio demonstrado durante toda a minha vida académica, pelos valores de trabalho e perseverança que sempre me inculcaram, mostrando sempre que o trabalho árduo supera qualquer obstáculo, e por me possibilitarem a oportunidade de realizar uma formação académica superior com qualidade.

À minha namorada, Rita, pela paciência, amor e dedicação inesgotável com que me acompanhou nesta etapa, e pelo apoio incondicional principalmente nos momentos mais difíceis, encorajando-me a dar sempre o melhor de mim sem nunca desistir dos meus objetivos.

Ao Professor Marco Rodrigues, agradeço todo o apoio, disponibilidade e momentos de aprendizagem que proporcionou, esperando refletir a sua orientação cuidada e de excelência durante todo o processo. Levo desta etapa grandes memórias da sua amizade e dedicação.

Ao Professor Doutor Miguel Fachada Coelho, espero transparecer a qualidade dos seus ensinamentos e que sinta que a disponibilidade demonstrada em todos os momentos tenha valido a pena. Expresso a minha admiração pelo exemplo que foi a nível pessoal, académico e profissional.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, Leandro e Diogo, por todos os momentos de companheirismo vividos, e pelas trocas constantes de ideias e informação que facilitaram o quotidiano de todo o processo.

A toda a comunidade escolar da EB 2/3 S. Dr. Daniel de Matos, pessoal docente e não-docente, e em especial ao Grupo de Educação Física, por me terem acolhido e integrado tão naturalmente e por me considerarem um de vós.

À professora Isabel Palma, Isabel Gabriel e ao professor Armando Simões, por terem contribuído para a minha formação em todos os momentos do Estágio Pedagógico.

Aos meus alunos do 10ºB, por todos os desafios que me colocaram e por terem sido compreensivos, dedicados e colaborativos em todas as aulas. Contribuíram imenso para o meu crescimento profissional e pessoal, serão sempre a turma mais especial para mim.

“A educação é a chave para um mundo melhor, cabe a todos nós sabermos usá-la.”

Paulo Porciúncula

Resumo

O Estágio Pedagógico é considerado a etapa final de um longo processo de formação profissional e acadêmica. É o momento de formação final que insere o estagiário num contexto aproximado do real, obrigando a aplicar e a mobilizar todos os seus conhecimentos adquiridos e a relacioná-los com as suas ideias e convicções.

O relatório de estágio engloba todo o trabalho realizado no Estágio Pedagógico, onde é realizada uma reflexão crítica fundamentada cientificamente de todas as experiências vivenciadas, referindo todas as aprendizagens alcançadas e principais dificuldades que se foram verificando ao longo de todo o ano letivo, derivadas da prática pedagógica junto da turma B do 10º ano da Escola Básica 2/3 S. Dr. Daniel de Matos, no ano letivo 2019/2020, localizada em Vila Nova de Poiares.

A estrutura deste relatório assenta em três capítulos principais onde é realizada a Contextualização da Prática Desenvolvida (primeiro capítulo), a Análise Reflexiva Sobre a Prática Pedagógica (segundo capítulo) e o Aprofundamento do Tema-Problema (terceiro capítulo).

O aprofundamento do tema-problema, visa verificar a validade do processo de heteroavaliação como meio de adquirir conhecimento teórico. O estudo realizado surgiu de uma problemática evidenciada na turma, onde os alunos demonstraram um nível baixo de conhecimentos teóricos relativos às diferentes matérias da Educação Física, traduzindo-se em complicações na prática. Neste sentido, surgiu a ideia de utilizar a heteroavaliação para satisfazer as carências observadas e, com isso, tornar mais eficaz as suas aprendizagens.

Palavras-Chave: Conhecimentos Teóricos; Educação Física; Estágio Pedagógico; Heteroavaliação; Intervenção Pedagógica.

Abstract

The Teacher Training is considered the final stage of a long process of professional and academic formation. It is the final training moment that places the trainee in a context close to reality, obliging him/her to apply and mobilize all acquired knowledge and relate it to his/her ideas and convictions.

This report includes all the work done in the Teacher Training, where a scientifically based critical reflection of all the experiences is carried out, referring to all the learning achieved and the main difficulties that have been verified throughout the school year, derived from the pedagogical practice in Class B of the 10th grade of Escola Básica 2/3 S. Dr. Daniel de Matos, in the school year 2019/2020, located in Vila Nova de Poiares.

The structure of this report is based on three main chapters where the Contextualization of the Practice Developed (first chapter), the Reflective Analysis on the Pedagogical Practice (second chapter) and the Deepening of the Problem-Theme (third chapter) are carried out.

The Problem In-depth Analysis aims to verify the validity of the process of heteroevaluation as a mean of acquiring theoretical knowledge. The study steamed from a problem diagnosed in class, where the students demonstrated a low level of theoretical knowledge related to the different subjects of Physical Education, resulting in complications in practice. In this sense, the idea of using heteroevaluation to satisfy the observed deficiencies and, with that, make more effective the pupils' learning.

Keywords: *Theoretical Knowledge; Physical Education; Teacher Training; Heteroevaluation; Educational Intervention.*

Índice

Índice de Tabelas	XI
Índice de Figuras	XI
Índice de Anexos	XI
Lista de Abreviaturas	XII
Introdução	1
Capítulo I - Contextualização da Prática Desenvolvida	3
1. Expetativas Iniciais	3
2. Caracterização do Contexto	5
2.1. A Escola	5
2.2. Grupo Disciplinar de Educação Física	7
2.3. A Turma	8
Capítulo II - Análise Reflexiva Sobre a Prática Pedagógica	11
1. Planeamento	11
1.1. Plano Anual.....	12
1.2. Unidades Didáticas	14
1.3. Plano de Aula.....	17
2. Realização	20
2.1. Dimensão Instrução.....	21
2.2. Dimensão Gestão.....	24
2.3. Dimensão Clima/Disciplina	26
2.4. Decisões de Ajustamento	27
3. Avaliação	28
3.1. Avaliação Formativa Inicial	29
3.2. Avaliação Formativa	30
3.3. Avaliação Sumativa.....	32
3.4. Autoavaliação.....	34
3.5 Critérios de Avaliação.....	34
4. Questões Dilemáticas.....	35
5. Ensino à Distância.....	36
6. Projetos e Parcerias	39

7. Atividades de Organização e Gestão Escolar	41
8. Coadjuvação.....	42
9. Atitude Ético-Profissional.....	43
Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema	46
1. Introdução	46
2. Enquadramento Teórico	47
3. Objetivos	49
3.1. Objetivo Geral	49
3.2. Objetivos Específicos.....	49
4. Metodologia	50
4.1. Amostra	50
4.2. Instrumentos	51
4.3. Procedimentos	51
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados	53
5. Conclusão.....	56
Conclusão e Perspetivas Futuras.....	58
Referências Bibliográficas.....	59
Anexos	62

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Oportunidades de melhoria e estratégias apresentadas	4
Tabela 2 - Níveis de desempenho iniciais e finais dos alunos nas várias matérias lecionadas.....	34
Tabela 3 - Resultados dos alunos do Subgrupo A	53
Tabela 4 - Resultados dos alunos do Subgrupo B	54
Tabela 5 - Distribuição das respostas dos alunos do Subgrupo A às afirmações do questionário de opinião aplicado	55

Índice de Figuras

Figura 1 – Fluxograma da seleção da amostra em estudo	50
--	----

Índice de Anexos

Anexo 1 – Plano Anual de Atividades de Educação Física 2019/2020	62
Anexo 2 – Plano de Rotação de Espaços	63
Anexo 3 – Ficha de Caracterização Individual	64
Anexo 4 – Exemplo de um Quadro de Extensão e Sequência de Conteúdos	67
Anexo 5 – Modelo de Plano de Aula	68
Anexo 6 – Modelo de Grelha de Avaliação Formativa Inicial	70
Anexo 7 – Modelo de Grelha de Avaliação Sumativa	71
Anexo 8 – Ficha de Autoavaliação	72
Anexo 9 – Componentes a Avaliar para os Trabalhos de Ensino à Distância	73
Anexo 10 – Modelo de Relatório de Observação	74
Anexo 11 – Certificado de Participação na Ação de Formação Subordinada ao Programa Educação Olímpica	75
Anexo 12 – Certificado de Participação na Organização do “11º Congresso Nacional de Educação Física	76
Anexo 13 – Certificado de Participação na “IX Oficina de Ideias”	77
Anexo 14 – Questionário de Avaliação de Conteúdos Teóricos	78
Anexo 15 – Ficha de Observação	82
Anexo 16 – Questionário de Opinião	83

Lista de Abreviaturas

EF: Educação Física

EP: Estágio Pedagógico

E-A: Ensino-Aprendizagem

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

Introdução

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio, inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Estágio Pedagógico desenvolvido foi feito na Escola Básica 2/3 S. Dr. Daniel de Matos, incluída no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, durante o ano letivo 2019/2020, junto da turma B do 10º ano de escolaridade. Todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo foi orientado e supervisionado pelo Professor Doutor Miguel Fachada Coelho e pelo professor cooperante da escola Marco Rodrigues.

Este, consiste na última etapa de formação académica e, como tal, é considerado um período de aprendizagem fundamental. Devido a todas as suas especificidades o Estágio Pedagógico é considerado a etapa final de transição do papel de aluno para professor, uma vez que é possível pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos até ao momento, enquanto se adquirem novas competências constantemente, resultantes da exposição à realidade e prática docente.

Assim, este documento espelha todas as aprendizagens adquiridas e a importância de todas as experiências vividas ao longo de todo o ano letivo, através da realização de uma reflexão crítica fundamentada onde são evidenciadas as principais dificuldades e aprendizagens retiradas de cada momento.

O primeiro capítulo diz respeito à contextualização da prática desenvolvida, onde são apresentadas as expectativas iniciais e é feita a contextualização do meio e da turma em que intervimos durante todo o ano letivo. No segundo capítulo, é feita uma análise reflexiva pormenorizada de toda a prática pedagógica desenvolvida durante o ano letivo. Por fim, no terceiro capítulo, é apresentado e aprofundado o tema-problema, resultante de uma problemática identificada na turma do 10ºB, que visou mobilizar a aprendizagem de conhecimento teórico através de um processo de heteroavaliação.

Capítulo I - Contextualização da Prática Desenvolvida

1. Expetativas Iniciais

O Estágio Pedagógico (EP) é um momento solene de efetivação de aprendizagem, sendo o culminar de um processo de formação pessoal e profissional. Como etapa final, adivinhava-se como a mais exigente, mas também a mais gratificante de todas. Para além da oportunidade de aplicar diretamente os conhecimentos adquiridos durante todo o percurso académico, proporciona ainda contactar diretamente com o meio e com todos os intervenientes do processo. Pela sua característica dinâmica, durante o EP ocorrem diversas trocas de informação e conhecimento, características deste período de aprendizagem constante.

Toda esta dimensão trouxe-nos algumas incertezas e receios, uma vez que considerámos não ter experiência suficiente à partida para desempenhar cabalmente o papel de professor. No momento em que iniciámos o estágio, as principais dúvidas que surgiram foram relacionadas com as interações professor-aluno uma vez que nunca tínhamos estado perante uma turma de jovens, não sabendo se estariam dispostos a ouvir aquilo que tínhamos para dizer e a tomar essa informação como verdadeira e ideal. O facto de o professor ser considerado um modelo aumenta a sua importância na vida dos jovens e, conseqüentemente, a necessidade de o professor ser capaz de transmitir conteúdos e de ajudar todos os alunos a superar as suas dificuldades. No entanto, apesar de todas estas incertezas, o EP foi encarado com determinação e com vontade de superar todas as dificuldades e obstáculos apresentados, visando a evolução constante quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

A estratégia utilizada para conhecer melhor as limitações de cada um de nós foi a elaboração do Plano de Formação Individual. Nele, foi feita uma reflexão crítica individual onde foram definidas as expetativas para o EP, as aprendizagens a realizar e as principais virtudes e lacunas de cada estagiário. Posto isto, foram compiladas as seguintes estratégias de formação e tarefas a desempenhar como descrito na Tabela 1.

Tabela 1 – Oportunidades de melhoria e estratégias apresentadas.

Dimensão	A melhorar	Estratégia
Planeamento	1. Organização da aula e dos alunos na aula.	Trabalhar o tema em contexto de reunião de Núcleo de Estágio e observação do seu efeito na prática, nas aulas dos estagiários e do orientador. O orientador lecionar algumas aulas das turmas dos estagiários, seguindo a sua planificação, e estes observarem-nas.
	2. Melhorar a preparação da aula, no que concerne à gestão do material, do espaço, dos alunos e dos próprios exercícios.	Investimento pessoal mais atento nesta tarefa.
	3. Evoluir na especificidade da seleção dos exercícios da aula, de forma a ir ao encontro do objetivo final da unidade.	Pesquisar e investigar mais sobre as matérias de ensino e experimentar em contexto prático, de forma a poder aperceber-se da dificuldade dos gestos e identificar o erro de uma forma mais célere.
Realização	4. Melhorar as estratégias de ensino na aula, principalmente na atuação do professor, de forma a torná-la mais dinâmica, com mais energia e mais alegre.	Discussão em contexto de reunião de núcleo de estágio. Observação das aulas do orientador e dos estagiários e posterior discussão.
	5. Melhorar a qualidade da informação transmitida aos alunos, de uma forma mais clara, sintética e precisa.	Maior domínio do conteúdo, por aquisição de conhecimento, e maior reflexão individual e em grupo, do que é importante e do que é acessório.
	6. Melhorar a quantidade e, principalmente, a qualidade do feedback. Fechar o ciclo do feedback.	Investigar mais acerca das matérias de ensino, de forma a dominar plenamente o conteúdo, para assim conseguir perceber quais as componentes críticas fundamentais do gesto ou ação para, a partir daqui corrigir com mais eficácia.
	7. Controlo da atividade dos alunos, principalmente à distância. Feedback coletivo e cruzado.	
	8. Intervir com os alunos no sentido da superação das suas capacidades e empenho na aula.	Observação das aulas dos colegas estagiários, do orientador e, se necessário, de outros professores da escola.
	9. Utilização de auxiliares de ensino diferenciados.	Experimentar a utilização de outros recursos na aula.
	10. Melhorar o posicionamento na aula, quando se trabalha com vários grupos em locais diferenciados.	Discussão em contexto de reunião de núcleo de estágio. Observação das aulas do orientador e dos estagiários e posterior discussão.

Entrámos no EP cientes da importância de realizar um planeamento atempado e rigoroso, a fim de orientar todo o processo e permitir ajustamentos coerentes de acordo com os objetivos traçados. Apesar deste tipo de trabalho já ter sido realizado em anos transatos, existe uma diferença enorme no contexto em que é feito. Até aqui todo o trabalho foi desenvolvido para alunos fictícios (colegas de mestrado, com um reportório motor vasto) e a partir deste momento, passaria a ser feito para alunos reais. Esta diferença é preponderante na medida em que encerra desafios diferentes e obriga a mobilizar e ajustar os conteúdos dependendo das características dos alunos e da sua reação ao trabalho que seria

desenvolvido. Aliado a um bom planeamento, foi extremamente importante realizar uma reflexão crítica de todo o trabalho desenvolvido, uma vez que a reflexão valoriza a construção pessoal do conhecimento, oferecendo novas formas de aprender, compreender, atuar e resolver problemas, permitindo adquirir mais consciência e conseqüentemente, mais controlo sobre as nossas ações e decisões (Júnior, 2010).

As dificuldades identificadas à partida foram uma maneira de direcionar o nosso trabalho como alunos, na procura da obtenção de mais competências como professores. Houve sempre a tentativa de superar as dificuldades apresentadas e de identificar as novas que foram aparecendo. Os professores orientadores fizeram um esforço incansável e investiram o seu tempo e mestria na nossa formação pessoal e profissional, procurando uma progressão na nossa intervenção pedagógica.

2. Caracterização do Contexto

O meio escolar tem influência direta no desenvolvimento das crianças e dos jovens, podendo ter um impacto significativo na sua vida futura (Evans, 2006). Posto isto, é de extrema importância realizar a caracterização do mesmo para contextualizar o trabalho que iremos realizar e para justificar as nossas escolhas e decisões. Através desta caracterização é possível também identificar fatores que possam influenciar o nosso trabalho ao longo do ano letivo.

2.1. A Escola

A Escola Básica 2/3 S. Dr. Daniel de Matos situa-se em Vila Nova de Poiares, fazendo parte do distrito de Coimbra e localizando-se a 25km do centro da cidade. Esta é a sede de um município constituído por 4 freguesias, albergando cerca de 7281 habitantes (censos 2011). Poiares promove dois megaeventos anuais que mobilizam milhares de pessoas de diversos pontos do país. O Poiares Trail, é um megaevento desportivo inserido no Campeonato Nacional de Trail que conta com a participação de mais de 1200 pessoas. A POIARTES, é uma feira que se realiza no centro da vila, e dá a conhecer todas as especialidades da região aos seus visitantes. Contando já com 30 edições, acolhe cada vez mais participantes e apresenta um desenvolvimento sustentável na sua estrutura e na sua oferta expositiva ano após ano. Nos últimos dois anos, os cinco dias desta feira contaram com a participação de mais de 50000 visitantes. Um dos maiores pretextos para visitar Poiares é a sua chanfana típica, um prato que valeu a atribuição do título de Capital Universal da Chanfana à região. Atualmente, Poiares é caracterizado por ser um conselho

moderno com índice de crescimento elevado em diversos setores, atraindo cada vez mais atividade económica que permite a dinamização da região e a melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes.

As instalações oficiais da escola foram inauguradas em 1984, tornando-se a sede do agrupamento de escolas. Deste agrupamento fazem parte três centros educativos, que se ocupam da formação ao nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo, e a escola que realiza formação ao nível do 2º ciclo, 3º ciclo e secundário. Ao todo, no ano letivo 2018/2019 foram listados 807 alunos distribuídos por todas as instituições e pelos diferentes ciclos de ensino. Os alunos da escola são provenientes de todo o município e estão inseridos em meios socioeconómicos diferentes, conferindo grande importância à ação da escola como agente formador. Na escola, os alunos têm oportunidade de frequentar espaços verdes e contam com uma paisagem natural diversificada, permitindo que disfrutem dos seus tempos livres.

O nome atual da escola foi atribuído em 1998 e permite homenagear o Dr. Daniel de Matos, nascido na freguesia de S. Miguel de Poiares em 1850, considerado uma figura histórica importante do município. Ao longo de toda a sua vida, o Dr. Daniel de Matos desempenhou vários cargos de grande responsabilidade, fazendo parte da classe social alta da época. Para além de ter sido professor na Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, foi um conceituado médico que teve um contributo importante na luta contra a Tuberculose.

O espaço físico da escola é composto por quatro blocos com salas de aula, um bloco polivalente, um espaço exterior para a prática desportiva e respetivos balneários, um restaurante pedagógico e ainda uma pequena oficina. Os dois últimos espaços são os espaços formadores dos cursos profissionais, uma aposta de sucesso da escola que permite formar alunos nas áreas específicas da hotelaria/restauração e mecânica. A escola garante ainda aos alunos acesso a laboratórios de áreas científicas, uma biblioteca, uma sala de estudo, uma sala com materiais eletrónicos e de fotografia, uma papelaria, uma reprografia, um bar e uma cantina. Existe ainda uma Secretaria, serviços de Psicologia e Orientação, e um Centro de Ocupação Juvenil. O corpo docente da escola, constituído por 68 professores, tem ao seu dispor uma sala dos professores, uma sala de reuniões e uma sala de trabalho. O corpo não docente constitui também uma parte importante do funcionamento da escola e conta com cerca de 25 assistentes operacionais.

Para a nossa prática pedagógica contamos com o acesso a um espaço exterior e um espaço interior. O espaço exterior localiza-se dentro da escola e conta com campos

suficientes para a realização da prática desportiva. O espaço interior é o pavilhão municipal e localiza-se a 300 metros da escola. Este espaço é constituído por um campo de futsal que normalmente é ocupado por duas turmas em simultâneo. As infraestruturas apresentam boa qualidade na sua construção e permitem aos alunos praticar atividade física em segurança. Ambos os espaços contam com balneários próprios e com arrecadações para o material oferecido pela escola. Este material é variado e de qualidade, permitindo aos professores lecionar diversas matérias. A quantidade de material oferece ainda oportunidade à lecionação da mesma matéria em simultâneo por dois professores diferentes. As condições oferecidas para as aulas de EF são bastante importantes uma vez que são um fator de motivação para os intervenientes e desta forma, ajudam a otimizar o processo e a aumentar as aprendizagens dos alunos.

Ao nível do Desporto Escolar, a escola oferece aos alunos oportunidade de participar nas modalidades de Futsal Feminino, Badminton, Ténis de Mesa e Boccia. A oferta vasta de participação em diversas modalidades é um fator extremamente positivo uma vez que permite apoiar a oferta desportiva dada pelo concelho aos jovens, sendo importante referir a aposta constante no desenvolvimento de infraestruturas desportivas.

2.2. Grupo Disciplinar de Educação Física

Do corpo docente da escola, é importante referir os professores que influenciaram a nossa prática no contexto do EP. Para a disciplina de Educação Física (EF) a escola conta com cinco professores, mais três estagiários do Núcleo de Estágio. O Núcleo de Estágio é composto pelo professor cooperante Marco Rodrigues, pelos meus colegas Diogo Tomás, Leandro Rosas e por mim, contando com a supervisão do Professor Doutor Miguel Fachada Coelho. Caracterizamo-nos por ser um grupo coeso, divertido e trabalhador, onde todos têm direito à sua opinião relativamente a todas as decisões tomadas, facilitando todos os momentos de reflexão e de trabalho realizados.

No primeiro dia de contacto com a escola, realizámos uma reunião com o professor cooperante, onde nos foram apresentados os procedimentos a realizar no início do ano letivo e os moldes em que se iria desenrolar. Apresentaram-nos a escola e respetivos recursos, fazendo uma visita guiada aos espaços onde iríamos realizar a nossa atividade pedagógica. O corpo docente e não docente teve uma atenção especial connosco durante todo o ano letivo, e desde cedo que se mostraram disponíveis para ajudar e cooperar com o nosso trabalho integrando-nos com naturalidade e rapidez na escola e facilitando a nossa ação junto dos nossos alunos.

O primeiro ponto focado no EP foi a organização das atividades para todo o ano letivo, utilizando como referência o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e o conjunto de decisões tomadas pelo Grupo de EF da escola. Esta estruturação permitiu definir as datas das atividades a desenvolver pelo Núcleo de Estágio e introduzi-las no Plano Anual de Atividades da escola (anexo 1). Paralelamente a este trabalho, analisámos os critérios de avaliação e, conseqüentemente, criámos os documentos regentes da avaliação dos alunos.

Posteriormente, foram-nos apresentados os objetivos específicos para cada ano de escolaridade, o horário de cada turma e o plano de rotação de espaços pelos vários professores, o *roulement* (anexo 2), que ditou a rotação entre o espaço exterior e o pavilhão, de duas em duas semanas. Com toda esta informação tornou-se possível definir as matérias a lecionar e o número de aulas atribuído para cada uma. A definição do número de aulas por Unidade Didática (UD) permitiu atribuir funções didáticas a cada aula e organizar com exatidão o processo de avaliação. Foram ainda selecionadas datas específicas para as duas aplicações da bateria de testes FITescola, uma vez que apresentam grande importância para todos os professores de EF da escola.

O Grupo disciplinar de EF tentou ajustar sempre o trabalho de acordo com as nossas necessidades, na tentativa de melhorar a nossa experiência na escola e de diminuir os constrangimentos à nossa prática docente. É necessário reconhecer o seu contributo para a nossa formação pessoal e profissional no decorrer de todo o EP. Uma palavra de apreço especial tem de ser dada ao professor cooperante Marco Rodrigues, que se esforçou sempre por defender os nossos interesses e acreditou sempre na nossa capacidade de fazer melhor e de superação das nossas dificuldades. Primou sempre pela excelência, criticando construtivamente a nossa intervenção, transmitindo-nos todo o seu conhecimento e experiência, facilitando a nossa atuação como professores.

2.3. A Turma

Após realizar todo o trabalho referido anteriormente é necessário fazer a caracterização da turma onde tivemos oportunidade de lecionar. Para isso, na primeira aula de EF do ano letivo, fornecemos uma ficha de caracterização individual a cada aluno preenchida por si em exclusivo (anexo 3), a fim de recolher informações pertinentes para complementar a planificação já realizada.

A turma B do 10º ano, encontra-se inserida no curso de Línguas e Humanidades, sendo constituída por catorze alunos, nove do sexo masculino e cinco do sexo feminino. O número de alunos foi variando ao longo do ano letivo, tendo sido feitos ajustamentos condizentes

com esse facto. Os alunos têm idades compreendidas entre os catorze e os dezassete anos e são todos residentes no município. Nenhum aluno apresentava dificuldades físicas ou cognitivas severas, havendo apenas um caso único pontual especificamente exclusivo de um aluno com deficiência cognitiva ligeira, não apresentando limitações para a prática desportiva, mas estando, ainda assim, abrangido por um Programa Educativo Individual.

Para a maioria dos alunos, praticar atividade física num contexto à parte da aula de EF não é considerado importante, tendo afirmado que não o fazem nos seus tempos livres. Apenas cinco alunos da turma praticam desporto de competição regularmente. Relativamente às aulas de EF, os alunos indicaram que é uma das suas disciplinas favoritas, no entanto, nem todos apresentam motivação para a prática, justificando-se com a falta de interesse por algumas matérias abordadas. Por isso, consideram que as matérias devem ser lecionadas de forma distribuída, alternando a cada duas semanas, considerando que confere maior diversidade nas suas vivências e aumenta a sua motivação para a prática. As aulas de EF foram divididas em dois blocos semanais de 90' cada, um à 2ª feira das 12:00h às 13:30h, e outro à 5ª feira das 8:30h às 10:00h. Em situações normais, a turma não apresentou comportamentos de desvio em relação às tarefas propostas para a aula, no entanto no bloco de 2ª feira apresentavam-se por vezes algo distraídos, perturbando o decorrer normal da aula. A possível explicação para este facto prende-se por este ser o último bloco de aulas antes do almoço, encontrando-se mais cansados e agitados que o normal. Por isso, neste bloco de aulas concreto foi necessário adotar uma postura mais autoritária e apresentar tarefas que não dessem azo a comportamentos desviantes.

A generalidade dos alunos da turma apresentou grandes carências ao nível do desempenho nas matérias, tendo grandes deficiências na componente prática e teórica de cada uma e apresentando pouca cultura desportiva. De todos os alunos, apenas três a quatro se posicionavam no nível avançado de desempenho em algumas matérias, enquanto que todos os outros variavam o seu desempenho dependendo da matéria lecionada, situando-se entre os níveis introdutório e elementar. Esta característica da turma teve grande preponderância no planeamento das aulas e na definição dos objetivos para cada UD, sendo necessário adaptarmos frequentemente os mesmos de maneira a aumentar o sucesso dos alunos e as suas aprendizagens. A aplicação dos testes de aptidão física da bateria FITescola, permitiram confirmar as carências esperadas ao nível da aptidão física dos alunos, e deram informações adicionais para a planificação do trabalho desta componente nas aulas da disciplina. Houve ainda possibilidade de realizar uma segunda medição, para

confirmar os ganhos dos alunos e perceber se as estratégias definidas para a potencialização da aptidão física surtiram o efeito desejado.

Esta caracterização permitiu-nos conhecer melhor as características de cada aluno, e ajudou-nos a selecionar as melhores estratégias para nos relacionarmos com eles. Desta forma, conseguimos adequar o processo de ensino de acordo com os pontos fortes e dificuldades de cada um, indo de encontro ao objetivo principal de maximizar as aprendizagens dos alunos.

Capítulo II - Análise Reflexiva Sobre a Prática Pedagógica

O EP é um processo complexo que permite aos professores estagiários pôr em prática um conjunto de aprendizagens adquiridas durante toda a sua formação. Simões (1996), considera o EP único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor, constituindo um período marcante na sua carreira. No decorrer deste processo desenvolvemos diversas atividades que se encontram divididas em quatro dimensões principais: 1) planeamento, 2) realização, 3) avaliação e 4) componente ético-profissional. Todas elas têm por objetivo orientar o processo de Ensino-Aprendizagem (E-A), tornando-o o mais eficaz possível. É, por isso, extremamente importante apresentar as decisões tomadas durante todo o EP e refletir criticamente acerca dos efeitos que delas advieram, uma vez que influenciaram diretamente todo o trajeto decorrido.

1. Planeamento

O planeamento no ensino é uma construção orientadora da ação do professor que, como processo, organiza e dá direção à prática, mantendo a coerência com os objetivos a que se propõe (Bossle, 2002). Por isso, o planeamento pode ser conceitualizado como um processo de revisão que organiza todo o processo de E-A (Pacheco, 1995), que possibilita a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010). Um bom planeamento permite ainda antecipar problemas que possam surgir, e apresentar alternativas imediatas sem comprometer o desenvolvimento normal das aprendizagens dos alunos. Januário (1996), indica que o planeamento é o processo de aplicação dos programas escolares, onde os professores desenvolvem e adaptam os conteúdos ao contexto de ensino e à realidade de cada turma.

O planeamento na EF constitui uma obrigação reflexiva do professor, uma vez que é imprescindível organizar e regulamentar as diferentes etapas fundamentais da intervenção do professor. O guia de estágio apoiado pelos fundamentos de Bento (2003), divide o planeamento em três fases distintas: o Plano Anual, que permite realizar um planeamento a longo prazo dos processos de planificação e conseqüente regulamentação da sua efetivação durante o ano letivo, as Unidades Didáticas, onde são referenciados os objetivos concretos para cada matéria a lecionar, e os Planos de Aula, onde é feita a descrição e planificação pormenorizada da intervenção do professor aula a aula. Estas três fases encontram-se intimamente ligadas e permitem organizar o processo de E-A.

1.1. Plano Anual

O Plano Anual é o primeiro documento a realizar no EP, uma vez que é considerado o primeiro passo da preparação do ensino, constituindo uma necessidade objetiva, que traduz sobretudo, a compreensão de domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo (Bento, 2003). Seguindo este pressuposto, elaborámos o documento primordial regulamentador da nossa intervenção, planificando as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo.

A construção deste documento iniciou-se com a recolha de informações acerca da escola e do meio, das decisões metodológicas do Grupo de EF, da turma em que realizámos a nossa prática pedagógica e ainda dos recursos materiais, espaciais e humanos disponíveis na escola e a sua organização. Para concluir a elaboração deste documento realizámos uma análise reflexiva ao PNEF de modo a inteirarmo-nos das informações que permitiram desenvolver o processo de E-A com eficácia, e perceber os objetivos gerais e específicos na tríade dos domínios psicomotor, cognitivo e socioafetivo, para o ano de escolaridade concreto da nossa turma, característicos da matéria de ensino da EF. A compilação de todas estas informações teve a vantagem de permitir um ajuste imediato consoante os imprevistos que foram surgindo durante todo o ano letivo, devido ao carácter flexível deste documento.

No passo seguinte, foi feita a análise das matérias a abordar para cada ano de escolaridade. Estas são pré-definidas pelo Grupo de EF da escola, que, tendo por base o PNEF, selecionou as matérias de acordo com o panorama real da escola e com as características principais dos alunos conhecidas, estabelecendo objetivos concretos adaptados à realidade de cada ano de escolaridade. Esta seleção de matérias obrigatórias pressupõe a obtenção de competências referenciadas pelo Grupo de EF da escola, e é coerente com os objetivos traçados para o perfil dos alunos no fim de cada ano de escolaridade e no fim do ensino secundário. As matérias selecionadas permitem ainda realizar um *transfer* das aprendizagens entre elas, dando aos alunos oportunidade de exercitar as suas habilidades motoras em contextos diferenciados, otimizando as suas aprendizagens.

Para além deste conjunto de matérias obrigatórias a lecionar, tivemos oportunidade de selecionar duas matérias alternativas, sendo política do professor cooperante, dar essa responsabilidade aos seus estagiários. Para o efeito, existiu o requisito de nunca termos tido contacto com as matérias escolhidas, de maneira a aumentar o nosso repertório de ensino e

a nossa exposição a realidades nunca antes presenciadas, fomentando a nossa capacidade de planificar e realizar num contexto desconhecido.

Tendo em conta todos estes fatores, durante todo o ano letivo lecionámos as matérias de Voleibol, Andebol, Basquetebol, Atletismo, Ténis, Badminton, Ginástica de Solo, Danças Sociais, como definido pelo Grupo de EF, e ainda as matérias alternativas de Corfebol e *Tag-Rugby*. A escolha das matérias alternativas, para além do referido anteriormente, teve uma ligação direta às preferências dos alunos e às condições oferecidas pela escola para a prática das mesmas, partindo do pressuposto que seria possível oferecer aos alunos experiências enriquecedoras ao nível das aprendizagens.

Após a seleção das matérias a lecionar, foi possível definir a duração e momento de cada uma, distribuindo-as pelo calendário letivo. A definição destes momentos foi influenciada por um conjunto de regulamentos específicos da escola, nomeadamente pelo *roulement* e pelos recursos espaciais e materiais. O sistema de rotação de espaços, determinou a mudança quinzenal de espaço, afetando a organização da distribuição das matérias apoiando a decisão de lecionar os conteúdos de forma distribuída. Apresentar os conteúdos de forma distribuída aos alunos, ofereceu-lhes maior diversidade de estímulos num curto espaço de tempo, e, mais importante ainda, uma maior regularidade dos estímulos de cada uma, pois há o prolongamento da sua duração ao longo de cada período, dando a possibilidade de retirarem mais proveito das mesmas. A operacionalização deste modo de apresentar os conteúdos, permitiu-nos aprimorar a nossa capacidade de adaptação à mudança constante de espaço e matéria, e obrigou-nos a planificar de maneira a aproveitar as aprendizagens comuns entre matérias para facilitar o *transfer* dos conteúdos por parte dos alunos. No entanto, este fator pressupõe uma responsabilidade adicional à nossa intervenção, uma vez que obrigou a inteirarmo-nos das especificidades e estratégias individualizadas de cada matéria e a mobilizar mais conteúdos diferentes num curto espaço de tempo e aplicá-los no contexto da aula.

Nesta fase, ficaram ainda definidos os momentos de avaliação da aptidão física dos alunos e os moldes dos mesmos, uma vez que os professores do Grupo de EF selecionaram do total de testes da bateria FITescola, aqueles que permitem aferir com exatidão o nível de aptidão física dos alunos. Para além das medições da composição corporal, foram realizados os testes de: 1) abdominais; 2) flexões de braços; 3) impulsão horizontal; 4) flexibilidade dos ombros e dos membros inferiores; 5) e vaivém. A primeira medição dos testes foi planeada para as primeiras semanas do ano letivo, de maneira a utilizarmos os resultados adquiridos para direcionar as atividades das aulas de acordo com as limitações

observáveis dos alunos e assim, potenciar o seu desenvolvimento saudável. A segunda medição foi planeada para uma fase mais avançada do ano letivo (final do 2º período/início do 3º período), de maneira a verificar as melhorias ou retrocessos dos alunos, e obter informações acerca da adequação das estratégias aplicadas para o desenvolvimento dos alunos até ao momento, possibilitando a sua reformulação consoante a realidade observada.

Finalmente, foram definidos e calendarizados os momentos formais de avaliação para cada matéria, bem como a sua operacionalização, de maneira a validar e justificar todas as etapas do processo de E-A.

No decorrer de todo o ano letivo, foi perceptível a importância deste documento, uma vez que orientou todo o processo de E-A. Dada a influência positiva ao nível da nossa intervenção, consideramos que teve também influência direta nas aprendizagens dos alunos e no seu interesse pela disciplina.

1.2. Unidades Didáticas

Após a realização do Plano Anual e da seleção das matérias a lecionar, ocupámo-nos com a realização dos documentos reguladores de cada uma. Bento (2003), refere-se às UD como parte essencial do programa de uma disciplina, fundamentais e integrais do processo pedagógico, apresentando aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.

As UD constituem uma etapa da planificação a médio prazo, contendo especificações que auxiliam o professor na lecionação das aulas das diferentes matérias durante todo o ano letivo. Estas, devem ser construídas antes de cada matéria a abordar, com o objetivo específico de preparar a lecionação das mesmas, uma vez que permite recolher informações acerca dos recursos espaciais, materiais e temporais para cada matéria e dos objetivos a atingir e consequente adaptação à realidade da turma. Permite ainda, estabelecer e mediar o processo avaliativo dos alunos, planificar os conteúdos para cada matéria aula a aula e identificar as metodologias e estratégias principais a serem utilizadas, constituindo um instrumento de suporte para a lecionação de todas as matérias, procurando oferecer ao professor e aos alunos mais eficácia no processo de aprendizagem.

A estrutura de cada UD foi por nós definida autonomamente, com base numa pesquisa das informações mais pertinentes a recolher e sobre a organização lógica para as apresentar. Optámos por realizar o levantamento dos recursos disponíveis para o

desenvolvimento de cada matéria em primeiro lugar, devido à sua influência direta em todas as restantes componentes, passando depois para a Estrutura do Conhecimento de cada matéria. A estruturação do conhecimento permitiu realizar a planificação daquilo que encontramos ao longo do ensino de cada matéria (Vickers, 1990). Estas foram as duas primeiras componentes das UD tidas em conta, uma vez que funcionaram como meio de ligação entre os recursos existentes e a prática pedagógica.

O desenvolvimento das UD iniciou-se após o momento de avaliação formativa inicial de cada matéria, e teve atenção às informações recolhidas anteriormente para a realização de cada uma. Foi a partir deste momento que pudemos realizar uma análise integral dos objetivos definidos no PNEF para cada matéria e, tendo por base as elações retiradas da avaliação formativa inicial acerca dos conhecimentos teóricos, aptidões e desempenho motor dos alunos, proceder à adequação dos mesmos consoante a realidade apresentada. Esta prática foi acompanhada da divisão dos alunos por grupos de nível consoante o seu desempenho (introdutório, elementar e avançado), uma vez que permitiu identificar mais facilmente as limitações de cada aluno e estabelecer objetivos gerais/específicos adequados para cada grupo individualmente. Para além dos objetivos relacionados com as matérias de ensino, definimos objetivos específicos para a componente da aptidão física da turma, uma vez que os resultados da 1ª aplicação dos testes da bateria FITescola, confirmaram a existência de grandes carências nesta componente. Dos catorze alunos da turma, apenas quatro se posicionaram dentro dos valores da zona saudável em todos os parâmetros avaliados. Em contrapartida, três alunos apresentaram-se fora de todos os valores da zona saudável com exceção de um parâmetro. Partindo deste panorama, com base nos resultados recolhidos, propusemos apresentar situações específicas que permitissem potenciar a capacidade anaeróbia e a flexibilidade dos alunos em cada matéria lecionada, uma vez que foram os parâmetros com os resultados mais baixos para a generalidade da turma.

O passo seguinte foi planificar o ensino de cada matéria, através da realização do quadro de extensão e sequência de conteúdos (anexo 4) (facilitou a distribuição/organização de cada matéria no tempo e a atribuição das funções didáticas a cada aula), da compilação das progressões pedagógicas principais e da definição das metodologias e estratégias gerais e individuais de cada uma, constituindo as principais informações mediadoras da nossa intervenção. Através desta mediação e planificação o trabalho foi realizado consoante as necessidades e características dos alunos, propiciando-se um clima ótimo para o desenvolvimento das suas habilidades e superação de dificuldades concretas.

A avaliação sumativa constitui o momento final de cada UD, e dela foi possível realizar uma apreciação global do desempenho da turma em cada matéria. Foram identificados concretamente não só os objetivos atingidos pelos alunos, mas também, aqueles que ficaram por atingir, elencando as eventuais razões para tal situação. Numa fase inicial, observámos que os objetivos definidos ficaram aquém da resposta dada pelos alunos, mostrando que o planeamento a este nível foi demasiado ambicioso para a turma em questão. Esta situação foi remediada imediatamente, tendo sido dada mais atenção à seleção dos objetivos de maneira mais eficaz, procurando aumentar o sucesso e as aprendizagens dos alunos em cada matéria, dentro de cada nível de desempenho.

No final de cada UD existiu sempre um espaço para a realização de um balanço final que permitiu realizar uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido durante todo o processo de ensino, contribuindo diretamente para a nossa formação contínua, uma vez que constitui um momento de identificação dos principais erros cometidos e da apresentação de estratégias concretas que os permitissem colmatar. Adicionalmente, permitiu identificar as práticas adequadas passíveis de serem retidas e aplicadas noutras matérias.

A principal dificuldade sentida na elaboração deste documento, foi a seleção das progressões pedagógicas num momento inicial da lecionação de cada matéria. Devido à nossa inexperiência, tornou-se difícil prever as situações que se adequariam melhor à realidade das nossas turmas e que permitiriam aos alunos desenvolverem as suas capacidades com maior eficácia. Aliada à pesquisa constante, trabalhámos sob a supervisão do professor cooperante, pois considerámos imprescindível o seu contributo nesta componente devido à sua vasta experiência na área. Esta situação propiciou momentos de reflexão em grupo, levando à harmonização do clima de entreajuda presente no Núcleo de Estágio desde o primeiro dia.

A construção da UD de Ginástica de Solo foi a mais marcante, uma vez que constituiu a matéria onde apresentámos mais dificuldades em termos do domínio dos conhecimentos teóricos e práticos, e da melhor maneira de transmitir os conteúdos aos alunos. Por isso, a abordagem selecionada para a construção da UD foi pensada estrategicamente, na medida em que o seu *timing* de lecionação foi definido para uma altura onde já tivéssemos mais tempo de relacionamento com os alunos e mais experiência na intervenção pedagógica. Optámos por lecionar a matéria numa fase mais avançada do EP (no final do 2º período), dando oportunidade para cimentarmos as relações professor-aluno e aluno-aluno, de maneira a melhorar a envolvimento dos

alunos nas atividades específicas de cada aula. Por outro lado, tivemos mais tempo para nos inteirarmos das especificidades do processo de E-A e para aprimorar a nossa intervenção, levando à seleção e obtenção de um conjunto de conhecimentos fulcrais da matéria em questão, permitindo realizar uma reflexão fundamentada acerca da abordagem mais eficaz dos conteúdos para a realidade da turma em questão.

A elaboração destes documentos revelou-se extremamente importante, uma vez que permitiu regulamentar a nossa intervenção. O seu carácter flexível ofereceu a possibilidade de remediar situações imprevisíveis, adaptando-se facilmente a qualquer alteração feita. A compilação de todas estas informações de maneira tão objetiva, facilitou a sua consulta e compreensão, nomeadamente no momento da idealização e construção dos planos de aula. Houve sempre a preocupação constante de realizar pesquisas extensivas dos conteúdos de cada matéria, procurando adquirir novos conhecimentos que permitissem estimular as aprendizagens juntos dos alunos.

1.3. Plano de Aula

A fase do planeamento termina com decisões a nível micro, através da realização dos planos de aula. Para Bento (2003), a aula é o momento de convergência do pensamento e da ação do professor. Dando por isso, oportunidade ao professor de aplicar os conhecimentos genéricos de cada matéria, e aliá-los às suas crenças e ideologias, de maneira a construir um momento de aprendizagem efetiva para os alunos. Esta é a fase do planeamento mais exercitada durante todo o EP e por isso, foi uma componente bastante debatida em contexto de reunião de Núcleo de Estágio. Siedentop (2008) indica que a preparação das aulas, deve pressupor um elevado tempo de empenho motor dos alunos, uma motivação e estimulação dos alunos para promover a sua participação ativa na aula, uma apresentação clara e sucinta dos objetivos da aula, trabalhando sempre em prol da produtividade e evolução dos alunos.

O plano de aula deve ter como ponto de partida os documentos apresentados anteriormente, sendo uma representação exata dos objetivos e conteúdos propostos. Na definição da estrutura do plano de aula, procurámos um modelo que fosse simples, prático e capaz de aglutinar toda a informação importante e pertinente, obtendo um documento útil capaz de planificar concretamente cada aula (anexo 5).

A divisão da aula em três partes distintas, permitiu estruturar concretamente cada momento da mesma e organizá-la numa sequência lógica de eventos, de acordo com os

objetivos específicos para cada parte. Esta situação facilitou a adequação das tarefas selecionadas e permitiu-nos ainda perceber o seu impacto na duração total da aula.

A parte inicial da aula foi constituída por um momento de preleção inicial, com a apresentação dos conteúdos/objetivos de cada aula aos alunos, e um momento de preparação dos alunos para a prática, através de um aquecimento geral e/ou específico, reduzindo o risco de prevalência de lesões. Procurámos dividir sempre o aquecimento em dois momentos distintos, um de mobilização articular das estruturas corporais a utilizar durante a aula, e outro momento direcionado para os conteúdos da aula de maneira a realizar o seu *transfer* para a parte fundamental, recorrendo muitas vezes a jogos lúdicos para aumentar o empenho e envolvimento dos alunos. Deste modo, possibilitámos aos alunos a exercitação das habilidades motoras solicitadas na parte fundamental da aula num contexto diferenciado.

Na parte fundamental, foram apresentadas as situações práticas que permitem efetivar as aprendizagens relativas aos conteúdos concretos de cada matéria, incidindo nos objetivos definidos *a priori* para a aula. Este foi o momento da aula que se caracterizou por um maior empenhamento motor, devido à quantidade de conteúdos que foram transmitidos e à diversidade das situações apresentadas, levando não só ao desenvolvimento do domínio motor dos alunos, mas também ao desenvolvimento da sua aptidão física geral. A organização deste momento variou consoante os objetivos propostos e a metodologia específica de cada matéria, sendo que, os exercícios foram sempre apresentados aos alunos num grau de complexidade crescente, de maneira a manter uma sequência lógica nas etapas de aprendizagem de cada habilidade motora.

O final da aula foi o momento de relaxamento das estruturas corporais, onde foi realizada uma síntese dos conteúdos apresentados, de maneira a realizar uma verificação das aprendizagens dos alunos. Apesar de ser o momento da aula com menor duração, não negligenciámos a sua importância, uma vez que forneceu informações importantes acerca das aprendizagens dos alunos e do efeito da nossa intervenção nas mesmas.

A estrutura do plano de aula foi composta por um cabeçalho que permite realizar a contextualização da aula na UD, no tempo e no espaço, e ainda identificar os objetivos propostos, a função didática e os recursos materiais necessários.

Para complementar as informações descritas anteriormente, incluímos um espaço dedicado à justificação das escolhas tomadas, à avaliação formativa dos alunos e à reflexão crítica de cada aula. Optámos por apresentar estas informações junto do plano

de aula, de maneira a facilitar a sua consulta e otimizar a idealização das aulas seguintes de uma mesma matéria, uma vez que indicam os aspetos positivos e negativos da nossa intervenção e a resposta dos alunos às situações apresentadas, identificando as principais dificuldades sentidas pelos mesmos.

A grelha de avaliação formativa e a reflexão crítica, representaram espaços com informações acerca da aula e foram alvo de preenchimento logo após o seu final. Estes dois momentos de reflexão representaram extrema importância para a nossa aprendizagem pessoal, pois permitiu a realização de apreciação concreta da nossa intervenção na aula em questão e a resposta dos alunos à mesma. Permitiu ainda identificar as principais lacunas apresentadas nas diferentes dimensões da aula e as sugestões de melhoria para aulas futuras, visando a otimização do processo de E-A.

Aquando da realização do plano de aula, optámos por realizar também a distribuição dos alunos pelos grupos de trabalho para cada tarefa, consoante o seu nível de desempenho. Para além de ter permitido realizar adaptações aos objetivos e à realização de cada tarefa (dependendo do grupo de alunos a que foi endereçada), permitiu organizar de maneira efetiva os grupos de trabalho pelo espaço de prática e, com isso, facilitou a nossa tarefa de intervir e organizar em contexto de aula. No entanto, no decorrer do ano letivo surgiram dificuldades associadas à operacionalização deste momento em certas situações. Mais concretamente, nas matérias dos jogos desportivos coletivos, uma vez que a turma apresentava um nível geral de desenvolvimento motor baixo, o número de alunos presentes no nível avançado de desempenho foi reduzido (geralmente três a cinco alunos), impossibilitando a idealização de situações de aprendizagem em competição próximas da realidade para este grupo de alunos, o que dificultou a criação de desafios aos mesmos. Por essa razão, em algumas matérias os grupos de trabalho formados para situações de jogo reduzido/formal apresentavam alunos dos diferentes níveis de desempenho, para gerar envolvimento de todos na aula e apresentar obstáculos a todos os alunos independentemente do seu nível de desempenho. Por um lado, os alunos com nível de desempenho mais baixo puderam experienciar contextos de jogo mais complexos do que o habitual para o seu nível, obrigando-os a envolverem-se mais nas tarefas propostas. Por outro lado, os alunos com nível de desempenho mais avançado foram obrigados a solicitar as suas competências motoras e cognitivas com mais frequência, uma vez que encontraram níveis diferentes de desempenho na sua equipa e na equipa adversária, conferindo maior imprevisibilidade e obstáculos diferenciados a cada tarefa da aula. Esta adaptação, permitiu aumentar a participação de todos na aula e a diversidade de aprendizagens em cada matéria.

No momento da planificação das aulas, tomámos atenção à apresentação de tarefas relacionadas com a aptidão física dos alunos, devido às informações descritas anteriormente relativas à turma. Devido às carências evidenciadas pelos alunos, acreditámos que seria proveitoso para os mesmos, a apresentação de situações específicas relacionadas com a potenciação da flexibilidade e da sua capacidade anaeróbia. Todos estes fatores foram tidos em conta no momento da construção do plano de aula e, de uma maneira geral, a flexibilidade foi solicitada nos momentos iniciais e finais da generalidade das aulas e o trabalho de potenciação da resistência anaeróbia foi realizado especificamente no final de praticamente todas as aulas, quer no espaço exterior, quer no pavilhão, para oferecer maior diversidade de estímulos aos alunos. A atenção dada à planificação deste tipo de trabalho, permitiu não só direcionar as situações específicas apresentadas para as características de cada matéria, mas também dosear o esforço consoante a densidade motora da aula (no caso da potenciação da capacidade anaeróbia).

Uma vez que a construção do plano de aula tem influência direta na qualidade do processo de E-A, a realização adequada do mesmo foi alvo de escrutínio durante todo o ano letivo. O professor cooperante supervisionou os primeiros preenchimentos deste documento, indicando um conjunto de regras para o efeito. Além disso, foram rapidamente identificadas as principais fragilidades na elaboração dos mesmos, tendo sido prontamente visíveis as nossas dificuldades na seleção dos exercícios mais adequados para os objetivos de cada aula e a sequenciação lógica dos mesmos, nomeadamente na parte inicial e no momento de apresentar progressões aos alunos. Para colmatar estas lacunas, procurámos inteirar-nos de um leque mais extensivo de exercícios e realizar a sua adequação para cada objetivo específico e procurar sempre a sua adaptação às turmas em questão, de maneira a obter uma aprendizagem mais eficaz, consoante a realidade dos alunos apresentada.

2. Realização

Bento (2003), considera que o ensino é criado duas vezes, primeiro na conceção e depois na realidade. Piéron (1996), considera a realização como o verdadeiro momento de convergência/confrontação entre a teoria e o mundo real do ensino. Considerámos este momento a ação direta interventiva do professor junto dos seus alunos, com a aplicação de todo o planeamento referido anteriormente em contexto prático.

No desenvolvimento da nossa intervenção pedagógica, identificámo-nos com as ideias de Medley (1979), que apresenta cinco conceitos integrantes do perfil de um professor eficaz, referindo que este deve: ser detentor de traços pessoais desejáveis; utilizar métodos de ensino eficazes; criar uma boa atmosfera em sala de aula; apresentar um vasto repertório de competências; e ter um poder de tomada de decisão apurado, que lhe permita resolver problemas momentaneamente da maneira mais correta possível. Apesar de serem conceitos definidos há quarenta e um anos atrás, compilam perfeitamente a nossa perceção do perfil ideal de um professor.

Para um professor conduzir a realização de uma aula corretamente deve, para além de ser detentor do perfil referido acima, ser capaz de gerir as tarefas didáticas e ter em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica nomeadamente a dimensão instrução, gestão, clima e disciplina. Estas dimensões influenciam diretamente a intervenção pedagógica, que deve ser adaptada ao contexto real, de maneira a proporcionar aprendizagens objetivadas tanto para professores, como para alunos (Siedentop, 2008).

2.1. Dimensão Instrução

A instrução engloba todos os atos de intervenção pedagógica, que o professor tem ao seu dispor para otimizar a transmissão de conhecimento aos seus alunos. De acordo com Silva (2014), podemos afirmar que a dimensão instrução é constituída por quatro aspetos fundamentais: a preleção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração. Desde cedo que foi perceptível a importância destes quatro aspetos no momento de fomentar a mobilização dos conhecimentos por parte dos alunos, e por isso, foram definidas estratégias e boas práticas para cada um. Nos momentos de reflexão pós-aula, foi possível averiguar o cumprimento ou não das mesmas e perceber a sua consequência direta no desempenho dos alunos.

A preleção inicial teve por objetivo realizar a ponte entre os conhecimentos transmitidos em aulas anteriores e contextualizá-los de acordo com os objetivos da própria aula. Desta forma, foi possível situar os alunos na matéria em questão e justificar as tarefas propostas para cada aula. A preleção final, foi feita, na maior parte das vezes, após o retorno à calma, de maneira a realizar uma síntese dos conteúdos da aula, promovendo a consolidação dos mesmos por parte dos alunos, permitindo reforçar os objetivos e conteúdos abordados na aula. Houve sempre o cuidado de realizar a preleção o mais concreta e concisa possível, de maneira a manter a atenção e o envolvimento dos alunos. Em ambos os momentos de preleção recorreremos ao questionamento para constatar o nível

de conhecimento dos alunos e as aprendizagens que retiraram das aulas em relação a cada matéria. Siedentop (2008), indica que as perguntas colocadas aos alunos devem ser curtas e facilmente perceptíveis, sendo encorajada a participação dos alunos neste momento.

Nas primeiras aulas de início de cada UD, tivemos tendência para alongar demasiado a preleção inicial da aula e utilizar excessivamente o questionamento aos alunos, pois acreditávamos que seria benéfico realizar uma revisão completa dos conteúdos de cada matéria. Neste caso concreto, percebemos que esta prática não surtia o efeito pretendido uma vez que não conseguíamos manter o foco de todos os alunos em simultâneo na mobilização de um conjunto tão extenso de conteúdos. Decidimos então realizar uma preleção inicial mais curta, transmitindo os conteúdos e objetivos principais da UD no início da aula, e recorremos a preleções curtas e concisas durante toda a parte fundamental da aula, fornecendo aos alunos menos informação de cada vez. Assim, conseguimos ajustar o teor da informação dada aos objetivos concretos de cada exercício e facilitar a compreensão e consolidação dos conteúdos por parte dos alunos.

O *feedback* pode ser definido como o ato de fornecer informação após observação direta de uma ação. Ou seja, após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno, é expectável que o professor forneça informações acerca da mesma que lhe permita uma ideia do seu desempenho (Rosado e Mesquita, 2011). Mosston e Ashworth (2008) consideram que fornecer *feedback* específico, apropriado e positivo ajuda os alunos a construir esta ideia própria da sua prestação, ajudando no seu desenvolvimento e na superação das suas dificuldades.

Seguindo esta linha de pensamento, houve a preocupação constante de fornecer informações aos alunos acerca do seu desempenho nas tarefas da aula e aferir a sua compreensão das mesmas, fechando um ciclo completo de *feedback*. Inicialmente, o fornecimento de *feedback* não era suficiente nem se fazia acompanhar de uma atitude dinâmica na nossa intervenção e o seu efeito não foi o desejado. Após um momento de reflexão conjunta, pesquisámos acerca da importância do *feedback* e da motivação nos alunos para a componente prática da aula, e percebemos a influência que este processo tem no desenvolvimento das competências dos alunos. A partir desse momento, realizámos imediatamente mudanças na nossa atitude no momento da transmissão do *feedback*, participando ativamente nas tarefas da aula, retirando como consequência desse comportamento um maior envolvimento e predisposição dos alunos para as

tarefas da aula, traduzindo-se em melhorias significativas nas suas aprendizagens e na sua participação.

Durante todo o EP, desenvolvemos competências ao nível do fornecimento de *feedback*, melhorando, não só a sua frequência, mas também a sua qualidade e pertinência. Trabalhámos constantemente no aperfeiçoamento desta competência, uma vez que, de acordo com Quina *et al.* (1995), referem que a qualidade e pertinência do *feedback*, constitui uma característica tão ou mais importante do que a sua frequência. Foi necessário para isso, prestar mais atenção ao desempenho dos alunos e conhecer detalhadamente as principais componentes críticas de cada ação motora, melhorando a identificação de eventuais erros apresentados pelos alunos na execução de uma determinada tarefa, culminando no fornecimento adequado de *feedback*. Constatámos ainda, que os alunos respondem melhor ao fornecimento de um reforço positivo da sua ação, tentando ao máximo utilizá-lo em todos os momentos da aula.

O direcionamento do *feedback* constitui também um fator importante para atingir o seu objetivo, sendo que utilizámos principalmente o *feedback* direcionado a cada aluno individualmente, em grupo e à turma. A adequação da direção do *feedback* permitiu uma melhor compreensão das informações por parte do aluno/alunos e permitiu otimizar a gestão do tempo da aula. Relativamente à forma de *feedback* fornecido, utilizámos com mais frequência os de tipo auditivo, visual e interrogativo, devido à sua facilidade de transmitir informações mais rapidamente aos alunos, sem ser necessário quebrar o envolvimento dos alunos nas tarefas das aulas. Nas primeiras aulas lecionadas, a nossa preocupação centrou-se em fornecer o máximo de *feedback* possível aos alunos em todas as tarefas da aula, negligenciando por vezes, o fecho de um ciclo completo de *feedback* corretamente, não fornecendo informação suficiente ao aluno acerca da adaptação feita ao seu desempenho. Aliado a essa situação, o fornecimento de *feedback* era feito a alunos que se encontravam mais perto da nossa posição momentânea, pondo de parte o *feedback* à distância. Percebemos então que ambas as situações, constituíram um problema na nossa ação interventiva, uma vez que impossibilitavam o controlo geral das atividades de toda a turma, uma vez que estávamos focados apenas num pequeno grupo de alunos, permitindo aos restantes alunos o desvio dos objetivos das tarefas sem termos perceção disso. Verificámos a importância de melhorar as informações prestadas aos alunos no momento da correção do seu desempenho e ainda a importância de fornecer *feedback* constante a todos os grupos de trabalho da aula, independentemente do nosso posicionamento, uma vez

que permite observar todo o espaço e controlar todas as atividades da aula, impedindo comportamentos de desvio das tarefas propostas.

Finalmente, a demonstração foi um método de intervenção utilizado diariamente no contexto da aula, que permitiu aliar a verbalização à representação real das tarefas. Assim, a demonstração permite fornecer um complemento visual aos alunos, dando-lhes uma referência visual da realização de uma determinada ação, movimento ou gesto técnico. Para garantir a qualidade da representação, as demonstrações ficaram geralmente ao nosso encargo, uma vez que apresentamos facilidade natural em realizar as ações de todas as matérias com correção suficiente, e também pelo facto de os alunos não apresentarem capacidade para o fazer em condições ideais nas diversas matérias. Esta decisão prende-se com a necessidade de oferecer aos alunos oportunidade de compreender melhor as informações transmitidas. As demonstrações foram feitas sempre no início de cada exercício/tarefa, identificando as principais componentes críticas e critérios para o êxito do mesmo. Em diversas situações foi necessário realizar uma segunda demonstração já após o início do exercício, uma vez que a generalidade dos alunos apresentava dificuldades em cumprir os objetivos previamente apresentados. Durante todos os momentos de demonstração, houve o cuidado de colocar os alunos numa posição favorável para a observação, de modo a que conseguissem acompanhá-la com facilidade.

Concluindo, tomamos a instrução como um ponto fulcral do processo de E-A, tendo sido aprimorada durante todo o ano letivo, na tentativa de melhorar as experiências dos alunos. A reflexão crítica constante permitiu identificar e contornar as principais práticas erradas apresentadas, promovendo um clima de aprendizagem constante não só para os alunos, mas também para nós professores estagiários.

2.2. Dimensão Gestão

A dimensão gestão é a ação do professor que permite envolver os alunos nas tarefas da aula. Siedentop (1983), define esta dimensão como sendo uma tarefa do professor que provoca elevada participação dos alunos na aula, reduzindo os comportamentos que possam interferir na mesma. Piéron (2005), refere que o empenho motor dos alunos nos exercícios da aula constitui um fator facilitador fundamental nas aprendizagens. Por isso, a gestão da aula, é uma competência que permite encadear e organizar os acontecimentos da aula de maneira lógica e fluída, solicitando ao máximo as aprendizagens e conseqüente desenvolvimento dos alunos.

Apoiando-nos nesta definição e tendo presente a sua importância, foi necessário aprimorar a capacidade de organização da aula, refletindo primordialmente acerca da melhor maneira de rentabilizar o tempo útil disponível para a prática, e de minimizar os tempos de paragens na aula, tendo em conta as diferentes fases e especificidades da aula. Identificámos então, situações que podem influenciar a gestão da aula, nomeadamente o tempo, seleção e organização de cada exercício e a transição entre eles, a preparação e montagem dos materiais para a aula e conseqüente arrumação dos mesmos e o tempo despendido para a instrução e demonstração das tarefas da aula.

No início do ano letivo, como referido acima, foi despendido muito tempo seguido para a explicação e demonstração dos exercícios nas matérias onde os alunos apresentavam poucos conhecimentos. Por isso, foi necessário realizar ajustamentos relativamente a esta prática, levando à melhor compreensão e consolidação dos conteúdos por parte dos alunos.

A preparação do material para a aula e conseqüente disposição pelo espaço da prática, foi feita sempre que possível, previamente à aula, de maneira a não ser necessário parar a aula desnecessariamente e quebrar o envolvimento dos alunos nas tarefas. Com isto, no momento em que os alunos chegavam à aula, já todo o material estava disposto pelo espaço e pronto a ser utilizado, aumentando a facilidade na transição entre exercícios e o seu tempo de prática útil. Assente num dos principais fundamentos do Grupo de EF, o espírito de cooperação e colaboração entre todos, os alunos foram incentivados a participar na recolha e arrumação do material, aprendendo as regras de manuseamento e arrumação do mesmo. Durante o ano letivo, todos os alunos participaram nestas tarefas, solicitando a sua responsabilidade nesta componente.

Para completar as boas práticas de uma gestão eficaz, foi necessário atentar à seleção, organização e atribuição de tempo a cada exercício da aula, no momento do seu planeamento. Foi necessário selecionar exercícios direcionados para os objetivos, de maneira a aproveitar o tempo de empenho motor dos alunos, atribuindo mais tempo aqueles que considerámos mais importantes e que permitissem solicitar com mais frequência as habilidades pré-definidas. De uma maneira geral, as aulas culminaram sempre numa situação aproximada da atividade referente, adaptando cada situação às especificidades de cada matéria. Desta forma, foi possível manter um grau de dificuldade crescente nas tarefas da aula, oferecendo um momento de exercitação e consolidação geral aos alunos no final.

Devido à nossa inexperiência, nos momentos iniciais do EP, demonstrámos algumas dificuldades em conseguir realizar uma boa aula tendo em conta todos estes fatores, uma vez que centrámos inicialmente a nossa atenção em identificar os erros dos alunos e

fornecer *feedback* adequado a cada um, pondo de parte a seleção cuidada dos exercícios para a aula. À medida que avançámos na lecionação das matérias, percebemos que estes elementos se encontram intimamente relacionados, uma vez que uma boa organização facilita a perceção do trabalho dos alunos e conseqüente *feedback*. Por isso, em determinado momento do EP, considerámos a organização das aulas como ponto de partida para a planificação das mesmas, pensando em todas as situações como potenciais facilitadoras das aprendizagens dos conteúdos. Pudemos verificar que, a partir daí, foi muito mais fácil intervir junto dos alunos e fornecer as correções necessárias para atingirem os objetivos propostos.

2.3. Dimensão Clima/Disciplin

Estas duas dimensões surgem em simultâneo pois consideramos estarem interligadas, sendo influenciadas pelas duas dimensões anteriores. Acreditamos que, como refere Siedentop (2008), a organização eficaz de uma aula aliada a um conjunto de estratégias disciplinares cria um clima orientado para a aprendizagem. Por isso, definimos um conjunto de regras e estratégias, que permitiram apresentar condições pedagógicas favoráveis à aprendizagem dos alunos.

Com a verificação dos efeitos da nossa intervenção ativa e dinâmica nas tarefas da aula, constatámos que os alunos mantiveram maior empenho e participação nas mesmas, contribuindo para o sucesso geral de todos. Pautámos pela transmissão de valores intrínsecos à disciplina, identificando-os em momentos oportunos da aula. A turma, de uma maneira geral, apresentou uma grande falta de motivação para as aulas práticas no início do ano, tendo por isso, o estabelecimento de relações pessoais numa fase inicial do ano letivo grande influência nesta situação, dando confiança aos alunos para se envolverem no trabalho desenvolvido durante as aulas. No ensino dos jogos desportivos, para contornar esta situação, intervimos na parte prática da aula, executando algumas tarefas em conjunto com os alunos, insistindo sempre no seu envolvimento nas mesmas. Para além de existir um estímulo constante para a sua participação, esta estratégia permitiu aos alunos experienciarem uma situação de jogo corrido (muitas das vezes nula até então), oferecendo maior tempo de prática efetiva e ainda a oportunidade de atingir os objetivos propostos para a tarefa. Todos estes fatores contribuíram positivamente para as aprendizagens dos alunos, uma vez que apresentaram maiores índices de autonomia e motivação na tentativa de alcançarem o tão desejado sucesso.

A componente da disciplina relaciona-se intimamente com o clima da aula, uma vez que diz respeito à diferenciação entre um comportamento apropriado e inapropriado (Siedentop, 1983), tendo em conta que uma turma disciplinada aprende de maneira mais efetiva (Siedentop, 2008). No início sentimos receio relativamente ao modo como os alunos poderiam reagir à nossa ideia de disciplina, uma vez que nunca tínhamos estado neste contexto pedagógico. Rapidamente superamos esta preocupação, uma vez que a turma apresentou um comportamento adequado durante todo o ano letivo, sendo predominante o respeito pelo professor durante as diversas aulas. Apenas foram verificadas situações pontuais onde um, ou mais alunos da turma, apresentaram comportamentos desviantes da tarefa, tendo sido resolvidas rapidamente sem ser necessário uma repreensão especial. De uma maneira geral, não se verificaram comportamentos que tenham perturbado o normal funcionamento da aula.

A criação de relações próximas com os alunos aliada à nossa intervenção dinâmica, ativa e constante, permitiu fomentar o clima de aprendizagem pretendido para as aulas. Estas dimensões constituíram grande importância para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que estes apresentaram fraca motivação para a prática das diferentes matérias apresentadas ao longo de todo o ano letivo. Assim, pudemos manter os alunos empenhados nas tarefas da aula, com a consciência que respeitam a nossa ação e o auxílio prestado.

2.4. Decisões de Ajustamento

O trabalho do professor é alvo de ajustes constantes relativamente ao seu planeamento inicial. Tivemos oportunidade de constatar a importância destes ajustes, uma vez que permitem potenciar as aprendizagens dos alunos. Quando um professor realiza um ajustamento, procura sempre realizar uma aproximação dos objetivos estabelecidos no prognóstico inicial, ao desenvolvimento e à situação real apresentada.

Durante todo o processo do EP, foram realizadas diversas alterações aos planeamentos realizados na procura de maximizar as aprendizagens dos alunos, adequando a planificação ao contexto real com mais objetividade. As alterações realizadas afetaram maioritariamente o planeamento das UD e das aulas, tendo obrigado a uma adaptação no momento da intervenção pedagógica.

Nas UD iniciais, houve a necessidade de adaptar os objetivos predefinidos consoante as avaliações formativas realizadas aos alunos, uma vez que foi constatado um nível de desempenho muito abaixo do perspetivado. Este ajustamento permitiu não prejudicar o processo de E-A dos alunos e direcionar a nossa intervenção para a superação das suas

dificuldades reais. Outro ajustamento realizado, prendeu-se com a redução do número de aulas de determinadas matérias por motivos externos ao nosso controlo, obrigando a reprogramar os conteúdos de cada aula de maneira a manter a mesma diversidade de aprendizagens para os alunos.

Os ajustamentos realizados durante as aulas, exigiram uma capacidade de adaptação imediata às situações apresentadas, obrigando-nos a apresentar soluções num curto espaço de tempo que não prejudicassem o normal funcionamento das aulas e as aprendizagens dos alunos. A situação mais recorrente durante o ano letivo, foi a ausência de um ou dois alunos na mesma aula, alterando a organização dos grupos de trabalho feitos no momento da planificação da aula. Devido ao número de alunos reduzido da turma, estas ausências afetaram significativamente o normal decorrer da aula, havendo dificuldades iniciais para o seu solucionamento repentino.

Uma vez que todas as decisões de ajustamento permitem otimizar as aprendizagens dos alunos, consideramos a sua aplicação extremamente importante. Exige do professor o domínio integral de todas as etapas do planeamento e dos seus conteúdos, tendo contribuído constantemente para o nosso processo de formação docente.

3. Avaliação

A avaliação é considerada no Decreto-Lei nº55/2018 uma parte integrante do sistema educativo, que influencia diretamente a aprendizagem e ensino, tendo por objetivo a melhoria de ambos. Prevê-se a avaliação como um processo contínuo de intervenção pedagógica, tomando como referência as aprendizagens dos alunos e o seu desempenho, bem como os procedimentos da mesma. Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (2000), afirma que a avaliação tem por objetivo ajudar o aluno a aprender e ajudar o professor a ensinar, através da recolha de um conjunto de informações e critérios adequados a um objetivo com a perspetiva de tomar decisões adequadas e fundamentadas (Nobre, 2014).

A ideia de que a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e permite verificar as aprendizagens desenvolvidas, deve estar presente durante todo o processo de avaliação, obrigando o professor a utilizar instrumentos que mais se adequam ao objeto de avaliação, tendo em conta os objetivos definidos e as aprendizagens realizadas durante uma determinada matéria, tendo ainda a função de produzir os referenciais de avaliação, indicando os parâmetros a avaliar.

A avaliação é um processo complexo e por isso, sentimos necessidade de o dividir em três fases distintas que permitiram regular o processo de ensino com maior eficiência. Assim, para todas as UD, consideramos a avaliação formativa inicial, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Em todos os momentos de avaliação, demos atenção aos diferentes domínios da aprendizagem (psicomotor, cognitivo e socioafetivo), uma vez que são imprescindíveis na formação dos alunos e encontram-se intimamente relacionados.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

A avaliação diagnóstica, como um momento formal do processo de ensino, perdeu ênfase enquanto função devido às informações decretadas no ano de 2018, retirando a oportunidade de o professor aferir informações do nível global da turma, impedindo ainda a identificação dos principais problemas de cada aluno, transtornando a definição de estratégias e metodologias orientadas para a realidade da turma.

Evidenciámos que esta situação apresenta constrangimentos adicionais à planificação realizada por nós, e para colmatar esta situação decidimos criar um momento de avaliação formativa inicial realizada na primeira aula de cada UD, de maneira a averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base para as novas (Ribeiro, 1999). e, com isso, orientar o processo de E-A, definindo as estratégias mais adequadas à realidade concreta da turma.

Para operacionalizar este momento de averiguação de aprendizagens, foi necessário criar um instrumento em função do contexto adaptado às condições de ensino e aos recursos, respeitando assim, as condições de validade e fiabilidade (Nobre, 2014). A grelha de observação construída incluiu os objetivos estipulados no PNEF para o ano de escolaridade e matérias específicas, sendo preenchido após observação direta individual dos alunos (anexo 6). A escala de valoração utilizada apresentou cinco níveis e permitiu posicionar os alunos consoante o seu desempenho: 1) o aluno não consegue realizar a ação com sucesso; 2) o aluno realiza a ação, ainda que com grandes dificuldades no cumprimento das componentes críticas base; 3) o aluno realiza a ação de forma rudimentar, apesar de cumprir a principais componentes críticas base; 4) o aluno realiza a ação com correção, de acordo com a maioria das componentes críticas; 5) o aluno realiza a ação de forma exemplar e com qualidade. Após o preenchimento da grelha, foi realizado um pequeno resumo das principais dificuldades apresentadas pelos alunos em cada componente escolhida de maneira a direcionar o trabalho das aulas para a superação dos mesmos. Fazendo uma análise retrospectiva, a valoração numa escala de cinco níveis por si só, não permitiu obter

informações concretas acerca do desempenho dos alunos, no entanto a reflexão realizada para cada aluno com base na observação feita permitiu colmatar esta lacuna e identificar os problemas de cada um concretamente, facilitando a interpretação do referencial e o aproveitamento das informações nele contidas.

Esta prática revelou-se um processo complexo, uma vez que obrigou a adequar os exercícios da aula aos objetivos de observação planejados e a realizar uma tarefa complementar de organizar o desempenho dos alunos mentalmente, transpondo para o papel no final da aula. No entanto, após a primeira aplicação, e com a devida orientação do professor cooperante, tornou-se um processo natural e permitiu organizar com mais exatidão o trabalho a realizar nas diferentes UD.

3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa é uma das componentes mais importantes do processo de E-A, uma vez que representa o trabalho de cada aluno aula a aula, dando a oportunidade de realizar uma avaliação concreta mais completa do seu desenvolvimento. Ribeiro (1999), considera que a avaliação formativa posiciona o aluno ao longo de uma unidade de ensino, facilitando a identificação das suas dificuldades reais, oferecendo oportunidade de lhes dar solução. Este tipo de avaliação fornece informação tanto aos alunos como ao professor, apresentando dois objetivos diferentes. Para os alunos, o objetivo deste tipo de avaliação é indicar as etapas que superaram no seu processo de aprendizagem e as dificuldades que ainda apresentam. Por outro lado, indica ao professor como se está a desenvolver o seu programa pedagógico e quais os obstáculos que tem a ultrapassar (Noizet e Caverni, 1985). De acordo com estas informações, o professor pode realizar ajustamentos sucessivos na sua prática pedagógica, de maneira a responder às necessidades reais dos seus alunos.

No nosso caso concreto, tomando a avaliação formativa como um processo contínuo e regular, decidimos realizá-lo em todas as aulas de cada matéria. Posto isto, estruturámos o processo de avaliação formativa numa sequenciação de etapas que considerámos indispensáveis para surtir os efeitos esperados. Primeiro, recolhemos as informações relativas ao desenvolvimento dos alunos e as principais dificuldades apresentadas. De seguida, interpretámos essas informações na tentativa de diagnosticar a sua origem. Por fim, existiu a adaptação das metodologias de ensino e da nossa intervenção, com a adequação de objetivos e tarefas da aula, consoante as elações retiradas das etapas anteriores.

Após a definição destas etapas essenciais, criámos o instrumento que permitiu operacionalizar a etapa da observação e identificação dos problemas dos alunos. Foi então idealizada uma grelha de registo fácil, anexa ao plano de aula, onde foram selecionados dois objetivos/conteúdos específicos de cada aula e ainda uma componente da participação/empenho dos alunos nas tarefas da mesma (domínio socioafetivo). O registo foi feito imediatamente após a aula, de maneira a ser o mais próximo da realidade possível, através da atribuição de uma nota a cada parâmetro, compreendida entre 0 e 20 valores como forma de operacionalização inicial da informação. Por sua vez, esta valoração foi traduzida numa análise concreta do observado, indicando os principais problemas identificados nos alunos e a sua origem provável. Finalmente, foi possível adequar a nossa intervenção mediante os problemas observados.

Para cada matéria no relativo ao domínio motor, foi feito o valor médio do conjunto de todas as avaliações formativas contabilizadas individualmente e utilizado esse valor na avaliação sumativa dos alunos, representando 60% da ponderação na avaliação final. No domínio socioafetivo, esta prática permitiu realizar uma reflexão constante e sustentada, servindo de indicador no momento da atribuição de uma nota para cada conteúdo.

Apesar da validade e importância indiscutível deste processo, conduzi-lo conferiu algumas dificuldades acrescidas na nossa intervenção, uma vez que obrigou a memorizar o desempenho de cada aluno e em simultâneo realizar outras tarefas extremamente importantes da lecionação das aulas, tentando no final de cada uma compilar um conjunto de informações concretas identificativas do desempenho/dificuldades dos alunos. Numa fase inicial do EP, optámos por seleccionar situações facilmente observáveis em contexto de aula para integrar a avaliação formativa, de maneira a desenvolvermos a nossa competência na realização do processo. Com o avançar do ano letivo, consideramos que aprimorámos as nossas competências na realização desta avaliação, sentido mais facilidade em avaliar o desempenho de todos os alunos numa determinada aula e identificar as suas dificuldades concretas consoante os objetivos propostos.

As decisões tomadas afetaram positivamente o nosso processo de E-A, uma vez que forneceram informações relevantes acerca do desempenho individual dos alunos durante todas as aulas de cada matéria. Tomando a avaliação formativa como fatia principal da avaliação sumativa revelou-se vantajoso para os alunos, uma vez que considerou a totalidade do seu percurso numa determinada matéria, não restringindo o seu desempenho a apenas um momento formal de avaliação.

3.3. Avaliação Sumativa

O momento da avaliação sumativa, pode ser considerado um balanço final do desempenho do aluno, a partir da soma de um conjunto de juízos parcelares, devendo ser feito apenas quando existam informações suficientes que o justifiquem (Ribeiro, 1999). Considerámos a avaliação sumativa uma apreciação global acerca do desempenho e desenvolvimento individual de cada aluno, realizada através da observação direta das suas competências no final de cada UD. Este tipo de avaliação permitiu ainda autenticar aprendizagens e verificar se os objetivos propostos para cada matéria foram atingidos ou não. Paralelamente, é um processo que dá oportunidade aos alunos de identificarem as capacidades que lhes faltam para atingir os objetivos propostos.

A importância dada à avaliação formativa e o processo conduzido para a sua operacionalização foi de tal maneira completo, que foi possível prever as classificações finais dos alunos antes da realização do momento formal de avaliação sumativa. No entanto, esta serviu para avaliar com exatidão os parâmetros selecionados especificamente para cada matéria, valendo 40% da nota final da UD. A avaliação sumativa foi realizada na aula final de cada matéria e o produto final dividiu-se pelos três domínios de maneira a realizar uma avaliação completa do trabalho, empenho e participação dos alunos ao longo das aulas de cada matéria. Os domínios considerados foram o psicomotor, o cognitivo e o socioafetivo, e cada um teve peso na atribuição da valoração final a cada aluno, que oscilou entre 0 e 20 valores.

A operacionalização da avaliação sumativa foi feita recorrendo a uma grelha de avaliação criada também pelo Núcleo de Estágio, onde foram identificadas as principais ações inerentes a cada matéria (de acordo com os objetivos definidos para os alunos), atentando também ao desenvolvimento e progressão individual de cada aluno (anexo 7). Para facilitar este processo, as aulas de avaliação sumativa foram planeadas tendo este princípio em mente, realizando exercícios aproximados da realidade do que foram as aulas anteriores de cada matéria, sem apresentar situações completamente novas aos alunos, de maneira a aplicarem as suas capacidades técnico-táticas da melhor maneira possível. Apesar de ser uma aula de avaliação sumativa, optámos por manter a nossa intervenção normal, fornecendo *feedback* normalmente, na tentativa de continuar a auxiliar os alunos a superarem as suas dificuldades.

As principais dificuldades sentidas neste processo de avaliação sumativa, foram a tradução do observado para uma nota concreta, tendo procurado realizar um referencial

o mais completo possível, de maneira a que a avaliação fosse justa para todos os alunos, procurando nunca os prejudicar de nenhuma maneira. Por conseguinte, todas as avaliações realizadas foram supervisionadas pelo professor cooperante, tendo este a liberdade de alterar alguma avaliação feita, fazendo-se acompanhar sempre por uma justificação fundamentada.

Houve ainda necessidade de adaptar a avaliação de um dos alunos da turma, uma vez que contraiu uma lesão, impossibilitando-o de realizar aulas práticas durante quase todo o ano letivo. Nesta situação, tomámos a decisão de atribuir testes e pequenas observações das aulas, oferecendo um referencial para o aluno preencher. Incutimos ainda responsabilidades ao nível da disposição e recolha do material de cada aula, realizando um acompanhamento próximo da ação do professor, mantendo a sua participação ativa na aula. Adicionalmente, foi solicitada a sua intervenção como árbitro nas matérias que assim o exigiram, contando sempre com a nossa supervisão.

Relativamente à aptidão física, considerámos importante terminar o programa FITescola com a 2ª recolha de resultados, como descrito anteriormente, na tentativa de perceber a validade das situações específicas apresentadas aos alunos relativamente aos objetivos propostos. Após esta medição, pudemos constatar que apesar do número de alunos com todos os valores dentro da zona saudável não ter sofrido alterações, foi possível constatar uma melhoria geral em todos os alunos da turma para a componente da aptidão física. Relativamente às componentes previamente sinalizadas, através da comparação dos resultados no teste da corrida vai-vém e nos testes de flexibilidade, pudemos verificar que existiram diferenças no desempenho na generalidade dos alunos, traduzindo-se numa melhoria da sua capacidade anaeróbia e da flexibilidade e conseqüente inserção na zona de valores saudáveis de referência para a maioria dos alunos. Assim, podemos concluir que o trabalho realizado junto dos alunos para o desenvolvimento da aptidão física foi adequado e que surtiu o efeito desejado.

De maneira a evidenciar as diferenças no desempenho dos alunos no início e no fim de cada matéria, recolhemos e compilámos as informações acerca dos níveis de desempenho apresentados pelos alunos em ambos os momentos (tabela 2). Estas informações permitem também verificar a efetividade do processo de ensino e sustentar a validade do trabalho desenvolvido durante o ano letivo.

Tabela 2 – Níveis de desempenho iniciais e finais dos alunos nas várias matérias lecionadas.

Período	1º Período			2º Período		
UD Nível	Atletismo	Voleibol	Corfebol	Badminton	Ténis	Tag-Rugby
	Inicial / Final					
I	6 / 3	8 / 4	2 / 0	2 / 0	4 / 2	1 / 0
E	5 / 7	4 / 7	6 / 6	5 / 7	7 / 9	8 / 8
A	1 / 2	1 / 2	3 / 5	4 / 4	2 / 2	4 / 5

Nível Introdutório (I); Nível Elementar (E); Nível Avançado (A).

3.4. Autoavaliação

A autoavaliação é considerada um juízo de valor feito pelos próprios alunos, na tentativa de os consciencializar do trabalho desenvolvido durante uma UD ou um período de tempo completo, envolvendo-os no seu processo de E-A, através da apreciação do seu nível de aprendizagem. Serviu também para identificar em conjunto com o aluno as suas principais fragilidades e oferecer soluções para a sua superação.

Para isto, recorremos à ficha de autoavaliação do Grupo de EF da escola (anexo 8), onde se encontram descritos os parâmetros relativos aos três domínios supracitados que serão alvo de reflexão por parte dos alunos. Depois de feita a reflexão, os alunos preencheram a ficha, classificando-se numa escala de 0 a 20 valores, podendo expressar qualquer informação adicional que considerassem pertinente.

3.5 Critérios de Avaliação

Os critérios de avaliação surgem da necessidade de assegurar a validade do processo de avaliação como meio de orientação do percurso escolar dos alunos. O seu estabelecimento prende-se com o objetivo de apresentar as mesmas oportunidades a todos os alunos consoante os pressupostos da disciplina e o seu ano de escolaridade e de maneira a uniformizar o processo de avaliação.

Posto isto, utilizámos os critérios de avaliação estipulados pelo Grupo de EF para o ensino secundário, previamente aprovados em Concelho Pedagógico. Os critérios encontram-se divididos por dois domínios principais, os Conhecimentos e Capacidades e as Atitudes e Valores, tendo a ponderação de 75% e 25% respetivamente. O primeiro domínio subdividiu-se em: domínio das habilidades motoras e técnico-táticas abordadas (40%); progressão dentro do nível individual (15%); domínio das exigências

básicas de higiene, segurança e preservação do material (5%); domínio de conhecimentos relativos à fundamentação teórica das unidades (10%); aptidão física (5%). As atitudes e valores subdividiram-se em: responsabilidade e integridade (6%); rigor, excelência e exigência (8%); curiosidade, reflexão e inovação (5%); cidadania e participação (6%).

Adicionalmente, foram utilizados os critérios de avaliação para alunos com atestado médico, no caso identificado anteriormente. Estes critérios específicos dividiram-se da seguinte maneira: testes/tarefas de avaliação (45%); tarefas diversas da aula (30%); responsabilidade e integridade (6%); rigor e excelência (8%); cidadania e participação (6%); curiosidade, inovação e reflexão (5%).

4. Questões Dilemáticas

No decorrer do EP, devido à nossa inexperiência, foram surgindo diversos momentos e situações que obrigaram a realizar uma reflexão aprofundada para serem respondidas. Esta situação deveu-se ao contexto cada vez mais complexo de sala de aula, que obriga a que os professores sejam cada vez mais capazes de responder a situações imprevisíveis.

O primeiro dilema observado, apareceu logo no momento da planificação das UD, devido ao nível muito baixo de desempenho que a nossa turma apresentou, comparativamente com o expectável para o seu ano de escolaridade. Esta situação obrigou à realização de ajustamentos aos objetivos previstos no PNEF, uma vez que os apresentados não eram, de todo, preditores do perfil real dos alunos. No entanto, não foi possível encontrar soluções específicas para o problema, tendo sido resolvido com ajuda do professor cooperante, através de pressupostos da sua experiência. Proveniente desta situação, surgiu o segundo dilema, na medida em que foram sentidas grandes dificuldades na seleção e adequação de exercícios ao contexto real, numa fase primordial do EP. O PNEF como documento orientador, não oferece grande espaço para realizar as adaptações necessárias a cada contexto de ensino.

Ainda na temática do planeamento das UD, e como consequência do nível baixo de desempenho dos alunos, surgiu uma dúvida constante acerca da melhor estratégia de trabalho nas aulas dos jogos desportivos coletivos. Por um lado, a divisão dos alunos em grupos homogéneos justifica-se na medida em que, possibilita aos alunos o trabalho com colegas do mesmo nível de desempenho. Por outro lado, a criação destes grupos homogéneos via-se praticamente impossibilitada uma vez que, do universo total dos alunos, apenas quatro se destacavam dos outros em termos de desempenho e, na especificidade de um jogo coletivo de equipa é impossível realizar aprendizagens eficazes com um número

tão reduzido de alunos. Por isso, houve alterações constantes no planeamento, adaptando a utilização de grupos homogéneos e heterogéneos a cada matéria, procurando sempre com isso aumentar as aprendizagens efetivas dos alunos. Os grupos homogéneos foram utilizados em situações de aprendizagem pré-jogo, de maneira a possibilitar o trabalho com colegas do mesmo nível de desempenho num momento de elevado empenho motor. Privilegiámos então, a utilização de grupos heterogéneos em situação de jogos reduzidos/formais de maneira a permitir um equilíbrio entre os diferentes grupos de trabalho e fomentar a participação, o desenvolvimento e o sucesso de todos os alunos.

No decorrer do 1º período, surgiram dúvidas relativamente à fase inicial da aula, mais concretamente à condução do aquecimento. A importância desta fase da aula, fez-nos questionar e debater a melhor maneira de a realizar e em que momentos é pertinente realizar um aquecimento específico ou um aquecimento geral. As opiniões dividiram-se, tendo ficado acordado que o aquecimento deveria ser o mais direcionado para a prática possível. Considerámos que desta forma é possível, não só economizar tempo de prática efetiva da aula, mas também oferecer situações que permitam aos alunos mobilizar conteúdos relativos à aula em contextos diferenciados.

Outra questão que foi alvo de reflexão no início do ano letivo foi a utilização de situações analíticas vs situações jogadas. Compreendemos que esta problemática surgiu devido às nossas vivências anteriores, onde nos encontramos em contextos específicos de competição que solicitavam a utilização de situações analíticas. Por isso mesmo, a nossa opinião numa fase inicial foi precisamente essa, defendendo ensino de habilidades motoras individualizadas. Rapidamente o professor cooperante interveio e proporcionou um momento de reflexão acerca da temática, onde foi possível constatar que, no contexto escolar, o pretendido é que os alunos aprendam com o jogo (participando numa situação idêntica à realidade do jogo) e não tanto que dominem os conteúdos específicos, uma vez que situações jogadas permitem exercitar e consolidar conteúdos técnico-táticos e cognitivos. Dessa maneira, perspetivámos a organização das aulas de maneira a apresentar o máximo de situações jogadas e aumentar a solicitação de diversas capacidades aos alunos em simultâneo.

5. Ensino à Distância

O trabalho realizado no 3º período do presente ano letivo sofreu grandes alterações, tendo sido necessário desenvolver adaptações ao processo de planificação e de ensino, devido às restrições impostas pela pandemia COVID-19. Nesta perspetiva, o ensino

presencial foi substituído pelo ensino à distância com recurso a plataformas digitais, uma situação nunca antes vivida.

No caso concreto da EF, este facto acarretou implicações adicionais, uma vez que esta situação impediu o desenvolvimento normal das aulas da disciplina. No entanto, num esforço conjunto do Núcleo de Estágio, apoiado pelas decisões da escola, foram definidas estratégias concretas que permitiram manter os alunos ligados à EF e que nos permitiram concluir o EP.

As decisões da escola ditaram que os alunos deveriam apresentar-se numa aula síncrona semanal substituta das aulas presenciais, e ainda, que a planificação das tarefas a realizar pelos mesmos fossem feitas quinzenalmente e registadas num documento a enviar ao professor diretor de turma. A plataforma de referência escolhida para alunos e professores foi o *Moodle*, tendo-nos inteirado das suas funcionalidades no momento de transição do 2º para o 3º período. Esta plataforma permitiu manter contacto com os alunos e apresentar as tarefas a realizar pelos mesmos com a respetiva descrição e critérios de correção.

Os documentos realizados até então para a planificação das UD, sofreram adaptações devido às condições reais apresentadas, onde sentimos necessidade de adaptar não só os objetivos e conteúdos de cada matéria, mas também as estratégias e metodologias de ensino, a planificação das aulas e a avaliação dos alunos neste contexto. Obviamente que o contacto reduzido com os alunos obrigou a apresentar os conteúdos de maneiras alternativas, tendo alterado toda a dinâmica interventiva experienciada até então. Por isso, durante este período tivemos oportunidade de adquirir competências completamente diferentes das adquiridas num contexto normal, nomeadamente a suma dos conteúdos num momento de instrução apenas e a sua adequação aos objetivos pré-definidos. Sentimos um grau de incerteza relativamente à adequação e efetividade das estratégias ao contexto, uma vez que não havia relatos de situações semelhantes no passado. Apesar de termos desenvolvido esse trabalho de forma independente, houve sempre a supervisão do professor cooperante de maneira a facilitar o processo, tendo-se mantido o momento de reunião de Núcleo de Estágio semanal como meio de troca de ideias e de discussão/reflexão das práticas realizadas. O trabalho desenvolveu-se na base da realização de trabalhos práticos aliados a tarefas de trabalho teórico/escrito. Ao longo de todo o processo foram apresentadas sugestões de melhoria na tentativa de otimizarmos a aplicação do mesmo e as aprendizagens dos alunos.

As UD resumiram-se a dois momentos distintos: uma aula síncrona, referida acima, com recurso à plataforma *Zoom*, onde foram expostos os conteúdos técnico-táticos de cada matéria, e um momento de verificação de aprendizagem dos conteúdos, através de trabalhos escritos/práticos ou de um quiz na aplicação *Kahoot!*, relativo aos conteúdos apresentados. Estes foram os momentos destinados para trabalho presencial com os alunos, no que às matérias diz respeito.

Paralelamente, os alunos ficaram incumbidos de realizar uma tarefa prática e uma tarefa teórica para mobilizarem conteúdos da disciplina autonomamente num contexto extra-aula. A tarefa prática denominada “Desafio Semanal”, foi constituída por um pequeno vídeo criado pelos elementos do Núcleo de Estágio (um professor por semana), onde foram apresentados oito exercícios em circuito estilo *bootcamp*. O objetivo desta tarefa foi oferecer aos alunos um momento de atividade física, que permitisse manterem e/ou potenciarem a sua condição física. Para isso, deveriam realizar o circuito no mínimo três vezes por semana, gravando uma delas e enviando-nos como prova da realização da tarefa. Em certas situações, solicitámos aos alunos a realização de um vídeo com elementos das matérias lecionadas nas aulas síncronas, por considerarmos uma boa oportunidade de aprendizagem e de autoformação, sendo um bom substituto das aulas presencias. As tarefas teóricas, ofereceram aos alunos a oportunidade de mobilizarem conteúdos da disciplina, mais concretamente os seus conhecimentos acerca das capacidades motoras e das melhores decisões em relação aos estilos de alimentação saudáveis.

Todas as tarefas realizadas pelos alunos foram alvo de avaliação da nossa parte, enfatizando a ideia da avaliação como um processo contínuo e formativo. Dada a situação extraordinária, os critérios de avaliação são completamente distintos daqueles que são utilizados no 1º e 2º períodos, aplicando o método avaliativo planeado para os alunos com atestado médico.

Para regular a avaliação de cada tarefa, foi necessário criar critérios de avaliação distintos consoante a sua natureza. Ou seja, foram criadas grelhas com as componentes a avaliar pelo Núcleo de Estágio para os trabalhos escritos, trabalhos práticos e desafios semanais (anexo 9). Para além da sua função reguladora, a apresentação destes critérios aos alunos permitiu aos alunos inteirarem-se da valoração de cada parcela nos diversos trabalhos e os pontos principais a ter atenção aquando da realização dos mesmos. De maneira a otimizar este processo, fornecemos *feedback* avaliativo aos alunos no final de cada ciclo de trabalho quinzenal, recorrendo a estes documentos para justificar as decisões tomadas.

A avaliação sumativa aconteceu então como consequência de todo o trabalho realizado ao longo do 3º período, regendo-se pelas informações apresentadas anteriormente, resumindo-se ao somatório do desempenho dos alunos em todas as tarefas (Conhecimentos e Capacidades – 75%). Para além do domínio dos conhecimentos teóricos e práticos da disciplina, o empenho e dedicação dos alunos na disciplina foi também um aspeto muito valorizado na sua avaliação tendo sido preponderante no momento da ponderação das classificações (Atitudes e valores - 25%).

A maior dificuldade sentida neste modelo de ensino foi o facto do não cumprimento das tarefas propostas por parte dos alunos. Mais concretamente no trabalho prático de Dança solicitado, onde apenas uma pequena percentagem dos alunos da turma o realizou. Esta situação teve consequências no planeamento e na avaliação dos alunos da turma, uma vez que a tarefa constituía uma grande parte da nota final da UD. Os problemas relacionados com a turma identificados anteriormente voltaram a verificar-se neste 3º período, havendo a tentativa de sensibilização constante para o cumprimento das tarefas pedidas aos alunos, devido ao seu peso na avaliação final.

Consideramos, portanto, o trabalho desenvolvido nestas condições anormais muito proveitoso para os nossos alunos, apesar de distante do ideal da disciplina. A ação rápida dos órgãos de gestão da escola e a cooperação de todos os professores e alunos foram preponderantes para a organização desta realidade de ensino tão diferente daquela que estamos acostumados. Ficámos satisfeitos por perceber que conseguimos manter os alunos ligados e comprometidos com a disciplina de EF e que esta teve grande importância para os alunos manterem a sua sanidade mental durante o confinamento em suas casas.

6. Projetos e Parcerias

Nesta área perspetiva-se que o Núcleo de Estágio, organize duas atividades/eventos para toda a comunidade escolar e com isto, se inteire com os processos de planificação e gestão característicos da mesma, direcionados para o contexto escolar, enquanto explora as mais valias de organizar este tipo de atividades neste contexto, procurando levar aprendizagens para o futuro.

Fomos encorajados pelo professor cooperante no primeiro dia de aulas do ano letivo, para começar a idealizar os moldes principais dos dois eventos, procurando primar pela inovação, apresentando as atividades realizadas pelos professores estagiários do ano anterior. A importância deste planeamento tão atempado é justificada pela necessidade de apresentar a proposta da atividade em Conselho Pedagógico e, a partir daí, realizar a

organização dos recursos e da atividade em si. Além disso, foi pedido a todos os núcleos de estágio do presente ano letivo na sequência da formação Educação Olímpica, que incluíssem o movimento ERA Olímpica, de maneira a motivar e sensibilizar a comunidade escolar para os Jogos Olímpicos 2020 e para os valores intrínsecos aos mesmos.

Deste modo, definimos objetivos principais para a seleção e organização dos eventos. Em primeiro lugar, preocupámo-nos em escolher atividades que permitissem manter os alunos divertidos e em prática constante. Aliado a isso, pensámos na matéria que seria associada a cada atividade, de maneira a conseguir motivar mais alunos para a participação.

Conjugando todos estes fatores, surgiram as atividades “Athleticus”, “Orienta-te” e o “Quiz Desportivo”. A primeira atividade foi subordinada à matéria de atletismo, tendo por base o “Kid’s Athletics”, um programa da IAFF que permite praticar as várias modalidades do atletismo de forma lúdica, competitiva, inclusiva e divertida. “Orienta-te” foi o segundo evento planeado, estando associado à matéria de orientação, através da exploração de percursos na natureza. Infelizmente a pandemia COVID-19 impossibilitou a realização da mesma, não tendo passado de uma fase primordial de planeamento. Como alternativa realizámos a atividade “Quiz Desportivo”, num formato completamente diferente do normal neste tipo de eventos.

A atividade “Athleticus” foi a primeira a ser planeada, tendo sido realizada no final do 1º período, dirigida para os alunos do 2º e 3º ciclo da escola. Os participantes foram divididos por escalões consoante o seu ciclo de escolaridade, na tentativa de apresentar um formato justo de competição. Esta atividade contou com a participação de mais de cento e vinte e três alunos que, durante uma manhã inteira, realizaram pequenas situações lúdicas relacionadas com as diferentes modalidades do atletismo. Durante toda a atividade foram conduzidas entrevistas aos participantes e foi pedido a cada equipa para preencher um questionário de satisfação, de modo a percebermos o impacto da atividade nos alunos, e perceber as oportunidades de melhoria que daí poderiam advir. Os Valores Olímpicos transpareceram na amizade, no respeito e no empenho demonstrados por todos os participantes da atividade, mantendo uma postura adequada durante a mesma. Contámos ainda com o auxílio dos alunos das nossas turmas, que voluntariamente, participaram na organização e controlo das diferentes estações apresentadas. No final do evento, foi realizado um momento de reflexão crítica com o professor cooperante, na tentativa de identificar as principais oportunidades de melhoria para eventos futuros. Foram identificados problemas ao nível da gestão do tempo, consequência do número elevado de situações diferentes apresentadas.

O “Quizz Desportivo” foi a alternativa apresentada pelo Núcleo de Estágio à atividade “Orienta-te”, uma vez que esta não foi realizada devido às restrições causadas pela pandemia COVID-19, por isso mantivemos os moldes originais de realizar uma atividade direcionada para os alunos do ensino secundário. Esta atividade foi criada de raiz e teve como principal objetivo manter os alunos em contacto com a disciplina de EF no panorama do distanciamento social. Esta segunda atividade foi em formato de concurso e contou com a participação de quinze alunos, no total de quarenta e cinco participações diferentes distribuídas pelos três dias. O concurso desenrolou-se com a apresentação de perguntas relacionadas com as diferentes modalidades desportivas e com curiosidades do mundo do desporto. Foi realizado com recurso à aplicação *Kahoot!*, num modelo de perguntas de escolha múltipla e verdadeiro/falso, onde a pontuação é pré-definida pelo próprio sistema da aplicação. As respostas certas foram pontuadas e a rapidez de resposta dos alunos também promoveu um maior número de pontos, sendo considerado o somatório de pontos no final de todas as perguntas. A realização do concurso foi distribuída por três dias distintos sendo que o grau de dificuldade aumentou progressivamente entre sessões. As elações positivas retiradas deste evento foram as melhorias da nossa organização e consequente gestão otimizada do tempo, não havendo prolongamento excessivo de tempo das sessões. Considerámos também que o formato foi adequado para o número de alunos inscritos e que permitiu mobilizar conhecimentos acerca da disciplina.

Resumidamente, ambos os eventos realizados permitiram desenvolver competências relacionadas com a gestão e organização dos mesmos, ainda que em contextos diferentes, constituindo momentos de partilha e de cooperação entre todos os intervenientes. A reflexão realizada no final de cada um é de extrema importância e permitiu o enriquecimento do nosso reportório profissional, relacional e social.

7. Atividades de Organização e Gestão Escolar

O EP pressupõe a realização de assessoria a um cargo intermédio de gestão escolar. Neste prisma, optámos pela realização de assessoria ao cargo de Diretor de Turma da turma em questão, o 10ºB. Esta prática constituiu uma excelente oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional, uma vez que foi supervisionada por uma professora extremamente competente.

Esta intervenção, permitiu compreender melhor a função e as obrigações inerentes ao cargo, nomeadamente o trabalho pedagógico e administrativo diário associado. Mantivemos contacto diário com a professora assessorada e pudemos experienciar todas as

tarefas necessárias para a condução eficaz do cargo, intervindo na realização de grande parte delas. Nomeadamente, justificar faltas dos alunos, envio de correio e realização de contactos aos Encarregados de Educação, bem como participar nas reuniões da professora Diretora de Turma com os Encarregados de Educação. Do mesmo modo, pudemos participar nas reuniões intercalares e finais de avaliação, auxiliando a professora assessorada no planeamento das mesmas.

Houve ainda oportunidade de participar ativamente no desenvolvimento do Projeto Curricular Transversal da turma no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, através da criação de uma atividade prática denominada “TradiPoiares”. A atividade foi apresentada pelos alunos do 10ºB à turma do 5ºD e consistiu na realização de Jogos Tradicionais Portugueses e questionamento acerca dos conteúdos das diversas disciplinas do currículo do 5º ano, terminando com um lanche partilhado entre todos. O objetivo deste projeto visou sempre a obtenção de responsabilidade por parte dos alunos e o seu interesse nas atividades da escola, assumindo que este facto se iria traduzir numa mudança da sua postura nas aulas e a maneira como encaram o estudo nas diferentes disciplinas. Como complemento, organizámos uma sessão de esclarecimento com o Dr. Nuno Rosa, denominada “Fazer Caminho”, que pretendeu sensibilizar os alunos para a importância da proatividade e da procura constante de conhecimento. Durante o ano letivo, houve uma preocupação constante demonstrada pela professora assessorada, relativamente ao aproveitamento escolar da turma. Por isso, todo o trabalho desenvolvido teve por objetivo, consciencializar os alunos para a importância da escola nas suas vidas, insistindo no papel fulcral da educação para a entrada mercado de trabalho.

O acompanhamento direto e supervisionado de um cargo desta dimensão, permitiu o desenvolvimento das nossas competências profissionais, através da vivência de novas experiências e da resolução de problemas diversos. Ficou também perceptível a importância do Diretor de Turma na comunidade escolar e as dificuldades que vão surgindo ao longo de todo o ano letivo. Por tudo isto, considero uma prática enriquecedora que permitiu adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades importantes relacionadas com o cargo e com a profissionalização do professor.

8. Coadjuvação

O EP subentende um momento de lecionação num ciclo de ensino diferente do que estamos inseridos e por isso, surgiu a oportunidade de lecionar uma UD de Basquetebol junto da turma B do 8º ano. No entanto devido à pandemia COVID-19, a lecionação de

aulas noutro ciclo de ensino viu-se interrompida devido às restrições apresentadas de distanciamento social. Apenas foi possível realizar uma observação prática da turma onde iríamos realizar a nossa intervenção e definir objetivos específicos a desenvolver ao longo da UD em questão. Antes de todas as restrições, estabelecemos os objetivos específicos adaptados para a turma e também os objetivos para a nossa intervenção pedagógica. Como consequência da impossibilidade de lecionar, realizamos apenas a planificação da UD e os ajustamentos principais a realizar.

Os objetivos selecionados para os alunos, foram baseados no PNEF e, após comparação com o desempenho dos alunos na primeira aula da UD, existiu a necessidade de adequá-los ao contexto real da turma, realizando algumas alterações para melhorar as aprendizagens e o desenvolvimento dos mesmos.

Como objetivos para a nossa intervenção pedagógica, previa-se uma adaptação drástica ao contexto apresentado. O principal desafio que iria surgir no decorrer do período de coadjuvação, seria a diferença do número de alunos das turmas, uma vez que a turma do 8º ano tinha vinte alunos e estávamos acostumados a trabalhar apenas com treze alunos, sendo necessário realizar alterações na organização, planeamento e intervenção nestas aulas. As diferenças no repertório motor dos alunos também seriam um fator a ter em conta, uma vez que os alunos das duas turmas se encontram em níveis de maturação diferentes e heterogéneos, apresentando dificuldades e aptidões diferenciadas.

Consideramos que esta teria sido uma excelente oportunidade de melhorar as nossas competências como professores e de vivenciar novas experiências e desafios, aumentando a nossa capacidade de adaptação e de condução do processo de E-A.

9. Atitude Ético-Profissional

A atitude ético-profissional engloba todas as ações e valores considerados éticos no ambiente profissional, nomeadamente nas relações que um indivíduo estabelece com os outros. De uma forma geral, uma boa ética-profissional é sinónimo de produtividade, credibilidade e confiança aos olhos dos outros. Como professores em processo de formação foi fulcral compreender a importância deste conceito e exigir sempre a sua presença na prática docente e no relacionamento com a restante comunidade escolar.

O professor cooperante, desde cedo vincou a importância desta componente no nosso trabalho diário, e a importância de estabelecer um bom relacionamento com os restantes elementos da comunidade escolar. Desde o início do EP que nós, professores estagiários, pautámos pelo respeito pelo trabalho de todos e pelo envolvimento nas atividades da escola,

procurando construir um perfil profissional com todas as novas vivências e experiências em que tivemos oportunidade de participar. Participámos ativamente nas nossas reuniões de Núcleo de Estágio, discutindo temáticas relevantes e importantes, fomentando o nosso desenvolvimento pessoal e profissional evidenciando sentido crítico construtivo acerca da realidade educativa e do contexto em que estávamos inseridos. Na realização de trabalhos e afazeres de Núcleo de Estágio, contribuímos todos por igual, dividindo as tarefas equitativamente entre todos de maneira a refletir as opiniões e ideias de todos. Em adição, observámos sempre as aulas uns dos outros e criticámos construtivamente cada intervenção, na tentativa de fomentar a nossa formação numa dinâmica de grupo (anexo 10). Facultámos sempre a colaboração na disposição e montagem do material no início de cada aula, tendo sido uma prática recorrente entre todos.

Relativamente ao trabalho com as nossas turmas, fomos sempre pontuais e assíduos, cumprindo com as nossas tarefas pré e pós aula. Disponibilizámo-nos sempre para esclarecer as dúvidas dos nossos alunos dentro e fora da sala de aula e empenhámo-nos na transmissão de atitudes e valores corretos para a vida em sociedade. Procurámos constantemente sensibilizar os alunos das nossas turmas para a importância de definir e atingir objetivos académicos, que lhes permitam concretizar as suas ambições de vida. Além disso, na componente do ensino à distância, fornecemos e criámos material teórico que facilitou a compreensão dos conteúdos por todos os alunos e reforçámos a disponibilidade para resolver problemas e esclarecer dúvidas. Por tudo isto, consideramos que estabelecemos boas relações de amizade e respeito com os alunos e que isso influenciou diretamente a sua formação e o seu empenho nas aulas da disciplina.

Com o Grupo de EF, demonstrámos atitude ético-profissional na participação em todas as atividades do desporto escolar, dando sempre o nosso contributo e prestando sempre auxílio nas diversas etapas de organização e de execução das mesmas. Houve sempre a preocupação de conciliar os espaços de aula com os outros professores que iriam lecionar em simultâneo, mantendo um clima de trabalho harmonioso entre todos.

No que diz respeito às oportunidades de autoformação e de profissionalização, participámos ativamente em todas as atividades promovidas pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Marcámos presença na ação de formação subordinada à Educação Olímpica (anexo 11), participámos na organização do “11º Congresso Nacional de Educação Física” (anexo 12), produzimos apresentações individuais nas “VI Jornadas Científico-Pedagógicas” e, apresentámos um póster para a “IX Oficina de Ideias” (anexo 13). Paralelamente, preocupámo-nos em participar em todas as reuniões do departamento

de expressões da escola e nas reuniões do grupo da disciplina, contribuindo na discussão dos assuntos das mesmas.

No relacionamento com a comunidade escolar, para além das relações cordiais estabelecidas com todo o pessoal, participámos ativamente nas atividades e encontros proporcionados pela escola e pelos professores. Em conjunto com outros professores da escola marcámos a nossa presença nos almoços pedagógicos da escola, proporcionados pelos alunos dos Cursos Profissionais Técnicos de Cozinha e Pastelaria e de Restauração e Bar, contribuindo para o seu processo de formação profissional. Em complemento, participámos em diversos momentos de convívio, nomeadamente com professores de outros núcleos de estágio, de outras escolas e também com o professor orientador da faculdade, estabelecendo troca de vivências e reflexão conjunta num ambiente informal. Todos estes momentos de convívio com todos os professores facilitaram a nossa integração na comunidade escolar e o estabelecimento de relações pessoais.

Resumindo, terminamos a nossa participação na vida escolar com um sentimento de dever cumprido e com a certeza que influenciámos positivamente a vida dos alunos dentro e fora do contexto de aula. Acreditamos ainda que, a nossa participação na escola e o relacionamento com todos os professores, alunos e operacionais escolares, foram adequados e levamos amizades que perdurarão e influenciarão a nossa carreira profissional.

Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema

“A Heteroavaliação e a Aquisição de Conhecimentos”

1. Introdução

No âmbito do EP, surgiu a oportunidade de realizarmos um estudo aprofundado acerca de um tema ou problema que tenha surgido no decorrer do mesmo.

Decorrido o 1º período do presente ano letivo, foi-nos possível identificar uma situação problemática na turma B do 10º ano. Durante as aulas lecionadas, foi possível constatar que a maioria dos alunos apresentava lacunas nos conhecimentos teóricos relativos às matérias apresentadas que, no ano de escolaridade em que se encontravam, não deveriam existir. Algumas destas lacunas limitavam o seu desempenho, quer por não saberem os principais regulamentos das matérias apresentadas, quer por não terem consolidados conhecimentos relativos às componentes críticas das principais habilidades motoras. Na tentativa de contornar este problema, reforçámos a instrução com informações relativas a ambas as componentes, utilizando o questionamento para verificar a existência de aprendizagens efetivas.

Porém, apesar das adaptações feitas ao processo de ensino, determinados alunos continuaram a apresentar dificuldades em mobilizar e consolidar conhecimentos teóricos, apresentando as mesmas limitações. Deste modo, o estudo que propomos realizar, constitui uma estratégia que permite fornecer oportunidades adicionais de aprendizagem aos alunos, na tentativa de adquirir mais conhecimentos teóricos necessários para colmatar as lacunas referidas anteriormente. Assim, o presente estudo visa verificar se um processo de heteroavaliação (avaliação de desempenho de outros) ajuda na mobilização cognitiva dos conteúdos, partindo do pressuposto que a aquisição de mais conhecimentos teóricos poderá refletir-se num melhor desempenho prático e tornar mais eficaz as aprendizagens dos alunos.

2. Enquadramento Teórico

A disciplina de EF surge no currículo escolar e deve atuar como todas as restantes disciplinas da escola, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos, desenvolvendo as habilidades motoras tendo consciência das consequências do mesmo, do ponto de vista cognitivo, social e afetivo, visando sempre a promoção de hábitos de vida saudáveis (Freire, 2005). Como tal, a EF tem um papel importante no desenvolvimento de habilidades e padrões motores fundamentais que terão impacto na participação dos alunos em momentos de atividade física na sua vida futura, tendo adquirido conhecimento e compreensão para tal. Cale & Harris (2018) afirmam ainda que o conhecimento teórico é essencial para o desenvolvimento motor, fornecendo fundamentação acerca de como e quando devem ser desempenhadas determinadas tarefas práticas. Deste modo, um aluno que tenha feito uma correta apropriação do conhecimento teórico estará mais ciente das especificidades de cada modalidade desportiva e das tradições e valores associados a cada uma. Será também uma pessoa mais consciente da importância da atividade física para a saúde, adotando hábitos e estilos de vida saudáveis (Cale & Harris, 2018).

Assim, o desenvolvimento motor dos alunos encontra-se intimamente relacionado com os conteúdos e especificidades de cada matéria, sendo uma das finalidades da disciplina de acordo com o PNEF, consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras e ainda, assegurar o desenvolvimento da compreensão das dimensões técnico-táticas, regulamentares e organizativas de um conjunto de matérias de ensino. Ghilardi (1998) considera que existe uma relação íntima entre a teoria e a prática, na medida em que se complementam e se influenciam mutuamente. A teoria pode então ser compreendida como o conjunto de conhecimento que propõe explicar, elucidar, interpretar e unificar os processos da atividade prática, e a prática pode ser definida como a aplicação da componente teórica através das experiências (Marcellino, 1995).

Com isto, partimos do pressuposto que a um conjunto de conhecimentos escassos pode estar associada uma prática deficiente, e vice-versa, e que a mobilização e consolidação dos conhecimentos teóricos pode estar associada a um melhor desempenho prático por parte dos alunos. De acordo com o descrito por Carvalho (1994), um processo de avaliação de outros por meio de um procedimento de recolha e registo é extremamente vantajoso, na medida em que explicita concretamente aos alunos os critérios de êxito das tarefas que realiza. Assim, a heteroavaliação, como um desses processos, pode ajudar o aluno a formar uma “ideia motora” desejável e necessária para uma aprendizagem efetiva dos conteúdos,

uma vez que, enquanto juízo, obriga os alunos a mobilizarem cognitivamente os conteúdos (Carvalho, 1994).

A heteroavaliação é um tipo de avaliação feita por uma pessoa sobre outra, sobre o seu trabalho, o seu desempenho (Nobre, 2015). A pertinência da utilização deste processo prende-se pelo seu potencial de uso na aprendizagem sociocultural, permitindo a formação de uma consciência de aprendizagem ao aluno enquanto solicita a componente social envolvida (Nobre, 2015). Este tipo de avaliação requer sempre dois intervenientes, um observador e um observado, sendo que o observador fornece informações ao observado acerca do seu desempenho, utilizando principalmente as suas experiências na avaliação de produtos, de forma sumativa ou formativa (Vickerman, 2009). O processo de heteroavaliação pode apoiar os alunos no desenvolvimento de competências transversais à disciplina, nomeadamente a capacidade de trabalho em equipa e o desenvolvimento do espírito crítico relativamente ao trabalho dos outros e relativamente ao seu próprio trabalho (Gardner e Willey, 2011).

Segundo Gielen *et al.* (2011), podemos distinguir cinco objetivos diferentes para a heteroavaliação:

1. Heteroavaliação como meio de controlo social: a interação entre os alunos faz com que estes se empenhem nas tarefas e mantenham o envolvimento;
2. Heteroavaliação como objetivo de avaliação: utilização da heteroavaliação como substituição ou complemento da avaliação do docente;
3. Heteroavaliação como método de aprendizagem: observação e consequente avaliação leva a que os alunos consolidem conhecimentos e apresentem melhorias a curto e a longo prazo;
4. Heteroavaliação como método para aprender a avaliar: desenvolvimento do espírito crítico dos alunos;
5. Heteroavaliação como ferramenta de participação ativa: envolver os alunos num processo de avaliação e aprendizagem.

Focando no objetivo número 3 descrito acima, podemos considerar que a heteroavaliação pode ter, efetivamente, validade como um processo que permita aos alunos, mobilizar e consolidar conhecimentos, podendo ser utilizada para solucionar a problemática referida no subcapítulo anterior.

Por sua vez, a heteroavaliação caracteriza-se pela aprendizagem através do envolvimento dos intervenientes no processo avaliativo e no consequente fornecimento de

feedback, sendo que a realização da avaliação e o fornecimento do *feedback* têm mais impacto na aprendizagem, do que propriamente a receção do mesmo (Li *et al.*, 2010; Purzer, 2011; Topping, 1998). Carvalho (1994) refere ainda que, o procedimento de observação da prestação dos alunos durante determinados momentos e a anotação simples do tipo “faz/não faz” ou “sim/não” poderá fazer parte do processo de avaliação formativa, podendo este ser igualmente utilizado numa heteroavaliação entre os alunos no contexto da problemática deste estudo.

Em suma, tendo em conta o descrito na literatura acerca das vantagens da heteroavaliação e, segundo Li *et al.* (2010), que afirmou a existência de melhorias significativas na qualidade do trabalho desenvolvido pelos alunos que avaliam e fornecem informações a outros, podemos considerar a heteroavaliação um procedimento útil no contexto de aula, que possibilita aos alunos adquirir/mobilizar e consolidar conhecimentos.

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

Este estudo tem por objetivo principal verificar se um processo de heteroavaliação, ou seja, a avaliação do desempenho de outros através de observação direta, tem impacto significativo na mobilização e consolidação de conhecimento teórico individual.

3.2. Objetivos Específicos

Tendo em conta o objetivo geral referido anteriormente, podemos definir como objetivos específicos deste estudo:

- Avaliação individual dos conhecimentos teóricos dos alunos no início e no fim de uma unidade didática, através de um questionário com as principais componentes teóricas da mesma;
- Seleção dos alunos com os resultados mais baixos e formação aleatória de dois subgrupos, dos quais apenas um irá observar o desempenho dos restantes no contexto da aula;
- Observação direta de um colega e preenchimento de uma *checklist* com as principais componentes críticas dos conteúdos da aula;
- Comparação dos resultados obtidos e verificação das diferenças nos conhecimentos teóricos de ambos os subgrupos entre aplicações;

- Desenvolvimento e aplicação de um questionário aos alunos que realizaram o momento de heteroavaliação, com a intenção de se pronunciarem acerca das suas aprendizagens cognitivas em concreto.
- Sugestão de aplicação do projeto num âmbito mais amplo e em diferentes contextos escolares.

4. Metodologia

4.1. Amostra

Este estudo foi realizado junto da turma B do 10º ano da Escola Básica 2/3 S. Dr. Daniel de Matos, constituída por treze alunos, de idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos. Deste grupo de alunos fizemos a seleção dos seis alunos com os resultados mais baixos no questionário de avaliação de conhecimentos teóricos, que foram posteriormente divididos aleatoriamente em dois subgrupos de três elementos cada: subgrupo A e subgrupo B.

No decorrer das aulas da matéria em questão, ambos os subgrupos foram sujeitos à mesma instrução e *feedback* da nossa parte, no entanto, o subgrupo A realizou um momento formal de observação e avaliação de um dos alunos da amostra total, procedendo ao preenchimento de uma ficha de observação relativa aos conhecimentos teóricos da matéria.

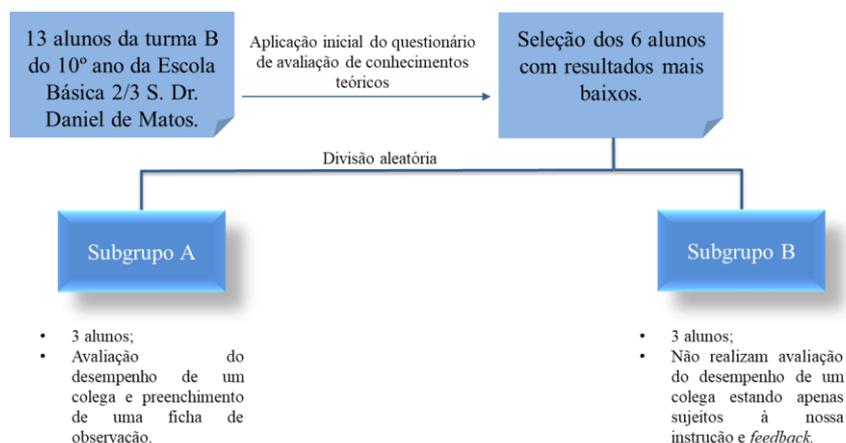


Figura 1 – Fluxograma da seleção da amostra em estudo.

4.2. Instrumentos

Para a condução do presente estudo foi necessário idealizar um conjunto de instrumentos práticos e simplificados, tendo em conta a amostra em estudo, procurando sempre atingir resultados mais objetivos através da aplicação dos mesmos.

Os questionários de avaliação de conteúdos teóricos foram construídos consoante as informações descritas no PNEF, para o ano de escolaridade correspondente, e adaptados aos objetivos definidos para a turma na matéria em questão (anexo 14). Neles constaram questões acerca das regras, regulamentos e principais habilidades motoras da matéria, as quais foram do tipo verdadeiro e falso, escolha múltipla e identificação de ações através de imagens. Os resultados destes questionários foram posteriormente transpostos para tabelas recorrendo ao *Microsoft Office Excel 2019*, no qual foram calculados os valores absolutos da diferença de resultados para cada aluno e a média das respetivas diferenças em cada grupo.

As fichas de observação para realizar o processo de heteroavaliação foram idealizadas de acordo com a visão de Carvalho (1994), que considera que o procedimento de recolha e registo, deve ser feito através de um referencial fácil, económico e eficaz, explicitando concretamente os critérios de êxito das tarefas que estão a ser observadas. Desta forma, procedemos à criação de uma *checklist* baseada nos conteúdos onde os elementos do Subgrupo A obtiveram pior classificação no questionário de avaliação de conhecimentos (anexo 15). Para cada conteúdo foram selecionados os principais critérios de êxito facilmente observáveis.

Após a aplicação dos instrumentos descritos anteriormente, foi concebido um questionário de opinião com o intuito de os alunos se pronunciarem acerca da aprendizagem cognitiva obtida através de todo o processo (anexo 16). Este questionário baseou-se nos conteúdos presentes na *checklist* referidos anteriormente, tendo sido pedido aos alunos para exprimirem o seu grau de concordância relativamente a sete afirmações apresentadas. Para isso, recorreremos a uma escala tipo *Likert* com as seguintes possibilidades de resposta: 1 (Discordo Totalmente); 2 (Discordo); 3 (Não Concordo nem Discordo); 4 (Concordo); 5 (Concordo Totalmente). A utilização desta escala, foi considerada mais útil uma vez que se tratou de uma amostra reduzida.

4.3. Procedimentos

O questionário de avaliação de conhecimentos teóricos foi aplicado na aula inicial da UD de Ginástica a todos os alunos, com perguntas relativas aos conteúdos planificados para

a matéria. O questionário foi composto por vinte perguntas, tendo sido atribuído um ponto a cada uma. Após a atribuição das pontuações totais a cada aluno, foram selecionados os seis alunos com os resultados mais baixos, tendo sido divididos aleatoriamente por dois Subgrupos de três elementos cada, A e B.

Ambos os Subgrupos foram sujeitos à instrução e *feedback* das aulas práticas, consoante a nossa intervenção, participando em todas as tarefas da aula normalmente. No entanto, os alunos presentes no Subgrupo A tiveram oportunidade de realizar uma observação e avaliação de um dos alunos da amostra total à sua escolha, com recurso a uma *checklist* construída com base nos conteúdos onde foram evidenciadas mais carências a nível teórico. Este momento de heteroavaliação foi realizado numa aula a meio da UD, e conteve elementos de três conteúdos principais da matéria. Mais concretamente, os alunos do Subgrupo A observaram e avaliaram a realização da rodada, do apoio facial invertido e do avião, consoante o referencial apresentado.

Para verificar a validade da heteroavaliação como meio de mobilização e consolidação de conhecimento, aplicámos o mesmo questionário de avaliação de conteúdos teóricos na aula final da UD a todos os alunos, tendo sido focada a atenção nos resultados dos alunos de ambos os Subgrupos, de maneira a realizar uma comparação direta das pontuações obtidas na primeira e na última aplicação deste questionário, na tentativa de perceber se ocorreram aprendizagens efetivas dos conteúdos e verificar o possível impacto do momento de heteroavaliação.

No final de todo o processo, fornecemos um questionário de opinião aos alunos, com intenção de se pronunciarem em relação à aprendizagem cognitiva e suportar a validade do processo de heteroavaliação como meio de mobilizar e consolidar conhecimentos. Posteriormente, procedemos ao tratamento dos dados contabilizando as respostas por pergunta e por nível.

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados recolhidos são referentes à UD de Ginástica de Solo, lecionada no 2º período do ano letivo 2019/2020. Após a aplicação do questionário inicial de avaliação de conhecimentos, foram seleccionados os seis alunos com as pontuações mais baixas como referido em cima. Posteriormente foram divididos aleatoriamente em dois Subgrupos, sendo que a organização dos mesmos foi a seguinte:

- Subgrupo A: alunos 1A, 2A e 3A.
- Subgrupo B: alunos 1B, 2B e 3B.

Para facilitar o tratamento dos dados recolhidos, foram organizados e dispostos em tabelas (Tabela 3 para o Subgrupo A e Tabela 4 para o Subgrupo B), onde foram registados os resultados iniciais e finais dos alunos, bem como a diferença entre resultados para cada aluno e a média das diferenças para cada Subgrupo.

Posto isto, apresentamos os resultados para o Subgrupo A:

Tabela 3 – Resultados dos alunos do Subgrupo A (resultados expressos numa escala de 0 a 20 pontos).

Subgrupo A (observadores)	Resultado Inicial	Resultado Final	Diferença entre Resultados
1A	8	11	3
2A	12	15	3
3A	11	15	4
Média			3,33

Considerando a Tabela 3, podemos verificar que os alunos do Subgrupo A obtiveram pontuações superiores nos questionários de avaliação de conhecimentos finais, comparativamente com os resultados obtidos na primeira aplicação. A média da diferença entre os resultados foi de aproximadamente três pontos positivos.

Os resultados do Subgrupo B estão apresentados na seguinte tabela:

Tabela 4 – Resultados dos alunos do Subgrupo B (resultados expressos numa escala de 0 a 20 pontos).

Subgrupo B	Resultado Inicial	Resultado Final	Diferença entre Resultados
1B	12	12	0
2B	9	9	0
3B	12	12	0
Média			0

Considerando a Tabela 4, podemos constatar que os alunos do Subgrupo B apresentaram exatamente os mesmos resultados nas duas aplicações dos questionários de avaliação de conhecimentos, não se verificando quaisquer diferenças entre as pontuações.

Através dos resultados obtidos foi possível retirar algumas elações e realizar uma comparação efetiva entre ambos os Subgrupos considerados. Os alunos do Subgrupo A, que realizaram o processo de heteroavaliação numa das aulas da UD, obtiveram melhorias entre as aplicações dos questionários de avaliação de conhecimentos, tendo apresentado em média mais três respostas corretas na aplicação final. Por outro lado, os alunos do Subgrupo B, sujeitos apenas ao normal desenrolar das aulas da matéria, não apresentaram alterações nas pontuações entre as aplicações dos questionários de avaliação de conhecimentos. Estas diferenças poderão estar intimamente relacionadas com o processo de heteroavaliação uma vez que o Subgrupo que o realizou foi capaz de mobilizar e consolidar mais conhecimentos teóricos, refletindo-se numa melhoria dos resultados.

O questionário de opinião surgiu no seguimento das restrições decretadas pelo Governo de Portugal como resposta à pandemia COVID-19, confinando todos os Portugueses às suas casas. Com a impossibilidade de continuar o estudo num contexto prático, surgiu este questionário para verificar se mais conhecimentos poderiam proporcionar mais qualidade na prática. Posteriormente o questionário foi aplicado aos alunos do Subgrupo A, de maneira a estes se pronunciarem em relação à sua aprendizagem cognitiva efetiva dos conhecimentos, tendo-se obtido os resultados descritos na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição das respostas dos alunos do Subgrupo A às afirmações do questionário de opinião aplicado.

	Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Através da observação que realizei consegui aprender as componentes críticas do apoio facial invertido com mais facilidade.			1	1	1
2. Através da observação que realizei consegui aprender as componentes críticas da rodada com mais facilidade.			3		
3. Através da observação que realizei consegui consolidar as componentes críticas do avião.				1	2
4. A observação realizada ajudou-me a ter um desenho ideal da execução do apoio facial invertido, da rodada e do avião.				2	1
5. A observação realizada ajudou-me a encarar com mais confiança a realização do apoio facial invertido, da rodada e do avião.		1		1	1
6. Esta observação permitiu-me complementar os meus conhecimentos relativamente à matéria de ginástica.				2	1
7. Considero este trabalho um bom complemento às informações dadas pelo professor durante a aula.				2	1

Ao observar a distribuição das respostas dos alunos, podemos verificar que a maior parte dos alunos concordou com as afirmações apresentadas, particularmente nas afirmações correspondentes às aprendizagens das componentes críticas do apoio facial invertido e do avião. Por outro lado, não podemos concluir que o mesmo tenha acontecido quanto às componentes críticas da rodada, o que pode ser justificado pelo facto de os alunos observados não terem concretizado este movimento corretamente, influenciando assim a aprendizagem do mesmo por parte dos alunos do Subgrupo A. Relativamente às questões 6 e 7, estas são consideradas os principais indicadores de sucesso do processo de observação global. Tendo em conta que todos os alunos deste Subgrupo responderam

afirmativamente e em concordância a estas afirmações, podemos concluir que, na opinião dos mesmos, o processo de heteroavaliação teve impacto na sua aprendizagem, corroborando a hipótese inicial formulada.

Em suma, analisando os resultados obtidos em ambos os questionários aplicados, podemos verificar que os alunos que realizaram o processo de heteroavaliação (Subgrupo A), para além de o terem considerado vantajoso na aprendizagem de conhecimentos, progrediram positivamente no questionário de avaliação final, em oposição aos resultados do Subgrupo B. Com isto, evidenciamos um impacto positivo do processo de heteroavaliação na mobilização e consolidação de conhecimentos teóricos dos alunos que o realizaram.

5. Conclusão

A hipótese inicialmente formulada era a de que a heteroavaliação podia permitir uma aprendizagem efetiva dos conteúdos teóricos, possibilitando aos alunos a mobilização cognitiva dos mesmos no decorrer do processo.

No decorrer do estudo e considerando os resultados obtidos no final do mesmo, consideramos que surtiu os efeitos esperados, na medida em que pudemos confirmar melhorias na aprendizagem dos conteúdos teóricos no final de todo o processo, refletindo-se na progressão do resultado dos alunos no questionário de avaliação final. Tivemos ainda possibilidade de perceber a opinião dos alunos acerca da eficiência do processo e as repercussões da sua realização no contexto prático.

Não obstante, reconhecemos algumas limitações do estudo tais como o reduzido tempo de estudo e a reduzida diversidade de matérias em que foi aplicado, resultado do impacto da pandemia COVID-19 no fecho das escolas. Consideramos que a aplicação ideal do estudo deveria ser feita em contextos diversificados característicos de cada matéria de ensino, a partir da qual poderíamos obter resultados mais robustos, ajudando a evidenciar mais sustentadamente os efeitos do mesmo.

Futuramente, e em condições ideais, este estudo poderá ser considerado como uma medida pedagógica e planificado num âmbito transversal do ensino da EF, uma vez que existe uma escassez de estratégias para os alunos adquirirem conhecimentos teóricos sem prejudicar o tempo, só por si escasso, dedicado à prática motora nas aulas de EF, como concluído por Buendía *et al.* (2011). Propomos assim, a inclusão do processo deste estudo no momento da planificação anual, planificando-o concretamente em cada matéria de ensino, uma vez que todas as tarefas nele presentes são exequíveis e pertinentes com os

ensinamentos principais da disciplina. Este processo pode ser facilmente adaptado para diferentes turmas e para diferentes contextos socioculturais de cada escola, pois em nada interfere com o normal desenrolar das aulas de EF, uma vez que os momentos destinados para a observação e recolha de informações mostraram não ter impacto na participação dos alunos nas tarefas práticas das aulas. Para além disso, tal como observado na amostra incluída no estudo, o processo de heteroavaliação pode ser principalmente direcionado para turmas que evidenciem um nível baixo de conhecimentos teóricos.

Uma vez que obtivemos resultados positivos com o processo de heteroavaliação aplicado, na medida em que os alunos foram capazes de consolidar mais conhecimentos teóricos e, considerando que os conhecimentos teóricos têm impacto no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais e na consciencialização para a importância de hábitos de atividade física, com a aplicação da heteroavaliação como medida pedagógica poderemos estar ainda a potenciar nestes alunos a adoção futura de estilos de vida ativos e saudáveis (Cale & Harris, 2018).

Conclusão e Perspetivas Futuras

Terminando esta etapa importantíssima na nossa formação pessoal e profissional, finalizamos o EP com o sentimento de dever cumprido. A realização da prática pedagógica num contexto real, ofereceu-nos a possibilidade de desenvolvermos competências profissionais constantemente através das inúmeras situações de aprendizagem apresentadas. O EP representou o culminar de um percurso académico, tendo sido a experiência mais desafiadora e enriquecedora de todas. Consideramos por isso que, apesar de ainda existir muito para aprender, registámos uma evolução satisfatória na nossa intervenção como professores, e possibilitámos o desenvolvimento e as aprendizagens dos jovens com quem contactámos.

As preocupações iniciais sentidas foram rapidamente ultrapassadas e isso deveu-se à ação de todos os intervenientes da vida escolar, que facilitaram a nossa integração e nos auxiliaram em todos os momentos do ano letivo. Com o tempo, adquirimos mais conforto e confiança no momento de intervir junto dos nossos alunos, e consideramos que possibilitámos o seu desenvolvimento saudável, tendo ficado satisfeitos com a progressão apresentada por cada um. Lembraremos estes alunos durante toda a nossa vida, uma vez que representaram a peça principal deste processo.

Assim, concluímos o EP com a consciência de que ainda há muito para atingir neste percurso que é a docência. Deveremos continuar a desenvolver e aprimorar os nossos conhecimentos no futuro, uma vez que desconhecemos os novos contextos que surgirão daqui para a frente. Por isso, continuaremos a exigir o nosso melhor, visando sempre o desenvolvimento e o sucesso dos nossos alunos.

Por fim, esta experiência permitiu estimular a nossa ambição de sermos professores, e com certeza que procuraremos exercer esta profissão num futuro próximo, conscientes da sua importância no desenvolvimento da identidade da EF na sociedade, e conseqüentemente na vida de todos os jovens.

Referências Bibliográficas

- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed.). Livros Horizonte, Lisboa.
- Bossle, F. (2002). *Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente*. Movimento (ESEFID/UFRGS), 8(1), 31–39.
- Buendía, R. et al. (2011). *Educación Física y conocimiento teórico-conceptual: estudio trans-cultural en Argentina, Brasil y España*. Revista de Educación, 356. Septiembre-diciembre (pp. 653-675).
- Cale, L. & Harris, J. (2018). *The Role of Knowledge and Understanding in Fostering Physical Literacy*. Journal of Teaching in Physical Education, 37 (pp-280-287).
- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Evans, G. (2006). *Child Development and the Physical Environment*. Annual Review of Psychology, 57(1), 423–451.
- Freire, J. (2005). *Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física*. (4ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Gardner, A.; Willey, K. (2011). *Peer feedback: what are students telling each other?* Proceedings of the 39th SEFI Annual Conference (pp. 437-444). Lisboa: SEFI.
- Gielen, S. et al. (2001). *Goals of peer assessment and their associated quality concepts*. Studies in Higher Education. 36(6), 719-735.
- Ghilardi, R. (1998). *Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática*. Motriz.
- Guia de Estágio Pedagógico. *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III*. Edição FCDEF-UC 2019-2020.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Júnior, V. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. Revista Brasileira de Educação Médica.
- Li, L. et al. (2010). *Assessor or assessee: How students learning improves by giving and receiving peer feedback*. British Journal of Educational Technology. 41(3), 525-536.

- Marcellino, N. (1995). *A dicotomia teoria/prática na Educação Física*. Universidade São Judas Tadeu. São Paulo.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.
- Medley, D. (1979). *The effectiveness of Teachers*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Mosston M. & Ashworth S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition.
- Nobre, P. (2014). Documentos de Apoio à Disciplina de Currículo e avaliação em Educação Física. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos*. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Noizet, G. & Caverni, J. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH. (pp. 19-33).
- Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário, Ministério da Educação, novembro 2001.
- Purzer, S. (2011). *The relationship between team discourse, self-efficacy, and individual achievement*. Journal of Engineering Education. 100(4), 655-679.
- Quina, J., Costa, F. & Diniz, J. (1995). *Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física. Um estudo sobre o feedback pedagógico*. Boletim SPEF, 12 Inverno/Primavera.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem: Tipos de Avaliação*. Lisboa: Texto Editora.

- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Pedagogia do desporto* (1ª ed.). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Mayfield Pub.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física. Colección Educación Física* (2.ª ed.). Barcelona: INDE.
- Silva, E. (2014). Material de apoio à unidade curricular de Prática de Ensino. Estratégias e Técnicas de Intervenção Pedagógica. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães.
- Topping, K. (2009). *Peer assessment*. *Theory into Practice*. 48(1), 20-27.
- Vickerman, P. (2009). *Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning?* *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 34(2), 221-230.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities. A knowledge Structures Approach*. United Kingdom: Human Kinetics.

Anexos

Anexo 1 – Plano Anual de Atividades do Grupo de Educação Física.

Plano de Atividades de Educação Física 2019/2020

Atividades nível 1 - Projetos Complementares	
Data	Evento
1º Período	
27 setembro 2019	Dia Europeu do Desporto Escolar: Aula de Zumba
16 dezembro 2019	Corta-Mato Escolar de Natal
17 dezembro 2019	1ª Atividade do Núcleo de Estágio
2º Período	
Janeiro 2020	Encontro de Boccia
23 janeiro 2020	Corta-Mato Distrital
Fevereiro 2020	Mega-Sprinter, Mega-Salto e Mega-Lançamento: etapa escolar
Março 2020	Desporto Escolar Badminton: última etapa do torneio regional
Março 2020	2ª Atividade do Núcleo de Estágio
3º Período	
Maio 2020	Encontro Regional de Gira-Volei

Anexo 3 – Ficha Caracterização Individual.


TURMA _____

Dados Pessoais

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____
 Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Nacionalidade: _____ Telef.: _____
 Morada: _____ Freguesia: _____
 Distância casa-escola: _____ (Km) Modo de deslocação: _____ Tempo de deslocação: _____ (m)
 Tipo de habitação:

Moradia	<input type="checkbox"/>		
Apartamento	<input type="checkbox"/>		
Outra	<input type="checkbox"/>	Qual?	_____

Gostas de estar em casa? _____ Tens quarto individual? _____ Quantas horas dormes por noite? _____
 Nome do pai: _____ Idade: _____
 Profissão: _____ Situação profissional: _____ Habilitações: _____
 Nome da mãe: _____ Idade: _____
 Profissão: _____ Situação profissional: _____ Habilitações: _____
 Situação civil dos pais: _____ N.º de irmãos: _____ Idades: _____
 Pessoas com quem vive: _____

Encarregado de educação:

Pai <input type="checkbox"/>	Mãe <input type="checkbox"/>	Outros <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------	---------------------------------

Preenche o próximo quadro apenas no caso da tua opção anterior ser "Outros"

Nome		Grau de parentesco	
Profissão		Telefone	
Residência			

No ano letivo anterior o teu Encarregado de Educação contactou o Diretor de Turma:

Muitas vezes <input type="checkbox"/>	Às vezes <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------	--------------------------------

Os teus pais ou Encarregado de Educação incentivam-te a estudar e ir às aulas: _____
 Conversas habitualmente com os teus pais? _____
 Se respondeste sim, indica que assuntos:

Amigos/Colegas de turma	<input type="checkbox"/>	
Desporto	<input type="checkbox"/>	
Problemas da atualidade (droga, sida,...)	<input type="checkbox"/>	
Problemas Escolares	<input type="checkbox"/>	
Problemas pessoais ("namoros"; amizades;...)	<input type="checkbox"/>	
Outros:	<input type="checkbox"/>	_____

Dados relativos à Escola

Frequentas a escola porque (assinala as 2 principais razões):

Gostas de aprender	<input type="checkbox"/>	
A formação é necessária no futuro	<input type="checkbox"/>	
Queres ter um bom emprego	<input type="checkbox"/>	
Es obrigado pelos teus pais	<input type="checkbox"/>	
Queres ter um curso superior	<input type="checkbox"/>	
Outros	<input type="checkbox"/>	Qual? _____

Com que frequência é que estudas?

Diariamente	<input type="checkbox"/>	
3 a 4 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	
Em vésperas de teste	<input type="checkbox"/>	
Nunca	<input type="checkbox"/>	

Local de estudo: _____
 Quando tens dúvidas procuras alguém para te ajudar? _____
 Se respondeste sim, indica quem te ajuda:

Pais	<input type="checkbox"/>	
Irmãos	<input type="checkbox"/>	
Colegas de turma	<input type="checkbox"/>	
Professores	<input type="checkbox"/>	
Amigos	<input type="checkbox"/>	
Explicador particular	<input type="checkbox"/>	
Outros	<input type="checkbox"/>	Qual? _____

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Página 1 de 3



TURMA _____

Qual é a disciplina de que mais gostas? _____ Porquê: _____

Qual é a disciplina em que sentes mais dificuldade? _____

Quais são as principais razões dessa dificuldade (assinala as 3 mais importantes):

Falta de estudo	
Falta de interesse	
Dificuldade de compreensão	
Falta de bases dos anos anteriores	
Falta de material	
Pouco tempo para aprender muita matéria	
Colocação tardia dos professores	
Problemas de saúde	
Problemas pessoais	
Falta de afinidade com o professor	
Outros	Qual? _____

Se depender de ti continuas a estudar até ao ensino superior? _____

Qual a profissão que gostarias de exercer e porquê? _____

Gostas de Educação Física? _____ Porquê? _____

Motivação para as aulas de Educação Física numa escala de 1 a 10: _____

Indica três modalidades/atividades desportivas que mais gostarias de praticar nas aulas de EF? _____

Quais as que gostas menos? _____

Qual foi a nota que tiveste no final do último ano em Educação Física? _____

Caracterização clínico-alimentar

Estado clínico:

És portador de alguma doença? _____ Se sim, qual? _____

Já estiveste hospitalizado? _____ Quando? _____ Porquê? _____

Tens algum destes problemas?	Dificuldades de audição		Dificuldades de visão	
	Problemas de coluna		Dificuldades respiratórias	
	Problemas cardíacos		Problemas de apetite	
	Outros			

Qual o teu peso? (aproximadamente) _____ Kg

Qual a tua altura? (aproximadamente) _____ cm

Caracterização clínico-alimentar

Alimentação

Que refeições fazes diariamente?

Pequeno-almoço	Meio da manhã	Almoço
Lanche	Jantar	Ceia

O que comes ao pequeno-almoço?

Leite e derivados		Pão	
Cereais		Bolo	
Fruta		Outros	_____

Outros

Pratica algum Desporto? _____ Qual? _____ Onde? _____

Quanto tempo por semana? _____ O desporto é federado? _____

Se não pratica desporto, alguma vez praticou? _____ Porque abandonou? _____

Como ocupa os teus tempos livres: _____



TURMA _____

1. Que tipo de aprendizagem preferes? Concentrada, ou seja, ser lecionado um conteúdo de forma contínua nas aulas, ou distribuída, em que as matérias aparecem distribuídas durante todo o ano letivo? _____

2. Porquê? _____

3. O que consideras ser uma boa aula de Educação Física? _____

4. Para ti, o que define um bom professor de Educação Física? _____

5. Quais os teus objetivos relativamente ao futuro? _____

Anexo 4 – Exemplo de um Quadro de Extensão e Sequência de Conteúdos.

Extensão e Sequência de Conteúdos - 10º B				
Data	Nº da Aula	Objetivos da Aula	Conteúdos da Aula	Função Didática
	1,2	Avaliar o nível inicial dos alunos		Avaliação Inicial
	3,4			Exercitação
	5,6			Capacidades Coordenativas e Condicionais
				Exercitação
	7,8			Capacidades Coordenativas e Condicionais
				Exercitação
	9,10			Capacidades Coordenativas e Condicionais
				Consolidação
	11,12	Avaliar o nível final dos alunos		Avaliação Sumativa

Anexo 5 – Modelo de Plano de Aula.

Plano de Aula					
Data:			Hora:		
Ano/Turma:		Período		Espaço:	
U.D.:		Nº de aula/U.D.:		Nº de aula:	Duração: 90min
Nº alunos previstos:			Nº alunos dispensados:		
Função didática:					
Recursos materiais:					
Objetivos da aula:					
Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas Critérios de Êxito	Modelos de Ensino
T	P				
Parte Inicial da Aula					
Parte Fundamental da Aula					
Parte Final da Aula					

Fundamentação/Justificação das opções tomadas

Grupos de trabalho:

Avaliação Formativa

Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Conteúdo											
Observações:											

Legenda:
F – Falta de Presença
FM – Falta de Material

Reflexão Crítica

Anexo 6 – Modelo de Grelha de Avaliação Formativa Inicial.

		Avaliação Formativa Inicial – Matéria				
		Conteúdos técnico-táticos				
Turma:						
Nº	Nome					Média
1						
2						
3						
4						
6						
7						
8						
9						
11						
12						
13						
14						
Média						
Erros mais comuns						

Anexo 7 – Modelo de Grelha de Avaliação Sumativa.

		Avaliação Sumativa - Matéria				
		Conteúdos técnico-táticos				
Turma:						
Nº	Nome					Média
1						
2						
3						
4						
6						
7						
8						
9						
11						
12						
13						
14						
Média						

Anexo 8 – Ficha de Autoavaliação.

Escola EB 2,3/ S Dr. Daniel de Matos

Ficha de Autoavaliação – ___º Período
Educação Física – Ano letivo 2019/2020
(Secundário)

Aluno: _____ Ano: ___ Turma: ___ N.º ___

Parâmetros de Avaliação	0-4	5-9	10-13	14-16	17-20
- Domínio das habilidades motoras abordadas nas aulas					
- Nível de progressão individual					
- Cumprimento das regras de higiene					
- Cumprimento das regras de segurança					
- Conhecimento das regras e regulamentos das modalidades abordadas					
- Pontualidade					
- Assiduidade					
- Comportamento					
- Cooperação nas actividades da aula					
- Respeito pelos colegas e professor					
- Participação nas actividades da aula					
- Empenho nas actividades da aula					

0 - 4 – Mau; 5 – 9 – Insuficiente; 10 - 13 – Suficiente; 14 - 16 – Bom; 17 - 20 – Muito Bom.

NOTA FINAL:

Anexo 9 – Componentes a Avaliar para os Trabalhos de Ensino à Distância.

Componentes a Avaliar Trabalhos Escritos	Pontuação
Apresentação: o trabalho apresenta qualidade visual e boa produção escrita.	3 valores
Conteúdo: o conteúdo do trabalho é coerente e suficiente e vai de encontro ao guião fornecido pelo professor.	10 valores
Sequência lógica do conteúdo: os conteúdos aparecem com um encadeamento correto e fluidez aquando da apresentação das ideias.	3 valores
Conclusão/Bibliografia: apresentação das ideias-chave na conclusão, fazendo um pequeno sumário de todo os conteúdos abordados. A bibliografia apresenta todas as fontes utilizadas pelos alunos devidamente identificadas.	1,5 valores
Estrutura: o trabalho encontra-se bem estruturado e descrito, seguindo a lógica de (1) Capa; (2) Índice; (3) Introdução; (4) Desenvolvimento do tema; (5) Conclusão; (6) Bibliografia.	2,5 valores
Total	20 valores

Componentes a Avaliar Trabalhos Práticos	Pontuação
Apresentação: o aluno apresenta fluidez de movimentos.	6 valores (30%)
Realização: o aluno realiza os movimentos com correção técnica.	6 valores (30%)
Encadeamento: o aluno encadeia os movimentos numa sequência lógica.	3 valores (15%)
Coordenação: o aluno coordena os movimentos com o tempo da música, realizando uma coreografia harmoniosa.	5 valores (25%)
Total	20 valores

Critérios de Avaliação Desafios da Semana	Pontuação
Postura: o aluno realiza os exercícios com a postura corporal correta.	0,3 valores
Realização: o aluno realiza os exercícios de acordo com o referencial.	0,3 valores
Encadeamento: o aluno realiza os exercícios com a sequência lógica apresentada.	0,3 valores
Prazo de entrega: o aluno entrega a gravação dentro do prazo estipulado	0,1 valores
Total	2 valores

Anexo 10 – Modelo de Relatório de Observação.

Relatório de Observação

Observador:		Observado:	
Data:	Hora:	Duração:	11ºB
Espaço:		U.D:	Nº aula:

Reflexão Crítica	

Anexo 11 – Certificado de Participação na Ação de Formação Subordinada ao Programa Educação Olímpica.



Anexo 12 – Certificado de Participação na Organização do “11º Congresso Nacional de Educação Física”.





CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

IX Oficina de Ideias em Educação Física

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

O Diretor da FCDEF-UC

O Diretor da ESAB

(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

Coimbra, 22 de Abril de 2020



Anexo 14 – Questionário de Avaliação de Conteúdos Teóricos.

 REPÚBLICA PORTUGUESA	 DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA	Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares Escola Básica 2/3 S. Dr. Daniel de Matos	
---	---	--	---

Teste de Aferição de Conteúdos – Educação Física

Nome: _____

Lê com atenção todas as perguntas antes de responder. Este teste serve para aferir os teus conhecimentos relativamente à modalidade. Responde com o máximo de seriedade possível, por favor! Boa sorte! 😊

Ginástica

1. Classifica as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) Da ginástica fazem parte as seguintes modalidades: rítmica, acrobática, solo e aparelhos. _____
- b) No rolamento à frente o queixo está afastado do peito. _____
- c) O rolamento à retaguarda é feito com o as pernas em extensão. _____
- d) No apoio facial invertido as mãos são colocadas no solo à largura dos ombros. _____
- e) O avião é um exercício de equilíbrio. _____

2. Para as seguintes afirmações, seleciona a opção correta.

2.1. A ponte é um exercício de:

- a) Força.
- b) Flexibilidade.
- c) Equilíbrio.
- d) Nenhuma das anteriores.

2.2. A rodada é feita:

- a) Com chamada e ritmo de apoios corretos, impulsão de braços, fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco e receção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior.
- b) Sem chamada, com impulsão de braços, fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco e receção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior.
- c) Com chamada e ritmo de apoios corretos, impulsão de braços, fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco e receção com os apoios alternados sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior.
- d) Nenhuma das anteriores.

Ano letivo 2019/2020

 **UNIVERSIDADE DE COIMBRA** FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

2.3. As componentes críticas do rolamento à frente são: (seleciona uma ou mais respostas)

- a) Apoio das palmas das mãos e dedos bem afastados no solo, à largura dos ombros.
- b) Flexão da cabeça e apoio da nuca no solo.
- c) Efetuar o rolamento com os joelhos afastados do peito.
- d) Apoiar os calcanhares junto aos nadegueiros.

2.4. São elementos de ligação na realização de uma sequência gímnica:

- a) Saltos.
- b) Voltas.
- c) Afundos.
- d) Todas as alíneas estão corretas.

2.5. Na ginástica acrobática, os ginastas podem assumir as seguintes funções/posições:

- a) Base 1, Base 2 e Intermédio.
- b) Base, Intermédio e Volante.
- c) Suporte, Intermédio e Volante.
- d) Suporte, Base e Volante.

2.6. Na ginástica acrobática, quantos tipos de pega existem:

- a) 1.
- b) 3.
- c) 5.
- d) 8.

2.7. O avião é feito com: (seleciona uma ou mais alíneas)

- a) Membros inferiores em completa extensão.
- b) Tronco paralelo ao solo.
- c) Inclinação do tronco atrás.
- d) Cabeça virada para baixo, a olhar para o chão.

2.8. O apoio facial invertido é feito:

- a) Com as mãos no solo à largura dos ombros e dedos afastados virados para a frente, olhar dirigido para a frente, membros superiores em extensão completa (ombros encaixados), corpo em completo alinhamento e em tonicidade, flexão controlada dos membros superiores na fase de rolamento.
- b) Com as mãos no solo à largura dos ombros e dedos afastados virados para a frente, olhar dirigido para a frente, membros superiores em flexão completa (ombros encaixados), corpo em completo alinhamento e em tonicidade, flexão controlada de membros superiores na fase de rolamento.
- c) Com as mãos no solo à largura dos ombros e dedos afastados virados para a frente, olhar dirigido para a frente, membros superiores em extensão completa (ombros encaixados), corpo em desequilíbrio no momento da elevação, flexão controlada de membros superiores na fase de rolamento.
- d) Nenhuma das alíneas anteriores.

2.9. Para ajudar um colega a fazer a roda:

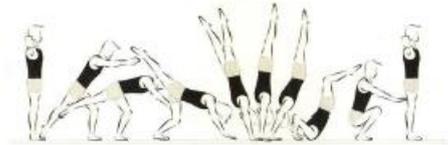
- a) Deves colocar-te do lado do membro inferior que está colocado à frente e fletido.
- b) Deves colocar uma mão de cada lado da zona da bacia.
- c) Deves acompanhar o movimento completo até à receção ao solo.
- d) Todas as alíneas estão corretas.

2.10. Para ajudar um colega a fazer o rolamento à retaguarda:

- a) Deves colocar as mãos na nuca do colega, ajudando a flexão da cabeça sobre o tronco.
- b) Deves colocar a mão nas costas do colega durante todo o movimento.
- c) Deves ajudar o colega apenas no início do movimento.
- d) Todas as alíneas estão corretas.

3. Legendas as seguintes figuras.











Anexo 15 – Ficha de Observação.

		Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares Escola Básica 2/3 S. Dr. Daniel de Matos	
Ficha de observação Ginástica de solo			
Nome:		Data:	
Observado:			
Conteúdo	✓	✗	
Rodada			
Realiza a chamada			
O apoio das mãos é feito alternadamente no solo com a 2ª mão virada para a 1ª			
Realiza a receção ao solo a pés juntos			
Apoio Facial Invertido			
Coloca as mãos à largura dos ombros			
Mantém os membros superiores em extensão completa			
Realiza um desequilíbrio antes de realizar o rolamento			
Avião			
Os membros inferiores encontram-se em completa extensão			
O tronco está paralelo ao solo			
O olhar está dirigido para a frente			
Ano letivo 2019/2020		 UNIVERSIDADE D COIMBRA	
		<small>FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA</small>	

Anexo 16 – Questionário de Opinião.

 <p>1 2 9 0 UNIVERSIDADE D COIMBRA</p>	<p>Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares Escola Básica 2/3 S. Dr. Daniel de Matos</p>	 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA</p> <p>EDUCAÇÃO</p>
<p><u>Questionário sobre Avaliação de Desempenho</u></p>		
<p>Este documento enquadra-se numa tarefa no âmbito de Relatório de Estágio em Educação Física, inserido no Mestrado em Ensino de Educação Físicas nos Ensinos Básico e Secundário. As informações nele contidas serão utilizadas apenas para tratamento de dados.</p>		
<p>O objetivo deste questionário é perceber se, na tua opinião, o facto de observares e avaliares a prestação de outro colega contribuiu para mobilizares e adquirires conhecimento teórico relativo à modalidade de ginástica e às suas habilidades motoras. Paralelamente, pretende-se também aferir se consideras que esta avaliação se traduziu em melhorias no teu desempenho prático.</p>		
<p>Responde com a maior seriedade possível por favor, o teu contributo é imprescindível. Obrigado pelo teu contributo!</p>		
<p>Prof. Estagiário Luís Fernando V. F. Marques</p>	<p>Ano letivo 2019/2020</p>	

Para o preenchimento dos itens será utilizada uma escala de *Likert* com 5 pontos possíveis:

1- Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem Discordo; 4- Concordo; 5- Concordo Totalmente

Pensa no trabalho desenvolvido durante as aulas de Ginástica e classifica as seguintes afirmações de acordo com a tua opinião.

	Discordo totalmente	2	3	4	Concordo totalmente
1. Através da observação que realizei consegui aprender as componentes críticas do apoio facial invertido com mais facilidade.					
2. Através da observação que realizei consegui aprender as componentes críticas da rodada com mais facilidade.					
3. Através da observação que realizei consegui consolidar as componentes críticas do avião.					
4. A observação realizada ajudou-me a ter um desenho ideal da execução do apoio facial invertido, da rodada e do avião.					
5. A observação realizada ajudou-me a encarar com mais confiança a realização do apoio facial invertido, da rodada e do avião.					
6. Esta observação permitiu-me complementar os meus conhecimentos relativamente à modalidade de ginástica.					
7. Considero este trabalho um bom complemento às informações dadas pelo professor durante a aula.					