



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Bernardo Manuel Mamede Folhas

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA,
JUNTO DA TURMA D DO 7º ANO, NO ANO LETIVO 2019/2020
A PERCEÇÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS E RESPETIVOS ALUNOS

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário,
orientado pelo Mestre Antero Abreu
e apresentado à Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Julho de 2020

BERNARDO MANUEL MAMEDE FOLHAS

2015252397



**UNIVERSIDADE D
COIMBRA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA NO ANO LETIVO DE 2019/2020**

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

Orientadora:

Prof.^a Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva

COIMBRA

2020

Folhas, B. (2020). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta Dona Maria no ano letivo 2019/2020. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Bernardo Manuel Mamede Folhas, aluno nº 2015252397 do MEEFEBS da FCDEFUC, 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 nº 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 1 de junho de 2020
Bernardo Manuel Mamede Folhas

AGRADECIMENTOS

Na elaboração de um trabalho desta dimensão, e no decorrer de um percurso com estas características, foram fundamentais algumas pessoas para que eu conseguisse atingir o sucesso, uma vez que sem esse apoio esta etapa seria muito mais difícil de percorrer.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, pais e irmã em especial, por toda a paciência e apoio que tiveram nos momentos mais difíceis, que foram fundamentais para que fosse possível superar os mesmos. Todo este incentivo e força foi fulcral para superar tanto distanciamento, natural de um estudante a estudar fora da zona de residência.

Um agradecimento especial às minhas colegas de estágio, pois foram fundamentais na produção de trabalho de grande qualidade, nos momentos de dúvidas existências causadas pelas grandes dificuldades de todo este processo e por participarem ativamente no meu progresso enquanto profissional, com todos os momentos de reflexão proporcionados.

Um enorme agradecimento ao professor cooperante, ao Prof. Doutor Ivo Rego, por todo o apoio, conhecimento e amizade demonstrados. Sendo este a pessoa que mais me marcou em todo este processo, é com enorme gratidão que reconheço todo o exemplo, por ele transmitido, tanto na forma, e paixão, que encara a profissão, como pela componente humana que o caracteriza, e que tão importante foi para mim.

Agradecer também à professora orientadora, à Prof.^a Doutra Elsa Silva, por todo o apoio prestado ao longo de todo o processo. A dificuldade de um ano atípico para a coordenação do mestrado, no meu ponto de vista, mais era impossível pedir à professora, que sempre procurou orientar pedagogicamente todo o processo.

Um agradecimento especial aos alunos que pertenciam ao 7ºD, que sempre foram compreensíveis com a liderança por parte de um professor estagiário, demonstrando sempre respeito absoluto por mim, e um empenho incrível em todas as aulas.

Por fim, agradecer a toda a comunidade escolar da ESIDM, em especial ao grupo disciplina de Educação Física, pois foram incríveis a acolher novos elementos no grupo, e sempre dispostos a ajudar e a partilhar as ideias, tanto a nível pedagógico, como a assuntos de diversas ordens, de origem pessoal ou social.

A todos estes elementos fundamentais, um enorme e sincero obrigado!

RESUMO

O presente relatório pretende relatar o trabalho desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico, momento em que foi possível aplicar todos os conhecimentos que foram adquiridos ao longo de todo o percurso académico específico. Este processo consiste no momento ideal de preparação para a atividade docente, visto que é realizado num contexto pedagógico real. O Estágio Pedagógico é o processo de finalização 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, tendo sido realizado na Escola Secundária Infanta Dona Maria, junto da turma D do 7º ano de escolaridade, no ano letivo 2019/2020.

Sendo o Estágio Pedagógico o momento ideal para a transição do mundo académico para o mundo profissional, tem como objetivo principal proporcionar experiências multidisciplinares, que vão desde do planeamento, passando pela realização e finalizando com o processo de avaliação e reflexão da prática pedagógica. Desta forma, para materializar toda esta experiência, o Relatório é realizado para ser um dos momentos altos de promoção de uma atitude reflexiva, sobre a prática pedagógica. Desta forma, é possível com este tipo de material, melhorar a capacidade de tomar decisões dentro de um processo ensino-aprendizagem.

O Relatório de Estágio Pedagógico, é constituído por três capítulos, o primeiro relacionado com a caracterização do meio, contendo informações da escola, grupos disciplinares e turma; o segundo contém uma análise reflexiva sobre todas as atividades realizadas e um terceiro capítulo relativo ao estudo desenvolvido ao longo do ano letivo e que procurou analisar as diversas perspetivas da intervenção pedagógica, do professor estagiário e dos seus alunos.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Processo Ensino-Aprendizagem. Prática Pedagógica. Carreira Docente.

ABSTRACT

This report intends to describe the work carried out throughout the teacher training, where it was possible to apply all the knowledge acquired all the knowledge that has been acquired throughout the specific academic path. This process is the ideal moment to prepare for the teaching activity, since it is carried out in a real pedagogical context. This teacher training is the process of completion of the Master's Degree in Physical Education in the Primary and Secondary Education of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra, having been held in the Secondary School Infanta Dona Maria, class D of the 7th year of schooling, in the school year 2019/2020.

Given the fact that the teacher training is the ideal moment for the transition from the academic world to the professional world, its main objective is to provide multidisciplinary experiences, ranging from planning, the realization of classes and concluding with the process of evaluation and reflection about the pedagogical practice. In this way, to materialize this whole experience, the report promotes and is based on a reflective attitude on the pedagogical practice. In this way, it is possible with this type of material, to improve the ability to make decisions within a teaching-learning process.

Furthermore, this teacher training report consists of three chapters, the first chapter on the characterization of the environment where the internship was held, containing information about the school, disciplinary groups and class; the second chapter in which a reflective analysis of all developed activities is carried out and a third chapter based on a study carried out throughout the school year which sought to analyze the various perspectives of the pedagogical intervention, of the trainee teacher and his students.

Keywords: Physical Education. Teacher Training. Teaching-Learning Process. Pedagogical Practice. Teaching Career.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	3
1.1. Expetativas Iniciais.....	3
1.1. Caracterização do Contexto.....	6
1.1.1. Caracterização da escola e do meio	6
1.1.2. Caracterização da turma	7
1.1.3. Caracterização do grupo disciplinar	7
1.1.4. Caracterização do núcleo de estágio.....	8
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	9
ÁREA 1 – ATIVIDADES ENSINO-APRENDIZAGEM.....	9
1. Planeamento.....	9
1.1. Plano Anual	11
1.2. Unidades Didáticas	13
1.3. Planos de Aula.....	16
2. Realização	18
2.1. Instrução	18
2.2. Gestão	23
2.3. Clima e Disciplina	25
2.4. Decisões de Ajustamento.....	27
2.5. Reflexões das Aulas.....	29
3. Avaliação.....	30
3.1. Avaliação Formativa Inicial	31
3.2. Avaliação Formativa.....	33
3.3. Avaliação Sumativa.....	35
4. Autoavaliação	37
5. Critérios de Avaliação.....	37
6. Questões Dilemáticas	38
7. Intervenção Pedagógica no Ensino Secundário.....	40
ÁREA 1.1. – ATIVIDADES DE ENSINO À DISTÂNCIA	40
1. Planeamento.....	41
2. Realização	42

3. Avaliação.....	44
<i>ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.....</i>	<i>45</i>
<i>ÁREA 3 – PROJETOS E PARECERIAS EDUCATIVAS</i>	<i>46</i>
<i>ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL</i>	<i>48</i>
<i>CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA:.....</i>	<i>51</i>
<i>A percepção sobre a intervenção pedagógica em educação física: estudo comparativo entre professores estagiários e respetivos alunos.....</i>	<i>51</i>
1. Introdução.....	52
2. Enquadramento Teórico.....	52
A. Objetivos	55
I. Objetivos Gerais	55
II. Objetivos Específicos	55
B. Metodologia	55
I. Participantes	55
II. Instrumentos e Procedimentos.....	56
III. Tratamento dos Dados.....	57
C. Apresentação dos Resultados	57
Resultados Professor 1	57
Resultados Professor 2	62
Resultados Professor 3	67
D. Discussão dos Resultados.....	70
F. Conclusão.....	72
<i>CONCLUSÃO.....</i>	<i>75</i>
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	<i>77</i>
<i>APÊNDICES</i>	<i>81</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>135</i>

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DADOS DE AMOSTRA	56
TABELA 2 – RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO INSTRUÇÃO (PROFESSOR 1).....	58
TABELA 3 – RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO (PROFESSOR 1).....	59
TABELA 4 – RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO RELAÇÃO PEDAGÓGICA (PROFESSOR 1)	60
TABELA 5 - RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO AVALIAÇÃO (PROFESSOR 1).....	61
TABELA 6 - RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO INSTRUÇÃO (PROFESSOR 2).....	62
TABELA 7 - RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO (PROFESSOR 2)	63
TABELA 8 - RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO RELAÇÃO PEDAGÓGICA (PROFESSOR 2)	64
TABELA 9 - RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO DISCIPLINA (PROFESSOR 2)	65
TABELA 10 - RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO AVALIAÇÃO (PROFESSOR 2).....	66
TABELA 11 - RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO INSTRUÇÃO (PROFESSOR 3).....	67
TABELA 12 - RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO (PROFESSOR 3)	68
TABELA 13 - RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO RELAÇÃO PEDAGÓGICA (PROFESSOR 3)	68
TABELA 14 - RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO DISCIPLINA (PROFESSOR 3)	69
TABELA 15 - RESULTADOS QUESTIONÁRIOS - DIMENSÃO AVALIAÇÃO (PROFESSOR 3).....	70

LISTA DE ABREVIATURAS

DT – Diretor de Turma

E@D – Ensino à distância

ESIDM – Escola Secundária Infanta Dona Maria

FB – Feedback Pedagógico

FC – Frequência Cardíaca

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

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

P1 – Professor Estagiário 1

P2 – Professor Estagiário 2

P3 – Professor Estagiário 3

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE I - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL.....	82
APÊNDICE II - PLANEAMENTO ANUAL.....	84
APÊNDICE III - TABELA DE SEQUÊNCIA E EXTENSÃO DE CONTEÚDOS.....	84
APÊNDICE IV - PLANO DE AULA (EXEMPLO).....	85
APÊNDICE V - GRELHA DE AVALIAÇÃO INICIAL (EXEMPLO).....	88
APÊNDICE VI - GRELHA DE AVALIAÇÃO INTERCALAR.....	88
APÊNDICE VII - RELATÓRIO DE AULA PARA OS ALUNOS DISPENSADOS DA PRÁTICA.....	89
APÊNDICE VIII - GRELHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA.....	91
APÊNDICE IX - PROPOSTA DE TRABALHO PARA OS ALUNOS DISPENSADOS DA PRÁTICA.....	92
APÊNDICE X - FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO.....	93
APÊNDICE XI - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	95
APÊNDICE XII - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA ALUNOS COM ATESTADO MÉDICO.....	96
APÊNDICE XIII - GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL.....	97
APÊNDICE XIV - PLANEAMENTO 3º PERÍODO (COVID-19).....	99
APÊNDICE XV - PLANEAMENTO SEMANAL (COVID-19).....	100
APÊNDICE XVI - AULA ASSÍNCRONA (EXEMPLO).....	102
APÊNDICE XVII - TABELA DE CONTROLO DE TAREFAS (COVID-19).....	107
APÊNDICE XVIII - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 3º PERÍODO.....	107
APÊNDICE XIX - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	109
APÊNDICE XX - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....	111
APÊNDICE XXI – MATRIZ ENTREVISTA (EXEMPLO P2).....	113
APÊNDICE XXII – ENTREVISTA TRANSCRITA (EXEMPLO DE P2).....	118
APÊNDICE XXIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	131

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NA SESSÃO DE APRESENTAÇÃO DO "PROGRAMA DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA"	136
ANEXO II - CERTIFICADO DE VOLUNTARIADO NO 11º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	137
ANEXO III - CERTIFICADO DE ORGANIZAÇÃO DO COMIC RACE NA ESIDM	137
ANEXO IV - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NA IX OFICINA DE IDEIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	138

INTRODUÇÃO

O presente relatório de Estágio, inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), tem como intuito apresentar o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2019/2020 e enquanto professor estagiário da Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra.

A realização do Estágio Pedagógico, junto de uma das turmas do 7º ano do Ensino Básico, contou com a orientação do Professor Doutor Ivo Rêgo e a supervisão da Professora Doutora Elsa Ribeiro Silva.

O Estágio Pedagógico permite adquirir e aprofundar, através da prática pedagógica orientada e supervisionada -num contexto direto com a realidade-, os conhecimentos adquiridos ao longo dos quatro anos de formação precedentes, e que, após a sua conclusão, capacitará os professores estagiários para exercer, a um nível profissional, o papel de professor de Educação Física.

Neste sentido, o cumprimento deste objetivo pressupõe uma análise reflexiva profunda, que permita um acompanhamento das práticas pedagógicas realizadas, materializando-se no Relatório de Estágio -componente imprescindível para a formulação de pensamentos à cerca da atividade profissional docente-.

Com isto, o Relatório de Estágio é a reflexão crítica sobre todas as tomadas de decisão realizadas ao longo do estágio, assim como o suporte científico-pedagógico de todas as tarefas. De igual modo, surge neste Relatório de Estágio uma componente fundamentalmente científica, da exploração de um Tema-Problema, que nos parece fundamental para a análise de uma prática docente de qualidade.

Deste modo, o documento apresentado é composto por três grandes capítulos, I – Contextualização da prática desenvolvida, II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica, III – Aprofundamento de Tema-Problema.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1.1. Expetativas Iniciais

O percurso realizado, até ao momento do início do Estágio Pedagógico, foi rico em episódios que me levaram a dar seguimento ao sonho de ser professor de Educação Física.

O contacto com a Educação Física, e com o desporto, foi constante ao longo do meu percurso de vida, tendo encontrado pessoas que me levaram a acreditar que teria capacidade para seguir a carreira de professor, entre elas, os professores de educação física e os meus treinadores. O primeiro contacto com a prática desportiva foi a natação, passando pelo futebol e futsal, tendo terminado no basquetebol, desporto ao qual me mantenho ligado até hoje. A minha ligação ao Basquetebol foi um dos principais motivos influenciadores para o meu percurso académico e profissional. Ao longo dos últimos 16 anos, desempenhei diversas tarefas ligadas a esta modalidade, tendo jogado durante 9 anos basquetebol federado, passando por árbitro durante 4 anos e seguindo na carreira de treinador há 5 anos, atividade que mantenho até aos dias de hoje.

Durante o meu percurso escolar, a Educação Física assumiu-se como a minha disciplina de eleição, tendo para tal, contribuído de forma decisiva a qualidade dos Professores que tive durante os diversos níveis de ensino. Naturalmente, este passou a ser um objetivo de vida, para o qual era fundamental o meu ingresso na FCDEF-UC, com o intuito de frequentar e concluir o MEEFEBS.

Durante este trajeto, fui percebendo que o papel da disciplina de Educação Física é fundamental para a promoção da saúde da nossa população e que este é um dos mais importantes que o Professor deve assumir. Os conhecimentos adquiridos e as capacidades desenvolvidas pelos profissionais desta área, são fundamentais para a dinamização desportiva das escolas e a implementação de hábitos de vida saudáveis nos nossos jovens.

Dimensão Profissional e Ética

De acordo com o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, “O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”. Deste modo, a principal expectativa inicial, indo de encontro com o Decreto-Lei supracitado, prende-se com o facto de se conseguir construir hábitos profissionais, pedagogicamente fundamentados, através do contacto com ações reais, resultantes da prática ao longo de um ano letivo.

Participação na Escola

O Decreto-Lei supracitado refere que, o professor deverá exercer a sua atividade profissional da forma mais integrada possível, tendo sempre o sentido de responsabilidade de participar nas diversas tarefas, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere. Com isto, e em relação a esta vertente profissional, as expectativas iniciais contemplavam a vontade de entender, da forma mais profunda possível, as tarefas e tomadas de decisão escolares. À partida para este Estágio Pedagógico, houve a intenção de estudar e ter uma experiência empírica enriquecedora, em relação a tudo o que tem a ver com as atividades organizadas pelo grupo disciplinar, ou que a comunidade escolar promovesse, demonstrando sempre a máxima disponibilidade e abertura possível, para o auxílio nessas atividades. Dentro desta componente houve também a expectativa inicial de que com o relacionamento ativo com a comunidade escolar, se conseguisse retirar dividendos para a formação pessoal e profissional, sendo que há aprendizagens informais que se retiram destas relações com as pessoas, que envolvem o meio onde estamos incluídos, que são fundamentais.

Desenvolvimento e Formação Profissional

O desenvolvimento e formação profissional constitui uma das fases mais importantes, no desenrolar do Estágio Pedagógico. De acordo com o mesmo Decreto-Lei, o professor deverá ter sempre presente, na sua prática profissional, a formação contínua. O professor deverá construir os seus objetivos formativos a partir de uma reflexão fundamentada sobre a prática ideal, e a sua própria prática, para que haja uma manutenção e adaptação da qualidade pedagógica, em todo o decorrer da profissão. Nesta perspetiva, no início do Estágio Pedagógico houve a expectativa de conseguir construir um pensamento crítico e suficientemente reflexivo, sobre a prática profissional de um professor. Neste sentido, o objetivo era adquirir capacidades de reflexão sobre as diversas práticas adotadas, tendo em conta a produção de documentos que facilitassem essa reflexão. Por outro lado, com o objetivo de crescer enquanto pedagogo, todos os documentos que produzissem alguma reflexão, sobre a prática pedagógica, deveriam ser devidamente fundamentados, com bibliografia específica.

Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

No que diz respeito ao desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem existiam muitas expectativas, visto que para o exercício pleno da profissão de professor é necessário promover aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade,

integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. No início do Estágio Pedagógico, as expectativas prendiam-se com o facto de ter a capacidade de promover aprendizagens reais e significativas, que fossem ao encontro aos objetivos da turma, conseguindo colocar em práticas conhecimentos científicos, aprendidos durante a licenciatura e no ano curricular do presente mestrado. Neste sentido havia a intenção de adquirir competências na liderança de um processo ensino-aprendizagem multidisciplinar e individualizado, capaz de responder às necessidades de cada aluno. No início do Estágio Pedagógico esperava-se que as experiências do processo levassem à aquisição de diversas competências, relacionadas com as tomadas de decisão de planeamento e de seleção de conteúdos apropriados, tendo em conta os objetivos. Ainda na busca da promoção de boas situações de aprendizagens, era expectável que durante este período de formação inicial, houvesse a possibilidade de evolução em relação às diversas dimensões pedagógicas. Em particular, havia a expectativa de evoluir na capacidade de relacionamento com os alunos, por exemplo na transmissão de feedback pedagógico, por via do aumento de um conhecimento profundo sobre as diversas matérias que constituem o currículo da disciplina. Por outro lado, num contexto de formação inicial será fundamental a promoção de boas práticas pedagógicas, procurando adquirir competências de gestão de situações problemáticas e conflitos interpessoais com segurança e flexibilidade, dentro dos princípios éticos e profissionais indispensáveis.

Tendo em conta todas as componentes da prática docente, a avaliação é um dos processos mais importantes e de maior responsabilidade, por isso, encarávamos com alguma expectativa a execução desta etapa.

O processo avaliativo deve ser envolvido em grande rigor, desta forma seria possível desenvolver a capacidade de utilizar a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade de ensino e de aprendizagem. De igual modo, torna-se fundamental adquirir competências de construção de instrumentos e métodos de avaliação válidos.

1.1. Caracterização do Contexto

1.1.1. Caracterização da escola e do meio

O Estágio Pedagógico realizou-se na Escola Secundária Infanta Dona Maria (ESIDM), na cidade de Coimbra. Esta escola foi fundada em 1918, com o nome de Liceu Feminino de Coimbra.

Com o objetivo de ter um conhecimento profundo sobre a comunidade escolar, na qual foi realizado o Estágio Pedagógico, há que saber que esta escola básica e secundária é composta por 886 alunos, entre os quais 465 são do sexo masculino e 421 do sexo feminino. Do total de alunos, 349 alunos frequentam o 3º ciclo de escolaridade e 537 o ensino secundário.

No que diz respeito à restante comunidade escolar, a escola de acolhimento do Estágio Pedagógico é constituída por 88 professores, entre os quais 8 pertencem ao grupo disciplinar de Educação Física. Relativamente ao pessoal não docente, a escola possui 2 técnicos superiores (Psicóloga e Assistente Social), 8 assistentes técnicas e 28 assistentes operacionais.

A oferta curricular que a escola é constituída por ensino básico e secundário, de ensino regular, com os cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades, não havendo assim qualquer oferta para o ensino profissional.

A escola dispõe de instalações, serviços e equipamentos que se subdividem em espaços para atividades letivas, salas e gabinetes de trabalho e um conjunto de outros espaços onde se desenvolvem serviços diversos. A dinamização das atividades letivas realiza-se em 30 salas de aula, 6 laboratórios, 7 salas específicas, e 1 ginásio coberto e 2 campos de jogos, sendo 1 deles coberto. Para trabalho com fins não letivos, a escola possui 4 gabinetes de trabalho, 1 sala de pausa para professores, 6 gabinetes, 2 salas de Educação Especial, 2 salas de atendimento Pais e Encarregados de Educação e 1 sala de diretores de turma. A escola ainda possui espaços para diversos fins como biblioteca e arquivo, reprografia, refeitório, Auditório Fernando Azeiteiro, 3 salas para a direção ou 3 salas de apoio para assistentes operacionais.

No âmbito da Educação Física, a ESIDM ainda tem a possibilidade de utilizar o Pavilhão Multidesportos Mário Mexia e o Complexo de Piscinas Municipais, o que facilita a gestão dos recursos espaciais e o enriquecimento do currículo escolar, permitindo lecionar a unidade didática de Natação a todo os anos de escolaridade. De salientar, que especificamente para a disciplina, a escola possui uma caixa de areia, onde são lecionados os saltos, da unidade didática de Atletismo.

1.1.2. Caracterização da turma

A turma utilizada para a realização do estágio pedagógico foi o 7ºD, da ESIDM. Esta turma era constituída por 28 alunos, dos quais 17 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Para além deste facto, a média de idades da turma ronda os 12 anos de idade. De modo a realizarmos uma análise mais detalhada de cada aluno foram recolhidas informações acerca da caracterização do agregado familiar, da existência de algum problema de saúde crónico, do seu percurso escolar e da relação dos mesmos com a Educação Física e o desporto. (Apêndice I). De salientar, que todos os alunos frequentavam o 7º ano de escolaridade e o estabelecimento de ensino pela primeira vez.

De acordo com os dados recolhidos, através de um questionário realizado no início do ano letivo, conseguiu-se perceber que apenas um aluno da turma não gostava de Educação Física, sendo isso um aspeto muito positivo na relação da turma com a própria disciplina. Relativamente à prática desportiva, 79% da turma praticava, ou já tinha praticado, desporto federado. Por último, há que realçar os 64% de alunos com classificação 5 no ano anterior a Educação Física, sendo que os restantes alunos obtiveram a classificação 4. Face a este cenário, estivemos sempre otimistas relativamente ao sucesso do processo ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Física. Ao longo do ano letivo, a turma revelou uma atitude muito positiva em relação à disciplina, tendo demonstrando competências motoras muito importantes ao desenvolvimento do trabalho proposto. Esta situação refletiu-se na prontidão para a prática e na forma de estar na aula de Educação Física.

1.1.3. Caracterização do grupo disciplinar

Na ESIDM, o grupo disciplinar de Educação Física é composto por 8 professores, sendo que 4 são do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Todos estes professores eram oriundos de contextos de prática desportiva muito diferentes. O grupo disciplinar utilizava a sala do departamento de expressões para trabalhar, sendo esta completamente independente da sala geral de professores da escola. Este foi o local onde, sempre que necessário, ocorreram todas as reuniões.

O grupo disciplinar demonstrava uma boa dinâmica de trabalho, fruto de uma relação muito interessante entre as diversas faixas etárias que o constituem, dado que o grupo tinha dois professores em fim de carreira e todos os outros, mais ou menos, a meio da carreira profissional. Esta diversidade de gerações proporcionava uma troca constante de perspetivas e ideias, acerca das atividades a serem realizadas pelo grupo, bem como sobre as próprias práticas pedagógicas a implementar. O trabalho de grupo era organizado em função de uma rotação de espaços muito

bem definida, as atividades eram planeadas e executadas em conjunto e as decisões tomadas em grupo.

1.1.4. Caracterização do núcleo de estágio

O núcleo de estágio da ESIDM era composto por 3 elementos, sendo um elemento do sexo masculino e dois do sexo feminino. Todos os elementos traziam experiências diversificadas, sendo um fator que contribuiu para o crescimento de todos, pois fomos capazes de aprender uns com os outros, aproveitando assim o melhor que cada um poderia dar ao grupo de trabalho.

Desde início, o nosso grupo de estágio já tinha uma relação positiva, onde todos os elementos se conheciam. Estas relações previamente estabelecidas ajudaram em muito na preparação do processo, pois conseguimos desde início partilhar ideias, preocupações, frustrações e ambições. Nesta perspetiva e com o início de algo tão importante nas nossas vidas, este facto foi decisivo para conseguirmos superar os primeiros obstáculos.

A organização interna do grupo foi muito positiva ao longo de todo o ano, fomentando a troca de ideias, sempre com uma atitude construtiva, tanto para o progresso individual como para a realização de tarefas de grupo.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ÁREA 1 – ATIVIDADES ENSINO-APRENDIZAGEM

A área das atividades do processo ensino-aprendizagem constitui-se como uma área fundamental para a formação de professores. A principal tarefa do professor é encontrar as melhores propostas para auxiliar os seus alunos a experienciarem o sucesso neste processo, então esta área constituía uma das componentes chave para o sucesso do mesmo. Desde início tivemos a preocupação de aprofundar o conhecimento acerca das opções pedagógicas a tomar, de forma a optar pelas melhores propostas, porque preparar um processo ensino-aprendizagem envolve conhecer, dominar e saber operar em todas as dimensões didáticas. (Quina, 2009)

De acordo com Bento (1987) os professores devem basear a sua atuação profissional na preparação do processo ensino-aprendizagem, onde se realiza e planeia o que se irá lecionar; na Realização, correspondente à lecionação das diversas aulas; e por último a Análise e Avaliação, sendo essencial para haver um balanço de todo o processo liderado pelo professor.

Neste capítulo será realizada uma apresentação das atividades realizadas, no âmbito das três áreas supracitadas, e consecutiva reflexão. Este momento reflexivo, acerca de todas as opções tomadas neste âmbito, segue o objetivo geral do relatório de estágio, que é encontrar dificuldades sentidas, e possíveis decisões alternativas às que foram tomadas, pois o pensamento reflexivo é um fator que completa a prática docente. De acordo Rios, TA. (2002) a realização de um momento reflexivo sobre cada realidade e processo educacional, torna-se fundamental na descoberta novos caminhos, novos processos, objetivando o crescimento pessoal e profissional. O processo reflexivo compreende um olhar crítico sobre as práticas educativas, apoiado em conhecimento científico comprovado, e este capítulo responde exatamente a isso.

1. Planeamento

O planeamento está no centro do processo ensino-aprendizagem, pois o planeamento educativo não é reduzido apenas à tomada de decisão e a estruturação do trabalho a efetuar pelo professor, sendo um processo baseado nos objetivos do currículo da Educação Física, com a intenção de alcançar fins educativos, de forma a garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem (Salinas e Vicianá, 2005). Planear a educação, e a formação, significa planear as

componentes do mesmo nos diferentes níveis da sua realização; apreender o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos (Bento, 2003).

Em todo o processo de planeamento está iminente a apresentação de objetivos, tomadas de decisões e a determinação do meio e operações metodológicas a realizar. (Bento, 2003) A primeira etapa, de todos os níveis de planeamento, neste processo, foi a definição de objetivos. De acordo com Bento (2003), os objetivos são um elemento fundamental no âmbito da relação entre objetivo, conteúdo e método. O objetivo pressupõe que haja uma intenção constante de adotar uma perseguição ativa e energética dos mesmos. Na construção dos diversos objetivos houve uma busca profunda sobre matéria, que pudesse sustentar os mesmos, quer no Perfil de Saída dos Alunos, quer no Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Todos os objetivos definidos tiveram por base matéria teórica e conclusões retiradas de uma discussão reflexiva acerca de todo o processo.

Num processo de planeamento deverão ser apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matéria, onde deverão ser prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico (Bento, 2003). Então, após a definição de objetivos, foram delineadas as principais estratégias pedagógicas. O suporte científico e os momentos de reflexão, entre professores estagiários e o professor cooperante, foram fulcrais para este processo.

De acordo com Bento (2003), “o professor não deve limitar-se a uma pretensa preparação direta e à realização das aulas” (p.24), pois ao processo de planeamento é anexado um ciclo, que não deve ser interrompido, sendo que a última fase é a de avaliação do processo. Assim na perspetiva de avaliar e controlar, tudo o que iria sendo realizado, foram levadas a cabo reuniões de análise, identificação pontos fortes e fracos da realização de mesmo, e projeção do futuro, em relação ao momento atual. De forma a garantir a exequibilidade do processo defendida por Bento (2003), o processo de planeamento foi sempre alvo de alterações, sempre que durante o processo de avaliação do mesmo fosse encontrado algo que não permitisse que o processo fosse adequado ao nível dos alunos.

Recorrendo às perspetivas apresentadas, o planeamento realizado para o ano letivo, pelo grupo de estágio contemplou vários níveis. No início do processo foi delineado um plano anual da disciplina, para cada turma, onde foi planeado quando se iriam realizar as diversas unidades didáticas, que tempo era dedicado a cada e por último foram estabelecidos objetivos gerais para todo o ano. Seguindo a hierarquia, do processo de planeamento, foram planeadas as unidades didáticas contemplando os recursos temporais e materiais, definiu-se objetivos claros para cada

uma. A jusante de todo o processo, foram realizados, para cada aula, um plano de aula onde continha os objetivos específicos para cada unidade de trabalho.

1.1.Plano Anual

O plano anual responde diretamente ao resultado do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Bento (2003) a conceção individual das aulas, sem uma lógica entre si, não faz com haja efeitos no processo, nem alcançar resultados positivos, então tornou-se fundamental para o processo, a elaboração de um plano anual. Este deverá ser exequível, didaticamente rigoroso, que oriente para o essencial e realizado com base nas indicações programáticas e em análises da situação da turma e na escola.

Tendo em conta Silva et al (2019), o professor estagiário deverá elaborar um plano anual, então a realização do plano anual foi uma das primeiras tarefas que realizamos no Estágio Pedagógico, constituindo-se assim no primeiro contacto com a realidade profissional. Neste momento foi logo encontrada uma grande dificuldade, que é confirmada pelo estudo de Griffey & Housner (1991), que refere que a grande dificuldade do professor estagiário quando realiza um plano anual é planear algo para uma realidade que é, na maioria das vezes, completamente desconhecida. Neste sentido, logo no primeiro dia de Estágio Pedagógico, o professor cooperante enquadrou-nos na realidade da escola, e na história pedagógica da mesma.

Logo de início percebemos o processo ensino-aprendizagem tem que ser planeado como um todo, definindo objetivos, prevendo problemas e encontrando, à priori, resolução para os mesmos. A ideia de planear o ensino como algo onde todos os acontecimentos estão interligados é apoiada por Bento (2003), que define que planear o ensino trata-se da realização de um “*plano global, integral e realista*” da intervenção pedagógica, no decorrer de um determinado espaço temporal, e que é a partir dele que se definem e estimulam pontos e momentos nucleares.

Para a realização deste do plano anual foi necessário, em primeiro lugar, conhecer a turma, na qual iria ser aplicado o mesmo. Com isto, reunimos, com a ajuda do professor cooperante, algumas informações fundamentais acerca da turma, isto é, estrutura social, nível educativo, possibilidades de fomento dos alunos com nível elevado de rendimento e dos alunos de nível mais baixo (Bento, 2003). Esta tarefa veio a demonstrar-se de grande dificuldade para nós, pois as nossas turmas eram todas do 7º ano de escolaridade, sendo novas na escola.

Concordando com Bento (2003), outro grande passo para realização do plano anual é o estudo aprofundado sobre os objetivos e indicações contidas no PNEF e conseqüentes decisões pedagógicas do grupo disciplinar da escola. Segundo estas informações, neste nível de preparação do processo ensino-aprendizagem tivemos como intenção primária definir, com

clareza, os resultados que queríamos obter com cada turma. Estes resultados incluíram capacidades e habilidades motoras, conhecimento teóricos, atitudes e valores que os alunos teriam de demonstrar. Com isto foram construídos um conjunto de objetivos gerais a serem cumpridos ao longo do ano, de forma a ser possível indicar aos alunos onde se quer chegar, em relação aos conteúdos. Na definição destes objetivos foi tido em conta espaço para a possibilidade de haver alterações, ao longo do ano, visto que, segundo o mesmo autor, os conteúdos programáticos, e consecutivamente os seus objetivos, podem e devem ser modificados, reformulados e concretizados de acordo com as condições em que o ensino vai decorrer durante o ano letivo.

No seguimento da construção do plano anual é fundamental realizar a distribuição e ordenamento de horas e matérias. Com isto, houve a necessidade contabilizar as horas possíveis, e consecutiva sequência cronológica das diferentes unidades didáticas, visto que num plano anual deverá haver uma quantificação das horas, e a formação de linhas didático-pedagógicas fundamentais (Bento, 2003). Esta tarefa também teve a condicionante do plano de rotação de espaços, entre os professores da escola, pois na ESIDM existem espaços que são confinados à lecionação de determinadas unidades didáticas. A dificuldade encontrada por nós, nesta fase, prendeu-se com a exploração máxima dos diversos espaços, e materiais, potenciando a diversificação de matérias, ou seja, num espaço em que é possível dar mais que uma unidade didática, a dificuldade prendeu-se com a tomada de decisão, tendo em conta a complexidade da matéria, o tempo disponível e a experiência anterior da turma na unidade didática em específico. Neste aspeto houve outro condicionamento, que deverá estar contemplado no plano anual e que se prende com a marcação dos pontos altos do ano letivo, sejam eles interrupções letivas, atividades organizadas pela escola, ou pelos diversos departamentos, que obriguem a presença dos alunos em questão, e até os momentos para a realização do FitEscola.

Com esta base científica, o processo do planeamento anual resultou na construção de um instrumento útil, conciso no seu conteúdo e prático no preenchimento. Construído em Excel, este instrumento teve como objetivo a possibilidade de observar, de forma cronológica, as informações relativas em todo o ano letivo, sendo possível observar em cada dia do ano, com aula determinada pelo horário fornecido pela escola, que unidade didática se irá abordar, e em que espaço. Este documento após ser preenchido e ponderado foi entregue aos alunos, para que fosse de fácil consulta. (Apêndice II)

Durante este processo os momentos de reflexões foram complexos e de diversas ordens. Uma das reflexões mais importantes teve a ver com as opções metodológicas gerais a tomar ao longo do ano letivo e no decorrer das diversas UD. De acordo com Bento (2003) na elaboração

do plano anual não devem ser apenas delineados objetivos e questões temporais, mas sim também refletido o método geral da sua realização, ou seja, métodos de intervenção pedagógica. Esta reflexão teve preocupações quanto à organização do ensino, no que diz respeito à diferenciação de metas ou níveis de desenvolvimento, quando confrontados com diferentes níveis de aprendizagem. Com isto, a reflexão foi profunda e chegou-se a conclusões gerais sobre a forma de atuar, no confronto com diversos ambientes hipotéticos.

Neste planeamento foi ainda contemplada a possibilidade de cooperação entre algumas disciplinas. A ideia de o planeamento contemplar as questões de relacionamento com outras disciplinas é apoiada por Bento (2003), que refere que “ao planeamento anual cabe ainda o reconhecimento das relações e possibilidades de cooperação entre as diversas disciplinas” (p.57). No ano letivo deste Estágio Pedagógico, a problemática da flexibilização curricular esteve presente, e juntamente com o orientador tomámos conhecimento das diversas possibilidades de articulação de matérias, com algumas disciplinas lecionadas na escola.

No final deste processo considerámos que não poderá haver um processo ensino-aprendizagem eficaz, sem o plano anual, pois este servirá sempre de suporte às tomadas de decisão, e aos diversos contratempos que todo o processo tem ao longo de um ano letivo

Por fim, há que realçar que o processo de planeamento, incluindo o plano anual sofreu alterações devido à pandemia de COVID-19, que afetou o país. Com o fecho das escolas, o planeamento anual, que pressuponha o ensino presencial foi alterado, de forma a se poder atingir o maior número de objetivos possível, com o ensino à distância.

1.2. Unidades Didáticas

A unidade didática (UD), ou unidade temática, segundo Bento (2003) é parte essencial do programa de uma disciplina, e é em torno desta que decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor. Esta ferramenta de planeamento constitui unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico, objetivando a clarificação das diferentes etapas de ensino, para todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem. Estes documentos constituem um propósito de ensino, sob o ponto de vista didático, para as aulas a lecionar ao longo da mesma, sendo nestes incluídos diversos objetivos e tarefas, previstas também no planeamento anual.

O conteúdo da UD deverá responder a uma série de perguntas, de onde irão resultar respostas que facilitarão a tomada de decisões, que dizem respeito às questões pedagógicas. A produção da UD deverá conter as estratégias de ensino adequadas, para atingir os objetivos, tendo em conta o tempo disponível, as condições reais de prática, o tempo que será

disponibilizado para a transmissão de matéria, para a exercitação e consolidação. Ainda na UD devem estar presentes indicações sobre a necessidade de trabalho de habilidade motoras essenciais para a prática da modalidade em questão e em que momentos serão realizados os controlos e avaliações, bem como a forma como as mesmas serão realizadas. Com todas estas respostas deverá ser possível atribuir a cada aula uma função didática, um conjunto de objetivos, convergindo assim numa única direção, definida no planeamento anual. Estes pontos fulcrais vão auxiliar na definição da direção do processo pedagógico.

No momento de conceber este instrumento de planeamento seguimos um conjunto de diretrizes que comandaram o pensamento reflexivo. Tendo em conta Bento (2003), que considera que o planeamento da UD deverá ter lugar antes de qualquer ciclo de ensino, então as diversas UD foram planeadas antes da realização da mesma, com base na análise, e avaliação, crítica sobre a trajetória do processo até ao momento. A reflexão global do processo demonstrou-se fundamental para haver uma redefinição daquilo que eram as estratégias pedagógicas no seu global, por exemplo, na adaptação do tipo de tarefas a realizar, ou até do tipo de feedback a utilizar com a turma. (Bento, 2003).

Com base nestas informações científico-pedagógicas, resultantes das reflexões precedentes ao planeamento das UD foram produzidas as diversas UD utilizadas ao longo do ano letivo. Numa fase inicial foi necessária definição de objetivos, seguindo-se da planificação do conteúdo e finalizando com a planificação da configuração metodológica. Com isto, inicialmente foram discutidos os objetivos principais, onde foram incluídos os objetivos gerais comuns a todas as áreas. A partir dos objetivos gerais foram definidos objetivos específicos para cada UD, começando por aqui, a “concentração no essencial”, que Bento (2003) defende que deve orientar a abordagem da preparação da matéria de ensino. Ainda, aquando da definição de objetivos foram analisadas quais as capacidades essenciais do domínio psicomotor, mínimas para o cumprimento dos mesmos. Segundo o autor acima referido, após a definição dos objetivos é necessário avaliar quais são os conhecimentos, capacidades, aptidões e qualidades mínimas a ter, para conseguir cumprir tais metas. Após esta concretização de objetivos foi necessário distribuir os mesmos, pelas diversas aulas. Esta definição de objetivos veio demonstrar-se um momento de grande crescimento, pois foi necessário um estudo profundo sobre as diversas matérias, para chegar a objetivos reais e concretizáveis. De acordo com Bento (2003) o professor deverá adquirir um conhecimento profundo, através do programa e literatura, acerca dos conteúdos de matéria a transmitir para a realização dos objetivos. Por outro lado, foi essencial realizar uma divisão e ordenamento das matérias, com uma relação íntima com a colocação de objetivos.

Com os conteúdos, e objetivos, selecionados foi construída a sequência e extensão de conteúdos, o que nos permitiu definir a função ou funções didáticas de cada aula. Tendo em conta Bento (2003) a matéria deve ser transmitida, exercitada e consolidada. Pois por isto, foi construído um instrumento de planejamento, a grelha de sequência e extensão de conteúdos onde, para cada aula, foi definida a sua função didática de introdução, exercitação e consolidação. A produção deste instrumento foi um desafio, visto que não dominávamos por completo todas as matérias. Então, resultado da inexperiência, não sabendo o que esperar da evolução da turma em relação às diversas aulas, foi-nos muito difícil a definição de quanto tempo iríamos atribuir a cada um função pedagógica, e neste aspeto mais uma vez o professor cooperante foi fulcral, pois orientou o nosso pensamento, levando-nos a algo aproximado do real. Tanto a sequência e extensão de conteúdos, como os objetivos, foram redefinidos após a realização da Avaliação Formativa Inicial. (Apêndice III)

De acordo com Bento (2003) o professor deve racionalizar o tempo e procurar variantes metodológicas mais eficazes, para cada unidade didática. Então a tarefa seguinte foi a reflexão sobre as melhores estratégias de ensino, incluindo estratégias gerais e específicas, por dimensão da intervenção pedagógica: Instrução, Disciplina, Clima e Gestão.

Por último, a UD continha as informações acerca de todos os momentos de avaliação que se iriam realizar ao longo da mesma. De acordo com Bento (2003), as unidades didáticas deverão conter todo o plano de avaliação, a que as aprendizagens irão ser sujeitas, e no nosso caso estão indicadas todas as informações à cerca da Avaliação Formativa Inicial, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

O processo de planeamento da UD pareceu-nos muito enriquecedor para o nosso crescimento enquanto profissionais e adequado às exigências do processo ensino-aprendizagem. Estes documentos que foram produzidos respeitaram regras gerais, que foram essenciais para dar resposta às dinâmicas específicas do processo ensino-aprendizagem. Para isso, estes instrumentos, concordando com a visão de Pais (2013), tiveram sempre um nível adequado de flexibilidade, dando espaço a uma revisão permanente, foram coerentes com os princípios educativos e características programáticas, incluíram, em si, um processo metodológico coeso, respeitaram os princípios de progressão e de sequencialidade didática, foram claros na definição de objetivos didáticos a alcançar, foram reais, práticos e úteis e por fim foram instrumentos avaliáveis. Estes documentos exponenciaram o nosso crescimento profissional, na medida em que foram nestes que se tomaram as decisões mais importantes para a concretização de objetivos, pois houve uma análise diária daquilo que era o trabalho realizado até ao momento.

1.3. Planos de Aula

Os planos de aula correspondem ao penúltimo instrumento de planeamento, se observarmos o processo do mais global para o mais específico, tendo como último instrumento o exercício em si. A aula corresponde exatamente ao momento primordial de convergência entre o pensamento e a ação do professor. O plano de aula constitui-se como um elemento fundamental em todo o processo, pois segundo Bento (2003), a aula não é apenas a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. Para este autor, a aula representa o cerne do trabalho pedagógico diário do professor, cada aula representa uma etapa a cumprir em todo o processo ensino-aprendizagem. Sendo parte do mesmo, o plano de aula não pode ser algo isolado, pois a preparação das aulas, de forma isolada, não permite que haja efeitos satisfatório, relativamente aos objetivos. (Bento, 2003)

De acordo com Libâneo (1990), a preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá para a realização de uma situação didática real, e consecutivamente ideal. Bento (2003) chega mais longe e considera que, o resultado de qualquer aula depende da qualidade da sua preparação.

Tendo em conta tal importância, nas reuniões preparatórias do ano letivo foram discutidas diversas formas de planeamento de uma aula, essencialmente no que ao instrumento diz respeito. A primeira grande tarefa ao nível do planeamento de aula foi a construção de instrumento que fosse prático e objetivo de preencher e que respondesse a todas as necessidades. O instrumento construído acabou por ser uma adaptação do documento fornecido no primeiro ano do mestrado, com uma estrutura tripartida: fase inicial, fase fundamental e fase final. Este documento continha identificação da turma, unidade didática, matéria, data, número da aula e a colocação do mesmo na UD. Este documento ainda continha os objetivos gerais para a aula, as funções didáticas da mesma, a ordenação de conteúdos, as diversas tarefas a realizar, e os seus objetivos, a organização de toda a aula e por outro lado o foco de comunicação com os alunos, em cada tarefa. Ainda no corpo do documento há espaços reservados para o tempo utilizar para cada tarefa, indicação de objetivos de cada tarefa, organização das mesmas, feedback essenciais e os diversos critérios de êxito. Ainda contava com um espaço dedicado às reflexões, à cerca da aula. (Apêndice IV)

O planeamento da aula foi uma tarefa diária e das mais desafiantes do Estágio Pedagógico. No momento de conceção de um projeto de aula, a primeira preocupação foi criar objetivos específicos para cada aula, tendo sempre em conta a função didática da mesma. De acordo com Bento (2003) a função didática influencia o planeamento de uma aula, visto que esta atribui a uma aula inteira, um determinado carácter. Para além disto, a formulação de

objetivos cumpriu, ao longo de todo Estágio Pedagógico, determinadas etapas, entre elas foi essencial relacionar os objetivos parciais da UD, com os objetivos anuais para a conceção de objetivos diários, para cada aula. No início do Estágio Pedagógico, a dificuldade em conseguir sintetizar objetivos foi elevadíssima, pois o conhecimento à cerca das primeiras UD, especificamente ginástica, condicionou a construção de objetivos diários.

Após a definição clara dos objetivos, a tarefa foi a análise das condições de realização da aula. A aula de Educação Física, concordando com a visão de Bento (2003), conta sempre com a influência de certos condicionalismos, de origem externa, tanto na sua realização, como no seu conteúdo. Esses condicionalismos são de diversas ordens, como por exemplo, o espaço exterior coberto, da escola, tinha uma zona que ficava inacessível quando chovia, por isso sempre que as aulas eram lecionadas lá, teria de ser pensada sempre uma alternativa. Para além disso, cada espaço de aula tinha a sua característica, como a dinâmica de equipar e desequipar, que podia influenciar o tempo de que os alunos necessitavam, e o *stress* que isso poderia representar para estes, com resultados imediatos no nível de concentração inicial. Por isso, todas estas questões eram pensadas no planeamento, para que fossem encontradas soluções que otimizassem o processo ensino-aprendizagem.

Com base nas condições de realização e os objetivos da aula eram planeadas as tarefas, que levariam os alunos a atingirem as diversas metas de aprendizagem. As preocupações que estavam presentes na delineação das diversas tarefas pedagógicas prendiam-se com o facto de haver uma progressão lógica das propostas de trabalho e que essas propostas tivessem a maior densidade motora possível, para cada aluno. Na Ativação Geral, todas as tarefas tinham como objetivo principal a preparação dos alunos para o esforço principal da aula, tendo sempre a possibilidade de introduzir algum conteúdo, que fosse possível de realizar o transfere para os conhecimentos essenciais, a transmitir naquela aula. Na Fase Fundamental da Aula foram planeados os exercícios fundamentais na concretização dos objetivos específicos de cada aula, com o nível solicitação de esforço adequada também às metas de aprendizagem. Por último, o Retorno à Calma incluiu exercícios de baixa intensidade que levassem a uma normalização de fatores como a frequência cardíaca (FC).

Por fim, o Plano de Aula, ao longo do Estágio Pedagógico também se demonstrou um instrumento fundamental para a reflexão da prática pedagógica e conseqüente evolução nesse aspeto. As reuniões realizadas no final de cada aula fizeram com que todos refletíssemos acerca de cada aula, de cada exercício, de cada decisão e isso levou à descoberta, guiada pelo professor cooperante, de estratégias adequadas que vão ser essenciais para a nossa vida profissional.

2. Realização

Com o processo de planeamento completo e com todas as estratégias delineadas para que o processo ensino-aprendizagem fosse realizado com sucesso, chegou o momento do Estágio Pedagógico, onde colocámos tudo o que planeamos em prática. Esta área do Estágio Pedagógico correspondeu a uma das fases fundamentais da aprendizagem, porque foi neste momento que se consumou o contacto direto com os alunos e se aplicaram as práticas pedagógicas aprendidas até então.

De acordo com Siedentop (1998) os professores têm influência nas aquisições de aprendizagens, nas diversas perceções sobre a matéria lecionada e nos sentimentos que cada aluno tem sobre si mesmo, havendo alguns professores com influência até na vida dos alunos, fazendo assim do momento de contacto com os mesmos, algo de grande responsabilidade. Nesta perspetiva, a intervenção pedagógica junto dos alunos teve de ser realizada com grande cuidado, com um profundo conhecimento de todas as técnicas e/ou estratégias, das várias dimensões, a fim de que o processo fosse gratificante tanto para os alunos, como para nós estagiários.

Neste momento de realização pedagógica do Estágio Pedagógico, procurámos que a nossa intervenção fosse pautada pelas melhores estratégias em todas as dimensões para que fosse possível um processo ensino-aprendizagem eficaz. De acordo com Brophy & Good (1986) a ideia de ensino eficaz pode significar o maior tempo possível de aprendizagem adequado ao ritmo dos alunos, uma interação entre o professor e os mesmos, uma boa estrutura da turma, expectativas elevadas e uma utilização frequente do reforço positivo.

Crum (2002) divide as funções do professor em três grandes níveis, o nível micro, meso e macro. No nível micro estão as funções de planear, conduzir e avaliar as situações de aprendizagens. Pois é na função de conduzir que reside esta área do Estágio Pedagógico, sendo que para o autor, o professor deve conseguir definir tarefas de aprendizagens claras para os alunos, providenciar feedback adequado e outros apoios para os alunos, resolver conflitos entre alunos e, por último, criar um clima pedagógico que garanta segurança psíquica, social e física aos alunos.

Neste sentido iremos apresentar de seguida uma reflexão da intervenção pedagógica utilizada, no Estágio Pedagógico, subdividida nas diversas dimensões pedagógicas.

2.1. Instrução

A Dimensão Instrução, na sua globalidade, consiste na apresentação das diferentes tarefas com o apoio da demonstração e do *feedback* pedagógico (Carreiro da costa, 1995; Piéron, 1995, 1999). Porém, na maioria das vezes, a sua eficácia está associada à qualidade da informação e

não à quantidade, pelo que, a mesma deverá ser provida de informações claras e concisas de “o que fazer” e “como fazer”, para que seja fomentada uma prática dinâmica e motivada nos alunos (Quina, 2009).

No contexto prático de Estágio Pedagógico, o recurso a esta dimensão incidiu essencialmente nos momentos de preleção (inicial e final) e de apresentação das tarefas.

Nos momentos de preleção inicial, o objetivo passou por fornecer todas as informações essenciais sobre o que se pretendia que os alunos atingissem, sendo eles os objetivos específicos da aula e os critérios de êxito -relacionando-os com o contexto da UD-, e ainda a organização e a dinâmica da aula.

Por sua vez, nos momentos de preleção final, o objetivo passou por fazer um balanço da aula, onde se incluía um resumo das aprendizagens propostas, um controlo das aprendizagens adquiridas (através do questionamento) e uma projeção daquilo que seria o trabalho a realizar na aula.

Em ambos os momentos de preleção, as estratégias para o sucesso passaram pela escolha de um local calmo, por um discurso positivo, claro e objetivo e pelo recurso ao questionamento. Foi ainda tomado em consideração a disposição dos alunos no espaço, procurando colocá-los de forma a que todos estivessem visíveis e que não houvesse nenhum motivo de distração, seja ele o sol ou outra aula a decorrer no mesmo espaço, e o discurso, no qual estavam incluídos os tópicos do plano de aula e outras informações essenciais.

A adoção destas estratégias veio na tentativa de reduzir o tempo desperdiçado nestes momentos, e em consequência, aumentar o tempo disponível para a prática. Segundo Siedentop (1998), o planeamento do discurso e uma comunicação clara e objetiva são fatores fundamentais para reduzir o tempo desperdiçado nestes momentos e aumentar a clareza do discurso. Paralelamente, o questionamento utilizado foi ao encontro do defendido por Lopes & Silva (2010), cuja utilização pelos professores deve procurar dar resposta às dúvidas dos alunos, tendo em conta a avaliação das aprendizagens adquiridas pelos mesmos, e por consequência, aumentar o seu interesse e envolvimento na prática, estimulando a sua reflexão e compreensão.

A utilização deste instrumento apresentou um balanço positivo, tendo sido notável o envolvimento dos alunos com o decorrer das aulas.

No momento da palestra inicial, o objetivo passou por fornecer sempre informações sobre os objetivos específicos da aula, relacionar estes, e aprendizagens, no contexto da UD e fornecer informações fundamentais à cerca da organização e dinâmica da aula. Para atingir o sucesso nestes momentos de instrução inicial, a estratégia passou por escolher um local calmo, onde os alunos pudessem ter as condições necessárias para elevados níveis de concentração,

sendo que respeitávamos regras básicas de uma comunicação clara e objetiva. Nos momentos de palestra final das aulas, o objetivo passava por fazer um resumo, ou balanço, breve daquilo que foram as aprendizagens realizadas e a projeção daquilo que seria o trabalho a realizar na aula seguinte. A estratégia de comunicação passou pela utilização prioritária de um discurso positivo, com informação indispensável, de forma a conseguir manter os níveis de motivação dos alunos.

As estratégias comuns a estes dois momentos passaram pela colocação dos alunos de forma a que não houvesse nenhum motivo de distração, fosse ele o sol, ou outro tipo de distração, como por exemplo, outra aula que estivesse a ser lecionada no mesmo espaço e que por outro lado estivessem todos visíveis, para que fosse possível realizar um controlo da disciplina adequado. Ainda, nestes dois momentos, onde é necessário fornecer mais informação, as estratégias da comunicação passaram por planear o discurso, tendo tópicos no plano de aula, com informação essencial, recurso a uma linguagem perceptível pelos alunos, transmissão de informação estritamente fundamental e a tentativa de falar sempre com calma que o momento exige. A adoção destas estratégias surgiu na tentativa de reduzir o tempo, desperdiçado nestes momentos, pois segundo (Siedentop, 1998) o planeamento do discurso e a comunicação de forma clara e objetiva são fatores fundamentais para reduzir o tempo, desperdiçado nestes momentos, e aumentar a clareza do discurso. Por último, nestes momentos instrutórios foi recorrente a utilização do questionamento, com o objetivo de relacionar matérias e avaliar conhecimentos. De acordo com Lopes & Silva (2010), a utilização do questionamento, pelos professores, tem diversos objetivos, e com esses objetivos baseámos e fundamentamos a nossa utilização. A utilização do questionamento durante estes momentos de instrução prendeu-se com o facto de conseguirmos avaliar a aprendizagem dos alunos; envolver os alunos na aula, para aumentar o interesse pela matéria; estimular a reflexão e a compreensão, de forma a promover o relacionamento com a matéria anterior. A utilização desta ferramenta teve um balanço positivo, pois os alunos responderam de forma positiva, sendo notável o envolvimento de todos os alunos à medida que as aulas decorriam.

De acordo com a experiência do Estágio Pedagógico, as estratégias supracitadas parecem contribuir positivamente para a transmissão de informação fundamental, nestes momentos, facto comprovável pelo nível de concentração elevado e o controlo da disciplina ótimo nestes momentos. Por outro lado, por vezes houve a utilização excessiva de tempo, essencialmente ao início do Estágio Pedagógico, fruto da nossa inexperiência, resultado de um discurso pouco objetivo.

Nos momentos de apresentação das tarefas a realizar, os cuidados a ter também foram alguns, pois uma apresentação das mesmas é eficaz quando os alunos escutam e compreendem a informação e quando esta informação permite o início imediato. (Siedentop, 1998).

Considerando o que defendem Siedentop, (1998) e Carreiro da Costa & Onofre (1994) uma apresentação é considerada eficaz e rentável, quando o professor utiliza o menor tempo possível e utiliza um discurso claro e objetivo. Então as preocupações foram no sentido de dar resposta a estas diretrizes, pois queríamos transmitir toda a informação necessária no menor tempo possível. Para isto, as estratégias utilizadas na colocação dos alunos, para cada momento de instrução prenderam-se com a disposição destes de forma a que todos conseguissem ver o espaço de aula a utilizar, ouvir de forma clara o professor e que estivessem colocados de costas para qualquer ponto de distração. No que ao discurso diz respeito, a estruturação mental do discurso consistiu nos seguintes aspetos: apresentação das questões de organização do exercício, isto é, nas questões de disposição dos alunos, possível rotação de filas, todo e qualquer tipo de movimentação do exercício e regras de segurança; de seguida estavam presentes as informações técnico-pedagógicas, ou seja, informação acerca dos objetivos do exercício, ou a sua função e os diversos critérios de êxito. Este tipo de estrutura de discurso veio demonstrar-se eficaz na prática porque os alunos entendiam muito bem os dois momentos de instrução e redefiniam o foco da atenção, tanto para a forma como o exercício iria funcionar, como para as componentes críticas que teriam de ter em conta. De acordo com Siedentop (1994) os alunos devem compreender a tarefa no seu global e só depois as questões específicas da prática do exercício. Para além desta estruturação de discurso procurámos planificar cuidadosamente tudo o que iríamos transmitir, identificando tópicos chave no plano de aula; utilizar uma linguagem adequada aos alunos e utilizar um discurso entusiasmante e pausado.

Para uma apresentação com qualidade muitas vezes foi necessário recorrer à demonstração do exercício, envolvendo ou não os alunos na mesma. De acordo com Schmidt (1991), o professor deve fazer acompanhar a sua instrução verbal, pela demonstração, seja esta com o recurso a vídeo, fotografia ou um aluno que sirva de modelo, de forma a conseguir focar a atenção dos alunos nos aspetos fulcrais. De acordo com Darido (1989) na demonstração, o professor pretende transmitir informações aos alunos de como realizar determinada tarefa e com isso que sejam capazes de elaborar um plano motor inicial da tarefa. Assim sempre que a tarefa era demasiado complexa, ou demasiado importante para a realização de determinados objetivos, utilizamos a demonstração, com o objetivo de dar ênfase a componentes críticas fulcrais para a execução da habilidade motora. Esta demonstração também foi utilizada algumas vezes para explicação da dinâmica de exercícios, quando estes eram demasiado complexos. Sendo que a

demonstração faz com que os alunos construam um modelo interno de ação (Bandura, 1969), sempre que não nos sentíamos confortáveis na demonstração, utilizámos um dos alunos que tivesse um bom nível de prático, para manter a qualidade desta. A utilização da demonstração veio a apresentar-se como uma estratégia eficaz, tanto na explicação de tarefas muito complexas, como na qualidade de realização dos diversos gestos técnicos, específicos de cada matéria.

Sendo que o processo ensino-aprendizagem implica interação entre professor e aluno, no decurso das aulas, o professor deverá promover, com frequência, contacto com cada um dos seus alunos, quer sobre a forma como executam as tarefas pedidas, quer sobre os resultados obtidos. A este tipo de comunicação chama-se *Feedback* Pedagógico (Quina, 2009) e é a ferramenta mais forte, importante e poderoso do processo ensino-aprendizagem (Bilodeau, 1957; Rothstein, 1980).

Conscientes de que o FB é algo essencial, durante todo o Estágio Pedagógico estudámos de forma profunda todas as matérias que iríamos lecionar, pois conhecer todas as especificidades de cada habilidade motora é essencial para o sucesso deste processo, sendo que para o professor não deverá chegar apenas conhecer as diversas fases, mas sim o critério de execução de cada habilidade, de forma a focar-se no essencial. (Mesquita, 2005) Por outro lado, o FB adequado pressupõe que seja resultado de uma observação adequada. Esta fase de observação depende da colocação do professor face aos alunos; do conhecimento das características, tanto das atividades como dos alunos e da capacidade perceptiva do professor (Quina, 2009). As principais dificuldades sentidas neste aspeto prenderam-se exatamente com a colocação em aula e o conhecimento acerca da matéria, muito resultado da falta de experiência profissional. Esta dificuldade foi superada com a ajuda do professor cooperante, que nas reuniões de análise das diversas aulas foi dando indicações para melhoria desta questão, e isso levou ao aumento da capacidade de observar. Por outro lado, a questão da falta de conhecimento profundo sobre as matérias foi superado com o estudo durante a preparação das diversas UD.

A outra grande preocupação foi a tentativa de diversificar o tipo de FB, tendo em conta o objetivo, a forma e a direção do mesmo. Ao início do Estágio Pedagógico o FB mais utilizado era o descritivo furto de querer dar toda a informação, mas com o decorrer do processo o FB foi se tornando mais objetivo e claro, tendo sido utilizado mais o tipo prescritivo. Por outro lado, o FB interrogativo foi utilizado com frequência de forma a promover a reflexão dos alunos. Tendo em conta à forma, o FB utilizado foi maioritariamente misto, o auditivo e visual, quase sempre os dois juntos, pois consideramos que um FB auditivo fica sempre mais completo acompanhado de algum FB visual. Em relação à direção do FB, o objetivo foi tentar abranger

o número máximo de alunos, o que ao início isso representou uma dificuldade. De forma a objetivar a informação a ser transmitidas e tentar chegar à maior parte dos alunos, o FB foi dirigido na sua grande maioria de forma individual e ao grupo. O FB à turma foi utilizado quase também com o objetivo de controlar a disciplina. Neste aspeto, ainda houve preocupação máxima, em fechar o ciclo do FB, dando possibilidade aos alunos de colocarem em prática a informação fornecida e posterior avaliação.

Tendo uma visão global da utilização do FB durante o Estágio Pedagógico, há que considerar que houve uma evolução na qualidade da utilização do mesmo. No início do processo, o FB era fornecido em baixa frequência, muito individualizado e pouco objetivo, o que levava a que os alunos dispersassem a sua atenção face a FB tão longos e subjetivos e que muitos passassem uma aula sem receberem FB. Por outro lado, no início do Estágio Pedagógico, o FB era muito mais negativo, incidindo quase sempre sobre os erros dos alunos e no que havia a melhorar. No final do Estágio Pedagógico, verificou-se uma maior diversidade na direção do FB, numa tentativa clara de que todos os alunos recebessem alguma informação; uma maior objetividade na transmissão da informação, incidindo quase sempre naquilo que realmente importa e por outro lado, o reforço positivo foi gradualmente mais utilizado, de forma a motivar a turma para a prática.

2.2.Gestão

Durante as aulas, uma das principais preocupações prenderam-se com a gestão do tempo de aula, com foco principal no tempo de empenho motor. Como refere Quina (2009), os alunos só conseguem realizar uma aprendizagem efetiva se dispuserem de tempo de prática, isto é, em Educação Física quantos mais tempo de prática os alunos tiverem, mais possibilidades têm para aprender.

Na dimensão Gestão existem dois tipos de gestão, a gestão do tempo e a gestão da turma (Metzler, 2000), na medida em que quando se pretende pensar na gestão de uma aula de Educação Física, as estratégias deverão recair em aumentar o tempo de prática, e que por outro lado, a qualidade da mesma. As estratégias de gestão ainda podem ser caracterizadas como gestão ao nível do planeamento, intervenção pedagógica, de espaços e materiais.

Em todos os momentos de planeamento da aula houve preocupações consideráveis ao nível da gestão do tempo de prática, fazendo com que todos os alunos tivessem o máximo de oportunidades de aprendizagem possível e que por outro lado se reduzissem drasticamente as possibilidades de comportamentos inapropriados, sabendo que há ligação direta entre os tempos “mortos” e a possibilidade de comportamentos deste tipo (Quina, 2009).

Concretamente no momento do planeamento da aula, a estratégia geral passou por criar uma estrutura de aula, uma rotina na turma, com uma ordem quase inalterada ao longo do ano letivo, que consistiu num momento de instrução inicial, ativação geral, trabalho de flexibilidade, parte fundamental, retorno à calma e instrução final. O processo de seleção de exercícios passou por várias estratégias. Na sequência de exercício houve a preocupação de conseguir aproveitar grande parte do material de um exercício para o seguinte, de forma a reduzir o tempo de transição. Por outro lado, tentámos que o tipo de exercícios fosse uniforme ao longo de toda a aula, sendo optávamos, por exemplo, por uma aula por estações, ou vagas, de forma a manter o foco de concentração dos alunos. Ainda, tendo em conta a complexidade a estratégia passou por ter uma maior complexidade no início da aula, aproveitando o momento que os alunos estão mais concentrados, evoluindo para exercício com menor complexidade, simultaneamente com mais estímulo motor. Por fim, optámos por introduzir exercícios novos maioritariamente no início de cada aula. Tendo em conta que a diversidade de experiências motoras enriquece o processo, o objetivo de realizar aulas por estações, com multitarefas, esteve presente. Sendo este tipo de aulas muito complexas, estas foram quase sempre realizadas já no final das UD, de forma a controlar a gestão do tempo de empenhamento motor. Por outro lado, para o aumento de tempo útil das aulas de cinquenta minutos foi adotada a estratégias de introduzir exercícios novos nas aulas de cem minutos, sendo que nas de cinquenta eram abordados os que os alunos já estavam familiarizados, facilitando assim as transições e os momentos de instrução. Ainda no planeamento, quando a aula exigia a formação de grupos, a estratégia passou por planear a divisão da turma, tendo sempre em conta o tipo de aluno, e o controlo da disciplina, dividindo os possíveis focos de indisciplina.

As estratégias principais tiveram o foco sobre a intervenção pedagógica. Neste aspeto foi fundamental a criação regras de funcionamento das aulas, logo desde a primeira aula. Na aula de apresentação, que foi realizada numa sala de aula, foi possível estabelecer regras de funcionamento das aulas, quer de dinâmicas antes, durante e após a aula.

Na dinâmica prévia às aulas foi estabelecido que todos os alunos se deveriam apresentar equipados, à hora da aula, no local previsto de realização e que todos deveriam estar prontos para ajudar, na montagem do material a utilizar na aula.

Na dinâmica durante as aulas foram transmitidas aos alunos as diversas regras de funcionamento como, sempre que o professor apitasse todos os alunos teriam de fazer silêncio, imobilizar-se e prestar atenção; sempre que o professor realizasse uma contagem decrescente os alunos teriam de correr para junto do mesmo, no menor tempo possível, sendo que o último

a chegar teria um castigo. Nas aulas que contemplassem a utilização de bolas, ou outros objetos, sempre que o professor falasse todos os alunos teriam de parar.

Na dinâmica pós aula, ficou desde início que os alunos teriam de estar dispostos, a auxiliar na arrumação do material e só estariam dispensados da aula, quando nós indicássemos.

No global, a intervenção pedagógica em aula ficou muito marcada por esta preocupação da gestão do tempo de empenhamento dos alunos e pelas estratégias adotadas. O balanço a realizar das estratégias adotadas é extremamente positivo, pois vieram-se a demonstrar muito úteis no aumento da densidade motora da aula. O facto de os alunos cumprirem certas regras foi determinante para o sucesso, como por exemplo, os alunos terem conseguido entender a estratégia da contagem decrescente para reunião rápida de todos eles. Tal fez com que as transições de exercícios fossem muito rápidas, que os tempos de instrução fossem reduzidos e que o controlo da disciplina saísse facilitado. Por outro lado, é de realçar que a manutenção de rotinas de trabalho, o estabelecimento de regras iniciais, a escolha criteriosa dos exercícios, a criação prévia dos grupos de trabalho e a otimização dos recursos materiais fizeram com que a gestão do tempo útil de aula saísse a ganhar.

2.3.Clima e Disciplina

O professor deverá ter um bom controlo da disciplina, pois este é fundamental para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, por outras palavras, e de acordo com o mesmo autor, para manter os níveis elevados de sucesso, do processo ensino-aprendizagem, é indispensável ter um ótimo controlo da disciplina, na aula. (Siedentop, 1983)

À partida para o Estágio Pedagógico tínhamos consciência que para o processo ensino-aprendizagem ter sucesso o ambiente construído em cada aula deveria ser positivo. De acordo com McCaughtry, Tischler and Flory (2008) os pensamentos e emoções influenciam os níveis de empenho, tanto dos professores como dos alunos, através da motivação presente. Deste modo todos os dias, um dos objetivos da nossa intervenção pedagógica passou por, sempre que possível, envolver toda a aula num ambiente motivador, entusiasmante e enriquecedor, pois os professores eficazes são aqueles que promovem um clima afetivo, estimulante, positivo e agradável. (Quina, 2009)

As estratégias passaram por conhecer melhor os alunos, tentando chegar próximo a cada um deles. Foi adotada, sempre que possível uma postura descontraída, com linguagem mais adequada à idade da turma e à medida que as aulas foram decorrendo permitimos outro tipo de comportamentos, tornando a intervenção um pouco mais flexível. Por último, sendo coerente em todas as ações e comportamentos, ao longo do ano. Todas estas estratégias inumeradas

pareceram influenciar positivamente a relação entre nós e a turma, sendo de enaltecer as diversas demonstrações de ligações afetivas entre os intervenientes do processo, constituindo-se como peça chave para o sucesso da mesma. Ainda no mesmo sentido, com o objetivo de criar entusiasmo nos alunos, com conseqüente aumento dos níveis de motivação, houve a intenção de em todas as aulas colocar tarefas entusiasmantes, por vezes, atividades lúdicas. Esta estratégia veio a demonstrar-se muito positiva porque os alunos evidenciaram um aumento dos níveis de interesse e empenho após tarefas lúdicas.

Tendo como referência que o controlo da disciplina era fulcral, a primeira estratégia passou por definir com a turma o que seria o comportamento desejado. Considerámos que para a manutenção positiva da disciplina ao longo das aulas, achamos essencial definir, em primeiro lugar, as características de um comportamento apropriado, pois de acordo com Siedentop (1998) um comportamento apropriado não é apenas a ausência de comportamentos inapropriados, sendo então fundamental definir as características deste tipo de conduta desejável. Neste contexto foi transmitido à turma, na primeira aula, que o comportamento desejado implicaria que o aluno assumisse uma postura de interesse permanente, perante as tarefas apresentadas pelo professor; que fosse um agente proativo, no processo ensino-aprendizagem; que respeitasse sempre as ordens do professor, e todos os colegas da turma, demonstrando solidariedade e compreensão entre os pares. A estratégia de utilização de um discurso positivo, demonstrou resultados relevantes, pois os alunos entenderam o fator comportamental como algo positivo, na sua atuação nas aulas. Esta abordagem é evidenciada por Siedentop (1998) que considera que um controlo de disciplina eficaz implica a utilização de estratégias positivas, proativas e centradas no desenvolvimento de comportamentos apropriados.

De acordo com Siedentop (1998) nenhum professor pode esperar desenvolver bons comportamentos se não for rigoroso e sistemático com os seus alunos. Com isto a estratégia geral passou por no início do ano letivo ser implacável, e inflexível, tentando sempre controlar o cumprimento de regras. Ao longo do ano a intervenção foi se tornando mais flexível, começando a haver espaço para momentos muito positivos, mais descontraídos. Esta estratégia geral obteve efeitos positivos no controlo da disciplina, pois verificou-se uma preocupação acrescida por parte dos alunos de manterem os comportamentos adequados, obtendo assim efeitos prolongados no tempo. Ainda se verificou que com esta estratégia os alunos entenderam muito bem que na aula poderá haver espaço para momentos mais descontraídos, não obstante de que nos momentos de trabalho há concentração máxima.

Para além deste padrão de comportamento regular, o controlo da disciplina incluiu outras estratégias ao longo do ano. As estratégias utilizadas para o controlo geral da disciplina passaram por fazer cumprir as regras de dinâmica de aula, de forma clara e justa, reforçando positivamente, positivamente comportamentos desejáveis. Por outro lado, passou pela interação constante com o maior numero de alunos possível, de forma a que todos se sentissem controlados pelo professor, fundamentalmente com a utilização de FB cruzado, fazendo com que toda a turma sentisse que o professor estava presente na aula; utilização de um discurso assertivo; e por outro lado, o tratamento de todos os alunos por igual. Estas estratégias utilizadas vieram demonstrar-se muito eficazes, pois durante todo o ano não se verificou qualquer tipo de problemas de disciplina. Ao longo do ano foi de notar o ambiente muito positivo, apesar da inflexibilidade aquando a existência de comportamentos inapropriados, o reforço positivo aos comportamentos inapropriados fez com que a turma estivesse sempre interessada.

2.4.Decisões de Ajustamento

Na prática pedagógica, especificamente em Educação Física, tenta-se diariamente reduzir o número de variáveis presentes, quer numa visão micro, a aula, numa visão meso, o período letivo, quer numa visão macro, o ano letivo. Apesar de no processo de planeamento tenta-se ao máximo reduzir o impacto das variáveis temporais, espaciais e materiais, estas estão sempre presentes ao longo do ano letivo, levando-nos a tomar decisões de ajustamento. Com isto tenta-se adequar o plano à realidade.

A experiência proporcionada pelo Estágio Pedagógico leva-nos a acreditar que existe uma relação direta entre a experiência docente e a capacidade de tomar decisões de ajustamento. A dificuldade com que nos deparámos leva-nos a acreditar que um professor experiente tem maior capacidade de tomar decisões desta natureza, pois a experiência faz com que o professor tenha um passado maior de conhecimento prático. Esta capacidade é considerada por Shavelson (1973), como uma competência básica da prática docente, sendo que o autor refere que a tomada de decisão está envolvida na vida diária do professor. Neste sentido, o Estágio Pedagógico ofereceu-nos um momento primordial para a aquisição desta competência, pois permitiu que vivenciássemos experiências diversas e por sua vez refletir sobre as mesmas, materializando essa reflexão neste documento.

Ao nível do planeamento anual as decisões de ajustamento que podem existir prendem-se com o ajuste do número de aulas, disponível para cada UD, a alteração dos momentos de avaliação, espaços de aula, datas de atividades organizadas pelo grupo disciplinar e de objetivos gerais. Estas decisões de ajustamento podem ser resultado da impossibilidade de dar aulas num

determinado espaço de aula, ou pelas condições climatéricas não serem favoráveis, ou até por impedimento de utilização de espaços exteriores à escola. Neste caso, durante o Estágio Pedagógico houve situações onde tivemos que tomar decisões de ajustamento em relação ao número de aulas de uma determinada UD, pois houve impossibilidade de lecionar algumas aulas, ou por motivos de greve ou por motivos alheios à ESIDM. Todas estas decisões foram muito enriquecedoras, pois foram tomadas em conjunto com o professor cooperante, o que nos levou a adquirir conhecimento de que tipo de decisões de ajustamento realizar, a nível macro.

No que diz respeito às UD, as decisões de ajustamento acontecem a outro nível. Neste nível de planeamento, estas debruçam-se sobre o reajuste dos objetivos da UD, o reajuste das tabelas de sequência e extensão de conteúdos, no que diz respeito à finalidade de cada aula e também no reajuste de algum conteúdo que seja impossível de lecionar. Durante o Estágio Pedagógico, também ocorreram algumas situações que nos levaram a ter que tomar decisões de ajustamento. No decorrer das aulas, por vezes houve tempo dedicado a certas matérias que não estava planeado, e isso levou sempre a um reajuste de objetivos gerais, e até a um reajuste dos conteúdos a lecionar. Estas decisões foram fundamentais para conseguir manter a coerência do processo de ensino e para conseguir selecionar aquilo que era mais fundamental, adequado a cada cenário. As decisões de ajustamento eram realizadas sempre em conjunto, em reuniões riquíssimas para a nossa formação enquanto professores.

Num plano micro do planeamento em Educação Física, as decisões de ajustamento são mais difíceis de realizar e solicitam muito a experiência dos professores. A exigência neste tipo de decisões é maior pois é influenciada pelo fator tempo, sendo tomadas durante a aula, pressupõem que o professor tenha uma boa capacidade de adaptação. As decisões de ajustamento a este nível podem ser resultado da alteração do espaço de aula, da falta de assiduidade de alguns alunos, da lesão de alguns alunos e por outro lado, da incapacidade de outros de realizar a aula e até o desajustamento de alguma tarefa. Por outro lado, estas decisões também podem advir de tempo excessivo empregue num determinado conteúdo que não estava planeado. Durante as aulas lecionadas tivemos por diversos momentos de tomar decisões de ajustamento, pois diariamente nos deparámos com a ausência de alunos, com a alteração do tipo de espaço e com algum imprevisto com lesões em aula. Neste tipo de cenário, a maioria das decisões de ajustamento foram tomadas com sucesso, tentando manter os objetivos planeados, quer para a aula, quer para a tarefa em específico. As decisões tomadas consistiram em ajustar os grupos de trabalho, preparados previamente à aula, de forma a que não se perdesse a densidade motora prevista e até por vezes à alteração parcial da tarefa. Por outro lado, quando era despendido tempo em determinada tarefa, que não estava previsto, as decisões de

ajustamento consistiram em modificar parcial, ou totalmente, o plano da aula, eliminando tarefas ou reduzindo o tempo disponível para outras.

Com o objetivo de haver crescimento, todas as decisões de ajustamento eram analisadas em reunião com o professor cooperante. Estes momentos de reflexão sobre as decisões tomadas foram muito enriquecedores, pois o a sua experiência levou-nos a entender que para o mesmo problema existem várias formas de proceder, e de reagir. Apesar de alguma insegurança na tomada destas decisões pode-se concluir que a maior parte das decisões de ajustamento foram adequadas.

2.5. Reflexões das Aulas

A formação de professores abrange uma grande variedade de competências, que o professores estagiários devem ter. De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, artigo 11.º, a iniciação à prática profissional docente “é concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos” (p. 2821). Com isto, um dos grandes objetivos deste processo de formação inicial é transmitir aos professores estagiários hábitos de reflexão da prática pedagógica, com o objetivo da melhoria constante do processo ensino-aprendizagem, tentando promover atividades adequadas.

Com vista a cumprir o objetivo, acima citado, uma das estratégias adotadas pelo nosso núcleo de estágio foi estabelecer uma dinâmica, que se realizou após todas as aulas lecionadas. Esta dinâmica consistiu numa reunião, para uma reflexão profunda sobre cada momento pedagógico em cada aula. Nestas reuniões eramos chamados a refletir sobre os aspetos positivos e os aspetos negativos da aula, referentes às diversas dimensões da intervenção pedagógica; por outro lado, era promovida uma reflexão crítica sobre a forma como o planeamento da aula influenciou a mesma, e o que poderia ter sido feito de diferente para cumprir os objetivos da mesma.

Nestes momentos reflexivos, os professores estagiários tinham oportunidade de mostrar o seu ponto de vista em relação a tudo o que era tratado nas reuniões, e de seguida o professor cooperante dava o seu contributo. Esta dinâmica demonstrou-se muito benéfica, ganhando até uma dimensão fundamental no nosso progresso enquanto professores, visto que eramos chamados a refletir e a chegar a conclusões fundamentadas sobre aquilo que tinha sido feito e o que poderia vir a ser feito. Por outro lado, o contributo do professor cooperante foi fundamental em todo este processo, já que a sua vasta experiência, e o seu conhecimento científico e pedagógico trouxe significativos contributos na adequação da prática pedagógica,

ao longo do estágio, nas mais diversas áreas, desde do planeamento à intervenção pedagógica. Estas reuniões também se constituíam como instrumentos extremamente enriquecedores, pois eram momentos primordiais de partilha entre os professores estagiários, sobre várias perspetivas.

Apesar de considerarmos que a lecionação de aula é o momento primordial para a formação de professores, há que realçar que muitas vezes foram estes momentos de reflexão que alteraram positivamente a atuação pedagógica de cada um de nós. Este facto leva-nos a crer que para uma formação de professores adequada e efetiva, a reflexão deve materializar-se em momentos formais de troca de ideias e discussão aprofundada sobre as mesmas, de forma a ter uma prática pedagógica fundamentada e adequada.

3. Avaliação

O processo ensino-aprendizagem está direcionado para o alcance de resultados, e visto que avaliar é um processo que pretende determinar em que medida esses objetivos foram alcançados (Bento, 2003), há que considerar que a avaliação assume um papel fundamental no mesmo. A avaliação é o processo que confronta uma realidade percebida e uma realidade ideal, dessa mesma realidade (Nobre, 2015).

De acordo com Nobre (2015), o desenvolvimento de um processo avaliativo envolve um conjunto de decisões prévias, com o objetivo de clarificar o processo. A construção deste processo foi baseada em várias questões, como: “Quem avalia?”; “O que se avalia?”; “Para que se avalia?”; “Como se avalia?”; “Quando se avalia?”; “Porque se avalia?”. Estas respostas definiram os pontos fundamentais do processo, isto é, a definição de quem irá avaliar (agentes de avaliação), do objetivo de avaliação, da finalidade do processo (ex. diagnosticar), das quais as ferramentas de avaliação a utilizar (formas de obtenção de dados), de como se vai prolongar no tempo (inicial, processual, final) e, por fim, a definição da razão de existência do processo avaliativo. (Januário, 1988) Com isto, na fase inicial do Estágio Pedagógico fomos chamados a delinear o processo avaliativo, onde com a ajuda do professor cooperante foram definidos os objetivos da avaliação, os instrumentos da mesma e os métodos a seguir durante as UD.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos. Tendo em conta esta diretiva, todos os instrumentos de avaliação que produzimos foi com o objetivo de

dar resposta ao que se pretendia avaliar, e consecutivamente observar, adequados à unidade didática a avaliar e a forma de avaliar.

A avaliação tem como objetivos: informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria de qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar; aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo; e certificar aprendizagens (Decreto-Lei n.º 55/2018). Tendo os objetivos em conta e a sua elevada importância para o processo ensino-aprendizagem, a nossa preocupação ao longo do ano letivo foi manter o processo avaliativo em todas as UD. As alterações realizadas ao longo do ano prenderam-se com a adaptação dos instrumentos utilizados, nos diversos momentos de avaliação, com o objetivo de conseguir realizar uma melhor observação, pois observar situações é centrar a atenção nos participantes, é analisar a interdependência dos seus comportamentos.

Para a avaliação das aprendizagens, neste Estágio Pedagógico foram planeadas duas modalidades de avaliação, Avaliação Formativa; Avaliação Sumativa.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 24.º, “a informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos” (p. 2937). Tendo em conta esta definição legal e apoiada por Bloom, Hastings e Madaus (1971), a Avaliação Formativa tem como objetivo principal determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar a parte da tarefa não denominada, isto é, no início de cada UD, o momento de avaliação permitiu-nos, não só atribuir uma nota (qualitativa) ao aluno, mas ajudar-nos a localizar cada aluno, tanto nos objetivos como no processo ensino-aprendizagem de cada matéria a abordar.

O momento de Avaliação Formativa Inicial foi realizado na primeira aula de cada UD, tendo como objetivo principal associar as informações retiradas aos objetivos previamente planeados, sendo estes confirmados ou redefinidos, e a categorização de grupos de nível. De acordo com Araújo & Diniz (2005) o processo avaliativo pode assumir vários papéis, ou funções, então neste caso específico do nosso processo avaliativo, a Avaliação Formativa Inicial serviu-nos para estruturar e planear as aprendizagens futuras, e redefinir os objetivos propostos. Nesta perspetiva consideramos que este tipo de avaliação está ao serviço da melhoria do ensino, conforme Brown (2003,2004) que afirma que a avaliação pode ter quatro conceções diferentes, e dentro dessa conceções do autor, a avaliação pode ser considerada como melhoria do processo ensino-aprendizagem, na perspetiva em que é um conjunto de técnicas, incluindo os informais

juízos intuitivos do professor, destinadas a identificar a arquitetura da aprendizagem dos alunos, incluindo objetivos e abordagens pedagógicas.

De acordo com Rosado & Colaço (2002) a construção de instrumentos de avaliação está intimamente ligada ao processo de planeamento e, em particular, à identificação de objetivos e sua especificação. Então, no início do Estágio Pedagógico, na fase do planeamento construímos os instrumentos de avaliação, incluindo o que serviu de base aos diversos momentos de Avaliação Formativa Inicial. De acordo com os mesmos autores, estas variáveis devem traduzir medidas concretas, quantificáveis, que devem ser perseguidas sistematicamente. Com isto, o instrumento construído continha as diversas componentes da avaliação, os alunos e espaços para serem preenchidos com os diversos níveis avaliativos. Os níveis desta avaliação consistiram em Não Executa (NE), Executa (E) e Executa Bem (EB). (Apêndice V)

Como é perceptível, no instrumento de avaliação para este momento foi utilizada uma técnica qualitativa. Segundo Blázquez (1996) a avaliação por escala qualitativa é uma escala mental que depende do pensamento de quem está a avaliar, sendo uma técnica por si só subjetiva. A razão pela qual optamos por uma avaliação subjetiva está presente na própria definição do tipo de avaliação, isto é, de acordo com os mesmos autores, uma avaliação subjetiva pressupõe que o objeto de avaliação não tenha a percepção de que está a ser avaliado. Por outro lado, optamos por este tipo de escala porque o que se pretendia era avaliar comportamentos e não uma análise exaustiva acerca dos diversos elementos de avaliação. Este processo ajudou definir a diferenciação pedagógica, obrigatória num ensino eficaz. Na generalidade dos casos, a estratégia passou pelo nível de Diferenciação Média, que segundo Januário (1996) consiste na intervenção pedagógica sobre os mesmos objetivos, recorrendo a propostas diferenciadas, tendo em conta o nível dos alunos. Em casos muito pontuais, também se recorreu ao nível de Diferenciação Máxima, que consiste na redefinição de objetivos, e de estratégias pedagógicas, para grupos de alunos que apresentassem um nível muito diferenciado. (Januário, 1996)

Todo este processo de planeamento, e aplicação da Avaliação Formativa Inicial consistiu um desafio excepcional, porque foi o primeiro contacto que tivemos com momentos de avaliação e observação. As grandes dificuldades encontradas foram a construção de objetivos para a mesma, pois a tendência era especificar desde muito cedo as questões a observar, e por outro lado a observação em si. De acordo com Nobre (2017) a observação pressupõe uma organização de percepções, que por si só depende de uma “concentração seletiva da atenção” e foi nesta concentração seletiva que sentimos as maiores dificuldades.

3.2. Avaliação Formativa

O Decreto-Lei 55/2018, de 6 julho, Artigo 24.º, refere que a Avaliação Formativa “é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares” (p. 2937). No mesmo Decreto-Lei é referido que este processo avaliativo deverá estar sempre ao serviço das aprendizagens. Com isto, o objetivo inicial do planeamento deste processo prendeu-se com a tentativa de realizar algo, que auxiliasse no controlo de todo o processo ensino-aprendizagem. Este objetivo é referido por Allal (1986), que afirma que a Avaliação Formativa tem um papel fundamental na adaptação da intervenção pedagógica e dos seus processos, considerando um fator determinante para o processo ensino-aprendizagem. (Carvalho, 1994) Para a autora, a qualidade do ensino da Educação Física é tanto melhor quanto mais as decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas em informações provenientes do percurso de desenvolvimento dos alunos, por isso torna-se fulcral a recolha constante de dados que informem o progresso dos mesmo, e para isso é que serve a Avaliação Formativa. Posto isto, no momento de delinear o processo de Avaliação Formativa, a primeira premissa que consideramos foi a de que este processo deveria ser direcionado para os alunos, algo que os auxiliasse na sua progressão ao longo do tempo. Este aspeto é fundamental na medida em que a Avaliação só pode tomar uma dimensão formativa no momento em que, a informação que é retirada seja utilizada para potenciar a performance do aluno (Black & William (1998) fazendo com este seja o centro de todo o processo avaliativo (Abrechth, 1994).

Com isto, na construção da Avaliação Formativa foram definidos objetivos para a mesma, que passavam por recolher informações e tratá-las, de forma a poder fornecer um FB aos alunos sobre os progressos no processo e também a nós, professores, de forma a poder controlar o avanço da matéria planeada. De acordo com Bloom, Hastings & Madeus (1971) a Avaliação Formativa tem por função principal fornecer duplo *feedback*, ao aluno e ao professor, relativamente ao progresso daquele ao longo da UD, no sentido de localizar as suas dificuldades de forma a possibilitar a seleção de técnicas alternativas de recuperação.

De acordo com Allal (1986), a Avaliação Formativa tem três etapas essenciais que a caracterizam. Uma primeira fase de recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem dos alunos; uma segunda fase, de interpretação das informações recolhidas, de forma a diagnosticar as dificuldades de aprendizagem observadas; e uma última fase, de reajuste das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas, procurando assim flexibilizar e diversificar as estratégias pedagógicas, especificando cada situação educativa. Tendo em conta esta base teórica, passou a ser essencial

definir os “Quandos” de todo este processo, se iriam ser em momentos pontuais do ano, com recurso a momentos formais, ou realizado de forma informal, ao longo do ano. De acordo com Barreira, Boavida, & Araújo (2006), a Avaliação Formativa pode ser realizada por duas formas, uma Avaliação Pontual de Regulação Retroativa e, por outro lado, uma Avaliação Contínua de Regulação Interativa.

Tendo em conta a Lei de Bases da Educação, a nossa opção recaiu sobre a Avaliação Contínua de Regulação Interativa. De acordo com o Decreto de Lei n.º 139/2012 de 5 julho, artigo 28º, “A Avaliação Formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade de aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com visa ao ajustamento de processos e estratégias” (p. 2937). A Avaliação Contínua de Regulação Interativa deverá ser integrada no processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de oferecer uma orientação individualizada durante o mesmo (De Ketele, 1986). Esta avaliação procura oferecer ao aluno o acompanhamento constante e que ao mesmo tempo forneça FB ao processo de ensino implementado (Boavida et al., 1986, 272). Este tipo de avaliação permite identificar a origem das dificuldades dos alunos, a estratégias utilizadas pelo mesmo, o seu funcionamento cognitivo em relação às tarefas propostas, com o objetivo de se conseguir arranjar estratégias para que estes problemas sejam ultrapassados. Este método de Avaliação Formativa é fundamental para um processo ensino-aprendizagem eficaz, pois de acordo com Brun (1986), ao professor é pedido que compreenda a forma como aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem.

À medida que as informações eram recolhidas havia um momento de reflexão sobre progressos ou retrocessos dos alunos, realizado em reunião com o grupo de estágio, dando assim resultado à terceira fase deste processo avaliativo, o reajuste das estratégias a utilizar. Para além da possibilidade de alteração de novas estratégias pedagógicas, esta terceira fase poderia consistir numa redefinição de objetivos, e até em encontrar novos métodos. Ainda neste processo consideramos essencial, que muita da informação retirada destas reflexões fossem transmitidas, através de FB aos alunos. Este FB era fornecido de forma informal no decorrer das aulas, fazendo com que o aluno percecionasse a sua evolução, das suas dificuldades e da forma como pode ultrapassar as principais dificuldades. Há que referir que ainda foi aplicado uma ficha de trabalho aos alunos que estavam impedidos de realizar, de forma a perceber a evolução dos mesmos.

A opção tomada por nós, no final do processo revelou-se adequada e muito eficaz. Durante todo o processo de Avaliação Formativa era preenchido o instrumento da Avaliação Sumativa, para se poder ir acompanhando os progressos dos diversos alunos ao longo da UD, e esta opção veio a tornar-se muito útil para que o momento de Avaliação Sumativa fosse apenas uma confirmação dos dados retirados ao longo da UD. Por outro lado, o processo de encontrar novas estratégias pedagógicas, adequando as necessidades da turma, em conjunto foi muito enriquecedor pois trouxe-nos a possibilidade de aumentar o leque de estratégias a adotar, e selecionar a mais favorável para o processo ensino aprendizagem.

Por fim, para além do preenchimento das Avaliações Intercalares, a meio de cada período, o processo da Avaliação Formativa era consumado no final de cada Período Letivo, onde no final dos mesmos realizámos uma reunião para um balanço final do trabalho realizado. A AF, isto é, progresso, ou não, dos alunos ao longo de cada UD era transformado num valor. Os 60% de ponderação reservado a cada UD era composto pelo momento de Avaliação Sumativa (30%) e pelo trabalho realizado ao longo da UD (30%).

3.3.Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa consiste na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação (Decreto-Lei 139/2012), permitindo assim aos alunos obterem informações, no final de um processo avaliativo, sobre os conhecimentos obtidos (Fernandes, 2020). A Avaliação Sumativa não procura controlar as atividades diárias, dos alunos, na UD, por outro lado este tipo de avaliação ocorre normalmente após determinados momentos do processo ensino-aprendizagem. Apesar de a Avaliação Sumativa poder ser utilizada para oferecer FB de qualidade aos alunos, sem quaisquer efeitos na classificação final, esta avaliação no seu global, objetiva a recolha de informações para atribuição de uma classificação (Fernandes, 2020). Inicialmente o nosso objetivo foi definir em que momentos se iriam realizar estes momentos de avaliação, de que forma se iriam realizar, que instrumentos utilizar e objetivos esperados.

Nós consideramos, como refere Leitão (2013), que a Avaliação Sumativa é um processo terminal, que pretende recolher informações retrospectivas, com isto em relação aos momentos de recolha desta informação, decidimos realizar estes momentos nas últimas duas aulas de cada UD, sendo ajustável a cada momento de avaliação. No final de cada UD o professor deverá recolher a informação necessária sobre o progresso dos alunos, isto é, deverá comprovar se os alunos atingiram os objetivos propostos para tal momento do processo ensino-aprendizagem, sendo este o objetivo principal desta avaliação (Quina, 2009).

Definidos assim em que momento em que se iria realizar a Avaliação Sumativa, foram realizadas diversas reuniões para definir como é que iriam ser realizados estes momentos. De acordo com Fernandes (2020) a Avaliação Sumativa deverá consistir num momento particularmente rico, no que diz respeito à variedade de situações, que os alunos são confrontados, tentando assim abranger de forma integrada todas as informações essenciais. Estas situações deveriam então permitir que os alunos demonstrassem os conhecimentos adquiridos, ao longo de todo o processo, pois as práticas de Avaliação Sumativa deverão ser momentos baseados no rigor e consistência, da recolha da informação. (Fernandes, 2020). Então, nestas reuniões iniciais ficou decidido que a especificidade de cada momento avaliação iria ficar definido no início de cada UD, visto que cada modalidade tem as suas características, e não se pode avaliar um desporto coletivo da mesma forma que se avalia um desporto individual, por exemplo.

No que diz respeito ao instrumento de avaliação utilizado para estes momentos, no início do ano foi construída a base do instrumento de avaliação a utilizar em todos eles. Sendo a subjetividade algo muito presente no processo avaliativo, o instrumento construído por nós tentou também ele controlar essa subjetividade. O instrumento utilizado obedece a um método avaliativo qualitativo, servindo este para verificar comportamentos, ou ações dos alunos. Este instrumento continha especificamente as componentes críticas a observar, e nós, no momento da observação tínhamos apenas preencher se o comportamento se verificava, ou não. De acordo com o observado, as informações qualitativas eram convertidas em percentagem, resultando assim uma nota. Para o cálculo desta nota, o instrumento também continha as diversas ponderações, distribuídas pelos diversos objetos de avaliação. A forma de preenchimento do instrumento de avaliação veio a tornar-se um meio facilitador da observação, pois era muito intuitivo no preenchimento, e apenas, e só, continha a informação essencial.

De forma a consumir este processo de Avaliação Sumativa foram realizados dois momentos de reflexão e discussão do processo, um momento logo após a finalização de cada UD e no final de cada Período Letivo. Nestes momentos de balanço final, de acordo com Fernandes (2020) interessou focar a informação que traduzia o que é que o aluno aprendeu efetivamente, a forma como ultrapassou as dificuldades apresentadas, as razões da não evolução e que estratégias é que aluno e professor utilizaram efetivamente, para ultrapassar as dificuldades. Estas reflexões foram extremamente ricas para a nossa evolução enquanto estagiários, pois contribuíram em muito para um aumento da capacidade reflexiva sobre o processo ensino-aprendizagem, e por outro lado, para encontrar diversas estratégias, para diversos contextos de práticas e dificuldades.

O nosso processo de Avaliação Sumativa também continha momentos de Avaliação dos Conhecimentos e de Avaliação da Aptidão Física.

Com o objetivo de avaliar a área dos conhecimentos tentámos arranjar a melhor estratégia, no início do ano letivo, de forma a conseguir conjugar todos os momentos de avaliação. Depois da reflexão conjunta ficou decidido que no final de cada Período letivo iria ser realizado um teste aos conhecimentos das questões teóricas das diversas modalidades. Este teste foi realizado recorrendo à ferramenta *Google Forms*, onde os alunos responderam a um conjunto de questões, e que no final obtiveram uma nota. Para os alunos dispensados da prática, por motivos medicamente comprovados havia ainda uma proposta de trabalho final, a ser realizado.

De modo a avaliar a Aptidão Física ficou definido em reunião do departamento de Educação Física que se iria avaliar todos os alunos através da bateria de testes físicos do FitEscola. Este processo de avaliação era realizado em cooperação com todos os professores de Educação Física, pois ficou definido uma semana para a realização dos testes a todos os alunos da escola, com uma dinâmica que envolvia todos os professores da escola. Esses momentos de avaliação ficaram definidos serem realizados no final de 1º Período, e no final do 3º Período, sendo que no 2º Período as notas eram as mesmas do 1º. Ficou definido assim visto que, com toda a dinâmica do calendário escolar, a possibilidade de realização no 2º Período era muito próxima, do momento do 1º Período, e não se considerou necessário.

4. Autoavaliação

A Autoavaliação pode ser considerada um processo de uma autorreflexão sobre um determinado processo. A capacidade reflexiva sobre si próprio oferece ao indivíduo inúmeras possibilidades de crescimento, pois o indivíduo é capaz de identificar pontos positivos e negativos de um determinado processo. A autoavaliação num processo ensino-aprendizagem tem como objetivo principal, promover a capacidade crítica e reflexiva, do aluno, em relação a todo o processo, incluindo progressos, dificuldades e aprendizagens adquiridas.

Este momento de autoavaliação foi realizado na última aula de cada período, com recurso à plataforma *Google Forms*, de modo a facilitar o seu preenchimento.

5. Critérios de Avaliação

De acordo com a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, referente ao Decreto-Lei n.º 55/2018, no Artigo 18.º, os Critérios de Avaliação devem ser definidos, pelo conselho

pedagógico, de acordo com as prioridades e opções curriculares, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; as Aprendizagens Essenciais; e os demais documentos produzidos ao nível escolar, sobre o aprofundamento e enriquecimento de matérias específicas. Tendo em conta a mesma portaria, “os Critérios de Avaliação devem traduzir a importância relativa que cada um dos domínios e temas assume nas Aprendizagens Essenciais, designadamente no que respeita à valorização da competência da oralidade e à dimensão prática e ou experimental das aprendizagens a desenvolver”, e com isso devem ser os referenciais comuns a toda a escola, conseguindo assim uma uniformização do processo avaliativo.

De acordo com os Critérios de Avaliação, estabelecidos pela ESIDM, a avaliação da disciplina de Educação Física está dividida em dois grandes domínios, o Domínio Cognitivo/Motor (80%) e o Domínio Comportamental (20%). No que ao Domínio Cognitivo/Motor diz respeito, a avaliação está dividida pelo Desempenho das Atividades Físicas (60%), Aptidão Física (10%) e pela área dos Conhecimentos (10%). Por outro lado, o Domínio Comportamental está dividido pela Responsabilidade e Integridade (4%), Excelência e Exigência (4%), Curiosidade, Reflexão e Inovação (4%), Cidadania e Participação (4%) e Liberdade (4%).

6. Questões Dilemáticas

No decorrer do Estágio Pedagógico, com a realização das diversas tarefas foram surgindo diversas dúvidas, pois certas situações levaram-nos a refletir sobre as diversas hipóteses de resolução de alguns problemas. As construções destes dilemas levaram-nos a refletir sobre diversas temáticas, relacionadas com o exercício da função docente.

Uma das temáticas discutidas em núcleo de estágio foi a forma como se deveria realizar o controlo de disciplina. Que estratégias adotar? Uma atitude única ao longo do ano? Alguma diversidade, na forma de atuar? Juntamente com o professor cooperante, chegamos a conclusões que surtiram efeito positivo ao longo do estágio pedagógico. Consideramos que em relação a esta questão, uma postura mais inflexível ao início, não dando possibilidade a qualquer comportamento, mínimo que seja, parece ter resultados bastante positivos e prolongados no tempo, no que ao controlo da disciplina diz respeito. Para um controlo mais eficaz, ao longo do tempo pareceu-nos favorável, adotar-se uma postura mais flexível, dando possibilidade a que os alunos entendam que também podem ter momentos descontraídos, mas que nunca podem esquecer o controlo do seu comportamento.

Outra das questões, que levanta muitas teses diferentes, e que nos proporcionou momentos de reflexão, foi o ensino das modalidades desportivas coletivas. Devermos ensinar

baseado no resultado final, o jogo? Devemos ensinar baseado nas habilidades técnicas, de forma isolada? Deve ser o ensino misto? Depois refletirmos sobre estas questões, também juntamente com o professor cooperante, chegamos à conclusão que parece ser favorável um ensino em que não se despreza nenhuma das duas, não sendo exclusivamente isolada, nem exclusivamente através do jogo. Parece-nos essencial que as habilidades técnicas sejam exercitadas de forma isolada, pois o jogo por vezes não proporciona as oportunidades corretas para um ensino eficaz, das mesmas. Por outro lado, todas as habilidades técnicas deverão ter um sentido, deverão ser contextualizadas, para que o aluno entenda a utilidade de cada habilidade técnica. Com isto, consideramos que um ensino com as duas componentes se demonstra muito mais positivo, pois os jogos desportivos coletivos pressupõe sempre uma tomada de decisão, e isso só se transmite se colocarmos os alunos em situações jogadas, mas por outro lado, o sucesso de cada aluno dependerá também, da qualidade técnica do mesmo. Então a melhor opção será sempre um ensino com as duas vertentes.

Por último, uma das grandes questões sobre a qual nos parece fundamental refletir é sobre a temática da Avaliação. As questões centraram-se sobre a Avaliação Formativa e a construção do instrumento de Avaliação Sumativa. Em relação à primeira temática, saíram questões como, a Avaliação Formativa deverá ser realizada informalmente, ou com momentos formais? A Avaliação Formativa deverá ter tarefas propositadas, ou deverá ser com tarefas habituais? Em relação à segunda temática surgiram questões como, os instrumentos da Avaliação Sumativa devem ser pormenorizados, ou globais? Mais objetivo, ou mais subjetivo? Todas estas questões nos pareceram fundamentais, para a realização de um processo de avaliação coerente e bem conseguido. Em relação à Avaliação Formativa, com a reflexão realizada e experiência adquirida, consideramos que a mesma deve ser realizada diariamente, com observações sistemáticas do trabalho de cada aluno. Esta modalidade contínua, sem qualquer momento formal de avaliação, acarreta vantagens, entre as quais, a possibilidade de oferecer *feedback* contínuo aos alunos, sobre ultrapassar as dificuldades apresentadas, e por outro lado, sobre a evolução do mesmo. Já no que diz respeito, aos instrumentos de Avaliação Sumativa, consideramos que deve ser o mais objetivo possível, com a maior informação possível sobre o que deve ser observado, sendo que deverá ser muito intuitiva no seu preenchimento. Este facto é vantajoso, na medida em que o processo avaliativo é, deste modo, mais clarificado sem muita possibilidade de ser refutado.

7. Intervenção Pedagógica no Ensino Secundário

Com o objetivo de abranger todas as áreas de intervenção foi realizada uma intervenção de 3 aulas num nível de ensino diferente daquele que foi a base de todo o Estágio Pedagógico. A nossa intervenção foi com uma turma de 11º ano de escolaridade, a lecionar Badminton. A escolha recaiu sobre esta turma, pois era a que estava a estudar sobre uma modalidade completamente diferente, de todas as que estavam planeadas lecionar na nossa turma, uma modalidade de raquetes onde os padrões motores são totalmente diferentes.

Este plano de intervenção consistiu em assistir a uma aula, intervir parcialmente em outra e lecionar uma aula inteira, dentro de uma sequência lógica. O balanço desta intervenção foi muito positivo, todos os alunos colaboraram em todos os momentos, não tendo havido qualquer problema de indisciplina. Em termos pedagógicos representou um desafio, pois nunca tinha lecionado badminton, e envolveu estudo sobre a modalidade. No momento de lecionar beneficiei em muito no facto de haver muito material, e cada aluno ter uma raquete disponível, o que deu para manter os níveis de densidade motora nivelados por cima.

Esta experiência foi extremamente enriquecedora pois foi o confronto com uma realidade diferente, com uma faixa etária diferente, que colocou desafios imensos no tipo de discurso a utilizar, e no tipo de intervenção.

ÁREA 1.1. – ATIVIDADES DE ENSINO À DISTÂNCIA

O nosso Estágio Pedagógico ficará marcado para sempre na história, tanto da Faculdade, como na de cada um de nós, pois, fruto da pandemia de COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas, em todo o país, a duas semanas de terminar o 2º período letivo. Sendo que, posteriormente as atividades letivas presenciais foram suspensas até ao final do ano letivo, foi imperativo adaptar o processo ensino-aprendizagem, à realidade vivida em Portugal.

Com isto, o Ensino à Distância (E@D) tornou-se uma realidade para nós, constituindo-se um grande desafio, para todos os professores. Sendo que nos foi exigido, sem qualquer aviso prévio, que trabalhássemos através de casa, enquanto tínhamos um país em estado de emergência, com algo que ninguém previa como acabaria, os desafios colocados foram de diversas ordens, tanto psicológicos como metodológicos, desde logo adaptar o processo ensino-aprendizagem a realidade, e aos recursos que a mesma nos dava, para que nenhum dos alunos saísse prejudicado.

O E@D é, para os especialistas, algo que tem estado na iminência de surgir, com o aparecimento massivo das novas tecnologias, havendo a necessidade de concetualizar os procedimentos a realizar nesta situação.

De acordo com Santos (2000) o E@D é um processo ensino-aprendizagem que é realizado com uma separação física entre alunos e professores. Este processo distanciado pressupõe que a comunicação, entre os agentes educativos, seja feita mediante separação temporal, local ou ambas. Este processo distanciado só é possível com a utilização de meios de comunicação de longas distâncias podendo estes ser as novas tecnologias, ou os meios tradicionais de comunicação à distância.

Neste aspeto também foi necessário planear, lecionar e avaliar. Estes três grandes pilares de um processo ensino-aprendizagem estiveram também elas presentes neste tipo de ensino, pois foi necessário manter o rigor pedagógico, para que nenhum agente deste processo saísse prejudicado.

1. Planeamento

As alterações no planeamento foram de diversas ordens, tendo exigido a toda a comunidade escolar um reajuste às condições. Estas alterações foram muito profundas, levando até a uma alteração de todas as cargas horárias das diversas disciplinas, e conseqüentemente a alteração interna, em cada grupo disciplinar, na forma de atuar. No caso da Educação Física ficou definido que as turmas iriam ter um espaço semanal, onde deveriam ser propostas aos alunos tarefas que não excedessem o tempo de aula.

No planeamento deste processo deparámo-nos com uma das maiores dificuldades de toda esta realidade, particularmente na Educação Física, visto que a nossa disciplina é fundamentalmente prática. Esta questão passa a ser uma dificuldade pois em situação de confinamento e isolamento social, o espaço para qualquer atividade física é reduzido, e em certos casos nulo. Então uma das nossas grandes preocupações passou por tentar manter os objetivos delineados no início do ano, que passaria por lecionar as unidades didáticas previstas para o 3º Período, de forma a que estes alunos tivessem o mínimo de perdas no avanço das diversas matérias.

Em reunião com o núcleo de estágio definimos que como objetivos principais, cumprir ao máximo os objetivos previstos para as diversas UD e por outro lado promover alguma atividade física aos nossos alunos, zelando assim pela saúde dos mesmos. Tendo em conta estes objetivos foi essencial definir a forma como iríamos atingi-los, tendo-se chegado, no nosso entender à melhor estratégia, dentro das diversas possibilidades que a realidade nos ofereceu.

Para o 3º Período ficou então planeado a realização das UD de Basquetebol e Dança, o aprofundamento da área dos conhecimentos e a manutenção dos níveis mínimos da atividade física. Com a definição das diversas matérias foi construído um instrumento, em Excel, com a distribuição das mesmas pelo número de aulas disponíveis, sendo que essa distribuição não foi a mesma que estava prevista no Planeamento Anual, pois a frequência das aulas não era a mesma.

Após estarem definidos os objetivos e as diversas matérias, procurámos definir de que forma é que iríamos estabelecer contacto com os alunos durante o momento da aula. Tínhamos então como regra a realização de aula assíncronas, isto é, não haveria contacto em tempo real com os alunos, sendo a comunicação feita entre nós em diferido (Santos, 2000); e por outro lado, definimos que de duas em duas semanas, se realizaria aulas Síncronas, onde o contacto entre nós era feito em tempo real (Santos, 2000) através de plataformas de videoconferência. Esta decisão foi tomada pois consideramos que a realização apenas com uma aula semanal, a dinâmica das aulas síncronas não permitiria a realização de todas as atividades previstas.

Tendo sido planeado que grande parte do trabalho se iria realizar de forma assíncrona, delineamos que tanto ao nível das UD, como ao nível da área dos conhecimentos, as atividades iriam consistir na partilha de questionários que, com o apoio de informação partilhada por nós, os alunos teriam de realizar de forma a demonstrarem os conhecimentos aprendidos. Já na manutenção dos níveis mínimos de atividade física, a estratégia definida passou pela partilha de um vídeo com um treino coreografado, para que os alunos cumprissem todas as tarefas físicas. Com isto, ficou então delineado que em cada aula eram partilhadas três tarefas que abrangessem estas três áreas. As aulas Síncronas serviriam para nós identificarmos algumas dificuldades, demonstradas pelos alunos, na realização das diversas tarefas.

2. Realização

Com os objetivos bem definidos, tentámos operacionalizar, da melhor forma possível, o processo para que os mesmos fossem atingidos. Depois de analisadas as plataformas existentes, para estabelecer comunicação com os alunos, decidimos utilizar o *Google Classroom*. Esta plataforma oferecia as soluções exatas para realizar as diversas atividades com os alunos de forma, mais ou menos, intuitiva, sendo que permitia a partilha de questionários *online*, a troca de mensagens instantâneas, tanto particulares como de grupo, com todos os alunos e um conjunto de instrumentos de classificação e controlo das atividades realizadas adequadas aos nossos objetivos.

Como já referido anteriormente, todas as aulas eram propostas tarefas ao nível dos conhecimentos, das UD e ao nível da atividade física. Estas propostas eram todas realizadas em forma de questionário, na plataforma *Google Forms*. Estes questionários continham uma base teórica, onde fornecíamos a informação que pretendíamos que os alunos adquirissem seguindo-se uma parte prática onde os alunos respondiam a umas questões sobre a informação fornecida. Nas questões teóricas, muitas vezes, para ser um pouco mais atrativo para os alunos, adicionamos materiais audiovisuais, também com informação pedagógica relacionada com a matéria abordada.

O trabalho para a manutenção da atividade física era feito também no mesmo modelo. Eram enviados a todos os alunos questionários que continham um vídeo com um treino, ou em circuito ou coreografado, que os alunos teriam de realizar em casa. Para controlo das tarefas, estes questionários continham espaço para a colocação da FC de Repouso, a FC após o exercício e espaço para o preenchimento da Perceção de Esforço através da Escala de Borg.

Este trabalho assíncrono era complementado com a interação imediata que nós tínhamos com os alunos. Na hora da aula eram fornecidas as diversas tarefas e à medida que os alunos iam terminando, nós realizávamos um comentário personalizado a cada um deles. Este comentário, de forma geral, foi positivo, tendo também a intenção de os alunos identificarem melhor aquilo que tinham falhado. Estes momentos de troca de informações, entre nós e os alunos, acabou por ser interessante porque os alunos também interagiam connosco, ainda que em diferido, de forma muito positiva.

As aulas Síncronas consistiam numa vídeo chamada, através da plataforma *Zoom*, que serviram para o fornecimento de feedback generalizado, acerca das atividades anteriormente realizadas; para estabelecer um contacto mais próximo com os alunos e para ser também um momento de avaliação formativa, acompanhando assim a evolução de todos os alunos.

Esta estratégia no geral pareceu funcionar muito bem. A escolha da plataforma foi bem conseguida, pois é uma plataforma muito intuitiva e que os alunos conseguiram trabalhar corretamente. As aulas assíncronas foram um sucesso, pois dentro das possibilidades que tínhamos conseguimos manter os alunos ligados à disciplina, e cumprir com os mínimos propostos para cada Unidade Didática. As aulas síncronas representaram também uma ótima ferramenta de avaliação formativa, e também uma maneira eficaz de manter um contacto mais próximo com os alunos.

Há que referir que todo o sucesso tem de ser relativizado à situação vivida. Isto é, se formos analisar os objetivos específicos de cada Unidade Didática, ou mesmo os Objetivos Gerais da Educação Física, chegamos à conclusão de que o Ensino à Distância, na Educação

Física, ainda tem um longo caminho a percorrer de forma a conseguir ser um meio efetivo no cumprimento destes mesmos objetivos.

3. Avaliação

O processo avaliativo, no E@D, foi a grande dificuldade apresentada em todo este processo. Se uma disciplina teórica, como História ou Filosofia, consegue-se adaptar bem a esta realidade, já a EF não, devido impossibilidade de realização da sua componente principal, a vertente prática. Tendo uma disciplina em que 60% da sua avaliação corresponde as atividades práticas consegue-se perceber que o E@D, em confinamento social, não ajuda a promover as atividades corretas para a avaliação da mesma. Com isto o desafio principal foi adaptar o processo avaliativo à realidade que vivemos no momento de confinamento social.

Para a definição do processo avaliativo foi necessário que a decisão passasse por todo o grupo disciplinar, então em reunião de grupo disciplinar ficou definido que 70% eram destinados à qualidade das atividades das aulas e 30% destinados para a questão comportamental e presença nas aulas. Depois de definidos os critérios gerais, em reunião de núcleo de estágio ficou definido como é que iríamos avaliar os nossos alunos.

A premissa para este processo avaliativo foi a de não prejudicar nenhum aluno, mas também não deixar que nenhum deles relaxassem no seu processo de avaliação. Então decidimos que o processo da Avaliação Sumativa iria consistir em momentos finais de cada UD, onde os alunos teriam de responder a um questionário fornecido por nós. Estes questionários eram respondidos em aulas Síncronas, onde os alunos teriam um tempo limite para responder aos mesmos, e eram controlados através da camara ligada, na plataforma de videoconferência.

A Avaliação Formativa possível consistia na avaliação das tarefas realizadas em cada aula. Em todos questionários realizados tinham uma classificação associada, e essa classificação servia para fornecermos feedback aos alunos. A realização deste processo avaliativo foi essencial para manter os alunos conectados com todo o processo ensino-aprendizagem, no 3º Período. O controlo das atividades físicas foi um dos desafios mais difíceis de ultrapassar, pois tínhamos a convicção que solicitar vídeos aos alunos da realização das diversas tarefas físicas, era demasiado evasivo, e poderia colocar em causa os direitos de imagem dos mesmos. Então para ultrapassar essa barreira utilizamos a medição da FC de Repouso, e após Esforço, e a escala de Perceção de Esforço (Escala de Borg). Sabendo-se do nível de imprecisão destes instrumentos consideramos que foram essenciais para fazer com que os alunos se mantivessem minimamente comprometidos, com a realização das tarefas.

Sendo este meio de avaliação algo contraditório com a essência da Educação Física, consideramos que este foi o método mais adequado e possível com as ferramentas que tínhamos à disposição. O balanço a realizar parece-nos que foi positivo, pois conseguimos que os alunos se mantivessem ligados à disciplina e, por outro lado, que tivéssemos conteúdo passível de avaliação, num 3º Período letivo tão peculiar como este.

ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Numa perspectiva multidimensional da prática docente, o Estágio Pedagógico promove atividades em diversas áreas da mesma, para que o professor estagiário tenha uma formação completa. Então nesta área foi nos solicitado que compreendêssemos o processo de intervenção, de um órgão de gestão intermédia, na escola de estágio. Posto isto, o trabalho realizado nesta área consistiu no acompanhamento direto de um cargo de gestão intermédio, à nossa escolha, de forma a conseguir colocar em prática os conhecimentos adquiridos na unidade curricular de Organização e Administração Escolar. No nosso caso em particular, o órgão de gestão escolhido foi o de Diretor de Turma (DT), pois considerámos que este é um dos cargos de gestão mais importantes na intervenção direta com os alunos, e é este que, mais facilmente, pode influenciar positivamente o percurso escolar de um aluno, ou até de uma turma.

De acordo com o regulamento interno, da ESIDM, artigo 60.^a, ao DT compete a promoção de medidas que fomentem a melhoria das condições de aprendizagem e um ambiente positivo de aprendizagem, competindo-lhe articular as relações entre os professores, alunos e encarregados de educação, de forma a haver uma causa comum, a resolução de problemas existentes no processo ensino-aprendizagem. Sendo esta tarefa de extrema importância para a vida de um aluno, na escola, as dinâmicas de trabalho do cargo são de diversas ordens como, a coordenação do conselho de turma, a receção de encarregados de educação, e alunos, o acompanhamento da assiduidade dos alunos, o acompanhamento pedagógico do processo ensino-aprendizagem e a resolução de qualquer tipo de problemas existentes.

O acompanhamento deste cargo de gestão intermédia foi afetado negativamente, pelas diversas regras da Escola. A ESIDM não nos permitiu a presença nos primeiros conselhos de turma, visto que isso poderia colocar em causa a confidencialidade das questões abordadas. Por outro lado, não estivemos autorizados a participar nas reuniões de receção dos encarregados de educação pelo mesmo motivo. Apesar de a ESIDM autorizar, a partir do 2º Período, a nossa presença nos conselhos de turma, representaram barreiras à evolução do processo, visto que essas duas funções são cruciais para alcançar os objetivos, do cargo de DT.

Ainda assim, o acompanhamento fez-se dentro do possível, com o contacto regular com a turma, no espaço semanal dedicado à DT. Nessas reuniões, a turma tinha uma dinâmica muito interessante, pois nós promovíamos o diálogo para resolução de alguns problemas comuns. Estes problemas foram de diversas ordens, como a mudança da planta da sala, devido ao comportamento, e momentos de reflexão do estado da turma, em termos comportamentais e pedagógicos. Esse momento, da parte dos alunos, era liderado muitas vezes pelo Delegado e Subdelegado de turma, promovendo assim a capacidade de liderança desses mesmos alunos, e a construção de dinâmicas de grupo.

Com tanta dificuldade apresentada, o nosso crescimento pessoal baseou-se muito em momentos de conversas informais com a professora DT, que sempre se mostrou muito disponível para nos esclarecer qualquer tipo de questão. Nessas conversas informais deu para entender muita coisa, desde da forma como o DT lida com a turma, em momentos em que há problemas para resolver, comunicados pelos diversos professores. Estes problemas muitas vezes podem ser resolvidos diretamente com o aluno, ou então se não houver possibilidade de ultrapassar essa dificuldade, a comunicação com o Encarregado de Educação é muito importante. Por outro lado, dentro das diversas tarefas do DT, foi perceptível que uma dificuldade também do cargo é por vezes a coordenação do próprio conselho de turma, pois promover o trabalho de equipa, nos diversos docentes é uma tarefa muito complicado, e por vezes impossível.

No caso específico do 7ºD, turma de Estágio Pedagógico, as tarefas foram facilitadas, pois a turma apresenta um nível comportamental muito aceitável, e um nível pedagógico também acima da média. Mas em momento de partilha com a DT, a realidade nem sempre é esta, e então o acompanhamento pedagógico da turma regular, o acompanhamento da assiduidade e a coordenação das relações entre os diversos agentes do processo torna-se fundamental, pois as dificuldades apresentadas por uma turma com mau comportamento, ou até mau aproveitamento, leva a que todo acompanhamento tenha que ser mais rigoroso e mais regular.

ÁREA 3 – PROJETOS E PARECERIAS EDUCATIVAS

Com o objetivo de completar a prática pedagógica, a área 3 surge com a intenção de promover, no PE, a capacidade de conceber, construir, desenvolver, planificar e avaliar projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a sua participação na organização escolar.

Na ESIDM, em particular o grupo disciplinar de Educação Física tem uma dinâmica de atividades bastante interessante. O grupo promove no 1º Período letivo um conjunto de atividades desportivas, numa só semana a que chama de “Semana da Educação Física”. Nesta semana estão presentes uma série de torneios desportivos, e onde é aproveitado para realizar os apuramentos para os Megs, e para o Basquetebol 3x3. No âmbito desta área do Estágio Pedagógico, fomos convidados a desenvolver dois eventos, a realizar nesta semana. Ao nosso cargo ficaram o Torneio de Voleibol do Ensino Básico, e a *Comic Race*, sendo que foi da nossa responsabilidade todas as tarefas pré, durante e pós evento, para ir de encontro com os objetivos de aprendizagem do Estágio Pedagógico.

No que ao Torneio de Voleibol, do Ensino Básico, diz respeito o balanço é extremamente positivo. Este evento foi realizado no dia 11 de dezembro de 2019, e participaram 122 alunos, do Ensino Básico. O momento de inscrições e construção dos quadros competitivos foi um sucesso, visto que neste âmbito retiramos proveito de ter acesso a uma plataforma, especializada para o efeito designada “Regi Prof”. Para as inscrições foi estipulado um tempo limite, para que houvesse tempo de ajustar os quadros competitivos aos alunos inscritos em cada torneio, sendo que após estarem todos inscritos, os dados foram inseridos na plataforma referida e conseguimos expor para todos os participantes serem informados. O torneio desenrolou-se em 5 campos de voleibol, e não houve registo de nenhum incidente, podendo-se verificar ao longo de todo o evento o sentimento de satisfação em todos os participantes e o ambiente positivo que se proporcionou em redor do mesmo. O ambiente positivo foi tal que houve alunos a auxiliar na arrumação de todo o material no pós evento. Este momento que seguiu o evento também foi extremamente positivo, sendo que após a arrumação de todo o material, houve um momento de reflexão em conjunto para avaliar todo o processo.

O outro evento, a *Comic Race*, constituiu para nós um dos grandes desafios do EP, pois o evento consistiu na construção de uma corrida de obstáculos, onde era necessário sermos imaginativos para a realização de um percurso divertido para todos, e que ao mesmo tempo fosse seguro. Esta atividade foi realizada no dia 16 de dezembro de 2019, e contou com a participação de 66 alunos, divididos em 33 equipas. O processo de inscrições também foi um sucesso, pois conseguimos utilizar o mesmo processo, facilitando também o processo da construção dos quadros competitivos. O planeamento desta atividade teve alguns imprevistos, causados pelas condições atmosféricas, que fugiram ao nosso controlo, pois com o aproximar dos dias fomos capazes de prever o mau tempo que se iria sentir no dia do evento. Com isto, foi realizado um plano B, onde era incluído um percurso onde os alunos não tivessem expostos à chuva, e vento. O dia do evento foi um sucesso, pois foi perceptível que todos os alunos estavam

envolvidos de forma muito positiva na atividade, e para isso muito contribuiu a forma como foi pensado o Plano B. Este Plano B demonstrou-se muito bom, pois nunca colocou em perigo nenhum dos alunos e conseguiu divertir os mesmos, e cumprir os objetivos da atividade. No final da atividade, o trabalho de arrumação e reflexão foi muito positivo, pois conseguimos chegar a algumas conclusões que poderão ser utilizadas para futuras edições.

Para todas as atividades contámos com a ajuda preciosa de alguns professores, do grupo disciplinar, para tarefas mais específicas, como autorizações necessárias, utilização do RegiProf e com o manuseamento do material. Para além disso, para verificação da qualidade das atividades foram preenchidos pelos alunos questionários, que tinham como objetivo recolher a opinião dos mesmos sobre as diversas atividades. Por último, há que realçar que para além destas atividades, onde fomos responsáveis por toda a dinâmica, estivemos inseridos em todas as atividades promovidas pelo grupo disciplinar.

ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

A área 4 do Estágio Pedagógico constitui-se como uma das áreas mais importantes, pois o objetivo da mesma é a aquisição de competências fundamentais para uma docência, em toda a sua plenitude. Esta área tem como objetivo promover uma atitude profissional, do professor estagiário, transversal a todas as dimensões da intervenção pedagógica. Durante o Estágio Pedagógico pretende-se que o professor estagiário assuma uma atitude profissional, onde consiga se pautar pelo exemplo, tanto em termos de conduta, como em termos pedagógicos. Esta atitude deverá ser promovida junto de todos os elementos, da comunidade escolar, alunos, docentes e não docentes.

Durante o Estágio Pedagógico consideramos que assumimos uma postura profissional, tendo como principal promotor dessa atitude o professor cooperante. Este foi peça fundamental para a aquisição de hábitos de trabalho adequados, de atitudes corretas e do nível de envolvimento correto na comunidade escolar, na medida em que desde início teve a preocupação de realçar a importância desse aspeto na nossa atividade enquanto docentes e acima de tudo pautou-se sempre por ser um exemplo para nós. No que diz respeito a estas características gerais de comportamento durante o Estágio Pedagógico, a nossa atitude foi guiada por regras como a de estar a horas, tanto a aulas como a outras atividades, estar presente em todas as atividades que fossem promovidas pelo grupo e pela escola e a de ter uma postura proactiva, em busca de uma melhor prática pedagógica para todos os alunos.

Nesta conduta profissional há que realçar alguns aspetos, que fizeram com que fosse uma atitude adequada. No que diz respeito ao relacionamento com os alunos, demonstramos

sempre uma atitude positiva, de seriedade e de respeito. Prezamo-nos pelo exemplo de um profissional que chega a horas, que está disponível para os alunos, no desenvolvimento dos mesmos no processo ensino-aprendizagem, e que acima de tudo respeita o próximo, sem qualquer diferença, incluindo o respeito por perspectivas diferentes. Ainda no relacionamento com os alunos, tentamos guiar-nos por uma relação pedagógica baseada no conhecimento científico, promovendo também a capacidade de trabalho e reflexão nos alunos.

No relacionamento com os outros docentes, tanto da escola, como do grupo disciplinar, fomos sempre indivíduos que respeitamos a opinião de todos, que nos demonstrávamos disponíveis para ajudar e para aprender com a sabedoria do próximo. Este relacionamento foi mais evidente dentro do grupo disciplinar, pois eram os docentes com quem tínhamos mais contacto. Com estes foi muito mais evidente a nossa boa relação, pautando-se por uma atitude positiva, quase sempre construtiva, em busca da partilha de conhecimento. Nesta relação em particular, foi de notar a nossa disponibilidade para ajudar em tudo o que foram tarefas de grupo, inclusive na arrumação da arrecadação do material da disciplina, no início do ano letivo.

No relacionamento com a restante comunidade escolar, o pessoal não-docente, o balanço foi extremamente positivo. Procuramos ao longo de todo o Estágio Pedagógico adotar uma atitude de respeito para com todo o pessoal que trabalhava na escola, na perspectiva de criar um bom ambiente que promovesse também, uma aprendizagem transversal a diversas áreas. Esta atitude deverá fazer parte de todos os profissionais, pois todas as oportunidades de convivência com outras pessoas são possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

Ainda, com o objetivo de nos pautarmos por uma atitude profissional em toda a sua plenitude, procuramos manter o desenvolvimento pessoal e profissional, através na participação em diversos eventos, promovidos pela coordenação do mestrado, dentro deles, a Oficina de Ideias, as Jornadas Científico-Pedagógicas e no 11º Congresso de Educação Física. Apesar os dois primeiros eventos terem sido alterados para soluções à distância, devido à COVID-19, todos eles contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento específico sobre diversas áreas da intervenção pedagógica. No nosso entender, e com a experiência prática do Estágio Pedagógico, consideramos que um professor deverá estar em constante processo de evolução, procurando conhecimento constante, pois as dificuldades que a tarefa docente proporciona, fazem com que o professor deva estar preparado para qualquer situação.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA:

A PERCEÇÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO COMPARTIVO ENTRE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS E RESPETIVOS ALUNOS

THE PERCEPTION ON THE PEDAGOGICAL INTERVENTION IN PHYSICAL EDUCATION: COMPARATIVE STUDY BETWEEN TRAINEE TEACHERS AND THEIR STUDENTS

Bernardo M. Mamede Folhas

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Coimbra, Portugal

Resumo: Este estudo tem por objetivo entender as percepções sobre a intervenção pedagógica, de professores estagiários e dos seus respetivos alunos. Por outro lado, o estudo objetiva a investigação de razões dessas mesmas divergências através de entrevistas realizadas aos professores, considerando que estes dados podem ser alvo de evolução da intervenção pedagógica, transformando-se assim num instrumento de reflexão para o professor. Neste estudo foram aplicados, em dois momentos distintos, para além da entrevista, questionários construídos em espelho, constituídos por 44 itens de resposta fechada, e 3 questões de resposta aberta, sendo que o foco será no primeiro grupo de questões. Os resultados obtidos indicam que existem divergências consideráveis, no que diz respeito à Dimensão Instrução e ao Relacionamento Pedagógico, sendo também perceptível que as causas são, quase que na totalidade, imputadas aos alunos.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica; Percepção; Relação Professor-Aluno

Abstract: The purpose of this study is to understand the perceptions, the features of teaching, trainee teachers and their students. The objective study of the reasons for such divergence, by interviews with teachers, considering that these data can be developed in teaching intervention, thus becoming an instrument for reflection for the teacher. In this study, questionnaires built in mirror, consisting of 44 closed answer questions, and 3 open answer questions were applied in two distinct moments, and the focus will be on the first group of questions. The results obtained indicate that there are considerable discrepancies with regard to the Instruction Dimension and

the Pedagogical Relationship, and it is also noticeable that the main causes are attributed to the questions arising from the students.

Keywords: Pedagogical intervention; Perception; Professor-Student Relationship

1. Introdução

No âmbito do Estágio Pedagógico, enquadrado no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, foi proposto que realizássemos um trabalho científico numa área que fosse de encontro com alguns temas, abordados, ou experienciados, neste ano de aprendizagem.

De acordo com as possibilidades existentes, o tema escolhido foi a intervenção pedagógica, em todas as suas dimensões. Sendo que a qualidade do processo ensino-aprendizagem está muito dependente do que é a relação entre o professor e o aluno, achamos ser importante compreender como é que ambos sentem, e percebem a intervenção pedagógica, pois de acordo com Rosado e Mesquita (2009) o ambiente de aprendizagem depende em grande parte da convergência, no relacionamento professor-aluno. À partida para este trabalho, consideramos importante que a percepção que ambos têm sobre um processo, comum aos dois, é fundamental para a manutenção de uma relação pedagógica verdadeira, pois é fundamental que a mensagem seja entendida da forma mais correta possível, pelos alunos. Este trabalho não procurará identificar intervenções pedagógicas eficazes, mas sim tornar claro ao professor como está a ser entendida a sua intervenção pedagógica por parte dos respetivos alunos, para que possa alterar ou ajustar as suas decisões pedagógicas e, assim, melhorar a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. De acordo com Ribeiro da Silva (2017) o processo de análise e reflexão, do processo de ensino-aprendizagem são competências essenciais para os professores, tentando evitar assim a ancoragem a certas tomadas de decisão. Entender como os alunos encaram a intervenção pedagógica pode ser útil, na medida que pode levar os professores a otimizar a sua interação com os alunos, procurando novas estratégias para conseguir aproximar a informação que é transmitida, com aquilo que se quer na realidade transmitir.

2. Enquadramento Teórico

O professor é uma das variáveis mais importantes dentro do processo ensino-aprendizagem, tendo em conta a função de liderança que ali desempenha (Bento, 1987) Sendo que o professor é o elemento que faz a ligação entre o exterior e a escola, este tem como função principal ser o meio facilitador da aprendizagem para os alunos (Lopes, 2002). Esta função

leva-nos a querer que a relação pedagógica que o professor estabelece com os seus alunos é parte fundamental, no sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Para entender a importância destes conceitos, há que os definir. Siedentop (2008) define ensino como sendo os comportamentos que os professores têm, na sua atividade profissional. Os professores realizam tarefas como planificar, explicar, apresentar, perguntar, corrigir, fornecer feedback e todas as ações que objetivam o auxílio dos alunos, no seu desenvolvimento. Por outro lado, o termo aprendizagem é definido como a mudança de um comportamento resultante de uma experiência prática, e não do desenvolvimento genético (Siedentop, 2008). Então o processo ensino-aprendizagem pode ser considerado como o processo que leva à mudança de comportamento, de um aluno, com a indispensável intervenção direta de um professor.

Como em todos os processos, há sempre objetivos a cumprir, e um caminho a percorrer, com uma metodologia associada. Nesta perspetiva, a pedagogia é definida por Siedentop (2008), como a forma de chegar ao resultado, no processo ensino-aprendizagem. Pode considerar-se desta forma que sem a Pedagogia, os objetivos do processo ensino-aprendizagem não eram realizados com sucesso, levando a que todas as interações que o professor tenha com os seus alunos, sejam baseados nesta ciência. Esta interação que o professor-aluno tem como objetivo de ajudar os mesmos no cumprimento de objetivos pedagógicos, pode-se designar de Intervenção Pedagógica. Segundo Siedentop (2008), a tarefa fundamental do professor, no processo ensino-aprendizagem, é a de encontrar a melhor forma de ajudar os alunos a aprenderem, criando experiências educativas através das quais estes podem aumentar as suas capacidades. Tendo isto em conta, esta informação, e associando aos conteúdos definidos anteriormente pode considerar-se que a Intervenção Pedagógica tem um papel chave no processo ensino-aprendizagem.

A Intervenção Pedagógica é constituída por diversas Dimensões, sendo que o professor deverá preocupar-se com a seleção de estratégias relacionadas com a Dimensão Instrução, Gestão, Clima e Disciplina.

De acordo com Silva (2010), pode definir-se a dimensão instrução por todos os comportamentos da intervenção pedagógica, que o professor tenha, que fazem parte da capacidade de transmitir informação substantiva, isto é, de uma forma eficaz. Dentro da mesma linha de pensamento, Ricardo Castro (2016), esta dimensão engloba a capacidade de o professor direcionar a sua intervenção para o cumprimento dos diversos objetivos de aprendizagem, de forma verbal ou não-verbal.

Esta dimensão inclui quatro instrumentos fundamentais: preleção, questionamento, feedback e demonstração.

Por outro lado, no que diz respeito à dimensão disciplina, corresponde à capacidade que o professor tem de conseguir manter os alunos focados nas diversas tarefas propostas. Segundo Siedentop (1991) a disciplina é uma dimensão com grande importância na condução do processo ensino-aprendizagem. Uma aula onde a disciplina e o controlo da turma se encontram assegurados leva a uma maior aprendizagem dos conteúdos, por parte dos alunos, pois com isso consegue-se que a aula decorra sem qualquer distração, e com poucas quebras nas atividades. De acordo com o mesmo autor, as estratégias de promoção de disciplina na aula devem ser preventivas, pois um controlo de disciplina eficaz prende-se com o desenvolvimento de tipos de comportamento adequados, sendo é desejável que o professor previna comportamentos inadequados, do que os corrija. (Siedentop, 1983)

A dimensão clima está estritamente interligada com a dimensão disciplina, pois segundo Siedentop (1983), a dimensão clima baseia-se nos procedimentos relacionados com a promoção de um ambiente positivo e que este propicia uma melhoria do processo ensino-aprendizagem. Visto que o clima da sala de aula é influenciado por diversos aspetos da intervenção pedagógica, entre os quais as interações pessoais, o controlo dessas relações, isto é, o controlo da disciplina, promove um clima favorável ao processo ensino-aprendizagem.

O professor deverá ser possuidor de uma capacidade de gestão de todas as variáveis, que uma aula pode ter. De acordo com Amorim (2013), na prática docente, o professor tenta sempre, por um lado, diminuir o tempo gasto em transições, e por outro lado, tenta definir rotinas diárias na aula e prevenir comportamentos desviantes, então especificamente, o professor deverá conseguir proporcionar aos alunos um tipo de gestão da aula, que leve à maximização do tempo de prática útil, com o objetivo de promover as diversas aprendizagens. Segundo Siedentop (1983), para que uma aula tenha uma gestão eficaz, o comportamento do professor tem de produzir índices elevados de envolvimento dos alunos nos exercícios propostos, um reduzido número de comportamentos de desvio e um uso eficiente do tempo de aula.

Tendo em conta esta premissa, o professor deverá ser capaz de ter uma atitude reflexiva, sobre as suas decisões, e intervenções. Esta ideia é defendida por Perrenoud (1993) a qual acrescenta que o professor deverá ter uma capacidade reflexiva, com conhecimento profundo em diversas áreas.

Segundo Hattie (2009) é essencial que os professores questionem algumas crenças e conceções sobre o processo. A essência do bom ensino exige que as suas expectativas e

concepções sejam submetidas a debate, refutação e investigação. Só se consegue assegurar melhorias importantes no rendimento escolar do aluno se o professor assumir uma atitude de questionamento e reflexão, sobre concepção pouco adequadas que o conduzem a tomar decisões à cerca, por exemplo que materiais escolher, como manter os alunos empenhados, que atividades geram maior interesse, ou o que é melhor ensinar.

Esta noção apresentada por este autor, de que a eficácia do processo depende claramente da capacidade do professor ajustar a sua prática, ao contexto da turma em específico, transporta-nos para o ponto que é apresentado de seguida, no trabalho, que corresponde à importância do tema em estudo, e sua possível relevância para a comunidade docente.

A. Objetivos

I. Objetivos Gerais

O presente estudo tem como objetivo geral entender se a visão sobre a intervenção pedagógica dos estagiários em Educação Física e dos seus alunos, é convergente.

II. Objetivos Específicos

O estudo realizado pretendeu entender em que dimensões pedagógicas existiu uma maior divergência de percepções, entre alunos e professores estagiários. Neste sentido, ainda deverá ser possível, com este estudo, entender se há alterações, nas percepções, após o professor estagiário ter conhecimento das diferenças.

Por outro lado, este estudo pretendeu perceber se o professor estagiário identificou as situações mais divergentes e se conseguiu encontrar uma explicação, para as mesmas.

B. Metodologia

Este estudo contou com dois tipos de metodologia, uma quantitativa e outra qualitativa. Num primeiro momento, o estudo decorreu sobre uma metodologia quantitativa, onde foram utilizadas técnicas de estatística descritiva (média, frequência e percentagem), bem como a comparação entre variáveis independentes através do t-test, para o tratamento das questões fechadas. No segundo momento, o estudo decorreu sobre uma metodologia qualitativa onde foram analisadas as entrevistas realizadas aos professores estagiários, de forma a encontrar o nível de percepção dos mesmos, e a identificação de algumas estratégias.

I. Participantes

Os participantes deste estudo foram divididos em dois subgrupos, um grupo de professores estagiários e o outro grupo composto pelos alunos das respetivas turmas, pelas quais os mesmos estão responsáveis. No que diz respeito à amostra do subgrupo dos alunos é composta pelo total de 48 alunos, onde a percentagem de géneros é muito semelhante e a média

de idade é de 13 anos. Quanto ao outro subgrupo, ele é constituído por três professores cujas idades são 23 e 25 anos.

Tabela 1 - Dados de amostra

		Professores		Alunos	
		Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Género	Masculino	2	66,6	22	45,8
	Feminino	1	33,4	26	54,2
	Total	3	100,0	48	100,0
Idade	Mínimo	23		12	
	Máximo	25		16	
	Média	23,6		13,23	

II. Instrumentos e Procedimentos

Neste estudo foram utilizados dois tipos de instrumentos, em momentos também eles diferentes. No primeiro momento aplicámos dois questionários, construídos em “espelho”. O questionário aplicado aos professores designava-se “Questionário da Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física_Professor”, e o questionário aplicado aos alunos designava-se “Questionário da Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física_Aluno”, ambos de Ribeiro-Silva (2017).

Os questionários aplicados eram constituídos por 3 partes, com objetivos diferenciados. A primeira parte é constituída por três questões fechadas, de caracterização dos indivíduos. A segunda parte do questionário é dividida por dois grupos, sendo que o primeiro grupo é constituído por 44 itens relativas à intervenção pedagógica do professor, e o segundo grupo constituído por 3 questões de opinião, sobre a disciplina de Educação Física. Nesta segunda parte do questionário pretendeu-se entender o grau de concordância com os itens, com recurso a uma escala de Likert, sendo que a escala era constituída por, 1 – Nunca, 2 – Raramente, 3 – Algumas vezes, 4 – Muitas vezes e 5 – Sempre. A terceira parte do questionário é constituído uma questão fechada e duas questões de resposta aberta, relativo ao sentimento que o aluno/professor tem sobre a disciplina, e algumas sugestões para a Educação Física.

Os 44 itens que compõem a segunda partem estavam indexadas às dimensões pedagógicas, facilitando assim a categorização dos resultados. Esta divisão foi realizada de acordo com Siedentop (1983) e o perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico e secundário (decreto-lei nº. 240/2001 de 30 de agosto), e inclui dimensão Instrução, Planeamento e Organização, Relação Pedagógica, Disciplina e Avaliação.

Na aplicação do questionário foram tidos uma série de cuidados, para que os resultados não fossem afetados, entre os quais, a aplicação deste questionário foi realizada por outro professor, de forma a conseguir resultados mais verídicos. Por outro lado, todos os participantes foram previamente informados que podiam recusar-se participar no estudo, assim como desistir a qualquer momento. Salvaguardado o anonimato dos dados, garantimos o consentimento informado dos participantes adultos e dos encarregados dos menores.

No segundo momento do estudo foram realizadas entrevistas aos professores estagiários, com o objetivo de aprofundar apresentados nas tabelas. Por outro lado, esta entrevista procurou perceber se os professores estagiários tinham adotado estratégias para alterações através dos dados dos questionários, ou se conseguiriam ter propostas de estratégias para aproximar certas perceções. Utilizámos uma entrevista semiestruturada, onde professor estagiário era levado a dar a sua opinião sobre os resultados. De acordo com Cohen & Manion (1990), a entrevista, no âmbito do ensino, deverá ser utilizada como um meio de avaliação, ou valoração, isto é, esta entrevista deverá ir à procura de significados. Para o mesmo autor, a entrevista não estruturada, não tem de ser uma entrevista com um tema casual, ou com tema completamente aberto. Esta deverá ser devidamente planificada, para que o entrevistador veja o objetivo desta atingido.

III. Tratamento dos Dados

O tratamento dos dados recolhidos foi feito através do programa IBM SPSS Statistics 25, de modo a realizar o tratamento estatístico, no que respeita às questões fechadas. Para o tratamento destes itens foram inseridos, no programa, apenas os valores numéricos correspondentes aos níveis qualitativos, já referidos anteriormente.

C. Apresentação dos Resultados

Os resultados obtidos, que são agora apresentados, têm duas vertentes, a vertente quantitativa, os resultados dos questionários, e uma vertente qualitativa, os resultados das entrevistas.

Nos resultados dos questionários são apresentados os itens que apresentam divergências significativas, tendo sido utilizado o valor de corte de 0,5. Isto é, foram considerados itens divergentes aqueles que apresentaram uma diferença de valores maior ou igual a 0,5.

Resultados Professor 1

De seguida são apresentadas as diversas tabelas, onde estão os resultados obtidos nos questionários relativos ao professor 1.

Tabela 2 – Resultados Questionários - Dimensão Instrução (Professor 1)

Dimensão Instrução				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
13. Dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.	4,00	5,00	4,32	4,32
21. Corrige os alunos ao longo da aula.	4,00	3,00	4,42	4,42
<u>25. Preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as que já foram aprendidas.</u>	4,00	5,00	4,26	4,05
<u>29. Coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar.</u>	4,00	5,00	4,21	4,21
30. Faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber que os aprenderam.	4,00	5,00	4,32	4,21
<u>39. Utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.</u>	4,00	5,00	4,16	4,26

Nesta dimensão as divergências prenderam-se principalmente com o facto de P1 promover a relação entre matérias, como por exemplo o item 25 (D=0,95), “Preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as que já foram aprendidas”, e o item 13 (D=0,68), “Dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam”. Ainda nesta linha de pensamento há que realçar a divergência presente no item 29 (D=79), “Coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar”. Por fim, foram apresentadas divergências nos itens 21 (D=0,58), 30 (D=59) e 39 (D=0,74).

De acordo com o quadro da análise das entrevistas realizadas (Apêndice XXIII), P1 justificou as divergências nos itens 25 e 13, com o facto de os alunos serem distraídos, “*Os miúdos eram muito distraídos, tinha que repetir as informações muitas vezes*”. Relativamente à correção dos alunos ao longo das aulas, P1 referiu que a divergência poderá ter sido oriunda do foco dado aos alunos com mais dificuldades, “*Dividi a turma em dois grupos e houve uma altura que eu desliguei do grupo mais avançado*”. Ainda à cerca da realização de um resumo da matéria, no início e no final da aula, o professor em questões referiu que a divergência é resultado da ausência desse resumo no final das aulas, “*Admito que se calhar no final da aula não fazia*”, e por fim relativamente ao item 39, sobre a utilização dos melhores alunos para o auxílio da aprendizagem, o professor referiu que a predefinição de grupos não aceite pelos alunos, “*Havia sempre esses grupos feitos, se calhar responderam isso pelas amizades*”.

Tabela 3 – Resultados Questionários - Dimensão Planejamento e Organização (Professor 1)

Dimensão Planejamento e Organização				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
3. Apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	4,00	4,00	4,37	4,58
<u>12. Gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática.</u>	2,00	2,00	2,32	3,32

A Dimensão Planejamento e Organização foi a que apresentou menor número de itens com divergência. Os itens que apresentaram maior foram o item 3 (D=0,58), “*Apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina*”, e por outro lado o item 12 (D=1,32), “*Gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática*”.

De acordo com o quadro da análise das entrevistas realizadas (Apêndice XXIII), relativamente à apresentação de regras, e do programa da disciplina, P1 referiu que a divergência foi resultado da falta de informação, nesse momento, devido à indefinição do grupo disciplinar, “*Não estava a par do que íamos abordar, porque o grupo disciplinar estava meio às aranhas*”. O professor em relação ao tempo excessivo gasto em explicações, indicou como causas da divergência as características da turma e da Unidade Didática, “*No segundo período abordamos basquetebol e tinha que explicar mais as coisas, e as características da turma também não ajudavam*”.

Tabela 4 – Resultados Questionários - Dimensão Relação Pedagógica (Professor 1)

Dimensão Relação Pedagógica				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
<u>11. Aceita as novas ideias dos alunos.</u>	3,00	3,00	3,79	4,00
<u>16. Por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal.</u>	1,00	1,00	2,47	2,16
<u>17. Encoraja os alunos.</u>	4,00	5,00	3,89	3,68
18. Dá especial atenção aos alunos com mais dificuldades.	4,00	5,00	3,74	3,74
19. Estimula a que cada aluno se responsabilize pelos atos.	4,00	5,00	3,94	4,26
22. Relaciona-se muito bem com os alunos.	4,00	5,00	3,89	3,58
24. Estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma.	4,00	5,00	4,16	4,11
27. Preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	5,00	5,00	4,16	4,32
36. Trata os alunos com respeito.	4,00	5,00	4,68	4,47

A Dimensão Relação Pedagógica neste caso, em específico, foi a dimensão que apresentou mais itens com valores divergentes. Nesta dimensão os itens que se apresentaram mais divergentes prenderam-se com a relação direta que o professor estabelece com os seus alunos, como por exemplo o item 11 (D=1,00), “Aceita as novas ideias dos alunos”, ou o item 16 (D=1,16), “Por vezes, zanga-se com o algum aluno, sem razão para tal”, e ainda o item 17 (D=1,32). Ainda de especial relevo nesta dimensão, P1 demonstrou divergência no item 22 (D=0,89), “Relaciona-se muito bem com os alunos”, ou o item 36 (D=0,53), “Trata os alunos com respeito”, e por fim o item 27 (D=0,68), “Preocupa-se em tratar os alunos de forma igual”. As divergências nesta dimensão também se prenderam com a capacidade de P1 promover a relação entre matérias, como por exemplo o item 25 (D=0,95), “Preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as que já foram aprendidas”, e o item 13 (D=0,68), “Dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam”.

De acordo com o quadro da análise das entrevistas realizadas (Apêndice XXIII), relativamente ao facto de se zangar com alunos sem motivo e à responsabilização dos alunos pelos seus atos, P1 referiu “*Eles (alunos) não admitiam os erros que cometiam*”. A promoção de uma boa relação professor-aluno, aluno-aluno e o facto de encorajar os alunos, P1 justificou

as divergências pela relação fria que manteve com a turma, “*Criei uma barreira muito grande*” e “*A relação demasiado fria pode ter influenciado*”. Por último, a divergência apresentada nos itens referentes ao professor aceitar novas ideias dos alunos e do tratamento deste de forma justa, e com respeito, foi justificada pelo facto de “*Eles terem pouca percepção*”.

Tabela 5 - Resultados Questionários - Dimensão Avaliação (Professor 1)

Dimensão Avaliação				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
31. Utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.)	4,00	5,00	2,58	3,53
32. Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	4,00	5,00	4,79	4,47
33. Foca a sua avaliação nas matérias dadas.	4,00	5,00	4,58	4,37
41. Corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados.	4,00	5,00	3,79	4,21

Relativamente à Dimensão Avaliação, o item que apresentou maior divergência foi o 31 (D=1,47), “Utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.)”. Por outro lado, os itens que apresentaram divergência considerável foram os 41 (D=0,79) e 33 (D=0,63), “Corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados” e “Foca a sua avaliação nas matérias dadas”, respetivamente. Por fim, ainda nesta dimensão o item 32 (D=0,53) apresentou divergência “Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação”.

De acordo com o quadro da análise das entrevistas realizadas (Apêndice XXIII), relativamente à utilização de diferentes instrumentos de avaliação, P1 justificou a divergência com o facto de “*No momento da aplicação do questionário não tinha feito nenhuma avaliação formativa formal, e no segundo não ocorreu por causa do COVID-19*”. Ainda na mesma linha de justificação, o facto de apresentar divergência em relação à apresentação clara dos resultados da avaliação, o P1 referiu que “*No primeiro momento só apresentamos os resultados do FitEscola, porque ainda não tínhamos feito a Avaliação Final*”. Relativamente ao facto de focar a avaliação nas matérias dadas, e corrigir os alunos ao longo dos momentos de avaliação, P1

não encontrou justificção, porque segundo este “*Dava a matéria e avaliava só isso*” e “*Corrigia sempre os alunos ao longo das aulas de avaliação*”.

De acordo com os resultados obtidos, nos questionários, há que realçar que o Professor 1 (P1) não apresentou itens com valores divergentes, entre a sua visão e a dos alunos, relativamente à Dimensão Disciplina.

Resultados Professor 2

De seguida são apresentadas as diversas tabelas, onde estão os resultados obtidos nos questionários relativos ao professor 2.

Tabela 6 - Resultados Questionários - Dimensão Instrução (Professor 2)

Dimensão Instrução				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
<u>2. Apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimentos dos alunos.</u>	4,00	4,00	4,63	4,75
<u>13. Dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.</u>	4,00	5,00	4,56	4,25
<u>25. Preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as que já foram aprendidas.</u>	4,00	5,00	4,56	4,13
<u>35. Dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.</u>	5,00	5,00	4,56	4,50
<u>37. Utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios.</u>	5,00	5,00	4,44	4,38
<u>38. Utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens.</u>	4,00	5,00	4,25	4,31
<u>39. Utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.</u>	5,00	5,00	4,56	3,56
<u>40. Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.</u>	5,00	5,00	4,63	4,31

Os resultados obtidos, nos questionários, demonstraram que a Dimensão Instrução, no caso de P2, foi a que apresentou maior número de itens divergentes. Nesta dimensão os itens que apresentaram maior divergência foram os itens 39 (D=1,44), “Utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas”, o 25 (D=0,87), “Preocupa-se em relacionar as

novas aprendizagens com as que já foram aprendidas”, o 13 (D=0,75), “Dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam”, e o 2 (D=0,75), “Apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimentos dos alunos”. Por fim, os itens que apresentaram também divergência foram, o 38 (D=0,69), “Utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens”, o 40 (D=0,69), “Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas”, o 35 (D=0,50), “Dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos”, e o 37 (D=0,62), “Utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios”.

De acordo com o quadro da análise das entrevistas realizadas (Apêndice XXIII), relativamente à divergência na utilização de diferentes formas de auxiliar os alunos, P2 referiu que *“No segundo momento como já tinha dado mais matérias, talvez os alunos considerassem isso”*. O P2 indicou que a divergência relativa à promoção de interligação entre matérias poderá ser resultado da sequência das Unidade Didáticas e pelo facto de não ser recorrente nas aulas, *“Eu dei andebol, ginástica de solo, badminton, ou seja, não há grande ligação entre conteúdos”, “Não é uma coisa que se faz muitas vezes”*. Relativamente à utilização dos melhores alunos no auxílio da aprendizagem, P2 referiu que *“Alguns alunos não levam essa ideia de ser sempre os mesmos alunos a exemplificar, não gostam disso”*. A divergência relativa à apresentação dos conteúdos de forma clara, P2 indicou que *“O nível da turma em Educação Física era muito baixo”* e que isso acabou por influenciar este facto. Por outro lado, o fornecimento de informações decisivas foi justificado por P2 com o volume de feedback diferenciado por aluno, *“Talvez por existir alunos que recebem mais feedback que os outros”*. Por último, a divergência no que diz respeito ao esclarecimento de dúvidas, P2 justificou-a com a falta de assiduidade dos alunos, *“Os alunos que não foram às aulas, não sabem se eu disse isso ou não”*.

Tabela 7 - Resultados Questionários - Dimensão Planeamento e Organização (Professor 2)

Dimensão Planeamento e Organização				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
26. Preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores.	5,00	5,00	4,63	4,13
44. Utiliza as TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas.	4,00	3,00	1,50	2,06

A Dimensão Planeamento e Organização foi a que apresentou menor número de itens divergentes. Nesta os itens que apresentaram divergência foram, o 26 (D=0,87), “Preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores”, e o 44 (D=0,94), “Utiliza as TIC’s (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas”.

De acordo com o quadro da análise das entrevistas realizadas (Apêndice XXIII), relativamente ao item 26, P2 justificou a divergência com o facto de “*Nós não damos um exercício novo para cada aula*”. Por último, de acordo com P2, a divergência no item 44 foi resultado da componente prática da Educação Física, “*Na Educação Física temos que uma componente maioritariamente prática*”.

Tabela 8 - Resultados Questionários - Dimensão Relação Pedagógica (Professor 2)

Dimensão Relação Pedagógica				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
<u>16. Por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal.</u>	5,00	1,00	4,13	1,75
19. Estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.	4,00	5,00	3,88	4,31
22. Relaciona-se muito bem com os alunos.	5,00	5,00	4,00	4,38
24. Estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma.	5,00	5,00	4,38	4,38
<u>43. Motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).</u>	5,00	3,00	3,25	3,75

A Dimensão Relação Pedagógica foi, a seguir à Dimensão Instrução, e a par da Dimensão Avaliação, a que apresentou maior número de itens com divergências significativas. Os itens que apresentaram uma divergência maior foram, o 16 (D=0,75), “Por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal”, e o 43 (D=0,75), “Motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres)”. Ainda, nesta dimensão, o item 19 apresentou uma divergência considerável (D=0,69), “Estimula a que cada aluno se responsabiliza pelos seus atos”. Por últimos, os itens que apresentaram também divergências foram, o 22 (D=0,62), “Relaciona-se muito bem com os alunos”, e o 24 (D=0,62), “Estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma”.

De acordo com o quadro da análise das entrevistas realizadas (Apêndice XXIII), relativamente ao item 16, P2 indica que “*Se calhar, o dar especial atenção aos alunos com mais dificuldade*”. Acerca do item 43, P2 indicou que referiu apenas no início do ano, e que “*Ao longo do ano, não ia estar a dizer isso todas aulas*”. Por outro lado, P2 justificou a divergência no item 19 com a faixa etária da turma, “*Eles (alunos) tinham 13/14 anos, e é uma idade muito complicada*”, ainda justifica o item 22 com a assiduidade dos alunos. Por último, a discrepância do item 24 foi justificada pela pré definição dos grupos de trabalho “*Eles não achavam que o grupo fosse o mais adequado*”.

Tabela 9 - Resultados Questionários - Dimensão Disciplina (Professor 2)

Dimensão Disciplina				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
14. É justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina.	5,00	5,00	4,44	4,13
23. Por vezes, permite comportamentos de indisciplina.	5,00	1,00	3,19	1,75
28. Previne comportamentos de indisciplinas.	4,00	5,00	3,81	3,94

A Dimensão Disciplina foi a que apresentou menor número de itens divergentes, a seguir à Dimensão Planeamento e Organização. O item 28 (D=1,06) foi o que apresentou maior divergência, “*Previne comportamentos de indisciplina, seguido do item 14 (D=0,87), “É justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina”, terminando com o item 23 (D=0,75), “Por vezes, permite comportamentos de indisciplina”*”.

De acordo com o quadro da análise das entrevistas realizadas (Apêndice XXIII), relativamente ao item 28, P2 indicou que a divergência foi resultado do desconhecimento acerca da turma, pois para este só “*É possível prevenir quando se conhece os alunos*”. Por outro lado, a discrepância no item 14 foi justificada por este com a falta de compreensão dos alunos, “*Não sei se os alunos perceberam as sanções que dei*”. Por fim, os valores apresentados pelo item 23 foram justificados pelo professor pelo facto de não conseguir prever, “*Tu não consegues prever, logo não consegues não permitir*”.

Tabela 10 - Resultados Questionários - Dimensão Avaliação (Professor 2)

Dimensão Avaliação				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
15. É justo nas avaliações.	5,00	5,00	4,38	4,44
31. Utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.)	3,00	3,00	3,25	1,75
32. Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	4,00	5,00	4,25	4,25
33. Foca a sua avaliação nas matérias dadas.	5,00	5,00	4,75	4,50
41. Corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados.	4,00	4,00	4,63	4,50

A Dimensão Avaliação, a par da Dimensão Relação Pedagógica, apresentou valores divergente em 5 itens. O item 31 foi o que apresentou mais divergência ($D=1,25$), “Utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc)”, seguido do item 32 ($D=0,75$), “Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação”. O terceiro item com mais divergência foi o 15 ($D=0,56$), “É justo nas avaliações”, e por fim os itens 33, “Foca a sua avaliação nas matérias dadas”, e o 41, “Corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados”, apresentaram divergência de $D=0,50$.

De acordo com o quadro da análise das entrevistas realizadas (Apêndice XXIII), a divergência do item 31 foi justificado pelo professor com a pouca diversidade de instrumentos, “*Não utilizava muitas formas diferentes de avaliação*”, por outro lado, a divergência do item 32 foi justificada por P2 com o facto “*quando lhes dei a primeira vez (o questionário), ainda não lhes tinha apresentado nenhum resultado da avaliação*”. A divergência que o item 15 apresentou foi justificada com o nível de satisfação dos alunos, em relação às notas, “*Talvez porque não ficou contente com alguma nota*”, sendo que P2 não apresentou qualquer tipo de justificação para a divergência do item 33, o 41 foi justificado com a possível manipulação das notas, “*Achava que se estivesse a dar, e a corrigir iria estar a influenciar a nota*”.

Resultados Professor 3

De seguida são apresentadas as diversas tabelas, onde estão os resultados obtidos nos questionários relativos ao professor 3.

Tabela 11 - Resultados Questionários - Dimensão Instrução (Professor 3)

Dimensão Instrução				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
13. Dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.	3,00	4,00	4,46	4,62
30. Faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam.	5,00	5,00	4,31	4,15
37. Utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios.	4,00	5,00	4,77	4,31
40. Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	4,00	4,00	3,85	4,62

A Dimensão Instrução, a seguir à Dimensão Relação Pedagógica, foi a que apresentou maior número de itens divergentes. O item 30, “Faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber que os alunos aprenderam”, foi o que apresentou maior divergência com $D=0,85$, seguido do item 37, “Utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios”, com $D=0,69$. Por último, itens 13, “Dá a matéria de forma a que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam”, e 40, “Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas”, com $D=0,62$.

De acordo com o quadro da análise das entrevistas realizadas (Apêndice XXIII), relativamente ao item 30, P3 referiu que a divergência foi resultado de falta de atenção dos alunos, “*Mesmo falta de atenção dos alunos*”. Por outro lado, a divergência do item 37 foi explicada com a falta de perceção dos alunos, “*Houve Unidades Didáticas que utilizei um modelo, como os alunos não estão por dentro do assunto, talvez não considerassem como demonstração*”. Relativamente ao item 13, o professor justificou a divergência com a sequencia das Unidades Didáticas, “*Eu estava a abordar modalidades que tinham pouco transfere de uma coisa para as outras*”, e ainda de acordo com P3, a divergência do item 40 foi resultado da

forma como eram colocadas as questões, “*O nosso intuito era perguntar de um modo geral se alguém tem dúvidas*”.

Tabela 12 - Resultados Questionários - Dimensão Planejamento e Organização (Professor 3)

Dimensão Planejamento e Organização				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
1. Planifica a matéria, de forma lógica.	5,00	5,00	4,69	4,38
3. Apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina	4,00	5,00	4,46	4,38
<u>12. Gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática.</u>	2,00	1,00	3,08	3,23

A Dimensão Planejamento e Organização apresentou 3 itens com divergência. O item que apresentou maior divergência foi o 12, “Gasta muito tempo em explicações, sobrando pouco tempo para a prática”, com $D=2,23$, seguido dos itens 1, “Planifica a matéria de forma lógica”, e 3, “Apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina”, com $D=0,62$.

De acordo com o quadro da análise das entrevistas realizadas (Apêndice XXIII), o professor refere que a divergência no item 12 foi resultado das características das Unidades Didáticas, “*Eu considero que tem haver com a Unidade Didática que dei no segundo período*”. Relativamente à divergência no item 1 foi justificada pelo professor com o baixo nível de conhecimento, e maturacional dos alunos, “*Nível de conhecimento e idade maturacional deles (alunos)*”. Por último, a divergência no item 3, de acordo com P3, existiu porque “*Houve regras gerais que não foram dadas por mim*”.

Tabela 13 - Resultados Questionários - Dimensão Relação Pedagógica (Professor 3)

Dimensão Relação Pedagógica				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
9. Dá ritmo e entusiasmo às aulas.	4,00	5,00	4,69	4,23
16. Por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal.	1,00	1,00	1,54	1,54
<u>19. Estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.</u>	4,00	5,00	4,23	3,92

20. Estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias.	3,00	5,00	4,15	4,08
22. Relaciona-se muito bem com os alunos.	4,00	5,00	4,69	4,38
27. Preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	5,00	5,00	4,38	4,46

A Dimensão Relação Pedagógica foi a que apresentou mais número de itens com divergência. O item 19, “Estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos”, foi o que apresentou maior divergência ($D=1,08$), seguido do item 20, “Estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias”, com $D=0,92$. De seguida surge o item 9, “Dá ritmo e entusiasmo às aulas, com $D=0,77$, e o item 22, “Relaciona-se muito bem com os alunos”, com $D=0,62$. Por último, o item 16, “Por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal”, e o 27, “Preocupa-se em tratar os alunos de forma igual”, apresentaram $D=0,54$.

De acordo com o quadro da análise das entrevistas realizadas (Apêndice XXIII), relativamente ao item 19, o professor justificou a divergência com o baixo número de casos de indisciplina, “*Houve poucos casos de indisciplina*”. A divergência no item 20, segundo P3, é justificada com o facto de as questões terem sido pouco direccionadas, “*Muitas vezes não dirigi individualmente*”, já a divergência do item 9 foi justificada pelo tempo excessivo nas transições dos exercícios, “*Eu notei que perdia algum tempo nas transições das tarefas*”. Em relação à divergência dos itens 22 e 27, o professor refere que se focou nos alunos com mais dificuldades, “*Os alunos com mais dificuldades tenham mais atenção da minha parte*”. Por último, o professor não conseguiu justificar a divergência do item 16, “*Não há razão para eles considerarem isso*”.

Tabela 14 - Resultados Questionários - Dimensão Disciplina (Professor 3)

Dimensão Disciplina				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
23. Por vezes, permite comportamentos de indisciplina.	2,00	1,00	1,54	1,62

Na Dimensão Disciplina, neste caso específico, P3 apenas apresentou divergência no item 23, “Por vezes, permite comportamentos de indisciplina” ($D=0,62$). De acordo com a

análise de conteúdo da entrevista realizada, o professor justificou esta divergência com a sua pouca experiência, “*Acredito que seja pela pouca experiência que ainda tenho*”.

Tabela 15 - Resultados Questionários - Dimensão Avaliação (Professor 3)

Dimensão Avaliação				
Indicadores	Professor		Alunos	
	1º Momento	2º Momento	1º Momento	2º Momento
31. Utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.)	4,00	4,00	2,92	2,46

Na Dimensão Avaliação, este professor apenas apresentou divergência no item 31, “Utiliza diferentes forma de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.)”, com D=1,54. De acordo com a entrevista realizada, este justificou a divergência com as opções metodológicas da escola, “*Tem haver mesmo com o estilo de ensino da própria escola*”.

D. Discussão dos Resultados

Neste capítulo do trabalho pretende-se analisar os dados apresentados anteriormente, de forma a atingir os objetivos propostos no início do estudo. Nesta análise dos dados tentar-se-á encontrar explicações significativas para as diversas discrepâncias apresentadas em cada professor, por dimensão. De acordo com os dados recolhidos, as dimensões que apresentaram mais itens com discrepância foi a Dimensão Instrução e a Dimensão Relação Pedagógica.

A análise de conteúdo realizada às entrevistas dos professores estagiários demonstraram que as diversas divergências encontradas tem a ver com os seguintes indicadores: foco nos alunos com mais dificuldade, por parte do professor; volume de matérias lecionadas; sequência das diversas Unidade Didática; a não utilização recorrente de estratégias de interligação de matérias; distração elevada dos alunos; ausência de palestra final; opinião dos alunos acerca de algumas subcategorias; baixo nível da turma e também a perceção dos mesmos sobre os diversos conteúdos do questionário. Nesta dimensão verificou-se que a justificação dos professores para divergências a este nível recaiu, principalmente sobre os alunos, o seu nível de conhecimento, e de capacidade de concentração, e pela sua perceção das situações. Este facto vai de encontro a um ponto de identificação de situações problema, encontrado por Dionísio & Onofre (2008) que referem a dificuldade de prestação nas tarefas de aprendizagem, por parte dos alunos, como uma das causas. Por outro lado, o facto de as causas serem acopladas aos alunos também é referenciado pelos mesmos autores, que indicam que os professores, em relação à criação de situações problema, atribuem a causa principalmente aos alunos.

As divergências identificadas em relação Dimensão Relação Pedagógica, de acordo com a análise de conteúdo, foram justificadas pelos professores estagiários, identificando diversos indicadores: uma relação professor-aluno muito distante; maior atenção dedicada aos alunos com mais dificuldades; assiduidade dos alunos; constituição prévia dos grupos; fraca percepção dos alunos; questões pouco direcionadas e excesso de tempo nas transições dos exercícios.

Em relação à Dimensão Planeamento e Organização, a análise de conteúdo revelou que os professores estagiários, para justificar as diversas divergências, indicaram os seguintes indicadores: a falta de informação devido à indefinição do grupo disciplinar; interferência do professor cooperante; as características da turma; as características da Unidade Didática; nível maturacional e de conhecimento dos alunos; a manutenção de uma rotina e a componente principalmente prática da Educação Física.

De acordo com estas justificações, os problemas no âmbito destas dimensões parecem ter mais uma vez origem no comportamento e conhecimento dos alunos, e por outro lado, no excesso de tempo em questões de organização da aula. O excesso de tempo em transições de exercício é também referido por Dionísio & Onofre (2008), que associam este fator como uma categoria de identificação de situações problema. Por outro lado, Telama, Ladhe & Kurki (1980) referem que os aspetos que suscitam mais dificuldades, na intervenção pedagógica, são o nível da relação criada entre o professor e o aluno, problemas do relacionamento com os próprios alunos, organização do ensino e capacidade de criar rotinas, nas aulas. A relação professor-aluno parece ser um elemento decisivo para a existência, ou não, de problemas, pois de acordo com o estudo realizado por Dionísio & Onofre (2008), os professores consideram que a origem dos problemas advém de fatores externos, normalmente imputados aos alunos.

Por outro lado, na Dimensão Disciplina, onde apenas 2 professores estagiários apresentaram divergências, os indicadores dados por estes foram: a falta de compreensão dos alunos; a inevitabilidade dos comportamentos de indisciplina; pouca experiência do professor e conhecimento da turma. Acerca das justificações dos professores que mais uma vez recaem sobre causas relacionados com os alunos, há que realçar o número reduzido de itens discrepantes. Este mesmo facto parece ser algo já verificado, e comprovado, em estudos anteriores com professores estagiários. De acordo com Martins (2014), num estudo realizado com quatro professores estagiários verificou que os mesmos, ao longo do processo de estágio, aumentaram a sua eficácia em situações de controlo da disciplina, e que pode explicar as faltas de itens discrepantes no nosso estudo.

Por último, na Dimensão Avaliação, as diversas subcategorias identificadas foram associadas a indicadores específicos: o nível de satisfação dos alunos com as notas; momentos

da primeira aplicação, dos questionários, sem nenhum momento de avaliação realizado; opções metodológicas da escola; utilização de poucos instrumentos de avaliação e a efeito da instrução nos momentos de avaliação, nas notas finais. Neste facto específico, a principal razão para esta discrepância tem origem num problema específico de aplicação dos questionários, que se prendeu com o facto de não ter havido momentos de avaliação num dos momentos de aplicação. Por outro lado, são apontadas razões externas aos professores, relativas à indecisão dos grupos disciplinares. Esta razão é perfeitamente legítima visto que o ensino é uma atividade dinâmica e complexa que não depende apenas do professor. (Doyle, 1986)

E. Limitações do Estudo

Este estudo apresentou limitações ao nível da aplicação dos questionários, na medida em que, no primeiro momento de aplicação das mesmas, houve turmas em que foram respondidas questões que ainda não tinham sido abordadas, pelo professor. Por outro lado, pode representar uma limitação do estudo o facto de os questionários terem sido aplicados pelos próprios professores estagiários, aos seus alunos, e isso pode representar um fator de influência dos resultados.

F. Conclusão

Com os resultados deste estudo conseguimos verificar que existem divergências consideráveis em todas as dimensões pedagógicas. Apesar disso com os resultados obtidos parece haver uma preponderância em todos os professores para que haja maior divergência nas Dimensão Instrução e na Dimensão Relação Pedagógica.

Com as diversas respostas obtidas através das entrevistas feitas aos três professores estagiários, pode concluir-se que na generalidade dos casos existe uma tendência para justificar, as diversas divergências, com razões associadas aos alunos. Estas justificações prenderam-se com o facto de os alunos serem muito pouco concentrados, ou por ter pouco conhecimento acerca da temática em causa. Por outro lado, existe também uma predominância para que os professores justifiquem certas divergências com fatores externos, que fogem ao controlo dos mesmos.

Em relação à Dimensão Disciplina foi verificado que é a dimensão que apresentou menos itens divergentes, o que nos pode levar a concluir que esta será uma dimensão em que o professor estagiário consegue ter controlo ao longo do tempo de estágio. Ainda, na mesma linha de pensamento também foi verificável o mesmo com a Dimensão Organização e Planeamento, que nos parece aceitável concluir que o professor estagiário ao longo deste processo melhora essa capacidade.

Tendo em conta a análise de conteúdo e o estudo aprofundado sobre o tema, podemos perceber que a Relação entre professor e aluno tem influência em todo o processo da intervenção pedagógica. A existência de qualquer divergência entre o professor e o aluno pode afetar a visão que ambos têm do processo, como o caso de um professor estagiário, que apresentou razões de natureza relacional para muitos itens divergentes e pelo contrário todos os outros professores estagiários, que admitiram que a relação com a turma era normal, foram apresentando outro tipo de justificações.

Este estudo deixa algumas questões para possíveis estudos, como entender como a Relação Pedagógica afetará a percepção que professores, e respetivos alunos, têm da intervenção Pedagógica. Por outro lado, levanta-se a questão de que características terá um ambiente em que as percepções de professor e alunos coincidem maioritariamente.

G. Referências Bibliográfias

- Amorim, C. (2013). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da turma do 11º 2C no ano letivo de 2012/2013. Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Dionísio, J., & Onofre, M. (Jan/Jun de 2008). Problemas da Prática Pedagógica em Educação Física: Estudo de Relação entre as Percepções dos Alunos e dos Professores. *Boletim SPEF*, 33, 95-108.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management In Wittrock M. *Handbook of Research on Teaching* 3rd edition, 392-431.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Martins, M. J. (2014). *Autoeficácia e Qualidade de Ensino em professores Estagiários de Educação Física e Desporto Escolar*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Edições FMH.

- Siedentop, D. (1983). Research on teaching in physical education. In J. O. T. Templin (Ed.), *Teaching in physical education*, (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Silva, E. M. (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspectiva do Professor e do alunos. *Revista Practicum*, 2(2), 18-31.
- Telama R, Ladhe S, Kurki H (1980). *Critical incidents and problem situations in physical education*. Schilling G, Baur W, (Eds.), *Audiovisual Means in Sport*. AISEP Congress 1978, Magglingen/Switzerland, Basel: Birkhauser: 237 – 255.

CONCLUSÃO

No final de todo este processo, o balanço realizado foi extremamente positivo, tendo em consideração que os objetivos propostos foram cumpridos. O processo de prática pedagógica guiada, e posterior reflexão, leva-nos a acreditar que este foi um momento fundamental para a formação de um docente, pois todos os desafios fazem do professor estagiário um profissional mais preparado para a realidade que irá encontrar no futuro.

No início imperava o sentimento de alguma insegurança e incerteza, relativamente a tudo o que poderia acontecer no estágio. No entanto, sempre existiu uma enorme vontade em abraçar este desafio com muita determinação e a humildade necessária para enfrentar situações novas e desconhecidas. Nesse sentido, realizamos um trabalho inicial de grande estudo e preparação, para conseguir colmatar a inexperiência, inerente a esta fase da vida profissional de um professor.

Durante todo o processo, foi possível realizar uma verdadeira aprendizagem, contando com fatores potenciadores de uma experiência enriquecedora e única. Em primeiro lugar, há que realçar o trabalho desenvolvido pelo professor cooperante, que foi incansável nos momentos mais difíceis do processo, colocando à nossa disposição toda o seu conhecimento e experiência. Por outro lado, a turma com a qual partilhámos esta experiência, composta por alunos sensíveis e cooperantes ao processo no qual, o seu professor de Educação Física, estava inserido. A turma apresentou um bom nível de prática, bem como o seu comportamento, ao longo das aulas, foi sempre exemplar, permitindo que todo o nosso foco estivesse dirigido ao processo de ensino e muito pouco ao da manutenção da disciplina.

Este será um estágio muito diferente de todos os outros os que já se realizaram, e que se virão a realizar, na FCDEF-UC, pois fomos colocados à prova numa situação de emergência nacional com o aparecimento do COVID-19. Esta pandemia foi um fator de grande exigência, pois foi necessária uma rápida adaptação ao ensino à distância, tendo esse mesmo fato contribuído para que o processo de crescimento profissional fosse ainda mais completo.

Por fim, é de salientar que face a uma experiência tão gratificante e enriquecedora, estamos cada vez mais convictos que este é o nosso sonho: ser professor de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amorim, C. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da turma do 11º 2C no ano letivo de 2012/2013*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (Jul-Dez de 2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim SPEF*, 39, 41-52.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 95-133.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7-74.
- Bloom, B., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boavida, J., & al, e. (1986). Avaliação - Tópicos para uma mudança de atitudes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 261-277.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). *Teacher Behavior and Student Achievement*. Nova Iorque: Handbook of Research on Teaching.
- Brun, J. (1986). A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado na Matemática. Em L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp. 231-248). Coimbra: Edições Almedina.
- Carvalho, L. (Outono de 1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 135-151.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Costa, F. C. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo das condições e fatores de Ensino-Aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: FMH.

- Costa, F. C., & Onofre, M. (1994). Formação de Formadores - Supervisão Pedagógica em Didática da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Em D. Escolar, *Colectânea de Textos de Apoio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Crum, B. (Agosto de 2002). Funções e Competências dos Professores de EF: Consequências para a Formação Inicial. *Boletim SPEF*, 23, 61-76.
- Darido, S. C. (Jul-Dez de 1989). A Demonstração na Aprendizagem Motora. *Kinesis*, 5(2), 169-178.
- Dionísio, J., & Onofre, M. (Jan/Jun de 2008). Problemas da Prática Pedagógica em Educação Física: Estudo de Relação entre as Perceções dos Alunos e dos Professores. *Boletim SPEF*, 33, 95-108.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management In Wittrock M. *Handbook of Research on Teaching 3rd edition*, 392-431.
- Fernandes, D. (2020). Folha #. *Avaliação Sumativa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1978). *Looking in Classroom*. New York: Harper & Row Publishers.
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences Between Experienced and Inexperienced Teachers' Planning Decisions, Interactions, Student Engagement, and Instructional Climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 196-204.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos Programas Escolares*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do professor à sala de Aula*. Coimbra: Editora Almedina.
- Ketele, J.-M. D. (1986). A Propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. Em L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 211-219). Coimbra: Edições Almedina.
- Ketele, J.-M. D. (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. Em L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 211-219). Coimbra: Edições Almedina.
- Leitão, I. A. (2013). *Diferentes tipos de avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: FCSH-UNL.

- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Lopes, J. P. (2002). *Gestão da sala de aula: Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina*. Vila Real: UTAD.
- Martins, M. J. (2014). *Autoeficácia e Qualidade de Ensino em professores Estagiários de Educação Física e Desporto Escolar*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- McCaughy, N., Tischler, A., & Flory, S. B. (2008). The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. *Quest*, 268-289.
- Mesquita, I. (2005). *A Pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Nobre, P. R. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, Práticas e Usos*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Piéron, M. (1995). Studying teaching effectiveness in physical education: research designs and findings. Em K. Hawkins, & R. Nastasi, "Viewing the Year 2000" - *Proceedings of the AIESEO Meetings of Experts* (pp. 200-218). Dubuque: Times Mirror.
- Piéron, M. (1999). *Para una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Barcelona: INDE.
- Quina, J. d. (2009). *A Organização do Processo de Ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens: Fundamentos e Aplicações no domínio das Atividades Físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Edições FMH.
- Sánchez, D. B. (1996). *Evaluar en Educación*. Barcelona: INDE.
- Santos, A. (2000). *Ensino à Distância & Tecnologias de Informação*. FCA.
- Schmidt, R. A. (1991). *Motor Learning & Performance: from Principles to Practice*. Champaign: Human Kinetics.
- Shavelson, R. J. (1973). The Basic Teaching Skill: Decision Making. *Research and Development Memorandum*.

- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View, Ca: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar La Educacion Fisica*. INDE.
- Silva, E. M. (Jul/Dez de 2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspectiva do Professor e do alunos. *Revista Practicum*, 2(2), 18-31.
- Silva, E. R., Fachada, M., & Nobre, P. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III*. Coimbra: Educação FCDEFUC.
- Silva, H. S., & Lopes, J. P. (2010). O Questionamento Eficaz na Sala de Aula: Procedimentos e Estratégias. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 5, 1-17.
- Souza, V. C., & Rosa, D. E. (2002). *Didática e Práticas de Ensino: Interfaces com Diferentes Saberes e Lugares Formativos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Decretos-Lei:

- Decreto Lei no 240/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República: I-A Série, No 240 (2001).
- Decreto Lei no 92/2001 de 14 de maio do Ministérios da Educação e Ciência. Diário da República: I série, No 79 (2001)
- Decreto Lei no 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: I série, No 129 (2018)

APÊNDICES

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL – EDUCAÇÃO FÍSICA

3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA

Nome: _____ N.º: _____

Ano: _____ Turma: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / _____

Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

E-mail: _____

Agregado Familiar:

Pai

Mãe

Irmãos

Outros

Profissão do Pai: _____

Profissão da Mãe: _____

Como te deslocas para a escola?

De carro

A pé

De transportes
públicos

Outros

Tens problemas de saúde? Não ____ Sim ____

Se sim, quais? _____

Já chumbaste algum ano? Não ____ Sim ____

Gostas da disciplina de Educação Física? Não ____ Sim ____

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

Qual a modalidade que mais gostas? _____

És ou já foste atleta federado? Não ____ Sim ____

Se sim, de qual modalidade? _____

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

1

2

3

4

5

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

Se sim, qual? _____

Tens alguma sugestão para a disciplina? Não ____ Sim ____

Se sim, qual? _____

Obrigado!

Apêndice II - Planeamento Anual

Planeamento anual - 7ª D - Ed. Física

1º PERÍODO																																				
Mês	Setembro								Outubro								Novembro								Dezembro											
DIA	17	19	24	26	1	3	8	10	15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	26	28	3	5	10	12	17	22	24	29	31	5	7	12	14	
AULA Nº	1-2	3	4-5	6	7-8	9	10-11	12	13-14	15	16-17	18	19-20	21	22-23	24	25-26	27	28-29	30	31-32	33	34-35	36	37-38	39	40-41									
ESPAÇO	Ginás	Ginás	Ginás	Ginás	Ginás	Ginás	Ginás	Ginás	Ginás	Ginás	Ginás	Ginás	Ginás	Ginás	Ginás	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Sala	Multi	Sala	Multi	Escola	Escola	Sala	Escola								
U.D.	Apr	Gin S	Gin S	Gin S	Gin S	Gin S	Gin S	Gin S	Gin S	Gin S	Gin S	Gin S	Gin S	Gin S	Gin S	Vol	Vol	Vol	Vol	Vol	Teste	Vol	Vol	Escola	Escola	Sala	Escola									
AVALIÇÃO		Av.D																																		

2º PERÍODO																																					
Mês	Janeiro								Fevereiro								Março																				
DIA	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	27	3	5	10	12	17	19	24	26	31	3	5	10	12	17	19	24	26	31	3	5	10	12
AULA Nº	42-43	44	45-46	47	48-49	50	51-52	53	54-55	56	57-58	59	60-61	62	63	64-65	66	67-68	69	70-71	72	73-74	75														
ESPAÇO	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi	Multi		
U.D.	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins	Patins		
AVALIÇÃO	Av.D																																				

3º PERÍODO																																					
Mês	Abril								Maio								Junho																				
DIA	16	21	23	28	30	5	7	12	14	19	21	26	28	2	4	9																					
AULA Nº	76	77-78	79	80-81	82	83-84	85	86-87	88	89-90	91	91-92	93	94-95	96	97-98																					
ESPAÇO	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	Polí	
U.D.	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	Danc	Basque	
AVALIÇÃO	Av.D																																				

Legenda	
Atlet	Atletismo
Basque	Basquetebol
Patins	Patinação
Danc	Dança
Net	Natação
Vol	Voleibol
GIN A	Ginásio Aparelhado
GIN S	Ginásio Solo

Espaços	
Pisc	Piscina
Multi	Multidesportos
Polí	Polidesportivo
Ginás	Ginásio
Ext	Exterior

1º Período			
Matérias	Aulas	Avaliações	Total
Ginástica Solo	8	2	10
Ginástica Aparelhado	7	2	9
Voleibol	10	2	12
Futebol	3	0	3
Teste	2	0	2
Outros	3	0	3
Total	39	6	45

2º Período			
Matérias	Aulas	Avaliações	Total
Patinação	8	3	11
Atletismo	4	3	7
Natação	7	3	10
Futebol	3	0	3
Teste	2	0	2
Outros	1	0	1
Total	34	9	43

3º Período			
Matérias	Aulas	Avaliações	Total
Basquetebol	8	4	12
Dança	5	2	7
Futebol	0	0	0
Teste	2	0	2
Outros	4	0	4
Total	19	6	25

Aulas Práticas	57
Avaliações	27
Futebol	6
Outros	8
Total Aulas	98

Apêndice III - Tabela de Sequência e Extensão de Conteúdos



REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA

1º Período

Mês	Setembro				Outubro					
	19	24	26	1	3	8	10			
Dia da semana	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª			
Nº Aula	3	4	5	6	7	8	9	10		
Conteúdos										
Cambalhota à frente com os pés juntos	AFI	I	E	E	E	C	C	C	AS	AS
Cambalhota à frente de membros inferiores afastados, em plano inclinado		AFI		I	E	C	C	C	AS	AS
Cambalhota à retaguarda com pés juntos	AFI	I	E	E	E	C	C	C	AS	AS
Cambalhota à retaguarda com os membros inferiores afastados e em extensão		AFI		I	E	C	C	C	AS	AS
Roda		AFI		I	E	E	C	C	AS	AS
Apoio Facial Invertido			AFI	I	E	E	C	C	AS	AS
Elementos de Ligação		AFI	I	E	E	E	C	C	AS	AS
Elementos de Flexibilidade		AFI	I	E	E	E	C	C	AS	AS
Elementos de Equilíbrio		AFI	I	E	E	E	C	C	AS	AS

Legenda	
AFI	Avaliação Formativa Inicial
I	Introdução
E	Exercitação
C	Consolidação
AS	Avaliação Sumativa
TS	Teste sumativo

Apêndice IV - Plano de Aula (Exemplo)

Plano Aula			
Professor(a): Bernardo Folhas		Data: 05/02/2020	Hora: 10h35
Ano/Turma: 7ºD	Período: 2º	Local/Espaço: Polidesportivo	
Nº da aula: 56	U.D.: Atletismo	Nº de aula / U.D.: 2	Duração da aula: 50'
Nº de alunos previstos: 28		Nº de alunos dispensados: 0	
Função didática: Exercitação			
Recursos materiais: Bases			
Objetivos da aula: Exercitação da técnica de corrida. Introdução da corrida de velocidade.			



Tempo		Exercício (Objetivos)	Organização	Feedback Essencial	Critérios de Êxito
T	P				
10h35	5'	<p>Palestra Inicial</p> <p>Objetivos: Apresentar a Dinâmica da aula; Recordar conteúdos da aula passada;</p>	Alunos dispostos à frente do professor, de forma a conseguirem visualizar o professor.	<p>Aula realizada maioritariamente em trabalho por vagas; Conteúdos: Regras da técnica de corrida;</p> <p>Técnica de "Grifée"</p>	Os alunos entendem as regras fundamentais da aula. Os alunos entendem o que vai ser trabalhado.
10h40	8'	<p>Ativação Geral</p> <p>Objetivos: Preparar os alunos para a prática;</p> <p>Exercício: Jogo da apanhada: - Quem é apanhado, fica a apanhar, sendo que o último aluno que estiver a apanhar, quando terminar o exercício, realiza 10 flexões de braços</p>	<p>Os alunos deverão ser divididos em grupos de 2.</p> <p>Cada grupo irá realizar o jogo num meio campo do campo de basquetebol.</p>	<p>Nenhum aluno deverá estar parado;</p> <p>Ninguém sai dos limites do campo;</p> <p>Cada aluno deverá se identificar quando for apanhado, de forma audível.</p>	Os alunos estão preparados para a prática;
10h48	5'	<p>Alongamentos + Mobilização Articular</p> <p>Objetivos: Preparar os músculos mais utilizados; Preparar as principais articulações</p> <p>Exercício: Mobilização dos pulsos, joelhos e tornozelos. Afundo, alongamento dos isquiotibiais, alongamento dos quadríceps, "Puxar os joelhos ao peito", Afundos laterais, alongamento dos adutores.</p>	<p>O exercício é realizado com os alunos em xadrez, à frente do professor.</p> <p>Os exercícios vão ser realizações à ordem do professor, pela ordem que estão apresentados.</p>	<p>Mobilização articular: Nenhum aluno pode estar preparado. Os exercícios deverão ser realizados com a máxima amplitude possível;</p> <p>Alongamentos: Alongar até ao limiar da dor.</p>	Os alunos estão preparados para a prática.
10h53	5'	<p>Trabalho de coordenação</p> <p>Objetivo: Trabalhar a coordenação dos membros inferiores.</p> <p>Exercício: Trabalho por vagas, a realizar as seguintes tarefas: - Skipping lateral, colocando dois apoios em cada espaço; - Skipping alto, apenas com uma perna, colocando o pé em cada espaço; - "Juntar e Afastar" pernas, sendo que afastar será ao lado de cada base, juntamente com agachamento</p>	<p>Os alunos deverão estar divididos em grupos de 7.</p> <p>O trabalho é realizado por vagas.</p> <p>Cada tarefa será realizada 2 vezes</p> <p>Os espaços, para o trabalho de coordenação deverá ser feito com bases</p>	<p>Boa elevação do joelho; Olhar dirigido em frente; Máxima velocidade de execução; Tronco ligeiramente inclinado à frente. Tocar o chão apenas com a parte anterior do pé; No último exercício, o contacto com o chão é mínimo, quando se junta os membros inferiores;</p>	Os alunos preparam-se para o exercício seguinte, no que diz respeito ao padrão motor de correr.

10h58	12'	<p>Escola de corrida</p> <p>Objetivos: Introduzir a técnica de corrida; Abordar a técnica de "Grifée";</p> <p>Exercícios: Trabalho por vagas, a realizar as seguintes tarefas: - Skipping baixo (Muita frequência); - "Grifée" pernas estendidas saltadas; - Skipping médio com uma perna, saltado; - Skipping médio saltado; - Skipping alto com uma perna, estendendo apenas antes de atacar o solo; - Skipping alto; - Sequência: Skipping baixo, médio e alto;</p>	<p>Os alunos deverão estar divididos em grupos de 7.</p> <p>O trabalho é realizado por vagas, onde saem à ordem do professor.</p> <p>As tarefas são realizadas pela ordem que estão apresentadas.</p> <p>Cada tarefa deverá ser realizada 3 vezes.</p> <p>Nas primeiras 3 tarefas deverá ser realizada uma repetição, com o movimento exatamente contrário, promovendo o erro.</p>	<p>Boa elevação do joelho; Olhar dirigido em frente; Máxima velocidade de execução; Tronco ligeiramente inclinado à frente; Braços a 90 graus, movimentando-se ao lado do corpo; Grande frequência da passada;</p> <p>Zona de contacto com o solo – parte anterior do pé – "Grifée".</p>	<p>Os alunos ficaram com a ideia clara do padrão motor de corrida; Os alunos entenderam que a corrida é realizada com a parte anterior do pé; Os alunos entenderam que a corrida é realizada com grande frequência; Alunos ficaram com as regras de execução da técnica de corrida presentes.</p>
11h10	5'	<p>Jogo lúdico</p> <p>Objetivos: Aplicar em situação lúdica, a técnica de corrida; Introduzir a partir de pé.</p> <p>Exercício: Competição de velocidade por equipas, onde os alunos não poderão tocar nos obstáculos, e terão de colocar apenas um apoio entre os obstáculos.</p>	<p>Os alunos deverão estar divididos em grupos de 7.</p> <p>O percurso deverá ter obstáculo, a distâncias diversas entre eles, para que os alunos passem por cima.</p> <p>O último a chegar terá de realizar 10 flexões de braços.</p> <p>Os alunos deverão partir aos estímulos da voz de partida.</p>	<p>Boa elevação do joelho; Olhar dirigido em frente; Máxima velocidade de execução;</p>	<p>Os alunos aplicam o que foi trabalho ao longo da aula, numa situação lúdica.</p>
11h15	5'	<p>Preleção final</p> <p>Objetivos - Realizar um resumo da aula; - Reforçar positivamente o esforço dos alunos;</p>	<p>Alunos dispostos à frente do professor, de forma a conseguirem visualizar o professor</p>		<p>Os alunos ficam com a noção clara do que foi trabalhado; Os alunos ficam com a noção clara das suas maiores dificuldades.</p>



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

O plano de aula foi construído com base no momento da Unidade Didática, objetivos e faixa etária dos alunos. De acordo com a Federação Portuguesa de Atletismo, as formas de desenvolvimento da velocidade prendem-se com exercícios analíticos, como por exemplo o skipping, formas jogadas, repetições de corridas de velocidade e exercícios da força específica. Com base nesta ideia, e dando continuidade ao que foi introduzido na última aula, decidi manter o tipo de aula, baseada no trabalho de skipping. Por outro lado, dentro deste trabalho nesta aula irei dar mais ênfase à técnica de "Grifée". Para

este objetivo irei propor tarefas que obriguem os alunos a atacarem o solo com a parte anterior do pé. Para motivar os alunos decidi realizar uma ativação geral lúdica, onde eles se possam divertir, e terminar a aula com uma competição de velocidade, onde de forma lúdica irei introduzir também a partida de pé, partida abordada no 7º ano.

Bibliografia:

Vários. (1987). *Cadernos Técnicos 5*. Lisboa: Federação Portuguesa de Atletismo.

Vários. (2012). *Dossier do Professor*. Lisboa: Federação Portuguesa de Atletismo.

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:

Planeamento da aula: Em relação ao planeamento a aula pareceu ter uma progressão pedagógica com lógica, onde os alunos foram incentivados à prática da técnica de Grifée. O plano de aula veio a demonstrar-se muito positivo no que diz respeito ao empenhamento motor dos alunos. A aula foi muito positiva nesse aspeto, visto que os alunos tiveram uma grande oportunidade de experimentar as diversas tarefas. Por outro lado, apesar da progressão pedagógica ter sido bem conseguida há que realçar que os alunos não conseguiram efetuar todas com grande sucesso.

Instrução: Os momentos de instrução foram adequados ao tipo de aula, e específicos o quanto baste, com conteúdo para os alunos, à cerca da matéria a lecionar.

Gestão: Em relação à gestão a aula teve mais uma vez à quem das expectativas, pois não consegui completar todas as tarefas que estavam propostas.

Clima: Em relação ao clima, não há nada a apontar, pois os alunos tiveram a maior parte da aula envolvidos num clima positivo de ensino-aprendizagem.

Disciplina: Não houve registos de problemas com a disciplina.

Decisões de ajustamento: Não foi realizada a última tarefa.

Aspetos positivos mais salientes: Instrução; Feedback; Densidade motora

Oportunidades de melhoria: Gestão do tempo; A não realização do produto final, para aplicação dos conteúdos aprendidos.

Apêndice V - Grelha de Avaliação Inicial (Exemplo)

AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL DE ATLETISMO																														
		Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	Aluno 24	Aluno 25	Aluno 26	Aluno 27	Aluno 28	
NÚMERO DE ALUNO		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
CONTEÚDOS																														
Técnica de corrida/Corrida de velocidade	MS em flexão, movimento coordenado com M	E	E	NI	E	EB	NI	E	NI	EB	E	EB	EB	EB	NI	E	EB	EB	E	E	EB	E	EB	EB	EB	E	E	EB	E	
	Trenco direito	E	E	E	E	E	E	E	E	EB	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	EB	E	E	E	E	EB	E
	Elevação do Joelhos	NI	NI	NI	E	E	NI	NI	E	E	E	E	EB	E	NI	NI	E	NI	NI	NI	E	NI	E	NI	E	NI	E	NI	NI	NI
	Apoio do 1/3 anterior do pé	NI	NI	NI	NI	E	NI	NI	NI	NI	NI	NI	E	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
Corrida de estafetas	Transmissão descendente	E	E	E	E	E	NI	E	E	E	E	E	E	E	NI	E	E	E	E	NI	NI	E	NI	E	NI	E	E	E	E	
	Posição do rector	NI	E	NI	NI	E	NI	E	E	E	NI	E	E	E	NI	E	E	E	NI	NI	E	NI	E	NI	NI	NI	NI	NI	E	E
Multissaltos	Recepção (do calcanhar para a ponta do pé)	E	E	NI	EB	EB	E	E	E	EB	E	EB	EB	EB	E	NI	E	E	NI	E	E	NI	E	E	E	E	NI	E	E	E
	Salto horizontal	E	E	NI	E	EB	NI	E	NI	E	E	EB	EB	EB	E	E	E	E	E	E	E	E	E	NI	EB	E	E	NI	E	E
	Salto vertical	E	NI	NI	E	EB	E	E	NI	E	E	E	E	E	NI	E	E	E	E	NI	E	E	E	E	E	E	E	E	E	EB

Apêndice VI - Grelha de Avaliação Intercalar

		Ano Letivo de 2018/2019	
		FICHA DE REGISTO DE AVALIAÇÃO INTERCALAR	
PROFESSOR(A): Ivo Rego		TURMA: D	Ano: 7º
DISCIPLINA: Ed. Física			

Nº	Nome	(1) Aproveitamento UD GINÁSTICA DE SOLO (0 – 100%)	Aproveitamento UD GINÁSTICA DE APARELHOS (0-100%)	(2) Participação na aula	(1) Empenho na realização de tarefas	(1) Comportamento	Observações
1.		60%	61%	Bom	Bom	Bom	
2.		59%	57%	Bom	Bom	Bom	
3.		59%	58%	Muito Bom	Muito Bom	Bom	
4.		61%	67%	Bom	Bom	Bom	
5.		54%	74%	Muito Bom	Muito Bom	Bom	
6.		50%	51%	Bom	Bom	Muito Bom	2 faltas de material
7.		95%	79%	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	
8.		49%	64%	Muito Bom	Bom	Muito Bom	
9.		97%	95%	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	
10.		49%	72%	Bom	Bom	Bom	
11.		67%	77%	Muito Bom	Bom	Bom	3 dispensas de aula
12.		81%	94%	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	
13.		61%	73%	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	
14.		27%	66%	Muito Bom	Bom	Muito Bom	
15.		56%	69%	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	
16.		73%	70%	Muito Bom	Bom	Muito Bom	
17.		42%	54%	Bom	Suficiente	Suficiente	5 dispensas de aula
18.		45%	56%	Bom	Bom	Muito Bom	
19.		47%	54%	Bom	Suficiente	Suficiente	
20.		68%	92%	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	
21.		56%	50%	Bom	Bom	Bom	3 dispensas de aula
22.		98%	90%	Muito Bom	Muito Bom	Bom	
23.		50%	69%	Bom	Bom	Suficiente	
24.		100%	77%	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	
25.		38%	57%	Bom	Bom	Bom	
26.		52%	60%	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	
27.		100%	92%	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	
28.		54%	65%	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	1 dispensa de aula

De acordo com o Art.º 9 da Portaria 243/2012 de 10 de agosto relativo à "Avaliação sumativa interna"

1 – A avaliação sumativa interna destina-se a:

a) informar o aluno e ou o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem em cada disciplina; b) tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.

2 – A avaliação sumativa interna realiza-se:

		Ano Letivo de 2018/2019	
		FICHA DE REGISTO DE AVALIAÇÃO INTERCALAR	
PROFESSOR(A): Ivo Rego		TURMA: D	Ano: 7º
DISCIPLINA: Ed. Física			

a) através da formalização em reuniões do conselho de turma no final dos 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos; b) através de provas de equivalência à frequência."

(1) Avaliação qualitativa: I (Insuficiente); S (Suficiente); B (Bom); MB (Muito bom)

Aprovado em reunião de conselho pedagógico realizado em 20.02.2013

Apêndice VII - Relatório de aula para os alunos dispensados da prática



Relatório de aula - Educação Física				
Nome: _____ Nº _____ Ano: _____ Turma: _____				
Data: ___/___/___ Espaço de aula: _____				
Apresenta as razões que motivaram a tua dispensa: _____				

Unidade Didática (modalidade): _____				
Material utilizado: _____				

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

Parte	Exercício	Duração (min)	Objetivos	Instrução fornecida pelo docente

|

Parte	Exercício	Duração (min)	Objetivos	Instrução fornecida pelo docente

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

Avaliação final do relatório:

O docente:

Apêndice VIII - Grelha de Avaliação Sumativa

Nome do aluno		Promédia	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	Aluno 24	Aluno 25	Aluno 26	Aluno 27	Aluno 28	
Número do aluno			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
Perda de pul	MI em oposição e semi-flexão	25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
	Ligeira inclinação do tronco à frente	25	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1		1	1	1	
	MS e MI em alternância	25				1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1		1	1	1		1		1	1		1	1	
	Oihar em frente	25	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Global		0,15	11,25	11,25	11,25	15,00	15,00	7,50	15,00	11,25	15,00	15,00	15,00	15,00	11,25	15,00	15,00	11,25	15,00	11,25	15,00	7,50	15,00	11,25	15,00	11,25	15,00	11,25	15,00	15,00	
Técnicas de controle de velocidade	Oihar em frente e tronco direito	25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
	MS em flexão e alternância com MI	25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
	MI em flexão, elevação do péso	25		1			1		1		1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		
	Ação de grifet	25									1			1				1					1		1						
Global		0,25	12,50	18,75	12,50	12,50	18,75	12,50	18,75	12,50	25,00	18,75	12,50	25,00	18,75	12,50	18,75	25,00	18,75	18,75	18,75	18,75	18,75	18,75	25,00	18,75	18,75	12,50	11,50	18,75	12,50
Controle de postura: Entrega do testemunho ao estudante	Entrega do testemunho de cima para baixo, transportando o testemunho com pega pela extremidade inferior	25	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Não perder velocidade até à entrega do testemunho	25					1		1	1	1	1	1	1			1	1					1	1					1		
	Extensão do braço esquerdo, com a palma da mão aberta e voltada para cima. (afastamento do polegar)	25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Inicia a corrida evitando que o testemunho perca velocidade	25	1		1	1	1				1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Global		0,25	18,75	12,50	12,50	18,75	25,00	12,50	18,75	18,75	25,00	18,75	25,00	25,00	18,75	18,75	18,75	18,75	12,50	12,50	18,75	18,75	18,75	25,00	12,50	18,75	12,50	12,50	25,00	18,75	
Impulsão horizontal	Movimento do MS de trás para a frente	35	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		
	Flexão do MI seguida de extensão	30	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Recepção do calcanhar para a ponta	35		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1		1	1	1			1	1	
Global		0,2	19,00	20,00	7,00	20,00	20,00	11,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	19,00	11,00	20,00	11,00	19,00	20,00	20,00	6,00	20,00	11,00	11,00	11,00	11,00	20,00	11,00	
Saber de equilíbrio	Perna livre em flexão	30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Movimento de impulsão da perna livre, através do chão para trás	35				1						1																			
	Membros superiores em flexão	35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	
Global		0,15	9,75	9,75	9,75	15,00	9,75	9,75	9,75	9,75	9,75	9,75	15,00	9,75	9,75	9,75	9,75	9,75	9,75	9,75	9,75	9,75	4,50	9,75	9,75	9,75	9,75	4,50	4,50	9,75	9,75
Total			65	72	53	81	89	55	82	71	80	82	88	55	62	65	75	89	65	64	79	82	61	56	65	75	54	54	98	69	
			Suf	Bom	Suf	Bom	Bom	Suf	Bom	Bom	Mt Bom	Bom	Bom	Mt Bom	Bom	Suf	Bom	Bom	Suf	Suf	Bom	Bom	Suf	Mt Bom	Suf	Bom	Suf	Suf	Bom	Suf	

Apêndice IX - Proposta de Trabalho para os alunos dispensados da prática



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



PROPOSTA DE TRABALHO – 7ºAno

UNIDADE DIDÁTICA: PATINAGEM

- Pesquisa na internet e/ou em bibliografia especializada.
- Objetivos do trabalho:
 1. Elaborar um documento escrito que contenha informações relativas à história da modalidade e às componentes críticas dos diferentes conteúdos abordados (deslize para a frente, costas e de cócoras, travagem em “T”, curvar com os patins paralelos, deslize para a frente e de costas desenhando círculos e meia volta).
 2. Fomentar o espírito de pesquisa.
- Organização do trabalho:

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

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

Enviar trabalho via mail (ivorego1977@gmail.com) e

Apêndice X - Ficha de Autoavaliação



FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
3º CICLO DO ENSINO BÁSICO
ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA

1º Período	2º Período	3º Período

Nome: _____ Nº: _____

Ano: _____ Turma: _____

1. Sou assíduo.

1	2	3	4	5

2. Sou pontual

1	2	3	4	5

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

1	2	3	4	5

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

1	2	3	4	5

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

1	2	3	4	5



6. Tenho evoluído e progredido nas situações de aprendizagem.

1	2	3	4	5

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

1	2	3	4	5

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

1	2	3	4	5

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

1	2	3	4	5

Apêndice XI - Critérios de Avaliação

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA¹

7º Ano

ANO LETIVO 2018/2019

DOMÍNIOS	CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS ²	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO
COGNITIVO – MOTOR (80%)	A – Atividades Físicas DOMÍNIO DAS COMPETÊNCIAS NAS ATIVIDADES FÍSICAS (30%) <ul style="list-style-type: none"> Eleva o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média duração; Coopera com os companheiros para o alcance do objetivo dos Jogos Desportivos Coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas, em todas as funções, conforme a posição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador mas também como árbitro; Realiza esquemas individuais e em grupo da Ginástica (Acrobática, Solo, Aparelhos), aplicando os critérios de correção técnica; Realiza provas combinadas do Atletismo (saltos, corridas), cumprindo corretamente as exigências técnicas e do regulamento; Realiza com oportunidade e correção as ações técnico-táticas de Jogos de Raquetas, aplicando as regras; Utiliza adequadamente os patins, em combinações de deslocamentos e paragens, com equilíbrio e segurança; Desloca-se com segurança no meio aquático, coordenando a respiração com as ações propulsivas específicas das técnicas selecionadas. PRÁTICA/ EXERCITAÇÃO DAS ATIVIDADES FÍSICAS (30%) <ul style="list-style-type: none"> Participa ativamente em todas as situações e procura o êxito pessoal e do grupo; Cumpre, com empenho e brio, as tarefas propostas. 	B, E, F, G	<ul style="list-style-type: none"> Testes de avaliação prática; Grelhas de observação direta. (30%) 	60%
	B - Aptidão Física <ul style="list-style-type: none"> Encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física. 	B, E, F, G		

5

DOMÍNIOS	CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS ²	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO	
C - Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> Analisa e interpreta a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.; Interpreta crítica e corretamente os acontecimentos na esfera da Cultura Física, compreendendo as atividades físicas e as condições da sua prática e aperfeiçoamento; Conhece e aplica as regras básicas das diferentes modalidades desportivas; Conhece e interpreta os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança. 	B, C, D, E, F, G, I, J	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão Crítica³; Teste(s) escrito(s) por período. 	10%	
COMPORTAMENTAL (20%)	VALORES	DESCRITORES	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS	PONDERAÇÃO	
	Responsabilidade e integridade	Respeitar-se, agir eticamente tendo em consideração ponderações próprias e alheias.	Colaborador	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta e contínua Fichas de verificação e registos. 	20%
	Excelência e exigência	Pautar-se pelo rigor, qualidade, perseverança e autonomia.	Conhecedor/ Sabedor/ Culto/Informado		
	Curiosidade, reflexão e inovação	Procurar novas soluções, aprendendo.	Problematizador		
	Cidadania e participação	Respeitar a diversidade, ser interventivo, ser solidário e pacificador.	Crítico/analítico		
Liberdade	Ser autónomo, respeitando o outro, sendo democrático, respeitador e imparcial.	Responsável/Autónomo			

¹ Documento elaborado de acordo com o estipulado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais da disciplina.

² ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA)

A) Linguagens e textos
 B) Informação e comunicação
 C) Raciocínio e resolução de problemas
 D) Pensamento crítico e pensamento criativo
 E) Relacionamento interpessoal
 F) Desenvolvimento pessoal e autonomia
 G) Bem-estar: saúde e ambiente
 H) Sensibilidade estética e artística
 I) Saber científico, técnico e tecnológico
 J) Consciência e domínio do corpo

³ Para alunos com atestado médico permanente ou de longa duração.

6

Apêndice XII - Critérios de Avaliação para alunos com atestado médico

C. CLASSIFICAÇÃO A ATRIBUIR PARA ALUNOS COM ATESTADO MÉDICO PERMANENTE OU DE LONGA DURAÇÃO

3º Ciclo = 0,80 (Conhecimentos) + 0,20 (Área transversal)

Secundário -11º e 12º anos = 0,95 (Conhecimentos) + 0,05 (Comportamento)

Secundário -10ºano = 0,90 (Conhecimentos) + 0,10 (Comportamento)

- Entende-se por longa duração o período de tempo que diz respeito, pelo menos, a um mês de impedimento da realização/execução das atividades físicas e/ou testes de Aptidão Física.
- Estes alunos não podendo ser avaliados nas áreas A (Atividades Físicas) e B (Aptidão Física), a sua avaliação será realizada com recurso às Áreas C (Conhecimentos) e Transversal (Comportamentos), sendo a classificação calculada da seguinte forma:

Áreas	Ensino Básico	Ensino Secundário
C - Conhecimentos	(80%) Reflexão Crítica = 40% (Trabalho, 30% + 10% caderno diário) Testes escritos = 40% (global 10% + por modalidade 30%)	(95%)para11ºe 12ºanos - (90%)para 10ºano Reflexão Crítica = 40% (Trabalho, 30% + 10% caderno diário) Testes escritos = 55% (global 10% + por modalidade 45%) 10ºAno- R.C= 40% (Trabalho, 30% + 10% caderno diário) Testes escritos = 50% (global 10% + por modalidade 40%)
Área Transversal (E. B.) Comportamento(E.S.) Comportamento- 10ºano	20%	5% 10%

- A classificação obtida na Área C (Conhecimentos) substituirá também as classificações das Atividades Físicas não realizadas (Área A) e/ou testes de Aptidão Física não realizados (Área B);
- A Reflexão Crítica, efetuada por Matéria, incidirá sobre os conteúdos, estratégias e progressões metodológicas abordados durante o período de tempo em que esteve de Atestado Médico e será realizada ou apresentada na aula;
- Haverá lugar a uma Reflexão Crítica por cada Matéria lecionada não realizada;
- Estes alunos deverão obrigatoriamente, fazer-se acompanhar de um caderno diário para tirar apontamentos da aula, que servirão de suporte à Reflexão Crítica.

Apêndice XIII - Grelha de Avaliação Final

ANO LETIVO 2019 / 2020		REPÚBLICA PORTUGUESA		EDUCAÇÃO		ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA																							
		Ensino Básico - 3º Ciclo		Período 2º		Ano 0		Turma 0		CLASSIFICAÇÃO NO DOMÍNIO COGNITIVO / MOTOR - 80%																			
		Avaliação		Disciplina - Educação Física		ATIVIDADES FÍSICAS (60%)																							
		Professor Ivo Rêgo		Mat1-validar=1**		Mat2-validar=1**		Mat3-validar=1**		Mat4-validar=1**		Mat4-validar=1**		0		ATIVIDADES FÍSICAS média (60%)		APTIDÃO FÍSICA (10%)		CONHECIMENTOS (10%)		Nota DCM ZPP		MÉDIA		MÉDIA		Nota DCM a Atribuir	
Nome		Nota %		30%		Nota %		30%		Nota %		30%		Nota %		30%		Nota %		30%		Nota %		30%		Nota %		30%	
1	Aluno 1	60,00	18,000	70,00	21,000	58,00	17,400	80,00	24,000	65,00	19,500	70,00	21,000	0,000	0,000	67,167	40,300	76,00	7,600	63,00	6,300	54,200	39,950	6,000	6,000	63,550			
2	Aluno 2	100,00	30,000	100,00	30,000	55,00	16,500	80,00	24,000	72,00	21,600	70,00	21,000	0,000	0,000	79,500	47,700	58,75	5,875	78,00	7,800	61,375	41,150	7,600	6,000	54,625			
3	Aluno 3	81,00	24,300	90,00	27,000	44,00	13,200	80,00	24,000	53,00	15,900	65,00	19,500	0,000	0,000	68,833	41,300	57,75	5,775	84,00	8,400	95,475	38,450	7,800	6,000	52,025			
4	Aluno 4	100,00	30,000	100,00	30,000	66,00	19,800	90,00	27,000	81,00	24,300	75,00	22,500	0,000	0,000	85,333	51,200	67,00	6,700	88,00	8,800	66,700	45,650	8,750	6,000	61,100			
5	Aluno 5	76,00	22,800	85,00	25,500	71,00	21,300	100,00	30,000	89,00	26,700	90,00	27,000	0,000	0,000	85,167	51,100	74,50	7,450	88,00	8,800	67,350	48,800	8,350	6,000	64,600			
6	Aluno 6	69,00	20,700	70,00	21,000	55,00	16,500	80,00	24,000	55,00	16,500	60,00	18,000	0,000	0,000	64,833	38,900	66,50	6,650	66,00	6,600	52,150	33,750	6,550	6,000	46,950			
7	Aluno 7	50,00	15,000	70,00	21,000	78,00	23,400	90,00	27,000	82,00	24,600	85,00	25,500	0,000	0,000	75,833	45,500	91,75	9,175	81,00	8,100	62,775	48,100	7,900	6,000	65,175			
8	Aluno 8	55,00	16,500	65,00	19,500	46,00	13,800	80,00	24,000	72,00	21,600	75,00	22,500	0,000	0,000	65,500	39,300	66,25	6,625	63,00	6,300	56,225	36,750	7,150	6,000	50,525			
9	Aluno 9	74,00	22,200	85,00	25,500	86,00	25,800	100,00	30,000	95,00	28,500	95,00	28,500	0,000	0,000	89,167	53,500	59,00	5,900	92,00	9,200	67,700	55,050	9,250	6,000	69,400			
10	Aluno 10	68,00	20,400	80,00	24,000	100,00	30,000	100,00	30,000	82,00	24,600	90,00	27,000	0,000	0,000	86,667	52,000	89,50	8,950	77,00	7,700	68,650	47,100	7,800	6,000	63,850			
11	Aluno 11	63,00	18,900	70,00	21,000	70,00	21,000	90,00	27,000	88,00	26,400	90,00	27,000	0,000	0,000	78,500	47,100	89,50	8,950	76,00	7,600	63,650	46,750	8,150	6,000	63,850			
12	Aluno 12	58,00	17,400	80,00	24,000	78,00	23,400	95,00	28,500	95,00	28,500	100,00	30,000	0,000	0,000	84,333	50,600	91,75	9,175	95,00	9,500	69,275	52,500	8,300	6,000	69,975			
13	Aluno 13	76,00	22,800	80,00	24,000	83,00	24,900	95,00	28,500	82,00	24,600	85,00	25,500	0,000	0,000	83,500	50,100	76,25	7,625	81,00	8,100	61,225	47,200	8,550	6,000	63,375			
14	Aluno 14	43,00	12,900	55,00	16,500	50,00	15,000	80,00	24,000	65,00	19,500	70,00	21,000	0,000	0,000	60,500	36,300	82,75	8,275	82,00	8,200	52,775	33,000	7,050	6,000	48,325			
15	Aluno 15	71,00	21,300	75,00	22,500	56,00	16,800	85,00	25,500	82,00	24,600	85,00	25,500	0,000	0,000	73,667	44,200	72,75	7,275	85,00	8,500	69,975	42,650	7,950	6,000	67,875			
16	Aluno 16	81,00	24,300	85,00	25,500	100,00	30,000	100,00	30,000	89,00	26,700	90,00	27,000	0,000	0,000	90,833	54,500	91,75	9,175	81,00	8,100	71,775	49,050	8,300	6,000	66,525			
17	Aluno 17	53,00	15,900	55,00	16,500	64,00	19,200	75,00	22,500	65,00	19,500	65,00	19,500	0,000	0,000	62,833	37,700	81,25	8,125	67,00	6,700	52,925	34,950	6,700	6,000	49,775			
18	Aluno 18	31,00	9,300	50,00	15,000	76,00	22,800	80,00	24,000	60,00	18,000	60,00	18,000	0,000	0,000	61,000	36,600	54,00	5,400	91,00	9,100	51,100	32,600	8,800	6,000	46,800			
19	Aluno 19	60,00	18,000	70,00	21,000	64,00	19,200	85,00	25,500	79,00	23,700	75,00	22,500	0,000	0,000	72,167	43,300	73,75	7,375	70,00	7,000	57,675	39,550	7,000	6,000	53,925			
20	Aluno 20	100,00	30,000	100,00	30,000	75,00	22,500	90,00	27,000	80,00	24,000	85,00	25,500	0,000	0,000	88,667	53,200	82,00	8,200	90,00	9,000	70,400	50,650	8,900	6,000	67,750			
21	Aluno 21	66,00	19,800	65,00	19,500	56,00	16,800	60,00	18,000	75,00	22,500	60,00	18,000	0,000	0,000	63,667	38,200	65,75	6,575	82,00	8,200	52,975	34,700	8,300	6,000	49,575			
22	Aluno 22	85,00	25,500	90,00	27,000	85,00	25,500	100,00	30,000	100,00	30,000	95,00	28,500	0,000	0,000	92,500	55,500	89,50	8,950	69,00	6,900	71,350	54,800	6,900	7,000	70,650			
23	Aluno 23	53,00	15,900	60,00	18,000	64,00	19,200	75,00	22,500	65,00	19,500	65,00	19,500	0,000	0,000	63,667	38,200	75,25	7,525	50,00	5,000	50,725	38,450	5,450	6,000	51,425			
24	Aluno 24	79,00	23,700	90,00	27,000	80,00	24,000	90,00	27,000	75,00	22,500	80,00	24,000	0,000	0,000	82,333	49,400	96,25	9,625	88,00	8,800	67,825	49,400	9,300	6,000	68,325			
25	Aluno 25	45,00	13,500	50,00	15,000	61,00	18,300	75,00	22,500	54,00	16,200	55,00	16,500	0,000	0,000	56,667	34,000	65,75	6,575	73,00	7,300	47,875	33,400	5,600	6,000	45,575			
26	Aluno 26	43,00	12,900	50,00	15,000	61,00	18,300	75,00	22,500	54,00	16,200	55,00	16,500	0,000	0,000	56,333	33,800	95,25	9,525	84,00	8,400	47,225	32,450	7,600	6,000	45,075			
27	Aluno 27	88,00	26,400	95,00	28,500	85,00	25,500	100,00	30,000	89,00	26,700	90,00	27,000	0,000	0,000	91,167	54,700	95,50	9,550	83,00	8,300	72,950	56,450	8,350	6,000	74,350			
28	Aluno 28	58,00	17,400	65,00	19,500	59,00	17,700	80,00	24,000	89,00	26,700	90,00	27,000	0,000	0,000	73,500	44,100	55,25	5,525	70,00	7,000	60,000	42,950	7,800	6,000	56,275			
29	0	0,00	0,000	0,00	0,000	0,00	0,000	0,00	0,000	0,00	0,000	0,00	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		

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

ANO LETIVO 2019 / 2020		REPÚBLICA PORTUGUESA		EDUCAÇÃO		ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA																													
		Ensino Básico - 3º Ciclo		Período 2º		Ano 0		Turma 0		CLASSIFICAÇÃO NO DOMÍNIO DO COMPORTAMENTO - 20%																									
		Avaliação		Disciplina - Educação Física		VALORES																													
		Professor Ivo Rêgo		Responsabilidade e Integridade (4%)		Excelência e Exigência (4%)		Curiosidade, Reflexão e Inovação (4%)		Cidadania e Participação (4%)		Liberdade (4%)		Nota C ZPP		MÉDIA		MÉDIA		MÉDIA		MÉDIA		MÉDIA		MÉDIA		NOTA FINAL C ZPP							
Nome		Nota %		4%		Nota %		4%		Nota %		4%		Nota %		4%		Nota %		4%		20%		RI		EE		CRI		CP		L		20%	
1	Aluno 1	90,00	3,600	70,00	2,800	100,00	4,000	85,00	3,400	90,00	3,600	17,400	3,400	2,800	4,000	3,000	3,400	3,400	2,800	4,000	3,000	3,400	3,400	3,400	3,400	3,400	16,900								
2	Aluno 2	100,00	4,000	80,00	3,200	100,00	4,000	85,00	3,400	90,00	3,600	18,200	3,600	2,900	4,000	3,000	3,600	3,000	3,000	4,000	3,000	3,400	3,400	3,400	3,400	3,400	17,200								
3	Aluno 3	100,00	4,000	75,00	3,000	100,00	4,000	95,00	3,800	90,00	3,600	18,400	3,700	3,000	4,000	3,000	3,600	3,000	3,000	4,000	3,000	3,600	3,500	3,500	3,500	3,500	17,800								
4	Aluno 4	85,00	3,400	80,00	3,200	100,00	4,000	80,00	3,200	75,00	3,000	16,800	3,300	3,100	4,000	3,000	3,600	3,100	3,100	4,000	3,000	3,600	3,100	3,100	3,100	3,100	16,700								
5	Aluno 5	90,00	3,600	90,00	3,600	100,00	4,000	90,00	3,600	100,00	4,000	18,000	3,500	3,500	4,000	3,000	3,500	3,500	4,000	3,000	3,500	3,700	3,700	3,700	3,700	3,700	18,200								
6	Aluno 6	80,00	3,200	65,00	2,600	100,00	4,000	70,00	2,800	70,00	2,800	15,400	3,000	2,500	4,000	2,800	3,000	2,500	4,000	2,800	2,800	2,800	2,800	2,800	2,800	2,800	15,100								
7	Aluno 7	95,00	3,800	100,00	4,000	100,00	4,000	95,00	3,800	100,00	4,000	19,600	3,700	4,000	4,000	3,000	3,700	4,000	4,000	3,700	3,800	3,800	3,800	3,800	3,800	3,800	19,200								
8	Aluno 8	100,00	4,000	75,00	3,000	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	20,000	4,000	3,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	19,000								
9	Aluno 9	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	20,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	20,000								
10	Aluno 10	90,00	3,600	65,00	2,600	100,00	4,000	100,00	4,000	100,00	4,000	18,200	3,200	2																					



Ensino Básico - 3º Ciclo

Ano 0

Turma 0

Avaliação

Disciplina - Educação Física

AVALIAÇÃO DO 2º PERÍODO

Professor

Ivo Rêgo

Classificação no Domínio
Cognitivo / MotorClassificação no Domínio
do ComportamentoClassificação Final
Σ Domínio Cognitivo/Motor e
Domínio do Comportamento

Número	Nome	Nota %	80%	Nota %	20%	Σ das Notas %	Nota Final Proposta %	Nota Final (1-5)
1	Aluno 1	66,938	53,550	84,500	16,900	70,450	70	4
2	Aluno 2	68,281	54,625	86,000	17,200	71,825	72	4
3	Aluno 3	65,031	52,025	89,000	17,800	69,825	70	4
4	Aluno 4	76,375	61,100	83,500	16,700	77,800	78	4
5	Aluno 5	80,750	64,600	91,000	18,200	82,800	83	4
6	Aluno 6	58,688	46,950	75,500	15,100	62,050	62	3
7	Aluno 7	81,469	65,175	96,000	19,200	84,375	84	4
8	Aluno 8	63,156	50,525	95,000	19,000	69,525	70	4
9	Aluno 9	86,750	69,400	100,000	20,000	89,400	89	4
10	Aluno 10	79,813	63,850	84,000	16,800	80,650	81	4
11	Aluno 11	79,813	63,850	92,500	18,500	82,350	82	4
12	Aluno 12	87,469	69,975	100,000	20,000	89,975	90	5
13	Aluno 13	79,219	63,375	98,000	19,600	82,975	83	4
14	Aluno 14	60,406	48,325	94,000	18,800	67,125	67	3
15	Aluno 15	72,344	57,875	88,500	17,700	75,575	76	4
16	Aluno 16	83,156	66,525	99,500	19,900	86,425	86	4
17	Aluno 17	62,219	49,775	77,500	15,500	65,275	65	3
18	Aluno 18	58,500	46,800	92,000	18,400	65,200	65	3
19	Aluno 19	67,406	53,925	81,000	16,200	70,125	70	4
20	Aluno 20	84,688	67,750	98,000	19,600	87,350	87	4
21	Aluno 21	61,969	49,575	76,500	15,300	64,875	65	3
22	Aluno 22	88,313	70,650	86,500	17,300	87,950	88	4
23	Aluno 23	64,281	51,425	77,500	15,500	66,925	67	3
24	Aluno 24	85,406	68,325	100,000	20,000	88,325	88	4
25	Aluno 25	56,969	45,575	81,500	16,300	61,875	62	3
26	Aluno 26	56,344	45,075	93,000	18,600	63,675	64	3
27	Aluno 27	92,938	74,350	100,000	20,000	94,350	94	5
28	Aluno 28	70,344	56,275	89,500	17,900	74,175	74	4
29	0	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0	0

Apêndice XIV - Planejamento 3º Período (Covid-19)

Planeamento 3º período - 7º D - Educação Física

	Semana	Tarefas	Notas
1ª	13 a 17 de abril	Frequência cardíaca - vídeo com proposta de atividades	
2ª	20 a 24 de abril	IMC + AF 2 + Basquetebol Ficha 1	
3ª	27 de abril a 1 de maio	Basquetebol Ficha 2 + Alimentação Saudável	
4ª	4 a 8 de maio	Basquetebol Ficha 3 + Capacidades Físicas	
5ª	11 a 15 de maio	AF 3 + Basquetebol Ficha 4 + Capacidades Coordenativas	Indicar a realização das Capacidades Coordenativas antes da AF3
6ª	18 a 22 de maio	AF 4 + Basquetebol Ficha 5 (PPT) + Jogos Olímpicos	
7ª	25 a 29 de maio	AF 5 + Dança Ficha 1 (PPT) + Jogos Paraolímpicos	
8ª	1 a 5 de junho	AF 6 + Dança Ficha 2 + Hábitos de Higiene	
9ª	8 a 12 de junho	AF 7 + Dança Ficha 3	Redução de Tarefas obrigatórias com vista à revisão da matéria abordada
10ª	15 a 19 de junho	Teste de avaliação dos conhecimentos	
11ª	22 a 26 de junho	Autoavaliação	

Apêndice XV - Planeamento Semanal (Covid-19)



ESIDM | E@D

GUIÃO DE APRENDIZAGENS

TURMA: D

Ano: 7º

ANO LETIVO 2019/2020

DISCIPLINA: Educação Física

Aprendizagens	O que vais aprender?
	<ul style="list-style-type: none">- Aplicar a Escala de Borg. (Perceção de Esforço)- Controlar a frequência cardíaca de repouso e após esforço (área da condição física);- Calcular do IMC (área dos conhecimentos das Aprendizagens Essenciais);- Basquetebol – surgimento, história em Portugal e organismos tutelares (unidade didática programada para este período).
Tarefas	O que deves fazer?
	<ul style="list-style-type: none">- Preencher os formulários disponibilizados na plataforma <i>Classroom</i>, realizando as tarefas propostas.
Orientações de Estudo	Como vais aprender?
	<ul style="list-style-type: none">- Ler atentamente as indicações fornecidas nos formulários.
Recursos	O que te pode ajudar?

	<ul style="list-style-type: none">- Matéria teórica disponibilizada, na parte inicial, dos formulários;- Manual escolar disponível na plataforma aula digital.
Forma de Apoio / Feedback	<p>Como te posso ajudar?</p> <ul style="list-style-type: none">- Aula síncrona para esclarecimento de dúvidas e das tarefas a realizar durante a semana;- Apoio assíncrono disponível através da plataforma <i>Google Classroom</i> e e-mail.

O Professor

Ivo Rêgo

Aula nº 1 - Basquetebol - ESIDM

Realiza as atividades propostas e avalia a tua aptidão física.

***Obrigatório**

1. Nome completo *

2. Número *

3. Turma *

Basquetebol

Lê atentamente a informação fornecid

A origem do Basquetebol

O Basquetebol foi criado em 1891, por um senhor que dá pelo nome de Dr. James Naismith, que era diretor das atividades físicas no Y.M.C.A. (Young Men Christian Association), de Springfield, no estado de Massachussets.

O Dr. Naismith na sua busca, procurou encontrar um desporto que pudesse ser praticado no Inverno, entre as épocas de futebol americano e de Basebol. Essa atividade física praticada no interior devia apresentar um espírito coletivo, poder emocional e os benefícios do futebol americano, evitando contudo a sua dureza.

A sua ideia foi "lançar uma bola de futebol para dentro de dois cestos de pêssegos suspensos nas extremidades do ginásio".



A Origem do Basquetebol em Portugal

Em 1922, o Basquetebol é divulgado em Coimbra e no Porto. A 1ª prova inter-regional é disputada em Coimbra, entre as equipas da Associação Cristã da Mocidade do Porto, Coimbra e Lisboa, sendo vencedora a de Coimbra, ganhando o título de campeão de Portugal.

Em 1926, é fundada a Associação de Basquetebol do Porto e em 1927, realizou-se o 1º Campeonato Regional do Porto. Neste mesmo ano, são fundadas as Associações de Basquetebol de Lisboa e de Coimbra.

Só em 1933, se realizou o 1º Campeonato de Portugal, sendo campeão o Sport Clube Conimbricense. Desde então, até à atualidade, o Basquetebol desenvolveu-se e expandiu-se por todo o território nacional, sendo praticado a nível federado por cerca de 20 mil atletas, em mais de 300 clubes, distribuídos 4 pelos escalões etários masculinos e femininos, que abrangem jovens desde o mini-basquete até aos seniores. As 21 associações distritais existentes, realizam os seus próprios quadros competitivos e participam através dos seus clubes nos Campeonatos nacionais, que se desenvolvem durante a época, que vai de Setembro a Junho.

Organismos do Basquetebol

O Basquetebol, a nível mundial, é controlado pela FIBA (Federação Internacional de Basquetebol), tendo sido fundada em 1989, e é constituída por 215 associações nacionais federadas, entre as quais a Federação Portuguesa de Basquetebol.

A Federação Portuguesa de Basquetebol (FPB) é o organismo responsável pela modalidade em Portugal. A FPB foi fundada a 17 de agosto de 1927, por Felipe de Oliveira Maria. Esta federação é composta por 21 Associações Distritais.

Basquetebol - Questionário

Lê atentamente as questões

4. 1. O Basquetebol foi criado em 1891, no Y. M. A. C. (Young Men Christian Association), no estado de Massachussets, por: *

Marcar apenas uma oval.

- James Bond
- James Naismith
- James Clark
- James Life

5. 2. Quem foi o 1º Campeão Nacional de Basquetebol? *

Marcar apenas uma oval.

- Sporting Clube de Portugal
- Associação Académica de Coimbra
- Sport Clube Conimbricense
- Futebol Clube de Porto

6. 3. A nível mundial, o basquetebol é liderado pela: * 0 poi

Marcar apenas uma oval.

- Federação Internacional de Basquetebol (FIBA)
- Federação Mundial Basquetebol (FMB)
- Federação Portuguesa de Basquetebol (FPB)
- Nenhuma das anteriores

7. 4. Em Portugal, a modalidade é tutelada pela: 0 poi

Marcar apenas uma oval.

- Federação de Basquetebol Português (FBP)
- Federação Portuguesa de Basquetebol (FPB)
- Federação Portugal de Basquetebol (FPB)
- Nenhuma das anteriores

Basquetebol - Tarefa Vídeo

Observa atentamente o video disponibilizad

NBA (National Basketball Association)

A maior competição do mundo é a NBA (National Basketball Association). Esta competição é jogada nos Estados Unidos da América, e é jogada por 30 equipas. Cada uma destas 30 equipas, durante a época regular realiza 82 jogos.

Observa atentamente o vídeo



<http://youtube.com/watch?v=p-U8PIOcsWQ>

8. 5. Na jogada nº 1 que equipas estão a jogar? *

0 poi

Marcar apenas uma oval.

- Minnesota Timberwolves e New Orleans Pelicans
- Los Angeles Lakers e Boston Celtics
- Phoenix Suns e San Antonio Spurs
- New York Knicks e Chicago Bulls

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Apêndice XVII - Tabela de Controlo de Tarefas (Covid-19)

	Aula N.º 05		22/05/20		Aula N.º 05		22/05/20		Aula N.º 05		22/05/20		Totais		
	Realizou as tarefas?	Cumpriu o prazo de entrega?	Avaliação/Observações	Realizou as tarefas?	Cumpriu o prazo de entrega?	Avaliação/Observações	Realizou as tarefas?	Cumpriu o prazo de entrega?	Avaliação/Observações	Tarefas realizadas	Cumprimento dos prazos	Avaliação/Observações			
1	Aluno 1	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	90%	Não realizou	Não cumpriu			2	2		
2	Aluno 2	Não realizou	Não cumpriu		Realizou	Cumpriu	50%	Não realizou	Não cumpriu			1	1		
3	Aluno 3	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Realizou	Cumpriu			3	3		
4	Aluno 4	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Realizou	Cumpriu			3	3		
5	Aluno 5	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	90%	Realizou	Cumpriu			3	3		
6	Aluno 6	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	60%	Realizou	Cumpriu			3	3		
7	Aluno 7	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Realizou	Cumpriu			3	3		
8	Aluno 8	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	90%	Realizou	Cumpriu			3	3		
9	Aluno 9	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Realizou	Cumpriu			3	3		
10	Aluno 10	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	90%	Realizou	Cumpriu			3	3		
11	Aluno 11	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Realizou	Cumpriu			3	3		
12	Aluno 12	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Realizou	Cumpriu			3	3		
13	Aluno 13	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	90%	Realizou	Cumpriu			3	3		
14	Aluno 14	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Realizou	Cumpriu			3	3		
15	Aluno 15	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Realizou	Cumpriu			3	3		
16	Aluno 16	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	80%	Realizou	Cumpriu			3	3		
17	Aluno 17	Não realizou	Não cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Realizou	Cumpriu			2	2		
18	Aluno 18	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	80%	Realizou	Cumpriu			3	3		
19	Aluno 19	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	90%	Realizou	Cumpriu			3	3		
20	Aluno 20	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Realizou	Cumpriu			3	3		
21	Aluno 21	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	90%	Realizou	Cumpriu			3	3		
22	Aluno 22	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	70%	Realizou	Cumpriu			3	3		
23	Aluno 23	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Realizou	Cumpriu			3	3		
24	Aluno 24	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Realizou	Cumpriu			3	3		
25	Aluno 25	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	90%	Realizou	Cumpriu			3	3		
26	Aluno 26	Realizou	Cumpriu		Não realizou	Não cumpriu		Realizou	Cumpriu			2	2		
27	Aluno 27	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Realizou	Cumpriu			3	3		
28	Aluno 28	Realizou	Cumpriu		Realizou	Cumpriu	100%	Não realizou	Não cumpriu			2	2		
29	Aluno 29											0	0		
30	Aluno 30											0	0		

Apêndice XVIII - Critérios de Avaliação 3º Período

4.4.3. Avaliação das aprendizagens

4.4.3.1. Avaliação formativa

A avaliação formativa continuará a ser ministrada conforme estipulado no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

4.4.3.2. Avaliação sumativa

Dado que o E@D apresenta características distintas do presencial e de acordo com o ponto 2, do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, há necessidade de estabelecer novos critérios de avaliação.

4.4.3.2.1. Critérios de avaliação do 3.º período

	Níveis de Desempenho do domínio comportamental				
	1	2	3	4	5
Presença do aluno nas sessões síncronas (em %)	O aluno esteve presente em < 20 das sessões	O aluno esteve presente de 20 a < 50 das sessões	O aluno esteve presente de 50 a < 70 das sessões	O aluno esteve presente de 70 a < 90 das sessões	O aluno esteve presente em ≥90 das sessões

	Níveis de Desempenho do domínio comportamental				
	1	2	3	4	5
Participação do aluno (em %)	O aluno participou em < 20 das sessões	O aluno participou de 20 a < 50 das sessões	O aluno participou de 50 a < 70 das sessões	O aluno participou de 70 a < 90 das sessões	O aluno participou em ≥90 das sessões
Cumprimento do prazo estipulado para a realização de tarefas (em %)	O aluno cumpriu em < 20 dos prazos estipulados	O aluno cumpriu de 20 a < 50 dos prazos estipulados	O aluno cumpriu de 50 a < 70 dos prazos estipulados	O aluno cumpriu de 70 a < 90 dos prazos estipulados	O aluno cumpriu ≥90 dos prazos estipulados
Envolvimento do aluno nas atividades das sessões síncronas/ assíncronas	O envolvimento do aluno é muito insuficiente	O envolvimento do aluno é insuficiente	O envolvimento do aluno é suficiente	O envolvimento do aluno é Bom	O envolvimento do aluno é Muito Bom

Assim, estabelece-se que o 3.º período terá uma ponderação de **25%**. No que concerne à avaliação sumativa, os domínios a avaliar terão as percentagens que a seguir se apresentam:

Domínio Cognitivo	Domínio Comportamental
50%	50%

Entrevista P2

1. Tendo em conta as dimensões, Instrução, Planeamento e Organização, Relação Pedagógica, Disciplina e Avaliação, qual destas considera que possa ter mais itens com discrepância?

Dimensão Instrução

1. Nesta dimensão que fator acha que pode ter mais discrepância?
 - 1.1. Se for o facto de relacionar as novas aprendizagens com as aprendizagens já feitas, durante os momentos instrutórios:
 - 1.1.1. Porquê?
 - 1.1.2. Porque é que houve variação de valores do 1º para o segundo momento?
 - 1.2. Se for em relação á transmissão de informação importante para a melhoria das aprendizagens:
 - 1.2.1. Porquê?
 - 1.3. Se for pela utilização de demonstração na exemplificação de exercícios:
 - 1.3.1. Porquê?
 - 1.3.2. O que faria em substituição da demonstração?
 - 1.4. Se for na utilização dos melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas:
 - 1.4.1. Porquê?
 - 1.4.2. Com que objetivo realizava esta estratégia?
 - 1.5. Se for pelo facto de os alunos saírem sem dúvidas da aula:
 - 1.5.1. Porquê?
2. *(Se não referir o ponto 1.1)* O que pensa da sua capacidade de relacionar as novas aprendizagens, num momento de instrução?
3. *(Se não referir o ponto 1.2)* No momento de instrução acha importante transmitir informação sucinta, e fundamental para a melhoria dos alunos?
 - 3.1. Se Sim, qual o motivo para ser uma situação de discrepância entre os alunos e você?
 - 3.2. Se Não, Porquê?
4. *(Se não referir o ponto 1.3)* Que papel considera que a demonstração tem nos momentos instrutórios?

- 4.1. Se for importante, então porque é que não utiliza mais vezes?
- 4.2. Se não for relevante, porquê?
5. *(Se não referir o ponto 1.4)* Acha importante a utilização dos melhores alunos para auxílio dos restantes colegas?
 - 5.1. Se sim, porquê? E por outro lado, como é que explica uma discrepância tão grande do primeiro para o segundo momento?
 - 5.2. Se não, porquê?
6. *(Se não referir o ponto 1.5)* Acha importante os alunos não saírem com dúvidas da aula?
 - 6.1. Se sim, porque é que os alunos demonstraram uma discrepância com a sua visão?
 - 6.2. Se não, porquê?

Dimensão Planeamento e Organização

1. Que importância dá a esta dimensão, na sua intervenção pedagógica?
 - 1.1. Porquê?
2. Que fatores acha que contribuem mais para a discrepância de perceções, entre si e os seus alunos?
 - 2.1. Se for a preocupação em propor exercícios diversificados e motivadores.
 - 2.1.1. Porque é que os alunos consideram que não traz tantos exercícios diversificados?
 - 2.2. Se for a utilização das TIC's
 - 2.2.1. Porque é que os alunos referem que você não utiliza tantas vezes como as suas respostas referem?
3. *(Se não referir o ponto 2.1)* Acha importante a proposta diversificada de exercícios?
 - 3.1. Se sim, porque é que os alunos consideram que não propõe tantos exercícios diversificados?
 - 3.2. Se não, Porquê?
4. *(Se não referir o ponto 2.2)* Acha importante a utilização das TIC's hoje em dia?
 - 4.1. Se sim, porque é que os alunos não consideram que as utiliza?
 - 4.2. Se não, porquê?
5. Ainda nesta Dimensão foi verificada no primeiro momento de recolha uma diferença considerável na sua perceção e na perceção dos alunos, à cerca do tempo gasto em

explicações. No primeiro momento você considerou que realizava explicações demasiado extensas, e os alunos, consideravam que não. Que acha que pode ter levado a isso?

5.1. Se foi por preocupação própria, que estratégias usou para diminuir esse tempo?

Dimensão Relação Pedagógica

1. Qual a sua opinião no que diz respeito à importância que a relação pedagógica tem no processo ensino aprendizagem?
2. Dentro da sua relação pedagógica, e na sua perspectiva, que fatores acha que apresentação maior discrepância?
 - 2.1. Se for o facto de se zangar, com os alunos, sem razão aparente.
 - 2.1.1. Porquê?
 - 2.2. Se for pela responsabilização dos alunos pelos próprios atos.
 - 2.2.1. Porquê?
 - 2.3. Se for a relação ótima com os alunos.
 - 2.3.1. Porquê?
 - 2.4. Se for a estimulação de uma boa relação entre pares?
 - 2.4.1. Porquê?
 - 2.5. Se for o facto de motivar ou não os seus alunos para a prática desportiva fora da escola
 - 2.5.1. Porquê?
3. (Se não referir o ponto 2.1) Acha positivo zangar-se com algum aluno sem razão aparente?
 - 3.1. Se sim, porquê?
 - 3.2. Se não, então porque é que alunos valoram por baixo?
4. (Se não referir o ponto 2.2) A responsabilização dos alunos pelos seus próprios atos, na sua opinião eleva a relação pedagógica?
 - 4.1. Se sim, então porque é que os alunos valoram por baixo?
 - 4.2. Se não, Porquê?
5. (Se não referir o ponto 2.3) O relacionamento positivo com todos os alunos, na sua opinião pode levar a melhoramento da relação pedagógica?
 - 5.1. Se sim, então porque é que os alunos valoram por baixo?
 - 5.2. Se não, porquê?

6. (Se não referir o ponto 2.4) Na sua opinião acha fundamental, para a relação pedagógica, a promoção de um bom relacionamento entre pares?
 - 6.1. Se sim, então porque é que os alunos valoram por baixo?
 - 6.2. Se não, porquê?
7. (Se não referir o ponto 2.5) Acha importante a motivar os alunos para a prática desportiva?
 - 7.1. Se sim, então porque é que os alunos valoraram por baixo?
 - 7.2. Se não, porquê?

Dimensão Disciplina

1. Assume o controlo da disciplina, como um processo fundamental para uma intervenção pedagógica positiva?
2. Dentro da dimensão disciplina, o que acha que contribui para uma maior discrepância dos resultados?
 - 2.1. Se for o facto de ser justo e coerente com as decisões perante comportamentos de indisciplina
 - 2.1.1. Porquê?
 - 2.2. Se for por permitir comportamentos de indisciplina
 - 2.2.1. Porquê?
 - 2.3. Se for prevenir comportamentos de indisciplina
 - 2.3.1. Porquê?
3. (Se não referir o ponto 2.1) Acha que é importante para os alunos que o professor seja coerente, e justo, nas decisões que toma em relação aos comportamentos de indisciplina?
 - 3.1. Se sim, então porque é que os alunos valoram por baixo?
 - 3.2. Se não, porquê?
4. (Se não referir o ponto 2.2) Permitir comportamentos de indisciplina tem influência, no controlo da disciplina, na sua opinião?
 - 4.1. Se sim, então porque é que os alunos valoram por baixo?
 - 4.2. Se não, porquê?
5. (Se não referir o ponto 2.3) Na sua opinião, a prevenção de comportamentos de indisciplina será uma estratégia eficaz?
 - 5.1. Se sim, então porque é que os alunos valoram por baixo?
 - 5.2. Se não, porquê?

Dimensão Avaliação

1. Na sua opinião, o quão é importante o processo de Avaliação na aprendizagem?
2. Dentro desta dimensão que fatores contribuem para a discrepância de valores?
 - 2.1. Se for o facto de ser justo nas avaliações?
 - 2.1.1. Porquê?
 - 2.2. Se for a ulitimação diversificada de formas de avaliação
 - 2.2.1. Porquê?
 - 2.3. Se for a clareza com que transmite os resultados das avaliações
 - 2.3.1. Porquê?
 - 2.4. Se for o facto de focar as avaliações das matérias dadas
 - 2.4.1. Porquê?
 - 2.5. Se for o facto de corrigir os alunos nas aulas de avaliação, com o objetivo de estes terem melhores resultados
 - 2.5.1. Porquê?
3. *(Se não referir o ponto 2.1)* Considera que ser justo nas avaliações contribui para um melhor processo de avaliação?
 - 3.1. Se sim, então porque os alunos valoraram por baixo?
 - 3.2. Se não, porquê?
4. *(Se não referir o ponto 2.2)* A diversificação das formas de avaliação, na sua opinião, contribui para o um processo avaliativo mais eficaz?
 - 4.1. Se sim, porque é que os alunos valoram por baixo?
 - 4.2. Se não porquê?
5. *(Se não referir o ponto 2.3)* A clareza nas avaliações é algo que valoriza?
 - 5.1. Se sim, então porque é que os alunos valoram por baixo?
 - 5.2. Se não porquê?
6. *(Se não referir o ponto 2.4)* A objetividade da avaliação, nas matérias abordadas é algo que considera importante?
 - 6.1. Se sim, então porque é que os alunos valoram por baixo?
 - 6.2. Se não, porquê?
7. *(Se não referir o ponto 2.5)* Considera importante corrigir os alunos, na aula de avaliação, para que estes tenham melhores resultados?
 - 7.1. Se sim, porque é que os alunos valoram por baixo?
 - 7.2. Se não Porquê?

ENTREVISTA P2

A entrevista tem como objetivo entender se o professor estagiário tem percepção das causas das divergências, entre a sua própria percepção e a do aluno. Esta entrevista será anônima, não havendo referencia a nomes em qualquer momento.

Tendo em conta as dimensões instrução, planeamento e organização, relação pedagógica, disciplina e avaliação, qual destas consideras que possa ter mais itens em discrepância?

R: Talvez, a relação pedagógica

Então podemos começar pela relação pedagógica, dentro da relação pedagógica, na tua opinião que importância tem a relação pedagógica na aprendizagem

R: É muito importante.

Considerando que dentro da Relação pedagógica existiam itens como “Zangarse com os alunos sem razão aparente para tal”, ou “Se tem uma boa ou má relação com os alunos. Dentro desta Dimensão, qual é que achas que foram os itens que tiveram mais discrepância?

R: Se calhar, o dar especial atenção aos alunos com mais dificuldade, não quer dizer que o professor não faça isso, há alunos que se sentem injustiçados, e talvez possam se sentir injustiçados com isso.

E achas que esse pode ter sido com muita discrepância?

R: Não sei, talvez.

Então e achas importante ter o professor estabelecer uma boa relação com os seus alunos.

R: Claro que sim, já te disse isso.

Porque é que achas que os alunos valoraram por baixo?

R: Mas no relaciona-se bem com os alunos?

Sim

R: Não sei, por acaso eu tive uma boa relação com todos os alunos da turma, apenas havia dois três alunos que não iam quase as aulas, faltavam muito não sei se é por aí. Mas de resto sempre tive uma boa relação.

As respostas são sempre entre o muitas vezes e o sempre, nunca inferiores, mas sentiu-se alguma discrepância, e porque é que achas que isso aconteceu? Por faltarem, não é?

R: Pois é assim, o que eu vejo será por isso, apesar de ralhar algumas vezes com eles, porque eu estava a falar e eles estarem em conversa. Agora é assim nunca ninguém fui mal-educado comigo, sempre tive boa relação com eles, mas pronto tive de levantar a voz quando tive que levantar.

Há alguma razão para os alunos ter valorado por baixo, no item “Motiva os alunos para a prática desportiva fora da Educação Física”?

R: Sim faz sentido esses resultados porque é assim no primeiro foi no início do ano e nós no início do ano não falamos com eles, incentivamos sempre a fazer. E ao longo do ano, não ia estar todas as aulas a dizer “olhem vocês têm que praticar desporto ou fazer isto ou aquilo” porque também eles têm outras preocupações, não foi um ponto que me focei, e também é normal que eles digam que não fiz, porque eu não fiz.

Na tua opinião achas importante o professor promover a boa relação entre os alunos?

R: Sim claro.

Nesta situação eles também valoraram por baixo, e eu gostava de saber se tens alguma explicação para tal, mais uma vez sempre positivo. Quando digo que valoraram por baixo, é sempre em comparação com os teus valores, e tu meteste sempre 5 e eles entre o 4 e pouco.

R: É assim na minha turma davam-se todos bem uns com os outros, apesar de haver muitos grupinhos, ou seja, havia 3 ou 4 grupos, que se reuniam sempre que eu precisava de fazer grupos nas aulas. Então umas das coisas que eu sempre tentei fazer foi separar esses mesmos grupos, e assim incentivar a que eles falassem uns com os outros. Mas na perspetiva dos alunos isso poderia não ser bem interpretado.

Relativamente à responsabilização dos alunos pelos seus próprios atos, gostava de saber se achas importante?

R: É assim, obrigatoriamente temos que os responsabilizar pelos atos, agora se isso irá ajudar na relação professor alunos, se calhar não. Porque até podem ficar zangados connosco, não sei.

Esse ponto apresentou alguma discrepância, apontas o facto de achares que poderá ser demasiado agressivo para os alunos, como explicação?

R: Mais a minha turma de 8 ano, tem todos 13 /14 anos, é uma idade um pouco complicada, poderá ser por aí.

Relativamente à instrução, eu gostava agora que me disseses se achas importante para o processo ensino aprendizagem. Se achas importantes, os momentos instrutórios ou de tudo o que envolve a dimensão instrução.

R: Sim, para mim não existe nenhuma dimensão que não seja importante, mas sim claro, a instrução, claro que é importante, pois tem a ver a como nos transmitimos a informação aos alunos, e se ela for mal feita, eles vão aprender mal, portanto.

Nesta dimensão, quais são os itens, que achas, tem mais discrepância?

R: Talvez o “Utiliza os melhores alunos para auxiliar, aprendizagem dos colegas”.

Porque é que achas que isso teve mais discrepância?

R: Eu sempre utilizei os melhores alunos para realizar a demonstração, para que todos os outros sigam esse exemplo, e alguns alunos não gostavam dessa ideia de ser sempre os mesmos alunos a exemplificar, não gostão disso na minha opinião. Alguns alunos até me chegaram a dizer, “professor porque é que é sempre este a fazer a demonstração”.

Utilizavas sempre os melhores alunos na aprendizagem entre eles, ou seja, eles a corrigem-se entre si, ou numa perspectiva de demonstração?

R: Não, demonstração.

Só demonstração?

R: Sim é assim, obvio por exemplo, falando num exemplo específico, na ginástica a minha turma era um nível muito baixo, mas tinha duas alunas que era muito boas e eu utilizava sempre elas as duas para fazer a demonstração, e quando estávamos a dar algum conteúdo que eu já sabia que elas tinham a nota máxima, elas ajudavam me também a fazer ajudas por exemplo.

Passando para outro item, houve discrepância no item que dizia, “procura relacionar as novas aprendizagens com aquelas já aprendidas”. Porque é que achas que houve discrepância?

R: Talvez porque isto é uma coisa que se faz muitas vezes. Se calhar fazemos todas as aulas, mas não é com grande frequência. Eu lembro-me de relacionar o basquetebol com o andebol, em algo que consegui fazer o transfere, ou outro exemplo, o relacionamento entre o lançamento na passada e o salto em altura. Apesar disto, são coisas que não fazemos muitas vezes, e se calhar é por aí.

O item que diz “apresenta os conteúdos de forma ajustada ao nível de conhecimentos dos alunos” apresentou também alguma discrepância. Achas importante nos ajustarmos ao nível dos alunos, a nossa instrução?

R: Depende do nível deles.

Pronto, mas aqui o engraçado foi que tu valoraste, por baixo, ou seja, eles consideram que tu muitas vezes apresentaste os conteúdos de forma ajustada, consegues arranjar alguma explicação para o facto de tu teres valorado por baixo, e eles terem valorado por cima?

R: Cá está como eu te falei a minha turma tinha um nível na educação física muito baixo, com uma turma essencialmente de 3, e tinha poucos alunos de 4, nunca tive um 5. E eu sempre tentei dar sempre os conteúdos indo ao máximo que eu conseguia, dos conteúdos do PNEF claro, mas pelo menos os conteúdos teóricos, tentei apresentar sempre no rigor, e havia coisas que eles não sabiam mesmo, e percebi que para eles aquilo não ia ser fácil. Depois de perceber isso, tive de recuar, talvez fosse por isso apresentei coisas novas que para eles não era fácil, por isso é que não meti aí o 5.

No primeiro momento valoraste por baixo, e no segundo momento valoraste por cima, e houve uma quebra considerável na perceção dos alunos. No item 13, “Dá a matéria de forma que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam”. Porque é que achas que houve esta discrepância?

R: É assim eu dei andebol, ginástica de solo, badminton, ou seja, até aqui não há grande ligação entre conteúdos, depois dei atletismo, e golf, e dança, portanto acho que dentro destes conteúdos não há grande ligação que se possa fazer entre eles.

Ou sejas, apontas para o facto de não haver tanta ligação entre as matérias abordadas no ano certo?

R: Sim.

Em relação, o nosso feedback, consideras que o nosso feedback tem de ir as coisas essenciais?

R: Sim.

O feedback que nos damos tem que dar informações decisivas para os alunos?

R: Sim claro.

Neste item também houve discrepâncias, não foram muitas, e foram sempre entre o 4,5 e o 5, mas porque é que achas que ainda assim houve alguma discrepância?

R: Talvez por existir alunos que recebem mais feedback que outros, penso que seja por aí. Porque nós tentamos dar o máximo de feedback e o feedback mais precisos possível. Mas existem sempre alunos que vão ter mais feedback por precisam mais.

Ok. E em relação à demonstração, achas importante nos utilizarmos?

R: Sim claro.

Aqui também houve alguma discrepância. Porque é que achas que houve, sempre também entre valores, entre o 5 e o 4,5?

R: Tenho a noção que utilizei a demonstração em 99% dos exercícios que dei ao longo do ano letivo. Portanto se há aí alguma discrepância, não consigo encontrar nenhum motivo.

Não tem nenhuma fundamentação?

R: Pois não sei

Em relação às formas de auxiliarmos os alunos achas que devem diferenciar de matéria para matéria, ou achas que devemos manter um padrão de comportamento em relação à forma de ajudar os alunos?

R: Sim as formas de os ajudar, quando falas em formas para os ajudar, o que eu percebo daí, será o feedback que nos lhe damos e como os ajudamos a ultrapassar os problemas, e eu acho que isso muda de matéria para matéria, porque vai ser diferente o feedback que a gente dá.

Pronto a discrepância aqui neste item, que diz que utiliza diferente formas para ajudar os alunos, aumentou do primeiro para o segundo momento, porque é que achas que aumentou?

R: Porque talvez, no segundo momento, como já tinha dado mais matérias, talvez fosse por aí.

O item “Certifica-se que os alunos saem das aulas sem dúvidas apresentou discrepâncias, valorando tu nos dois momentos nível 5 e eles dando entre o 4,60 e o 4,31. O que achas que pode ter levado a esta discrepância?

R: Os alunos que não foram as aulas, não sabem se eu disse isso ou não. Mas sim no final de todas as aulas eu perguntava sempre, fazia sempre uma revisão dos conteúdos que dávamos na aula e perguntava se havia alguma dúvida em alguns gestos técnicos ou em alguma coisa, portanto. A turma como é pequena, são 17 alunos, basta um, dois alunos, meterem um quatro para os números baixarem muito.

Sim.

R: E eu tive um aluno que não foi a um terço. Das aulas.

Em relação a dimensão planeamento e organização, foi a que apresentou menor discrepância, em todas apresentou dois itens. O que achas? Achas importante o planeamento, no processo?

R: Sim já dizia o Bento 1980, o ensino faz-se em dois momentos, no planeamento e na realização.

Então, tu achas importante nos enquanto professores diversificarmos a proposta de exercício, ou seja, exercícios diversificados?

R: Sim. Para eles, para que eles estejam sempre interessados e motivados. Acho que é uma das formas de os motivar, e apresentarmos exercícios diversificados. Acho que é por aí.

Então e houve discrepância e aumento, do primeiro para o segundo momento, porque é que achas que aumento? Porque é que achas que houve esta discrepância entre na tua perceção e a perceção dos alunos.

R: Eu estou a perceber. Eu acho que essa aí não é difícil de perceber, é assim no início eu tentei sempre apresentar exercícios diferentes, essencialmente no aquecimento, aqueles exercícios assim mais lúdicos, para eles fazerem o aquecimento, e estarem motivados. No início todos os exercícios são novos no final do ano, e no final já conhecem alguns e talvez seja por aí, não acham que seja assim tão diversificado porque já conhecem alguns deles. Nós não damos um exercício novo para cada aula.

Em relação ao segundo item, que teve discrepância, penso que foi o que teve mais discrepância em todo o questionário, que tem haver com a utilização das TIC's, porque é que achas que houve tanta discrepância.

R: É assim, eu no primeiro acho que respondi mais alto que no segundo, porque realmente não sabia. Nós respondemos isto no início do ano, e eu não sabia se ia utilizar muito, se ia utilizar pouco, se calhar tinha uma ideia que ia utilizar mais que aquilo que utilizei. No segundo penso que o valor foi mais baixo por realmente não

utilizei muitas vezes, utilizei quando achei necessário, normalmente utilizava no início, alias eu utilizava todas as aulas mas era para fazer a chamada, e o registo das faltas, mas quando eu tinha, por exemplo, na ginástica mostrei vídeos das ginastas a fazerem os exercício, no golf, mostrei-lhes vídeos de eles a fazerem os gestos técnicos. Pronto em várias modalidades eu mostrei-lhes isso e lembro de uma aula que estava a chover e tive de dar aula teórica, mas la esta são coisas pontuais não acho que se calhar é uma coisa que nós podemos utilizar, mas cá está no momento exato. Na minha opinião, a educação física temos que fazer, eu acho que quando temos mais que utilizar essas TIC's, deverá ser quando será para fazer uma demonstração e não temos nenhum modelo bom e acho que devemos mesmo utilizar. Mas cá está é uma coisa que não utilizamos muitas vezes e por isso é normal que a discrepância seja maior

Em relação à dimensão disciplina foi atrás desta dimensão planeamento foi a segunda que teve menor número de discrepâncias, ou seja, a tua perceção e a dos alunos concordam na maior parte das vezes, mas que importância achas que tem a disciplina no processo ensino aprendizagem?

R: Eu acho que esta disciplina, vem atrás um bocadinho da relação pedagógica, se a relação pedagógica for boa a disciplina vai também ser boa. E lá está como eu já te disse à bocado, sempre tive bom relacionamento com a minha turma e a turma sempre foi exemplar, la está que teve os seus momentos de euforia e de, se calhar estavam mais a conversa, eu só me lembro de um caso de indisciplina, em todo o ano, assim mesmo a serio, que foi eu tava a falar e o aluno estava a falar por cima de mim, mandei o calar, eu continuei a falar e ele continuou a falar, e mandei calar outra vez, continuei a falar e ele continuo a falar um terceira vez, pronto eu aí passei-me mandei-o sentar la ao lado, não mandei para a rua porque estávamos mesmo a dois minutos do fim da aula e foi mesmo só por isso, mas de resto durante todo o ano se isso acontecer uma vez penso que não é uma coisa muito grave.

Pois parece que pode ter contribuído para que fosse uma das dimensões com maior concordância entre professor e alunos, mas ainda assim achas importante nos sermos coerentes nas decisões que temos perante a indisciplina, se achas que se eu fui assim com um aluno, tem que ser assim com outro aluno?

R: Claro, sim.

Neste item, houve também alguma discrepância, sempre também em valores a cima entre o muitas vezes e o sempre, porque achas que houve discrepância entre estes itens?

R: É assim talvez porque poucos alunos tiveram comportamentos de indisciplina, então talvez um ou dois teve comportamentos de indisciplina não sei se os outros perceberam as sanções que eu lhes dei, poderá ser por aí.

Em relação aos comportamentos, permitias alguns comportamentos de indisciplina, ou achas importante nós permitirmos, ou achas importante não permitirmos comportamentos de indisciplina?

R: É assim tu não consegues não permitir comportamentos de indisciplina. Tu tentas é ao máximo que eles não existam, e eu aí sempre tentei fazer, agora se um aluno tiver de fazer um comportamento de indisciplina, tu não consegues prever que ele vai fazer, tu não consegues não permitir, mas lá está como eu te disse foi mesmo raro isso acontecer nas minhas aulas

Pronto, ainda assim houve uma discrepância entre vocês. No item 23 que diz “por vezes permite comportamentos de indisciplina, no primeiro momento valoraste como 5, e no segundo momento valoraste como 1, parece um pouco mais real, ainda assim houve discrepância, porque os alunos, no primeiro momento até.

R: Talvez por ainda não terem tido muitas aulas, por não conhecerem muito bem o professor, não sei. Porque lá está como eu te disse não, nunca aconteceu, ou pouco, muito raramente aconteceu.

Porque é que achas que também houve discrepância? Pois no item 28 que diz “previne comportamentos de indisciplinas”. Porque é que achas que houve discrepância?

R: É assim na minha opinião, prevenir comportamentos de indisciplina, é possível prevenir quando já conhecemos os alunos

Isso demonstra a tua resposta, porque a tua resposta no primeiro momento foi mais baixa que no segundo momento.

R: Exato, porque nós no início não conhecemos bem os alunos e nunca sabemos se eles estão a preparar alguma coisa que também não temos tanta, tanta a genica, de estar com um grupo e ver o que os outros estão a fazer e talvez seja por ai, no segundo momento, agora já em março, já temos mais essa perceção, conseguimos estar com um grupo e percebermos que os outros estão se a preparar para fazer alguma brincadeira, ou andar ao chutos a uma bola de voleibol.

Que papel tem a avaliação no processo ensino-aprendizagem? Qual é o papel para ti?

R: É assim se o processo de avaliação for bem construído e for sempre bem executado, é uma coisa simples de se fazer porque la está é algo que nos vamos fazendo ao longo do tempo com avaliação formativa, e o mais importante é ser o mais justo com todos os alunos e eu sempre fiz isso mostrando sempre todos os dados que tinha, de todas as avaliações, chegava e dizia “olha estas são as vossas avaliações alguém está em desacordo com alguma nota?” nunca ninguém o disse portanto.

As tuas respostas dizem isso, mas esses foram dois itens que tiveram alguma discrepância. Arranjas motivos validos para que haja discrepância entre o item

“É justo nas avaliações” e o item “Apresenta de forma clara, aos alunos, os resultados da avaliação”?

R. Eu acho que aumentou, da primeira vez, acho que aumentou a forma como eu apresentei os dados, aumentou a clareza, até porque eu quando lhes dei a primeira vez ainda não lhes tinha apresentado nenhum resultado da avaliação, quando responderam ao questionário da primeira vez. Ou seja, faria sentido aumentar do primeiro para o segundo. Agora o certo justo nas avaliações é como te digo, tentei fazer ao máximo, se calhar se algum aluno que acha que não fui, talvez porque não ficou contente com alguma nota não sei.

Depois aqui, em termos da utilização dos diversos instrumentos de avaliação também houve alguma discrepância, e está aqui a aumentar considerável do primeiro para o segundo momento no item “Que utiliza diferentes formas de avaliação” porque é que achas que aumentou?

R: Talvez porque no início eles ainda não sabiam bem como iriam ser as formas de avaliação e talvez tenha aumentado porque talvez tenham percebido que eu não utilizava muitas formas de avaliação. Ou seja, eu não, sempre tentei não utilizar testes escritos nem, fazer trabalhos, o que eu fazia era os relatórios quando alguém não fazia aula prática, depois os, em vez de testes escritos, o que eu fazia era perguntas, fazia questionamento oral durante as aulas, e anotava esses dados, e depois era avaliação a prática, ou seja, não utilizava muitas formas diferentes de avaliação.

Está explicado porque é que é discrepante. Em termos da avaliação e do foco da avaliação aqui também houve alguma discrepância, não muita, mas houve em termos do item que diz “Foca a avaliação nas matérias dadas” consegue arranjar alguma explicação para isto?

R: Não.

Ou seja, tentaste focar sempre a tua avaliação na matéria que foi dada correto?

R: Sim, a minha avaliação fazia sempre, tentava sempre fazer em exercício critério, normalmente para avaliar mesmo o conteúdo que eu queria, e depois fazer uma avaliação mais em contexto de jogo, ou em competição, de jogo no caso do voleibol ou do badminton, de competição no caso do atletismo, mas eram sempre exercícios direcionados para a matéria que eu queria abordar.

Pronto, no último item que apresentou discrepância, é curioso porque eles valoraram por cima, e o item foi “Corrige os alunos nas aulas de avaliação”, consegues arranjar alguma explicação?

R: É assim isto foi uma das coisas que eu acho que melhorei ao longo do deste estágio, porque isto foi no início e óbvio que isto foi com a ajuda do meu orientador da escola, eu nas aulas de avaliação estava quase calado, a ver e anotar, primeiro porque não tinha a perspicácia estar a conseguir olhar para mais que um aluno e estar a conseguir registar, e depois porque realmente achava que se estivesse a dar, a falar e a corrigir iria estar a influenciar a nota, e lá está é para isso que nos estamos no estágio, para aprender, o meu orientador disse-me sempre para corrigir a mesma na aula de avaliação, porque uma aula de avaliação é uma aula normal, e nesse aspeto acho que evoluiu e talvez seja por isso que dei uma nota mais baixa que os alunos deram.

Apêndice XXIII – Análise de Conteúdo das Entrevistas

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Indivíduos			Exemplos de Discurso
			P1	P2	P3	
Dimensão Instrução	Correção dos alunos ao longo das aulas	Foco nos alunos com mais dificuldades	X			P1: “Dividi a turma em dois grupos, e houve uma altura que eu desliguei do grupo mais avançado”
	Utiliza diferentes formas para ajudar os alunos	Volume de matérias		X		P2: “No segundo momento como já tinha dado mais matérias, talvez fosse por aí”
	Interligação entre matérias	Sequência das UD		X	X	P1: “Os miúdos eram muito distraídos, tinha que repetir as informações muitas vezes” P2: “Não é uma coisa que se faz muitas vezes”
		Não recorrente nas aulas		X		P2: “Eu dei andebol, ginástica de solo, badminton, ou seja, não há grande ligação entre conteúdos” P3: “Eu estava a abordar modalidades que tinham pouco transfere de uma coisa para as outras”
		Alunos muito distraídos	X			
	Resumo inicial e final	Ausência de palestra final		X		P1: “Admito que se calhar no final da aula não fazia” P3: “Mesmo por falta de atenção”
		Falta de atenção dos alunos			X	
	Utilização melhores alunos no auxílio da aprendizagem	Predefinição de grupos não aceite pelos alunos		X		P1: “Havia sempre esses grupos feitos, se calhar responderam isso pelas amizades” P2: “Alguns alunos não levam essa ideia de ser sempre os mesmos alunos a exemplificar, não gostam disso”.
		Gosto dos alunos		X		
	Apresentação dos conteúdos de forma ajustada	Baixo nível da turma		X		P2: “O nível da turma em educação física era muito baixo”
	Feedback com informação importante	Volume feedback diferenciado entre alunos		X		P2: “Talvez por existir alunos que recebem mais feedback que os outros”
	Esclarecimentos de dúvidas	Assiduidade de alguns alunos		X		P2: “Os alunos que não foram as aulas, não sabem se eu disse isso ou não”
Questões colocadas na generalidade				X	P3: “O nosso intuito era perguntar de um modo geral se alguém tem dúvidas”	
Utilização da Demonstração	Perceção dos alunos			X	P3: “Houve UD que utilizei um modelo, como os alunos não estão	

					por dentro do assunto, talvez não considerem como demonstração”	
Dimensão Planeamento e Organização	Apresentação de regras, e programa da disciplina.	Falta de informação devido à indefinição do grupo disciplinar	X		P1: “Não estava a par dos que íamos abordar, porque o grupo disciplinar estava meio as aranhas” P3: “Houve regras gerais que não foram dadas por mim”	
		Informação dada pelo professor cooperante		X		
	Tempo excessivo em explicações	Características da turma	X		P1: “No segundo período, abordamos basquetebol e tinha que explicar mais coisas, e as características da turma também não ajudavam” P3: “Eu considero que tem haver com a UD que dei no segundo período”	
		Características da Unidade Didática	X	X		
	Planificação lógica da matéria	Nível maturacional dos alunos			X	P3: “Nível de conhecimento e a idade maturacional deles”
		Nível de conhecimento dos alunos			X	
Proposta diversificada, e motivadora de exercícios	Manutenção de uma rotina		X		P2: “Nós não damos um exercício novo para cada aula”	
Utilização das TIC's	Componente prática da disciplina		X		P2: “Na Educação Física temos que fazer”	
Dimensão Relação Pedagógica	“Zangar sem motivo para tal”	Alunos não admitiam os erros	X		P1: “Eles não admitiam os erros que cometiam”	
		Sem Razão			X	P2: “Se calhar, o dar especial atenção aos alunos com mais dificuldade” P3: “Não há razão para eles considerarem isso”
		Maior atenção aos alunos com mais dificuldades		X		
	Responsabilização dos alunos, pelos atos	Faixa etária dos alunos		X		P1: “Eles não admitiam os erros que cometiam”
		Poucos casos de indisciplina			X	P2: “Tinham alunos de 13/14 anos e é uma idade um pouco complicada” P3: “Houve poucos casos de indisciplina”
		Alunos não admitiam os erros – Relação fria	X			
	Boa relação professor-aluno	Assiduidade dos alunos		X		P1: “Criei uma barreira muito grande”
		Foco nos alunos com mais dificuldades			X	P2: “Havia dois ou três alunos que não iam quase às aulas” P3: “Aluno com mais dificuldade tinha um bocadinho mais atenção da minha parte”
		Relação fria	X			

	Estimulação da relação Aluno-aluno	Planeamento da constituição dos diversos grupos		X		P1: "A relação demasiado fria pode ter influenciado" P2: "Lá está se calhar eles não acham que o grupo não fosse o mais adequado"
		Relação Distante	X			
	Promover prática desportiva fora da EF	Referencia apenas no início do ano		X		P2: "Ao longo do ano, não ia estar a dizer isso todas as aulas"
	Aceita novas ideias dos alunos	Pouca perceção dos alunos	X			P1: "Vai entrar por eles terem pouca perceção"
	Encoraja os alunos	Relação distante	X			P1: "A relação demasiado fria pode ter influenciado"
	Tratamento Justo e de Respeito	Pouca Perceção dos alunos	X			P1: "Vai entrar por eles terem pouca perceção"
		Foco nos alunos com mais dificuldades			X	P3: "Pelo menos na parte do feedback dei mais aos alunos com mais dificuldade"
	Estimula a intervenção dos alunos	Questões pouco direcionadas			X	P3: "Muitas vezes não dirigi individualmente"
Ritmo e entusiasmo das aulas	Tempo das transições dos exercícios			X	P3: "Eu notei muito que perdia algum tempo nas transições das tarefas"	
Dimensão Disciplina	Justo e coerente nas decisões de indisciplina	Falta de compreensão dos alunos		X		P2: "Não sei se os alunos perceberam as sanções que dei"
	Permissão de comportamentos de indisciplina	Inevitabilidade dos comportamentos de indisciplina		X		P2: "Tu não consegues prever que ele vai fazer, tu não consegues não permitir"
		Pouca Experiência do professor			X	P3: "Acredito que seja pela pouca experiência que ainda tenho"
Prevenção de comportamentos de indisciplina	Conhecimento da turma		X		P2: "É possível prevenir quando conheces os alunos"	
Dimensão Avaliação	Justo nas Avaliações	Nível de satisfação dos alunos com as notas		X		P2: "Talvez porque não ficou contente com alguma nota"
	Utilização de diferentes instrumentos	Momento de aplicação do questionário sem nenhum momento de avaliação	X			P1: "No momento de aplicação do questionário não tinha feito nenhuma avaliação formativa formal, e no segundo não ocorreu por causa do covid"
		Opção da escola			X	P2: "Não utilizava muitas formas diferentes de avaliação"
		Utilização de poucos instrumentos		X		P3: "Tem haver mesmo com o estilo de ensino da própria escola"

	Apresentação clara dos resultados	Momento de aplicação do questionário sem nenhum momento de avaliação	X	X	P1: "No primeiro período só apresentamos os resultados do FitEscola, porque ainda não tínhamos feito avaliação final" P2: "Porque quando lhes dei a primeira vez ainda não lhes tinha apresentado nenhum resultado da avaliação"
	Foca a avaliação das matérias dadas	Sem razão	X	X	P1: "Eu dava a matéria e avaliava só isso" P2: "Avaliava sempre com exercícios direcionados para a matéria que queria abordar"
	Corrige os alunos nos momentos de avaliação	Sem razão	X		P1: "Corrigia sempre os alunos, ao longo das aulas de avaliação" P2: "Achava que se estivesse a dar, e a corrigir iria estar a influenciar a nota"
Alteração das notas			X		

ANEXOS



Programa de Educação Olímpica

EXCELÊNCIA, AMIZADE E RESPEITO



CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

Bernardo Manuel Mamede Folhas

pela participação na sessão de apresentação do PROGRAMA DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA,
realizada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra, no dia 27 de setembro de 2019.



Presidente do Comité Olímpico de Portugal

www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

Anexo II - Certificado de Voluntariado no 11º Congresso Nacional de Educação Física



Anexo III - Certificado de Organização do Comic Race na ESIDM



Anexo IV - Certificado de Participação na IX Oficina de Ideias em Educação Física

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

IX Oficina de Ideias em Educação Física

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

O Diretor da FCDEF-UC

O Diretor da ESAB

(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

Coimbra, 22 de Abril de 2020