



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Filipe Miguel Duarte Dias

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA BÁSICA N2 DA PAMPILHOSA DO BOTÃO, JUNTO DA  
TURMA DO 8ºA3, NO ANO LETIVO 2020/2021**

**“PERCEÇÃO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO, RESPETIVOS ALUNOS E  
ORIENTADOR, SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO  
CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos  
Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Prof. Doutora Lurdes Ávila Carvalho e  
apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade  
de Coimbra.**

junho de 2021



Filipe Miguel Duarte Dias

Nº2016235044

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA N2 DA PAMPILHOSA DO BOTÃO, JUNTO DA TURMA DO 8ºA3, NO  
ANO LETIVO DE 2020/2021**

“PERCEÇÃO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO, RESPETIVOS ALUNOS E ORIENTADOR, SOBRE A  
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA”

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

**Orientador:** Prof. Doutora Lurdes Ávila  
Carvalho

**COIMBRA**

**2021**

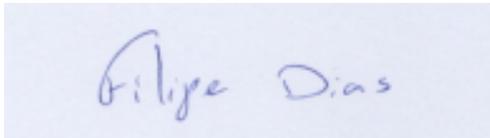


**Esta obra deve ser citada como:** Dias, F. (2021). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica N2 da Pampilhosa do Botão, junto da turma do 8ºA3, no ano letivo de 2020/2021*. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

## **COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO**

Filipe Miguel Duarte Dias, aluno no 2016235044 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº27-A, da Secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº400/2019, de 6 de maio.

4 de junho de 2021,

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink that reads "Filipe Dias".

## **Agradecimentos**

Primeiramente quero agradecer aos meus pais e aos meus avós. Sem a ajuda deles certamente não estaria prestes a concluir um dos meus objetivos, estou-lhes eternamente grato pelo esforço que fizeram para me manter no Ensino Superior. É também a eles que devo agradecer pela educação e valores transmitidos ao longo dos anos.

Em seguida, um enorme agradecimento à minha namorada que, ao longo de todos estes anos, me auxiliou por inúmeras vezes. Foi ela a principal razão que me fez optar sempre pelos caminhos mais acertados ao longo da minha vida universitária, chegando a esta fase com um sentimento de dever cumprido.

Em seguida, agradeço à minha orientadora de Estágio da FCDEF-UC, Professora Doutora Lurdes Ávila Carvalho, pela orientação sublime e pela constante disponibilidade demonstrada ao longo do ano letivo.

Ao meu orientador da Escola, Luís Nogueira, à minha turma de estágio e aos restantes professores do grupo disciplinar de Educação Física da Escola Básica N2 da Pampilhosa do Botão, um enorme obrigado por todos os momentos de partilha que marcaram a minha evolução ao longo deste processo.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, Miguel e Pedro, que estiveram comigo desde o primeiro momento e com os quais criei uma relação com fortes laços de amizade.

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, por todas as aprendizagens que me proporcionaram ao longo de todos estes anos de formação.

**A todos vós, o meu mais sincero Obrigado!**



## Resumo

O presente relatório representa todo o processo desenvolvido no Estágio Pedagógico, este descreve todos os conhecimentos adquiridos durante os anos de formação académica anterior, realizando a transição da teoria à prática. Assim, este relatório representa a conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O mesmo foi desenvolvido na Escola Básica N2 da Pampilhosa do Botão, junto da turma A3 do 8º ano de escolaridade, no decorrer do ano letivo de 2020/2021.

Neste documento está representado toda a componente prática realizada de forma sistemática, assim como todas as decisões, estratégias, sucessos e fracassos, pelo qual passámos durante o presente ano letivo. Assim como a descrição de todo o planeamento, a realização e avaliação das práticas, com vista ao desenvolvimento dos conhecimentos e competências dos alunos.

Neste sentido, este documento organiza-se por três capítulos. O primeiro capítulo é alusivo à caracterização do contexto da prática desenvolvida, composto pelas expectativas iniciais, pelo projeto formativo e pela caracterização do contexto. O segundo capítulo, dividido em quatro, diz respeito à análise reflexiva sobre a prática pedagógica, no qual realizamos uma reflexão aprofundada sobre as várias áreas integrantes do Estágio Pedagógico, nomeadamente, as atividades de ensino-aprendizagem, a organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional. Foi necessário incluir, também, neste capítulo, a modalidade de Ensino à Distância. Por último, o terceiro capítulo destina-se ao aprofundamento do Tema-Problema, caracterizado pela análise das perceções sobre a intervenção pedagógica dos professores e respetivos alunos.

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



## **Abstract**

This report represents the entire process developed in the Teacher Training, which describes all the knowledge acquired during the years of previous academic training, performing the transitioning from theory to practice. Thus, this report represents the conclusion of the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, of the faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. The same was developed at the N2 Basic School of Pampilhosa do Botão, with the A3 class of the 8th grade, during the 2020/2021 school year.

This document represents the entire practical component carried out in a systematic way, as well as all decisions, strategies, successes and failures, we have gone through during this school year. As well as the description of all planning, realization and evaluation of practices, with a view to developing students' knowledge and skills.

In this sense, this document is organized by three chapters. The first chapter is allusive to the characterization of the context of the practice developed, composed of initial expectations, the training project and the characterization of the context. The second chapter, divided into four, concerns the reflective analysis of pedagogical practice, in which we carry out an in-depth reflection on the various areas that are part of the Teacher Training, namely teaching-learning activities, school organization and management, projects and educational partnerships and ethical-professional attitude. It was also necessary to include in this chapter the Distance Learning modality. Finally, the third chapter is intended to deepen the Theme-Problem, characterized by the analysis of perceptions about the pedagogical intervention of teachers and their students.

**Keywords:** Physical Education, Teacher Training, Pedagogical Intervention, Perception.



## **Lista de Abreviaturas**

**AEM** – Agrupamento de Escolas da Mealhada

**AF** – Avaliação Formativa

**AFI** – Avaliação Formativa Inicial

**AS** – Avaliação Sumativa

**DGS** – Direção Geral de Saúde

**DT** – Diretora de Turma

**E-A** – Ensino-Aprendizagem

**EBN2PB** – Escola Básica N2 da Pampilhosa do Botão

**EF** – Educação Física

**EP** – Estágio Pedagógico

**ESC** - Extensão e Sequenciação de Conteúdos

**E@D** – Ensino à Distância

**FB** – *Feedback*

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

**GD** – Grupo Disciplinar

**JDC** – Jogos Desportivos Coletivos

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

**NE** – Núcleo de Estágio

**PA** – Plano Anual

**PC** – Professor Cooperante

**PE** – Professor Estagiário

**PFI** – Projeto de Formação Individual

**PIF** – Plano Individual de Formação

**PNEF** – Programa Nacional de Educação Física

**UD(s)** – Unidade(s) Didática(s)

# Índice

Agradecimentos.....	VII
Resumo.....	IX
Abstract.....	XI
Lista de Abreviaturas.....	XIII
Índice de tabelas.....	XVII
Índice de figuras.....	XVII
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – Contextualização da prática desenvolvida.....	3
1.1. Expectativas Iniciais.....	3
1.2. Projeto Formativo.....	4
1.3. Caracterização do Contexto.....	5
1.3.1. Caracterização da escola.....	5
1.3.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física.....	7
1.3.3. Caracterização do Núcleo de Estágio.....	8
1.3.4. Caracterização da turma.....	8
CAPÍTULO II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica.....	11
2.1. Área 1 – Atividades de Ensino-aprendizagem.....	11
2.1.1. Planeamento.....	11
2.1.2. Realização.....	19
2.1.2.1. Instrução.....	20
2.1.2.2. Gestão.....	23
2.1.2.3. Clima/Disciplina.....	25

2.1.2.4. Decisões de Ajustamento.....	27
2.1.3. Avaliação .....	28
2.1.3.1. Avaliação Formativa Inicial.....	28
2.1.3.2. Avaliação Formativa .....	30
2.1.3.3. Avaliação Sumativa .....	31
2.1.3.4. Autoavaliação.....	32
2.2. Ensino à distância.....	33
2.3. Área 2 – Organização e Gestão Escolar.....	36
2.4. Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas.....	37
2.5. Área 4 – Atitude Ético-Profissional.....	41
CAPÍTULO III – Aprofundamento do Tema Problema .....	47
3.1. Introdução .....	48
3.2. Objetivos do estudo.....	48
3.3. Enquadramento Teórico .....	49
3.4. Instrumentos e Procedimentos .....	51
3.4.1. Amostra.....	51
3.4.2. Recolha de dados .....	52
3.4.3. Tratamento dos dados .....	53
3.5. Apresentação e discussão dos resultados.....	53
3.5.1. Análise por dimensões .....	53
3.5.2. Gráfico de perfil.....	63
3.6. Conclusão.....	66
3.7. Referências bibliográficas.....	69

Anexos.....	73
-------------	----

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 – Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos, do Professor Estagiário (PE) e do Professor Cooperante (PC) no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Instrução.....	54
--	----

Tabela 2 – Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos, do Professor Estagiário (PE) e do Professor Cooperante (PC) no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Planeamento e Organização.....	56
--	----

Tabela 3 - Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos, do Professor Estagiário (PE) e do Professor Cooperante (PC) no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Relação Pedagógica.....	58
---	----

Tabela 4 - Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos, do Professor Estagiário (PE) e do Professor Cooperante (PC) no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Disciplina.....	60
---	----

Tabela 5 – Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos, do Professor Estagiário (PE) e do Professor Cooperante (PC) no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Avaliação.....	62
--	----

## **Índice de figuras**

Figura 1 - Gráfico de Perfil com as médias das perceções dos alunos, PE e PC e a soma das mesmas, nas dimensões do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física do 1º momento de aplicação dos questionários.....	64
---	----

Figura 2 - Gráfico de Perfil com as médias das perceções dos alunos, PE e PC e a soma das mesmas, nas dimensões do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física do 1º momento de aplicação dos questionários.....	64
---	----



## Introdução

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico (EP) do ano letivo 2020/2021, inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

Este documento é o resultado da experiência profissional realizada ao longo do EP, desenvolvido na escola na Escola Básica N2 da Pampilhosa do Botão (EBN2PB), junto da turma A3 do 8º ano de escolaridade, no decorrer do ano letivo de 2020/2021, sob orientação da professora orientadora da FCDEF-UC, a Professora Doutora Lurdes Ávila Carvalho, e do professor orientador da EBN2PB, Professor Luís Nogueira.

Este documento descreve todos os conhecimentos adquiridos durante os anos de formação académica anterior, realizando a transição da teoria à prática. Piéron (1996), afirma que o EP é um momento de formação e de reflexão, e corresponde a uma etapa preponderante na formação profissional dos docentes, diz ainda que, o processo do EP possibilita ao professor estagiário contar com a realidade escolar em todas as suas dimensões, preparando-o para a prática docente.

Este documento está dividido em três capítulos, são eles, contextualização da prática desenvolvida, análise reflexiva sobre a prática pedagógica e o aprofundamento do Tema-Problema.

O primeiro capítulo, Contextualização da prática desenvolvida, é constituído pelas expectativas iniciais, o projeto formativo e a caracterização do contexto (caracterização da escola, do grupo disciplinar de Educação Física (EF), do Núcleo de Estágio (NE) e da turma).

Relativamente ao segundo capítulo, aqui é realizada uma análise reflexiva da prática pedagógica respeitante às diversas áreas do Estágio Pedagógico, são elas as atividades de ensino aprendizagem, compostas pelo planeamento, realização e avaliação; a organização e gestão escolar; os projetos e parcerias educativas; a atitude ético-profissional. Como não podia deixar de ser, este capítulo, faz referência à modalidade de Ensino à Distância (E@D), modalidade essa que foi adotada na maioria do segundo período letivo, para dar continuidade ao ensino em tempos de confinamento, causado pela pandemia COVID-19.

Por último, o terceiro capítulo, é direcionado ao aprofundamento do Tema-Problema escolhido, que diz respeito à percepção do professor estagiário, respetivos alunos e orientador, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de educação física. Nele estão contemplados uma breve introdução, o enquadramento teórico, os objetivos do estudo e a metodologia, a apresentação e discussão dos resultados e a conclusão.

# **CAPÍTULO I – Contextualização da prática desenvolvida**

## **1.1. Expectativas Iniciais**

Sendo este estágio o meu primeiro contacto com a futura realidade escolar, as expectativas criadas por mim foram enormes. A transição de aluno a professor é algo que me fascina, o facto passar a tomar decisões, conduzir uma aula e fazer aquilo que tanto ambicionámos ao longo de três anos de Licenciatura mais um ano de Mestrado é de facto fantástico. Sabendo sempre que trabalho todos os dias para melhorar todas as minhas competências. O saber que nos é transmitido nos quatro anos anteriores vem à tona e começa realmente a ser utilizado num contexto real de prática.

Para começar este ano letivo, uma vez que se trata da maior proximidade com a realidade profissional que viverei no futuro, as minhas primeiras preocupações assentavam na escolha de uma escola que me garantisse um ano de qualidade e um núcleo de estágio com quem pudesse trabalhar em equipa, de forma a que as atividades de grupo decorridas ao longo do ano pudessem ser organizadas de forma a que o balanço fosse positivo.

Todos sabemos como este ano será diferente de todos os outros face à pandemia, esta é uma das razões para nós, estagiários, ganharmos vantagem na nossa formação, já que não sabemos se isto será uma nova etapa que ficará por bastante tempo nas nossas vidas. A pandemia veio influenciar a forma como as aulas são lecionadas pelos professores de Educação Física, alterando muitos fatores que são de importante apreciação antes da prática.

Em relação à atuação como docente, e sabendo da importância de um professor na formação de bons estudantes e bons cidadãos, tinha as melhores expectativas para o ano letivo que se avizinhava. Sabia da exigência para conseguir transmitir o conhecimento de formas diferentes a diversos alunos e acompanhar os ritmos de aprendizagem individual. Esta foi uma das razões que me fez trabalhar todos os dias para ser um profissional cada vez mais competente. O Núcleo de Estágio e o orientador da escola seriam também uma grande ajuda na evolução da nossa intervenção a todos os níveis.

No que diz respeito à turma que iria encontrar, sabia que qualquer que fosse a turma seria desafiante. Sabendo que existem turmas mais ou menos autónomas, com diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes capacidades cognitivas e psicomotoras, por isso sabia

que qualquer que fosse a turma seria uma experiência enriquecedora. A criação de um bom clima de trabalho, desenvolvendo competências e valores a transmitir aos alunos são aspetos importantes e a valorizar para que exista um excelente ambiente de ensino-aprendizagem.

## **1.2. Projeto Formativo**

Entre os documentos realizados no Estágio Pedagógico, encontra-se o Plano Individual de Formação (PIF) e o Projeto de Formação Individual (PFI), realizados antes e durante o Estágio Pedagógico. Estas tarefas fizeram-nos refletir acerca da nossa prática docente. O PIF, documento esse obrigatório para concluir a candidatura ao MEEFEBS, foi necessário a realização de uma análise SWOT acerca das nossas competências iniciais. A identificação dos pontos fortes, pontos fracos, oportunidades de melhoria e as ameaças foram objetivo desta análise. Relativamente ao PFI, pretendeu-se uma reflexão acerca das nossas fragilidades de desempenho, assim como os objetivos para as aperfeiçoar. O documento serviu também para delinear estratégias de forma a ultrapassar as dificuldades encontradas.

A primeira fragilidade identificada diz respeito à realização, tendo-se relacionado com o facto de, na altura, não realizarmos o balanço final da aula. Viemos a perceber que os alunos, ao não realizar esta reflexão, consideravam que o professor dava menos importância à fase final da aula, onde os alunos podiam tirar dúvidas. Assim, o balanço final foi considerado bastante importante e para combater esta lacuna a principal estratégia aplicada foi a realização de uma reflexão no final de cada aula onde o professor tirava todas as dúvidas dos alunos e apontava os aspetos positivos e onde os alunos poderiam melhorar. A segunda fragilidade, ainda na realização, foi o facto da necessidade de implementar estratégias devido ao comportamento inapropriado dos alunos no início do ano letivo, algo que foi incomodativo e levava à perda de tempo útil da aula.

A terceira fragilidade identificada diz respeito à avaliação. Esta fragilidade prendeu-se na dificuldade de observar todos os alunos com precisão, durante os vários momentos de avaliação. Esta fragilidade teve de ser imediatamente corrigida, isto porque se os objetivos que o professor definir para os alunos não forem os mais adequados, no momento da avaliação formativa formal, os resultados para alguns alunos podem não ser satisfatórios. Esta foi a principal razão para a aplicação de estratégias como a criação de uma sequência de avaliação, onde o professor, numa fase inicial, observa um aluno de cada vez, acompanhado de uma grelha simplificada criada pelo NE, aumentando assim as capacidades

de observação dos alunos.

Assim, é importante que, no âmbito profissional da área da educação, a formação seja contínua para que não exista estagnação, desenvolvendo o profissionalismo do docente de forma a suscitar a aquisição de conhecimentos que o tornem capaz de desenvolver as habilidades vitais para o exercício pleno da função docente (Filho, 2010). É de extrema importância uma sólida formação no exercício da docência, não apenas dos próprios conteúdos científicos da disciplina, mas também nos aspetos correspondentes à sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, a sua preparação e constante atualização (Ramalho, 2006).

### **1.3. Caracterização do Contexto**

#### **1.3.1. Caracterização da escola**

A Escola Básica Nº 2 da Pampilhosa do Botão é constituída por 25 salas. Dispõe de um auditório, biblioteca, reprografia, cantinas, bar e secretaria. Existem ainda dois campos de futsal/andebol exteriores, estando um deles equipado com 2 campos de basquetebol. Neste mesmo espaço existem, ainda, duas caixas de areia. Junto à escola, existe um Pavilhão Municipal usado para a lecionação de aulas de Educação Física.

No ano letivo de 2019/2020, segundo o AEM (2019)<sup>1</sup>, a escola albergou cerca de 346 alunos, 39 professores, 14 funcionários e 1 assistente administrativo, perfazendo um total de 18 turmas do 5º ao 9º ano.

O Pavilhão Municipal possui um espaço para prática desportiva com marcações para praticamente todas as modalidades, com dimensões de 40 metros de comprimento e 20 metros de largura (campo de futsal, por exemplo) e ainda alguns metros para além de ambas as linhas laterais e de fundo, o que permitem a segurança de todos. Possui também 4 balneários de alunos, 2 balneários de professores, 2 salas de arrumação de material de limpeza, um gabinete utilizado pelo grupo disciplinar de EF, uma sala para a arrumação do

---

<sup>1</sup>AEM, 2019, Projeto Educativo 2019-2023, [http://www.aemealhada.pt/al1819/1819docsestrut/aemealhadape\\_1923\\_aprovadov5contextualizacao.pdf](http://www.aemealhada.pt/al1819/1819docsestrut/aemealhadape_1923_aprovadov5contextualizacao.pdf)

material, um posto médico e uma bancada capaz de levar mais de 300 pessoas.

A Escola Básica Nº2 da Pampilhosa situa-se na vila de Pampilhosa do Botão, pertencente ao distrito de Aveiro é uma freguesia do município da Mealhada. O Concelho da Mealhada alberga cerca de 20428 habitantes. (Censos, 2011)<sup>2</sup>.

Segundo AEM (2020)<sup>3</sup>, Mealhada é sede de concelho situada na Beira Litoral, pertencente à sub-região do Baixo Vouga. O concelho tem como fronteira os distritos de Aveiro e Coimbra, tendo ainda como concelhos limítrofes Anadia (Baixo Vouga), Penacova, Coimbra, Cantanhede (Baixo Mondego) e Mortágua (Dão Lafões). Apesar de pertencer ao distrito de Aveiro tem estabelecido relações de mobilidade mais intensas com Coimbra devido à maior proximidade.

No sentido da promoção da prática desportiva o Concelho da Mealhada tem ao seu dispor o Parque Radical da Mealhada, o Complexo Desportivo do Parque da Cidade, o Pavilhão Gimnodesportivo do Barcouço, os Campos de Ténis de Luso - Jorge Humberto, os Campos de Ténis Municipais de Mealhada, o Centro de Estágios de Luso, o Gilinho Fosso Clube, o Pavilhão Gimnodesportivo Municipal da Pampilhosa, o Pavilhão Gimnodesportivo Municipal de Casal Comba, o Pavilhão Gimnodesportivo Municipal de Luso, Pavilhão Gimnodesportivo Municipal de Mealhada, Pavilhão Polivalente da Associação Recreativa de Barrô-Luso, a Piscina Municipal de Luso, as Piscinas Municipais de Mealhada e os campos de futebol da Antes, Mealhada, Pampilhosa e Carqueijo. Existem, ainda, 14 associações desportivas no concelho. (AEM, 2019)<sup>4</sup>

Segundo AEM (2019), o Agrupamento de Escolas da Mealhada, tem sede na Escola Secundária da Mealhada. Esta encontra-se numa área de 25000 m<sup>2</sup> situada junto à IC2. Os estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas da Mealhada são, a sua sede, Escola Secundária de Mealhada, a Escola Básica de Antes; a Escola Básica de Barcouço, a Escola

---

<sup>2</sup> Censos. (2011). Instituto Nacional de Estatística. [https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros)

<sup>3</sup> AEM, 2020, [http://www.aemealhada.pt/pg\\_b\\_apresent\\_loclzc.htm?fbclid=IwAR2ZyAeoRV-CSFv2m7EGMjwok2XeojFVaqiWm5Tt0MWIkTNxsMuxzYPUgg](http://www.aemealhada.pt/pg_b_apresent_loclzc.htm?fbclid=IwAR2ZyAeoRV-CSFv2m7EGMjwok2XeojFVaqiWm5Tt0MWIkTNxsMuxzYPUgg)

<sup>4</sup> AEM. 2019, PROJETO EDUCATIVO 2019-2023, Parte 2, [http://www.aemealhada.pt/all1819/1819DocsEstrut/AEMealhadaPE\\_1923\\_APROVADOV5Contextualizacao.pdf](http://www.aemealhada.pt/all1819/1819DocsEstrut/AEMealhadaPE_1923_APROVADOV5Contextualizacao.pdf)

Básica de Casal Comba, a Escola Básica de Luso / Jardim de Infância de Luso, a Escola Básica n.º 1 de Mealhada / Jardim de Infância de Mealhada, a Escola Básica n.º 1 de Pampilhosa, a Escola Básica n.º 2 de Mealhada, a Escola Básica n.º 2 de Pampilhosa, o Jardim de Infância de Antes, o Jardim de Infância de Canedo, o Jardim de Infância de Carqueijo, o Jardim de Infância de Casal Comba, o Jardim de Infância de Pampilhosa e o Jardim de Infância de Quinta do Valongo.

Segundo AEM (2019)<sup>5</sup>, desde a constituição do Agrupamento em 2010, verificou-se grande investimento da Autarquia nos equipamentos, com a construção e apetrechamento de 3 centros escolares (Luso, Mealhada e Pampilhosa), decorrendo, atualmente, obras de requalificação em 3 Jardins de Infância (Canedo, Carqueijo e Casal Comba) e na Escola Secundária, que receberão, também, apetrechamento. Assim, caminha-se para um quadro de qualidade elevada dos equipamentos na Educação Pré-escolar, 1.º CEB e Ensino Secundário. Todavia, merecem preocupação as Escola Básica N.º 2 da Mealhada e Escola Básica N.º 2 da Pampilhosa, a carecer de manutenção significativa, esta, de requalificação vultuosa, aquela.

### **1.3.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física**

O grupo disciplinar de EF do Agrupamento de Escolas da Mealhada pertence ao Departamento de Expressões, é constituído por 13 professores e 3 professores estagiários e é coordenado pela Professora Carla Borges. Este grupo deu, desde logo, impressões positivas na organização e na capacidade de trabalho em equipa. Para além disso, pensamos que todos os professores são excelentes seres humanos.

A primeira reunião do grupo disciplinar serviu para dar conhecimento de todas as novas regras face à pandemia, assim como a produção de documentos para serem oficializados pelos órgãos diretivos. Foi também tratado o início dos trabalhos, foi necessário realizar alterações ao planeamento de todos os ciclos de ensino, retirando todas as Unidades Didáticas suscetíveis à transmissão do vírus, como a ginástica (devido às ajudas), foi também feito referência à necessidade de adaptar os objetivos do PNEF nos desportos de coletivos, devido ao Grupo Disciplinar ter optado pela exclusão de jogos de oposição. Nela foram

---

<sup>5</sup> AEM. 2019, PROJETO EDUCATIVO 2019-2023, Parte 2, [http://www.aemealhada.pt/all1819/1819DocsEstrut/AEMealhadaPE\\_1923\\_APROVADOV5Contextualizacao.pdf](http://www.aemealhada.pt/all1819/1819DocsEstrut/AEMealhadaPE_1923_APROVADOV5Contextualizacao.pdf)

também elaborados os esboços dos mapas de rotação de espaços, quanto ao mapa de atividades a realizar ao longo do ano, este foi deixado de lado, aguardando instruções superiores.

O grupo disciplinar periodiza a existência de atividades de condição física ao longo do ano, mais ainda nos dias de hoje, em plena pandemia é crucial ter em atenção o contacto entre os alunos, cumprindo com as normas da DGS. Para além do cumprimento das indicações, é sabido que a condição física é importante na diminuição do risco de doenças cardiovasculares e aumento da aptidão física dos alunos.

Ao longo do Estágio Pedagógico enfrentámos algumas dificuldades, essas dificuldades foram superadas em colaboração com os colegas do grupo disciplinar de EF.

### **1.3.3. Caracterização do Núcleo de Estágio**

O NE de EF da Escola Básica N°2 de Pampilhosa do Botão, no ano letivo de 2020/2021, era constituído por quatro elementos, três professores estagiários e o professor orientador, todos eles do sexo masculino.

Apesar dos elementos do NE viverem em localidades distintas, procurámos, sempre que possível, uma comunicação constante, de forma a realizar partilha de conhecimentos e experiências. Foi criada uma amizade e união interessante entre os elementos, permitindo a resolução de problemas com alguma facilidade.

Devido à realização de reuniões pós-aula e semanais com o Professor Luís Nogueira, Orientador de Estágio, estas fizeram com que refletíssemos acerca das nossas aulas, sempre como objetivo a melhoria da intervenção da nossa parte. O Professor foi essencial para nos mostrar o caminho, ultrapassando assim as nossas dificuldades, procurando sempre evoluir a cada aula.

### **1.3.4. Caracterização da turma**

A turma do 8ºA3, na qual exercemos as funções de professor estagiário, é constituída por 18 alunos, dos quais 9 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, sendo que a média de idades era de 13 anos. Esta

turma possui a mesma composição desde há alguns anos, o que faz com que alguns alunos se conheçam bem e possuam fortes laços de amizade.

Através da conjugação da Ficha de Caracterização do Aluno, preenchida por estes nas primeiras semanas do ano letivo, documento esse confeccionado pelo Núcleo de Estágio, que possui a caracterização sumária da turma, onde foi possível recolher uma grande quantidade de dados relativamente aos alunos.

Dos dezoito alunos da turma, apenas três se deslocam de carro para a escola, 8 deslocam-se a pé e outros 6 alunos deslocam-se de autocarro, demorando, na maioria, entre cinco a dez minutos em deslocações para o estabelecimento de ensino. Razão para isso é o facto de mais de 60% da turma viver a menos de um raio de 5km da escola.

A nível de saúde, é necessário ter alguns cuidados com a intensidade de alguns exercícios, porque há dois alunos que possuem problemas renais e outro que possui uma cardiopatia congénita.

À exceção de uma aluna, os restantes alunos da turma indicam gostar da disciplina de EF, o que ajuda muito nos níveis de motivação para a prática durante as aulas gerando também, à partida, um clima positivo. A maior parte da turma indica o Futsal/Futebol como uma das suas modalidades favoritas, seguida da Ginástica.

No que toca ao desempenho dos alunos nas aulas de EF, estes têm uma qualidade mediana/boa e são um grupo de alunos onde se conseguem equilibrar algumas tarefas, havendo dois alunos destacados pela negativa na maior parte das Unidades Didáticas. O que pode ser uma razão justificativa é o facto de 4 alunos nunca terem praticado qualquer desporto fora da escola. Os outros 14 praticam ou já praticaram modalidades como Futebol, Dança, Futsal, Kempo, Badminton e Ginástica.

A turma possui competências ao nível do domínio psicomotor, mas, apesar disso, deixam a desejar no domínio social, revelando-se alguns alunos muito faladores e desestabilizadores, salientando uma postura muitas vezes incorreta. Isto fez com que, nas primeiras aulas, o clima das aulas fosse pouco propício à aprendizagem, verificando-se algumas situações de indisciplina. Com o passar do tempo os alunos foram acalmando, o

que originou uma melhoria do clima na aula e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

## **CAPÍTULO II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica**

### **2.1. Área 1 – Atividades de Ensino-aprendizagem**

#### **2.1.1. Planeamento**

O planeamento de todo o processo de ensino-aprendizagem é realizado no Plano Anual (PA), nas Unidades Didáticas e em cada aula. Segundo Bento (2003), quanto maior for o planeamento melhor é a qualidade do ensino, a procura de melhores resultados é uma consequência direta do confronto com os problemas do quotidiano.

Planear constitui-se como um processo flexível e a imprevisibilidade dos contextos faz com que esta característica seja ainda mais potenciada, o que leva a afirmar que “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade” (Bento, 2003, p. 16).

Ao longo do ano a prioridade era que o planeamento fosse o mais coerente possível e seguisse uma lógica de progressão ou evolução, tendo sempre em conta as características da turma. Como sugere Bento (2003), é impensável que as decisões tomadas em relação ao planeamento não estejam devidamente enquadradas com a realidade em que decorrem. O delineamento de objetivos reais, isto é, que fossem executáveis pelos alunos, foi algo que necessitou atenção redobrada, aumentando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para isso foi necessário recorrer ao Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o mesmo serve de guia para a escolha dos objetivos por cada Unidade Didática e ano de escolaridade. Com as limitações originadas pela pandemia foi necessário realizar algumas adaptações aos objetivos das unidades didáticas que envolvem oposição, jogos esses que tiveram de ser condicionados, evitando, ao máximo, o contacto entre alunos.

De seguida, são apresentados os três níveis supramencionados do planeamento: PA, Unidades Didáticas e Planos de Aula.

##### **2.1.1.1. Plano Anual**

Segundo Bento (2003, p.65), o PA “constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”. Dito isto, o PA deve

ser realizado no início do ano letivo e deve ser um guia para a ação do professor e para o processo de ensino-aprendizagem.

Para a conceção sustentada deste documento, foi necessário consultar o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Mealhada (AEM), o Regulamento Interno do AEM, os Critérios de Avaliação de EF para o 3º Ciclo do AEM, e sobretudo, o PNEF.

A informações acerca da caracterização do agrupamento, do meio e da escola, assim como a caracterização dos recursos humanos do AEM foram consultados no Projeto Educativo do AEM. Acrescentando a isso a Ficha de Caracterização do Aluno, adaptado pelo Núcleo de Estágio, foi-nos possível juntar informação acerca da caracterização da turma, algo indispensável para a definição de estratégias gerais a aplicar ao longo do ano letivo.

Do Regulamento Interno do AEM retirámos informações acerca das normas que regem o agrupamento. Juntando a informação retirada do documento dos Critérios de Avaliação de Educação Física do AEM para o 3º Ciclo, conseguimos traçar algumas estratégias para lecionar as aulas da melhor forma possível em relação à avaliação dos três domínios: psicomotor, social e cognitivo.

Todos os documentos resultam de uma articulação com o PNEF, documento que oferece a base para o estabelecimento de objetivos para cada Unidade Didática.

Foi realizada uma primeira reunião do grupo disciplinar de EF e após a consulta atenta do documento das Aprendizagens Essenciais para o oitavo ano de escolaridade, onde ficaram definidas as matérias a lecionar ao longo do ano letivo. O mesmo documento determina como obrigatório abordar uma matéria da Subárea de Jogos Desportivos Coletivos (JDC), uma matéria da Subárea de Ginástica, quatro matérias da Subárea de Atletismo, Patinagem, Atividades Rítmicas Expressivas e Outras (Raquetas, Luta, Orientação, Natação). Em relação à Subárea de Ginástica foi decidido na reunião de grupo disciplinar de EF que não se daria a UD no presente ano letivo devido à necessidade das ajudas aos alunos na realização dos exercícios, o que ia contra as normas da DGS para as aulas de EF. Assim, definimos que, como matérias de curta duração, para o primeiro período letivo, as matérias a lecionar seriam o Basquetebol e o Atletismo, para o segundo período letivo, seriam o Badminton e o Andebol e para o terceiro período letivo o Futsal e o Voleibol. Para além destas foi também decidido que, para compensar a impossibilidade de lecionar ginástica,

seriam lecionadas ao longo do ano a Dança e Orientação. Esta ordem foi estabelecida pelo Núcleo de Estágio, com base no mapa de rotação de espaços (ANEXO I), designado de *Roulement* e na tipologia da matéria (exemplo: atletismo - exterior).

Pelo facto de existirem, nas UD's destinadas ao oitavo ano de escolaridade, apenas uma modalidade coletiva e visto que temos mais aulas à disposição face à impossibilidade de lecionar ginástica, decidimos adicionar mais modalidades coletivas e distribuí-las por períodos letivos diferentes. Uma vez que a Dança e Orientação eram modalidades que nunca tinham sido praticadas pelos alunos, optámos por lecionar esta matéria durante todo o ano, de forma a que os alunos não perdessem motivação pela modalidade, fazendo parte das matérias de longo prazo. O Atletismo foi colocado no primeiro período, porque o NE entendeu que, ao ser uma modalidade lecionada no exterior, seria melhor aproveitar os meses de outono, antes da chegada do inverno. O Basquetebol foi também colocado no primeiro período, já que, com a existência de tabelas no exterior, é também possível lecionar a mesma ao ar livre.

Decidimos lecionar as UD's de Badminton e Andebol no segundo período devido a serem modalidades que são possíveis de lecionar tanto no exterior como no interior e, face à impossibilidade de lecionar no exterior em caso de condições adversas, é de fácil adaptação para as lecionar no pavilhão. Foi escolhido lecionar Badminton no pavilhão e Andebol no exterior.

Decidimos lecionar as UD's de Futsal e Voleibol no terceiro período letivo, porque além de ser o mais curto, composto por apenas dez semanas, considerámos ainda que eram duas modalidades que funcionavam bem em simultâneo.

Após definirmos a ordem das matérias a lecionar e de realizarmos a sua distribuição pelo calendário letivo, foram também marcadas as datas das aulas de avaliação da aptidão física, recorrendo à bateria de testes do FITescola.

Após consultar o documento supramencionado os Critérios de Avaliação de EF do AEM para o 3º Ciclo, ficámos a conhecer os critérios de avaliação utilizados para a atribuição das classificações aos alunos. Dito isto, foi altura de definirmos os momentos de avaliação e os instrumentos a utilizar.

O PA considera-se como um documento orientador e nunca como algo inalterável, pelo que a sua modificação e adaptação às circunstâncias do momento é sempre possível. A sua conceção teve algumas dificuldades, a principal razão foi a necessidade de uma enorme análise e reflexão de alguns aspetos nunca antes vivenciados. Durante a nossa formação aprendemos, na teoria, a conceber a maioria dos documentos necessários para a realização do ano letivo, apesar disso, na prática, estes documentos têm de ser realizados o no início do mesmo e o escasso tempo para a sua concessão é de elevada dificuldade.

### **2.1.1.2. Unidades Didáticas**

Para cada modalidade a lecionar foi elaborado um documento denominado de Unidade Didática (UD). As UD's, como indica (Bento, 2003), correspondem a um nível de planeamento que fornece uma sequência metodológica dos conteúdos e organiza as atividades, do professor e dos alunos, de modo a constituir e orientar a ação pedagógica e tornar favorável o desenvolvimento dos mesmos.

Para dar início à produção das UD's, tivemos de, seguindo uma linha coerente, analisar cuidadosamente o PA realizado para a turma no início do ano letivo. Este documento foi transversal a todas as atividades ao longo do ano letivo e a sua consulta foi sempre essencial.

Começámos por realizar uma estruturação e caracterização dos conhecimentos das matérias a lecionar, isto permitiu-nos rever conteúdos de cada UD e preparar com mais qualidade a sua lecionação. De seguida, realizámos a recolha de dados acerca do material disponível, através do inventário realizado pelo NE, permitiu-nos perceber o tipo de material e de tarefas que poderíamos utilizar nas aulas.

A seleção dos objetivos de cada UD é muito importante pois, segundo Siedentop (1998), representa a base a partir da qual se constrói o planeamento, tendo sempre em conta o nível de desempenho inicial dos alunos. Dito isto, a seleção de objetivos teria de ser sempre feita após a Avaliação Formativa Inicial, realizada na primeira aula. Isto faz com que tenhamos uma ideia do nível a que os alunos se encontram, podendo assim traçar metas atingíveis para a melhoria do seu desempenho, alcançando o sucesso. Esta fase do planeamento foi sempre realizada tendo por base a consulta dos objetivos determinados no PNEF para o oitavo ano de escolaridade, para as matérias a lecionar. É claro que, caso os

alunos não demonstrem níveis de desempenho suficientes para atingirem os objetivos do oitavo ano, os objetivos a definir passarão a ser os do sétimo ou sexto ano de escolaridade.

De seguida, foi elaborado um documento de Extensão e Sequenciação de Conteúdos (ESC) para que fosse possível alcançar os objetivos estabelecidos e abordar todos os conteúdos, no qual também foram distribuídos os conteúdos ao longo das aulas e da UD. Posteriormente, adotámos algumas estratégias gerais de ensino para todas as UD's e estratégias específicas para a lecionação de cada matéria e conteúdo. Foi possível constatar que a melhor forma para aumentar os níveis de desempenho da turma foi através da criação de situações de competitividade (jogo ou exercícios lúdicos) em todas as UD's. Optámos por exercícios lúdicos nas modalidades individuais, até mesmo em exercícios de progressão (atletismo – realização do hop-step-jump sem balanço e verificar qual dos alunos chega mais longe). Nas modalidades coletivas a utilização do jogo de oposição foi a escolha de eleição (basquetebol – jogo holandês em superioridade e verificar qual equipa realizou a maior quantidade de pontos).

Suportando as estratégias de ensino definidas, foram criadas progressões pedagógicas que foram adotadas ao longo das UD's. Estas representam, segundo Siedentop (1998), um conjunto de tarefas de aprendizagem que vão desde níveis de dificuldade mais simples a níveis de dificuldade complexos, para permitir alcançar os objetivos. Isto fez com que as tarefas durante as aulas fossem avançando de forma gradual do mais simples ao mais complexo, de modo a que os alunos seguissem, também eles, uma lógica de evolução das suas capacidades de forma progressiva.

É importante também referir os momentos e instrumentos de avaliação utilizados, tanto para a Avaliação Formativa (AF), como para a Avaliação Sumativa (AS), assim como os conteúdos a avaliar em cada uma delas.

Por fim e não menos importante, a realização do balanço final de todas as UD's, local onde foram expostas as dificuldades na sua construção e as alterações feitas ao longo das mesmas, assim como os pontos positivos. De uma forma mais pormenorizada, houve uma alteração na ESC na UD de Orientação, sendo que a AFI deveria ter sido realizada na 1ª aula e foi realizada na 2ª, devido ao isolamento profilático da turma depois de um caso positivo à COVID-19. Uma outra alteração realizada foi na ESC da unidade didática de Basquetebol, em que a avaliação sumativa não foi finalizada até ao final da aula e necessitou de ocupar

10 minutos da aula seguinte. De resto, a turma adaptou-se sempre bem às exigências e a maioria dos objetivos propostos foram cumpridos.

Apesar da enorme especificidade das UD's, a sua alteração foi sempre possível no decorrer de todas elas, o que faz com que possamos considerar estes documentos como um guia orientador da ação ao longo da UD, e nunca como um produto acabado.

### **2.1.1.3. Planos de Aula**

Numa perspetiva mais específica, a nível micro, surge o plano de aula, a unidade pedagógica e organizativa básica do processo de ensino (Bento, 1998). Segundo Bento (2003), na aula é onde tudo se efetiva, o momento de convergência do pensamento e ação do professor. É na aula que o professor pode aplicar o seu conhecimento, assente nas suas ideias e valores. O processo de ensino baseia-se no PA e nas UD's, atendendo também aos conteúdos, aos alunos e ao contexto de ensino, e deve conter objetivos formulados em situações de aprendizagem específica (Bento, 2003).

A tarefa que mais realizámos ao longo do EP foi, sem dúvida, a construção dos planos de aula. Decidimos estruturar, de forma uniforme, o plano de aula para todos os elementos do NE. Tendo como modelo base o adotado para as aulas do primeiro ano do MEEFEBS, criámos um modelo de planos de aula (ANEXO II), este possuía o tempo da tarefa, o seu objetivo específico, a sua descrição e organização, as componentes críticas dos conteúdos dados em cada aula e os seus critérios de êxito. Para além disto, foi colocado um cabeçalho com todas as informações relativas à aula, para sua contextualização, e uma caixa de texto no final, para fundamentação e justificação das opções tomadas durante a aula. O principal objetivo na construção deste modelo foi a necessidade de o mesmo conter todas as informações relativas à lecionação da aula e, ao mesmo tempo, ser de fácil compreensão para quem o consulta.

Para a realização do plano pensámos que seria mais fácil, como refere Bento (2003), a utilização de um esquema tripartido, estruturando a aula em três partes, das quais, a parte inicial, a parte fundamental e a parte final.

Na parte inicial da aula era realizada a preleção inicial e as tarefas de ativação geral e/ou específicas. A preleção inicial serviu para a marcação de presenças e faltas, assim como

uma revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, tentando fazer uma “ponte” entre os conteúdos. Além disso, eram transmitidos os objetivos propostos para a aula e os conteúdos a abordar durante a aula, terminando com a instrução da primeira tarefa. No que toca à ativação, nas aulas de cinquenta minutos, optámos por realizar apenas tarefas de ativação específica, já com alguma integração de conteúdos a abordar da UD, aumentando o tempo de empenho motor dos alunos e, se possível, já direcionado para os objetivos da aula, enquanto que, nas aulas de cem minutos, optámos por realizar uma tarefa de ativação geral, seguida de uma tarefa de ativação específica, de modo a preparar fisiologicamente os alunos para a prática, aumentando a frequência cardíaca, frequência respiratória e temperatura corporal. A ativação, sempre que possível, era realizada através de jogos lúdicos, muitas das vezes não nos era permitido de forma a evitar algum contacto entre os alunos e cumprir com as indicações da Direção Geral de Saúde (DGS) para as aulas de EF, apesar disso, esta pareceu-nos a melhor forma de iniciar as aulas, uma vez que a intensidade dos alunos era aproximada do pretendido para esta fase da aula.

A parte fundamental da aula, onde foi dedicado mais tempo dos planos de aula, parte essa utilizada para introduzir, exercitar e consolidar as matérias (Quina, 2009), e explorar os objetivos específicos propostos para a aula. Houve uma tentativa que as tarefas desta parte da aula tivessem aproximadamente o mesmo tempo, assim como a complexidade das mesmas fosse crescente, de modo a terminar esta parte num nível de complexidade superior.

Nas matérias de JDC, nomeadamente o Basquetebol, Andebol, Futsal e o Voleibol, e na matéria de Badminton, abordámos, sempre que possível, os conteúdos na parte final da aula através de situações de jogo reduzido e/ou condicionado, apenas aplicávamos tarefas analíticas quando sentimos a necessidade de exercitar uma habilidade de forma mais específica e isolada. Em Atletismo, estas mesmas tarefas da parte fundamental da aula foram realizadas por estações, permitindo que os alunos tivessem um tempo de prática relativamente maior e não estivessem demasiado tempo na mesma tarefa, não criando desmotivação durante a prática. Na matéria de Orientação e Danças Sociais, realizámos, a maior parte das tarefas por grupos, criando situações de competitividade entre eles. No caso de Orientação foram realizados diferentes percursos entre várias equipas, onde os primeiros a chegar ganhavam uma maior pontuação. Nas Danças Sociais os alunos realizavam uma mini coreografia no final da aula com os conteúdos abordados ao longo da mesma e, mais

para o final da UD, a realização de concursos de dança, onde cada atuação era votada por um elemento de cada grupo e pelo professor.

Por último, a parte final da aula consistia no momento de retorno à calma, e posterior realização de um balanço final da sessão de trabalho. A realização do retorno à calma foi concretizada de duas formas. Uma delas consistia numa caminhada pelo pavilhão. A outra opção consistia em alongamentos dinâmicos, onde, numa fase inicial do ano, o professor realizava os mesmos, numa fase mais avançada o professor escolhia um aluno de forma a atribuir-lhe alguma responsabilidade. Tarefas essas que tiveram sempre o objetivo de diminuir a frequência cardíaca, frequência respiratória e temperatura corporal dos alunos, diminuindo também o tempo de recuperação muscular. Para finalizar a aula realizámos o balanço final, utilizado para rever os conteúdos abordados durante a aula, através de questionamento ou demonstração, refletir sobre a qualidade do desempenho dos alunos, isto é, os aspetos positivos e as oportunidades de melhoria para as aulas seguintes, o balanço final serviu também para tirar alguma dúvida que os alunos pudessem ter na aula.

A fundamentação do plano de aula serviu para que o leitor pudesse perceber o porquê da escolha das tarefas e a sua sequenciação ao longo da aula. A fundamentação do plano de aulas, bem como a realização de uma reunião de reflexão após o final de cada aula com os colegas do NE e o orientador de Estágio Pedagógico da escola, revelaram-se essenciais para refletirmos e apontarmos aspetos positivos e outros menos positivos acerca da nossa prestação.

A realização de relatórios de aula (ANEXO III) foi essencial, segundo Bento (2003), a reflexão posterior à aula, bem como a análise do processo de ensino, caracterizam-se por uma revisão e avaliação do seu planeamento e realização. Posto isto, a realização de relatórios de aula revelou-se importante para podermos rever e avaliar todas as nossas decisões feitas ao longo da aula, serviu também para, de forma construtiva, sermos críticos da nossa intervenção, sempre com o objetivo de melhoria. Com estes relatórios, foi-nos possível refletir acerca das dimensões da intervenção pedagógica (planeamento, instrução, gestão, clima e disciplina), as decisões de ajustamento que tivemos de realizar durante a aula, no caso de algum aluno faltasse ou se realizámos uma modificação ao exercício por alguma razão, os aspetos positivos mais salientes que ocorreram durante a aula e as oportunidades de melhoria.

Apesar de a produção de planos de aula tenha sido recorrente ao longo do EP, a verdade é que foi também onde surgiram algumas dificuldades, nomeadamente na confeção mais demorada nos primeiros planos devido ao leque de exercícios não ser muito abrangente, algo que também foi dificultado aula após aula, tentando não repetir tarefas na UD o que causaria alguma desmotivação nos alunos.

A gestão do tempo destinado à avaliação também causou alguns problemas no início, sendo que este processo foi melhorado ao longo do tempo, dividindo os conteúdos a avaliar por aulas diferentes ou avaliar os conteúdos em menor quantidade.

Esta reflexão constante ao longo do ano revelou-se importante e levou-nos a uma melhoria constante na nossa intervenção pedagógica, dada a regularidade da sua reflexão. Levou-nos a crescer enquanto docentes e a ter em conta alguns pormenores, que anteriormente pareciam irrelevantes.

### **2.1.2. Realização**

Depois da fase do planeamento surge, naturalmente, a fase de o colocarmos em prática. A realização é, segundo Jackson (1990), a fase interativa, esta corresponde às decisões tomadas durante a aula e que engloba aspetos como a organização, o ambiente, a gestão e operações pedagógicas que asseguram a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos. Foi nesta fase que tivemos uma maior influência no desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos face ao contacto constante com os mesmos.

Segundo Siedentop (1983), na perspetiva da realização, a ação pedagógica do professor divide-se em quatro dimensões, conhecidas como as dimensões de intervenção pedagógica – instrução, gestão, clima e disciplina, estas são importantes no processo de ensino-aprendizagem. A reflexão realizada regularmente acerca destas quatro dimensões foi extremamente importante ao longo do EP

Para melhor análise e reflexão, iremos expor cada dimensão de intervenção pedagógica, assim como as decisões de ajustamento, sendo elas igualmente importantes e utilizadas ao longo do ano letivo.

### **2.1.2.1. Instrução**

Segundo Siedentop (2008), a instrução ou apresentação da informação consiste num conjunto de comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do reportório de fornecimento e transmissão de informação, sem nunca perder de vista os objetivos de aprendizagem. Esta dimensão inclui a preleção, a demonstração, o *feedback* (FB) e o questionamento.

A preleção foi utilizada durante as nossas aulas de EF de três formas: dois momentos de diálogo durante a aula, uma no início e outra no final da mesma e através de pequenas preleções entre os exercícios. No início das aulas, o momento de preleção inicial foi utilizado como forma de rever conteúdos lecionados na aula anterior, assim como transmitir informações aos alunos acerca das tarefas a realizar na aula. Foi nesta fase que nos foi possível enquadrar os alunos no plano de aula. O momento de preleção, realizado na parte final da aula, denominámos de balanço final e serviu para perceber o que os alunos pensavam sobre a aula, dar informação aos alunos da UD, o que já tinha sido lecionado e o que faltaria lecionar e também dar a conhecer aos alunos a qualidade do seu desempenho nas tarefas ao longo da aula e o que deveriam fazer para melhorar os aspetos menos positivos. Estas referências foram importantes para que os alunos pudessem acompanhar a sua evolução. Por último, a terceira forma de preleção, denominada de instrução, foi realizada no início de cada tarefa, onde foi explicado o seu objetivo e respetiva instrução para a sua realização. Era nosso objetivo que esta informação fosse transmitida de forma clara e objetiva, não existindo necessidade de reformulação da informação, rentabilizando o tempo de prática ao máximo. As componentes críticas das habilidades motoras a exercitar foram importantes de referir, assim como os critérios de êxito da tarefa. Dito isto, foi extremamente importante que os professores possuíssem um conhecimento aprofundado de todas as matérias, não introduzindo, em caso algum, os alunos em erro e utilizando, sempre que possível, uma linguagem adequada ao nível de ensino.

Dando continuidade às formas de preleção supramencionadas, segundo Schmidt (1991), o professor deve suplementar a instrução verbal com a demonstração, normalmente através de um modelo ou imagens demonstrativas da ação pretendida. Dito isto, utilizámos a demonstração de forma a favorecer uma melhor compreensão das habilidades motoras. A demonstração foi realizada maioritariamente pelo professor e, em casos específicos, por um

modelo (aluno) à escolha do professor com um alto nível de execução das habilidades motoras pretendidas, normalmente por um aluno que praticasse aquela modalidade fora da escola.

Inicialmente tivemos algumas dificuldades nos momentos de instrução que nos levavam constantemente ao reforço da mesma, como na aula 7 e 8 “Tive de reforçar a instrução a meio do exercício do circuito técnico, assim como no exercício de pares face à falta de atenção dos alunos.” (reflexão de aula 7 e 8, em 01/10/2020). Para que a demonstração fosse acatada por todos, foi necessário posicionar os alunos de forma a que todos pudessem ver a mesma nitidamente e colocar os alunos mais distraídos à frente porque, na hora da exercitação, não sabem o que fazer na tarefa, como na aula 10 e 11 onde “Nos momentos de instrução e demonstração foi necessário posicionar os alunos de forma a separar os focos de distração e colocar estes à frente do grupo.” (reflexão de aula 10 e 11, em 08/10/2020). Outro aspeto que, inicialmente, nos causou algumas dificuldades foi a necessidade de silenciar os alunos para iniciar a instrução, instrução essa que, por algumas vezes, foi iniciada ainda com os alunos em conversa como descrito na aula 4 e 5 “Ao longo da aula foram registados alguns comportamentos desadequados e imediatamente chamados à atenção, principalmente na instrução dos exercícios, onde os alunos demoram muito tempo a estabilizar o silêncio para iniciar a mesma.” (reflexão de aula 4 e 5, em 24/09/2020), algo que foi corrigido na aula 10 e 11 “Corrigi também alguns aspetos menos positivos desde o início da lecionação das aulas, como o acalmar dos alunos entre exercícios, esperar pelo silêncio para começar a falar” (reflexão da aula 10 e 11, em 08/10/2020). São estratégias como estas (utilização do modelo e posicionamento dos alunos) que nos podem permitir otimizar tempo da instrução dos exercícios, não tendo de realizar o reforço da mesma, algo que se revelou um sucesso imediato na hora da aplicação das tarefas.

A utilização do FB foi crucial como técnica de instrução, este é designado, segundo Piéron (1999, p. 122), como a “informação proporcionada ao aluno para ajudá-lo a repetir os comportamentos motores adequados, eliminar os comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos”. Para o sucesso desta técnica o fator mais importante foi a observação. Com o objetivo de fornecer FB de qualidade foi de grande importância a observação das ações técnicas e táticas também ela de qualidade. Dito isto, foi importante conhecer as várias dimensões do FB, sendo eles, o objetivo, a forma, a direção, o momento e a afetividade. No que diz respeito ao objetivo, o mesmo pode ser avaliativo, prescritivo,

descritivo ou interrogativo. O FB prescritivo, avaliativo e descritivo foram os mais utilizados, de forma a corrigir possíveis erros de execução, atribuir um juízo acerca do desempenho dos alunos e descrever algo que os alunos estejam a realizar de forma positiva ou menos positiva. Relativamente à forma do FB, este pode ser considerado visual, auditivo, quinestésico ou misto. Durante a nossa intervenção as formas mais utilizadas foram o auditivo e o visual, alternando com o misto, nos casos de demonstração e explicação em simultâneo, estes revelaram melhores resultados na hora da correção de erros na execução dos alunos. Quanto à direção, o FB pode ser atribuído ao grupo e individualmente, ambos foram bastante utilizados durante o ano, apesar disso, o individual foi recorrido de forma mais regular devido à existência de erros e dificuldades diversificadas em que a mesma solução não funcionava para todos, o FB atribuído ao grupo apenas era utilizado quando a maioria da turma necessitasse da mesma ajuda. A escolha do momento do FB foi algo constante ao longo do ano, sendo que foi dado maioritariamente durante a prática, fazendo com que os erros fossem corrigidos no momento exato e não fossem esquecidos. A afetividade do FB (positiva ou negativa) foi algo que optámos por aplicar, na grande maioria das vezes, pela positiva, procurando transmitir aos alunos motivação pelas suas boas ações ou intensões. Esta medida foi também reveladora de uma maior intensidade imposta pelos alunos nas tarefas propostas. Algo que procurámos foi fechar o ciclo de FB sempre que possível, verificando se a correção sugerida surtiu efeito na execução da habilidade por parte dos alunos.

O questionamento foi bastante utilizado como método de revisão de conhecimentos, tanto na preleção inicial como na instrução de cada tarefa e método de consolidação de conteúdos no balanço final da aula. O questionamento foi também utilizado constantemente durante a prática, de forma a constatar a atenção dos alunos. A questão era exposta aos alunos antes do professor escolher um deles para responder, dando a todos oportunidade de pensarem na resposta e, ao mesmo tempo, pensavam que poderia ser qualquer um a responder, aumentando os níveis de atenção nas instruções do professor.

No início do ano tivemos algumas dificuldades relacionadas com a instrução, no que toca à técnica inadequada do questionamento e na aplicação da instrução no tempo desadequado. Relativamente à técnica do questionamento, este era realizado com pouca regularidade, utilizado apenas no balanço final como forma de consolidação de conteúdos, algo que foi corrigido e aperfeiçoado com o decorrer das aulas. Quanto à instrução, esta era

feita antes do tempo, aplicada, muitas vezes, enquanto os alunos ainda não estavam totalmente em silêncio e prontos para a ouvir, algo que foi corrigido de imediato e teve resultados muito benéficos no aproveitamento do tempo de prática, não forçando o professor a reforçar a instrução devido à desatenção dos alunos. Outra estratégia adotada foi a adoção de regras, entre elas, no final de cada tarefa, quando o professor reunia os alunos, estes tinham de colocar a bola debaixo do braço ou no caso das raquetes teriam de ser colocadas no chão, permitindo que o professor começasse a instrução sem distrações. Com o aumento da experiência e como resultado das reuniões realizadas no final de cada aula com o professor orientador e com os colegas do NE as correções ao nível da instrução foram adquiridas de forma imediata, não perdendo muito tempo com episódios de reforço de instrução ao longo da aula, realizando a demonstração sempre de forma correta e fornecendo sempre FB pertinente e de qualidade.

#### **2.1.2.2. Gestão**

Segundo Piéron (1996), a gestão da aula é um elemento crucial para um ensino eficaz da EF, sendo determinante que o tempo de empenho motor seja elevado, facilitando a aprendizagem. Esta ideia é reforçada por Sindetop (1998), o autor afirma que um professor eficaz procura envolver os alunos, diminuindo o número de comportamentos inapropriados, aumentando o tempo dedicado à aprendizagem e, conseqüentemente, promove maiores índices de aprendizagem. A gestão da aula é também associada ao seu planeamento, sendo que são utilizadas várias estratégias de gestão ao longo do ano, como por exemplo: organização dos alunos na tarefa e o controle da mesma (tempo, circulação, posicionamento), colocação e recolha do material e a transição entre tarefas.

Para que o tempo de aula fosse aproveitado ao máximo, aumentando o tempo de empenho motor, contruímos planos de aula que nos permitissem ter em conta certos episódios, para isso recorremos a algumas estratégias que se revelaram eficazes na melhoria da gestão da aula.

Em relação ao material utilizado, no início do EP era essencial que, em certas UD's, o material fosse colocado ainda antes da aula começar montando a primeira tarefa ou, se possível as primeiras duas tarefas, como na aula 12 de voleibol “Foi necessário instalar as redes antes do início da aula para que conseguir somar mais tempo útil no final da mesma.” (reflexão de aula 11, em 13/10/2020). Isto fazia com que o tempo de montagem do material

para a primeira tarefa no plano de aula fosse nulo, sobrando mais tempo de empenho motar para as tarefas. Este aspeto foi-se alterando ao longo do ano, onde passámos a recorrer à colaboração dos alunos como forma de nos ajudar na montagem do material, aspeto esse que foi sugerido pela orientadora e conseguimos dar responsabilidade aos alunos enquanto nos ajudavam a preparar a aula, como na aula 47 e 48 de badminton “O que consigo retirar de positivo nesta aula é o facto de ter conseguido utilizar os alunos na colocação e na recolha do material, o que me poupou muito tempo pré-aula” (reflexão de aula 47 e 48, em 21/01/2021). Apesar disso, em certas UD’s, como o voleibol, onde a colocação das redes teria de ser mais especializada, a ajuda dos alunos passava pela colocação do restante material (cones, bolas, arcos), exemplo disso foi a reflexão da aula 70 de voleibol “O que consigo retirar de positivo nesta aula é o facto de ter conseguido utilizar os alunos na colocação e na recolha do material, sendo que foi o professor quem colocou as redes, o que me poupou muito tempo pré-aula e também pós-aula.” (reflexão da aula 70, em 06/04/2020). Outra estratégia foi a utilização de material semelhante para as diferentes tarefas, facilitando a transição entre as mesmas, como na aula 41 e 42 “Os exercícios foram escolhidos para que o tempo de transição entre os mesmos fosse feito no menor tempo possível.” (reflexão de aula 41 e 42, em 07/01/2021).

No que à organização dos alunos diz respeito, inicialmente foi algo bastante difícil face ao facto de não conhecermos os alunos, tanto ao nível de comportamento como ao nível de capacidades, devido à necessidade de fazer grupos equilibrados. Com o passar do tempo, o conhecimento acerca dos alunos aumentou e foi-nos bastante útil no que toca à organização prévia dos grupos de trabalho, alterando os mesmos a cada tarefa, atribuindo estímulos diferentes aos alunos. Outra estratégia foi a separação dos alunos com comportamentos inadequados em grupos distintos, não havendo focos de distração.

O controlo do tempo das tarefas foi o episódio de gestão que mais dificuldades nos trouxe, uma vez que a circulação e o posicionamento foram duas técnicas que estiveram sempre presentes desde o primeiro momento. De modo a melhorar a gestão do tempo da tarefa, foram criados planos de aula com tarefas que demorassem sensivelmente o mesmo tempo, a presença da hora momentânea no início e no final de cada tarefa foi também algo que nos ajudou bastante no decorrer da aula. A circulação pelo espaço da aula no decorrer das tarefas foi, na maioria das vezes, feita de forma fluida e feita por fora, com exceção às aulas de avaliação onde, apesar de existir uma menor circulação, o posicionamento esteve

correto, como na aula 25 e 26 “A circulação foi feita por fora e o posicionamento foi feito de forma a ter todos os alunos no ângulo de visão do professor” (reflexão de aula 25 e 26, em 12/11/2020). O posicionamento durante as tarefas foi, também ele, desempenhado de forma correta, de modo a podermos visualizar todos os alunos em prática, sendo raro o momento em que algum aluno estivesse nas costas do professor. O uso destas técnicas permitiu também o fornecimento de FB cruzado, o que fez com que os alunos se mantivessem empenhados nas tarefas, mesmo estando o professor no lado oposto do espaço da aula.

A transição entre tarefas foi, inicialmente, pouco fluida. De forma a contrariar esta situação, decidimos realizar, nos primeiros planos de aula, tarefas com a mesma organização ou com uma organização semelhante ao longo da aula. Os resultados com a adoção desta estratégia foram claramente positivos, visto que nos foi possível reduzir bastante o tempo gasto na transição das tarefas.

Como é possível verificar, esta dimensão causou-nos grandes dificuldades, devido à pouca importância que lhe demos no início do ano letivo. Após a aplicação as estratégias supramencionadas, estas relevaram-se bastante importantes na nossa intervenção e no processo de ensino-aprendizagem. Foi-nos possível reduzir o tempo gasto nas tarefas de gestão e, conseqüentemente, conseguimos rentabilizar o tempo de prática ao máximo.

Numa fase final do EP, a arrumação do material foi um episódio de gestão que era utilizado constantemente e com bastante facilidade, exemplificado pela aula 76 e 77 “o facto de ter solicitado os alunos na colocação e na recolha do material, aspeto esse que penso ter consolidado.” (reflexão 76 e 77, em 22/04/2021). Em certa altura combinámos com a turma que a arrumação do material era feita por quem o professor solicitasse no final da aula, com a nossa colaboração. Assim, os alunos só deixavam o espaço da aula após o material se encontrar devidamente arrumado. Esta estratégia fez com que a sua responsabilidade face ao material aumentasse.

### **2.1.2.3. Clima/Disciplina**

Ambas as dimensões clima e disciplina são de extrema importância no desenvolvimento de uma aula produtiva, ambas estão ligadas entre si e são afetadas pelas dimensões instrução e gestão. A influência do clima nas aulas foi notável desde o início do

ano letivo uma vez que, nas primeiras semanas, as aulas tiveram um clima pouco satisfatório, como na aula 7 e 8 “Ao longo da aula foram registados alguns comportamentos desadequados e imediatamente chamados à atenção. O mau comportamento dos alunos começa a ser constante.” (reflexão da aula 7 e 8, em 01/10/2020), o que, se fosse sempre como na aula 75 “Na globalidade, o comportamento dos alunos está bastante positivo.” (reflexão de aula 75, em 20/04/2021), teria certamente melhorado o clima de aula, como se verificou na aula 76 e 77 “O clima tem-se mantido bastante positivo, penso ter uma excelente relação com a turma.” (reflexão de aula 76 e 77, em 22/04/2021) aumentaria o nível de aprendizagem nas aulas. Com o passar das aulas o clima foi melhorando bastante, não dando aos alunos tantas oportunidades para comportamentos desadequados nas aulas de EF. Ou seja, a melhoria da disciplina favoreceu a criação de um bom clima de aprendizagem.

Para a obtenção de um bom clima de aula não é suficiente pedir aos alunos que tenham comportamentos apropriados, segundo Siedentop (1998), um bom clima de aula exige aspetos de intervenção pedagógica que contemplem interações pessoais, e ligações humanas e ambientais. O professor é considerado o principal responsável pela promoção de um ambiente propício à aprendizagem dos alunos (Siedentop, 2008). Dito isto, a postura durante a nossa intervenção nas aulas foi a grande razão pela criação de um bom clima de aula, procurando sempre criar boas ligações com todos os alunos, ligações essas sempre profissionais, nunca ultrapassando os limites da ética docente. A nossa forma de estar descontraída, juntando à nossa personalidade fizeram com que a turma ficasse também ela descontraída e aberta à aprendizagem.

Para que isto fosse possível, a criação de jogos lúdicos no início e no final das aulas fez com que existissem mais momentos divertidos durante todo o ano letivo e, conseqüentemente, levando os alunos a ganharem gosto pela disciplina e pela prática de exercício físico. A motivação e o entusiasmo que transmitimos aos alunos foram essenciais para uma boa dinâmica e intensidade durante as tarefas.

No que diz respeito à disciplina, segundo Siedentop (1983), é essencial desenvolvermos comportamentos apropriados que ajudam a prevenir os distúrbios, para além de apenas efetuarmos uma intervenção sobre os comportamentos inapropriados. Dito isto, procuramos seguir esta linha de pensamento ao longo do ano letivo, definindo regras básicas de convivência dentro do espaço da aula de EF, regras essas que foram cumpridas

pelos alunos durante o ano letivo. Conseguimos assim reduzir muito a quantidade de comportamentos inapropriados durante o ano e que, nas primeiras semanas de aulas, eram destaque pela negativa. Toda esta melhoria não seria possível sem o trabalho conjunto dos alunos com o seu respetivo professor, trabalho esse que levou ao sucesso desta dimensão para as restantes aulas.

Estas duas dimensões foram dificilmente adquiridas, sendo que, nas primeiras semanas, tanto o clima como a disciplina na aula não eram os melhores. Felizmente, com o passar das aulas, adquirimos conhecimentos necessários para o sucesso de ambas.

#### **2.1.2.4. Decisões de Ajustamento**

Foi necessário ter consciência que, por melhor que fosse o plano de aula, existem, muitas vezes, fatores externos que não conseguimos controlar e prever, como afirma Piéron (1999), o ensino é caracterizado por numerosas tomadas de decisão, sendo algumas delas automáticas e outras reflexas. Fomos obrigados, ao longo do ano letivo, a realizar modificações tanto ao nível do planeamento como ao nível da realização.

Foi de elevada importância, no momento do planeamento, pensar se determinada tarefa iria ter sucesso na aula. Como estratégia, fizemos uso da imagética das tarefas, isto é, imaginar o desenrolar de determinada tarefa na procura de algum aspeto menos positivo que pudesse ocorrer. Este aspeto permitiu-nos evitar algumas decisões de ajustamento, ainda que por poucas vezes, procurando assim o sucesso da prática dos alunos. Em relação aos objetivos delimitados para cada matéria, não existiu em nenhuma UD a necessidade de reformulação destes, sendo que a turma respondeu positivamente aos objetivos delineados na AFI.

Foi aqui, ao nível da realização, que encontramos algumas dificuldades nas primeiras semanas do EP. A necessidade de reformulação dos grupos no caso de faltar algum aluno foi algo que nos causou alguma perda de tempo. Com o passar do tempo e o aumento do conhecimento dos alunos, essa reformulação tornou-se mais fácil, permitindo-nos tomar decisões na hora sem que houvesse um desequilíbrio notável das equipas. Por outro lado, a alteração da dificuldade da tarefa foi algo que sentimos alguma facilidade, a capacidade de improvisar uma solução no caso da tarefa estar demasiado fácil (por exemplo, retirar o dribble numa situação de jogo de Basquetebol) ou demasiado difícil (por exemplo, introduzir o auto

passar num jogo cooperativo de voleibol) foi algo que não nos causou grandes problemas, conseguindo assim manter, ao longo do ano letivo, o nível de empenho dos alunos nas tarefas. Nas aulas à distância algumas decisões passavam pela alteração da duração das tarefas devido ao atraso de algum aluno ou a não compreensão de alguma instrução. Foram também realizadas algumas decisões de ajustamento ao nível da prestação de assistência individual a algum aluno (por exemplo, acompanhar individualmente um aluno com maiores dificuldades na realização da coreografia de dança).

Para concluir, é importante referir que tivemos sempre presente a necessidade de tomar decisões de ajustamento no processo de ensino-aprendizagem. Apesar das dificuldades sentidas inicialmente, adquirimos alguma experiência devido ao facto das constantes reflexões no âmbito dos ajustamentos, o que nos permitiu melhorar bastante a nossa intervenção neste aspeto.

### **2.1.3. Avaliação**

A avaliação “é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018, p. 2936).

No processo de avaliação devem ser utilizados procedimentos e instrumentos diversificados e adequados aos objetivos, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher (Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018). De forma a cumprir com o estabelecido, contruímos no início do ano letivo os instrumentos de avaliação a utilizar durante todo este processo.

O processo avaliativo conta com três momentos de aplicação, são eles: a Avaliação Formativa Inicial (AFI), a AF (formal e informal) e a AS. Concluindo este processo aplicámos também a autoavaliação, efetuada pelos alunos no final de cada período.

#### **2.1.3.1. Avaliação Formativa Inicial**

Iniciando a avaliação com a AFI, define-se como sendo a avaliação que serve para determinar se um aluno possui as capacidades necessárias para iniciar uma certa

aprendizagem (Noizet & Caverni, 1985). Esta avaliação pretende também averiguar as aprendizagens anteriores que servem de base a novas aprendizagens, evitando dificuldades futuras e resolvendo situações observadas no presente (Ribeiro, 1997).

Foi necessária a construção, em conjunto com os colegas do NE, de uma grelha de AFI (ANEXO IV) para a atribuição de um nível inicial de desempenho dos alunos. Nesta grelha estavam os conteúdos a observar de acordo com os objetivos estabelecidos pelo PNEF. Este instrumento de avaliação foi utilizado nas primeiras aulas de todas as UD's lecionadas, o seu registo foi efetuado através da seguinte nomenclatura: "1 – Muitas dificuldades"; "2 – Algumas dificuldades"; "3 – Nível e execução suficiente", "4 – Bom nível de execução"; "5 – Alto nível de execução".

A AFI foi realizada de forma diferente para cada UD, tendo em conta a sua caracterização e os conteúdos a observar. Na UD de Andebol, Voleibol, Futsal e Basquetebol, realizámos tarefas que envolveram situações de jogo, de forma a observar as capacidades técnicas e táticas dos alunos. Na UD de Badminton, escolhemos uma tarefa para cada batimento e terminámos a aula com uma situação de jogo que envolveu todos os batimentos e as componentes táticas da matéria. Na UD de Dança o professor procurou realizar uma coreografia de aeróbica que fosse simples para que os alunos conseguissem acompanhar e decorar os passos, à medida que os alunos se tornavam mais autónomos o professor avaliava os alunos, observando até onde os mesmos iam sem a ajuda do professor, observando sempre a qualidade de execução dos mesmos. Na UD de orientação optámos pela organização de uma série de percursos em que o professor intercetava os alunos durante a realização do percurso e fazia algumas perguntas, avaliando os conteúdos necessários. Por fim, na UD de Atletismo, optámos pela realização de circuitos de 4 a 6 estações em simultâneo que envolvessem os conteúdos a observar (lançamento do peso, lançamento do dardo, corrida de velocidade, corrida de barreiras, salto em comprimento e salto em altura e triplo salto) tentando, também, cumprir com as orientações da DGS para as aulas de EF.

Foram realizadas reflexões acerca da AFI de todas as UD's, estas foram de extrema importância já que permitiram verificar qual o nível da turma e estabelecer objetivos adequados às características dos alunos, objetivos estes que fossem alcançáveis e permitissem a sua evolução.

No início do EP sentimos grandes dificuldades na realização da AFI com coerência,

devido à nossa falta de experiência na observação do desempenho dos alunos. O facto de querermos ser coerentes e justos na avaliação, não atribuindo uma classificação que não fosse abaixo ou acima do desempenho do aluno mostrou-se de elevada importância já que era desta avaliação que seriam delineados os objetivos para aquele aluno.

Apesar disso, com a aquisição destas experiências no que toca à observação dos alunos e à capacidade de intervenção pedagógica, foram adquiridas ferramentas e procedimentos fundamentais para que estas situações fossem controladas com maior facilidade e, nas avaliações seguintes, não surgiram as mesmas dificuldades da primeira observação.

É importante salientar que, durante as aulas de AFI, o fornecimento de FB não foi esquecido e a correção de erros observados nos alunos foi sempre feita, de modo a não perdermos a oportunidade de os alunos melhorarem o seu desempenho.

### **2.1.3.2. Avaliação Formativa**

A AF “assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018, p. 2937). Este momento de avaliação tem como principal objetivo adaptar a ação pedagógica aos alunos, tendo em conta a sua evolução e dificuldades de aprendizagem (Carvalho, 1994).

Para uma maior precisão, decidimos realizar esta avaliação de forma informal durante todas as aulas das UD’s e também incluir um momento formal de AF, com o objetivo de atribuir aos alunos um nível de desempenho intermédio e, caso necessário, para reajustar os objetivos delineados através da AFI. Assim, criámos uma grelha de AF formal (ANEXO V) com os respetivos conteúdos a observar no domínio psicomotor, tendo sempre por base os objetivos estabelecidos para as UD’s segundo o PNEF. O seu registo foi efetuado através da seguinte nomenclatura: “1 – Muitas dificuldades”; “2 – Algumas dificuldades”; “3 – Nível e execução suficiente”, “4 – Bom nível de execução”; “5 – Alto nível de execução”.

A AF formal foi realizada através da lecionação dos conteúdos de acordo com o planeado na ESC da UD. As tarefas realizadas foram semelhantes às realizadas na AFI, de modo a

temos uma comparação aproximada em ambos os momentos de avaliação no que toca à prestação dos alunos nas mesmas tarefas. Os alunos mostraram melhorias entre a AFI e a AF formal em todas as UD's, respondendo, de forma positiva, aos desafios atribuídos.

Depois do preenchimento das grelhas de AF formal, foi sempre realizada uma reflexão crítica do desempenho dos alunos, procurando aspetos de melhoria e se havia necessidade de reformular os objetivos estabelecidos ou também reajustar estratégias adotadas para a lecionação dos conteúdos para que fossem mais facilmente interiorizados.

Semelhante à AFI, as dificuldades residiam principalmente na observação de todos os alunos com critério e coerência adequados. A principal estratégia que utilizámos foi a observação por grupos pequenos, focando a nossa atenção em menos alunos de cada vez diminuindo assim fatores de distração na observação, esta medida foi essencial e ajudou-nos tanto na AF formal, como na AFI e na AS, tornando-a assim uma observação com a qualidade e coerência pretendidas.

### **2.1.3.3. Avaliação Sumativa**

“A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018, p. 2937). Nesta linha, Simões et al. (2014) referem que a AS tem o objetivo de determinar o grau de domínio dos alunos face aos objetivos inicialmente definidos.

A AS foi realizada nas últimas aulas em todas as UD's, avaliando os domínios psicomotor e cognitivo. Assim, criámos uma grelha de AS (ANEXO VI) com os respetivos conteúdos a observar no domínio psicomotor, tendo sempre por base os objetivos estabelecidos para as UD's segundo o PNEF. O seu registo foi efetuado através da seguinte nomenclatura: “1 – Muitas dificuldades”; “2 – Algumas dificuldades”; “3 – Nível e execução suficiente”; “4 – Bom nível de execução”; “5 – Alto nível de execução”.

A atribuição de uma nota final de cada período letivo respeitou os critérios de avaliação criados pelo grupo disciplinar de EF do AEM (ANEXO VII), estes critérios foram também adaptados para o ensino à distância. Estes possuem três domínios de avaliação, todos eles com pesos diferentes na atribuição de uma classificação final aos alunos. Para o

ensino presencial, o domínio psicomotor representa 63% da nota final, o domínio cognitivo representa 7% da nota final e o domínio social representa 30% da nota final. No ensino à distância, o domínio psicomotor representa 48% da nota final, o domínio cognitivo representa 12% da nota final e o domínio social representa 40% da nota final. A avaliação do domínio psicomotor foi feita através da realização de tarefas, tarefas essas que foram semelhantes às realizadas nos momentos de AFI e AF, de forma a aferir a evolução de cada aluno. O domínio cognitivo, por sua vez, foi avaliado através de um teste escrito no final de cada UD e também do questionamento realizado ao longo de todas as aulas, verificando assim, de forma mais precisa, o conhecimento dos alunos face aos conteúdos de cada matéria. Por fim, o domínio social foi avaliado com base nos descritores de avaliação criado pelo NE do AEM (ANEXO VIII).

Logo após a realização da AS, foi sempre feito um balanço das UD's, com o objetivo de refletir acerca dos pontos positivos e negativos, assim como as alterações feitas à ESC, as estratégias utilizadas ao longo da UD e, por fim, os aspetos alvos de melhoria para as UD's seguintes.

No final do primeiro período letivo, o processo de atribuição da classificação final aos alunos foi feito com relativa facilidade, isto deveu-se ao facto de termos realizado uma avaliação intercalar a meio do período letivo. Esta avaliação intercalar facilitou-nos o trabalho visto que, ainda que algo diferente, nos familiarizou com os passos deste processo avaliativo. Apesar disso, o NE esteve sempre bem informado acerca de todas as ferramentas necessárias para a atribuição de uma classificação final.

#### **2.1.3.4. Autoavaliação**

A autoavaliação, segundo Nobre (2015), refere-se à avaliação que um indivíduo faz de si mesmo. Esta é considerada ainda por Reis (2014) como o ato de um indivíduo refletir e criticar acerca das suas práticas, levando ao autorreconhecimento e aprendizagem. No seguimento desta ideia, foi necessário incluirmos o momento da autoavaliação no nosso processo avaliativo, procurando assim perceber de que forma os alunos consideravam que a sua prestação individual ao longo de cada período letivo e se esta era coerente com a avaliação segundo os critérios de avaliação, que foram do seu conhecimento desde a primeira aula.

A autoavaliação dos alunos foi realizada em três momentos ao longo do ano letivo, estes momentos corresponderam ao final de cada período. Foi através do preenchimento de um instrumento criado pelo grupo disciplinar do AEM (ANEXO IX). A aplicação deste documento foi importante de forma a que os alunos refletissem acerca do seu desempenho ao longo do ano em todos os domínios de avaliação (psicomotor, cognitivo e social). A nomenclatura utilizada para o preenchimento da tabela foi: “MF – Muito Fraco”, “I – Insuficiente”, “S – Suficiente”, “B - Bom” e “MB – Muito Bom”.

Depois da análise do preenchimento destas fichas pelos alunos, verificámos que praticamente todos os alunos tiveram a perceção correta acerca da sua prestação ao longo de cada período. Este aspeto foi demonstrativo da boa capacidade de reflexão e autoavaliação dos alunos.

## **2.2. Ensino à distância**

O E@D surge no decorrer do ano letivo transato para dar resposta à necessidade de definir algumas orientações para o trabalho à distância dos docentes e respetivos alunos, num contexto de emergência sanitária provocada pela pandemia COVID-19. Agregado a esta situação, no ano letivo 2020/2021, em tempos de regresso às aulas, era difícil controlar as situações de contacto com casos positivos que, inicialmente, a turma em questão era colocada em isolamento profilático com um tempo limite de 14 dias, que mais tarde passou para apenas 10 dias. Devido à situação ter sido originada no ano letivo transato, permitiu que as normas no presente ano letivo já estivessem mais consolidadas. O seu objetivo era permitir que o processo de ensino-aprendizagem pudesse continuar, embora de forma diferente.

O E@D é “a modalidade educativa e formativa em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre predominantemente com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos” (Portaria n.º359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, 2019, p. 19), em que o modelo pedagógico escolhido para o ensino é realizado em ambiente virtual.

Esta modalidade de ensino, ao contrário do que era realizado no ano letivo transato, onde existiam duas formas de contacto com os alunos, uma de forma síncrona e outra de forma assíncrona, este ano todos os contactos com os alunos tiveram de ser feitos de forma síncrona, sendo que num desses momentos a aula poderia ser mista. Este momento de aula

mista teria de ter um momento de aula síncrona e outro momento de aula assíncrona. A sessão síncrona é “desenvolvida em tempo real e que permite aos alunos interagirem *online* com os seus professores e com os seus pares para participarem nas atividades letivas, esclarecerem as suas dúvidas ou questões, apresentarem trabalhos, designadamente no chat ou em videoconferências” (Portaria n.º359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, 2019, p. 20). Já a sessão assíncrona é considerada “aquela que é desenvolvida em tempo não real, em que os alunos trabalham autonomamente, acedendo a recursos educativos e formativos e a outros materiais curriculares disponibilizados na plataforma de aprendizagem *online*, bem como a ferramentas de comunicação que lhes permitem estabelecer interação com os seus pares e professores, em torno das temáticas em estudo” (Portaria n.º359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, 2019, p. 20).

Foi necessário realizar alguns ajustes ao planeamento, à realização e avaliação, de forma a que os alunos não saíssem prejudicados, fazendo com que todo o processo de Ensino-Aprendizagem (E-A) continuasse a decorrer normalmente, dentro dos possíveis. Assim, foram realizadas reuniões de grupo disciplinar de EF e do NE, dessas reuniões foram adotadas estratégias para adotar durante as aulas, regulando assim a nossa intervenção durante o segundo período, medidas que foram mais tarde aprovadas pelo Conselho Pedagógico do AEM.

Relativamente ao planeamento, ao contrário do que era realizado no ano letivo transato, onde existiam duas formas de contacto com os alunos, uma de forma síncrona e outra de forma assíncrona, este ano todos os contactos com os alunos tiveram de ser feitos de forma síncrona, sendo que num desses momentos a aula poderia ser mista. O Grupo Disciplinar (GD) do AEM decidiu que, nas aulas de 50’ se realizavam atividades relacionadas à melhoria da condição física. Nas aulas de 100’, estas seriam compostas por uma componente teórica da modalidade a abordar ou de educação para a saúde e uma componente prática, também ela relacionada à melhoria da condição física. Todas as aulas foram lecionadas na plataforma Microsoft Teams. Os alunos realizavam todas as tarefas relacionadas com os conteúdos abordados nas aulas na plataforma Microsoft Forms.

Relativamente à realização, todas as aulas foram lecionadas no Microsoft Teams. Esta plataforma permitiu-nos dar uma atenção redobrada aos alunos, sendo possível atribuir tarefas individuais e o respetivo feedback aos alunos acerca das suas dificuldades. Foi

também possível submeter documentos para a base de dados da turma do grupo da turma. As tarefas foram, maioritariamente, realizadas através do Microsoft Forms que poderia ser aberto através do Teams, facilitando o trabalho do professor e dos alunos. Apesar de se tratar de um contexto online, estiveram sempre presentes as dimensões de intervenção pedagógica, de forma ligeiramente diferente à experienciada nas aulas presenciais. A instrução das tarefas foi realizada da mesma forma, utilizando a demonstração como suporte à informação verbal dada aos alunos. Nas demonstrações, foi muito importante o posicionamento corporal, dando ênfase aos principais planos que queríamos que os alunos observassem. A gestão da aula foi semelhante à presencial com tempo estimado por cada tarefa, nesta dimensão tivemos algumas dificuldades face à imprevisibilidade de algumas situações, como por exemplo a falha da conexão à internet de cada aluno. O clima de aula que criámos foi, sem dúvida alguma, propício à aprendizagem, tentando constantemente motivar os alunos. A relação que estabelecida com os alunos era claramente saudável, este aspeto beneficiou bastante a lecionação das aulas online. A disciplina foi exemplar durante as aulas online, apesar de sabermos que os alunos estão em sua casa, reduzindo as probabilidades de perturbações na aula, por vezes os alunos tinham conversas paralelas. Para resolver esta situação, foram dados os 5 minutos iniciais da aula para que os alunos conversassem com o professor e entre eles, até que toda a turma ingressasse na mesma. Foi também pedido aos alunos que mantivessem os microfones desligados e apenas os ligavam quando o professor solicitasse.

Na avaliação, uma vez que a componente prática é fundamental nas aulas de EF, foi necessário realizar reformulações aos critérios de avaliação para o E@D (Anexo X) pelo Grupo Disciplinar do AEM. O domínio psicomotor passou a ter um peso de 48%, o domínio cognitivo passou para 12%. Os restantes 40% foram destinados à avaliação domínio social.

O E@D, apesar de ser a nossa primeira experiência com esta nova modalidade de ensino, não nos causou grandes dificuldades, devido ao conhecimento que os estagiários tinham da possibilidade de um novo confinamento geral. Por outro lado, causou-nos muita incerteza no que diz respeito ao planeamento durante todo o ano letivo, pois não era certo que na semana seguinte estivéssemos a lecionar na escola. Assim, as modalidades de andebol, orientação e dança, que estavam a ser lecionadas no ensino presencial, tiveram de ser finalizadas no E@D. Foram iniciadas novas estratégias para que, durante o ensino online, os alunos não desmotivassem.

Apesar de ser uma situação bastante complicada, consideramos que o E@D foi muito enriquecedor para o nosso futuro profissional, tornou-nos mais capazes de ensinar nas piores circunstâncias. Consideramos estar mais capazes de dar continuidade ao E@D se, por algum motivo, no futuro for necessário.

### **2.3. Área 2 – Organização e Gestão Escolar**

Esta área foi de elevada importância pois permitiu-nos compreender a função de um órgão intermédio de gestão escolar, através do acompanhamento direto de um docente inserido num cargo de gestão à nossa escolha. Para este fim, os conhecimentos adquiridos na unidade curricular de Organização e Administração Escolar, inserida no 3º semestre do MEEFEBS, revelaram-se importantes. Dito isto, realizámos, ao longo de todo o ano, uma função de assessoria ao cargo de Diretor de Turma (DT) da turma que estávamos a lecionar, algo que no meu caso se tornou impossível devido à incompatibilidade horária para prestar essa mesma assessoria e, por isso, fiquei encarregue de prestar assessoria à DT da turma do 6ºC da EB2PB, constituída por 28 alunos, 14 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com uma média de idades de 11 anos. Segundo Marques et al. (2019), esta tarefa tinha como objetivo promover práticas de trabalho colaborativo, de modo a compreender a complexidade das escolas e da função de DT.

O DT é “um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes” (Boavista & de Sousa, 2013, p. 80).

O acompanhamento da DT foi crucial para percebermos que, apesar da existência de um tempo destinado a esta função específica, este tempo não é suficiente para dar conta da quantidade de ocorrências e burocracias, dito isto, houve muito trabalho que teve de ser desenvolvido a partir de casa.

Ao longo do ano letivo foi nosso objetivo acompanhar e prestar assessoria à DT em diversos momentos, como o horário de atendimento aos encarregados de educação, nas reuniões de avaliação de final de período letivo, assim como a prestação de auxílio na produção das atas das reuniões supramencionadas. Foi-nos possível compreender como se

processa a justificação de faltas, processo esse o mais frequente na função de DT.

Sempre como observadores, no horário de atendimento aos pais, foi-nos possível compreender que o DT é quem faz a ligação entre os encarregados de educação, os alunos e os docentes da turma.

Face ao início do ensino à distância, estes contactos foram mais difíceis de se manter, sendo eles feitos através do correio eletrónico. No que às reuniões diz respeito, essas continuaram a ser cumpridas através da plataforma Teams.

Foram definidos, numa fase inicial do EP, um conjunto de objetivos a alcançar no final do mesmo, em relação à assessoria prestada ao cargo de DT, estes objetivos foram alcançados na sua plenitude. O balanço deste acompanhamento é extremamente positivo, fazendo com que nos seja possível desempenhar esta função futuramente com mais qualidade. Todos estes objetivos e aprendizagens foram alcançadas graças à colaboração de todos os doentes da turma. Esta experiência foi bastante enriquecedora e revelou-se útil para o nosso futuro enquanto profissionais.

#### **2.4. Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas**

A área 3 do EP, segundo Marques et al., (2019) tem como objetivo o desenvolvimento de competências de organização, conceção e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões. Com o grande objetivo de alcançar toda a comunidade escolar da EB2PB e, ao mesmo tempo, respeitar todas as regras de combate à pandemia, evitando grandes aglomerações, o NE organizou três atividades. Foi necessária a produção de um projeto coerente para a sua aplicação e posteriormente, foram realizadas as respetivas reflexões das ações. Para a realização destas ações foi de elevada importância o trabalho de equipa de todos os elementos do NE da EB2PB. Um dos grandes objetivos das atividades, após meses de confinamento, passavam principalmente pela criação de tarefas divertidas para que os alunos, no final das mesmas, tivessem vontade de as repetir.

As três atividades desenvolvidas foram o “Dia Europeu do Desporto na Escola”, a “Ecorientação” e o “Projeto Era-Olímpica”. O “Dia Europeu do Desporto na Escola” da EB2PB foi a primeira atividade a ser desenvolvida e executada, realizando-se no dia 28 de setembro de 2020, no pavilhão municipal da Pampilhosa. Este evento decorreu durante todo

o horário letivo, com um alcance total de oito turmas, sendo que três delas do 6ºano, duas do 7ºano, duas do 8ºano e uma do 9ºano, o que fez um total de aproximadamente 160 participantes. Devido ao facto deste evento ser realizado regulamentemente pela escola, questionámos o grupo disciplinar de EF se haveria possibilidade de o planeamento e realização deste evento ser exclusiva dos membros do NE. Com resposta afirmativa, o NE organizou tudo para que, no dia da realização da ação, nada faltasse. A distribuição de tarefas foi o passo seguinte, sendo que, a criação do documento oficial, a criação e distribuição das estações e organização das turmas participantes pelas estações foram distribuídas e concretizadas pelos constituintes do NE. Foi então, ao longo de todas as fases, contruído um projeto orientador da ação onde estão presentes todas as informações necessárias para a realização da atividade.

As tarefas foram concebidas, devido à existência de turmas do 6º ao 9º ano, de forma a permitir a existência de vários níveis de dificuldade. Os alunos demonstraram-se bastante motivados devido à presença da vertente competitiva em todas as tarefas, facilitando sempre o trabalho e aumentando os níveis de empenho motor dos alunos em qualquer tarefa, fazendo com que o objetivo do evento fosse cumprido.

No final da atividade realizámos um questionário aos alunos sobre a mesma. As questões realizadas foram as seguintes: “Qual foi o exercício que mais gostaram?”; “Qual foi o exercício que menos gostaram?”; “Que melhorias sugerem?”. De modo geral, 6 das 8 turmas indicaram que o jogo que menos gostaram foi o de voleibol. No que aos jogos preferidos diz respeito, 3 turmas indicaram o jogo de basquetebol e outras 3 o jogo de andebol. Na resposta à terceira pergunta, cerca de metade dos alunos sugeriu existência de uma tarefa em que praticassem badminton, enquanto cerca de 20% gostariam de praticar patinagem. Além disso, foi recorrente o pedido para que as colunas de som fossem colocadas mais perto da estação de dança de forma a que a música pudesse estar mais baixa, favorecendo a comunicação dentro de todo o pavilhão sem comprometer esta tarefa.

Para concluir, esta ação foi um sucesso e correu como o esperado. É de ressaltar o trabalho colaborativo de todos os elementos do NE que, após muito trabalho, realizou a atividade de forma eximia. Os alunos revelaram uma enorme motivação o que permitiu uma maior competitividade entre eles e, conseqüentemente, maiores níveis de empenho motor.

A segunda atividade dinamizada foi “O Olimpismo nos ‘Paralímpicos’”, de forma a

desenvolver o Projeto Era Olímpica, realizada no dia 13 de abril de 2021, no pavilhão municipal da Pampilhosa, durante todo o dia. Esta atividade, devido à necessidade de cumprir com as recomendações da DGS de combate à pandemia, foi direcionada apenas aos alunos que tiveram aulas de Educação Física naquele dia. Tiveram assim oportunidade de participar na atividade duas turmas do 5º ano, uma turma do 7º ano, duas turmas do 8º ano e duas turmas do 9º ano, perfazendo um total de 127 alunos. Assim, foi necessário dar início ao planeamento da atividade e ao documento regularizador da mesma, onde estão explícitos todos os procedimentos da atividade. Após a organização de toda a atividade foi tempo de a colocar em prática. Para isto foi necessário a colaboração dos três Professores Estagiários (PE) do NE da EB2PB. As tarefas foram concebidas, devido à existência de turmas do 5º ao 9º ano, de forma a que todos os alunos, de diferentes níveis, as conseguissem realizar sem grandes limitações.

A atividade decorreu, no geral, de forma bastante positiva. Muitas coisas foram melhoradas da primeira atividade do “Dia Europeu do Desporto na Escola” para esta. As principais diferenças foram: 1) A numeração das estações para que os alunos tivessem melhor perçetibilidade de onde estavam e para onde iam; 2) As trocas de estação foi feita com um sinal sonoro, utilizando-se um apito; 3) Foram construídas 6 estações, e cada professor ficou responsável por 2, ao contrário do que aconteceu na primeira atividade, onde existiam 10, dificultando a gestão do tempo e o acompanhamento das tarefas; 4) Foi também feita uma introdução a todas as turmas que entrassem para a atividade; 5) De forma a coordenar o melhor possível a entrada de turmas na atividade enquanto outras já estavam a realizá-la, decidimos que os alunos destas iriam hidratar-se enquanto os alunos das turmas que chegavam recebiam as instruções. Devido à presença da vertente competitiva em todas as atividades, os alunos demonstraram-se bastante motivados, facilitando sempre o trabalho e aumentando os níveis de empenho motor dos alunos em qualquer tarefa, fazendo com que o objetivo do evento fosse cumprido. Apenas sentimos necessidade de adaptar duas estações onde os alunos sentiram algumas dificuldades, foram elas a estação do voleibol e a estação do Badminton. Após essa adaptação todos os alunos conseguiram realizar as tarefas com maior facilidade.

No final da atividade aplicámos um questionário de opinião (ANEXO XI) a todas as turmas com quatro questões, sendo que a última era apenas dirigida aos alunos do 3º ciclo. As primeiras três questões eram “classificação da atividade”, “estação preferida” e “estação

menos apreciada”. A primeira questão os alunos teriam de escolher um valor de 1 (muito má/não gostei de participar) a 5 (Muito boa/Gostaria de participar em atividades semelhantes). Foi possível verificar que 77% dos alunos consideraram a atividade muito boa e gostariam de voltar a participar. A segunda questão os alunos apenas poderiam escolher uma das 6 estações, a estação que obteve maior preferência pelos alunos foi o basquetebol em cadeira de rodas, com 39% dos votos. Na terceira questão, apesar de a estação do badminton surgir como a menos apreciada, apenas 21% dos alunos votaram nela, isto porque 13 alunos não responderam a esta questão ou escreveram “Nenhuma”, opção essa que não existia no questionário.

A quarta questão destinava-se apenas a alunos do 3º ciclo e era a seguinte: “Reflete sobre a atividade na qual participaste e dá-nos a tua opinião. Atletas “Olímpicos” e Atletas “Paralímpicos” terão mais semelhanças ou mais diferenças? Faria mais sentido todos os atletas serem considerados “Olímpicos”?”. Esta questão serviu para percebermos se a mensagem que pretendíamos foi transmitida.

Em suma, considerámos que a atividade foi bastante bem-sucedida, pelo gosto que os alunos tiveram em participar, pela vontade em repetirem-na, e pela forma como conseguimos transmitir a mensagem pretendida sobre os valores do Olimpismo.

A terceira e última atividade, está diretamente relacionada à modalidade de orientação, denominando-se de “Ecorientação” incorporada no Projeto Eco-Escolas. Tem o intuito de encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Visando todas estas diretrizes, foi idealizado o projeto “Ecorientação”, que consiste na dinamização da modalidade de Orientação na comunidade escolar. Foi pretendido com este projeto alertar a importância da preservação do meio ambiente e, ao mesmo tempo, fomentar o interesse dos alunos e professores pela mesma. São então objetivos deste estudo: 1) Incentivar o trabalho de campo e as vivências no espaço exterior; 2) Investigar, interpretar e conhecer território da freguesia em que se insere a escola; 3) Compreender a importância dos espaços verdes no ordenamento do território, na qualidade de vida da população e na mitigação da poluição.

A atividade decorreu no dia 26 de maio e participaram na atividade, ao longo da manhã, 3 turmas e um total de 62 alunos. Devido à atividade ser executada no exterior e, existindo bastante espaço para a execução da mesma, foi fácil cumprir com as regras de

distanciamento da DGS para o combate à pandemia. Esta atividade foi composta por várias etapas, a primeira foi a construção de um percurso permanente da modalidade pelo espaço escolar. Este momento respeitará os parâmetros formais da Orientação e seguindo os valores de respeito ambientais enunciados pelo projeto Eco-Escolas, no qual esta atividade também foi inserida. De seguida foi necessário realizar a criação dos mapas. Assim, foi necessário dar início ao planeamento da atividade e ao documento regularizador da mesma, onde estão explícitos todos os procedimentos da atividade. Após a organização de toda a atividade foi tempo de a colocar em prática. Para isto foi necessário a colaboração dos três PE do NE da EB2PB.

Paralelamente, a conceção deste projeto justificou-se pelo facto de a modalidade de Orientação ser desconhecida para a maioria dos alunos e professores de outras disciplinas. Pretendemos ainda, motivar toda a comunidade escolar para a prática de atividades ao ar livre fora do contexto escolar.

No final do tempo de cada turma os respetivos alunos foram questionados sobre a atividade. As questões realizadas foram as seguintes: “Como classificas a atividade?”; “O que mais gostaste na atividade?”; “Qual foi a tarefa que mais gostaste?”.

Os resultados dos questionários foram bastante bons. Metade dos alunos consideraram a atividade muito boa e indicaram que gostariam de voltar a participar em atividades semelhantes. A média de classificação da atividade foi de 4,45 numa escala de 1 a 5. Além disso, 61% dos alunos revelaram que gostaram tanto do desafio de encontrar os pontos de controlo como de realizar as tarefas em cada um dos pontos. O facto de metade dos alunos ter revelado que gostou de todas as tarefas presentes em cada um dos pontos de controlo e apenas dois terem afirmado que não gostaram de nenhuma são mais dois dados que evidenciam o sucesso da atividade. Importa referir que para 21% dos alunos a atividade de construir os puzzles foi a tarefa mais apreciada.

## **2.5. Área 4 – Atitude Ético-Profissional**

Esta é uma área fundamental porque, segundo Marques et al. (2019, p. 44), “a ética profissional é uma das dimensões mais importantes do profissionalismo docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do *agir profissional* do futuro professor, assim

como na construção do seu profissionalismo.”.

A atitude do professor serve também de exemplo a seguir pelos alunos, dito isto, desde o início do EP procurámos assumir e transmitir uma postura responsabilidade e competência enquanto docentes de EF. Ao assumirmos esta responsabilidade foi de extrema importância que o professor a cumprisse do início ao fim do ano letivo, de forma a transmitir também aos alunos o sentido de responsabilidade, inculcando-lhes valores de igualdade, respeito, ajuda, cooperação e outros, formando indivíduos com valores éticos e morais. Apresentámo-nos sempre de forma assídua e pontual em todas as aulas, reuniões, atividades e em qualquer outro momento onde a nossa presença fosse requerida. Aplicámos também alguma exigência durante as nossas aulas de forma a que os alunos tivessem consciência do que pretendíamos ao longo do ano letivo, nunca perdendo a boa disposição e o respeito entre todos, algo que também foi útil para a construção de uma forte relação com os intervenientes.

Algo importante foi a nossa preparação minuciosa em todos os conteúdos a lecionar, realizando pesquisas acerca das matérias a abordar, de forma a nunca transmitirmos uma informação na qual não tivéssemos plena confiança. Assim, a aprendizagem dos alunos foi feita de forma mais natural e consistente, tentando nunca transmitir informações erradas aos alunos. Temos noção de que tudo fizemos para tornar possível a evolução do aluno, transmitindo conhecimentos que esperamos que venham a contribuir tanto na sua formação pessoal como profissional. Procurámos dar sempre atenção a todos os alunos, seguindo o princípio da diferenciação pedagógica, de forma a que estes sentissem que estavam a ser ajudados de forma individual, atendendo sempre às suas capacidades.

Foi imprescindível o trabalho colaborativo de todos os membros do NE, este grupo marcou a diferença pela capacidade de iniciativa e criatividade demonstrados em todas as tarefas realizadas ao longo do ano letivo. Procurámos desenvolver uma análise crítica tanto ao nosso trabalho como no dos outros, sempre com objetivo de melhoria.

Sempre conscientes que a nossa formação é deveras importante, procurámos, sempre que possível, participar em ações de formação e conferências de forma a aumentar o nosso conhecimento. No presente ano letivo participámos no “X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” (ANEXO XII). Participámos ainda na “I Estafeta do Conhecimento” (ANEXO XIII), “O Jogo de Futsal” (ANEXO XIV) e “Nutrição para Atletas de Alta Competição” (ANEXO XV), todas elas organizadas pelo Núcleo de Estudantes de Ciências

do Desporto e Educação Física - Associação Académica de Coimbra. Todos estes momentos de partilha de informação e conhecimento foram de extremamente enriquecedores para a nossa formação enquanto docentes.

Assim, achamos importante considerar que, ao longo de todo o estágio pedagógico, assumimos uma atitude ético-profissional, respeitando um código de conduta pessoal e profissional adequado para com todos os intervenientes da comunidade escolar do AEM.

## **2.6. Questões Dilemáticas**

Guardámos este ponto para realizar uma reflexão acerca da nossa prática pedagógica, apresentando questões e dilemas surgidos durante a nossa ação enquanto docentes.

Ao longo do EP, foram surgindo questões que representaram alguma dificuldade, com as quais tivemos de lidar, adotando estratégias para as ultrapassar, melhorando assim a nossa prática pedagógica. Foi possível destacar dois dilemas que se sobrevalorizaram aos outros, sendo um ao nível do planeamento e outro ao nível da avaliação.

Relativamente à primeira questão identificada ao nível do planeamento, numa fase inicial do ano letivo, sentimos a dificuldade de realizar planos de aula de cem minutos que fossem, em todas elas, motivadoras e com tarefas diversificadas. Sentimos uma grande necessidade de pesquisar exercícios diversificados de forma a que os alunos não se sentissem desmotivados ao realizarem as mesmas tarefas e pudessem compreender que as aulas eram pensadas ao pormenor, visando sempre a aprendizagem do aluno.

De forma a ultrapassar esta dificuldade foram discutidas ideias nas reuniões e reflexões de aula com os colegas do NE e o professor orientador. Após muitos minutos de conversa chegámos à conclusão de uniformizar o modelo do plano de aula, assim como a sua repartição. Assim, foi estabelecido que, na parte inicial da aula, seria feita a preleção inicial seguida de um jogo lúdico e uma tarefa de ativação específica. Na seguinte fase do plano de aula, na parte fundamental, poderia ser composta por 3 ou 4 tarefas, dependendo do tempo de cada uma delas, sendo a última tarefa um jogo reduzido e as tarefas anteriores direcionadas para o trabalho específico de algum gesto técnico a desenvolver naquela aula. Na parte final da aula era executado o retorno à calma, sempre que possível em jogo lúdico, e o balanço final da mesma. Foi estabelecido um tempo de 10 a 20 minutos por tarefa na

parte fundamental da aula, esta organização foi mais realizada nas modalidades de Basquetebol, Andebol, Badminton, Futsal e Voleibol. Na UD de Atletismo, as aulas eram realizadas em circuito por estações, com tempos iguais a cada rotação, onde existiam 4 a 6 estações na parte fundamental da aula. Na matéria de Dança, no início da UD, as aulas eram realizadas em grupo com os alunos, onde o professor ia introduzindo novos passos com o passar das aulas, mais tarde, os alunos organizavam-se em grupos e criavam as suas próprias coreografias, competindo com outros grupos.

Na procura de sobrepor as dificuldades e criar tarefas diferentes, optámos também por realizar alterações às tarefas, como por exemplo, na realização do jogo condicionar os alunos à realização de apenas um gesto técnico próprio de cada modalidade. Assim, ao modificar o exercício todas as semanas, foi-nos possível variar constantemente nas tarefas, evitando que os alunos as repitam e, conseqüentemente, desmotivem.

Em Atletismo, foi-nos possível executar estações com tarefas variadas, as tarefas impostas aos alunos tinham sempre objetivos distintos. Tivemos alguma facilidade nesta matéria face à possibilidade da divisão dos gestos técnicos. Na Dança, também não tivemos grandes problemas em variar as tarefas, sendo que, após entrarmos em E@D, as tarefas dos alunos baseavam-se no envio das suas coreografias, coreografias essas com objetivos distintos (por exemplo, na primeira coreografia era pedido 2 passos distintos em 64 tempos, na segunda foram pedidos 4 passos distintos em 128 tempos).

Estas dificuldades, detetadas no início do EP, foram facilmente superadas nas primeiras semanas, o que levou à melhoria do nosso planeamento, tornando as tarefas mais diversificadas e motivadoras para os alunos. É certo que apenas a diversificação das tarefas não basta para o sucesso dos alunos, foi igualmente importante o entusiasmo demonstrado pelo professor na transmissão do conhecimento, assim como no fornecimento de FB's motivadores.

A segunda questão residia na realização, mais precisamente na disciplina, incluída nas dimensões de intervenção pedagógica. No início do primeiro período, os alunos demonstravam alguns comportamentos inapropriados, especialmente na altura de instrução, onde os mesmos não deixavam o professor iniciar a mesma. Depois de algumas tentativas falhadas, onde o professor chegou a ter de falar por cima dos alunos, foi tempo de refletir com o NE e com o professor orientador para pensar em estratégias que podiam resolver este

problema.

As principais estratégias pensadas e aplicadas foram: aguardar que todos os alunos acabassem de falar, fazendo-os ver que eles estavam a falar na altura errada; sempre que houvesse material (por exemplo: bolas) os alunos teriam de o colocar debaixo do braço, para não terem tendência de brincarem com o mesmo; outra estratégia foi o questionamento dos alunos sempre que tivessem alguma atitude menos apropriada ao momento de aula, fazendo com que o aluno refletisse e, por momentos, não incomodasse a aula.

Estas estratégias revelaram-se bastante uteis no combate à indisciplina dos alunos em certos momentos de aula. Assim, ao longo do ano, os alunos foram ganhando hábitos e foram adotando comportamentos bastante melhores, chegando ao final do ano com um comportamento, na maioria das vezes, exemplar.

A terceira questão esteve relacionada à avaliação, mais precisamente à questão da avaliação formativa inicial dos alunos. A dificuldade residia na incapacidade de o professor observar todos os alunos de forma coerente, devido à falta de experiência de observação. Foi necessário refletir acerca das possíveis opções para conseguirmos observar todos os alunos na mesma aula e, ao mesmo tempo, resultar numa avaliação coerente e realista das capacidades dos alunos.

Foi necessário adotar estratégias, nomeadamente, criação de grupos com um número de alunos menor, de modo a apenas observarmos aqueles alunos durante aquele tempo. Foi também criada, na grelha, uma ordem de alunos para que os mesmos estivessem seguidos uns aos outros, ainda na grelha, esta foi formatada com cores diferentes nas linhas para o professor soubesse onde teria de escrever no imediato e não perdesse tempo à procura do nome do aluno.

Estas estratégias relevaram-se eficazes para sobrepor esta dificuldade, uma vez que, nas seguintes avaliações, foi possível ao professor realizar toda a avaliação sem paragens, o que permitiu a observação de toda a turma. Os objetivos definidos nas AFI seguintes também foram bem-sucedidas, o que prova a adequação dos objetivos e uma correta observação das capacidades iniciais dos alunos. É então possível concluir que as estratégias se mostraram eficazes e permitiram a evolução da capacidade de observação dos alunos.



## **CAPÍTULO III – Aprofundamento do Tema Problema**

### **PERCEÇÃO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO, RESPETIVOS ALUNOS E ORIENTADOR, SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **PERCEPTION OF THE TRAINEE TEACHER, RESPECTIVE STUDENTS AND SUPERVISOR, ABOUT THE PEDAGOGICAL INTERVENTION IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASS CONTEXT**

**Filipe M. Duarte Dias**

Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
Professora Doutora Lurdes Ávila Carvalho  
Coimbra, Portugal

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo identificar as convergências e/ou divergências entre as percepções do professor estagiário, respetivos alunos e orientador sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de Educação Física contribuindo para a melhoria do processo de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos. Assim, após encontradas as convergências e divergências, foram aplicadas estratégias de forma a diminuir essas mesmas divergências e manter as convergências de percepções entre alunos e professores. Foram aplicados 2 questionários, construídos em “espelho”, em dois momentos distintos ao professor estagiário, aos seus alunos (17) e orientador. Os resultados demonstram, no 1º momento, uma enorme discrepância entre as percepções dos alunos e dos professores, onde os professores mostraram tendências de sobrevalorização das suas práticas pedagógicas. Após a aplicação de algumas estratégias, verificou-se, no 2º momento, uma aproximação das percepções entre professor estagiário e os seus alunos, assim como do seu orientador. Foi possível concluir que, algumas das estratégias aplicadas, foram bem-sucedidas.

**Palavras-chave:** Educação Física, Intervenção Pedagógica, Percepção, Professor Estagiário.

**Abstract:** This study aims to identify convergences and/or divergences between the perceptions of the intern teacher, respective students and advisor about the pedagogical intervention process in the Physical Education class, contributing to the improvement of the teaching-learning process of the teacher and students. Thus, after finding the convergences and divergences, strategies were applied in order to reduce these same divergences and maintain the convergences of perceptions between students and teachers. Two questionnaires built in a “mirror” were applied, at two different times, to the trainee teacher, his students (17) and advisor. The results showed, in the 1st moment, a huge discrepancy between the perceptions of students and teachers, where teachers showed tendencies to overvalue their pedagogical practices. After the application of some strategies, it was verified, in the 2nd moment, an approximation of the perceptions between the trainee teacher and his students, as well as his advisor. . It was possible to conclude that some of the applied strategies were successful.

**Keywords:** Pedagogical Intervention, Perception, Physical Education, Trainee Teacher.

### **3.1. Introdução**

Este tema/problema foi desenvolvido no âmbito do EP, inserido no MEEFEBS, da FCDEF-UC.

Este estudo tem por objetivo geral: identificar as convergências e divergências entre as percepções do professor estagiário, respetivos alunos e orientador sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de Educação Física contribuindo para a melhoria do processo de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos. Com isto, o professor pode identificar possíveis problemas que estejam a ocorrer na sua aula que sem esta investigação não seria possível identificar e conseqüentemente implementar estratégias para a sua resolução.

Para o desenvolvimento deste estudo consultámos outros estudos que se dedicaram ao mesmo tema, como, Ribeiro da Silva (2017), Pereira (2019), Rosado e Ferreira (2009), entre outros.

Este estudo é constituído pela introdução, objetivos do estudo, enquadramento teórico, instrumentos e procedimentos: amostra, recolha de dados, tratamento de dados; apresentação e discussão dos resultados, gráfico de perfil, conclusão e bibliografia.

### **3.2. Objetivos do estudo**

Este estudo tem por objetivo geral: identificar as convergências e divergências entre as percepções do professor estagiário, respetivos alunos e orientador sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de Educação Física contribuindo para a melhoria do processo de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos. Com isto, o professor pode identificar possíveis problemas que estejam a ocorrer na sua aula que, sem esta investigação, não seria possível identificar e conseqüentemente implementar estratégias para a sua resolução.

Os objetivos específicos passam por: identificar as convergências e divergências entre as percepções do professor estagiário e dos respetivos alunos e orientador sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de Educação Física; estabelecer estratégias de intervenção que potenciem a convergências de percepções entre professor estagiário, respetivos alunos e orientador; averiguar sobre as convergências e divergências entre as

percepções do professor estagiário, respectivos alunos e orientador sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de Educação Física após aplicação de estratégias nas diferentes dimensões pedagógicas.

### **3.3. Enquadramento Teórico**

A relação entre professor e aluno “deve ser baseada na humildade e respeito, não só o professor, mas o aluno também deve ser respeitado e tolerado, pois está em processo de desenvolvimento” (Mayer e Costa, 2017, p.37). O processo de ensino aprendizagem envolve uma série de comportamentos entre dois agentes, o professor e o aluno. Este processo, segundo Fonseca (2018, p.59), “na sua função complexa de “ensinar” e “aprender”, revê-se na forma de como os alunos aprendem e como o processo de ensino conduziu a essa aprendizagem, integrada em processos cognitivos, afetivos, instrutivos e educativos”.

Seguindo esta linha de pensamento, consideramos que, para este processo de ensino aprendizagem se tornar eficaz e eficiente, é necessário encontrar um nível semelhante de percepções de ambos os agentes. Dito isto, “o docente eficaz é aquele que utiliza estratégias direcionadas às rotinas, para manter os alunos empenhados durante uma grande quantidade de tempo, sem nunca perder o foco do objetivo para a tarefa que foi proposta, nem recorrer a ações punitivas.” (Siedentop, 2008; cit in Paulo, 2017, p. 38).

Da reflexão acerca das percepções do professor e dos alunos irá resultar a identificação de convergências e divergências. As divergências encontradas serão alvo de reflexão. Será importante perceber as razões pelas quais o professor e seus alunos têm percepções diferentes relativamente ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, identificadas as divergências será possível uma adaptação, reformulação ou reajuste em parâmetros que revelam diferentes opiniões e que, se não fossem sujeitas a avaliação, provavelmente não seriam identificadas ou seriam identificadas mais tardiamente. Esta percepção pode ser fulcral no processo de ensino-aprendizagem, já que podem ser identificados alguns aspetos que tenham passados despercebidos ao professor. Aspetos esses que podem ser tomados em conta de forma a aproximar a relação pedagógica entre professor-aluno. É na formação dos professores que devem, desde cedo, ser desenvolvidas as capacidades de deteção do problema, assim como a sua reflexão e resolução do mesmo.

Foram feitos alguns estudos acerca deste tema, um dos que importa destacar é o de Ribeiro-Silva (2017). A amostra do seu estudo foi constituída por dois grupos, onde, o primeiro, foi composto por 12 professores estagiários, 4 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, e o segundo grupo foi composto por 288 alunos do 10º e 11º ano, sendo eles 48% do sexo masculino e 52% do sexo feminino, com uma média de idades de 17 anos (Ribeiro-Silva, 2017). Os autores referidos aplicaram um questionário com 30 afirmações, divididas em duas dimensões, sendo elas a Relação Pedagógica e a Intervenção Pedagógica, em escala de Likert com quatro níveis de concordância adaptados a quatro níveis qualitativos de avaliação normalmente utilizados no ensino secundário: 1-“Não Satisfaz”, 2-“Satisfaz”, 3-“Satisfaz Bem” e 4-“Satisfaz Muito Bem”. Segundo Ribeiro-Silva (2017) os resultados das respostas dos professores estagiários foram semelhantes nas duas dimensões, com 3,40 na dimensão Relação Pedagógica e 3,39 na dimensão Intervenção Pedagógica. Já os alunos atribuem-lhes resultados significativamente inferiores e distintos, 3,26 e 3,15 respetivamente, considerando que os professores possuem uma capacidade relacional superior ao restante desempenho (Ribeiro-Silva, 2017). Dentro destas duas grandes dimensões existem subcategorias, sendo elas, na dimensão Relação Pedagógica, a Atitude pedagógica e o Apoio ao estudo, e na dimensão Intervenção Pedagógica, o Planeamento e Organização, Ensino e Avaliação. Segundo os autores, em todas as categorias existe uma pontuação superior na perspetiva dos professores em comparação à dos alunos.

Outro estudo semelhante, realizado por Fonseca (2018), com uma amostra dividida em dois grupos distintos, sendo o primeiro composto por 28 alunos do 10º ano e o segundo por 1 professora estagiária e dois professores da turma, cada um de uma área disciplinar distinta – Educação Física, Português e Matemática. Este estudo, cotado de 1 a 4 semelhante ao de Ribeiro-Silva, demonstrou, na disciplina de educação física, um valor médio de todas as dimensões significativamente superior dos alunos face ao professor 3,46 e 3,17, respetivamente. Isto demonstra que nem sempre o professor atribui uma maior cotação face à dos seus alunos.

O estudo de Paulo (2018), com uma amostra de 21 alunos do 12º ano, com uma cotação também de 1 a 4, demonstrou existir uma perceção dos alunos relativamente inferior à do professor na Dimensão Avaliação, com uma diferença de 0,49 valores na média final.

Segundo Ribeiro-Silva (2017), a forma como estruturamos o nosso pensamento, ao pensar que um fator fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem é a convergência de entendimentos, ao nível das decisões, atitudes e práticas entre os professores e os alunos.

Segundo Rosado e Mesquita (2009), o ambiente em que é situado a aprendizagem resulta da junção de duas agendas, sendo elas a dos professores e a dos alunos, contendo, cada uma delas, as suas expectativas e valores, sendo assim optado pela negociação entre professor e aluno na tentativa de satisfazer ambos os objetivos. Segundo Ribeiro da Silva (2017, p.20), “No que respeita aos alunos, as suas agendas contêm, ainda, intenções de divertimento, socialização, aprovação, minimização de esforço, afastamento de problemas, não aborrecimento, entre outras, pelo que, os programas de ação dos professores não são aceites passivamente, procurando os alunos alterar as tarefas de modo a ajustá-las às suas agendas pessoais, gerando-se aqui conflitos e processos de negociação entre alunos e professores com o objetivo de melhor gerir os ambientes de aprendizagem.”.

É também muito importante que o professor consiga gerir ambas as agendas, tanto a sua como a dos seus alunos, conseguindo uma maior captação dos mesmos, fazendo com que eles se empenhem mais e melhor, obtendo resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

A posição do professor sempre foi difícil devido a vários fatores, são recorrentes as intervenções dos pais dos alunos pondo em causa a sua credibilidade e profissionalismo. Para além disso, nos dias de hoje, onde as estratégias de intervenção alteraram bruscamente devido à pandemia, é certo que os professores de Educação Física estão debaixo de olho, sendo apontada a nossa disciplina como a mais suscetível a nível de transmissão.

### **3.4. Instrumentos e Procedimentos**

#### **3.4.1. Amostra**

Para a realização desta investigação é alvo de estudo uma turma do 8º ano da Escola Básica N°2 da Pampilhosa do Botão, do Agrupamento de Escolas da Mealhada, o respetivo professor estagiário e o professor cooperante. A amostra está dividida em dois grupos. O primeiro grupo conta com um total de 17 alunos, sendo que 9 são rapazes e 8 são raparigas,

com uma média de idades de 13 anos e um desvio padrão de 0,616 anos. O segundo grupo conta com o PE da turma com 23 anos e o Professor Cooperante (PC) com 53 anos de idade e 24 anos de serviço.

### **3.4.2. Recolha de dados**

Foram aplicados dois questionários contruídos em “espelho”, dos quais, um é dirigido aos alunos e o outro ao professor que leciona a turma, assim como ao professor orientador de estágio. Denominados de “Questionário de Intervenção Pedagógica do aluno de Educação Física” aplicado ao aluno, e “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física” aplicado ao professor. Estes questionários sofreram adaptações ao nível cognitivo pois estavam destinados a alunos do ensino secundário e neste estudo serão aplicados a alunos do 3º ciclo. Estes instrumentos foram adaptados do “Questionário da Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Secundário para o Professor/Aluno” de Ribeiro-Silva (2017).

Estes questionários foram aplicados num primeiro momento no dia 26 de novembro e num segundo momento no dia 11 de maio. Inicialmente seriam novamente aplicados passadas 8 semanas, algo que não foi possível face à entrada nas aulas de E@D.

Os questionários apresentam-se repartidos em três partes: a primeira, é constituída questões fechadas focando a caracterização pessoal dos participantes, a segunda, de questões fechadas, associadas a 5 dimensões, em escala tipo Likert, organizada em dois grupos de questões. O primeiro grupo de 44 itens abordando 5 dimensões da intervenção pedagógica do professor e o segundo grupo, de 3 itens, acerca da opinião do aluno/professor e de resposta por níveis de concordância: nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre. A terceira parte é composta por 2 questões de resposta aberta, buscando os aspetos que os participantes propõem para a melhoria da disciplina, assim como os sentimentos que têm relativamente à Educação Física. Que posteriormente serão alvo de estudo, dado o mesmo ser exclusivamente quantitativo.

Relativamente aos 44 itens, estes estão indexados a cinco dimensões de intervenção pedagógica e em conformidade com os propostos por Siedentop (1983) e pelo perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (decreto-lei

nº240/2001 de 30 de agosto), são eles a Instrução, o Planeamento e Organização, o Clima, a Disciplina e Avaliação.

### **3.4.3. Tratamento dos dados**

Os dados recolhidos através dos questionários serão analisados através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* versão 27.0. A estatística descritiva foi realizada recorrendo à média como medida de tendência central, o desvio padrão como medida de dispersão. Devido à amostra ser inferior a 30, foi necessário realizar o teste de normalidade da distribuição (Shapiro-Wilk). Os resultados com nível de significância igual ou superior a 0,05 são considerados normais e, por isso, foi realizado o teste-t para amostras emparelhadas. Foi possível constatar que, das 44 afirmações, 4 delas (afirmação 5, 26, 42 e 44) eram normais ( $p\text{-value} \geq 0,05$ ). Para os valores que se demonstrem não normais foi necessário aferir a simetria da distribuição de cada uma delas. Verificou-se então que em 13 afirmações (4, 6, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 29, 33, 40 e 41) o rácio,  $\frac{\text{coeficiente de assimetria}}{\text{erro padrão}}$  não se encontrava no intervalo de valores -2 e 2 e, por isso, as distribuições eram assimétricas. Para a aferição das diferenças nos valores assimétricos foi necessário realizar o teste não-paramétrico do sinal. Para as restantes afirmações que tivessem uma distribuição não normal simétrica foi aplicado o teste Wilcoxon.

A identificação das concordâncias e discordâncias entre a perceção do professor estagiário e os seus alunos em ambos os momentos de aplicação do questionário são apresentados no gráfico de perfil que será interpretado quanto à sua forma e nível, em diferentes momentos.

## **3.5. Apresentação e discussão dos resultados**

### **3.5.1. Análise por dimensões**

As tabelas 1, 2, 3, 4 e 5 representam a média e o desvio padrão das respostas de ambos os professores e alunos no primeiro e segundo momento de aplicação dos questionários, assim como o valor de significância na comparação de todas as questões dos alunos em ambos os momentos. Cada tabela corresponde a uma dimensão, esta divisão permite uma melhor análise sobre as várias dimensões e a identificação das dimensões prioritárias para melhoria.

### 3.5.1.1. Dimensão Instrução

De seguida apresentamos a tabela 1 onde se pode observar os valores médios das respostas dos alunos ao questionário sobre a intervenção pedagógica, na dimensão Instrução. Apresentamos ainda o resultado das respostas do professor estagiário e respetivo orientador sobre a dimensão Instrução.

Tabela 1 – Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos, do Professor Estagiário (PE) e do Professor Cooperante (PC) no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Instrução

Dimensão Instrução	1ª e 2ª Aplicação (26 novembro e 11 de maio)								
	Alunos					PE 1ªapl	PE 2ªapl	PC 1ªapl	PC 2ªapl
Afirmações	Média 1ª apl.	SD	Médi a 2ªapl	SD	p-value (0,05)	Valor		Valor	
2. Apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	4,24	,664	4,41	,618	,257	5	4	5	5
10. Demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	4,65	,493	4,53	,514	,480	4	5	5	5
13. Transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	3,94	,748	4,29	,686	,084	4	4	5	5
21. Fornece feedback ao longo da aula.	4,35	,702	4,41	,795	,763	5	5	5	5
25. Preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	4,12	,781	4,29	,686	,289	4	5	5	5
29. Questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	4,06	1,029	4,41	,618	,453	5	5	4	5
30. Realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	3,94	,748	4,06	,659	,414	4	4	5	5
34. É claro na transmissão de feedback.	4,29	,772	4,29	,772	1,000	4	4	5	5
35. Transmite feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	4,18	,809	4,12	,697	,655	5	5	5	5
37. Utiliza a demonstração na apresentação das tarefas.	4,47	,624	4,59	,507	,480	4	5	4	4
38. Utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	4,12	,928	4,41	,712	,301	4	4	4	5
39. Utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	4,24	,752	4,35	1,057	,483	3	4	4	4
40. Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	3,94	1,029	4,24	,903	,070	4	4	5	5
<b>Média geral da Dimensão Instrução:</b>	4,20		4,34			4,23	4,46	4,69	4,85
<b>Diferenças entre 1ª e 2ª aplicação</b>	↑ 0,14					↑ 0,23		↑ 0,16	

Legenda: SD – desvio padrão; PE – Professor estagiário; PC – Professor Cooperante;

Na Dimensão Instrução, a média das percepções dos alunos e do PE foram, no primeiro momento de aplicação dos questionários, praticamente iguais, 4,20 e 4,23 respectivamente, enquanto que a percepção do PO foi superior a ambos com uma cotação de 4,69 valores. No segundo momento a média de todas as percepções subiu para 4,34, 4,46 e 4,85, respectivamente. É importante referenciar que esta dimensão é das mais cotadas pelo PC (4,85). Dito isto, as percepções dos alunos tiveram um aumento médio total de 0,14 valores, a percepção do PE aumentou 0,23 e a do PO 0,16 valores.

Apesar de não existirem, nesta dimensão, aumentos significativos, existem duas afirmações onde os valores médios sofreram aumentos relevantes, são elas a afirmação 13 “Transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias. e a afirmação 40 “Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.”, no qual podemos verificar que sofreram um aumento de 0,35 e 0,30. É também importante fazer referência que, nestas afirmações, os alunos atribuíram as cotações mais baixas (3,94). Dito isto, ambas as afirmações foram alvo de melhorias por parte do PE, as estratégias que foram aplicadas e podem estar relacionadas com este aumento foram: a realização de uma reflexão de 5 minutos no final de todas as aulas esclarecendo todas as dúvidas dos alunos; colocar os alunos à vontade de intervir durante as aulas para que o professor possa tirar duvidas. Ambas as estratégias aplicadas tiveram um efeito positivo no incentivo do aluno para colocar questões, visto que estes se sentiam mais confortáveis e, conseqüentemente, pode ter ocorrido um fortalecimento na relação professor-aluno.

As afirmações 21, 29, 35 mantiveram, na percepção do PE, uma cotação média superior à dos alunos. Pelo contrário as afirmações 34, 38 e 39 mantiveram uma percepção média dos alunos superior à do PE. Assim, as restantes afirmações 2, 10, 13, 25, 30, 37 e 40 sofreram alterações do primeiro para o segundo momento de aplicação dos questionários. As afirmações 2, 13, 30 e 40 inicialmente cotadas com uma percepção do PE maior à dos alunos passaram, no segundo momento, a ser mais cotadas pelos alunos. No inverso, as afirmações 10, 25 e 37, inicialmente cotadas com uma percepção média dos alunos superior à do PE, passaram a ser menos cotadas pelos alunos. Estas informações podem ser interpretadas de duas formas, por exemplo na afirmação 10 é evidente que os alunos consideram que o PE “Demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.” em ambos os momentos 4,65 e 4,54, apesar disso, como o PE aumentou a cotação da pergunta de 4 para 5, fez com que a sua percepção fosse superior à dos alunos, no entanto,

não quer dizer que os alunos não considerem que o professor não tem um conhecimento aprofundado das matérias. Por outro lado, na afirmação 40 “Certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.” o PE manteve a cotação (4) em ambos os momentos, já os alunos aumentaram a mesma de 3,94 para 4,24, o que fez com que a sua cotação fosse superior à do PE, isto não quer dizer que o PE não certifique que os alunos saem da aula sem dúvidas.

### 3.5.1.2. Dimensão Planeamento e Organização

De seguida apresentamos a tabela 2 onde se pode observar os valores médios das respostas dos alunos ao questionário sobre a intervenção pedagógica, na Dimensão Planeamento e Organização. Apresentamos ainda o resultado das respostas do professor estagiário e respetivo orientador sobre a Dimensão Planeamento e Organização.

Tabela 2 – Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos, do Professor Estagiário (PE) e do Professor Cooperante (PC) no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Planeamento e Organização.

Dimensão Planeamento e Organização	1ª e 2ª Aplicação (26 novembro e 11 de maio)									
	Alunos					PE 1ªapl	PE 2ªapl	PC 1ªapl	PC 2ªapl	
Afirmações	Média 1ª apl.	SD	Média 2ªapl	SD	P-value (0,05)	Valor		Valor		
1. Planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	4,18	,728	4,47	,717	,025	5	5	5	5	
3. Apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	4,29	,686	4,35	,702	,792	5	5	5	5	
4. Apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	4,00	,791	4,29	,470	,125	4	4	5	5	
5. Cumpre o horário da aula.	4,41	,712	4,59	,618	,455	5	5	5	5	
6. É assíduo.	4,82	,393	4,65	,606	,625	5	5	5	5	
12. Gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	3,06	,899	3,06	1,088	,957	3	4	4	4	
26. Preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	3,88	,857	4,35	,786	,134	5	5	5	4	
44. Utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	3,00	1,225	3,18	1,237	,616	2	2	4	3	
<b>Média geral da Dimensão Planeamento e Organização:</b>	3,96		4,12			4,25	4,38	4,75	4,5	
<b>Diferenças entre 1ª e 2ª aplicação</b>	↑ 0,16					↑ 0,13		↓ 0,25		

Legenda: SD – desvio padrão; PE – Professor estagiário; PC – Professor Cooperante;

Na tabela 2, é importante fazer referência que a afirmação 12, inicialmente cotada pela negativa, foi invertida e colocada na positiva, podendo assim aplicar o valor médio de todas as afirmações. À semelhança de Pereira (2019), este estudo encontrou pareências na dimensão Planeamento e Organização. Pereira (2019) registou discrepâncias de 0,28, enquanto que, no presente estudo, foram registadas diferenças de 0,29 e 0,26 no primeiro e segundo momento de aplicação dos questionários.

A média das perceções dos alunos, do PE e do PO foram, na primeira aplicação dos questionários, ligeiramente distintos, 3,96, 4,25 e 4,75, respetivamente, totalizando uma diferença de 0,29 entre as perceções dos alunos e do PE e de 0,50 entre o PE e o PO. No segundo momento, as cotações foram 4,12, 4,38 e 4,5. A perceção média dos alunos aumentou 0,16, a do PE 0,13 e a do PC reduziu 0,25 entre as aplicações dos questionários.

É possível verificar diferenças significativas na afirmação 1 “Planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.” a mesma sofreu um aumento de 0,29. Assim, é interessante analisar a afirmação 26 “Preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.” que sofreu um aumento de 0,47 e, no entanto, não foi considerado um aumento significativo.

É notável que os alunos, na afirmação 5 e 6 “Cumpre o horário da aula” e “É assíduo” os alunos atribuem, no 1º e 2º momento, cotações de 4,41 e 4,59 na afirmação 5 e 4,82 e 4,65 na afirmação 6, respetivamente. Já o PE e o PC atribuem a cotação máxima (5) nas duas perguntas em ambos os momentos.

É possível verificar que, na afirmação 12 “Gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.” os alunos atribuíram 3,06 (algumas vezes) em ambos os momentos. Esta afirmação foi trabalhada, apesar disso o professor não conseguiu extrair melhores resultados nas perceções dos alunos. Algumas estratégias aplicadas foram: maior clareza e brevidade nas instruções; controlo dos alunos no momento da instrução para que todos ouçam à primeira; separar os focos de distração nas instruções; manter, sempre que possível, os alunos sentados. Na mesma afirmação, o PE aumenta a sua cotação da 1ª (3) para a 2ª (4), enquanto que o PC mantém a sua cotação (4) em ambos os momentos. A afirmação 26 sofreu, como supramencionado, um aumento de 0,47 valores do primeiro para o segundo momento, sendo este o segundo aspeto a melhorar por parte do professor foram aplicadas estratégias para a melhoria desta perceção. A principal estratégia aplicada foi a inclusão da vertente competitividade em, pelo menos, num

momento da aula. Esta estratégia parece ter resultado na perfeição, com o aumento da competitividade entre os alunos o tem empenho mudou e demonstraram-se muito mais motivados.

### 3.5.1.3. Dimensão Relação Pedagógica

De seguida apresentamos a tabela 3 onde se pode observar os valores médios das respostas dos alunos ao questionário sobre a intervenção pedagógica, na Dimensão Relação Pedagógica. Apresentamos ainda o resultado das respostas do professor estagiário e respetivo orientador sobre a Dimensão Relação Pedagógica.

Tabela 3 - Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos, do Professor Estagiário (PE) e do Professor Cooperante (PC) no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Relação Pedagógica.

Dimensão Relação Pedagógica	1ª e 2ª Aplicação (26 novembro e 11 de maio)								
	Alunos					PE 1ªapl	PE 2ªapl	PO 1ªapl	PO 2ªapl
Afirmações	Média 1ª apl.	SD	Média 2ªapl	SD	P- value (0,05)	Valor		Valor	
9. Imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	3,88	,781	4,24	,831	,166	4	5	5	5
11. Demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos.	2,94	1,144	4,18	,636	,001	3	4	4	4
16. Por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	4,47	,624	4,41	1,004	1,000	5	5	5	5
17. Encoraja os alunos.	4,00	,791	4,12	1,054	,289	4	4	5	5
18. Dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	3,59	,795	4,00	1,061	,109	4	5	5	5
19. Estimula a autorresponsabilização dos alunos.	3,94	,899	4,18	,883	,180	4	4	4	5
20. Estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	3,35	1,057	3,94	,659	,109	4	4	4	4
22. Relaciona-se positivamente com os alunos.	4,29	,588	4,41	,795	,375	4	5	4	5
24. Fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	4,29	,686	4,47	,514	,317	5	5	5	5
27. Preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	4,41	,939	4,47	,800	,942	5	5	5	5
36. Trata os alunos com respeito.	4,82	,393	4,82	,393	1,000	5	5	5	5
42. Mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	3,94	,659	4,06	,659	,543	5	5	4	5
43. Motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	3,53	1,179	4,24	,903	,017	4	4	5	5

<b>Média geral da Dimensão Relação Pedagógica:</b>	3,96	4,27		4,31	4,61	4,61	4,85
<b>Diferenças entre 1ª e 2ª aplicação</b>	↑ 0,31			↑ 0,30		↑ 0,24	

Legenda: SD – desvio padrão; PE – Professor estagiário; PC – Professor Cooperante;

Na tabela 3, é importante fazer referência que a afirmação 16, inicialmente cotada pela negativa, foi invertida e colocada na positiva, podendo assim aplicar o valor médio de todas as afirmações.

No primeiro momento, a média das percepções dos alunos na Dimensão Relação Pedagógica foi relativamente inferior às do PE com a cotação de 3,98 e 4,31, respetivamente, com uma diferença de 0,33 valores entre percepções. A média da percepção PO foi superior a ambas com uma cotação de 4,61. Já no segundo momento de aplicação dos questionários, é possível verificar um grande aumento na média das percepções dos alunos, com um aumento de 0,31 do 1º para o 2º momento, assim como a percepção do PE e do PC, com aumentos de 0,30 e 0,24, respetivamente. Esta é a dimensão com maior cotação por parte do PE e uma das mais cotadas também por parte do PC. É importante analisar que esta é a dimensão onde houve um maior aumento, na globalidade da amostra, do 1º para o 2º momento, esta análise será mais detalhada no gráfico de perfil.

É possível verificar que, na afirmação 11 “Demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos.” e 43 “Motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).”, existem diferenças significativas entre o primeiro e o segundo momentos de aplicação dos questionários. Ambas as afirmações tiveram um aumento significativo de 1,24 e 0,71, respetivamente. É provável que estes aumentos estejam diretamente relacionados com as estratégias aplicadas entre ambos os momentos. As estratégias que podem ter influenciado estes resultados foram: o questionamento com maior regularidade da opinião dos alunos sobre as aulas; dar uma maior tomada de decisão aos alunos sobre algum momento da aula (exemplo, dar a escolher aos alunos entre dois exercícios com o mesmo objetivo); mostrar-se mais recetivo às ideias dos alunos; atribuir com mais regularidade o feedback avaliativo positivo, aumentando a confiança dos alunos.

É importante fazer referência às afirmações 9, 18 e 20 que, apesar de não serem consideradas diferenças significativas, estas tiveram aumentos relevantes entre o 1º e o 2º momento, com aumentos de 0,36, 0,41 e 0,59. A afirmação 9 “Imprime ritmo e dá

entusiasmo à aula” pode estar diretamente ligada às estratégias aplicadas na DPO com a introdução com maior regularidade da vertente competitiva. A afirmação 18 “Dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.”, foi também tida em conta durante as aulas com a colocação dos alunos de níveis semelhantes nos mesmos grupos para que o professor pudesse dar uma atenção especial aos alunos com dificuldades acrescidas. A afirmação 20 pode também estar relacionada com as estratégias aplicadas na DI, essa estratégia foi a colocação os alunos à vontade de intervir durante as aulas para que o professor possa tirar dúvidas que, ao mesmo tempo, serviu para os alunos expressarem as suas ideias.

É de importante reflexão que, tanto os alunos como o PE e o PC, consideram que o professor trata os alunos com respeito, sendo que as cotações atribuídas foram 4,82, 5 e 5, respetivamente, em ambos os momentos de aplicação dos questionários.

### 3.5.1.4. Dimensão Disciplina

De seguida apresentamos a tabela 4 onde se pode observar os valores médios das respostas dos alunos ao questionário sobre a intervenção pedagógica, na Dimensão Disciplina. Apresentamos ainda o resultado das respostas do professor estagiário e respetivo orientador sobre a Dimensão Disciplina.

Tabela 4 - Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos, do Professor Estagiário (PE) e do Professor Cooperante (PC) no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Disciplina.

Dimensão Disciplina	1ª e 2ª Aplicação (26 novembro e 11 de maio)								
	Alunos					PE 1ªapl	PE 2ªapl	PO 1ªapl	PO 2ªapl
Afirmações	Média 1ª apl.	SD	Média 2ªapl	SD	P- value (0,05)	Valor		Valor	
7. Mantém a turma controlada.	3,59	,795	4,06	,827	,075	4	4	4	5
14. É justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	3,76	,752	4,29	,686	,029	5	5	4	5
23. Por vezes, permite comportamentos inapropriados.	4,29	,849	4,29	1,105	,687	5	4	5	4
28. Previne comportamentos de indisciplina.	4,12	,781	4,35	,786	,279	5	5	5	5
<b>Média geral da Dimensão Disciplina:</b>	3,94		4,25			4,75	4,5	4,5	4,75
<b>Diferenças entre 1ª e 2ª aplicação</b>	↑ 0,31					↓ 0,25		↑ 0,25	

Legenda: SD – desvio padrão; PE – Professor estagiário; PC – Professor Cooperante;

Na tabela 4, é importante fazer referência que a afirmação 23, inicialmente cotada pela negativa, foi invertida e colocada na positiva, podendo assim aplicar o valor médio de todas as afirmações.

É possível verificar que os alunos deram, no primeiro momento, uma cotação média relativamente inferior em comparação às percepções do PE e do PC, sendo 3,90, 4,75 e 4,5. Esses valores subiram no segundo momento de aplicação com exceção do PE, com valores de 4,25, 4,50 e 4,75. É importante referir que o PC atribuiu um valor médio total de 4,75, num máximo de 5 valores, ficando apenas a afirmação 23 “Por vezes, permite comportamentos inapropriados.” a um valor da cotação máxima. Especial atenção para a pergunta 14, no 1º momento, onde o PE pensa que é sempre justo (5) nas decisões perante os comportamentos inapropriados, já os alunos e o PO atribuem um valor de 3,76 e 4, respetivamente, na mesma afirmação, totalizando uma diferença de 1,22 entre a percepção do PE e dos alunos. No segundo momento, os alunos atribuem uma cotação média de 4,29 na mesma afirmação, esta foi a única diferença significativa verificada na DD, totalizando um aumento de 0,53 no valor médio final da afirmação. Este aumento é significativo e foi tomado em atenção pelo professor após a análise dos dados da 1ª aplicação. A estratégia aplicada foi o estabelecimento de regras e diálogo com os alunos acerca dos possíveis castigos para devidos comportamentos, assim, todos os alunos tinham conhecimento do que poderia acontecer caso tivessem um comportamento inapropriado. Esta estratégia é também um aspeto importante para que o aluno não se sinta excluído ou tratado diferentemente de outro, algo que poderia ter efeitos negativos ao nível da relação entre professor-aluno, importante para um clima de aula positivo e melhoria da DRP.

Em consequência, a afirmação 7 “Mantém a turma controlada.” sofreu, também ela, um aumento de 0,46 valores na média final da 2ª aplicação. Este aumento, apesar de não ser significativo, pode ter sido resultado das estratégias aplicadas para a melhoria da afirmação 14.

No primeiro momento, todas as quatro afirmações (4, 14, 23 e 28) foram sobrevalorizadas pelo PE e PC. Na segunda aplicação, a afirmação 7 e 23 sofreram uma sobrevalorização, ainda que mínima, da percepção dos alunos em comparação à percepção do PE. Já o PC apenas deu na afirmação 23 uma cotação inferior à dos alunos. É importante ter em conta que esta dimensão, no 1º momento, era a mais valorizada pelo PE e a menos

valorizada pelos alunos, totalizando uma diferença de 0,81 entre as percepções. No segundo momento estes valores invertem-se completamente, a percepção média dos alunos aumenta para 4,25 e a do PE baixa para 4,5, reduzindo a diferença de percepções entre os alunos e o PE de 0,81 para 0,25.

### 3.5.1.5. Dimensão Avaliação

De seguida apresentamos a tabela 5 onde se pode observar os valores médios das respostas dos alunos ao questionário sobre a intervenção pedagógica, na Dimensão Avaliação. Apresentamos ainda o resultado das respostas do professor estagiário e respetivo orientador sobre a Dimensão Avaliação.

Tabela 5 – Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos, do Professor Estagiário (PE) e do Professor Cooperante (PC) no 1º e 2º momento de aplicação do questionário na Dimensão Avaliação.

Dimensão Avaliação	1ª e 2ª Aplicação (26 novembro e 11 de maio)								
	Alunos					PE 1ªapl	PE 2ªapl	PC 1ªapl	PC 2ªapl
Afirmações	Média 1ª apl.	SD	Média 2ªapl	SD	p-value (0,05)	Valor		Valor	
8. Dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	4,65	,493	4,35	,786	,132	4	4	5	4
15. É justo nas avaliações.	4,41	,712	4,65	,493	,206	5	5	5	5
31. Utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	3,76	1,033	4,18	,883	,053	4	4	4	4
32. Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	4,12	,697	4,35	,702	,340	4	4	4	5
33. Foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	4,41	,712	4,65	,606	,375	4	4	5	5
41. Informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	4,18	,809	4,41	,712	,508	4	4	5	5
<b>Média geral da Dimensão Avaliação:</b>	4,26		4,43			4,17	4,17	4,67	4,67
<b>Diferenças entre 1ª e 2ª aplicação</b>	↑ 0,17					=		=	

Legenda: SD – desvio padrão; PE – Professor estagiário; PC – Professor Cooperante;

Na tabela 5, os alunos atribuem uma cotação superior à do PE em ambos os momentos, sendo 4,26 no primeiro e 4,43 no segundo, enquanto que o PE atribui 4,17 em ambos os momentos. Já o PC atribui também ele uma cotação média de 4,67 valores em ambos os momentos. É importante retirar que os alunos consideram, tanto no primeiro como

no segundo momento, que o professor é “justo nas avaliações”, com uma cotação média de 4,41 e 4,65, respetivamente, num máximo de 5 valores. Esta evolução é justificada pelas estratégias implementadas, pelo professor a partir do primeiro momento de aplicação dos questionários, como por exemplo: maior utilização do questionamento como instrumento de avaliação; utilização de testes escritos na avaliação cognitiva do aluno. Estas medidas podem ter sido importantes para este aumento, sendo que os alunos foram submetidos a questionamento com maior regularidade e foram implementados testes escritos na maioria das UD, também muito devido ao Ensino à Distância (E@D). Apesar disso, o PE e o PC mantiveram a sua cotação (5) no 1º e 2º momento, esta manutenção pode dever-se ao conhecimento de ambos os professores dos instrumentos de avaliação a aplicar pelo PE. As afirmações 8, 32, 33 e 41 os alunos deram uma cotação maior à do PE, estas foram as quatro afirmações: “Dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.”, “Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.”, “Foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.” e “Informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).”. Todas estas afirmações se mantiveram com maior valor nas perceções dos alunos em relação às perceções do PE. No segundo momento a afirmação 31 passa também a ser mais cotada pelos alunos do que pelo PE e PC. A afirmação 32 “Apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação”, sendo a segunda menos cotada pelos alunos, foi sujeita a melhorias entre a primeira e a segunda aplicação. A estratégia aplicada pelo PE a predefinição de uma ordem de avaliação dos alunos, prevenindo a perda tempo e, conseqüentemente, dar uma maior quantidade de feedback aos alunos. É também possível verificar que, após a comparação do primeiro e segundo momento, não existe qualquer aumento significativo. No entanto, na afirmação 31 “Utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.)” existe um aumento médio de 0,42 valores nas perceções dos alunos do 1º para o 2º momento.

### **3.5.2. Gráfico de perfil**

A figura 1 e 2 apresentam o gráfico de perfil onde estão demonstradas as médias e a soma das mesmas nas perceções dos alunos, do professor estagiário e do professor cooperante, no primeiro (figura 1) e segundo (figura 2) momentos de aplicação dos questionários. Estes valores estão agrupados por dimensão, simplificando a sua análise.

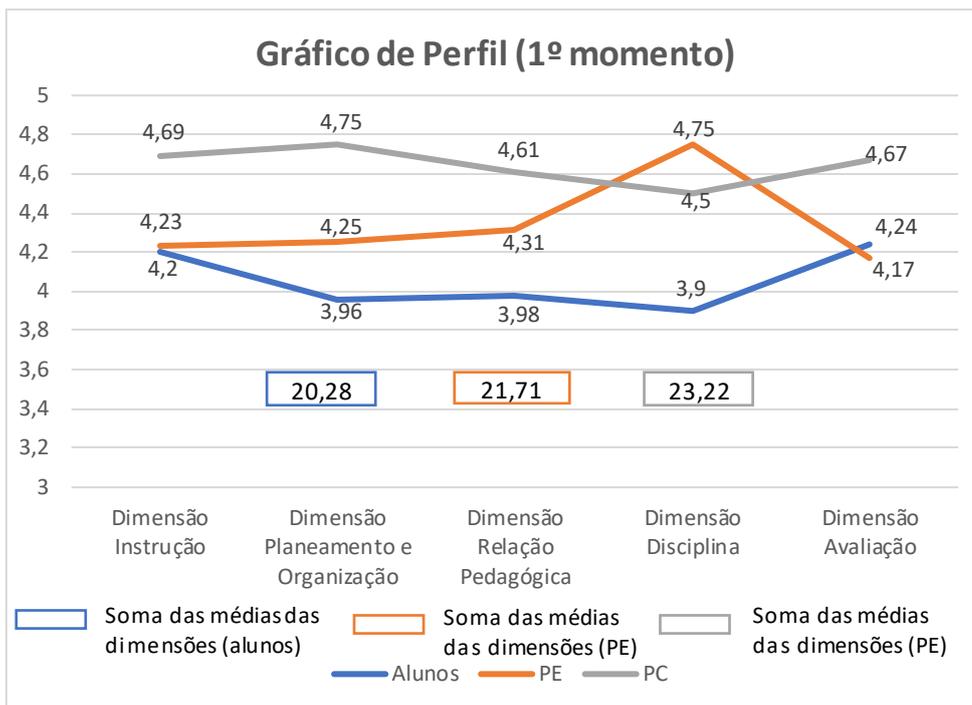


Figura 1 - Gráfico de Perfil com as médias das percepções dos alunos, PE e PC e a soma das mesmas, nas dimensões do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física do 1º momento de aplicação dos questionários.

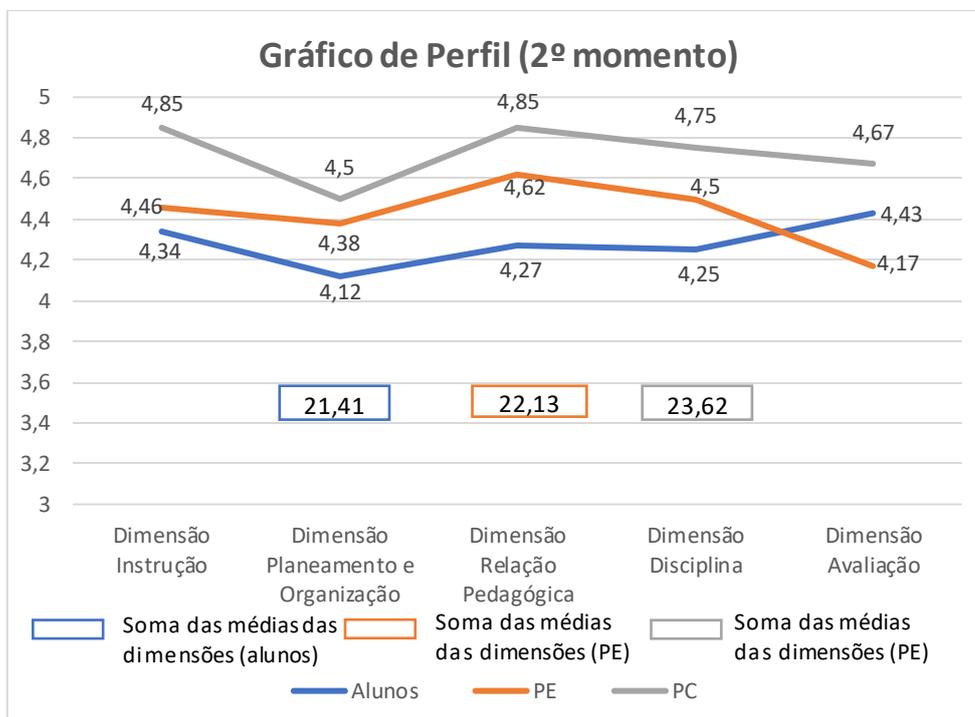


Figura 2 - Gráfico de Perfil com as médias das percepções dos alunos, PE e PC e a soma das mesmas, nas dimensões do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física do 1º momento de aplicação dos questionários.

O gráfico de perfil é analisado de duas formas, quanto ao nível e quanto à forma. O nível analisa-se somando os valores médios de todas as dimensões, tanto dos alunos como do professor. A forma analisa-se, como o nome diz, segundo a forma das linhas de cada grupo, se as linhas se aproximam, se afastam, se têm oscilações, etc.

No primeiro momento de aplicação dos questionários, o nível total dos alunos, do PE e do PC eram de 20,28, 21,71 e 23,22, respectivamente. Podemos então perceber que existe uma percepção superior na soma de todas as médias do PC relativamente à média do PE e à dos alunos. Assim, pensamos existir uma diferença relevante, na sua intervenção pedagógica, de 1,43 valores entre a percepção do PE relativamente à dos seus alunos. Diferença ainda mais relevante é possível verificar entre o nível do PC (23,22) e o nível dos Alunos (20,28), registando uma divergência de 2,94 valores num total de 25 valores. No segundo momento de aplicação dos questionários é possível verificar que houve um aumento na percepção dos alunos, do PE e do PC, com um aumento de 1,13, 0,44 e 0,40, respectivamente. A divergência entre as percepções dos alunos e do professor cooperante também diminuiu do primeiro para o segundo momento, registando uma descida de 2,94 para 2,21. Enquanto que a divergência das percepções dos alunos e do professor estagiário também reduziram de 1,43 para 0,72 valores.

Quanto à forma, observada através da divergência de percepções entre alunos e professor, podemos observar, no primeiro momento, uma divergência de percepções em três dimensões, sendo elas a dimensão do planeamento e organização, a dimensão relação pedagógica e a dimensão disciplina. Das três, a última é a que apresenta um maior afastamento entre a percepção do professor e dos seus alunos (0,85). Apesar desta, as duas primeiras também registam algumas diferenças de 0,29 e 0,33, respectivamente. Na DI e DA é possível verificar convergência entre as percepções dos alunos e do PE, com apenas 0,03 e 0,07 valores de diferença entre elas. Relativamente às percepções do PC, é notável a divergência de opiniões em todas as dimensões face às percepções dos alunos, com diferenças de 0,49 na DI, 0,79 na DPO, 0,63 na DRP, 0,6 na DD e 0,5 na DA. No segundo momento de aplicação dos questionários é possível verificar que todas as linhas se aproximaram, isto é demonstrativo que, apesar de ainda existir divergências entre as percepções, essas diferenças diminuíram após a aplicação das estratégias supramencionadas. É também possível verificar que, nas percepções dos alunos e do PE, a DPO e a DD tiveram uma aproximação, passando de 0,29 e 0,85 para 0,26 e 0,25, respectivamente. É também importante referir que a percepção

do PE na DD diminuiu 0,25 valores, o que também permitiu a diminuição nessa divergência, assim como a dos alunos aumentou 0,35 valores. A maior divergência verificada no 1º momento das percepções dos alunos e do PE foi também reduzida em praticamente todas as dimensões, com exceção da DI que aumentou 0,02 valores.

Analisando a forma da linha do primeiro momento, esta representa uma ligeira oscilação na Dimensão Disciplina e na Dimensão Avaliação. A Dimensão Disciplina é onde o PE atribui maior cotação e, por outro lado, é a dimensão que os alunos atribuem menor cotação. Na Dimensão Avaliação verificou-se uma inversão dos resultados, sendo que os alunos atribuem uma cotação maior que a do PE. Nesta dimensão é importante ter em conta que, no momento da 1ª aplicação do questionário, apenas tinham sido realizados dois momentos de avaliação inicial. No segundo momento de aplicação dos questionários é possível verificar que a maior divergência detetada no 1º momento foi reduzida e houve uma aproximação relevante das linhas na DD. Ao contrário do 1º momento, onde o PC possuía uma linha bastante regular, no 2º momento a DPO demonstra uma queda 0,25, ficando assim como a maior oscilação da linha do PC.

### **3.6. Conclusão**

Podemos concluir com este estudo que as percepções dos alunos e PE, no 1º momento (novembro) apresentavam maiores divergências do que convergências. Apenas duas das cinco dimensões se apresentavam mais convergentes do que divergentes. Esta tendência mostrou-se contrária no 2º momento (maio) onde houve uma aproximação das percepções dos alunos e do PE. Esta convergência das perspectivas deveu-se ao enorme aumento da cotação dos alunos do 1º para o 2º momento. Assim, a soma das médias, por dimensão, das cotações dos alunos subiu de 20,28, no 1º momento, para 21,41 no segundo momento, totalizando um aumento de 1,13 valores entre ambos os momentos de aplicação do questionário. Enquanto que a soma das médias por dimensão do PE aumentou de 21,71, no 1º momento, para 22,13, no 2º momento.

É possível concluir que, para além do PE ter aumentado as suas percepções (+0,42), os alunos tiveram um aumento quase três vezes superior (+1,13) ao do PE, o que permitiu uma maior convergência de percepções.

As estratégias que se relevaram eficazes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem foram as seguintes: realização de uma reflexão de 5 minutos no final de todas as aulas esclarecendo todas as dúvidas dos alunos; colocação dos alunos à vontade de intervir durante as aulas para que o professor possa tirar dúvidas. Ambas as estratégias aplicadas tiveram um efeito positivo tanto na DI como no incentivo do aluno para colocar questões, visto que estes se sentiam mais confortáveis e, conseqüentemente, pode ter ocorrido um fortalecimento na relação professor-aluno. Na DRP a estratégia aplicada foi a inclusão da vertente competitividade em, pelo menos, um momento da aula. Na DRP o questionamento dos alunos sobre a sua opinião das aulas foi utilizado com maior regularidade; foi dada maior liberdade na tomada de decisão dos alunos sobre algum momento da aula (exemplo, dar a escolher aos alunos entre dois exercícios com o mesmo objetivo); o PE procurou mostrar-se mais recetivo às ideias dos alunos; procurou também atribuir com maior regularidade o feedback avaliativo positivo, aumentando a confiança dos alunos. Na DD a estratégia aplicada foi o estabelecimento de regras e diálogo com os alunos acerca das conseqüências que alguns comportamentos poderiam ter, assim, todos os alunos tinham conhecimento do que poderia acontecer caso tivessem um comportamento inapropriado. Esta estratégia é também um aspeto importante para que o aluno não se sinta excluído ou tratado diferentemente de outro, algo que poderia ter efeitos negativos ao nível da relação entre professor-aluno, importante para um clima de aula positivo e melhoria da DRP. A utilização do questionamento como instrumento de avaliação e a utilização de testes escritos na avaliação cognitiva do aluno foram medidas implementadas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na DA. Estas medidas podem ter sido importantes para este aumento, sendo que os alunos foram submetidos a questionamento com maior regularidade e foram implementados testes escritos na maioria das Unidades Didáticas, também muito devido ao Ensino à Distância. Assim como a predefinição de uma ordem de avaliação dos alunos, prevenindo a perda tempo e, conseqüentemente, dar uma maior quantidade de feedback aos alunos.

Foi também possível verificar, na DPO, as estratégias aplicadas durante as aulas não se refletiram no segundo momento de aplicação do questionário. A afirmação 12 “Gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos”, obteve a mesma cotação no 1º e 2º momento (3,06). Apesar disso, o PC cotou a afirmação com 4 (raramente), em ambos os momentos. Já o PE registou um aumento na mesma afirmação, algo que não se refletiu na opinião dos alunos. Razão para este

acontecimento pode ter sido a aplicação de outras estratégias como por exemplo, esperar que os alunos se acalmem para iniciar a instrução.

Neste estudo, algumas questões se mantiveram e serão certamente exploradas no futuro, como por exemplo: 1) “Será que ao juntar os alunos de níveis inferiores para lhes dar mais apoio os restantes alunos não se sentirão eles excluídos?”; 2) “Será que a aplicação das tecnologias TIC realmente importa nas aulas de EF?”; 3) “Será que a paragem das aulas presenciais e início das aulas à distância influenciou, de forma negativa, este estudo?”; 4) “Será que a relação que o professor tem com o aluno, apesar de os questionários serem ‘anónimos’, não influencia os resultados deste estudo?”.

### 3.7. Referências bibliográficas

- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educacao*, 23, 77–93.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10–11, 135–151.
- Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018, p. 2936
- Feio, M. (2015). *A Formação Ética de Professores no Cruzamento com a Formação Ético-Moral de Alunos*. (Doutoramento), Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Filho, A. P. (2010). *Diferentes concepções teóricas sobre a formação de professores - Formação inicial e formação continuada*.
- Fonseca, A. (2018). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola secundária de avelar brotero no ano letivo de 2017/2018*. (Mestrado), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Marques, A., Rocha, A., Amorim, C., Cisternas, C., Ribeiro-Silva, E., Oliveira, F., Sarmiento, H., Pinto, J. H., Rama, L., Ávlia, L., & Campos, M. J. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III - 2019/2020*.
- Mayer, C. e Costa, D. (2017). A relação professor e aluno. *Revista Maiêutica*, 5, 35-41.
- Noizet, G., & Caverni, J. P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra Editora.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, Práticas e Usos* [Universidade de Coimbra].

- Paulo, D. (2018). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola secundária de avelar brotero, no ano letivo de 2017/2018*. (Mestrado), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pereira, A. (2019). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola secundária de Avelar Brotero no ano letivo de 2018/2019*. (Mestrado Relatório), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores, Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* (1ª Edição). INDE Publicaciones.
- Portaria n.º359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República, série 1, N.º193, 17 (2019).
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*.
- Ramalho, B. L. (2006). Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no Ensino Superior. *ForGRAD, Vitória, N°1*, 4–39.
- Reis, M. L. dos. (2014). *Autoavaliação em Perspectiva Colaborativa para a Melhoria da Prática Docente*. Universidade de Brasília.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem* (6ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro da Silva, E. M. (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, 2(2), 18-31. doi:10.24310/RevPracticumrep.v2i2.9856.
- Rosado A. e Ferreira V. (2009), Promoção de ambientes positivos de aprendizagem, in Rosado A. e Mesquita I., (org.) *Pedagogia do Desporto*, pp 185-206, Lisboa, Edições FMH.
- Schmidt, R. A. (1991). *Motor Learning and Performance: from principles to practice*. Human Kinetics, Champaign.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2ª Edição). Palo Alto: Mayfield Pub.

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

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. INDE Publicaciones.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física* (2ª Edição). INDE Publicaciones.

Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). *Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual* (pp. 17–23). Universidade da Madeira.



# **Anexos**

ANEXO I – Mapa de Rotação de Espaços (Roulement)



ESCOLA BASICA Nº2 PAMPILHOSA

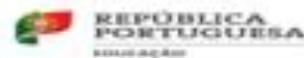
Mapa de Ocupação de Espaços

2020 / 2021

ROTAÇÃO A

21/09 a 2/10 - - 19/10 a 30/10 - - 16/11 a 27/11 - - 14/12 a 18/12

		2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira		
		Exterior	Pavilhão	Área Verde												
8:30	9:20	67A	67B	1.4/2.5				77A	77D	3.6/2	67C	57C	1.4/2.5	67B	67A/67	1.5
9:20	10:10	67A	67B	1.4/2.5				77A	77D	3.6/2	67C	57C	1.4/2.5	67B	77D	3.6/2.5
10:30	11:20	67B	67C	2.5/3	57B		2.5	67A	67C	3.6/1	67C	67A	1.4/3.6		67B	2.5
11:30	12:20	67C	67C	1.4/3.6	57B	67A	2.5/3	67A	77B	3.6/2	67C	67A	1.4/3.6		67A	1.5
12:30	13:20	67C	77A	1.4/3.6	67D			77D	67C	1.4	57B	77C	2.5/3	67A	67A	2.5/1.5
13:30	14:20															
14:30	15:20				57C		2.5	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.	67A		1.4			
15:30	16:20	67C		1.4	67A		1.4	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.		67B	2.5			
16:30	17:20	67C	77B	1.4/2.5	67B	77C	2.5/3	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.	67D	77C	1.4/3.6	77D		1.5
17:30	18:20		77B	2.5	67B	77C	2.5/3	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.	67D		1.4	77D		1.5



ESCOLA BASICA Nº2 PAMPILHOSA

Mapa de Ocupação de Espaços

2020 / 2021

ROTAÇÃO B

6/10 a 16/10 - - 2/11 a 13/11 - - 30/11 a 11/12

		2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira		
		Exterior	Pavilhão	Área Verde												
08:30	09:20	67A	67B	1.4/2.5				77A	77D	3.6/2	67C	57C	1.4/2.5	67B	67A/67	1.5
09:20	10:10	67A	67B	1.4/2.5				77A	77D	3.6/2	67C	57C	1.4/2.5	67B	77D	3.6/2.5
10:30	11:20	67B	67C	2.5/3	57B		2.5	67A	67C	3.6/1	67C	67A	1.4/3.6		67B	2.5
11:30	12:20	67C	67C	1.4/3.6	57B	67A	2.5/3	67A	77B	3.6/2	67C	67A	1.4/3.6		67A	1.5
12:30	13:20	67C	77A	1.4/3.6	67D			77D	67C	1.4	57B	77C	2.5/3	67A	67A	2.5/1.5
13:30	14:20															
14:30	15:20				57C		2.5	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.	67A		1.4			
15:30	16:20	67C		1.4	67A		1.4	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.		67B	2.5			
16:30	17:20	67C	77B	1.4/2.5	67B	77C	2.5/3	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.	67D	77C	1.4/3.6	77D		1.5
17:30	18:20		77B	2.5	67B	77C	2.5/3	D. Esc.	D. Esc.	D. Esc.	67D		1.4	77D		1.5

## ANEXO II – Estrutura do Plano de Aula

Plano de Aula					
Professor(a): Filipe Miguel Duarte Dias			Data:	Hora:	
Ano/Turma:	Período:		Local/Espaço:		
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:		Duração:	
Nº de alunos previstos:			Nº de alunos dispensados:		
Estratégias de Ensino:			Estilo de Ensino:	Função didática:	
Recursos materiais:					
Objetivos da aula:					
Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito
T	P				
Parte Inicial da Aula					
Parte Fundamental da Aula					
Parte Final da Aula					
Fundamentação / Justificação das opções tomadas (tarefas e a sua sequência):					

## ANEXO III – Estrutura do Relatório de Aula

Relatório da Aula:
Planeamento da aula (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor):
Instrução:
Gestão:
Clima:
Disciplina:
Decisões de ajustamento:
Aspetos positivos mais salientes:
Oportunidades de melhoria:





**ANEXO VIII – Descritores de avaliação – Ensino Presencial e E@D**

<b>Domínio Social (30%) - (Ensino Presencial)</b>		
<b>Participação e Empenho (15%)</b>		<b>%</b>
<b>Realização das atividades de forma autônoma (7,5%)</b>	1. O aluno não revela interesse nem vontade de trabalhar, quer individualmente quer com os colegas nas tarefas propostas nas aulas.	1
	2. O aluno revela pouco interesse e pouca vontade de trabalhar, quer individualmente quer com os colegas, nas tarefas propostas em 80% das aulas previstas no período.	3
	3. O aluno revela interesse e vontade de trabalhar, quer individualmente quer com os colegas, nas tarefas propostas em 70% das aulas previstas no período.	4
	4. O aluno revela interesse e vontade de trabalhar, quer individualmente quer com os colegas, nas tarefas propostas em 85% das aulas previstas no período.	6
	5. O aluno revela muito interesse e grande disponibilidade para trabalhar, quer individualmente quer com os colegas, nas tarefas propostas em 95% das aulas previstas no período.	7,5
<b>Empenho nas tarefas, procura o êxito individual e coletivo (7,5%)</b>	1. O aluno não tem interesse nem procura o sucesso individual e coletivo.	1
	2. O aluno revela, na maioria das aulas, pouco interesse na procura do sucesso individual e coletivo.	3
	3. O aluno revela, em 80% das aulas previstas para o período, interesse na procura do sucesso individual e coletivo.	4
	4. O aluno revela, em 90% das aulas previstas para o período, interesse na procura do sucesso individual e coletivo.	6
	5. O aluno revela, em todas as aulas previstas para o período, interesse na procura do sucesso individual e coletivo.	7,5

<b>Educação para a cidadania (15%)</b>		<b>%</b>
<b>Comportamento (7,5%)</b>	1. O aluno evidencia comportamentos desadequados, levando à aplicação da ordem de saída da sala e a comunicação escrita ao diretor de turma 2 ou mais vezes no período.	1
	2. O aluno evidencia comportamentos desadequados, levando à interrupção da aula e a comunicação ao diretor de turma.	3
	3. O aluno evidencia comportamentos desadequados levando à interrupção da aula 4 ou mais vezes no período.	4
	4. O aluno não evidencia qualquer comportamento desadequado em todo o período.	6
	5. O aluno não evidencia qualquer comportamento desadequado em todo o período, apresentando uma atitude assertiva no cumprimento das normas da aula.	7,5
<b>Responsabilidade (7,5%)</b>	1. O aluno chega sempre atrasado e não comparece a 4 ou mais aulas previstas para o período, não apresentando justificação adequada.	1
	2. O aluno chega atrasado regularmente e não comparece a 3 aulas previstas para o período, não apresentando justificação adequada.	3
	3. O aluno chega atrasado a regularmente.	4
	4. O aluno chega atrasado a 1/2 aulas e não comparece a 1 aula prevista para o período, não apresentando justificação adequada.	6
	5. O aluno é pontual e comparece a todas as aulas previstas para o período, sem o registo de faltas injustificadas.	7,5

<b>Domínio Social (30%) - (Ensino à Distância E@D)</b>		
<b>Atitudes (16%)</b>		<b>%</b>
<b>Realização das atividades de forma autônoma (8%)</b>	1. O aluno não revela interesse nem vontade de trabalhar, quer individualmente quer com os colegas nas tarefas propostas nas aulas.	1
	2. O aluno revela pouco interesse e pouca vontade de trabalhar, quer individualmente quer com os colegas, nas tarefas propostas em 80% das aulas previstas no período.	3
	3. O aluno revela interesse e vontade de trabalhar, quer individualmente quer com os colegas, nas tarefas propostas em 70% das aulas previstas no período.	4
	4. O aluno revela interesse e vontade de trabalhar, quer individualmente quer com os colegas, nas tarefas propostas em 85% das aulas previstas no período.	6
	5. O aluno revela muito interesse e grande disponibilidade para trabalhar, quer individualmente quer com os colegas, nas tarefas propostas em 95% das aulas previstas no período.	8
<b>Empenho nas tarefas, procura o êxito individual e coletivo (8%)</b>	1. O aluno não tem interesse nem procura o sucesso individual e coletivo.	1
	2. O aluno revela, na maioria das aulas, pouco interesse na procura do sucesso individual e coletivo.	3
	3. O aluno revela, em 80% das aulas previstas para o período, interesse na procura do sucesso individual e coletivo.	4
	4. O aluno revela, em 90% das aulas previstas para o período, interesse na procura do sucesso individual e coletivo.	6
	5. O aluno revela, em todas as aulas previstas para o período, interesse na procura do sucesso individual e coletivo.	8
<b>Valores (24%)</b>		<b>%</b>
<b>Comportamento (12.5%)</b>	1. O aluno evidencia comportamentos desadequados, levando à aplicação da ordem de saída da sala e a comunicação escrita ao diretor de turma 2 ou mais vezes no período.	1
	2. O aluno evidencia comportamentos desadequados, levando à interrupção da aula e a comunicação ao diretor de turma.	4
	3. O aluno evidencia comportamentos desadequados levando à interrupção da aula 4 ou mais vezes no período.	7
	4. O aluno não evidencia qualquer comportamento desadequado em todo o período.	9
	5. O aluno não evidencia qualquer comportamento desadequado em todo o período, apresentando uma atitude assertiva no cumprimento das normas da aula.	12



## ANEXO X – Critérios de Avaliação – Ensino à Distância

### Critérios de Avaliação (2º Período) - Ensino à Distância

<b>Competências e Conhecimentos</b> 60%	Atividades Físicas 24%	- Aplicação de regras; - Realização e aplicação dos conteúdos técnico-táticos
	Aptidão Física 24%	- Desenvolvimento das capacidades físicas, condicionais e coordenativas dentro da zona saudável da aptidão física – ZSAF.
	Conhecimentos 12%	- Conhecimento e compreensão dos conteúdos programáticos utilizando adequada e corretamente a Língua Portuguesa e as tecnologias da informação e comunicação.
<b>Atitudes e Valores</b> 40%	Atitudes 16%	- Relação interpessoal (colegas e professor) - Autonomia
	Valores 24%	- Responsabilidade (assiduidade, pontualidade, material) - Procura do sucesso

## ANEXO XI – Questionário de opinião da atividade “Olimpismo nos ‘Paralímpicos’”

GERAL - TODOS OS PARTICIPANTES									
Nº 127									
Pergunta 1 - Classificação da atividade			Pergunta 2 - Estação preferida			Pergunta 3 - Estação menos apreciada			
Média 4,7			Nº %			Nº %			
Classificação	Nº	%	0 - Em branco / Nenhuma	Nº	%	0 - Em branco / Nenhuma	Nº	%	
1	3	2%	1 - Basquete em cadeira de rodas	50	39%	1 - Basquete em cadeira de rodas	9	7%	
2	0	0%	2 - Goalball	11	9%	2 - Goalball	18	14%	
3	4	3%	3 - Boccia	6	5%	3 - Boccia	21	17%	
4	26	20%	4 - Voleibol Sentado	7	6%	4 - Voleibol Sentado	17	13%	
5	98	77%	5 - Salto em altura	45	35%	5 - Salto em altura	22	17%	
			6 - Badminton	8	6%	6 - Badminton	27	21%	
5º ANO DE ESCOLARIDADE									
Nº 36									
Pergunta 1 - Classificação da atividade			Pergunta 2 - Estação preferida			Pergunta 3 - Estação menos apreciada			
Média 4,8			Nº %			Nº %			
Classificação	Nº	%	0 - Em branco / Nenhuma	Nº	%	0 - Em branco / Nenhuma	Nº	%	
1	1	3%	1 - Basquete em cadeira de rodas	14	39%	1 - Basquete em cadeira de rodas	1	3%	
2	0	0%	2 - Goalball	0	0%	2 - Goalball	3	8%	
3	0	0%	3 - Boccia	0	0%	3 - Boccia	10	28%	
4	3	8%	4 - Voleibol Sentado	0	0%	4 - Voleibol Sentado	6	17%	
5	32	89%	5 - Salto em altura	21	58%	5 - Salto em altura	1	3%	
			6 - Badminton	1	3%	6 - Badminton	8	22%	
7º ANO DE ESCOLARIDADE									
Nº 17									
Pergunta 1 - Classificação da atividade			Pergunta 2 - Estação preferida			Pergunta 3 - Estação menos apreciada			
Média 4,3			Nº %			Nº %			
Classificação	Nº	%	0 - Em branco / Nenhuma	Nº	%	0 - Em branco / Nenhuma	Nº	%	
1	1	6%	1 - Basquete em cadeira de rodas	9	53%	1 - Basquete em cadeira de rodas	0	0%	
2	0	0%	2 - Goalball	0	0%	2 - Goalball	3	18%	
3	1	6%	3 - Boccia	1	6%	3 - Boccia	3	18%	
4	6	35%	4 - Voleibol Sentado	2	12%	4 - Voleibol Sentado	2	12%	
5	9	53%	5 - Salto em altura	2	12%	5 - Salto em altura	5	29%	
			6 - Badminton	3	18%	6 - Badminton	3	18%	
8º ANO DE ESCOLARIDADE									
Nº 36									
Pergunta 1 - Classificação da atividade			Pergunta 2 - Estação preferida			Pergunta 3 - Estação menos apreciada			
Média 4,8			Nº %			Nº %			
Classificação	Nº	%	0 - Em branco / Nenhuma	Nº	%	0 - Em branco / Nenhuma	Nº	%	
1	0	0%	1 - Basquete em cadeira de rodas	9	25%	1 - Basquete em cadeira de rodas	8	22%	
2	0	0%	2 - Goalball	6	17%	2 - Goalball	7	19%	
3	0	0%	3 - Boccia	2	6%	3 - Boccia	2	6%	
4	6	17%	4 - Voleibol Sentado	2	6%	4 - Voleibol Sentado	3	8%	
5	30	83%	5 - Salto em altura	16	44%	5 - Salto em altura	6	17%	
			6 - Badminton	1	3%	6 - Badminton	9	25%	
9º ANO DE ESCOLARIDADE									
Nº 38									
Pergunta 1 - Classificação da atividade			Pergunta 2 - Estação preferida			Pergunta 3 - Estação menos apreciada			
Média 4,7			Nº %			Nº %			
Classificação	Nº	%	0 - Em branco / Nenhuma	Nº	%	0 - Em branco / Nenhuma	Nº	%	
1	0	0%	1 - Basquete em cadeira de rodas	18	47%	1 - Basquete em cadeira de rodas	0	0%	
2	0	0%	2 - Goalball	5	13%	2 - Goalball	5	13%	
3	1	3%	3 - Boccia	3	8%	3 - Boccia	6	16%	
4	11	29%	4 - Voleibol Sentado	3	8%	4 - Voleibol Sentado	6	16%	
5	26	68%	5 - Salto em altura	6	16%	5 - Salto em altura	10	26%	
			6 - Badminton	3	8%	6 - Badminton	7	18%	

**ANEXO XII – Certificado de participação no “X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”**



UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA  
MESTRADO EM GABINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

**X FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS  
DA EDUCAÇÃO FÍSICA**  
ENSINAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA

---

**CERTIFICADO**

**FILIPE MIGUEL DUARTE DIAS**

---

PARTICIPOU NO X FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM  
O TEMA ENSINAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA.

COIMBRA, 16 DE ABRIL DE 2021



A COORDENADORA DO MEEFEB  
(Elsa Ribeiro-Silva)

**ORGANIZAÇÃO**  
ELSA RIBEIRO-SILVA (COORD.) • CATARINA AMORIM • LIDIANE PICOLI LIMA • MARIANA SOUSA

## ANEXO XIII – Certificado de participação na I “Estafeta do conhecimento”



**ESTAFETA DO CONHECIMENTO**  
Formação Específica de Atletismo

**CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO**

Certifica-se que

*Filipe Miguel Duarte Dias*

participou, na I Formação Específica de Atletismo “Estafeta do Conhecimento”, promovida pelo NECDEF-AAC em parceria com a Federação Portuguesa de Atletismo, realizada em regime exclusivamente online, nos dias 21 e 22 de Novembro de 2020.



**DIOGO SALGADO BRAZ**  
Presidente NECDEF-AAC

**22 NOVEMBRO 2020**  
Coimbra



## ANEXO XIV – Certificado de participação no II “O Jogo de Futsal”



**O JOGO DE FUTSAL**

**CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO**

Certifica-se que

*Filipe Miguel Duarte Dias*

participou na II Formação Específica “O Jogo de Futsal”, promovida pelo NECDEF-AAC em parceria com a Associação de Futebol de Coimbra e com a Zona Técnica Futsal, realizada em regime exclusivamente online, nos dias 12 e 13 de Dezembro de 2020.



**DIOGO SALGADO BRAZ**  
Presidente NECDEF-AAC

**COIMBRA, PORTUGAL**  
14 Dezembro 2020

## ANEXO XV – Certificado de participação em “Nutrição para Atletas de Alta Competição”



**CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO**

**NUCLEO DE REFERÊNCIAS DE CIÊNCIAS DO DESEMPENHO E EDUCAÇÃO FÍSICA**  
Instituto de Educação e Ciências

Certifica-se que

**Filipe Miguel Duarte Dias**

participou na Formação Específica "Nutrição para Atletas de Alta Competição", promovida pelo NECDEF-AAC e lecionada pela Dr<sup>a</sup> Catarina Augusto, em regime exclusivamente online, no dia 23 de Novembro de 2020.



**DIOGO SALGADO BRAZ**  
Presidente NECDEF-AAC

**25 NOVEMBRO 2020**  
Coimbra

**FORMAÇÃO ESPECÍFICA  
"NUTRIÇÃO PARA ATLETAS DE ALTA COMPETIÇÃO"**

**SALUS AERIS NUTRICIONISTA**