

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Diogo André De Castro Machado

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO,
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA Nº2 DE
SÃO BERNARDO, JUNTO DA TURMA I DO 7º
ANO, NO ANO LETIVO DE 2020/2021**

**“PERCEÇÃO DE ESTAGIÁRIOS E
RESPECTIVOS ALUNOS E ORIENTADORES,
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
Professora Doutora Lurdes Ávila Carvalho e apresentado à
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Da
Universidade de Coimbra**

Julho de 2021

Diogo André De Castro Machado

2016219278

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA
ESCOLA BÁSICA N°2 DE SÃO BERNARDO, JUNTO DA TURMA I
DO 7º ANO, NO ANO LETIVO DE 2020/2021**

**“PERCEÇÃO DE ESTAGIÁRIOS E RESPETIVOS ALUNOS E
ORIENTADORES, SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO
CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**

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

**Orientadora: Professora Doutora
Lurdes Ávila Carvalho**

COIMBRA

2021

Esta obra deve ser citada como:

Machado, D. (2021). Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Básica N°2 de São Bernardo, junto da turma I do 7 ano, no ano letivo 2020/2021. Perceção de estagiários e respetivos alunos e orientadores, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de Educação Física. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Diogo André De Castro Machado, aluno nº 2016219278 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

1 de junho de 2021

Diogo Machado

Diogo André De Castro Machado

Agradecimentos

A realização deste relatório marca o fim de uma etapa bastante importante na minha vida, o Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. Esta caminhada não teria sido possível sem as pessoas que estiveram ao meu lado em todos os momentos. Sendo assim, não podia deixar de lhes agradecer.

Começo por agradecer aos meus pais, ao meu irmão e à Laura, por serem o apoio familiar que sempre precisei nos momentos mais complicados e adversos, nunca me permitindo desistir independentemente da situação.

De seguida, gostaria de deixar umas palavras de apresso às minhas orientadoras, Professora Doutora Lurdes Ávila Carvalho e Professora Doutora Ana Marques, pela disponibilidade demonstrada, pelos ensinamentos e pelas vivências, que tornaram esta experiência tão rica e única.

À Professora Paula Barbosa, diretora de turma do 7ºI, agradecer por todos os conhecimentos e lições de vida transmitidos.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, Raquel, António e João, pelos momentos de reflexão e pelos momentos de convívio que permitiram ultrapassar os dias mais difíceis.

Termino com um profundo agradecimento à turma do 7ºI, por terem demonstrado um empenho insaciado, respeito por todas as decisões tomadas e principalmente pela humanidade transmitida, demonstrando-se sempre disposto para todas as situações.

A todos vós, o meu mais sincero Obrigado!

Resumo

O presente documento, Relatório de Estágio Pedagógico, visa a análise reflexiva sobre a Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física, realizada na Escola Básica Nº2 de São Bernardo, do Agrupamento de Escolas José Estêvão, junto da turma I do 7ºano de escolaridade, no ano letivo 2020/2021. Enquadra-se no Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Ao longo do presente documento, conseguimos observar a existência de três capítulos nos quais descrevemos e refletimos os temas intrinsecamente ligados ao Estágio Pedagógico. O primeiro capítulo é alusivo à contextualização da prática desenvolvida, composto pelas expectativas iniciais e pela caracterização do contexto. O segundo capítulo 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. No presente capítulo, detalhamos ainda todas as decisões tomadas, para enfrentar as novidades do ensino à distância. No terceiro e último capítulo, abordamos o desenvolvimento do Tema-Problema, designado “Perceção de estagiários e respetivos alunos e orientadores, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de educação física”. Ao desenvolver este estudo, pretendemos analisar e refletir se a perceção dos alunos e do professor orientador, quanto à prática pedagógica dos professores estagiários, vai de encontro à sua auto-perceção, verificando as suas concordâncias e discordâncias. Como principais conclusões realçamos que a reflexão, a implementação de estratégias e o aumento da experiência foram fatores preponderantes na evolução da prática pedagógica do professor estagiário, uma vez que conseguimos observar que do momento um para o momento dois existiu um aumento positivo da perceção de todos os intervenientes, nas cinco dimensões.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Pedagógico, Educação Física, Prática Pedagógica, Análise Reflexiva, Perceção Pedagógica

Abstract

This document, Teacher Training Report, aims at reflective analysis on Supervised Pedagogical Practice in Physical Education, held at Basic School N°2 of São Bernardo, from the José Estêvão School Group, along with the class I of the 7th year of schooling, in the school year 2020/2021. It fits into the Master in Physical Education Teaching of Basic and Secondary Education, held at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra.

Throughout this document, we observed three chapters describing and reflecting the themes intrinsically linked to the Pedagogical Internship. The first chapter is allusive to the contextualization of the developed practice, composed of the initial expectations and the characterization of the context. The second chapter concerns the reflective analysis of the pedagogical practice. We carry out an in-depth reflection on the various areas of the Teacher Training, namely the teaching-learning activities, the school organization and management of the educational projects, and partnerships and the attitude ethical-professional. In this chapter, we also detail all the adaptations made to face the novelties of distance learning. In the third and last chapter, we discuss the development of the Problem-Theme, called “Perception of trainees and their students and advisors, about pedagogical intervention in the context of physical education class.” In developing this study, we intend to analyze and reflect on whether the perception of the students and the guiding teacher regarding the pedagogical practice of the trainee teachers goes against their self-perception, checking their agreement and disagreement. As main conclusions, we emphasize that the reflection, the implementation of strategies, and the increase of the experience were preponderant factors in the evolution of the pedagogical practice of the trainee teacher since we were able to observe that from moment one to moment two, there was a positive increase in the perception of all the actors, in the five dimensions.

KEYWORDS: Teacher Training, Physical Education, Pedagogical Practice, Reflective Analysis, Pedagogical Perception

Lista de Siglas e Abreviaturas

AEJE- Agrupamento de Escolas José Estêvão

AFI- Avaliação Formativa Inicial

AF- Avaliação Formativa

AS- Avaliação Sumativa

CT- Conselho de Turma

DGS- Direção Geral de Saúde

DGE- Direção Geral da Educação

DP- Diferenciação Pedagógica

DT- Diretora de Turma

E-A- Ensino-Aprendizagem

E@D- Ensino à Distância

EE- Encarregados de Educação

EF- Educação Física

EP- Estágio Pedagógico

FB- Feedback

FCDEF- Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

GDEF- Grupo disciplinar de Educação Física

JDC- Jogos Desportivos Coletivos

ZSAF- Zona Saudável da Aptidão Física

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

NE- Núcleo de Estágio

PA- Plano de Aula

PAA- Plano Anual de Atividades

PAT- Plano Anual de Turma

PFI- Plano de Formação Individual

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

RE- Relatório de Estágio

SPSS- Statistical Package for the Social Sciences

RI- Regulamento Interno

UE- Unidade de Ensino

Índice

Agradecimentos	VI
Resumo	VIII
Abstract.....	IX
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	X
Índice de Tabela	XIII
Índice de Gráficos	XIV
Índice de Anexos.....	XV
Introdução.....	1
Capítulo I - Contextualização da prática desenvolvida	3
1.1. Expetativas iniciais	3
1.2. Caracterização do contexto.....	4
1.2.1. A escola	4
1.2.2. Recursos espaciais e materiais.....	5
1.2.3. O grupo disciplinar	6
1.2.4. O Núcleo de Estágio	6
1.2.5. A Turma.....	7
CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	9
2. Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem.....	9
2.1. Planeamento.....	9
2.1.1. Plano Anual	10
2.1.2. Etapas/Unidades de Ensino.....	12
2.1.3. Plano de Aula.....	14
2.2. Realização.....	15
2.2.1. Instrução	16
2.2.2. Gestão	20
2.2.3. Clima.....	23
2.2.4. Disciplina.....	24
2.3. Decisões de ajustamento.....	24
2.4. Questões dilemáticas e Estratégias	25
2.5. Avaliação	27
2.5.1. Avaliação formativa inicial.....	28
2.5.2. Avaliação formativa.....	30
2.5.3. Avaliação sumativa.....	31

2.5.4. Autoavaliação	32
2.6. Coadjuvação no Ensino Secundário	33
2.7. Ensino à Distância (E@D).....	34
3. Área 2- Atividades de organização e gestão escolar	36
4. Área 3- Projetos e parcerias educativas	37
4.1. Jogos Olímpicos Escolares	38
4.1.1. Projeto Era Olímpica	39
4.2. À Descoberta	40
5. Área 4- Atitude ético-profissional	42
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA	44
Introdução	45
Revisão da Literatura.....	47
Objetivo Geral	51
Objetivos Específicos	51
Metodologia.....	52
Amostra	52
Instrumentos e Procedimentos.....	52
Tratamento de dados.....	53
Resultados e Discussão.....	55
Conclusão	66
Considerações Finais do Relatório de Estágio.....	67
Referências Bibliográficas	70
Anexos	73

Índice de Tabela

Tabela 1 - Dimensão Planejamento e Organização: Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos e do professor estagiário no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário	55
Tabela 2 - Dimensão Instrução: Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos e do professor estagiário no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário.....	57
Tabela 3 - Dimensão Relação Pedagógica: Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos e do professor estagiário no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário	59
Tabela 4 - Dimensão Disciplina: Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos e do professor estagiário no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário.....	61
Tabela 5 - Dimensão Avaliação: Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos e do professor estagiário no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário.....	62
Tabela 6 - Estatística descritiva das respostas dos alunos, do professor estagiário e da orientadora no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário nas 5 dimensões da Intervenção Pedagógica.....	63

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Percepção dos alunos, da orientadora e do prof. estagiário, relativamente às várias dimensões do processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física no M1 ...64

Gráfico 2 - Percepção dos alunos, da orientadora e do prof. estagiário, relativamente às várias dimensões do processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física no M2 ...64

Índice de Anexos

Anexo I - Mapa de Rotação de Espaços (Roulement)	74
Anexo II - Plano Anual	75
Anexo III - Estrutura do Plano de Aula.....	76
Anexo IV - Estrutura do Relatório de Aula.....	77
Anexo V - Protocolo de Avaliação Inicial (AFI)	78
Anexo VI - Grelha de Avaliação Formativa (Exemplo)	103
Anexo VII - Grelha de Avaliação Sumativa	104
Anexo VIII - Critérios de Avaliação grupo disciplinar de EF do AEJE	105
Anexo IX - Forms de Autoavaliação.....	110
Anexo X - Ficha de Avaliação Pictográfica (À Descoberta)	112
Anexo XI - Guião da Visita de Estudo.....	113
Anexo XII - Boas Práticas em tempos de Pandemia promovido pela APEF Aveiro....	115
Anexo XIII - Seminário COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal	116
Anexo XIV - Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar	117
Anexo XV - XXI Fórum Internacional do Desporto.....	118
Anexo XVI - X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física	119

Introdução

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

Para a concretização do presente documento, o EP foi desenvolvido na Escola Básica nº2 de São Bernardo, acompanhando a turma I do 7º ano de escolaridade, tendo como orientação e supervisão uma professora cooperante pertencente ao quadro da escola e uma orientadora da faculdade.

O Estágio Pedagógico foi o culminar de dois anos de aprendizagens, foi o processo onde tivemos a oportunidade de pôr em prática e aperfeiçoar as nossas capacidades pedagógicas. Como bem sabemos, o professor estagiário apesar de se munir de um conjunto de saberes teóricos, acaba por, numa primeira fase, ter dificuldades na prática. Desta forma é fundamental enaltecer a importância que o EP representa para o professor estagiário, uma vez que também existiram momentos onde podemos errar e a partir do erro e dos ensinamentos dos Orientadores corrigir as ações e transformá-las em aprendizagens.

O presente documento está, portanto, organizado em três capítulos, sendo eles, contextualização da prática desenvolvida, análise reflexiva sobre a prática pedagógica e aprofundamento do Tema-Problema.

O primeiro capítulo, Contextualização da prática desenvolvida, contém as expectativas iniciais e a caracterização das condições locais e relação educativa (caracterização da escola, do grupo disciplinar de Educação Física (EF), do núcleo de estágio (NE) e da turma).

O segundo capítulo 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. No presente capítulo, detalhamos ainda todas as decisões tomadas, para enfrentar as novidades do ensino à distância.

No terceiro e último capítulo, apresentamos o desenvolvimento do Tema-Problema, designado “Percepção de estagiários e respectivos alunos e orientadores, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de educação física”. Nele está contemplado uma breve introdução, o enquadramento da temática em estudo, os objetivos e a metodologia, a apresentação e discussão dos resultados, a conclusão do estudo e algumas considerações finais importantes para investigações futuras.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

No presente capítulo, iremos apresentar uma reflexão sobre as expectativas iniciais e a caracterização do contexto no qual o EP se concretizou.

1.1. Expetativas iniciais

O Estágio Pedagógico é a reta final do nosso percurso acadêmico, o momento onde teremos de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo destes anos de formação, como também um espaço repleto de desafios e oportunidades para crescer. Nele seremos os protagonistas e viveremos momentos onde seremos professores e outros onde seremos alunos, experienciando o binómio desta relação. Teremos a oportunidade de aplicar e concretizar todas as aprendizagens até aqui adquiridas, como também metamorfosear automaticamente as que vamos adquirido ao longo deste ano. O papel de professor será uma tremenda epopeia, onde será necessário navegar pelo desconhecido à procura de atingir o objetivo final, ser um professor na plenitude da palavra.

Com o início do Estágio Pedagógico, as incertezas e os receios relativamente às capacidades específicas para o desempenho do papel de professor foram surgindo, provocando-nos um estado de ansiedade constante. Este sentimento tem vindo a desvanecer-se à medida que o tempo tem passado, fruto da prática e da sua reflexão e do acompanhamento que temos tido por parte das nossas orientadoras e dos colegas de núcleo de estágio.

Como futuros profissionais de ensino, ambicionamos promover as aprendizagens dos alunos, sempre através de um ensino inclusivo e diferenciado, respeitando as necessidades, dificuldades e as características pessoais e culturais de cada aluno. Desta forma, é importante realizar uma avaliação inicial de conhecimentos, performances e aptidão física para poder estabelecer objetivos adequados ao desenvolvimento individual de cada aluno, tornando assim o ensino único.

Temos a plena noção de que os tempos que enfrentamos são totalmente atípicos, que têm impacto negativo sobre a nossa disciplina e que muitas das expectativas que especulamos no início do percurso simplesmente tiveram de ser adaptadas a esta nova realidade, mas é certo que esta adversidade só fomenta ainda mais a vontade que temos de aprender, de superar os desafios e crescer com os erros. Se para nós estagiários, numa

fase inicial do estágio, já era difícil criar um plano de aula e lecionar uma aula numa época dita normal, então agora ainda se torna mais complicado. A ideia de ter de controlar diversas variáveis como o uso da máscara, o distanciamento social, as matérias que podem ser lecionadas e as alterações que tiverem de sofrer para que fosse possível lecionar, vieram aumentar o grau de dificuldade, mas também aumentam a preparação e o à-vontade que iremos sentir no final deste percurso.

Mais do que nunca é importante a coesão do Núcleo de Estágio, a criação de laços de camaradagens e de solidariedade entre todos. Só desta forma é que conseguimos ultrapassar as nossas dificuldades, crescendo como grupo, fazendo assim com que automaticamente o nosso sucesso individual brote.

Assim sendo, tencionamos aproveitar ao máximo esta experiência enriquecedora, vivenciando tudo o que dela surgir, aproveitando ao máximo os conhecimentos e saberes de todos os profissionais e colegas que nos rodeiam.

1.2. Caracterização do contexto

1.2.1. A escola

A cidade de Aveiro viu nascer o Liceu de Aveiro, que mais tarde passaria a ter o nome como hoje é designado “Escola Secundária José Estêvão”, na Avenida 25 de Abril, após uma reformulação educativa ao abrigo do artigo nº46 do Decreto-Lei de 20 de setembro de 1844, pela mão de Costa Cabral que tinha no pensamento edificar um liceu em cada uma das freguesias e dioceses da cidade, sendo assim considerada uma das instituições de ensino mais antiga do país. Esta sofreu intervenção por parte da empresa pública Parque Escolar em janeiro de 2011.

Em 2013 verificamos uma agregação de escola, que assim culminou na criação dos agrupamentos escolares mais bastos. Ao se dar esta agregação as escolas do Agrupamento de Escolas de São Bernardo (escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de S. Bernardo, Areais, Areias de Vilar, Presa e Solposto e ainda os Jardins de Infância de S. Bernardo, Presa, Areais e Solposto, e Escola Básica nº 2 de S. Bernardo) associaram-se ao Agrupamento de Escolas José Estêvão (AEJE), sendo a Escola Secundária José Estêvão a sede do agrupamento.

A Escola Básica nº2 de São Bernardo, como o seu próprio nome indica, possui capacidade para acolher alunos do ensino básico do primeiro, segundo e terceiro ciclo.

Possui 8 turmas e um total de 191 alunos do primeiro ciclo, 13 turmas e um total de 298 alunos do segundo ciclo e 14 turmas e um total de 333 alunos do terceiro ciclo.

1.2.2. Recursos espaciais e materiais

A escola é constituída por um edifício principal onde ficam reunidos os serviços escolares, como a direção, a secretaria, a reprografia, o bar, sala dos professores, cantina, sala dos alunos e as salas para o segundo e terceiro ciclo, um edifício independente onde esta alocado o 1 ciclo, o pavilhão, espaço exterior desportivo e bastante espaço recreativo.

A descrição supramencionada diz respeito aos tempos ditos “normais”, devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, a escola teve de se adaptar, realizando alterações logísticas como é o caso de cada turma ter uma sala definida, a existência de corredores de circulação, áreas proibidas e cada grupo disciplinar estar alocado a um espaço destinado. Este conjunto de alterações acabam por condicionar e distanciar-nos daquilo que é a realidade da escola e as convivências que advém dela. A alteração que nos condiciona mais é a da existência de distintos espaços para os professores, uma vez que nos causa a quase inexistência troca de experiências entre nós e os restantes professores das diferentes áreas disciplinares.

No que diz respeito às instalações desportivas e à lecionação das aulas de Educação Física, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo e um espaço exterior.

O Pavilhão Gimnodesportivo possui um espaço para prática desportiva com marcações para quase todas as modalidades, possui um campo com as seguintes dimensões: 40 metros de comprimento e 20 metros de largura, possui também uma parede de escalada, um ginásio, com material para as matérias de ginástica, uma sala de aulas, onde o núcleo de estágio atualmente reúne, dois balneários, um gabinete utilizado pelo grupo disciplinar de EF, uma sala de arrumações, um posto médico e uma bancada para 50 pessoas.

O espaço exterior é composto por dois campos de futebol/andebol, dois campos de basquetebol, um campo de voleibol, um campo reduzido com duas balizas de futsal/andebol e um espaço de atletismo com caixa de areia. É também importante referir que a escola, para o ensino das várias matérias, dispõe de materiais suficientes, quer a nível qualitativo quer quantitativo, para uma eficiente lecionação, estando depositados em dois locais próprios de arrumação: a arrecadação e o Ginásio.

1.2.3. O grupo disciplinar

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) do Agrupamento de Escolas José Estêvão pertence ao Departamento de Educação Física, Artes e Tecnologias, e é constituído por dezanove professores e quatro professores estagiários. Os professores do grupo 260 e 620 são coordenados por um Professor efetivo da escola.

Este grupo primou sempre pela organização e pela capacidade de trabalho em equipa, tentando desde cedo colmatar as adversidades advindas da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2.

Assim, a primeira reunião de grupo disciplinar serviu para dar início aos trabalhos e para atualizar todos os professores de novos procedimentos a realizar no presente ano letivo, face as mudanças provocadas pelo vírus SARS-CoV-2. Nela foram também elaborados os esboços dos mapas de rotação de espaços, foram definidas as matérias a lecionar por ano de escolaridade, definiu-se os critérios de avaliação e realizou-se a reestruturação do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI).

Enquanto estagiários, estivemos presentes em todas as reuniões de departamento, assumindo um papel ativo através da realização das atas de reunião. A presença nas reuniões ajudou-nos a perceber a dinâmica de trabalho do grupo disciplinar e mantevemos sempre atualizados relativamente às dinâmicas da escola.

1.2.4. O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) do Agrupamento de Escolas José Estêvão, no ano letivo de 2020/2021, foi constituído por quatro professores estagiários, três do sexo masculino e um do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e 46 anos, coordenados por uma Professora Orientadora da escola.

Para além da Professora Orientadora da escola, os estagiários foram seguidos e orientados por uma Professora Orientadora da universidade, que através da observação de algumas aulas e reuniões acompanhou e orientou todos os processos do estágio.

Até ao início do Estágio Pedagógico, pouco teria sido o contacto entre os quatro, uma vez que, as licenciaturas foram realizadas em locais e/ou anos distintos. O mesmo sucedeu-se no primeiro ano de mestrado, que foi realizado em anos distintos, resultando assim no desconhecimento pessoal e profissional entre colegas de grupo. Todos estes fatores que poderiam ter se tornado num impasse inicial, tornaram-se catalisadores no

fortalecimento do pensamento crítico do grupo, uma vez que cada um tinha ideologias e raciocínios distintos aos restantes, promovendo assim reflexões mais ricas e transferes constantes de conhecimentos, que conduzidos e alinhados pela Professora Orientadora, tornavam-se em ferramentas essenciais para o desenvolvimento das capacidades de cada um.

1.2.5. A Turma

A seguinte caracterização refere-se à turma I do 7º ano, da Escola Básica nº2 de São Bernardo, do Agrupamento de Escolas José Estêvão, no ano letivo 2020/2021, na qual realizámos intervenção pedagógica.

A caracterização da turma teve como principal objetivo conhecer os alunos através da recolha de informações sobre cada um, no início do ano letivo. Assim, através da conjugação da Ficha de Caracterização do Aluno (ANEXO I), preenchida por estes na primeira semana do ano letivo, e do documento fornecido pela Diretora de Turma (DT) que possui a caracterização sumária da turma, foi possível recolher uma maior quantidade de dados, que nos permitiram “montar” o perfil geral da turma.

A turma do 7.ºI era constituída por 26 alunos, dos quais 15 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, apresentando uma média de idades de 12 anos.

Ao nível do aproveitamento escolar, a turma tinha dois repetentes, uma aluna que reprovou no 3º e 6º ano e outra aluna que se encontrava a repetir o 7º ano.

Dos 26 alunos da turma, 23 deles deslocavam-se de carro para a escola, dois deslocavam-se a pé e um aluno deslocava-se de autocarro, demorando a turma em média menos de 15 minutos a deslocar-se para o estabelecimento de ensino, o que acontecia devido ao facto de noventa e seis por cento viver num raio de sete quilómetros da escola.

A turma possuía quatro alunos que usufruíam da ação social escolar, sendo que três deles possuíam o escalão A e apenas um deles possuía o escalão B. Em termos de saúde, foi necessário ter alguns cuidados com a intensidade de alguns exercícios, porque em três alunos da turma foram diagnosticados problemas respiratórios.

Relativamente à disciplina de EF, no ano letivo anterior, 14 alunos obtiveram a classificação cinco, 10 alcançaram o quatro e os restantes dois terminaram o ano com a classificação de três. Através da análise das respostas dos alunos, apercebemo-nos que 11

alunos referiam a EF como a disciplina favorita e dois alunos como a disciplina na qual apresentam maiores dificuldades.

Fora do contexto escolar, apenas 11 alunos praticavam alguma modalidade desportiva, concretamente, Basquetebol (4), Ginástica Acrobática (1), Equitação (2), Ténis (1) e Futebol (3).

Relativamente ao comportamento da turma, caracterizava-se como positivo. Os alunos demonstravam vontade de aprender e normalmente empenhavam-se em todas as tarefas. Rapidamente conseguimos criar rotinas, relativamente à pontualidade e às tarefas de instrução e transição entre exercícios. Apenas apontamos, como característica menos positiva da turma, as constantes conversas paralelas.

Relativamente à assiduidade, esta foi assumida por todos os alunos, ainda que em situações pontuais certos alunos faltavam ou não realizavam a aula de Educação Física devido a motivos de força maior.

Relativamente ao relacionamento entre os alunos, consideramos que existia uma boa relação entre todos, mesmo com os que provieram de outras turmas. O único aspeto menos positivo a apontar à cerca do relacionamento dos alunos centrava-se na diferenciação de géneros, que persistiam em manter.

No que diz respeito às capacidades físicas e habilidades motoras, verificava-se uma grande heterogeneidade na turma. Por um lado, um grupo reduzido de alunos que demonstrava habilidades e um nível de desempenho elevado na grande maioria das matérias e que, apesar destas facilidades, apresentavam-se sempre empenhados. Por outro, um grupo de alunos que mesmo que não conseguisse realizar uma habilidade, esforçava-se na tentativa de a conseguir, e ainda um grupo de alunos que, além de possuir dificuldades na maior parte das matérias, não demonstrava grande interesse em querer aprender.

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem

O Estágio Pedagógico é o culminar de dois anos de aprendizagens, é o processo onde tivemos a oportunidade de pôr em prática e aperfeiçoar as nossas capacidades pedagógicas. Como bem sabemos, o professor estagiário apesar de se munir de um conjunto de saberes teóricos, acabava por, numa primeira fase, ter dificuldades na prática. Desta forma é fundamental enaltecer a importância que o EP representa para o professor estagiário, uma vez que também permite errar e a partir do erro e dos ensinamentos dos Orientadores corrigir as ações e transformá-las em aprendizagens.

Direcionando o olhar para as atividades de ensino aprendizagem, podemos segmentar em três domínios, nomeadamente, o planeamento, o processo de ensino-aprendizagem (realização) e a avaliação. Estes três domínios servem de linha orientadora ao professor estagiário, sendo fundamental na sua formação enquanto docente.

No decorrer deste capítulo, pretendemos apresentar e caracterizar toda a prática pedagógica do EP, bem como, refletir sobre todos os processos que englobam esta temática.

2.1. Planeamento

A área do Ensino é por muitos considerada imprevisível, repleta de variáveis que o professor não consegue controlar. Como tal, é importante que exista planeamento de forma a orientar o processo de ensino-aprendizagem. Pacheco (1995) define o conceito de planeamento como um processo de revisão que organiza todo o processo de ensino-aprendizagem. O processo de planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Inácio et al., 2014).

É importante ter em conta que o planeamento é um processo que pode e deve ser mutável, adaptando-o quando necessário e as vezes que forem necessárias, de forma a garantir que os alunos desfrutam do melhor processo de ensino-aprendizagem. Podemos considerar que é um dos principais fatores que contribui para que os alunos tenham a possibilidade de ter aprendizagens significativas.

Desta forma, a planificação consiste em adequar os conteúdos programáticos descritos no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e nas Aprendizagens Essenciais (AE) às características do meio social, da escola e dos alunos. No presente ano, sentimos a necessidade de, para além das restantes variáveis, ter em conta os constrangimentos causados pelo vírus SARS-CoV-2, que nos obrigou a refletir e definir um plano alternativo para a realização presencial das aulas práticas de Educação Física.

No presente ano tivemos de enfrentar um segundo confinamento, o que nos obrigou a mudar e adaptar o nosso planeamento anual. Assim, ao vermo-nos obrigados a optar pelo Ensino à Distância (E@D), tivemos de analisar quais as matérias que poderiam ser lecionadas através deste modelo e optámos por antecipar a leção da matéria de dança aeróbica e de orientação, aproveitando esta última para desenvolver o projeto de Domínio de Autonomia Curricular (DAC).

O planeamento deve ser estruturado a partir de uma perspetiva macro convergindo numa perspetiva micro, ou seja, do mais geral para o mais específico, cumprindo uma ordem sequencial lógica e coerente de complementação. Desta forma e segundo Bento (2003), foram construídos os processos de planeamento e organização à escala anual (plano anual de atividades), bem como as unidades de matéria do processo pedagógico (unidades de ensino), que sustentam a planificação das aulas de EF (planos de aula).

2.1.1. Plano Anual

O plano anual trata-se de um documento projetor de um conjunto de orientações estipuladas à priori, representando a primeira etapa de estruturação do ensino. Serve, portanto, de linha orientadora para o ano letivo, podendo e devendo sofrer alterações quando necessário. Segundo Bento (2003), o plano anual traduz-se num documento global onde são considerados os conteúdos definidos pelo programa de ensino, adequados aos alunos e à escola.

A sua estrutura é contemplada por diversas áreas, sendo elas a caracterização do meio e da escola, os recursos disponíveis, a caracterização da turma, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, os objetivos gerais, as decisões conceptuais e metodológicas do grupo disciplinar e do núcleo de estágio, as decisões conceptuais e metodológicas para a turma do 7º ano e as atividades promovidas pelo GDEF e pelo NE. Para a construção correta e sustentada deste documento, foi necessário analisarmos, de forma pormenorizada, o Projeto Educativo do AEJE, o Regulamento Interno do AEJE,

os Critérios de Avaliação de EF para o 3o Ciclo, o PNEF, bem como as Aprendizagens Essenciais (referentes ao 7º ano), o Protocolo de Avaliação Inicial do AEJE (Anexo V), os conteúdos programáticos definidos pelo GDEF para o ano letivo de 2020/2021 e as Ficha de Caracterização dos Alunos, aplicadas no 1º Período.

De forma a elaborarmos a contextualização do meio envolvente, recorremos ao Projeto Educativo do AEJE, bem como ao professor responsável pelas instalações, que nos facultou todos os dados necessários para caracterizar a escola e os recursos que esta dispunha. Com estas informações e com base na Ficha de Caracterização do Aluno, criada pelo NE e pelo Agrupamento, obtivemos um perfil detalhado da turma, igualmente indispensável para a definição de estratégias gerais a aplicar ao longo do ano letivo. Para a caracterização da turma é importante sublinhar o papel preponderante da Diretora de Turma, que através do seu conhecimento da turma, permitiu, desde cedo, montar o perfil de cada aluno.

No que diz respeito às matérias a lecionar, estas foram seleccionadas pelo GDEF, tendo em conta o documento elaborado pela Direcção-Geral da Educação (DGE), “Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de Educação Física”. A partir desta reunião, ficou definido quais as matérias que não poderiam ser lecionadas, sendo elas a natação e a ginástica acrobática, por motivos de segurança pessoal. Desta forma, dentro das matérias disponíveis, foi-nos dada a liberdade para seleccionarmos as que gostaríamos de abordar, perfazendo um total de 11 matérias ao longo do ano letivo. Visto que trabalhamos por etapas, seguimos a lógica de abordar as diferentes matérias, múltiplas vezes ao longo do ano, proporcionado ao aluno uma motivação extra que vai de encontro ao princípio de continuidade. Assim sendo e apesar de seguirmos um *Roulement*, este não afetou diretamente a escolha e distribuição das matérias, uma vez que nos foi permitido ter acesso a todos os espaços, pelo menos uma vez por semana. A escolha e distribuição das matérias acabou por recair nas necessidades e expetativas dos alunos.

Ao realizar o plano anual, sentimos algumas dificuldades, talvez devido ao fruto da nossa inexperiência, ou até mesmo, devido à complexidade deste documento. No entanto, com o auxílio da professora orientadora e com as reflexões de grupo, conseguimos colmatar e ultrapassar as dificuldades iniciais.

É importante olharmos para o plano anual como uma das principais ferramentas do nosso trabalho, assumindo um papel preponderante e orientador do processo de

ensino-aprendizagem. É através dele que delimitamos os objetivos a alcançar, organizando desta forma, os conteúdos abordar a médio e a longo prazo. Esta preparação permite-nos lidar com as adversidades, tendo o poder de responder da melhor forma possível.

2.1.2. Etapas/Unidades de Ensino

As etapas são consideradas como “períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem (...) devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor” (PNEF, 2001, p.25).

As unidades de ensino, por sua vez, fazem parte de uma etapa como um “conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos” (PNEF, 2001, p.26).

O trabalho por Etapas é dividido em 5, sendo a divisão realizada da seguinte forma:

Avaliação Formativa Inicial – 1ª Etapa

A Avaliação Formativa Inicial decorreu nas primeiras 6 semanas e teve como principais objetivos a orientação e organização do nosso trabalho. Permitiu-nos conhecer a nossa turma e possibilitou-nos ao mesmo, assumir compromissos coletivos, ajustando as decisões anteriormente tomadas, a nível anual, quanto às orientações curriculares. Aproveitámos estas primeiras semanas para criar rotinas de aula e construir um clima de aula favorável às aprendizagens.

Aprendizagem e Desenvolvimento – 2 e 3ª Etapa

No decorrer destas duas etapas, promovemos aprendizagens significativas que permitiram aos alunos adquirir competências essenciais em todas as matérias. Desta forma, foi importante direcionar o nosso foco para as situações de aprendizagem de acordo com as maiores dificuldades do grupo/turma elevando assim as aptidões de forma a criar bases de trabalho para o resto do ano letivo.

Desenvolvimento e Aplicação – 4ª Etapa

Nesta Etapa, procurámos identificar as dificuldades e evoluções dos alunos durante o ano letivo, quer a nível geral da turma, quer a nível específico de cada um. Procurámos também, introduzir novas situações de aprendizagem, à medida que os alunos apresentaram resultados, promovendo o desenvolvimento das aptidões já adquiridas e/ou o desenvolvimento de novas capacidades.

Desenvolvimento, Consolidação e Antecipação – 5ª Etapa

Esta Etapa foi reservada à consolidação dos conhecimentos. Surgiu com o intuito de abordar as competências trabalhadas ao longo do ano e também as que os alunos ainda não tinham conseguido atingir para o objetivo terminal previsto pela escola. Em alguns casos, podemos ainda promover aprendizagens novas, proporcionando um aumento do seu leque de aprendizagens, tornando-o mais transversal possível.

Ao trabalharmos por etapas, foi-nos pedido que em vez de realizarmos Unidades Didáticas, optássemos por realizar Unidades de Ensino. À semelhança das Unidades Didáticas, as Unidades de Ensino são consideradas como planeamento a médio prazo, onde abordamos a caracterização dos recursos disponíveis, a avaliação formativa inicial, a justificação das matérias a abordar, as aprendizagens essenciais e de desenvolvimento, as estratégias, a extensão de conteúdos, a avaliação formativa, as sequências de aprendizagens e por último, realizamos uma breve reflexão crítica e um balanço das performances dos alunos e do decorrer das aulas lecionadas nesta Unidade.

Através deste método conseguimos estar mais próximos da realidade da turma, proporcionando aos alunos um ensino mais individualizado e capaz de corresponder às suas necessidades. Através da avaliação formativa inicial, conseguimos definir as matérias prioritárias a abordar e reajustamos a sua distribuição no plano anual de turma. Após este processo passámos a trabalhar por Unidades de Ensino, onde de duas em duas semanas preparamos um conjunto de 4 aulas, onde abordamos em média cerca de 3 matérias. As Unidades de Ensino “obrigam-nos” a redefinir constantemente as estratégias a utilizar, consoante as matérias a abordar ou as necessidades dos alunos. Acabou por ser um documento que nos manteve sempre atualizados e que nos permitiu readaptar o nosso planeamento, quando necessário e sobretudo a refletir, com mais frequência, a nossa prática pedagógica. Desta forma consideramos que os alunos acabam por sair mais beneficiados com este método de trabalho, por diversas razões, sendo elas as já apresentadas neste paragrafo, como também, a motivação que advém da possibilidade de realizarem as matérias que gostam durante um ano inteiro e o princípio de continuidade que permite aos alunos diminuir as perdas significativas das aprendizagens obtidas, uma vez que o período de contacto com a matéria é constante ao longo do ano.

“Ao realizar a primeira Unidade de Ensino, deparei-me com diversas dificuldades, desde problemas com o desconhecimento da estrutura do mesmo, dificuldades na justificação das matérias a abordar ou até mesmo na seleção das aprendizagens essenciais,

como também na definição de estratégias. Teixeira & Onofre (2009) afirmam que o planeamento apesar de fundamental, é um processo que se revela como uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários de educação física durante o seu ano de estágio.” (Reflexão sobre a 1ª Unidade de Ensino da 1ª Etapa, data).

“Relativamente aos processos de planeamento, posso afirmar que me estou a tornar cada vez mais eficaz e rentável. Contudo, tenho a plena noção que ainda tenho pela frente um longo caminho a percorrer. Aquilo que começou por ser um bicho de 7 cabeças, hoje em dia, é a minha principal ferramenta de trabalho, que serve de orientação para as minhas práticas pedagógicas. Ao realizar as UE sinto-me mais preparado para responder às adversidades, uma vez que os conteúdos já estão distribuídos e planeados num espaço de duas semanas, ou seja, quatro aulas, o que acabava por me permitir dominá-los desde o primeiro dia.” (Reflexão sobre a 1ª Unidade de Ensino da 3ª Etapa, data).

Nas reflexões acima descritas, conseguimos observar que as dificuldades sentidas inicialmente, foram-se dissipando à medida que o tempo passou e que a prática aumentou. Tornando-se uma ferramenta de trabalho imprescindível para o sucesso da prática pedagógica.

2.1.3. Plano de Aula

Referindo agora à unidade mais específica do planeamento, apresentamos o plano de aula, que é um documento orientador de cada aula. Segundo Bento (2003), os planos de aula são o plano pormenorizado da ação do professor e dos alunos e representam a unidade pedagógica e organizativa básica essencial do processo de ensino. Para além de ser um documento orientador, permite ao professor organizar a aula com mais qualidade, através de estratégias pré idealizadas e permite ao professor estar constantemente preparado para pequenas adversidades que possam surgir.

A nossa estrutura de plano de aula, foi discutida em reunião de núcleo de estágio, no início do ano, onde ficou definido que teria de contemplar a seguinte forma: estar dividido em três partes: a parte inicial, na qual são expostos os objetivos (interligação com os conteúdos abordados anteriormente, sempre que possível) e mobilização sistémica e de estruturas (ativação geral ou específica); a parte fundamental na qual se concretiza a função didática exposta no cabeçalho do plano; e a parte final, na qual se realiza o retorno à calma, revisão de conteúdos abordados, um balanço da qualidade de empenho da turma, principais dificuldades observadas e possíveis questões. O plano de

aula deve também conter na sua estrutura a definição do tempo parcial e útil dos exercícios e da aula, os objetivos gerais, a descrição da tarefa, os objetivos específicos, componentes críticas e ainda uma fundamentação acerca da escolha dos exercícios.

Igualmente às unidades de ensino, os planos de aula também foram aprimorados com a experiência. Numa fase inicial apresentávamos dificuldades na definição dos tempos de exercícios, onde apenas contabilizávamos o tempo de prática e não tínhamos em conta o tempo necessário para as transições ou instruções. Os próprios exercícios, numa fase inicial, não eram os mais apropriados. A inexistência de uma sequência lógica de aula também era um fator nocivo à prática pedagógica. E a própria fundamentação das escolhas dos exercícios acabava por muitas das vezes ser apenas um texto descritivo e não fundamentado/justificativo. É importante, portanto referir que as reflexões críticas das aulas e as reuniões de Núcleo de Estágio, assumiram um papel preponderante para a correção destas falhas iniciais, assumindo o papel de catalisador impulsionando o sucesso. Como sustenta Bento (2003, p. 190), “a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino”.

As novas orientações, devido às infeções transmitidas pelo vírus SARS-COV-2, foram, numa fase inicial, também um entrave à nossa planificação, uma vez que nos obrigaram a ser muito minuciosos e a trabalhar com grupos restritos. No entanto, através das reflexões de grupo, das reflexões individuais, da experiência adquirida e do aprofundamento do conhecimento, foi possível ultrapassar gradualmente estas dificuldades.

2.2. Realização

Naturalmente que após todo o processo de planeamento surge a realização/implementação, mais concretamente o processo de tornar o escrito em realidade. Neste sentido, é importante abordarmos as ferramentas que permitem, com sucesso, a transfiguração do planeado para a ação e, portanto, cabe-nos apresentar e descrever as seguintes dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina.

Como bem sabemos, as quatro dimensões apresentadas por Siedentop, acabam por ter um papel preponderante na prática pedagógica do professor. Piéron (2005), considera o professor eficaz aquele que promove informação de retorno frequente ao aluno, que

mantém uma organização cuidada, um clima de aula positiva, mensurando-se também pelo tempo passado na tarefa.

Neste sentido, iremos apresentar cada uma das dimensões, de intervenção pedagógica, analisando-as e refletindo sobre cada uma, tendo a plena noção de que apesar de serem analisadas distintamente, atuam sempre em conformidade umas com as outras. Como afirma Siedentop (1998), as quatro dimensões de intervenção pedagógica estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino.

2.2.1. Instrução

O processo de ensino-aprendizagem é um sistema onde devem ser promovidas interações entre o professor e os alunos. Estas interações devem ser realizadas através da comunicação entre os diversos intervenientes. Como tal, é importante termos em conta a forma como o professor planeia as suas intervenções e como estabelece e realiza o processo de comunicação, uma vez que este torna-se um aspeto fundamental para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Siedentop (2008), define a dimensão instrução pelos comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que constituem um instrumento do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos de ensino. Onofre (1995), advoga que nesta dimensão da intervenção pedagógica integram-se as medidas que contribuem para melhorar a forma como o professor apresenta as atividades de aprendizagem aos alunos, a forma como os ajuda durante o tempo em que estão envolvidos nessas atividades e a forma como realiza o balanço sobre a maneira como as realizaram. Assim sendo, entendemos como instrução todas as ações e técnicas utilizadas pelo professor para comunicar e transmitir informação, tais como a preleção, a demonstração, o feedback (FB) e o questionamento.

Portanto, foi importante definir um conjunto de estratégias que facilitasse e melhorasse a implementação destas ferramentas de trabalho. Começando pela preleção, utilizámo-la com o intuito de realizar um momento de apresentação de informação inicial. Era neste momento que reuníamos os alunos, por grupos, e apresentávamos a presente unidade de ensino, a aula, os conteúdos a abordar e os objetivos a alcançar por grupos de níveis. Relativamente à apresentação das unidades de ensino, nem sempre foi realizada. Numa fase inicial, como ainda não tínhamos desenvolvido alguns dos *skills* de comunicação e de gestão de tempo, acabávamos por não fazer referência às unidades de

ensino, ou quando feita era abordada de forma superficial. Fomos percebendo, à medida que o tempo ia passando e a experiência aumentando, que era importante apresentar as unidades de ensino, os conteúdos nelas presentes e os objetivos de cada uma, para que cada aluno tivesse a consciência do que iria abordar e quais os seus objetivos pré-determinados, dando-lhes a oportunidade de readaptar os objetivos, através da articulação de objetivos pessoais e objetivos definidos pelo professor. Foi importante também percebermos a necessidade de realizarmos uma ponte entre os conteúdos abordados, em cada unidade de ensino, e como tal, sempre que voltávamos a dar uma matéria já abordada, tentávamos criar uma relação entre conteúdos. Relativamente aos conteúdos e objetivos das aulas, desde as primeiras aulas que procurámos apresentá-los, no início de cada uma, com o intuito de dar a conhecer aos alunos o que pretendíamos desenvolver e abordar, aumentando desta forma, o interesse e dando-lhes a oportunidade de se prepararem e conhecerem o que pretendíamos da sua parte.

Se consideramos a preleção inicial um dos momentos mais importantes da aula, não nos podemos esquecer que, de igual importância, existe a preleção final. Nela, procurámos, em cada aula, realizar um balanço final, onde abordávamos os conteúdos lecionados, através de pequenas demonstrações e reflexões promovidas pelo questionamento aberto, as estratégias utilizadas, os sentimentos dos alunos, os seus sucessos e as suas dificuldades. Também aproveitávamos para averiguar a assimilação dos conhecimentos, através do questionamento. E para terminar, realizávamos uma breve projeção das aulas que se seguiam. À semelhança da preleção inicial, nem sempre realizámos a preleção final ou balanço final como aqui descrito. Numa fase inicial, apenas abordávamos os conteúdos lecionados e realizávamos breves questionamentos. Com a experiência e com as reflexões de grupo, fomos aprimorando as nossas capacidades, evoluído no sentido de tornar este momento, num momento mais rico e marcante nas aprendizagens dos alunos. Percebemos também que existia a necessidade de este discurso ser claro e objetivo e que tinha mais impacto se fosse realizado em formato de reflexão aberta, onde os alunos tinham a oportunidade de refletir e analisar os conteúdos abordados, as suas performances e a prática pedagógica do professor.

Para além destes dois momentos, anteriormente descritos e refletidos, ainda podemos considerar a existência de múltiplas preleções, efetuadas no decorrer da aula, com o intuito de introduzir os diversos exercícios. À semelhança das anteriores, a nossa prestação foi evoluindo à medida que a prática se desenrolava. Inicialmente, a nossa

preocupação passava por transmitir o máximo de informação possível, sem termos em conta a gestão do tempo ou até mesmo a própria percepção do aluno. À medida que fomos recebendo feedback, percebemos que a estratégia inicialmente tomada não era a mais adequada porque, para além de não estarmos a cumprir com os *timings* de aula, os alunos também estavam a apresentar dificuldades na interpretação da instrução que realizávamos. Assim sendo, procurámos estratégias alternativas e chegámos à conclusão de que a demonstração seria a ferramenta ideal de trabalho, uma vez que “uma imagem vale mais que 1000 palavras”. Onofre (1995), refere que a utilização da informação visual é seguramente mais eficaz do que o tradicional hábito da informação verbal. Assim, percebemos que através da demonstração, conseguíamos realizar uma clara e breve instrução onde, inclusive, chamámos os alunos a serem agentes participativos.

Refletindo sobre o impacto da demonstração na nossa instrução e na gestão das diversas variáveis da aula, consideramos que tenha funcionado como um catalisador de sucesso. Esta afirmação é fundamentada através dos *outputs* recebidos. Com a utilização da demonstração, rapidamente percebemos que os alunos eram mais capazes de criar e integrar imagens reais das habilidades motoras e das dinâmicas necessárias para a realização das tarefas. Percebemos também que, se fossem agentes participativos, as suas interpretações das tarefas e das habilidades eram mais facilmente interpretadas, sendo capazes de rapidamente transformá-las numa componente prática. Durante estes processos, tivemos de ter em conta alguns pressupostos, como foi o caso de tentar escolher os alunos que nos garantiam uma execução correta ou mais próxima da realidade, procurando não induzir em erro os restantes membros da turma. As estratégias utilizadas permitiriam uma melhor compreensão por parte dos alunos.

Para além das técnicas até ao momento referidas, recorreremos ao FB como ferramenta basilar do nosso trabalho. Piéron (1999), caracteriza o FB como a informação proporcionada ao aluno para ajudá-lo a repetir os comportamentos motores adequados, eliminar os comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos. Considerando o FB como uma das ferramentas mais complexas, tínhamos a plena noção de que o período de adaptação iria ser mais extenso e que iria exigir um esforço extra, de forma a permitir uma prática correta e recorrente.

Desta forma, procurámos ao longo do ano recorrer o máximo possível ao FB, ajustando a nossa prestação às diferenças e especificidades da situação e do indivíduo. Percebemos, desde cedo, que existia uma necessidade intrínseca de reaprendermos a

observar. De construir um leque de estratégias que nos permitissem estar atentos às diversas variáveis das nossas aulas, a selecionar as que realmente importavam e que seriam significativas e de atuar consoante as diversas necessidades dos nossos alunos, de forma direcionada e específica. Para além de reaprendermos a observar, surgiu a necessidade de estudar as matérias e as ações técnicas e táticas, de forma a permitirmo-nos estar aptos para, de uma forma mais cuidada e específica, dar FB com mais qualidade. Como último requisito, procurámos refletir e analisar as dimensões do FB, sendo elas, o objetivo, a forma, a direção, o momento e a afetividade. Relativamente ao objetivo, nas nossas aulas, procurámos sobretudo, recorrer ao prescritivo, descritivo e interrogativo. Sentimos a necessidade de promover momentos de reflexão e desta forma, através do FB interrogativo, conseguíamos que os alunos refletissem e realizassem uma análise introspetiva das suas ações. Através do FB descritivo, procurávamos descrever a ação, com o intuito de reforçar uma ação bem concebida. Já o FB prescritivo, como a própria palavra indica, serviu essencialmente para prescrever, ou seja, apresentar a forma correta de executar uma dada ação, ou dar pequenas dicas que melhorassem as ações dos alunos. Relativo à forma, o FB pode ser visual, auditivo, quinestésico ou misto. Devido à situação atual e de forma a prevenir possíveis contágios, definimos, desde cedo que iríamos evitar utilizar FB quinestésicos. Assim sendo, procurámos, sobretudo, realizar FB visual, auditivo e misto, sendo este último uma conjugação entre o visual e o auditivo. Na matéria de ginástica sentimos a necessidade de realizar alguns FB quinestésicos, tentando consciencializar os alunos da necessidade de contrair certas musculaturas, ou elevar certos membros do corpo, entre outras. Em relação à direção, poderíamos optar por três opções, sendo elas a turma, um grupo restrito ou ao aluno. O primeiro canal era utilizado, muitas das vezes, quando reparávamos que existia um erro comum. O segundo, quando queríamos, em específico, corrigir uma ação ou incentivar um determinado grupo. E por último, o FB ao aluno, foi o mais utilizado, uma vez que procurávamos sempre, especificar o ensino e as aprendizagens, tentando chegar às especificidades de cada aluno, tornando o ensino mais único e significativo. Relativamente ao momento, o FB foi quase sempre dado, em paralelo com as atividades, sendo que existiram momentos em que sentimos a necessidade de dar FB nos balanços finais da aula. Por último, relativamente à afetividade, incidimo-nos numa forma mais positiva, tentando sempre manter um clima de aula positivo e desta forma motivar os alunos. Não podíamos deixar de refletir sobre o fecho dos ciclos de FB. Começámos o ano a apresentar dificuldades em fechar os ciclos

de FB, mas através das reflexões de núcleo e dos FB dados pela nossa orientadora, percebemos a importância que tinha o fecho de um ciclo para as aprendizagens dos alunos. Assim sendo, a nossa preocupação passou por melhorar este aspeto e permitir aos alunos momentos para corrigirem ou melhorarem as suas ações após terem recebido FB e transmitindo-lhe a informação que continuávamos a observar.

O questionamento foi uma importante ferramenta para averiguar e controlar a aquisição dos conhecimentos e compreensão das tarefas e dos conteúdos. A nossa preocupação passou por criar diversos momentos, onde questionávamos os alunos, de forma a averiguar se a nossa mensagem tinha sido recebida e interpretada de forma correta. Tentámos sempre que estes momentos fossem dispersos ao longo do tempo de aula, de forma a não quebrar o ritmo desta mesma. Para além de ser realizado em diversos momentos ao longo da aula, procurámos que o questionamento fosse realizado de forma clara e objetiva e preferencialmente de forma direcionada. Nos balanços finais de cada aula, de forma a controlar a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, seleccionávamos quatro alunos e questionávamo-los, abrindo um espaço de reflexão onde todos os alunos poderiam intervir.

Percebemos que, para dominar as diversas técnicas da dimensão instrução, é necessário estudo, dedicação e experiência. Ao longo do ano de estágio, naturalmente, a nossa prática pedagógica foi evoluindo e estes processos tornaram-se cada vez mais frequentes e com mais conteúdo e qualidade. Consideramos que os alunos tenham beneficiado mais no segundo semestre do estágio do que no primeiro, uma vez que no início a insegurança e a inexperiência dominavam o nosso desempenho.

2.2.2. Gestão

A gestão pedagógica faz parte das quatro dimensões que contribuem para a eficácia e sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Esta dimensão engloba a gestão dos espaços, dos materiais, dos grupos de alunos e do tempo de aula. Torna-se, portanto, um aspeto a ter em conta se pretendemos controlar com sucesso o meio de trabalho, afirmando-se como essencial para o bom funcionamento das aulas. Segundo Quina (2009, p. 105), nesta dimensão incluem-se todas as “medidas que visam melhorar a qualidade de gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e da formação e movimentação dos grupos de trabalho durante a aula”.

Esta dimensão acabou por ser aquela que, numa fase inicial, não era tão bem-sucedida. Caracterizada por dificuldades na gestão do tempo de aula, dos recursos espaciais e materiais. Assim sendo, percebemos desde cedo que a presente dimensão teria de ser gerida desde o planeamento até ao último minuto de aula. Começámos por criar estratégias, a partir do planeamento, onde definimos as rotinas a desenvolver, os grupos de trabalho restritos e alargados, delimitámos, de forma mais cuidada, os tempos necessários para cada exercício, começámos a ter em conta o tempo necessário para as transições, definimos regras para a estruturação e preparação dos exercícios e definimos com os alunos as regras a serem cumpridas.

No início do ano, começámos por definir, juntamente com os alunos, um conjunto de normas e rotinas que seriam implementadas até ao final do ano letivo. De forma a prevenirmos atrasos e devido aos constrangimentos causados pela pandemia, tivemos de reajustar o tempo disponibilizado para que os alunos se preparassem para a aula, assim definimos que a aula começava 10 minutos após o horário. Para além desta regra, criámos um conjunto de rotinas, onde através de palavras-chave os alunos adotavam posicionamentos pré-definidos, agilizando assim o processo de transição entre a preleção inicial e a ativação geral. A criação de regras e de rotinas demonstraram ser ferramentas essenciais para a diminuição de tempos “mortos”. Consideramos que a definição, destas estratégias no início do ano acabaram por ser um ponto positivo, porque rapidamente os alunos interiorizaram-nas, tendo sido um trabalho muito produtivo e rentável desde o início do ano.

Mais uma vez, devido às restrições causadas pela pandemia, sentimos a necessidade de criar grupos restritos e alargados, de forma a prevenir situações de contágio e de rentabilizar a gestão da aula. A criação destes grupos foi sempre fundamentada no diagnóstico e no prognóstico dos alunos, realizado através da avaliação formativa inicial. Procurámos, numa fase inicial, criar grupos heterogéneos, onde pretendíamos que os alunos com níveis de proficiência mais elevados auxiliassem os alunos com mais dificuldades. Mas de forma a continuar a proporcionar momentos desafiantes a estes alunos, criámos os grupos alargados, onde estes alunos, com níveis de desempenho superiores, tiveram a oportunidade de exercitar com colegas do mesmo nível. Procurámos ainda que esta estratégia auxiliasse a prevenção de comportamentos de desvio de tarefa e desta forma, quando idealizávamos os grupos, tínhamos em conta os possíveis focos e separávamo-los. Assim, a criação dos grupos serviu também para a

promoção de um clima favorável às aprendizagens. Assim sendo, a criação dos grupos era realizada quando estruturávamos as unidades de ensino, prevenindo desta forma perdas de tempo na aula. No início de cada unidade de ensino restructurávamos os grupos e pedíamos aos alunos para decorarem os seus colegas. A criação de grupos serviu também para que toda a logística advinda da gestão fosse mais facilmente resolvida, uma vez que é mais fácil e rápido gerir um conjunto de grupos do que 26 alunos em separado.

Ainda no planeamento, e com a prática, fomos sendo mais eficientes, no que refere à definição do tempo dos exercícios. Começámos por apenas contabilizar o tempo da atividade e, quando a realizávamos, percebíamos que o tempo não era suficiente, porque ao planear tínhamos tido um raciocínio incorreto e apenas tínhamos contabilizado o tempo de prática, sem ter em conta o tempo necessário para a instrução e para as transições entre exercícios. À medida que fomos evoluindo, fomos cada vez mais tendo a noção do tempo necessário para a instrução, para a prática, para o feedback e para as transições entre tarefas. Na aula, as nossas prestações também evoluíram e aquele tempo em excesso que demorávamos a realizar a instrução, o feedback e as transições entre exercícios foi diminuindo. De forma a prevenir longos períodos de transições, usámos estratégias como estruturas de exercícios semelhantes, onde apenas acrescentávamos algumas variáveis. Percebemos também que ao pedirmos a colaboração dos alunos para a recolha do material e para a estruturação dos exercícios, rentabilizávamos o tempo, uma vez que eram mais mãos a trabalhar, o que por vezes nos permitia estar aptos para outras tarefas. Esta estratégia, para além de rentabilizar o tempo de aula, acabava por motivar os alunos, por se sentirem agentes participativos na gestão da mesma.

De forma a controlarmos muitos dos aspetos anteriormente referidos, recorremos, muitas das vezes, ao FB cruzado. Como nem sempre conseguíamos estar junto a todos os alunos, esta ferramenta mostrou-se fundamental para o controlo à distância. Recorriamos ao FB cruzado quando não conseguíamos manter uma circulação e um posicionamento dinâmico, sendo que fazíamos todos os possíveis para optar por uma circulação dinâmica e um posicionamento correto, de forma a demonstrarmo-nos mais presentes para todos os alunos.

Como foi referido anteriormente, a gestão do tempo de aula nem sempre foi a mais correta. Começámos o ano com dificuldades em realizar por completo um plano de aula, mas à medida que íamos corrigindo os nossos erros, fomos cada vez mais ergonómicos, no que consistia em planificar e a gerir as diversas variáveis da aula.

2.2.3. Clima

Quando nos referimos ao clima de aula, não nos podemos apenas cingir à relação professor-aluno. O clima de aula é uma dimensão muito mais complexa e abrangente, sendo constituída pela relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-atividade/meio. Estes três microambientes estão diretamente ligados à *performance* pedagógica do professor. Portanto, cabe a cada professor promover uma relação afetiva positiva entre si e os alunos, entre alunos e dos alunos com as atividades de aprendizagem/meio.

Relativamente à relação professor-aluno, Onofre (1995), refere que deve ser tão personalizada quanto possível. O professor deve procurar interagir diretamente com os alunos com base em assuntos do seu interesse, mostrando-se disponível para as suas necessidades. Ao longo do ano, reparámos que um dos aspetos que os alunos mais valorizam num professor é a capacidade de ser justo e imparcial. Assim, procurámos desde o primeiro contacto, construir relações fundamentadas no respeito e na amizade, promovendo princípios como o empenho, a dedicação e a responsabilidade. Procurámos, através das nossas interações, promover o desenvolvimento pessoal dos alunos, tendo em conta as suas especificidades, de forma a ajudá-lo a preparar-se para a sua integração, autónoma, na sociedade.

Relativamente à relação aluno-aluno, é uma variável que o professor acaba por não estar diretamente associado. O nosso papel passou por promover atividades que incentivassem o trabalho de grupo. As tarefas de superação acabaram por se tornar as mais eficazes, uma vez que promovíamos um objetivo comum, fazendo com que todos se empenhassem a alcançá-lo.

Relativamente à relação aluno-tarefa/meio, o professor assume o papel de promover o gosto do aluno pelas tarefas que terão de realizar, de forma a mantê-los motivados. Para que tal fosse possível, procurámos desenvolver objetivos o suficientemente motivadores, mas ao mesmo tempo concretizáveis, e é nesta parte que entra a avaliação formativa inicial, onde averiguamos as capacidades de cada aluno e definimos os seus objetivos, realizando a diferenciação pedagógica. Para além destes fatores, foi igualmente importante desenvolver tarefas com diferentes graus de dificuldade, mantendo a motivação dos alunos, uma vez que a repetição cíclica acabava por promover o desinteresse.

2.2.4. Disciplina

A dimensão disciplina não pode ser caracterizada apenas pela capacidade que o professor apresenta para manter os alunos em comportamentos ditos como aceitáveis, caracterizados pela sociedade como boas práticas. É, portanto, a capacidade que o professor apresenta de guiar os alunos pelos seus objetivos e interesses, consoante as suas capacidades e motivações. Segundo Onofre (1995), falar de disciplina mais não é do que discutir quais são as formas de promover e ajudar os alunos a descobrirem o prazer e as vantagens de estarem nas sessões de trabalho, de forma participativa e empenhada, respeitando o espaço dos outros sem deixar de dar expressão à sua própria maneira de estar.

Assim sendo, procurámos desde o primeiro dia, incluir os alunos nos processos de gestão da aula. No início do ano, juntamente com os alunos definimos um conjunto de regras chave a cumprir e criámos rotinas, de forma a facilitar as transições entre momentos de aula. Na criação dos grupos de trabalho, tivemos sempre em conta, os possíveis focos de mau comportamento e dividimo-los.

A turma acabou por apresentar um comportamento e uma conduta adequada ao espaço de aula, sendo que foram poucas as vezes, em que sentimos a necessidade de intervir de forma mais rígida. Sempre que surgiam comportamentos menos adequados, numa fase inicial, procurávamos que os alunos em questão refletissem e caso continuassem, convidávamo-los a sentarem-se e a refletirem sobre os seus comportamentos, realizando um relatório da aula e das suas condutas.

Como referimos anteriormente, a palavra de ordem sempre foi a prevenção e desta forma, tanto a boa gestão da aula como um bom clima, foram variáveis importantíssimas para a prevenção de comportamentos menos adequados.

2.3. Decisões de ajustamento

Tendo em consideração a diversidade e complexidade das aulas de Educação Física, advinda das diversas variáveis constituintes deste meio, é importante que o professor tenha a capacidade de refletir e agir no próprio momento. Nem sempre conseguimos controlar o meio em que trabalhamos e, portanto, temos de estar preparados para tomar decisões de ajustamento. Segundo Carreiro da Costa (1996), o professor deve ter espírito crítico sobre si mesmo, deve ser capaz de analisar continuamente o ensino e o

resultado do seu trabalho, e estar disposto a promover as alterações que se mostrem necessárias. Consideramos que as decisões de ajustamento podem ser realizadas quer a nível do planeamento quer a nível da intervenção pedagógica.

Assim sendo, as primeiras decisões de ajustamento surgiram com a necessidade de readaptar os níveis de classificação dos alunos, que advieram da avaliação formativa inicial. Ao longo das aulas, fomos percebendo que existia a necessidade de ajustar alguns dos níveis atribuídos aos alunos, porque ao observarmos as *performances* destes, nos exercícios, percebemos que não dominavam as ações desejadas. Este facto deve-se ao facto da primeira avaliação ter sido realizada logo nas primeiras cinco semanas do Estágio. Assim, a nossa falta de experiência e o défice na capacidade de observação pode ter resultado numa avaliação formativa inicial menos correta.

Ao nível do planeamento, também surgiu a necessidade de readaptar o nosso plano anual, ao percebemos que existiam algumas dificuldades em determinadas matérias. Desta forma, reestruturámos o plano e dedicámos mais tempo às matérias onde os alunos apresentavam mais dificuldades.

Ao longo do ano foram surgindo outras necessidades aleatórias, como o facto de ter de ajustar as aulas ao espaço disponível, ou devido a questões climatéricas ou por erros na leitura do roulement. Houve também a necessidade de reajustar alguns exercícios que ou por serem demasiado complexos ou por simplesmente não estarem a resultar, terem de ser alterados, de forma a não constringer o bom funcionamento da aula.

Para além das variáveis já referidas, devido à situação pandémica, fomos obrigados a reajustar o nosso método de ensino, passando para o Ensino à Distância. Tivemos de mudar o nosso “*chip*” e readaptar a nossa prática pedagógica e os objetivos definidos, inicialmente. Durante este processo, demos primazia à prática de atividade física, através de tarefas ritmo expressivas, coordenativas e exercícios funcionais, com o intuito de colmatar o sedentarismo.

2.4. Questões dilemáticas e Estratégias

No decorrer do estágio fomos descobrindo que os receios iniciais não faziam parte da realidade de todo o processo envolvente ao estágio e que na realidade outros aspetos, que à partida não interpretávamos como dificuldades, foram surgindo. Através das reflexões conseguimos chegar à conclusão que as dificuldades que enfrentámos centravam-se principalmente na dimensão gestão e nos momentos de avaliação, o que nos

levou a definir quais as dificuldades em específico e a procurar estratégias para colmatar todos estes entraves. Assim, apresentaremos de seguida as dificuldades e os dilemas enfrentados e as estratégias que implementámos, confrontando com os resultados alcançados.

Começando pelas questões associadas à dimensão gestão, as dificuldades centravam-se na capacidade de gerir a turma e os seus grupos (em tempos de pandemia), na capacidade de gerir as transições entre exercícios e na capacidade de gerir o espaço de aula, uma vez que trabalhamos por multimatérias. Começando pela dificuldade provocada pelos tempos de pandemia, foi algo que numa fase inicial, considerávamos ser mais um entrave ao sucesso da nossa prática pedagógica, uma vez que se tratava de mais uma variável a controlar. A forma como lidámos com as novas restrições foi tentar através de rotinas, consciencializar os alunos sobre a importância de manterem as normas de segurança. Acabou por ser um processo demorado, mas que a meio do estágio já estava a dar “frutos”, tendo os alunos a plena consciência das normas a cumprir e dos seus limites, mostrando ser um exemplo a seguir. Relativamente à gestão das transições, para ultrapassar as dificuldades sentidas, começámos por criar rotinas com os alunos, que fizeram com que as transições fossem mais fluidas, necessitando apenas de realizar um comando por voz. A segunda estratégia utilizada foi o planeamento de exercícios que necessitassem do mesmo material e espaço, sendo necessário apenas proceder a pequenas alterações, como acrescentar uma variável ou pequenas mudanças na estrutura espacial. A terceira estratégia utilizada foi a incorporação dos alunos nas tarefas de gestão, agilizando todos os processos de transições através do auxílio dos alunos na montagem e recolha de material.

Relativamente ao processo de avaliação, consideramos que nem sempre foi fácil, por ser um ato que é composto por diversos momentos e ações que estão constantemente em processo de evolução devido às diversas variáveis presentes nos momentos da avaliação. Neste mesmo sentido, começámos o ano com algumas dificuldades, sendo elas a falta de capacidade de nos centrarmos no essencial, o querer avaliar todos os alunos num só momento e a transformação de todo o processo de avaliação formativa em avaliação sumativa. Começando pelas duas primeiras dificuldades, fomos percebendo ao longo do estágio que a forma mais clara e objetiva de realizar a avaliação formativa passava por, numa fase inicial, estudar e conhecer muito bem os conteúdos que estavam a ser abordados, e de seguida percebemos também que era impensável conseguir avaliar

todos os alunos num só momento e, como tal, uma vez que a avaliação era de carácter formativa, definíamos por aula um grupo de alunos a avaliar, tendo em conta a avaliação formativa inicial e os grupos de níveis, tendo sempre a consciência de que avaliação não é um pressuposto fixo, podendo e devendo ser mutável ao longo do processo. Relativamente à última dificuldade aqui apresentada, podemos considerar que foi um dos processos que mais dificuldades nos fez enfrentar, devido à sua complexidade. A primeira vez em que fomos confrontados com a necessidade de aferir as notas do final do semestre, tivemos de ter em atenção alguns pressupostos, sendo eles a não lecionação de todas as matérias, devido às decisões tomadas no planeamento anual e ao regresso ao E@D, e a não lecionação de todos os conteúdos. De forma a tornar o processo lógico e justo, definimos que os alunos só poderiam ser avaliados pelo que lhes foi lecionado e, assim sendo, foi necessário averiguar e retificar os critérios de avaliação. De forma a conseguirmos ultrapassar a presente dificuldade, marcámos reuniões de núcleo de estágio e debatemos as nossas opiniões, tendo resultado um produto final que, na nossa opinião, foi um produto ajustado à realidade, factível e que não prejudicava os alunos.

2.5. Avaliação

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do (Ministério da Educação, 2018, p. 2936) a avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, tendo como principal objetivo 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.

Avaliar é parte integrante e reguladora do processo ensino-aprendizagem e como tal, quanto melhor preparado e realizado for este processo, melhor será o processo de ensino-aprendizagem. Percebemos, portanto, que se trata de um processo complexo e nem sempre fácil de realizar. Segundo Nobre (2015, p.43), “é uma ação que não tem paralelo em termos de processos mentais, por envolver um juízo que é, na sua produção, de uma complexidade única.”

Assim sendo, o professor deve procurar interpretar e realizar a avaliação como um processo contínuo e sempre de forma justa e imparcial. Deve ser entendida como um todo e não como apenas um momento de atribuição de uma classificação. Porque quando bem aplicada, pode ser uma ferramenta importantíssima, capaz de regular e acrescentar

qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, através da diferenciação e valorização de cada aluno, tendo em conta as suas especificidades.

Ao longo do EP, os nossos processos avaliativos contemplaram três momentos: a avaliação formativa inicial, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. De forma a tornar este processo mais rico, acrescentámos um momento de autoavaliação, no final de cada semestre, de forma a conseguirmos obter a opinião e perceção dos alunos e juntar mais um dado à nossa análise.

2.5.1. Avaliação formativa inicial

A avaliação formativa inicial tem como objetivo diagnosticar, isto é, averiguar se os alunos possuem as capacidades necessárias para iniciar uma certa aprendizagem. A sua finalidade é claramente a de orientar, uma vez que, um diagnóstico condiciona sempre o início de um processo. A avaliação formativa inicial processa-se sempre antes de qualquer processo educativo, permitindo ao professor reconhecer que metodologia será a mais eficaz para levar determinado aluno a «bom porto». Este tipo de avaliação pode muito bem servir para organizar toda a aprendizagem do aluno, descobrir os seus pontos fortes e fracos. Esta avaliação centra-se naquilo que o aluno consegue produzir inicialmente, antes de se ter começado qualquer formação (Leitão, 2013).

O trabalho realizado nas primeiras 5 semanas de aulas tem como principais objetivos (Carvalho, 1994):

- Conhecer os alunos em atividade de Educação Física;
- Apresentar o programa de Educação Física deste ano;
- Rever aprendizagens anteriores;
- Criar um bom clima de aula, ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento;
- Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias de Educação Física;
- Identificar alunos “críticos” e as matérias prioritárias (a ter em conta na calendarização das atividades);
- Recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento para a 1º etapa (objetivos/competências);

- Recolher dados para orientar a formação de grupos, podendo estes assumir as características de grupos de nível, caso a heterogeneidade da turma o justifique;
- Identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria (formas de organização, questões de segurança, formação dos grupos, etc.);
- Recolher dados para construir o plano anual de turma.

Para realizar a avaliação inicial recorreremos ao Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) do Agrupamento de Escolas José Estêvão, que contempla a avaliação diagnóstica, nos níveis introdutório e elementar, das seguintes matérias: andebol, basquetebol, futebol, voleibol, ginástica de solo, ginástica de aparelhos, atletismo (salto em comprimento e lançamento do peso) e badminton, como também a avaliação da Aptidão Física segundo os protocolos de avaliação da bateria de testes FITescola.

Desta forma, dedicámos as primeiras seis semanas do ano letivo, para realizar a avaliação formativa inicial. Inicialmente tínhamos programado cinco semanas de trabalho, mas devido à nossa falta de experiência, todos os processos associados à nossa prática pedagógica, fizeram com que a nossa eficácia no controlo das diversas variáveis e na observação das *performances* dos alunos não fosse a mais adequada, originando a necessidade de mais tempo para que conseguíssemos avaliar todos os alunos em todas as matérias. Como já foi referido, este processo acabou por se tornar complexo, uma vez que foi a primeira tarefa desenvolvida no estágio, e desta forma, como seria de esperar, as observações e as notações resultantes destas observações, nem sempre foram as mais corretas. De qualquer forma, a realização do balanço da primeira etapa, tornou-se uma ferramenta importantíssima para o planeamento do restante ano letivo, uma vez que, serviu como um “marco de partida”, onde apresentámos os grupos de nível para cada matéria, e definimos as matérias prioritárias. Como tudo no EP, nada é definitivo e rapidamente percebemos, através da avaliação formativa, que nem todas as observações e notações foram as mais corretas, assim sendo, sentimos a necessidade de realizar pequenos reajustamentos, consoante as necessidades.

É importante referir que devido à situação de pandemia Covid-19, muitas das dinâmicas das aulas sofreram alterações, alterações essas que tiveram impacto negativo na gestão do tempo de aula, resultando na impossibilidade de conseguir avaliar os alunos no nível elementar do PAI.

2.5.2. Avaliação formativa

De acordo com Carvalho (1994, p. 144), a avaliação formativa é um “processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa atividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos - a aprendizagem!”.

Na avaliação formativa procurámos contemplar aspetos relativos às categorias dos conceitos psicossociais (responsabilidade, motivação, cooperação e empenho), que se refletem no comportamento dos alunos em termos de pontualidade, assiduidade e participação nas aulas. Procurámos também, avaliar parâmetros relacionados com a cultura desportiva, como é o caso do conhecimento das regras, equipamento e material e das componentes críticas dos vários elementos e habilidades.

A nossa intenção passou por avaliar os conhecimentos dos alunos através do questionamento no início da aula, durante a aula e no final da aula. Para nos auxiliar neste processo, criámos uma grelha com os nomes dos alunos onde foram registados o sucesso ou insucesso de cada um. Procurámos sempre dar mais do que uma oportunidade, caso o aluno não respondesse corretamente.

Relativamente à *performance* dos alunos nas diversas matérias, guiámo-nos por duas metodologias, sendo elas a observação direta durante as aulas, que foi registada numa grelha de observação, e a atribuição de fichas de autoavaliação no final de cada semestre. Sempre que possível, através do estilo de ensino recíproco, promovemos momentos em que os alunos realizavam uma heteroavaliação, durante os exercícios, incentivando a que houvesse uma reflexão e discussão entre pares.

A avaliação decorreu durante todas as aulas, e como tal, sentimo-nos obrigados a regeremo-nos por um conjunto de estratégias, sendo elas:

- Comunicar e explicar os objetivos/componentes críticas de cada tarefa proposta nas aulas para que os alunos saibam o que devem ser capazes de realizar e o que se espera deles;
- Fornecer feedback aos alunos sobre as suas prestações e sobre a sua evolução para que estes sejam capazes de regular e avaliar a sua aprendizagem;
- Utilizar o questionamento para promover a autoavaliação dos alunos e garantir a sua participação no seu próprio processo de ensino-aprendizagem;
- Planear momentos de observação para os alunos durante as aulas. Pedir a alguém que realize uma dada tarefa, enquanto a turma observa, para que possa ser feita uma análise da execução, promovendo assim a heteroavaliação.

Mesmo com a utilização destas estratégias, numa fase inicial, apresentámos algumas dificuldades na observação das *performances* dos alunos. Erradamente tentávamos observar tudo ao mesmo tempo e o resultado que surgia era a falta de informação suficiente para que conseguíssemos atribuir um juízo de valor às ações técnicas e táticas dos nossos alunos. À medida que íamos exercitando e refletindo sobre este processo, fomos percebendo que era muito mais eficaz e rentável se optássemos por escolher pequenos grupos de alunos ou um conjunto reduzido de ações técnicas que queríamos observar naquele período de tempo. Desta forma, garantíamos que o nosso processo de observação e notação fosse o mais viável possível e o mais próximo da realidade de cada aluno.

2.5.3. 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). Segundo Nobre (2015) este tipo de avaliação tem como principal finalidade determinar o alcance dos objetivos previstos e valorar os mesmos positiva ou negativamente, através do produto final.

De forma a chegarmos ao produto final, procurámos reunir toda a informação recolhida durante a avaliação formativa e transformá-la num resultado. Assim, no final de cada semestre, seguíamos a seguinte ponderação, determinada pelo grupo disciplinar de EF do AEJE: $[(AFD+AF+C) *0.7] + (Trabalho Colaborativo*0.1) + (Atitudes e Valores*0.2)] = \text{Nível}$. De forma a obtermos um nível representativo das atividades físicas desportivas (AFD), guiávamo-nos pelas seguintes regras: para ter nível três, os alunos teriam de ter no mínimo cinco matérias onde se encontrassem no nível introdutório, sendo que a escolha destas matérias teria de seguir o seguinte critério, 1 Jogo Desportivo Coletivo (JDC) +1 Ginástica + 3 matérias de diferentes subáreas; para o aluno ter nível quatro, teria de ter seis matérias onde se encontrasse no nível introdutório, sendo que a escolha destas matérias teria de seguir o seguinte critério, 1 ou 2 JDC +1 ou 2 Ginásticas + 3 matérias de diferentes subáreas; por fim, para que o aluno tivesse nível cinco, teria de ter cinco matérias no nível introdutório e pelo menos uma no nível elementar, seguindo o seguinte critério, 1 JDC +1 Ginástica + 3 matérias de diferentes subáreas mais uma matéria no nível elementar. Para atribuir sucesso aos alunos na área da Aptidão Física

(AF), eles teriam de cumprir com os requisitos presentes nas aprendizagens essenciais, ou seja, ter 4 testes na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF). Relativamente aos conhecimentos, através da recolha de informação ao longo do semestre e do ano, atribuímos aos alunos uma classificação qualitativa, podendo ser apto ou não apto. O trabalho colaborativo foi avaliado através da colaboração que os alunos realizavam ou não, dentro dos seus grupos restrito e alargado de trabalho. Para além desta colaboração em aula, desenvolvemos o projeto DAC nas nossas aulas e, como tal, houve a necessidade de os alunos realizarem um trabalho em equipa. O desenrolar deste trabalho e o seu produto final foram também ferramentas importantíssimas para a avaliação deste parâmetro. Relativamente às atitudes e valores, avaliámos os alunos em três subáreas, sendo elas a sociabilidade, a responsabilidade e o empenho. Esta avaliação foi realizada com base na postura dos alunos ao longo do semestre e do ano.

Assim, para que o processo de avaliação sumativa fosse o mais correto e imparcial possível, foi importante ter rigor na avaliação formativa, uma vez que esta última influencia diretamente a primeira.

2.5.4. Autoavaliação

Segundo Nobre (2015), a autoavaliação refere-se à avaliação que um indivíduo faz de si próprio. Silva (2007) acrescenta dizendo que a autoavaliação possibilita que os alunos analisem o seu próprio desempenho, destaquem os pontos positivos e negativos, bem como as necessidades ou os progressos, com o intuito de alcançarem os seus objetivos.

Durante o nosso ano escolar, proporcionámos aos alunos dois momentos de autoavaliação formais, sendo o primeiro no final do primeiro semestre e outro no final do ano. Nestes momentos, procurámos dar a oportunidade aos alunos de nos transmitirem as suas perceções relativamente às suas performances e atitudes. Assim através das suas reflexões tínhamos um contributo extra e bastante “rico” para nos auxiliar na decisão final, ou seja, na avaliação sumativa. Consideramos que para além deste contributo, a autoavaliação contribuirá para uma melhoria e desenvolvimento do processo de auto perceção e de reflexão que será importantíssimo para a vida futura dos alunos.

2.6. Coadjuvação no Ensino Secundário

Relativamente ao processo de coadjuvação, tivemos a oportunidade de lecionar um conjunto de 6 aulas constituintes de um módulo de futebol, a uma turma do 2º ano do curso profissional de Desporto.

Consideramos que a experiência vivenciada tenha sido um tanto quanto desafiante, primeiro por se tratar de um registo totalmente diferente daquele a que estávamos habituados, e segundo devido à falta de interesse apresentada pelos alunos, bem como comportamentos menos adequados. O principal desafio passou por tentar descobrir um método que nos permitisse lecionar todos os conteúdos que teriam de ser abordados, de forma que os alunos gostassem e aproveitassem o que lhes estava a ser transmitido, fazendo com que houvesse motivação e empenho, e por sua vez aprendizagens significativas. A descoberta deste método acabou por ser de alguma forma tardia, uma vez que só conseguimos perceber que os alunos só se empenhavam se houvesse competição, na terceira aula. Desta forma, conseguimos motivar os alunos para as aulas, mas de seguida descobrimos um novo problema que estava diretamente associado aos maus comportamentos da turma e à competitividade. Ao promovermos a competitividade, estávamos também a promover comportamentos menos adequados, como intrigas e desentendimentos. A forma como lidámos com estes desentendimentos acabou por se demonstrar eficaz, sendo ela a passagem de responsabilidade para a turma e para os alunos. Desta forma, sempre que existia um desentendimento existia uma penalização ao grupo/equipa, que era atribuída pelos restantes grupos. Consideramos que a partir desta estratégia conseguimos mudar os comportamentos da maioria dos alunos, mas temos a plena noção que o sucesso não foi global, não tendo chegado a todos os intervenientes.

De uma forma geral, consideramos que a presente experiência tenha sido bastante enriquecedora, uma vez que nos permitiu lidar com uma realidade bastante diferente daquela a que estávamos habituados. Por vezes é necessário sairmos da nossa zona de conforto e enfrentarmos os constrangimentos causados pelas novas realidades para que consigamos desta forma aprender e evoluir com a experiência.

2.7. Ensino à Distância (E@D)

Divido à situação pandémica vivida, vimo-nos obrigados a reestruturar o nosso modelo de ensino e, por sua vez, a nossa prática pedagógica e as estratégias que dela advêm, enfrentando um novo desafio: o E@D.

Quando finalmente confirmaram que iríamos avançar para o E@D, voltaram a convergir os sentimentos de insegurança sentidos no mês de setembro, quando demos início ao Estágio Pedagógico e pela primeira vez nos deparamos com os nossos 26 alunos. De repente, tivemos de mudar o “chip” e readaptarmos a uma nova realidade, que nada tinha a haver com o ensino presencial.

Surgiu a necessidade de reunirmos, enquanto núcleo de estágio, e planear como iríamos estruturar as UE e as aulas e definir quais as matérias e conteúdos a abordar. Na reunião ficou definido que as aulas iriam ser divididas em dois momentos, sendo o primeiro síncrono, onde promovemos a aptidão física e lecionamos os conteúdos das matérias de dança aeróbica e orientação, e um segundo momento assíncrono, onde através de fichas de leitura, pequenos vídeos animados e questionários em formato jogo, lecionamos os conteúdos teóricos associados à nossa disciplina. Ainda nos momentos assíncronos da aula, promovemos atividades ligadas ao projeto DAC, como a realização de um questionário sobre alimentação, para a prova de orientação realizada no dia do agrupamento.

Como já referimos anteriormente, na primeira aula sentimos um misto de emoções, que de alguma forma nos deixaram mais inseguros. Toda a dinâmica, o à-vontade e a segurança que tínhamos desenvolvido até ao momento, esvaneceram-se em meros segundos, e quando nos deparamos com os nossos alunos sentimos alguma pressão em cima de nós. Os primeiros minutos da aula não fluíram de forma consistente e só começamos a sentir que de alguma forma estávamos a conseguir assumir a aula, quando começamos a realizar os exercícios propostos. A partir desse momento, sentimo-nos mais seguros, confiantes e capazes de assumir com vitalidade o desafio que tinha surgido.

Assim sendo, à medida que as aulas iam passando e a experiência acumulando, fomos cada vez mais capazes de estar mais presentes e ativos, dando feedback e reforço positivo. Neste campo, o nosso desempenho foi evoluindo à medida que as aulas iam passando, sendo esta evolução fruto da prática e da reflexão intrínseca e de grupo. Aula após aula fomos começando a especificar mais o feedback, direcionando-o ao aluno(a) em questão. Preocupámo-nos também em chegar ao máximo de alunos possível, tentando

sempre dar feedback e reforço positivo a todos os presentes. Sentimos que a própria qualidade do feedback melhorou, mas percebemos que todos estes fatores eram fortemente afetados com o à-vontade que sentíamos, ou falta dele, nas matérias/exercícios abordados. Podemos dar como exemplo prático deste facto a primeira aula onde lecionámos aeróbica, que por não nos sentirmos à vontade, não fomos capazes de estar focados nas ações dos alunos e por sua vez de lhes proporcionar *feedback*, ficando apenas pela execução das ações técnicas.

Relativamente à gestão dos restantes aspetos de aula, considerámos que também tenha tido uma evolução contínua no tempo. Acreditamos que esta evolução esteja fortemente ligada ao nosso à-vontade e à confiança desenvolvida pela prática. O sentimento de insurgência e a aflição de querer fazer tudo à pressa foi-se desvanecendo e com o seu desaparecimento surgiu a capacidade de ponderação e reflexão, o que a nosso ver acabou por acrescentar qualidade à nossa prática pedagógica.

Tudo isto foi fortemente consolidado pelo empenho e dedicação apresentado pelos alunos, no que diz respeito à realização da aula. Sentimos que a adesão às câmaras ligadas, que o querer realizar as atividades, que o querer dar feedback e o querer participar na aula, pela grande maioria dos alunos, nos transmitiu mais confiança e fez-nos querer ser cada vez melhor. Foi necessário apenas um pequeno incentivo para que todos os alunos quisessem estar presentes e de forma participativa na aula. Neste aspeto, consideramos que tivemos alguma sorte, porque os nossos alunos demonstraram um comportamento exemplar.

Ainda durante o E@D, procurámos promover desafios extracurriculares que desenvolvessem a aptidão física dos alunos. Relativamente aos desafios, percebemos que a adesão era maior quanto maior fossem os incentivos e provocações. Através de pequenas “provocações”, conseguimos ter um maior número de participações. Percebemos também que as atividades que promoviam um objetivo comum eram mais propícias à participação e que era importante publicar constantemente os resultados de cada aluno na nossa página, atualizando o objetivo.

De uma forma geral, consideramos que este tempo passado em E@D foi uma importante etapa de aprendizagem, que fez com que saíssemos da nossa zona de conforto. Sempre ouvimos dizer que para existir evolução é necessário existir constrangimento. Neste caso em específico, o constrangimento foi a necessidade de sair da nossa zona de conforto e procurar estratégias e mecanismos que nos permitiram ser o melhor

profissional possível para os nossos alunos. Consideramos que, juntamente com os alunos, conseguimos promover momentos de ensino-aprendizagem, em que ambas as partes saíram mais “ricas” e crescidas deste processo.

Área 2- Atividades de organização e gestão escolar

A área 2 do EP, “Atividades de Organização e Gestão Escolar”, teve como objetivo promover práticas de trabalho, em colaboração com outros agentes escolares, que proporcionassem a compreensão da complexidade das escolas e das funções dos seus diversos intervenientes (Marques et al. 2020), pondo em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da nossa formação académica. Assim, ao longo do presente ano letivo, desempenhámos a função de assessoria ao cargo de Diretor de Turma (DT), da turma à qual lecionámos aulas de EF.

O Diretor de Turma 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. O Diretor de Turma constitui uma peça fundamental na relação interna entre o grupo – turma e o grupo – professores, bem como na relação externa que estabelece com os encarregados de educação (Boavista & Sousa, 2013).

Relativamente à experiência de assessor, nem sempre foi um processo fácil. Começámos com alguma dificuldade ao tentar realizar o primeiro contacto, uma vez que, devido às restrições causadas pela pandemia atual, não nos era permitido ter o convívio com os restantes professores. Desta forma, o contacto foi realizado via email e foi um processo que acabou por ser demorado, em que todos os intervenientes fizeram um esforço para chegar a um consenso, relativamente ao horário, consoante as disponibilidades. A partir desse momento mostrámo-nos sempre disponíveis para acompanhar a DT, tendo estado presente em todos os momentos interventivos desta mesma e em todos os momentos relacionados com a nossa turma.

Durante o presente ano letivo, colaborámos na realização das seguintes tarefas: elaboração da ata de reunião que teve como objetivo a escolha do delegado de turma e os responsáveis pelos encarregados de educação, organização do dossiê de turma, elaboração do documento de caracterização da turma, justificação de faltas, organização

e desenvolvimento do projeto DAC, revisões de atas, atendimento dos encarregados de educação e a organização de uma visita de estudo (guião em anexo).

O trabalho desenvolvido permitiu-nos ter uma abordagem mais personalista enquanto docente, intervindo de forma consciente e sempre à procura de razões para as intervenções dos nossos alunos. Para além desta perspetiva, ainda conseguimos desenvolver aptidões relativas à gestão burocrática dos papéis escolares, começando a perceber como funciona o meio escolar e principalmente perceber as funções associadas ao cargo de Diretor de Turma. Associando estes dois fatores, conseguimos perceber que o Diretor de Turma é um professor que tem impacto direto na sua turma, podendo influenciar positivamente os desempenhos e o saber ser dos alunos.

Concluimos esta experiência percecionando a necessidade de existência de uma boa articulação entre os três agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sendo eles os Docentes, os Encarregados de Educação e os Alunos. O Diretor de Turma acaba por ser a ponte entre estes agentes, podendo e devendo facilitar os processos inerentes às aprendizagens dos alunos.

Área 3- Projetos e parcerias educativas

A área 3 do EP, “Projetos e parcerias educativas”, visou o desenvolvimento de “competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar” (Marques et al., 2019, p. 36). De forma a irmos de encontro aos objetivos apresentados e de desenvolver as competências mencionadas, organizámos duas atividades no ceio escolar do Agrupamento de Escolas José Estêvão, abrangendo três ciclos de estudo distintos, o primeiro, o segundo e o terceiro.

No início do ano letivo o NE, juntamente com o GDEF, decidiu planear duas atividades, inserindo-as assim no Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento de Escolas José Estêvão. As atividades desenvolvidas foram os “Jogos Olímpicos Escolares”, destinada aos alunos do 2º e 3º ciclo da Escola Básica nº2 de São Bernardo e o “À Descoberta”, desenvolvido para os alunos do 1º ciclo da Escola Básica nº2 de São Bernardo, ambas realizadas no segundo semestre.

4.1. Jogos Olímpicos Escolares

O evento “Jogos Olímpicos Escolares” consistiu numa réplica dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos, mas adaptados à realidade escolar. Esta atividade visou proporcionar aos alunos um momento de aprendizagem, diversão, convívio e competição, fundamentado nos três valores basilares dos Jogos Olímpicos, sendo eles a Excelência, Amizade e Respeito.

O evento foi realizado na Escola Básica nº2 de São Bernardo e teve duração de um dia, iniciando-se às 9 horas e terminando às 17 horas. Durante o presente evento foram realizadas provas das seguintes modalidades: Atletismo (60 metros, lançamento do peso e salto em comprimento), Ginástica de Solo, Badminton, Boccia, Voleibol, Andebol, Basquetebol e Futebol, distribuídas pelo espaço exterior, pavilhão e ginásio.

A competição foi dividida em 4 escalões, para que houvesse um maior equilíbrio entre equipas. Cada escalão teve 4 equipas em competição, sendo elas constituídas por elementos de ambos os sexos.

Para a realização do evento pudemos contar com a ajuda do GDEF, que nos auxiliou na gestão das modalidades desportivas, tendo cada professor assumido a pasta de uma modalidade. Pudemos ainda contar com a ajuda da turma do 2º Desporto (profissional), que através de uma parceira que converteu em horas de estágio, nos permitiu garantir o acompanhamento de todas as equipas através de um Team Leader e permitiu-nos assegurar a arbitragem de todos os jogos realizados.

O evento pôde contar com uma cerimónia de abertura, onde à semelhança dos Jogos Olímpicos, iniciou-se com o hastear da bandeira do evento, em seguida existiu uma pequena atuação de dois grupos de dança, prosseguindo depois para o desfile dos atletas, onde a primeira equipa/turma a entrar foi a que representou a Grécia e seguindo-se as restantes, por ordem alfabética, terminando na turma que representou Portugal. Foram ainda realizados os juramentos dos atletas e árbitros, onde foram selecionados aleatoriamente um aluno de uma equipa e um aluno responsável pela arbitragem. De forma a darmos início ao evento, pedimos à professora responsável pela escola para realizar um discurso de abertura.

Durante o dia procederam-se os jogos das diversas modalidades, onde através de um calendário e da utilização de todos os espaços desportivos, conseguimos articular um total de 112 provas. Como já referimos anteriormente, este resultado apenas foi possível devido a uma planificação meticulosa que nos permitiu gerir todos os recursos. Ao ter a

noção que não existia margem para erro, sentimos a necessidade de dar uma formação aos alunos do 2º Desporto, onde abordámos as principais regras das modalidades, o papel do Team Leader e os princípios de responsabilidade. De forma a completarmos esta formação, decidimos realizar um briefing antes do evento, onde distribuámos os alunos pelos espaços/atividades e esclarecemos as dúvidas existentes. Durante o evento, definimos uma pessoa do nosso NE, para ficar responsável pelo controlo de todas as atividades, com o intuito de esclarecer dúvidas e de resolver eventuais problemas. Desta forma, conseguimos garantir que o evento decorresse com sucesso.

De forma a concluirmos os Jogos Olímpicos Escolares, procedemos à cerimónia de encerramento, onde realizámos a atribuição de prémios por modalidade e escalão. Para a atribuição de prémios desenvolvemos um diploma por modalidade para os três primeiros classificados, realizámos a chamada ao pódio e durante a entrega do diploma fizemos tocar o hino do país vencedor.

De uma forma geral, consideramos que o evento tenha sido bastante importante para a comunidade escolar, por englobar todos os alunos num dia diferente, que promoveu princípios como a excelência, a amizade e o respeito. Acreditamos que o presente evento possa ter ajudado os alunos a ultrapassar os efeitos nocivos provocados pelo E@D, como a falta de sociabilidade, promovendo interações seguras entre toda a comunidade escolar.

4.1.1. Projeto Era Olímpica

Com o atual “novo normal” vivido, as novas rotinas e hábitos constringiram os alunos e professores a um distanciamento social necessário e à implementação de diversas estratégias de prevenção ao contágio do vírus sars-CoV2. Com esta falta de contacto no dia-a-dia, os valores humanos emergiram e obtiveram a sua visibilidade merecedora. A amizade e solidariedade tornaram-se uma variável concreta para a manutenção de uma boa saúde mental.

A realização do evento dos Jogos Olímpicos Escolares foi pensada como uma proposta pedagógica, que através do desporto, pretendeu combater o distanciamento provocado pelo vírus sars-CoV2, evidenciando os valores humanos. Neste sentido, os Jogos Olímpicos Escolares não foram um mero transmissor de conhecimento, tendo também funcionado como uma ação educadora e catalisadora da intervenção social.

De forma a promovermos os valores Olímpicos no evento “Jogos Olímpicos Escolares”, definimos as seguintes estratégias:

- a. Utilização do cartão branco na arbitragem das demais modalidades;
- b. Troca de autocolantes entre equipas dos diferentes países;
- c. Realização protocolar.

A utilização do cartão branco na arbitragem como um recurso pedagógico para enaltecer todas as condutas eticamente corretas observadas praticadas por atletas, treinadores e público teve em vista a aplicação:

- Nos atletas, quando pediam desculpa ao adversário depois de ser observada uma conduta imprópria ou jogada mais ríspida;
- Quando reconheciam uma infração que cometeram durante o jogo;
- Quando repunham a verdade caso o árbitro se tivesse enganado;
- No público, quando apoiavam de forma positiva e com fairplay ambas as equipas.

A troca de autocolantes entre equipas representantes dos diversos países foi realizada para que os participantes entrassem em contacto com as diferentes culturas, entendendo as diferenças, demonstrando simpatia, empatia, honestidade, compaixão e reciprocidade na sua comunicação, sendo este um recurso pedagógico para o exercício da cidadania.

A realização da cerimónia protocolar de abertura e fecho do evento visaram a excelência olímpica com o seu potencial lúdico, através da celebração simbólica dos valores olímpicos constituindo as faces do mesmo fenómeno, igualmente lógico-racional e imaginário (simbólico- mítico).

4.2. À Descoberta

O À Descoberta foi um evento que consistiu numa atividade lúdico-desportiva destinada a 200 alunos, do primeiro ciclo, da Escola Básica nº2 São Bernardo, que visou a promoção de atividades desportivas radicais, como também a promoção de jogos tradicionais portugueses. Com ele pretendíamos que os alunos, durante um dia, contactassem com atividades que à partida não estavam familiarizados, podendo assim conhecer um pouco das atividades e jogos que os seus pais e avós jogavam quando tinham as suas idades.

O evento teve duração de 1 dia, iniciando-se às 9:30 horas e terminando às 16:00 horas. Ao longo do dia existiram 2 turnos, cada um com 10 grupos. Durante este evento

foram realizadas as seguintes atividades: escalada/rappel, tiro ao alvo, jogo da corda, jogo do mosquito, jogo da raposa, estafeta pneus, petanca, jogo dos sacos e jogo da macaca.

Para a realização do evento pudemos contar, novamente, com a colaboração da turma do 2º Desporto (profissional), que através da sua colaboração, que converteu em horas de estágio, nos permitiu garantir o acompanhamento de todos os grupos através de um Team Leader e permitiu-nos assegurar todas as atividades realizadas. Tivemos também, a oportunidade de contar com uma aluna do curso profissional de multimédia que realizou uma fotorreportagem do evento e com uma turma de uma professora do Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), que prepararam uma atuação para a cerimónia de abertura.

A preparação foi a palavra-chave para o sucesso desta atividade, uma vez que nos propusemos à realização de 10 estações, em simultâneo, todas diferentes. Desta forma, considerámos importante realizar duas reuniões com a turma do 2º Desporto, com o intuito de preparar o evento. A primeira reunião serviu para os pôr a par de todas as atividades, distribuindo-os pelas funções e dando uma breve formação. A segunda reunião, realizada no próprio dia, serviu como um *briefing*, onde preparámos o material de todas as estações e esclarecemos as dúvidas existentes.

Como o público alvo foi os alunos do 1º ciclo, tivemos de solucionar uma alternativa às avaliações conceptuais, desta forma, surgiram as avaliações pictográficas (Anexo X), onde através de um *smile*, os alunos classificavam cada atividade.

Através das avaliações pictográficas, conseguimos perceber que as atividades que os alunos mais gostaram foram: a escalada/rapel e estafeta de pneus. Assim, para além de ficarmos com este registo para eventuais eventos futuros, procurámos montar o circuito de pneus junto à zona de recreio dos alunos do 1º ciclo, dando-lhes a oportunidade de terem mais um espaço de brincadeira. Marcámos também, um dia onde lhes demos a oportunidade de voltarem a repetir a escalada e o rapel.

De uma forma geral, consideramos que o evento tenha sido bastante importante para a comunidade escolar, por englobar outro ciclo de estudos do agrupamento e por promover um dia de atividade lúdico-recreativa. Tivemos a percepção e *feedback*, de que os alunos ficaram bastante contentes com a realização desta atividade, tendo inclusive, questionado quando é que se voltaria a repetir. Consideramos, portanto, que o nosso objetivo foi atingido com sucesso, tendo proporcionado àquelas crianças um dia de escola diferente e único, permitindo-lhes sair da rotina de forma divertida.

Área 4- Atitude ético-profissional

De acordo com Marques et al. (2020), a ética profissional é uma das dimensões mais importantes da profissionalidade 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 da sua profissionalidade.

Neste sentido, desde o primeiro dia de estágio procurámos construir a nossa identidade profissional alicerçada nos princípios de responsabilidade, respeito, camaradagem, profissionalismo, sociabilidade, dedicação e compromisso. Perante este compromisso assumimos uma postura de respeito com todos os agentes intervenientes da escola, auxiliando-os sempre que necessário, o que acabou por resultar na criação de relações que levaremos para a vida.

Relativamente aos nossos alunos, assumimos desde a primeira aula uma postura responsável e carismática, onde procurámos, através da responsabilidade social, formá-los como seres responsáveis e sociais, capazes de lidar com o sucesso e insucesso. Compreendemos que a forma mais clara de transmitirmos estes princípios passaria pelo exemplo a seguir, e desta forma, apresentámo-nos sempre de forma assídua e pontual em todas as aulas, demonstrámo-nos empenhados em todos os processos de ensino, demonstrámo-nos sempre disponíveis para reunir com os alunos e esclarecer as suas dúvidas, quer fosse em momento de aula ou fora de aula, de forma presencial ou até mesmo virtual, através da plataforma *Teams*. Procurámos estar sempre presente nas atividades de turma, como apresentação de trabalhos e visitas de estudo, demonstrando-nos presentes e empenhados nos projetos que desenvolvíamos. Além destes pressupostos, presámos pela exigência nas nossas aulas, fazendo com que os alunos tivessem consciência do tipo de ambiente que pretendíamos que existisse ao longo do ano letivo, tendo sido uma boa forma de, através do respeito mútuo, criar fortes laços com eles.

Para além da responsabilidade social, procurámos assumir um compromisso de honra com as aprendizagens dos alunos, o que nos levou a procurar os melhores métodos e formas de colmatar as nossas dificuldades. A partir deste compromisso, procurámos frequentar sessões de dança e de ginástica de solo, promovidas pela nossa professora orientadora da escola, onde em conjunto enfrentámos e colmatámos as nossas dificuldades, podendo desta forma proporcionar aos alunos o melhor ensino possível. Aproveitámos também os momentos de reflexão de grupo, de turma e pessoais para

refletir sobre o sucedido e, através das situações, procurar melhorar o processo de ensino, tendo a plena noção que demos sempre o melhor para que os alunos adquirissem aprendizagens significativas.

As observações de aulas foram também um importante passo tomado no compromisso assumido no início do ano, uma vez que conseguimos sair da nossa “bolha” e tivemos a oportunidade de conviver com realidades totalmente diferentes das nossas, onde podemos trocar experiências que beneficiaram ambos os intervenientes. Assim, procurámos observar aulas de professores de EF mais experientes da nossa e de outras escolas, bem como observar aulas de colegas estagiários de outros núcleos de estágio (Escola Secundária Avelar Brotero; Escola Secundária Infanta Dona Maria e Escola Básica Martim de Freitas). Os momentos de reflexão e de troca de experiências foram sempre cingidos pelo respeito mútuo e pela vontade de aprender.

Graça (2014) refere que cada profissional é chamado a empenhar-se na construção da sua própria identidade profissional, e isso é sempre fundamental. Desta forma, ao longo do ano, participámos em ações de formação, aprofundando os conhecimentos e procurando aprender e solucionar as nossas dificuldades através da troca de experiências. Com este intuito, participámos nas seguintes ações de formação: “Boas Práticas em tempos de Pandemia promovido pela APEF Aveiro” (Anexo XII), “Seminário COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal”, (Anexo XIII), “Oportunidades da Educação Olímpica em Contexto Escolar” (Anexo XIV), “XXI Fórum Internacional do Desporto” (Anexo XV) e “X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” (Anexo XVI). Todos estes momentos foram elementos-chave para o sucesso da nossa prática pedagógica, bem como para a construção do “eu” profissional.

Como profissionais, assumimos o nosso compromisso e continuámos a desenvolver todas as funções inerentes ao estágio até ao final do ano letivo. Assim, o acompanhamento da turma e a assessoria foram realizados com o mesmo empenho e nível de exigência até ao dia 23 de junho.

De uma forma geral, consideramos que assumimos desde o primeiro dia uma conduta profissional, respeitadora e social, que nos permitiu aproveitar ao máximo todos os momentos do estágio, bem como criar laços e relações que certamente serão duradoras. Esta postura permitiu-nos também exigir o máximo de nós mesmos, fazendo com que as aprendizagens fossem mais abrangentes e significativas, tornando desta forma o leque de saberes num espetro alargado e transversal.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

PERCEÇÃO DE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS E RESPECTIVOS ALUNOS E ORIENTADORES, SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PERCEPTION OF INTERN'S TEACHERS AND THEIR STUDENTS AND SUPERVISORS ON THE PEDAGOGICAL INTERVENTION IN THE CONTEXT OF THE PHYSICAL EDUCATION CLASS

Diogo André De Castro Machado

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

Resumo: A consciencialização de que as opiniões dos alunos são uma ferramenta essencial e enriquecedora no processo de autorregulação da Prática Pedagógica (PP) do professor está cada vez mais presente na comunidade docente e cada vez mais se torna uma temática estudada e abordada. Desta forma, surgiu o presente estudo que teve por objetivo, numa fase inicial, analisar a divergência de perceções sobre a intervenção pedagógica do professor estagiário, alunos e professora orientadora, e numa fase final, averiguar se existiu uma maior convergência de perceções entre professor estagiário e respetivos alunos, após a implementação de estratégias de intervenção pedagógica relativas às diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, foi aplicado um questionário (Anexo XVI) construído “em espelho” à professora orientadora, ao professor estagiário e aos respetivos alunos, em dois momentos distintos do ano letivo (1º e 2º semestres). Os resultados indicam que, de uma forma geral, no segundo momento, os alunos apresentaram resultados mais positivos sobre a PP do professor estagiário, podendo desta forma concluir que a identificação das divergências e o estabelecimento das estratégias delimitadas tiveram um impacto positivo no processo de ensino. Os resultados indicam também que, na segunda aplicação do questionário, é possível observar pontos nos quais existiu uma aproximação de perceções entre professor estagiário e alunos e o professor estagiário e a professora orientadora, comparativamente ao primeiro momento, no que diz respeito às dimensões “Planeamento e Organização”, Relação Pedagógica” e “Avaliação”.

Palavras-chaves: Educação Física, Professor Estagiário, Intervenção Pedagógica, Perceção.

Abstract: *The awareness that the students' opinions are an essential and enriching tool in the Pedagogical Practice (PP) self-regulation process is increasingly present in the teaching community and increasingly becomes studied and addressed the theme. Thus, the present study emerged, which aimed, in an initial phase, to analyze the divergence of perceptions about the pedagogical intervention of the intern teacher, students, and guiding teacher. Furthermore, in a final phase, to find out if there was a greater convergence of perceptions between the intern teacher and respective students after implementing pedagogical intervention strategies related to the different dimensions of the teaching-learning process. For this, a questionnaire (Annex XVI) built “in a mirror” was applied to the guiding teacher, the intern teacher, and the respective students at two different times of the school year (first and second semesters). The results indicate that, in general, in the second moment, the students showed more positive results about the PP of the trainee teacher, thus being able to conclude that the identification of divergences and the establishment of delimited strategies had a positive impact on the teaching process. The results also indicate that, in the second application of the questionnaire, it is possible to observe points in which there approximated perceptions between the intern teacher and students and the intern teacher and the guiding teacher, compared to the first moment, concerning the dimensions “Planning and Organization,” Pedagogical Relationship” and “Assessment.”*

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

Introdução

Nos tempos em que vivemos é cada vez mais importante que um professor tenha a capacidade de refletir, confrontando consigo e com os outros, a sua prática pedagógica, uma vez que as exigências são cada vez maiores, colocando-o muitas vezes sobre uma constante pressão. Esta capacidade de autorreflexão e aceitação das críticas são ferramentas fundamentais para o perfil de um bom professor, uma vez que é necessário que, dia após dia, se adapte às constantes mudanças, quer elas sejam promovidas pelos alunos, pelos conteúdos, pela comunidade escolar ou até mesmo por si mesmo. É importante que se comece a deixar o estigma do já aprendido enquanto aluno e evoluir para a constante procura de aprendizagens significativas que proporcionem ferramentas úteis para a prática pedagógica do professor.

Segundo Ribeiro-Silva (2017), a capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles são competências fundamentais para os professores, que devem ser desenvolvidas durante a formação inicial, de forma a contrariar a tendência de ancoragem das suas decisões, atitudes e práticas nos conhecimentos adquiridos enquanto alunos.

Nobre (2013) advoga que, ao longo da sua formação, o professor precisa de aprender a refletir sobre o seu trabalho, sobre as suas realizações e metodologias, confrontando consigo e com os outros, questionando as suas representações, avaliando e discutindo, regulando o seu fazer o seu saber fazer.

Para além do papel do professor ter evoluído ao longo dos séculos, o papel do aluno também evoluiu com a reforma do sistema educativo do início dos anos noventa, pois redefiniu a posição do aluno no processo de ensino-aprendizagem, colocando-o numa posição central, passando a ser considerado como construtor ativo das suas próprias aprendizagens e valorizando os processos cognitivos das situações-problema (Brooker, Kirk, Braiuka & Bransgrove, 2000). Deste modo, torna-se importante implementar ambientes de aprendizagem que coloquem o aluno no centro do processo e que considerem a pessoa que mora no aluno, com as suas motivações, dificuldades e experiências singulares (Mesquita, 2012). É importante, portanto, que existam momentos de reflexão, onde o aluno comunique ao professor a sua opinião sobre as práticas pedagógicas do docente, como também é importante que o professor adote uma postura de abertura, mostrando-se recetivo às sugestões/criticas, podendo assim melhorar o seu processo de ensino aprendizagem.

Como referimos anteriormente, o desafio do papel de professor tem acentuado à medida que o tempo tem passado e as sociedades evoluindo. Podemos utilizar como exemplo a massificação das escolas, que levantou problemas ao quotidiano escolar e apresentou novos desafios aos professores, aos quais foi imposta a necessidade de conseguirem responder a todos os alunos. Com isto, os docentes viram-se obrigados a adotar novas estratégias e metodologias para conseguir transmitir o conhecimento adequado e adaptado a cada aluno, procurando transmitir informação de acordo com as características vincadas de cada discente e a sua realidade histórica e cultural (Formosinho, 1997). Esta mudança fez com que o professor se questionasse acerca da sua prática pedagógica, chegando à conclusão de que a perceção dos alunos à cerca do processo ensino-aprendizagem pode ser uma ferramenta fulcral para o seu sucesso.

Docentes eficientes e eficazes procuram favorecer a aprendizagem estimulando um clima acolhedor e enriquecedor, através da fomentação de boas relações professor/aluno (Siedentop e Tannehill, 2000). Desta forma é importante ter em conta os interesses e opiniões dos alunos. Como tal, Rosado e Mesquita (2009, cit por Ribeiro Silva, 2017), defendem que o ambiente de aprendizagem resulta da convergência entre duas agendas, a dos professores e a dos alunos, contendo estas as suas expectativas, os seus valores e as suas conceções acerca do ensino, implicando esta convergência um processo de negociação entre professores e alunos para que seja possível a concretização dos objetivos de ambos. Deste modo, um clima de aula positivo e uma boa relação professor/aluno influenciam o aluno positivamente, levando-o a uma maior dedicação às tarefas propostas e ao aumento da aprendizagem (Girona, Piéron, e Valeiro cit. por Ferreira 2019). Assim, concordamos que o professor na mediação desta relação deve perceber melhor as crenças dos alunos sobre as aulas de EF, uma vez que tal pode influenciar a eficácia das suas práticas pedagógicas e perceber as necessidades dos alunos (Jackson cit. por Gutiérrez e Pilsa, 2006).

Posto isto, é importante que se comece a deixar de lado a ideia de que o insucesso do aluno advém exclusivamente das suas incapacidades e ter a sensibilidade de procurar as respostas para o insucesso nas ações dos professores. Como Birzea (1982:9) afirmava, os eventuais insucessos escolares deveriam ser explicados mais pela ineficácia dos métodos educativos, que pela incapacidade dos alunos. Ribeiro-Silva (2017) acredita que quando o professor não consegue lograr os seus objetivos de ensino não é, normalmente,

por falta de interesse, investimento ou conhecimentos, mas por não estar a intervir de acordo com as especificidades, necessidades e/ou motivações dos alunos.

Percebe-se, portanto, que é importante analisar e refletir sobre a perceção que os alunos têm acerca da prática pedagógica do professor, na procura de identificar as diferenças de perceção entre alunos e professores sobre a intervenção dos últimos, com o intuito de aumentar a qualidade do mesmo. Só através deste trabalho de equipa é que somos capazes de construir uma escola mais inclusiva e causadora de aprendizagens significativas.

Neste sentido, o presente estudo procura: conhecer a perceção dos alunos quanto à prática pedagógica do professor estagiário; identificar as convergências e divergências entre as perceções do professor estagiário e dos respetivos alunos nas várias dimensões do processo de intervenção pedagógica na aula de Educação Física; perceber se houve diferenças significativas na perceção dos alunos, após a aplicação de estratégias nas diferentes dimensões pedagógicas.

Revisão da Literatura

Dimensões do processo Ensino-Aprendizagem

Segundo Onofre (1995), a qualidade do desempenho do professor depende da sua capacidade de analisar as circunstâncias de cada situação educativa e de escolher e implementar as formas mais adequadas para que delas os alunos possam tirar o maior benefício. Esta capacidade que o professor apresenta é uma característica que permite diferenciar um professor eficiente e capaz de fazer a diferença nas aprendizagens dos alunos. Para que tal seja possível é importante que o professor domine a utilização dos procedimentos de intervenção pedagógica. Segundo Siedentop (1983), os procedimentos utilizados na fase interativa do ensino podem ser arrumados em quatro grandes grupos, de acordo com o seu contributo para a relação pedagógica. Assim sendo, as quatro dimensões de medidas de intervenção pedagógica de sucesso são as seguintes: instrução, organização, disciplina e clima relacional.

Instrução

O processo de ensino-aprendizagem é um sistema onde devem ser promovidas interações entre o professor e os alunos. Estas interações devem ser realizadas através da comunicação entre os diversos intervenientes. Como tal, é importante termos em conta a forma como o professor planeia as suas intervenções e como estabelece e realiza o

processo de comunicação, uma vez que este torna-se um aspeto fundamental para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Onofre (1995), advoga que “(...) nesta dimensão da intervenção pedagógica integram-se as medidas que contribuem para melhorar a forma como o professor apresenta as atividades de aprendizagem aos alunos, a forma como os ajuda durante o tempo em que estão envolvidos nessas atividades e a forma como realiza o balanço sobre a maneira como as realizaram.” Assim sendo, entendemos como instrução todas as ações e técnicas utilizadas pelo professor para comunicar e transmitir informação, tais como a preleção, a demonstração, o feedback e o questionamento, a discussão, a reflexão, entre outras...

De forma a realizar uma instrução clara e objetiva o professor deverá ser munido de conhecimentos e dominador do tema a ser abordado.

Não nos podemos esquecer que, para além da preleção e da demonstração, o feedback também se enquadra na Dimensão da Instrução, sendo uma das técnicas que mais contribui para a evolução e o sucesso do aluno. Mais uma vez, para que o feedback seja significativo, é necessário que o professor domine a matéria e os conteúdos abordados. Para além do domínio dos conteúdos, o professor deve ter poder de observação, intervindo sempre que necessário. E para terminar, deverá ter sempre o cuidado de fechar os ciclos de feedback, ou seja, observação-feedback-observação-(feedback) caso necessário.

Planeamento e Organização (Gestão)

A gestão pedagógica faz parte das quatro dimensões que contribuem para a eficácia e sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Esta dimensão engloba a gestão dos espaços, dos materiais, dos grupos de alunos e do tempo de aula. Torna-se, portanto, um aspeto a ter em conta se pretendemos controlar com sucesso o meio de trabalho, afirmando-se como essencial para o bom funcionamento das aulas.

A principal ferramenta de trabalho desta dimensão é a criação e implementação de rotinas. Uma aula bem executada é uma aula onde não se perde tempo, e como tal, as rotinas são uma ferramenta de trabalho imprescindível para colmatar as possíveis perdas de tempo. Para que este problema seja resolvido, o professor deverá procurar desenvolver e automatizar com os seus alunos rotinas organizativas. Onofre (1995) defende que “Criar hábitos de responsabilidade dos alunos na organização, durante algumas sessões no início do ano letivo, através da utilização de jogos simples de organização (...), onde o ritmo,

rapidez e qualidade da organização seja o objetivo de aprendizagem, é uma forma de garantir que estes venham rapidamente a automatizar os comportamentos organizativos.”

Para além da criação de rotinas, é importante que o professor, nos momentos de organização e gestão, adote uma postura dinâmica e motivadora, garantindo desta forma um clima de aula positivo sem quebras ou “tempos mortos”.

Relação Pedagógica (Clima)

Quando nos referimos ao clima de aula, não nos podemos apenas cingir à relação professor-aluno. O clima de aula é uma dimensão muito mais complexa e abrangente, sendo constituída pela relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-atividade/meio. Estes três microambientes estão diretamente ligados à performance pedagógica do professor. Portanto, cabe a cada professor promover uma relação afetiva positiva entre si e os alunos, entre alunos e dos alunos com as atividades de aprendizagem/meio.

Relativamente à relação professor-aluno, Onofre (1995), refere que deve ser tão personalizada quanto possível. O professor deve procurar interagir diretamente com os alunos com base em assuntos do seu interesse, mostrando-se disponível para as suas necessidades. Um dos aspetos que os alunos mais valorizam num professor é a capacidade de ser justo e imparcial.

Relativamente à relação aluno-aluno, é uma variável que o professor acaba por não estar diretamente associado. O seu papel passa por promover atividades que incentivem o trabalho de grupo. As tarefas de superação acabam por se tornar as mais eficazes, uma vez que os grupos têm um objetivo comum e todos pretendem lá chegar.

Relativamente à relação aluno-tarefa/meio, o professor assume o papel de promover o gosto do aluno pelas tarefas que terão de realizar, de forma a mantê-los motivados. Para que tal seja possível, o professor precisa de desenvolver objetivos o suficientemente motivadores, mas ao mesmo tempo concretizáveis, e é nesta parte que entra a avaliação formativa inicial, onde o professor averigua as capacidades de cada aluno e define os objetivos, realizando a diferenciação pedagógica. Para além destes fatores, é igualmente importante que as tarefas sejam de génese diferenciada, mantendo a motivação dos alunos, uma vez que a repetição cíclica acaba por promover o desinteresse.

Disciplina

Quando nos referimos à dimensão disciplina, não nos podemos ficar apenas pela definição que caracteriza esta dimensão como a capacidade de o professor manter os

alunos com comportamentos predeterminados, caracterizantes de boas práticas. Esta dimensão acaba por ser muito mais do que um estereótipo do que é bem representativo na sociedade. É, portanto, a capacidade que o professor apresenta de guiar os alunos pelos seus objetivos e interesses, consoante as suas capacidades e motivações. Segundo Onofre (1995), falar de disciplina mais não é do que discutir quais são as formas de promover e ajudar os alunos a descobrirem o prazer e as vantagens de estarem nas sessões de trabalho, de forma participativa e empenhada, respeitando o espaço dos outros sem deixar de dar expressão à sua própria maneira de estar.

Seria errado associarmos a indisciplina apenas a fatores externos relacionados com os alunos. O professor precisa de consciencializar-se de que a sua prática pedagógica pode também ser um fator impulsionador de indisciplina. A esta perspetiva é dado o nome de Preventiva, e baseia-se na ideia de que o tratamento da disciplina deve realizar-se preferencialmente na tentativa de evitar que os quadros de indisciplina se instalem (Siedentop 1983).

Deste modo, consideramos que a solução poderá passar por uma gestão preventiva, pensada criticamente com a adoção de formas de organização que conduzam a uma diminuição de comportamentos inapropriados.

Avaliação

A avaliação nem sempre demonstra ser um processo concreto e agradável. Segundo Nobre (2015, p. 43), “Avaliar é o resultado de um confronto, mandatado ou não, entre uma realidade que se percebe e percebe e uma perspetiva ideal dessa mesma realidade.” Cada professor deve procurar selecionar as ferramentas que o auxiliarão neste processo, de forma a torná-lo único e justo para cada aluno.

A Avaliação Formativa demonstra ser um método que permite ao professor estar constantemente num processo de ensinamento, trazendo benefícios à aprendizagem dos alunos. Define-se como “a que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender” (Perrenoud cit. por Carvalho, 1994). Este método de avaliação têm ganho espaço no ensino e principalmente na disciplina de Educação Física, por permitir ao professor estar constantemente a readaptar os objetivos de cada aluno, tornando desta forma as aprendizagens mais eficazes e motivadoras. Carvalho (1994) advoga que a avaliação formativa pode assumir duas modalidades distintas, mas complementares:

- a normalmente designada por avaliação contínua, que ocorre informalmente em todas as aulas, como resultado da interação do aluno com o professor, com

os colegas e com o próprio, e se revela nos desafios colocados, nos feedbacks emitidos, na adaptação das tarefas, na reorganização de grupos, nas decisões relativas a problemas de disciplina, etc.

- a outra, de carácter formal e pontual, de balanço da atividade realizada num determinado período de tempo, que ratifica a avaliação contínua e permite ao professor e ao aluno tomar decisões relativamente à orientação/regulação do seu trabalho.

Desta forma, devemos encarar a avaliação como um sistema integrante do processo ensino-aprendizagem. Onde o professor deve integrar o aluno, promovendo uma avaliação coparticipada, onde o objetivo é tornar a avaliação única e individualizada, promovendo o sucesso de cada um. Nesse sentido, Nobre (2019) refere que a avaliação deve ser pensada para uma integração dos alunos no próprio processo de avaliação, devendo fomentar-se uma avaliação coparticipada.

Objetivo Geral

Este estudo tem por objetivo, através da identificação das convergências e divergências da forma de perceber o processo de intervenção pedagógica na aula entre o professor estagiário, respetivos alunos e orientador da escola, contribuir para a melhoria do processo de ensino do professor estagiário e de aprendizagem dos alunos.

Objetivos Específicos

Desta forma o presente estudo procurará:

- Identificar as divergências entre as perceções 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 perceções entre professor estagiário, respetivos alunos e orientador
- Averiguar sobre as convergências e divergências entre as perceções do professor estagiário, respetivos alunos e orientador sobre o processo de intervenção pedagógica na aula de Educação Física após aplicação de estratégias nas diferentes dimensões pedagógicas.

Metodologia

Este estudo teve por base uma metodologia quantitativa, onde foram conciliadas técnicas de estatística descritiva no tratamento das questões fechadas.

Amostra

O questionário foi aplicado a uma turma do 7º ano da Escola Básica nº2 de São Bernardo (turma do professor estagiário). A turma é constituída por 26 alunos, dos quais 15 são do sexo feminino e 11 são do sexo masculino. A moda das idades dos alunos é 12 anos, sendo que apenas 2 alunos têm 13 anos e um 14. A média de idades é de 12,15.

O questionário aplicado aos alunos, foi também respondido pela professora orientadora da escola e pelo professor estagiário já que é um questionário construído em “espelho”.

Instrumentos e Procedimentos

Para a realização da presente investigação foram aplicados dois questionários construídos em “espelho”: um denominado de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – professor (QIPP-p)” (anexo I), aplicado ao professor estagiário; outro de “Questionário de Intervenção Pedagógica do Professor (de Educação Física) – alunos (QIPP-a)”, aplicado aos alunos e à professora orientadora da escola (anexo II). Ambos os questionários foram adaptados dos questionários de qualidade pedagógica no ensino secundário para professor/aluno, de Ribeiro-Silva (2017).

O questionário é constituído por duas partes, sendo a primeira constituída por dois grupos. O primeiro grupo da primeira parte, designado Grupo I – Intervenção Pedagógica é constituído por 44 questões fechadas indexadas às dimensões de intervenção pedagógica propostas por Siedentop (1983) e ao perfil geral de desempenho profissional (decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto). Das 44 questões 13 exploram a Dimensão Instrução, 8 a Dimensão Planeamento e Organização, 13 a Dimensão Relação Pedagógica, 4 a Dimensão Disciplina e 6 a Dimensão Avaliação. O Grupo II – Opinião do Aluno/Professor é também ele formado por 3 questões fechadas. As escalas aplicadas ao Grupo I e ao Grupo II obedecem à escala de Likert, com alternativas de resposta “Nunca” (1), “Raramente” (2), “Algumas vezes” (3), “Muitas” (4) e “Sempre” (5), através das quais os inquiridos manifestavam o seu grau de concordância face ao item em questão

(Lima, 2013). A segunda parte é composta por 1 questão de resposta fechada e 2 questões de resposta aberta, relacionadas com os sentimentos de alunos e professores relativos à disciplina, através das quais se procura perceber quais os aspetos que podem ser melhorados e quais os sentimentos de alunos e professores mais associados a esta disciplina.

Ao aplicar os questionários, foram tomadas algumas medidas de forma a prevenir influências extrínsecas ao estudo, como tal os questionários foram aplicados aos alunos pelos colegas estagiários, sem a presença do professor estagiário de Educação Física da turma.

Importa destacar que os questionários foram aplicados em 2 momentos: o momento 1 (M1) aconteceu no primeiro semestre, no dia 26 de novembro de 2020, e o momento 2 (M2) aconteceu no dia 9 de abril de 2021, no segundo semestre e após 7 semanas de Ensino à Distância.

Os inquiridos foram devidamente informados dos objetivos do estudo, das instruções de preenchimento, bem como da possibilidade de desistência de participação, e do propósito dos dados recolhidos, os quais servirão exclusivamente para fins académicos e estatísticos. Da mesma forma, foi-lhes garantido o anonimato.

Tratamento de dados

No tratamento dos dados foi utilizado o IBM SPSS STATISTICS, versão 27, para o tratamento das questões de resposta fechada, às quais corresponde um valor quantitativo de forma a possibilitar o tratamento estatístico: nunca - 1; raramente - 2; algumas vezes - 3; muitas vezes - 4 e sempre - 5.

Numa primeira abordagem, procedeu-se à análise descritiva baseada em medidas de tendência central e de dispersão.

A estatística descritiva foi realizada recorrendo à média como medida de tendência central, o desvio padrão como medida de dispersão, assim como os valores mínimo e máximo como medidas de localização relativa. Recorremos ainda à moda amostral, por se tratar do valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum no conjunto dos dados.

Realizámos o teste *Shapiro Wilk* para determinar a normalidade da distribuição, chegando à conclusão que se tratava de uma amostra não normal, o que nos levou a optar pelo teste não paramétrico Wilcoxon, para perceber a existência de diferenças

estatisticamente significativas, após a aplicação de estratégias de intervenção pedagógica, entre as respostas dadas pelos alunos no primeiro e segundo momento.

O nível de significância foi fixado em 5% ($p \leq 0.05$).

A identificação das concordâncias e discordâncias entre a percepção da professora orientadora, do professor estagiário e os seus alunos será apresentada num gráfico de perfil que será interpretado quanto à sua forma e nível.

Resultados e Discussão

Como referido anteriormente, os 44 itens pertencentes à primeira parte do Grupo I foram respondidos segundo uma escala Likert, e encontravam-se associados às cinco dimensões: Dimensão Planeamento e Organização (DPO); Dimensão Instrução (DI); Dimensão Relação Pedagógica (DRP); Dimensão Disciplina (DD) e Dimensão Avaliação (DA) (ANEXO III). De seguida, apresentaremos os resultados dos questionários aplicados a uma turma do 7º ano, no dia 26/11/2020 (M1) e no dia 09/04/2021 (M2).

De forma a sistematizar a informação e a facilitar a análise dos dados, os resultados serão apresentados por dimensão.

Na tabela 1, apresentam-se os resultados obtidos durante a análise dos dados da perceção dos alunos e professor relativamente à dimensão “planeamento e organização” no M1 e M2.

Tabela 1 - Dimensão Planeamento e Organização: Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos e do professor estagiário no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário

Itens	Dimensão Planeamento e Organização								Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos) Sig. ($p \leq 0,05$)*
	M1 (26/11/2020)				M2 (09/04/2021)				
	Alunos		Prof. Estagiário	Prof. ^a Orientadora	Alunos		Prof. Estagiário	Prof. ^a Orientadora	
	Média	SD	Valor	Valor	Média	SD	Valor	Valor	
1. O professor nas aulas de Educação Física planifica a matéria, de forma lógica.	4,42	0,578	4	4	4,69	0,471	4	4	0,052
3. O professor nas aulas de Educação Física apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	4,63	0,637	4	4	4,77	0,51	4	5	0,331
4. O professor nas aulas de Educação Física informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	4	0,693	4	4	4,62	0,496	4	4	0,004*
5. O professor nas aulas de Educação Física cumpre o horário da aula.	4,81	0,402	5	4	4,85	0,368	4	4	0,655
6. O professor nas aulas de Educação Física é assíduo.	4,81	0,402	5	5	4,96	0,196	5	5	0,102
12. Gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a execução dos conteúdos. *(valor inverso)	3,27	1,275	3	4	3,65	0,634	3	4	0,130
26. O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em propor exercícios diversificados e motivadores.	4,38	0,804	4	3	4,5	0,762	4	4	0,672
44. O professor nas aulas de Educação Física utiliza TIC's (tecnologias de informação e comunicação) durante as aulas.	2,12	1,211	1	1	3,96	1,113	3	1	0,000*
Média	4,06	0,750	3,75	3,69	4,50	0,569	3,88	3,88	

Ao observarmos os valores obtidos na dimensão planeamento e organização percebemos que apenas as perguntas 4 e 44 apresentam diferenças significativas entre os dois momentos.

Relativamente à questão 4, podemos verificar que as estratégias usadas (apresentação de todos o momento de avaliação numa fase inicial de cada aula, o preenchimento de fichas de auto e heteroavaliação, o estilo de ensino recíproco, a avaliação formativa e as reflexões realizadas no final de cada aula), tiveram um impacto positivo na opinião dos alunos, subindo a média das respostas de 4 para 4,62. Rosado e Mesquita (2009), reiteram o papel central que a comunicação desempenha na orientação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a transmissão de conteúdo se afirma como uma das fundamentais competências dos professores.

Relativamente à questão 44, consideramos que neste caso em específico, o fator que fez os alunos considerarem que o professor recorreu com mais frequência às TIC's, foi o Ensino à Distância, devido às suas especificidades altamente associadas aos meios tecnológicos. Apesar da pergunta 12 não apresentar diferenças significativas entre os dois momentos, consideramos pertinente realizarmos uma breve reflexão das médias apresentadas, tendo existido uma ligeira subida do M1 para o M2 (de 3,27 para 3,65). Consideramos que este facto se deveu à procura constante de simplificar os momentos de instrução, recorrendo, na maioria das vezes, à demonstração como estratégia de confronto à dificuldade de interpretação ou perdas de atenção. Desta forma, conseguimos tornar os momentos de instrução mais cativantes, o que permitiu reduzir o tempo de instrução, devido à inexistência de dúvidas.

Relativamente à média das respostas dos alunos, conseguimos observar que houve um ligeiro aumento do M1 para o M2 (de 4,06 para 4,50), que acabou por ser fruto das estratégias já enumeradas. Conseguimos também observar que houve um ligeiro aumento na média das respostas do professor, entre os dois momentos, passando de 3,75 para 3,88, que podemos justificar pela experiência acumulada ao longo do estágio pedagógico.

Concluimos a análise, com a observação de um aumento da média das respostas da professora orientadora, entre os dois momentos, passando de 3,69 para 3,88.

Na tabela 2, apresentam-se os resultados obtidos durante a análise dos dados da percepção dos alunos e professor relativamente à dimensão “instrução” no M1 e M2.

Tabela 2 - Dimensão Instrução: Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos e do professor estagiário no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário

Itens	Dimensão Instrução								Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos) Sig. ($p \leq 0,05$)*
	M1 (26/11/2020)				M2 (09/04/2021)				
	Alunos		Prof. Estagiário	Prof. ^a Orientadora	Alunos		Prof. Estagiário	Prof. ^a Orientadora	
	Média	SD	Valor	Valor	Média	SD	Valor	Valor	
2. O professor nas aulas de Educação Física apresenta os conteúdos, de forma ajustada ao nível de conhecimento dos alunos.	4,42	0,643	4	4	4,5	0,51	4	5	0,637
10. O professor nas aulas de Educação Física conhece a matéria que está a ensinar.	4,42	0,857	4	3	4,85	0,368	4	4	0,032*
13. O professor nas aulas de Educação Física dá a matéria de forma que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.	4,08	0,796	3	4	4,5	0,51	4	4	0,033*
21. O professor nas aulas de Educação Física corrige os alunos ao longo da aula.	4,65	0,629	4	4	4,54	0,811	4	4	0,640
25. O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já aprendidas.	4,31	0,884	4	4	4,42	0,643	4	4	0,632
29. O professor nas aulas de Educação Física coloca questões aos alunos fazendo-os refletir sobre a matéria que está a ensinar.	4,15	0,967	3	4	4,58	0,578	5	5	0,065
30. O professor nas aulas de Educação Física faz um resumo da matéria no início e no final da aula, para saber o que os alunos aprenderam.	4,08	0,891	4	4	4,12	0,909	3	4	0,914
34. O professor nas aulas de Educação Física é claro quando corrige os alunos.	4,15	0,834	3	4	4,46	0,647	4	4	0,140
35. O professor nas aulas de Educação Física dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	4	0,693	3	4	4,58	0,504	4	4	0,009*
37. O professor nas aulas de Educação Física utiliza a demonstração (exemplifica) na apresentação dos exercícios.	4,69	0,679	3	4	4,77	0,43	5	4	0,539
38. O professor nas aulas de Educação Física utiliza diferentes formas para ajudar os alunos nas suas aprendizagens.	4,27	0,724	3	4	4,62	0,496	4	4	0,058
39. O professor nas aulas de Educação Física utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	3,96	1,076	4	4	4,42	0,758	4	4	0,041*
40. O professor nas aulas de Educação Física certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	4,35	0,745	2	4	4,42	0,758	4	4	0,861
Média	4,27	0,801	3,38	3,92	4,52	0,609	4,08	4,15	

Ao observarmos os dados apresentados na tabela 2, conseguimos perceber que as perguntas 10, 13, 35 e 39 apresentam diferenças significativas entre os dois momentos.

Relativamente à questão 10, “O professor nas aulas de Educação Física conhece a matéria que está a ensinar.”, consideramos que o aumento da média da resposta possa

se ter sucedido devido ao aumento da confiança do professor, que poderá ter transmitido mais segurança na instrução dos conteúdos. Poderá também estar associado ao reforço realizado no estudo das matérias a abordar, que fez com que a transmissão dos conteúdos fosse mais coesa.

Relativamente à questão 13, “O professor nas aulas de Educação Física dá a matéria de forma que os alunos consigam fazer a ligação com o que já aprenderam.”, consideramos que existiu uma preocupação extra por parte do professor, em através das unidades de ensino, esquematizar o seu planeamento anual em detrimento das necessidades dos alunos, apresentando desde o início uma sequência lógica. Consideramos ainda, que a preocupação em realizar uma “ponte” na preleção inicial de cada aula, entre os conteúdos abordados e os a abordar, possa ter contribuído para o presente resultado positivo na perceção dos alunos.

Em relação à questão 35, “O professor nas aulas de Educação Física dá informações decisivas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.”, consideramos que houve um aumento positivo na opinião dos alunos devido à constante preocupação do professor estagiário em dar feedbacks aos seus alunos sempre com o cuidado de fechar os ciclos, uma vez que este processo acaba por ser um dos mais significativos para as suas aprendizagens. Quina, Costa e Diniz (1995), caracterizam o FB pedagógico como o comportamento do processo de ensino do professor mais influente na aprendizagem dos alunos.

Por último, relativamente à questão 39, “O professor nas aulas de Educação Física utiliza os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.”, esta acabou por ser uma das estratégias apresentadas e utilizadas durante o estágio, com o intuito de através de bons exemplos criar imagem significativas das situações de aprendizagem, tornando os alunos o centro da ação. Onofre (1995), advoga que a utilização da informação visual é seguramente mais eficaz do que o tradicional hábito da informação verbal. Desta forma e através da presente estratégia, acabamos por proporcionar um impacto positivo tanto na dimensão instrução como na dimensão gestão.

Relativamente à média das respostas dos alunos, conseguimos observar que houve um ligeiro aumento do M1 para o M2 (de 4,27 para 4,52), que acabou por ser fruto das estratégias já enumeradas. Conseguimos também observar que houve um aumento na média das respostas do professor, entre os dois momentos, passando de 3,38 para 4,08,

que podemos justificar novamente explicar pela experiência vivida e pelas diversas estratégias aplicadas, que tornaram o processo de instrução mais rico.

Concluimos a análise, com a observação de um aumento da média das respostas da professora orientadora, entre os dois momentos, passando de 3,92 para 4,15.

Na tabela 3, apresentam-se os resultados obtidos durante a análise dos dados da percepção dos alunos e professor relativamente à dimensão “relação pedagógica” no M1 e M2.

Tabela 3 - Dimensão Relação Pedagógica: Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos e do professor estagiário no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário

Itens	Dimensão Relação Pedagógica								Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos) Sig. ($p \leq 0,05$)*
	M1 (26/11/2020)				M2 (09/04/2021)				
	Alunos		Prof. Estagiário	Prof. ^a Orientadora	Alunos		Prof. Estagiário	Prof. ^a Orientadora	
	Média	SD	Valor	Valor	Média	SD	Valor	Valor	
9. O professor nas aulas de Educação Física dá ritmo e entusiasmo às aulas.	3,92	0,845	3	3	4,54	0,508	4	4	0,002*
11. O professor nas aulas de Educação Física aceita as novas ideias dos alunos.	3,58	0,925	4	4	4,12	0,516	4	4	0,151
16. O professor nas aulas de Educação Física por vezes, zanga-se com algum aluno, sem razão para tal. *(valor inverso)	3,04	1,216	4	5	4,19	0,634	5	5	0,001*
17. O professor nas aulas de Educação Física encoraja os alunos.	4,27	0,724	5	4	4,65	0,562	5	5	0,064
18. O professor nas aulas de Educação Física dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	3,92	0,628	3	4	4,15	0,732	4	4	0,156
19. O professor nas aulas de Educação Física estimula a que cada aluno se responsabilize pelos seus atos.	4,04	0,871	3	4	4,35	0,629	5	5	0,122
20. O professor nas aulas de Educação Física estimula a intervenção do aluno e a apresentação das suas ideias.	4	0,894	3	4	4,08	0,744	3	4	0,796
22. O professor nas aulas de Educação Física relaciona-se muito bem com os alunos.	3,92	1,197	4	5	4,81	0,402	5	5	0,001*
24. O professor nas aulas de Educação Física estimula uma boa relação entre todos os alunos da turma.	4	1,02	4	5	4,73	0,452	5	5	0,006*
27. O professor nas aulas de Educação Física preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	4,19	0,749	5	5	4,62	0,637	5	5	0,033*
36. O professor nas aulas de Educação Física trata os alunos com respeito.	4,77	0,514	5	5	4,92	0,272	5	5	0,157
42. O professor nas aulas de Educação Física mostra-se disponível para auxiliar os alunos no final das aulas.	4,15	1,084	5	4	4,62	0,571	5	5	0,051
43. O professor nas aulas de Educação Física motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).	3,38	1,203	3	2	4,42	0,987	3	2	0,006*
Média	3,96	0,913	3,92	4,15	4,48	0,588	4,46	4,46	

Ao observarmos os valores obtidos, conseguimos perceber que as perguntas 9, 16, 22, 24, 27 e 43 apresentam diferenças significativas entre os dois momentos.

Relativamente à pergunta 9, “O professor nas aulas de Educação Física dá ritmo e entusiasmo às aulas.”, conseguimos observar que existiu um aumento positivo da percepção dos alunos relativamente à prática do professor. A este propósito, após a interpretação dos resultados obtidos na primeira análise, procurámos mudar um pouco o nosso registo, passando a ser mais ativos e dinâmicos na forma como liderávamos as nossas aulas e os nossos alunos, promovendo o empenho de forma extrínseca aos alunos, sabendo nós que uma atitude positiva e o entusiasmo que o professor deposita na sua intervenção pedagógica torna o ensino mais eficiente, assim como estabelece um ambiente favorável ao mesmo (Siedentop,1983).

Relativamente à pergunta 16, 22, 24 e 27, podemos interpretar o aumento de respostas positivas, através do facto do professor ter procurado conhecer melhor os alunos, pela preocupação em perceber as atitudes dos alunos em vez de atuar sem procurar as razões dos acontecimentos e pelas criações de laços “extra-aula”, criados através de atividades extracurriculares, como o projeto DAC e a visita de estudo. Já referia Onofre (1995), que o professor deve procurar interagir diretamente com os alunos com base em assuntos do seu interesse, mostrando-se disponível para as suas necessidades. Relativamente aos resultados positivos obtidos na pergunta 43, “O professor nas aulas de Educação Física motiva os alunos para que eles pratiquem desporto para além da aula/escola (tempos livres).”, consideramos que estejam associados, mais uma vez, ao Ensino à Distância, uma vez que um dos tópicos abordados, durante esse período, foi o desporto.

Relativamente à média das respostas dos alunos, conseguimos observar que houve um aumento significativo do M1 para o M2 (de 3,96 para 4,48). Conseguimos também observar que houve um aumento na média das respostas do professor, entre os dois momentos, passando de 3,92 para 4,46. De uma forma geral, consideramos que o sucesso desta dimensão adveio da criação de laços entre professor-turma, que acabou por ser fomentado através do cargo de assessoria à diretora de turma. Outro fator que teve impacto positivo nesta dimensão, foi a criação e implementação de rotinas, que acabaram por prevenir possíveis comportamentos de desvio de tarefa.

Concluimos a análise, com a observação de um aumento da média das respostas da professora orientadora, entre os dois momentos, passando de 4,15 para 4,46.

Na tabela 4, apresentam-se os resultados obtidos durante a análise dos dados da percepção dos alunos e professor relativamente à dimensão “disciplina” no M1 e M2.

Tabela 4 - Dimensão Disciplina: Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos e do professor estagiário no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário

Itens	Dimensão Disciplina								Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos) Sig. ($p \leq 0,05$) *
	M1 (26/11/2020)				M2 (09/04/2021)				
	Alunos		Prof. Estagiário	Prof. ^a Orientadora	Alunos		Prof. Estagiário	Prof. ^a Orientadora	
	Média	SD	Valor	Valor	Média	SD	Valor	Valor	
7. O professor nas aulas de Educação Física mantém a turma controlada.	4,19	0,694	4	4	4	0,49	4	5	0,166
14. O professor nas aulas de Educação Física é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos de indisciplina.	3,81	0,849	4	5	4,12	0,588	5	5	0,831
23. O professor nas aulas de Educação Física por vezes, permite comportamentos de indisciplina. *(valor inverso)	3,58	1,362	3	5	4,31	0,679	5	5	0,013*
28. O professor nas aulas de Educação Física previne comportamentos de indisciplina.	4,12	0,766	3	5	4,19	0,634	4	5	0,593
Média	3,93	0,918	3,50	4,75	4,16	0,598	4,50	5,00	

Ao observarmos os valores apresentados na tabela 4 percebemos que apenas a pergunta 23, “O professor nas aulas de Educação Física por vezes, permite comportamentos de indisciplina”, apresenta diferenças significativas entre os dois momentos. Relativamente a esta análise, conseguimos perceber que os resultados apresentados pelos alunos foram mais positivos no segundo momento, comparativamente ao primeiro, o que poderá ter sido causado pela transmissão de responsabilidade aos alunos. Segundo Santos, Corte-Real, Dias, Fonseca & Regueiras, (2016), devem criar-se tarefas suficientemente desafiantes para que as crianças possam tornar-se mais autónomas como a atribuição de responsabilidades na organização e planeamento de atividades. Desta forma, ao longo do segundo semestre, promovemos atividades onde os alunos trabalhavam por grupos, em que cada semana um aluno diferente assumia a liderança. Estes alunos tiveram como principais responsabilidades, o controlo e gestão do seu grupo, ajudar o professor nas tarefas inerentes à gestão da aula e ser um exemplo ativo para com os seus colegas. Martinek & Hellison (2009), afirmam que é fundamental dar oportunidades aos alunos de liderar, errar e refletir com o professor de EF. Assim e através da estratégia dos líderes, promovemos momentos de reflexão, onde no final de cada UE, discutimos a liderança de cada líder e o desempenho de todos os membros dos grupos.

Durante o presente ano letivo, procurámos para além de transmitir conhecimentos, ajudar o aluno a construir o seu carácter, fundamentando-se nos princípios de respeito, de

camaradagem, de entreajuda, de autonomia e de amizade. Procurámos também, através da estratégia do líder, transmitir estes princípios e deixar os alunos autorregularem os seus comportamentos e sempre que existia oportunidade, regularem o seu processo de ensino.

A partir da análise das médias das respostas dos alunos, entre o M1 e M2, conseguimos perceber que as estratégias utilizadas tiveram um impacto positivo na opinião dos alunos, uma vez que entre os dois momentos, existiu um aumento de respostas positivas, tendo subido de 3,93 para 4,16. Conseguimos também observar que houve um aumento na média das respostas do professor, entre os dois momentos, passando de 3,50 para 4,50. Este aumento, pode ser justificado pela implementação das estratégias anteriormente referidas.

Concluimos a análise, com a observação de um aumento da média das respostas da professora orientadora, entre os dois momentos, passando de 4,75 para 5,00.

Na tabela 5, apresentam-se os resultados obtidos durante a análise dos dados da perceção dos alunos e professor relativamente à dimensão “avaliação” no M1 e M2.

Tabela 5 - Dimensão Avaliação: Estatística descritiva e inferencial das respostas dos alunos e do professor estagiário no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário

Itens	Dimensão Avaliação								Teste Wilcoxon (M1/M2 Alunos) Sig. ($p \leq 0,05$)*
	M1 (26/11/2020)				M2 (09/04/2021)				
	Alunos		Prof. Estagiário	Prof. ^a Orientadora	Alunos		Prof. Estagiário	Prof. ^a Orientadora	
	Média	SD	Valor	Valor	Média	SD	Valor	Valor	
8. O professor nas aulas de Educação Física informa o aluno sobre o que faz bem ou mal, na aula.	4,54	0,582	3	4	4,58	0,578	4	4	0,822
15. O professor nas aulas de Educação Física é justo nas avaliações.	4,31	0,788	4	5	4,62	0,496	5	5	0,142
31. O professor nas aulas de Educação Física utiliza diferentes formas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	3,31	1,05	2	3	3,85	0,881	3	4	0,059
32. O professor nas aulas de Educação Física apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	3,65	0,936	2	2	4,69	0,471	3	3	0,000*
33. O professor nas aulas de Educação Física foca a sua avaliação nas matérias dadas.	4,23	0,815	3	5	4,46	0,706	5	5	0,265
41. O professor nas aulas de Educação Física corrige os alunos nas aulas de avaliação, para que tenham melhores resultados.	4,19	0,895	3	4	4,5	0,583	4	4	0,169
Média	4,04	0,844	2,83	3,83	4,45	0,619	4	4,17	

Conseguimos perceber, através da tabela 5, que apenas a pergunta 32, “O professor nas aulas de Educação Física apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.”, apresenta diferenças significativas entre os dois momentos. Nobre (2019) afirma que a avaliação deve ser pensada para uma integração dos alunos no próprio

processo de avaliação, devendo fomentar-se uma avaliação coparticipada. Nesse sentido, este resultado pode ser explicado através da implementação de estratégias que visavam a comunicação ativa dos resultados das avaliações dos alunos, através dos balanços realizados no final de cada aula e através da plataforma Teams, onde lhes era comunicado o ponto de partida, a evolução e o que necessitavam de realizar para melhorar as suas notas. Estas estratégias acabaram por apresentar um impacto positivo na perceção dos alunos e principalmente na sua evolução e empenho na aula.

A partir da análise das médias das respostas dos alunos, entre o M1 e M2, conseguimos perceber que as estratégias utilizadas tiveram um impacto positivo na opinião dos alunos, uma vez que entre os dois momentos, existiu um aumento de respostas positivas, tendo subido de 4,04 para 4,45. Conseguimos também observar que houve um aumento substancial na média das respostas do professor, entre os dois momentos, passando de 2,83 para 4,45. Esta situação deveu-se à falta de experiências e vivências no primeiro momento em que foi realizado o questionário, que levou a que a análise e reflexão do processo fosse mais negativa.

Concluimos a análise, com a observação de um aumento da média das respostas da professora orientadora, entre os dois momentos, passando de 3,83 para 4,17.

Na tabela 6, apresentam-se as médias das respostas dos alunos, do professor estagiário e da professora orientadora, no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário nas cinco dimensões.

Tabela 6 - Estatística descritiva das respostas dos alunos, do professor estagiário e da orientadora no 1º e 2º momentos de aplicação do questionário nas 5 dimensões da Intervenção Pedagógica

Dimensão	M1 (26/11/2020)			M2 (09/04/2021)		
	Alunos (média ± sd)	Professor Estagiário (média)	Professora Orientadora (média)	Alunos (média ± sd)	Professor Estagiário (média)	Professora Orientadora (média)
Planeamento e Organização	4,06 ± 0,750	3,75	3,63	4,50 ± 0,569	3,88	3,88
Instrução	4,27 ± 0,801	3,38	3,92	4,52 ± 0,609	4,08	4,15
Relação Pedagógica	3,96 ± 0,913	3,92	4,15	4,48 ± 0,588	4,46	4,46
Disciplina	3,93 ± 0,918	3,50	4,75	4,16 ± 0,598	4,50	5,00
Avaliação	4,04 ± 0,844	2,83	3,83	4,45 ± 0,619	4,00	4,17

Legenda: Momento 1 (M1); Momento 2 (M2); Desvio Padrão (sd)

No gráfico 1 estão representados os valores globais por dimensão, dos alunos, do professor estagiário e da professora orientadora, relativamente às suas perceções sobre a prática pedagógica do professor estagiário, no primeiro momento de atribuição dos questionários (26/11/2020).

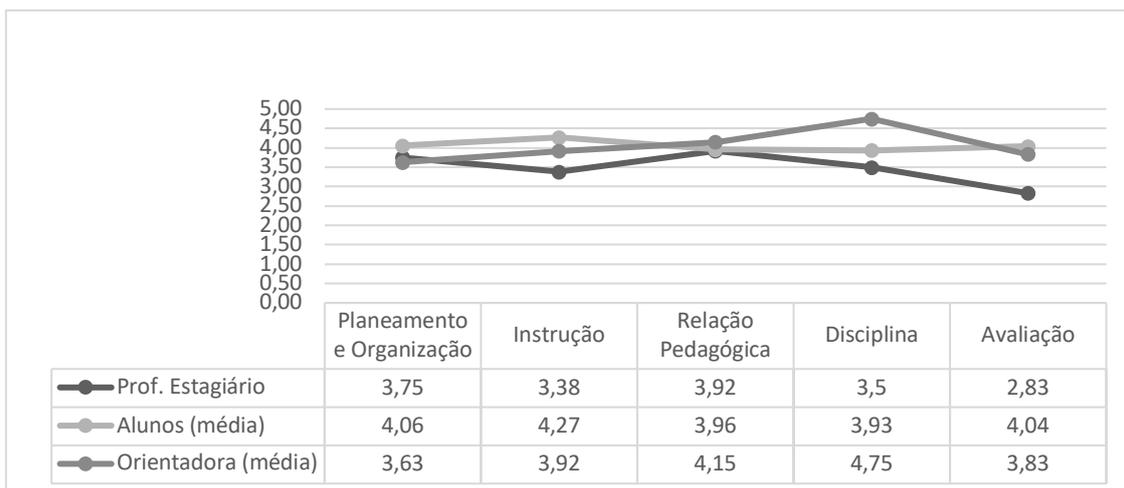


Gráfico 1 - Percepção dos alunos, da orientadora e do prof. estagiário, relativamente às várias dimensões do processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física no M1

No gráfico 2 estão representados os valores globais por dimensão, dos alunos, do professor estagiário e da professora orientadora, relativamente às suas percepções sobre a prática pedagógica do professor estagiário, no segundo momento de atribuição dos questionários (09/04/2021).

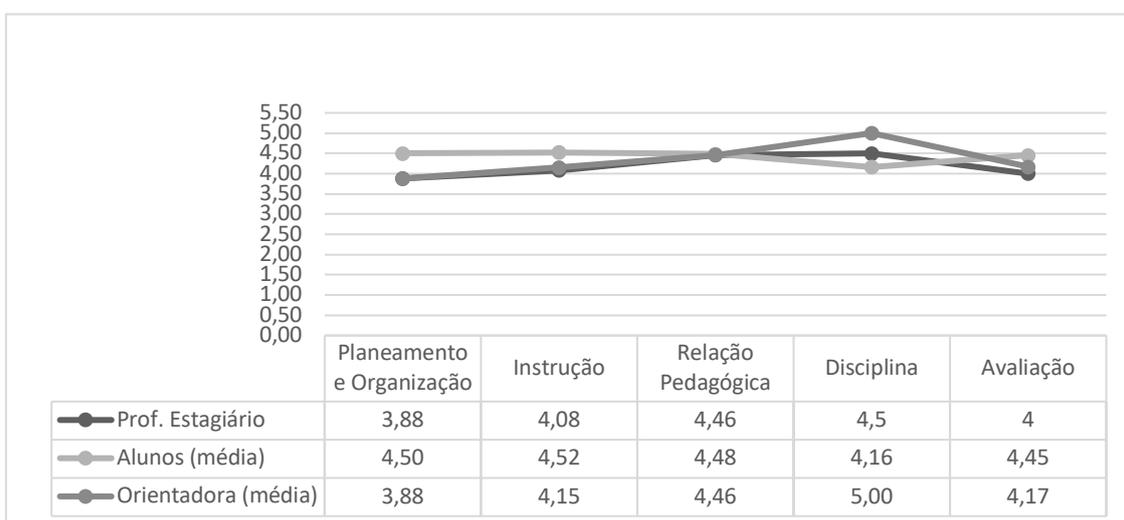


Gráfico 2 - Percepção dos alunos, da orientadora e do prof. estagiário, relativamente às várias dimensões do processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física no M2

Através da análise da tabela 6 e dos gráficos 1 e 2, conseguimos perceber que do momento 1 para o momento 2 existiu um aumento positivo, que consideramos relevante da percepção de todos os intervenientes, do presente estudo, nas 5 dimensões. Como fomos referindo ao longo do presente estudo, conseguimos perceber que a reflexão, a implementação de estratégias e o aumento da experiência foram fatores preponderantes na evolução da prática pedagógica do professor estagiário.

Ao direcionarmos o nosso olhar para os valores médios e seus desvios, entre os dois momentos nas 5 dimensões em estudo, conseguimos verificar que na segunda aplicação do questionário as respostas foram mais conceptuais entre os alunos, tendo havido menor dispersão nas respostas dadas.

Os gráficos 1 e 2, permitiram-nos ter uma visão mais global das várias dimensões da intervenção pedagógica estudadas. Neles, estão representados, por dimensão, os valores médios das respostas dos alunos, da professora orientadora e do professor estagiário, relativamente às suas percepções da intervenção pedagógica do professor.

Os gráficos 1 e 2, podem ser analisados de duas formas, quanto ao nível e quanto à sua forma. O nível analisa-se somando as médias de todas as dimensões, tanto dos alunos como dos professores. Relativamente ao gráfico 2, o nível total dos alunos, professora orientadora e professor estagiário são 22.11, 21.66 e 20.92, respetivamente. Comparando estes dados com os do M1 (20.26, 20.28, 17,38), conseguimos perceber que apesar de existir uma maior convergência de percepções entre os três grupos de intervenientes, o professor estagiário continua a apresentar um resultado inferior aos restantes, subvalorizando-se, registando uma diferença de 1,19 valores comparativamente ao grupo dos alunos e 0,74 valores, comparativamente à professora orientadora. Estas diferenças de valores totalizam um valor de 5,38% inferior à percepção total dos alunos e 3,4% inferior à percepção da professora orientadora. Consideramos que os dos resultados positivos estejam associados ao crescimento e evolução do professor estagiário, ao processo de crescimento e conhecimento da relação professor-turma e as estratégias aplicadas nas 5 dimensões.

Quanto à forma do gráfico de perfil do segundo momento (gráfico 2), conseguimos observar que o professor estagiário e a professora orientadora apresentam uma forma semelhante, diferenciando-se apenas na dimensão disciplina, tendo o estagiário apresentado um valor médio mais baixo do que o valor apresentado pela professora orientadora. Comparando a forma do gráfico dos alunos com a do professor estagiário, conseguimos verificar que os alunos apresentam resultados mais elevados na maioria das dimensões, com exceção à disciplina, onde apresentam um valor mais baixo do que o do professor, perfazendo uma diferença entre os dois valores de 0,34. Conseguimos ainda observar, que na dimensão relação pedagógica os três grupos de intervenientes convergiram na percepção da prática pedagógica, tendo apresentado valores

muito semelhantes, diferenciando apenas 0,02 da percepção dos alunos para a percepção do professor estagiário e da professora orientadora.

De uma forma geral conseguimos perceber que existiu uma aproximação das linhas do gráfico 1 para o gráfico 2, ou seja, uma convergência de percepções entre os três grupos nas 5 dimensões e que os resultados apresentados foram superiores e mais positivos comparativamente ao M1.

Conclusão

A consciencialização de que as opiniões dos alunos são uma ferramenta essencial e enriquecedora no processo de autorregulação da Prática Pedagógica (PP) do professor está cada vez mais presente na comunidade docente e cada vez mais se torna uma temática estudada e abordada. Nobre (2013) advoga que, ao longo da sua formação, o professor precisa de aprender a refletir sobre o seu trabalho, sobre as suas realizações e metodologias, confrontando consigo e com os outros, questionando as suas representações, avaliando e discutindo, regulando o seu fazer o seu saber fazer.

Partindo desse pressuposto, a realização deste estudo permitiu-nos refletir acerca da percepção dos agentes envolvidos no processo Ensino-Aprendizagem (professor estagiário-alunos e professor estagiário-professora orientadora).

Através do presente estudo, conseguimos concluir que do momento 1 para o momento 2 existiu um aumento positivo da percepção de todos os intervenientes, nas 5 dimensões da intervenção pedagógica do professor estagiário no contexto da aula de Educação Física. Conseguimos também perceber que a reflexão, a implementação de estratégias e o aumento da experiência foram fatores preponderantes na evolução da prática pedagógica do professor estagiário. Concluimos ainda, que no M2 existiu uma aproximação, ou seja, uma convergência de percepções entre os três grupos nas 5 dimensões, o que nos leva a crer que os resultados apresentados são o espelho de uma evolução da prática pedagógica do professor estagiário.

Ao longo do presente estudo surgiram alguns imprevistos que acabaram por condicionar a sua evolução. O Ensino à Distância acabou por ser a maior adversidade enfrentada, devido ao longo período de tempo que passámos sem a prática presencial das aulas de Educação física. Quando voltámos ao regime presencial percebemos que tinha existido uma regressão tanto na aquisição de conteúdos como na implementação de

rotinas. O trabalho e as estratégias apontadas na primeira intervenção tiveram de ser reanalisadas e reestruturadas de forma a acompanhar as necessidades dos alunos.

Para futuras investigações, sugerimos que a amostra seja maior e que exista uma entrevista para as situações extremas negativas, ou seja, quando um aluno apresenta uma resposta negativa que se destaca dos restantes elementos da amostra, consideramos que seja importante perceber o porquê dessa resposta, com o intuito de conseguirmos abordar personalizadas o problema em questão.

O presente estudo foi uma ferramenta importantíssima para o nosso ano de estágio, uma vez que nos obrigou a refletir sobre a nossa prática pedagógica, através da percepção dos nossos alunos e orientadores. Esta reflexão acabou por trazer benefícios ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que houve a necessidade de refletir, procurar, aplicar estratégias e reavaliar todo o processo para colmatar os resultados menos positivos.

Considerações Finais do Relatório de Estágio

Ao dar por terminado o estágio pedagógico, podemos concluir que foi uma das experiências mais enriquecedoras ao longo destes 5 anos de estudo e como tal, sentimos a necessidade de realizar uma retrospectiva desta grande aventura que vivemos ao longo dos últimos 10 meses.

Percebemos desde cedo que a imagem que tínhamos do EP era totalmente diferente daquela que acabamos por vivenciar e que estávamos perante um grande desafio que iria exigir o melhor de nós, através de inúmeras tarefas que tornaram a nossa experiência mais transversal e completa possível. Ao termos a plena noção de que o papel do professor requer demasiado conhecimento e trabalho, assumimos desde o primeiro dia, uma postura de querer procurar conhecimento, demonstrando sempre total disponibilidade para auxiliar os diversos agentes intervenientes da escola e do EP, aproveitando cada momento para trocar experiências e adquirir aprendizagens.

Foram vários os desafios enfrentados que muitas vezes nos fizeram questionar se tínhamos tomado a decisão mais correta ou até mesmo questionar se tínhamos capacidades para os ultrapassar e neste sentido, consideramos que o sucesso obtido apenas foi possível, através da ajuda e colaboração de todo o NE. Assim, percebemos que ser professor, não é assumir uma posição solitária, mas sim, assumir uma postura de total abertura para com a comunidade escolar, estando sempre disponível para ensinar e

aprender, quer seja com os colegas de profissão, com os alunos, com os funcionários ou até mesmo com os encarregados de educação.

Neste sentido, consideramos que a assessoria ao cargo de DT, nos proporcionou ferramentas e experiências bastantes ricas e únicas, ao termos tido a oportunidade de “vestir a pele” da função. Através desta experiência, conseguimos perceber as dificuldades que o professor tem em manter uma relação ativa e preponderante entre o aluno-professor, professor-encarregado de educação e professor-aluno-encarregado de educação. Percebemos também, a importância da manutenção de uma ligação estável e ativa entre estes três intervenientes, para que haja sucesso no processo de aprendizagens dos alunos e no caso dos professores, no processo de ensino. Não temos dúvidas de que o DT assume um papel decisivo no envolvimento e desenvolvimento de todos os alunos, quer a nível das aprendizagens quer a nível do saber ser e saber estar.

Um dos ensinamentos que o estágio nos trouxe, foi que o professor deve sempre manter a sua mente aberta, estando sempre pronto para se adaptar a todas as situações e aprender também através do erro. Neste sentido, podemos considerar que a reflexão é a ferramenta de trabalho mais importante do professor, uma vez que lhe permite realizar a avaliação do seu trabalho e através dessa reflexão readaptar-se, fazendo com que a evolução seja algo que nunca irá estagnar. Concluimos, portanto, que ser “Professor” é mais do que saber ensinar, é saber aprender.

Concluimos o EP com o sentimento de missão cumprida e congratulados com a oportunidade que tivemos em podermos estar num local onde todos os dias conseguíamos “beber” sabedoria, em que todos os dias conseguíamos ter experiências que um dia mais tarde serão preponderantes para a nossa profissão. Terminamos o EP, com a garantia de termos feito tudo para ultrapassar as dificuldades e receios iniciais e mais importante, gratificados com a relação criada entre professor-alunos, tendo tido a oportunidade de observar a nossa turma a evoluir quer a nível do domínio psicomotor, do saber e do saber ser e estar.

Referências Bibliográficas

- Barreiros, J. (2016). Plano Nacional de formação de treinadores. Instituto português do desporto e juventude. Lisboa.
- Bento, J. (1998). Planeamento e avaliação em Educação Física. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). Planeamento e avaliação em Educação Física. Lisboa: Horizonte de Cultura Física.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., e Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6 (1), pp.7-25.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10/11), 135-151.
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. (2016). Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática. Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355-379.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. Em *Revista Saber e Educar* (pp. 7-20). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Gutiérrez Sanmartín, M., & Pilsa Doménech, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6 (24), 212-229.

- Imbernón, F. (2010). Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. (8. ed.) São Paulo: Cortez.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55–67.
- Marques, A. (2003). Percepções de saúde, competência e imagem corporal dos jovens que frequentam os estabelecimentos militares de ensino em Portugal. Tese de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Matos, M. (2004). Risco e Proteção: Adolescentes, Pais, Amigos e Escola.
- Mayer, C. & Costa, D. (2017). A relação professor e aluno. *Revista Maiêutica*, 5 (01), 35- 41. ISSN 2318-6593
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In: Mesquita I, Bento J (ed.). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Nobre, P. (2013) *Investigação ação e formação de professores*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Manuscrito em preparação.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto de Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal).
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim SPEF*, no 12 Inverno de 1995, pp. 75-97.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga: Universidade do Minho.

- Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas (1a Edição). INDE Publicaciones.
- Piéron, M. (2002). Estudi sobre els hàbits esportius dels escolars d'Andorra. Una comparativa europea. Govern D'Andorra. Secretaria d'Estat de Joventut i Esports.
- Piéron, M. (2005). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. INDE.
- Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. E ER: revista de educação, Vol. 2, 66-83.
- Ribeiro-Silva (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. Revista Practicum, V2(2), 18-31.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.
- Siedentop, D. (1998). Aprender a ensinar la educación física. Barcelona: INDE.
- Silva, R. (2007). A auto-avaliação como instrumento de conscientização de alunos de um curso de especialização lato sensu. Olhar de professor, 10(2), 101-115.
- Siedentop, D. (1983). Research on teaching in physical education. In T. Templin, & J. Olson. Teaching in physical education (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Legislação

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série A.
Lisboa: Ministério da Educação.

Anexos

Anexo I - Mapa de Rotação de Espaços (Roulement)

UTILIZAÇÃO DAS INSTALAÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Plano de Ocupação dos Espaços 2020/2021_v2.2

Tempo	Segunda				Terça				Quarta				Quinta				Sexta				ROTAÇÕES		
	P	GIN	EXT1	EXT2	P	GIN	EXT1	EXT2	P	GIN	EXT1	EXT2	P	GIN	EXT1	EXT2	P	GIN	EXT1	EXT2	1º Semestre	2º Semestre	
1	08:40 9ºF	08:25 7ºG			08:25 7ºJ				08:45 7ºF	08:35 8ºI			08:40 9ºE	08:25 7ºI			08:25 8ºI				0	17/09 a 18/09	04/03 a 05/03
2										8ºI											1	21/09 a 25/09 28/09 a 02/10	08/03 a 12/03 15/03 a 19/03
3	10:20 9ºG	10:10 7ºH			10:10 7ºI	10:25 9ºE			10:10 7ºG	10:10 8ºG			10:10 8ºF	10:10 9ºG							2	05/10 a 09/10 12/10 a 16/10	22/03 a 29/03
4										8ºG				8ºF							3	19/10 a 23/10 26/10 a 30/10	1 05/04 a 09/04 12/04 a 16/04
5	11:55 9ºH	11:45 7ºF			11:50 8ºF	11:50 8ºH			11:50 8ºE	11:10 9ºH			11:50 7ºH	12:05 9ºF							4	02/11 a 6/11 09/11 a 13/11	2 19/04 a 23/04 26/04 a 30/04
6						8ºF	8ºH			8ºE											5	16/11 a 20/11 23/11 a 27/11	3 03/05 a 07/05 10/05 a 14/05
7						6ºD								6ºF							6	30/11 a 04/12 07/12 a 11/12	4 17/05 a 21/05 24/05 a 28/05
8		13:55 6ºC								13:55 5ºA	14:00 6ºE								13:55 6ºG		7	14/12 a 21/12 04/01 a 08/01	5 31/05 a 04/06 07/06 a 11/06
9	15:15 6ºG				15:35 6ºF	15:10 5ºF			15:15 5ºE												8	11/01 a 15/01 18/01 a 22/01	6 14/06 a 18/06 21/06 a 25/06
10		15:35 5ºD								15:35 6ºB				15:35 6ºA	15:20 5ºB				15:35 5ºC	16:00 7ºJ	9	25/01 a 29/01 01/02 a 05/02	7 28/06 a 02/07 05/07 a 08/07
11	17:05 6ºB	16:50 5ºA			16:50 5ºB	17:05 6ºA			17:05 6ºC	16:50 5ºC			16:50 5ºD	17:05 6ºD					17:25 6ºE		10	08/02 a 11/02	8
12																							

P - PAVILHÃO

GIN - GINÁSIO

EXT - EXTERIOR

INDICAÇÕES	
OCUPAÇÃO dos Espaços = 2 SEMANAS	
ROTAÇÃO C/ 2 Profs: de P » GIN+EXT1 » P	
ROTAÇÃO C/3 Profs: de P » GIN+EXT1 » EXT2 » P	
Condições climáticas adversas: turma com EXT2 usa telheiro (se interdito, partilha P)	

Anexo II - Plano Anual



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ ESTÊVÃO



1º Semestre																										
7 th	Dia da Semana	17/09/2020 a 01/10/2020	Instalação	06/10/2020 a 15/10/2020	Instalação	20/10/2020 a 29/10/2020	Instalação	03/11/2020 a 12/11/2020	Instalação	17/11/2020 a 26/11/2020	Instalação	03/12/2020 a 17/12/2020	Instalação	05/01/2020 a 14/01/2020	Instalação	19/01/2020 a 21/01/2020	Instalação	08/02/2020 a 26/02/2020	Instalação							
	Etapa	1ª Etapa					2ª Etapa					3ª Etapa														
		PAI/ Recuperação de aprendizagens					Aprendizagem e desenvolvimento					Aprendizagem e Desenvolvimento														
3 th F	FITescola	Basquetebol	Ext1 /Gin	FITescola	Voleibol	PAV	Ginástica Apar	Ginástica Solo	Ext1 /Gin	Basquetebol	Pav	Andebol	Atletismo	Ext1 /Gin	Dança	Ginástica	Ext1 /Gin	Ginástica Ap	Pav	Andebol	Atletismo	Ext1 /Gin	Dança Aeróbica	Ca		
5 th F	Andebol	PAV	PAV	Futebol	Ext1 /Gin	Ext1 /Gin	Badminton	Lançamento	PAV	Badminton	Futebol	Ext1	(Corrida de velocidade)	Voleibol	Solo	Atletismo	(Lançamento do peso)	PAV/ Ext1 /Gin	Solo	Ext1 /Gin	(Salto em comprimento)	Voleibol	Atletismo	Ext1 /Gin	Hidratação	Ca
							Peso	Salto		Física		Aptidão Física			Futebol			Física				Aptidão Física		Alimentação	Aptidão Física	
2º Semestre																										
7 th	Dia da Semana	04/03/2021 a 25/03/2021		Instalação	05/04/2021 a 15/04/2021		Instalação	20/04/2021 a 29/04/2021		Instalação	04/05/2021 a 13/05/2021		Instalação	18/05/2021 a 27/05/2021		Instalação	01/06/2021 a 23/06/2021									
	Etapa	4ª Etapa									5ª Etapa															
		Desenvolvimento e Aplicação									Aplicação/Consolidação e Revisão															
3 th F	Dança Aeróbica		Casa	Futebol	Pav	Badminton	Ext1 /Gin	Andebol	Pav	Voleibol	Ext1 /Gin	Andebol	Ext1 /Gin	Voleibol	Ext1 /Gin	Escalada	Ext1 /Gin	Pav								
5 th F	Orientação		Casa	Dança aeróbica	Ext1 /Gin	Voleibol	Pav	Basquetebol	Ext1 /Gin	Futebol	Ext1 /Gin	Basquetebol	Ext1 /Gin	Atletismo	Ext1 /Gin	Basquetebol	Ext1 /Gin	Andebol								
	DAC			(Estafetas)		Ginástica Solo		(Salto em comprimento) e (Corrida de velocidade)		(Salto em altura) e (Salto em comprimento)		(Salto em comprimento)		(Salto em comprimento)		Andebol		Andebol								
	Desporto			Aptidão Física		Aptidão Física		Aptidão Física		Ginástica de Aparelhos		Aptidão Física		Aptidão Física		(DAC)		(DAC)								
	Aptidão Física			Fitescola												(FITescola)										

Anexo III - Estrutura do Plano de Aula

Plano Aula			
Professor:		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Semestre:	Local/Espaço:	Duração da aula:
Nº da aula:	Etapa: / Aula:	U.E.: / Aula:	Aula/matéria:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Sumário:			

Tempo		Objetivos Específicos	Descrição da Tarefa/ Estratégia de Organização	Objetivos Operacionais	Componentes Críticas
T	P				
Parte Inicial da Aula					
Parte Fundamental da Aula					
Parte Final da Aula					

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

Anexo IV - Estrutura do Relatório de Aula

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:
<u>Planeamento da aula</u> (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor)
<u>Instrução:</u> <u>Gestão:</u> <u>Clima:</u> <u>Disciplina:</u>
<u>Resultados da avaliação formativa:</u>
<u>Decisões de ajustamento:</u> <ul style="list-style-type: none">•
<u>Aspetos positivos mais salientes:</u> <ul style="list-style-type: none">•
<u>Oportunidades de melhoria:</u> <ul style="list-style-type: none">•

Anexo V - Protocolo de Avaliação Inicial (AFI)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE JOSÉ ESTÊVÃO

ANO LETIVO 2019/2020

PROTOCOLO
DE
AVALIAÇÃO INICIAL

Introdução

O processo de avaliação, nas suas vertentes diagnóstica e prognóstica, assume particular importância no processo de ensino-aprendizagem, pelo facto de constituir um instrumento de extrema utilidade na aferição dos diferentes níveis de prática e no conhecimento específico de cada aluno.

Neste sentido, tornar-se-á relevante apresentar os objetivos da Avaliação Inicial:

- Avaliar o nível inicial dos alunos no conjunto de matérias;
- Identificar alunos críticos por matéria e matérias prioritárias, bem como aspetos críticos no tratamento de cada matéria (formas de organização, questões de segurança, formação de grupos, etc.);
- Definir as grandes etapas do ano letivo;
- Recolher informação para definição de prioridades de desenvolvimento (objetivos) para a etapa seguinte;
- Obter informação para em grupo, elaborar ou reformular o plano plurianual, estabelecendo metas por ano e definindo objetivos mínimos.

No seguimento destes objetivos, deverão ter-se em atenção as seguintes indicações metodológicas:

- As situações de avaliação inicial devem ser entendidas como verdadeiras situações de aprendizagem;
- O professor deve acompanhar as situações dando *feedbacks* de forma a corrigir as execuções dos alunos;
- As opções tomadas em função da avaliação inicial não são definitivas.

Metodologia

Os alunos serão submetidos a diferentes situações práticas, de forma a facilitar a Avaliação Inicial, com o objetivo de verificar a sua condição física e os diferentes comportamentos técnico-táticos, numa abordagem que deverá contemplar todas as matérias que serão lecionadas ao longo do ano letivo.

Cada situação de exercício pretende verificar o cumprimento de um conjunto de critérios correspondente a cada um dos níveis de especificação das matérias. Sendo assim:



Figura 1 – Avaliação diagnóstica numa situação de exercício

Para o nível avançado não se propõe avaliação inicial. Considera-se que, um aluno que cumpra o nível Introdutório e nível Elementar está apto a trabalhar no nível Avançado, não sendo necessária a sua observação para prognosticar o trabalho a desenvolver ao longo do ano.

Métodos de Registo

De modo a facilitar a identificação do aluno com o nível em que este se encontra na avaliação das diferentes modalidades, para cada situação existe um determinado número de conteúdos técnico/táticas. Estes são ou não cumpridos, o que é verificado pela realização ou não das componentes críticas que lhe correspondem. Assim, somente se todos as componentes críticas forem cumpridas pelos alunos, o conteúdo é verificado. Por exemplo:

CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
MANCHETE	<ul style="list-style-type: none"> - efetua a extensão completa dos braços - contacta a bola nos antebraços - não eleva os braços acima da linha dos ombros - efetua a flexão / extensão dos membros inferiores

Tabela 2 – Exemplo de critérios para ação técnica

O conteúdo *Manchete* só é verificada caso as quatro componentes críticas que lhe correspondem sejam verificadas na execução do aluno. Para cada conteúdo utiliza-se o seguinte sistema de notação:

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

Para que o aluno se encontre em determinado nível é necessário que ele cumpra todas as componentes críticas que lhe são correspondentes (notação 3). Neste caso, será também avaliado na situação B.

VOLEIBOL								
			SITUAÇÃO A		SITUAÇÃO B			
			Nível Introdutório		Nível Elementar			
Nº	NOME	NÍVEL	MANCHETE	PASSE	SERVIÇO POR BAIXO	RECEÇÃO	PASSE COLOCADO	REMATE EM APOIO
1	António	I	3	3	3	2	1	0

Tabela 3 – Exemplo 1 do método de registo

Ao observar a tabela anterior verifica-se que o aluno cumpre todas as componentes críticas de todos os conteúdos avaliados no Nível Introdutório e apenas um no Nível Elementar. Como tal, o aluno encontra-se no Nível Introdutório.

Métodos de Aplicação

Cada aluno será avaliado nas diferentes situações práticas tendo em conta as condições de realização assim definidas. Mesmo em situação coletiva, os alunos serão observados e avaliados pela qualidade das suas execuções individuais.

O nível inicial identificado por este protocolo corresponde ao nível em que o aluno se encontra, pelo que os objetivos terminais a trabalhar no ano serão os correspondentes ao nível acima designado no PNEF.

Avaliação das Atividades Físicas e Desportivas

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

- FUTEBOL
- VOLEIBOL
- BASQUETEBOL
- ANDEBOL

GINÁSTICA

- GINÁSTICA DE SOLO
- GINÁSTICA DE APARELHOS

ATLETISMO

- SALTO EM COMPRIMENTO
- LANÇAMENTO DO PESO

DESPORTOS DE RAQUETAS

- BADMINTON

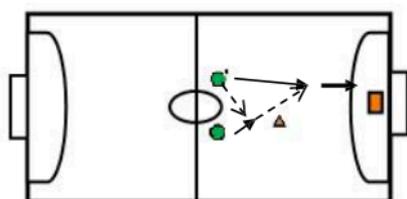
Jogos Desportivos Coletivos

FUTEBOL

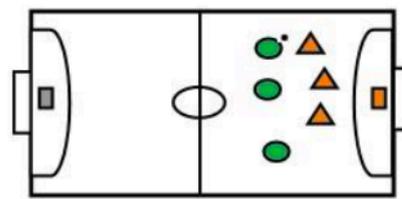
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Realizar as letivo técnico-táticas nas situação propostas.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none"> Grupos de 3 elementos – Sit. A 6 equipas de 4 elementos (3 + GR) – Sit. B
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos iniciam e terminam os exercícios ao sinal do professor. Os alunos após remate trocam de funções (Sit. A).
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Bolas e pinos

ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO

SITUAÇÃO A



SITUAÇÃO B



DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:

Situação A:

- Os alunos atacantes procuram finalizar, em situação de superioridade numérica (2x1), contra o aluno defensor.
- A defesa é condicionada (não pode interceptar a bola).
- Os alunos devem realizar, pelo menos, 3 passes entre eles antes de finalizar.

Situação B:

- Jogo reduzido 4x4 (3+GR x 3+GR)

FUTEBOL												
Nº	NOME	NIVEL		SITUAÇÃO A				SITUAÇÃO B				OBSERVAÇÕES
		D	P	Nível Introdutório				Nível Elementar				
				PASSE	RECEÇÃO	CONDUÇÃO	REMATE	ATAQUE		DEFESA		
								C/BOLA	S/BOLA		ENQ. OFENSIVO	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												
30												

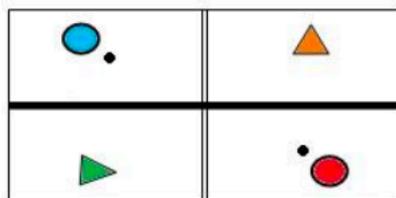
	CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	PASSE	- coloca o pé de apoio ao lado da bola. - direcionada ao colega.
	RECEÇÃO	- enquadra-se com a trajetória da bola. - controla a bola junto ao pé.
	CONDUÇÃO	- não olha diretamente para a bola. - dá pequenos toques, mantendo a bola próxima do pé. - progride no terreno.
	REMATE	- enquadra-se com a baliza. - coloca o pé de apoio ao lado da bola. - inclina o tronco à frente.
	ENQ. OFENSIVO	- direciona-se para a baliza quando ganha a posse de bola. - progride no terreno se não tem oposição.
SITUAÇÃO B	CORRECTA TOMADA DE DECISÃO	- realiza passe a um companheiro desmarcado, caso não possa progredir. - remata se tem a baliza ao seu alcance.
	DESMARCAÇÃO	- oferece linhas de passe.
	MARCAÇÃO	- coloca-se perto do seu atacante, entre este e a baliza.

VOLEIBOL

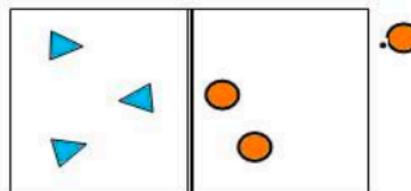
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Realizar as ações técnico-táticas nas situações propostas.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none"> Grupos de 2 elementos – Sit. A Equipas de 3 elementos – Sit. B
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos trocam de companheiro ao sinal do professor (sit. A).
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Bolas de voleibol, rede de voleibol e pinos

ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO

SITUAÇÃO A



SITUAÇÃO B



DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:

Situação A e A':

- Jogo de cooperação 1+1 sem rede.
- Pontos iniciam-se com toque de dedos.
- Apenas se pode realizar toque de dedos.
- A' (a 4m da rede): realiza serviço por baixo e colega recebe com toque de dedos

Situação B:

- Jogo reduzido/condicionado 3x3
- Aconselha-se dar 3 toques na bola antes de a colocar no campo adversário.
- Pontos iniciam-se com serviço.

Nota: a rede encontra-se a 2 m de altura.

VOLEIBOL										
			SITUAÇÃO A		SITUAÇÃO B					
			Nível Introdutório		Nível Elementar					
Nº	NOME	NÍVEL		SERVIÇO POR BAIXO	PASSE	SERVIÇO POR CIMA	RECEÇÃO	PASSE COLOCADO	REMATE EM APOIO	OBSERVAÇÕES
		D	P							
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										

		CONTEUDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	SERVIÇO POR BAIXO		- coloca o pé contrário ao braço de execução um pouco mais avançado. - inclina ligeiramente o tronco à frente. - larga a bola momentos antes de esta ser batida.
	PASSE		- contacta a bola à frente e acima da testa. - coloca as mãos com os polegares e indicadores formando um triângulo. - efetua a flexão / extensão dos membros superiores e inferiores.
SITUAÇÃO B	SERVIÇO POR CIMA		- coloca o pé contrário ao braço de execução um pouco mais avançado. - arma o membro superior que vai efetuar o batimento atrás da cabeça - larga a bola na vertical e faz o batimento no ponto mais alto - acompanha o movimento de batimento, transferindo o peso do corpo do pé de trás para a frente
	RECEÇÃO		- desloca-se e/ou coloca-se de forma a tocar na bola orientando-se para o colega a quem pretende enviá-la.
	PASSE COLOCADO		- coloca a bola numa zona que dificulte a ação dos defesas (espaço vazio).
	REMATE EM APOIO		- contacta a bola à frente e acima da testa.

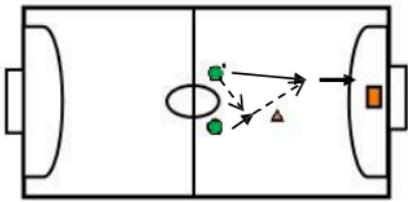
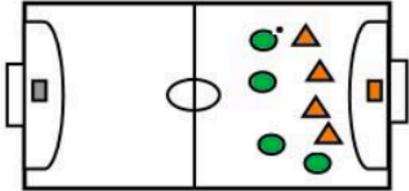
BASQUETEBOL

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Realizar as ações técnico-táticas nas situações propostas.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none"> 2 grupos, 1 em cada meio-campo. 3 elementos em prática de cada vez – Sit. A Equipas de 3 elementos – Sit. B
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none"> O tempo de cada exercício é determinado pelo professor. Os grupos estão orientados na direção das tabelas. Os alunos estão em fila sendo a rotação dos alunos no exercício: A » B » C » D (vai buscar a bola e vai para o final da fila do seu grupo). <p><u>Situação B:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O tempo de cada jogo é determinado pelo professor. Os grupos trocam quando professor ordenar.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Bolas, pinos e coletes
ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO	
<p>SITUAÇÃO A</p>	<p>SITUAÇÃO B</p>
<p>DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:</p> <p>Situação A:</p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno A dribla em progressão, de seguida executa um passe para o aluno C, desmarca-se evitando o defesa passivo (aluno B), recebe o passe do aluno C e lança na passada. <p>Situação B:</p> <ul style="list-style-type: none"> Jogo reduzido 3X3, em cada meio campo. A equipa que recupera a posse de bola tem que sair da linha de 3 pontos para poder atacar. 	

BASQUETEBOL													
			SITUAÇÃO A				SITUAÇÃO B						
			Nível Introdutório				Nível Elementar						
Nº	NOME	NÍVEL		PASSE	RECEÇÃO	DRIBLÉ	LANÇAMENTO NA PASSADA	ATAQUE			DEFESA	OBSERVAÇÕES	
		D	P					CORRETA TOMADA DE DECISÃO	ENQ. OFENSIVO	DESMARCAÇÃO	S/ BOLA		RESSALTO OFENSIVO
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													
26													
27													
28													
29													
30													

		CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	PASSE	PEITO	-coloca os cotovelos junto ao tronco. -empurra a bola na direção do peito do companheiro.
		PICADO	-coloca os cotovelos junto ao tronco. -dirige a bola para o solo através da extensão do braços.
	RECEÇÃO	- controla e amortece a bola.	
SITUAÇÃO B	DRIBLÉ	- não olha para a bola. -amortece o movimento de ressalto da bola. - realiza o movimento ao nível da cintura.	
	LANÇAMENTO NA PASSADA	- eleva o joelho da perna livre em direção ao cesto. -Executa o lançamento com a mão do lado da perna livre	
	RESSALTO OFENSIVO	- antecipa-se ao defensor para ganhar posição - recupera a bola	
	ENQ. OFENSIVO	-direciona-se para o cesto quando ganha a posse de bola.	
	CORRETA TOMADA DE DECISÃO	- progride no terreno se não tem oposição. -realiza passe a um companheiro desmarcado, caso não possa progredir. -lança se tem o cesto ao seu alcance.	
DESMARCAÇÃO	-oferece linhas de passe.		
ATTITUDE DEFENSIVA	-coloca-se perto do seu atacante, entre este e o cesto.		

ANDEBOL

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">Realizar as ações técnico-táticas nas situações propostas.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none">Grupos de 4 elementos (2x1 + GR) – Sit. A4 equipas de 5 elementos (4 + GR) – Sit. B
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none">Os alunos iniciam e terminam os exercícios ao sinal do professorOs alunos após remate ou recuperação de bola por parte da defesa trocam de funções (Sit. A).
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none">Bolas e pinos
ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO	
SITUAÇÃO A	SITUAÇÃO B
	
DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:	
Situação A:	
<ul style="list-style-type: none">Os alunos atacantes procuram finalizar, em situação de superioridade numérica (2x1), contra o aluno defensor.A defesa é condicionada (não pode intercetar a bola).Os alunos devem realizar, pelo menos, 3 passes entre eles antes de finalizar.	
Situação B:	
<ul style="list-style-type: none">Jogo reduzido 5x5 (4+GR x 4+GR).	

ANDEBOL													
SITUAÇÃO A						SITUAÇÃO B							
Nº	NOME	NÍVEL		Nível Introdutório				Nível Elementar					OBSERVAÇÕES
		D	P	PASSE	RECEÇÃO	DRIBLE	REMATE EM SALTO	ATAQUE			DEFESA		
								C/ BOLA		S/ BOLA			
								REMATE EM APDIO	ENQ. OFENSIVO			CORRETA TOMADA DE DECISÃO	
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													
26													
27													
28													
29													
30													

	CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	PASSE	- coloca o pé contrário à mão que tem a bola, ligeiramente mais à frente que o outro. - arma o braço. - roda o tronco.
	RECEÇÃO	- recebe a bola com as duas mãos. - amortece a bola.
	DRIBLE	- não olha para a bola. - contacta a bola com a palma da mão. - progride no terreno.
	REMATE EM SALTO	- efetua 2/3 apoios com a bola na mão. - arma o braço no momento da impulsão.
SITUAÇÃO B	REMATE EM APOIO	- coloca o pé contrário à mão que tem a bola, ligeiramente mais à frente que o outro. - arma o braço. - avança o pé mais recuado, e simultaneamente roda tronco. - direciona-se para a baliza quando ganha a posse de bola.
	ENQ. OFENSIVO	- progride no terreno se não tem oposição.
	CORRETA TOMADA DE DECISÃO	- realiza passe a um companheiro desmarcado, caso não possa progredir. - remata se tem a baliza ao seu alcance.
	DESMARCAÇÃO	- oferece linhas de passe.
	ATTITUDE DEFENSIVA	- intercepta a bola, impede ou dificulta a ação adversária.

Ginástica

GINÁSTICA DE SOLO

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">Realizar os elementos gímnicos propostos.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none">Um a estação onde os alunos realizam os elementos gímnicos do NI (Sit. A)Os alunos que conseguirem realizar os elementos do NI são solicitados a realizar, os elementos do NE (Sit. B)
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none">O aluno que realiza o elemento gímnico ajuda o companheiro que o realiza a seguir (ordem numérica)Apenas permanecem na estação o executante e o ajudante.Os restantes alunos trabalham condição física
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none">Colchões / tapete (rolo)
ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO	
SITUAÇÃO A	SITUAÇÃO B
	
DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:	
Situação A: Em exercício critério o aluno deve realizar os seguintes elementos gímnicos: <ul style="list-style-type: none">posição de equilíbrio - avião;pino de cabeça;rolamentos à frente engrupado;elemento de ligação – 1/2 piruetarolamento à retaguarda engrupado;posição de flexibilidade – ponte / espargata;	
Situação B: Em exercício critério o aluno deve realizar os seguintes elementos gímnicos: <ul style="list-style-type: none">posição de equilíbrio - avião;pino de braços;rolamento à frente c/ MI estendidos, afastados ou unidoselemento de ligação – piruetarolamento à retaguarda c/ MI estendidos, afastados ou unidosroda	

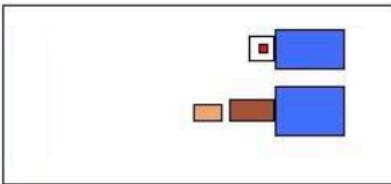
GINÁSTICA DE SOLO										
SITUAÇÃO A										
Nível Introdutório										
Nº	NOME	NÍVEL		AVIÃO	PINO DE CABEÇA	ROL. FR.	1/2 PIR.	ROL. RET.	PONTE	OBSERVAÇÕES
		D	P							
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										

	CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	ROL. À FRENTE	- realiza enrolamento (queixo junto ao peito, corpo fechado) - colocação das mãos à largura dos ombros; - termina na mesma direção do ponto de partida
	ROL. À RETAGUARDA	- realiza enrolamento (corpo fechado) - termina na mesma direção do ponto de partida
	AVIÃO	- eleva uma perna atrás em extensão. - mantém o tronco à altura da bacia. - mantém a perna que está em contacto com o chão em extensão.
	PINO DE CABEÇA	- coloca correctamente as mãos e cabeça (triângulo) - coloca o corpo na vertical, com os segmentos alinhados
SITUAÇÃO B	PONTE	Mantém MI e MS em extensão; Mantém bacia elevada em relação ao solo.
	ROL. À FRENTE (MI estendidos)	- forte impulsão dos M.I. - apoio das mãos longe do apoio dos pés; M.I. estendidos (só se afastam no final do rolamento) - flexão do tronco à frente para a repulsão dos M.S.
	ROL. À RETAGUARDA (MI estendidos)	- flexão do tronco sobre os M.I.; queixo ao peito; mãos apoiadas no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento; repulsão efetiva das mãos no solo
	RODA	- realiza afundo - passa por pino (extensão completa) - termina na posição lateral em equilíbrio
	PINO DE BRAÇOS	- realiza afundo - coloca o corpo na vertical, com os segmentos alinhados

GINÁSTICA DE SOLO										
SITUAÇÃO B										
Nível Elementar										
Nº	NOME	NÍVEL		AVIÃO	PINO DE BRAÇOS	ROL. FR.	PIRUETA	ROL. RET.	RODA	OBSERVAÇÕES
		D	P							
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										

	CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	ROL. À FRENTE	- realiza enrolamento (queixo junto ao peito, corpo fechado) - colocação das mãos à largura dos ombros; - termina na mesma direção do ponto de partida
	ROL. À RETAGUARDA	- realiza enrolamento (corpo fechado) - termina na mesma direção do ponto de partida
	AVIÃO	- eleva uma perna atrás em extensão. - mantém o tronco à altura da bacia. - mantém a perna que está em contacto com o chão em extensão.
	PINO DE CABEÇA	- coloca correctamente as mãos e cabeça (triângulo) - coloca o corpo na vertical, com os segmentos alinhados
SITUAÇÃO B	PONTE	Mantém MI e MS em extensão; Mantém bacia elevada em relação ao solo.
	ROL. À FRENTE (MI estendidos)	- forte impulsão dos M.I. - apoio das mãos longe do apoio dos pés; M.I. estendidos (só se afastam no final do rolamento) - flexão do tronco à frente para a repulsão dos M.S.
	ROL. À RETAGUARDA (MI estendidos)	- flexão do tronco sobre os M.I.; queixo ao peito; mãos apoiadas no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento; repulsão efectiva das mãos no solo
	RODA	- realiza afundo - passa por pino (extensão completa) - termina na posição lateral em equilíbrio
	PINO DE BRAÇOS	- realiza afundo - coloca o corpo na vertical, com os segmentos alinhados

GINÁSTICA DE APARELHOS

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Realizar os elementos gímnicos propostos.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none">• Duas estações com elementos gímnicos do nível I e E em cada estação.• Os alunos que conseguirem realizar os elementos do nível I são solicitados a realizar os elementos do nível E.
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none">• O aluno que realiza o elemento gímnico ajuda o companheiro que o realiza a seguir (ordem numérica)• Apenas permanecem na estação o executante e o ajudante.• Os restantes alunos trabalham condição física
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none">• Colchões de queda, reuther, mini-trampolim
ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO	
SITUAÇÃO A e B	
	
DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:	
Situação A: Em exercício critério o aluno deve realizar os seguinte: <ul style="list-style-type: none">• Salto engrupado no minitrampolim• Eixo no plinto (com plinto na longitudinal);	
Situação B: Em exercício critério o aluno deve realizar os seguintes elementos gímnicos: <ul style="list-style-type: none">• Pirueta no minitrampolim• Salto no minitrampolim• Salto entre mãos (com plinto na longitudinal).	

GINÁSTICA DE APARELHOS								
SITUAÇÃO A								
Nível Introdutório				Nível Elementar				
MINI TRAMPOLIM		PLINTO		MINI TRAMPOLIM		PLINTO		
Nº	NOME	NÍVEL	SALTO ENGRUPADO	EIXO NO PLINTO	PIRUETA	CARPA	SALTO ENTRE MÃOS	OBSERVAÇÕES
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								

	CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	ENGRUPADO	- Realiza um fecho dos membros inferiores em relação ao tronco; - Seguido de abertura rápida;
	EIXO (plinto)	- Primeiro voo longo para apoio das mãos na extremidade distal; - Bacía e pernas acima da linha dos ombros (no momento de apoio das mãos);
SITUAÇÃO B	PIRUETA	- Mantém o controlo e equilíbrio do salto;
	CARPA	- Realiza o fecho das pernas (em extensão) relativamente ao tronco; - Seguido de abertura rápida;
	SALTO ENTRE MÃOS (longitudinal)	- Primeiro voo longo para apoio das mãos na extremidade distal; - Transpõe o aparelho com os joelhos junto ao peito

Atletismo

LANÇAMENTO DO PESO

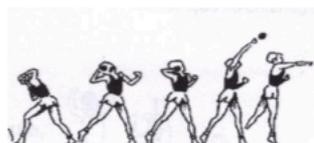
OBJETIVOS/CRITÉRIOS	<ul style="list-style-type: none">Realizar a técnica de lançamento do peso nas situações propostas.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none">Os grupos são organizados pelo professor consoante a situação.Os grupos trocam quando o professor ordenar.
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none">Os alunos só vão buscar os pesos após todos terem lançado.Enquanto os alunos lançam, os restantes encontram-se atrás deles.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none">Pesos

ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO

SITUAÇÃO A



SITUAÇÃO B



DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:

Situação A:

- O aluno lança o peso de 2 kg/3 kg, de lado e sem balanço.

Situação B:

- O aluno lança o peso de 3 kg/4 kg, de costas, num círculo de lançamentos.

ATLETISMO							
Lançamento do Peso							
SITUAÇÃO A				SITUAÇÃO B			
NÍVEL INTRODUTÓRIO				NÍVEL ELEMENTAR			
Nº	NOME	NÍVEL		PREPARAÇÃO	ARREMESSO	ARREMESSO	OBSERVAÇÕES
		D	P				
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

		CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	PREPARAÇÃO		- apoia o peso na base dos dedos. - coloca o peso junto ao pescoço (orelha).
	ARREMESSO		- empurra o engenho para a frente e para cima. - mantém o cotovelo afastado em relação ao tronco.
SITUAÇÃO B	ARREMESSO		- roda e avança a bacia. - realiza a extensão total das pernas e do braço de lançamento.

SALTO EM COMPRIMENTO

OBJETIVOS/CRITÉRIOS	<ul style="list-style-type: none">• Realizar a técnica de salto em comprimento nas situações propostas.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none">• Os grupos são organizados pelo professor consoante a situação.• Os grupos trocam quando o professor ordenar.
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none">• Os alunos não podem invadir a pista, exceto se estiverem a realizar o exercício.• Após a realização do exercício os alunos devem voltar à fila pelo lado direito.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none">• Pinos
ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO	
<p>SITUAÇÃO A (zona de chamada) SITUAÇÃO B (tábua de chamada)</p> 	
DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:	
Situação A: <ul style="list-style-type: none">▪ O aluno, efetuando primeiramente corrida de balanço, faz a chamada numa zona e salta, realizando a receção na caixa de areia.	
Situação B: <ul style="list-style-type: none">▪ O aluno, efetuando primeiramente corrida de balanço, faz a chamada na tábua de chamada e salta, realizando a receção na caixa de areia.	

ATLETISMO										
Salto em Comprimento										
SITUAÇÃO A (zona de chamada)					SITUAÇÃO B (tábua de chamada)					OBSERVAÇÕES
Nº	NOME	NÍVEL	NÍVEL INTRODUTÓRIO				NÍVEL ELEMENTAR			
			CORRIDA DE BALANÇO	IMPULSÃO	VOO	RECEÇÃO	CORRIDA DE BALANÇO	IMPULSÃO	VOO	RECEÇÃO
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										

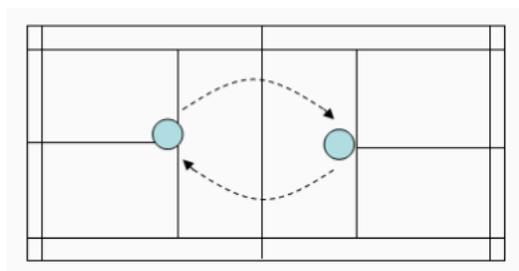
	CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A (Zona de chamada)	CORRIDA DE BALANÇO	- corre de forma fluida - acelera progressivamente
	IMPULSÃO	- extensão completa da perna de impulsão - eleva a coxa livre
	FASE DE VOO	- mantém perna livre em elevação - perna de impulsão atrasada
	RECEÇÃO	- receção a pés juntos
SITUAÇÃO B (Tábua de chamada)	CORRIDA DE BALANÇO	- corre de forma fluida. - aumenta a cadência nas últimas passadas
	IMPULSÃO	- eleva a coxa livre - mantém o tronco direito
	FASE DE VOO	- aproxima a perna de impulsão da perna livre na fase descendente do voo.
	RECEÇÃO	- toca o solo o mais longe possível, com flexão do tronco à frente.

BADMINTON

OBJETIVOS/CRITÉRIOS	<ul style="list-style-type: none">Realizar as ações técnico-táticas fundamentais: clear, lob, serviço, drive, remate e realiza uma correta colocação no campo e colocação do volante no campo adversário.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none">Os grupos são organizados pelo professor consoante a situação.
REGRAS DE GESTÃO/SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none">Os grupos trocam quando o professor ordenar.O tempo de jogo é determinado pelo professor.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none">Redes, raquetes e volantes

ILUSTRAÇÃO DO EXERCÍCIO

SITUAÇÃO A / B



DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO:

Situação A:

- Numa situação de 1x1, com rede e em campo reduzido, um dos alunos realiza serviço curto/longo e, posto isto, em cooperação executam as técnicas de lob e clear.

Situação B:

- Numa situação de 1x1, com rede e em campo reduzido, um dos alunos realiza serviço curto/longo e, posto isto, em cooperação executam, sempre que possível, as técnicas de amorti, drive e remate.

BADMINTON										
			SITUAÇÃO A			SITUAÇÃO B				
			NÍVEL INTRODUTÓRIO			NÍVEL ELEMENTAR				
Nº	NOME	NÍVEL		SERVIÇO	CLEAR	LOB	AMORTI	DRIVE	REMATE	OBSERVAÇÕES
		D	P							
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										

	CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
SITUAÇÃO A	SERVIÇO	- adianta o pé heterolateral à mão da raquete. - bater o volante abaixo da cintura.
	CLEAR	- bate o volante por cima da cabeça e à frente do corpo.
	LOB	- bate o volante abaixo da cintura. - afunda com o pé homolateral à mão da raquete.
SITUAÇÃO B	AMORTI	- coloca o volante junto à rede.
	DRIVE	- executa o batimento à frente do corpo. - coloca a cabeça da raquete paralela à rede. - imprime ao volante uma trajetória tensa.
	REMATE	- arma o braço. - bate o volante acima da cabeça e à frente do corpo. - imprime ao volante uma trajetória descendente e rápida.

Avaliação da Aptidão Física

BATERIA DE TESTES FITescola

<http://fitescola.dge.mec.pt/HomeTestes.aspx>

- Aptidão Aeróbia (vaivém)**



- Composição Corporal (IMC e perímetro da cintura)**



- Aptidão Muscular (Abdominais, Flexões de braços, Impulsão horizontal, Flexibilidade dos ombros e Flexibilidade dos membros inferiores)**



Conclusão

Este instrumento de avaliação diagnóstica visa determinar o nível em que os alunos se encontram nas diferentes matérias que serão alvo de abordagem ao longo do ano letivo, tendo em conta os objetivos definidos pelo grupo disciplinar de Educação Física e consignados nos PNEF.

Bibliografia

- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., Carvalho, L. (2001). Programa Nacional de Educação Física do 3º ciclo (reajustamento). Ministério da Educação. Lisboa
- Programa Nacional de Educação Física – Ensino Básico 2º Ciclo – 5º e 6º anos. Ministério da Educação. Lisboa
- Programa Nacional de Educação Física – Ensino Básico 1ºciclo – 1º ao 4º ano. Ministério da Educação. Lisboa

Anexo VI - Grelha de Avaliação Formativa (Exemplo)

E.B nº2 de S. Bernardo - 7 ^ª		Posicionamento	Deslocamentos	Passe	Manchete	Serviço por baixo
1						
2						
3						
4						
5						
6						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
Legenda	1- Não cumpre nenhuma das componentes critica			2- Cumpre pele menos 1		3- Cumpre todas

Anexo VII - Grelha de Avaliação Sumativa

Períodos	Nível Introdutório				Nível Elementar				Nível Avançado							
	Situação de exercício		Jogo 2x2		Jogo 4x4				Jogo 6x6							
	Serve por baixo	Recebe o serviço (em manchete ou) com 2 mãos por cima	Serve com toque de dedos	Colabora na promoção do 3.º toque	Envia a bola para o outro campo através de passe	Serve por baixo ou por cima	Recebe o serviço em manchete ou com 2 mãos por cima	Colabora na promoção do 3.º toque	Finaliza com passe colocado ou remate em apoio	Serve por baixo ou por cima	Recebe o serviço em manchete ou com 2 mãos por cima	Passa ou finaliza	Remata ou faz amorti ou faz passe colocado	Protege o ataque	Executa biboo individual	Na defesa posiciona-se para executar passe ou manchete, avisando os colegas

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

1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																

Anexo VIII - Critérios de Avaliação grupo disciplinar de EF do AEJE



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ ESTÊVÃO

Departamento de Educação Física, Artes e Tecnologias, Educação Especial

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS

VER QUADRO DE PLANIFICAÇÕES

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

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

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

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

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

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

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

ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA

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

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

● – realizar / avaliar □ – realizar / não avaliar

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

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

Resultado expresso em Apto ou Não Apto

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

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

ÁREA DOS CONHECIMENTOS

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

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

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

ALUNOS COM ATESTADO MÉDICO

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

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

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

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

Satisfaz (nível 3) » *Introdutório*;

Satisfaz Bem (nível 4) » *Elementar*;

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

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

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

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

Anexo IX - Forms de Autoavaliação



Autoavaliação semestral | 3º Ciclo (7ºI)

Chegou a hora de realizares a autoavaliação!
Para isso, antes de preencheres este formulário, analisa os critérios de avaliação de Educação Física (EF):
https://aeje.sharepoint.com/:b/s/msteams_dbdbded/EV_ZM6VFLFFg_rCYorw10Bc9GKhFfRBe192jwdzsn4xw?e=u8t3Ny

Também é importante que conheças as aprendizagens essenciais (AE) a alcançar em cada nível:
<https://aeje.sharepoint.com/:b/s/edfsica620/Eb0uef1Xr6xHsRgYSj-vXMkBoCF0V0wSzrCn4lzHXoSZW?e=Rfb37t>

Olá, Diogo André. Ao submeter este formulário, o proprietário verá o seu nome e endereço de e-mail.

* Obrigatório

Identificação

1

Nome: *

4

Se assinales "Outra a)" na questão anterior, identifique a matéria:

Introduza a sua resposta

5

Se assinales "Outra b)" na questão anterior, identifique a matéria: ☐☐

Introduza a sua resposta

Área da Aptidão Física (ApF)

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

	7º ANO	8º ANO	9º ANO
APTO	4 testes ZSAF	4 testes ZSAF	4 testes ZSAF
Sucesso obrigatório no teste de Aptidão Aeróbia (Vaivém)			

7

Na área da Aptidão Física, considero que encontro-me: * ☐☐

- Apto/a
- Não apto/a
- Outro

Área das Atividades Físicas e Desportivas (AFD)

Legenda:

* quando ainda não cumpro todas as AE do nível
N/A: não se aplica (a matéria ainda não foi abordada)
JDC: Jogos Desportivos Coletivos
ARE: Atividades Rítmicas Expressivas
AEN: Atividades de Exploração da Natureza

3

Tendo em conta as AE abordadas, considero que encontro-me no seguinte nível a cada uma das matérias: * ☐☐

	Parte do nível introdutório*	Nível introdutório	Nível elementar	Nível avançado	N/A
JDC - Andebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
JDC - Basquetebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
JDC - Futebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
JDC - Voleibol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica Acrobática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica de Aparelhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica de Solo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atletismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raquetes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ARE - Dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AEN - Orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra b)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6

Tendo em conta os critérios para o 3º ciclo, considero que encontro-me no nível ... na área das AFD: * ☐☐

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

	7º ANO	8º ANO	9º ANO
	5 melhores matérias de cada aluno	6 melhores matérias de cada aluno	6 melhores matérias de cada aluno
	1 JDC + 1 Gin + 3 matérias de diferentes subáreas	1 JDC + 1 Gin + 4 matérias de diferentes subáreas	1 JDC + 1 Gin + 1 Dan + 3 matérias de diferentes subáreas
SUCESSO	5 NÍVEIS INTRODUÇÃO	6 NÍVEIS INTRODUÇÃO	5 NÍVEIS INTRODUÇÃO + 1 NÍVEL ELEMENTAR

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

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

- 1 2 3 4 5
-

ÁREA DOS CONHECIMENTOS (C) ☐☐

3º CICLO	TEMAS
7º	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar Aptidão Física e Saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde. Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os Jogos Olímpicos e Paralímpicos.
8º	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras. Identificar e interpretar os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva.
9º	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a atividade e a qualidade do meio ambiente. Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.

8

Tendo em conta as AE abordadas na área dos Conhecimentos, considero que encontro-me: *

- Apto/a
- Não apto/a
- Outro

Trabalho Colaborativo

Legenda:

N/A: não se aplica

* Processo (heteroavaliação): assinalar N/A caso não existam dados relativos à avaliação efetuada pelos pares/colegas

9

No Trabalho Colaborativo desenvolvido no âmbito dos domínios de autonomia curricular (DAC) ou em outras situações / tarefas realizadas na aula de EF, autoavalia-me da seguinte forma: *

☐

	1 (0-19%)	2 (20-49%)	3 (50-69%)	4 (70-89%)	5 (90-100%)	N/A
Produto (resultado final) - 50%	<input type="radio"/>					
Processo (desempenho individual) - 30%	<input type="radio"/>					
Processo (autoavaliação) - 10%	<input type="radio"/>					
* Processo (heteroavaliação) - 10%	<input type="radio"/>					

10

No caso de ter assinalado N/A na questão anterior, posso justificar:

Introduza a sua resposta

11

Tendo em conta as ponderações, autoavalia-me no nível ... no Trabalho Colaborativo. *

1 2 3 4 5

12

Pretendo avaliar os meus colegas de grupo (heteroavaliação) *

Sim
 Não

13

Identifico cada um dos meus colegas de grupo e atribuo um nível (1 a 5). Exemplo:
Maria: 5
Manuel: 3
...
Também posso justificar: * ☐

Introduza a sua resposta

Atitudes e Valores

- Sociabilidade
 - Relacionamento interpessoal / espírito de cooperação
 - Conservação de equipamentos e materiais
 - Comportamento
- Empenho
 - Interesse, empenho e persistência
 - Participação espontânea /solicitação
 - Espírito crítico
 - Autonomia
- Responsabilidade
 - Cumprimento de regras
 - Cumprimento de prazos e tarefas
 - Capacidade autorreflexiva

14

Relativamente às Atitudes e Valores, autoavalia-me da seguinte forma: * ☐

	1 (nunca)	2	3	4	5 (sempre)
Sociabilidade	<input type="radio"/>				
Empenho	<input type="radio"/>				
Responsabilidade	<input type="radio"/>				

NÍVEL

$[[(\text{AFD}+\text{AF}+\text{C})\cdot 0.7] + (\text{Trabalho Colaborativo}\cdot 0.1) + (\text{Atitudes e Valores}\cdot 0.2)] = \text{Nível}$

15

Tendo em conta a reflexão realizada anteriormente, autoavalia-me com o nível: *

1 2 3 4 5

Anexo X - Ficha de Avaliação Pictográfica (À Descoberta)



Nome: _____

Ano: _____

Turma: _____



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--

Labirinto Cego



--	--	--	--	--

Petanca



--	--	--	--	--

Macaca



--	--	--	--	--

Circuito de Pneus



--	--	--	--	--

Jogo da Corda



--	--	--	--	--

Qual foi a atividade que mais gostaste?

Se pudesses acrescentar mais uma atividade qual seria?

Anexo XI - Guião da Visita de Estudo

7.ºI **Visita de Estudo**

Equipa: _____ Data: _____

Ponto 1 (Escola Básica nº2 de São Bernardo)

Chegou o momento de começarem a vossa jornada. Como tal, devem ter em atenção à seguinte ordem de trabalhos:

1. Em grupo, definam um líder, que terá como principal função guiar-vos neste trajeto.
2. Agora que o líder está definido, descarreguem para um telemóvel a aplicação “GPS Orienteering run”.
3. Após a aplicação estar descarregada, chegou o momento de a abrirem e selecionarem o botão +, como aparece na imagem seguinte.



4. Dirijam-se ao portão da escola e através da vossa camara capturem o QR Code, que se encontra afixado no portão da escola.
5. Agora que já têm o mapa, reúnam-se e definam o trajeto mais rápido e seguro até ao segundo ponto.

Ponto 2 (Casa de Adobes)

1. Ao chegarem ao segundo ponto, encontram as ruínas de uma casa construída com adobes. Indiquem quais são as três matérias primas que são usadas para fazer adobes.

2. Agora que passaram no primeiro teste, chegou o momento de descontração merecido. Em grupo, tirem uma *selfie* que tenha como fundo a casa de adobes.
3. Após a sessão fotográfica, reúnam-se novamente e definam a trajetória que vos levará ao próximo ponto. Aproveitem para passear pela natureza e observem tudo o que vos rodeia.
4. Ao passarem pela ribeira, aproveitem para observar os detritos que se encontram no fundo desta. Tirem uma foto e avaliem o grau de arredondamento, de granulometria e de calibragem dos detritos.

Nota:

- Arredondamento - redondos ou angulosos;
- Calibragem - bem calibrados ou mal calibrados;
- Granulometria - se são grandes ou pequenos.

Ponto 3 (Parque de Exposições)

1. Agora que chegaram ao Parque de Exposições, chegou novamente o momento de colocarem em prática os vossos conhecimentos. Assim sendo, olhem para essa grande construção e identifiquem três recursos geológicos que permitiram a existência desse espaço.

2. Após mais um teste, chegou novamente o momento de colocarem em prática os vossos dotes de *influencers*. Procurem o melhor ângulo e tirem uma *selfie* que tenha como fundo o Parque de Exposições.
3. Depois da sessão fotográfica, chegou o momento de se reunirem e definirem o próximo trajeto. Lembrem-se que é importante manterem a segurança e que por isso devem aproveitar os caminhos menos condicionados. Aproveitem as ruelas para conhecerem esta linda cidade que é Aveiro, mesmo que para isso optem pelo caminho mais longo.

Ponto 4 (Centro de Congressos de Aveiro)

2. Com metade do caminho feito, dão por voses frente a um grande edifício laranja. Atualmente denominado de Centro de Congressos de Aveiro, já foi uma importante fábrica da região, que começou por fabricar tijolos e telhas, alargando as suas especificidades, anos mais tarde, para a produção de vidro. Atualmente, o edifício alberga congressos nacionais e internacionais, reuniões de trabalho e incentivo, debates, exposições, concertos e peças de teatro.
3. Atendendo aos materiais que eram fabricados nesta grande indústria, qual te parece o recurso geológico usado para esse fim?

4. Após responderem à pergunta, devem tirar mais uma *selfie*, onde apanhem como imagem de fundo o Centro de Congressos. Não se esqueçam de serem originais! 😊
5. Chegou novamente o momento de se reunirem e de definirem o último trajeto. Não se esqueçam, aproveitem as ruas secundárias, a segurança está em primeiro lugar!!!

Ponto 5 (Ecomuseu Marinha da Troncalhada)

1. Estão de parabéns, chegaram ao distino final desta aventura!!! Antes de terminarem esta atividade ainda encontram pela frente o “*ultimate challenge*”. Como tal, devem estar atentos à visita guida e às explicações transmitidas pelos vossos professores.

Perguntas (Ecomuseu Marinha da Troncalhada)

1. Em poucas palavras sintetizem o processo de produção artesanal do sal.

2. Indiquem os dois principais papéis da Flora das Salinas.

3. Quais são os principais benefícios para a saúde humana, que a microalga *Dunaliella salina* pode proporcionar?

4. Chegámos ao final desta aventura e precisamos de registar este momento. Preparem o vosso melhor ângulo e estejam atentos aos *paparazzis*. Não queiram ficar mal na foto de turma.
5. Classifiquem a visita de estudo rodeando a expressão que melhor caracteriza o vosso estado de espírito.



Anexo XII - Boas Práticas em tempos de Pandemia promovido pela APEF Aveiro



Centro de Formação da Sociedade Portuguesa de Educação Física

CERTIFICADO

Diogo André Castro Machado

Esteve presente no
Curso de Formação de curta duração

Boas Práticas em tempos de Pandemia

promovido por este Centro de Formação em parceria com a APEF Aveiro e o CNAPEF
no dia 10 de março 2021 através da plataforma zoom,

e ministrado pelos

**Professores Doutores Idália Sá Chaves e Aníbal Rui de Carvalho Antunes Neves e com as
intervensões dos Professores Carlos Couto, Denise Morais, José Jorge Sá Chaves e António Beça**

Esta ação teve a duração de 3 horas online e foi acreditada, como formação de curta duração (Disp.
5741/2015 de 29 maio), pelo Centro de Formação da SPEF—Sociedade Portuguesa de Educação
Física -Registo de Acreditação nº CCPFC/ENT—AP-0457/19.

Lisboa, 11 março de 2021

O Diretor

Nuno Alberto Seruca Ferro

Centro de Formação da SPEF (Registo nº CCPFC/ENT—AP-0457/19)
Apartado 103 2796-902 Linda-a-Velha
geral@spef.pt

Anexo XIII - Seminário COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal



CERTIFICADO

Certifica-se que **Diogo André Castro Machado** participou no **seminário COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal**, organizado no âmbito do projeto COMEDIG (PTDC/CED-EDG/32560/2017), que teve lugar no dia 6 de novembro de 2020.

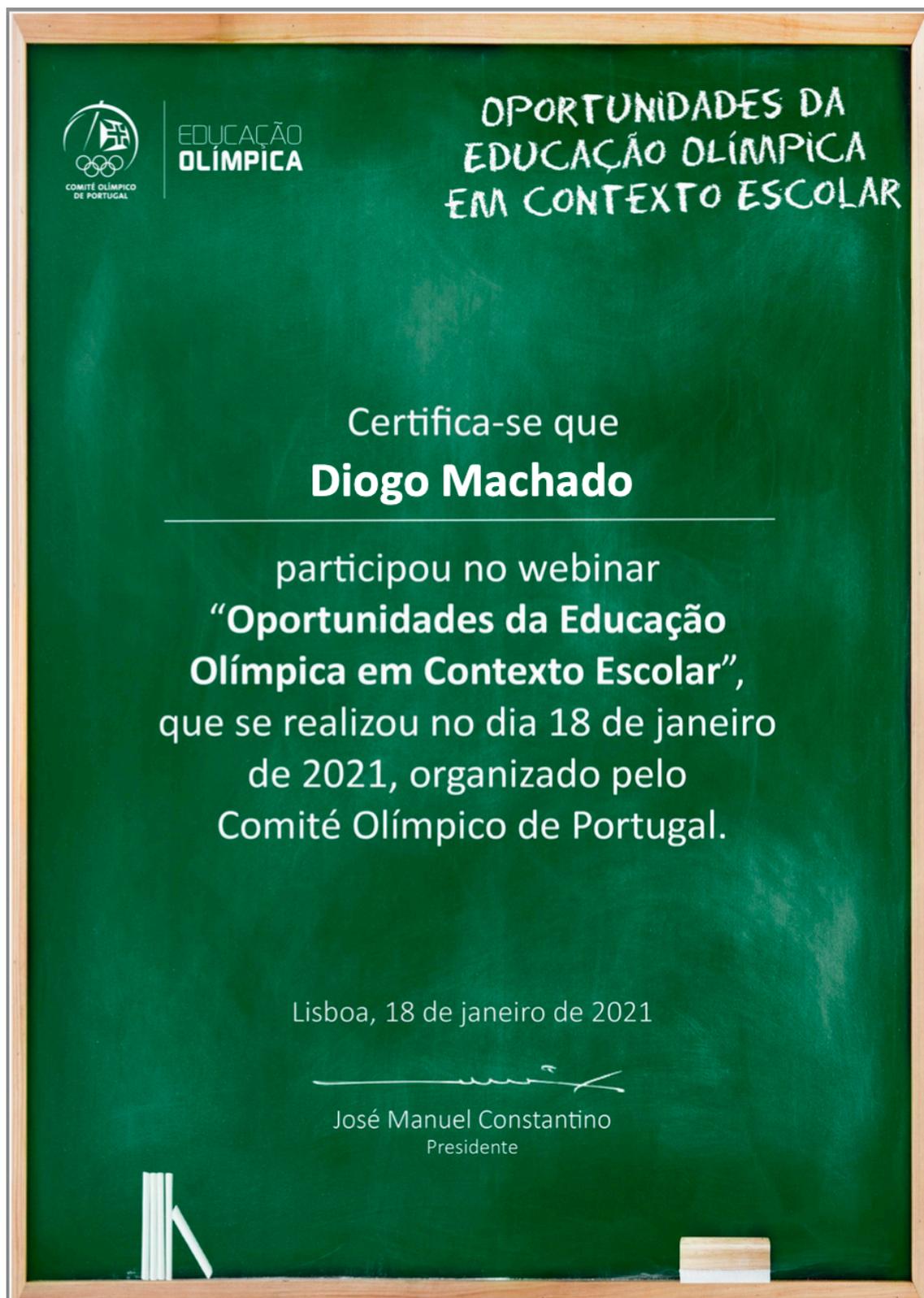
Coimbra, 6 de novembro de 2020.

A Organização



Financiada por:





CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Formação Contínua (Treinadores)
1.6 unidades de crédito (código 60326505)

Diogo André Castro Machado participou no **XXI FORUM INTERNACIONAL DO DESPORTO** (12, 29 e 26 de Março de 2021) num total de 9 horas.

O Diretor



(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)



PROGRAMA: Modelação matemática e tecnologias wearable para análise e predição de desempenho desportivo [Eng. Doutor Micael Santos Couceiro] Análise do Comportamento Postural: implicações de contextos desportivos diversos [Prof. Doutor Filipe Manuel Soares de Melo] Aplicações do eye-tracking ao estudo do comportamento visual no desporto [Prof. Doutor Pedro Tiago Matos Esteves] VFC e EEG em tarefas cognitivas de diferentes dificuldades: aplicações ao xadrez [Prof. Doutor Juan Pedro Fuentes García] AGA@4life: AGA - Abordagem Geriátrica Ampla na promoção de um envelhecimento ativo e saudável - implementação de um programa de intervenção integrado e multidisciplinar [Prof. Doutor Telmo Pereira] Strength & Conditioning Research [Prof. Doutor José Vilaça] Desporto, Cidadania e Ética [Prof. Mestre Manuel Brito]

uid/dtp/04213/2020

Anexo XVI - X Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM ENSINO 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

DIOGO ANDRÉ DE CASTRO MACHADO

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 MEEFEBS
(Elsa Ribeiro-Silva)

ORGANIZAÇÃO

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