



David Borges Paulo

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO, NO ANO LETIVO DE 2017/2018

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Doutora Elsa Ribeiro da Silva, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Setembro de 2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

DAVID BORGES PAULO

2013120553

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO, NO ANO LETIVO DE 2017/2018

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva

COIMBRA

2018

Referência Bibliográfica:

Paulo, D. (2018). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, no ano letivo de 2017/2018.

Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Compromisso de Originalidade:

David Borges Paulo, aluno nº 2013120553 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, 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 28, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC de 23 de agosto de 2013.

11 de setembro de 2018

(David Borges Paulo)

AGRADECIMENTOS

Terminando esta etapa, que representa uma enorme importância na minha vida, é imperativo agradecer a todas as pessoas que, de certa forma, contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal, académico e, seguramente, profissional.

Em primeiro lugar, e como não poderia deixar de ser, agradecer aos que permitiram e, de algum modo, me apoiaram e incentivaram, em todos os momentos ao longo deste percurso. Portanto, refiro-me às pessoas mais importantes da minha vida, – aos meus pais, à minha irmã e à Patrícia – reconhecendo-lhes por isso, a forma como, cada um ao seu jeito, contribuiu para que fosse possível concluir este trajeto com distinção. Com a certeza, porém, de que sem eles teria sido uma tarefa bem mais árdua.

Em segundo lugar, agradecer aos colegas de Estágio que, sem dúvida, me ajudaram a desenvolver e a evoluir, principalmente, enquanto futuro profissional. Tenho a perfeita noção, de que sozinho ou com um núcleo de estágio mais distante, muito provavelmente, este teria sido um ano bem mais complicado a todos os níveis. Independentemente do percurso que, a partir deste momento cada um de nós possa seguir, certamente, serão sempre recordados como os primeiros colegas de profissão, no âmbito do ensino.

No mesmo sentido, agradecer, igualmente, ao professor orientador António Miranda pela incondicional disponibilidade, pela paciência e tolerância, por todos os ensinamentos e aprendizagens que nos conseguiu proporcionar e ainda, não menos importante, pelos conselhos de vida que, por vezes, nos confidenciou.

À professora doutora Elsa Ribeiro da Silva, que demonstrou, também, uma grande disponibilidade e abertura para connosco, no sentido de nos ajudar e orientar, da melhor maneira, em tudo aquilo que fez parte do nosso trabalho, ao longo deste último ano de mestrado.

À professora doutora Maria João Almeida, que contribuiu com os seus conhecimentos científicos, em estudos desenvolvidos por nós.

Por último, uma palavra de reconhecimento à turma, porque foi nela que me foi possível errar e acertar tantas vezes, quantas necessárias, para poder aprender. O erro faz parte do processo. O objetivo passa por, impreterivelmente, ir tentando suprimi-lo.

A todos, o meu sentido obrigado!

“Considero que estamos num momento importante. Já não se pode continuar a ensinar sem pensar na pessoa do aluno, já não se pode estudar sem pensar no futuro e já não se pode fingir mais que nada temos a ver com a escola.”

(Sampaio, 1996, p. 9)

RESUMO

A elaboração e, posterior, apresentação do Relatório de Estágio, constitui o culminar de uma importante etapa académica e pessoal.

Nesse sentido, com o presente Relatório, pretende-se espelhar da forma mais fidedigna possível, o trabalho desenvolvido e as aprendizagens adquiridas ao longo do ano letivo 2017/2018, no âmbito e no decurso do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma 3B, do 12º ano.

Assim, e em traços gerais, o Relatório em apreço encontra-se estruturado em três capítulos, nos quais são apresentados e abordados os aspetos mais importantes e que melhor caracterizam a prática pedagógica em contexto de estágio.

Deste modo, no primeiro capítulo procederemos à contextualização da prática desenvolvida, enunciando as expectativas iniciais e a caracterização do contexto.

Por sua vez, no segundo capítulo – que se acha dividido em três partes – analisaremos reflexivamente a prática pedagógica, abordando as atividades de ensino-aprendizagem – que por sua vez, se divide em planeamento, realização, avaliação, questões dilemáticas e atitude ético-profissional –, as atividades de organização e gestão escolar e os projetos e parcerias educativas.

Por fim, no terceiro e último capítulo, debruçar-nos-emos sobre o tema-problema que consiste no estudo, análise e discussão de um caso, cujo tema se encontra intimamente relacionado com a intervenção pedagógica, devendo o mesmo ser considerado de suma importância para a formação do mestrando, enquanto futuro professor de Educação Física.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Intervenção Pedagógica.

ABSTRACT

The Report production and its further presentation is the highest point of an important academic and personal stage.

That way, this Report tries to reflect the true nature of the developed work as well as the acquired learning within the Teacher Training in Escola Secundária de Avelar Brotero, class 3 B, 12º year.

Therefore, in general terms, this Report is divided in three chapters where the most handled important subject matters are presented and discussed and which are indeed, the best way to illustrate the pedagogical practice within a training context.

So, in the first chapter the practice developed is placed in context, with the initial expectations listed as well as the context characterization.

In the second chapter – divided in three sections – pedagogical teaching will be reflectively analysed, comprising the teaching learning process – which divides itself in planning, execution, evaluation, dilemmatic issues and ethical-professional attitude – organization and management school activities as well as the educational partnerships projects.

In conclusion, the third and last chapter will focus the case study which consists of a specific research analysis and debate case, whose topic is intimately related to pedagogical intervention, which should be considered fundamental to the Master's degree formation for a future Physical Education teacher.

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

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	viii
<i>ABSTRACT</i>	ix
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xii
LISTA DE APÊNDICES	xiii
LISTA DE ANEXOS	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	2
1. Expectativas Iniciais.....	2
2. Caracterização do Contexto.....	2
2.1. A Escola	2
2.2. O Grupo Disciplinar	4
2.3. O Núcleo de Estágio.....	4
2.4. A Turma - 12º3B	5
CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	7
Área 1 - Atividades de Ensino-Aprendizagem	7
1.1. Planejamento	7
1.1.1. Plano Anual.....	8
1.1.2. Unidades Didáticas	11
1.1.3. Planos de Aula	12
1.2. Realização	13
1.2.1. Dimensão Instrução	14
1.2.2. Dimensão Gestão	15
1.2.3. Dimensão Clima e Disciplina	16
1.2.4. Dimensão Decisões de Ajustamento.....	18
1.2.5. Reflexões Pós Aulas	18
1.2.6. Observações de Aula	20
1.3. Avaliação.....	21
1.3.1. Avaliação Inicial/Diagnóstica.....	22
1.3.2. Avaliação Formativa.....	24
1.3.3. Avaliação Sumativa	26

1.3.4. Autoavaliação	27
1.3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação	29
1.4. Questões Dilemáticas	30
1.5. Atitude Ético-Profissional	32
Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar	33
Área 3 - Projetos e Parcerias Educativas	35
CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA - Convergências na percepção do processo de intervenção pedagógica de alunos e respetivos professores: estudo comparativo entre três disciplinas curriculares de uma turma do 12º ano da ESAB	37
1. Introdução	37
2. Enquadramento Teórico	38
3. Objetivos.....	40
3.1. Objetivo Geral	40
3.2. Objetivos Específicos	40
4. Metodologia.....	41
4.1. Caracterização da Amostra.....	41
4.2. Instrumentos e Procedimentos	42
5. Apresentação e Discussão de Resultados	43
5.1. Parte I - Grupo I - Intervenção pedagógica	43
5.2. Parte I - Grupo II - Opinião aluno/professor	54
5.3. Parte II - Sentimentos	55
6. Conclusão	56
7. Limitações do estudo	57
8. Bibliografia.....	58
REFLEXÃO FINAL	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
APÊNDICES	64
ANEXOS	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades didáticas lecionadas e respetivos espaços utilizados.....	10
Tabela 2 - Questionário aplicado a meio de cada unidade didática.....	28
Tabela 3 - Parâmetros e Critérios de avaliação da disciplina de EF.....	29
Tabela 4 - Dados referentes à amostra.....	41
Tabela 5 - Médias de alunos e professor, em todas as dimensões, na disciplina de EF.....	44
Tabela 6 - Médias de alunos e professor, em todas as dimensões, na disciplina de Português.....	48
Tabela 7 - Médias de alunos e professor, em todas as dimensões, na disciplina de Matemática.....	51
Tabela 8 - Médias de alunos e professores às três disciplinas.....	55
Tabela 9 - Percentagens de alunos e professores às três disciplinas.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UC: Universidade de Coimbra

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

RE: Relatório de Estágio

EP: Estágio Pedagógico

ESAB: Escola Secundária de Avelar Brotero

EF: Educação Física

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

PE: Projeto Educativo

PAA: Plano de Anual de Atividades

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

UD: Unidade Didática

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I - Ficha Biográfica do Aluno

Apêndice II - Plano Anual

Apêndice III - Modelo de Plano de Aula

Apêndice IV - Plano de Unidade Didática (exemplo)

Apêndice V - Extensão de Conteúdos (exemplo)

Apêndice VI - Grelha de Avaliação Inicial (exemplo)

Apêndice VII - Grelha de Avaliação Formativa (exemplo)

Apêndice VIII - Grelha de Avaliação Sumativa (exemplo)

Apêndice IX - Questionário de Aplicação direta (alunos)

Apêndice X - Questionário de Aplicação direta (professor)

Apêndice XI - Tabelas de Resultados referentes à disciplina de EF

Apêndice XII - Tabelas de Resultados referentes à disciplina de Português

Apêndice XIII - Tabelas de Resultados referentes à disciplina de Matemática

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Certificado de Participação na Ação de Formação-Programa *FIT*escola

Anexo II - Certificado de Participação nas IV Jornadas (solidárias) Científico-Pedagógicas

Anexo III - Certificado de Organização da VII Oficina de Ideias em EF

Anexo IV - Certificado de Participação da VII Oficina de Ideias em EF

Anexo V - Certificado de Apresentação da VII Oficina de Ideias em EF

Anexo VI - Certificado de Participação “Jovens Professores: que futuro?”

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio, doravante designado por RE, referente ao 2.º semestre, do 2.º ano, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FCDEF-UC.

O Estágio Pedagógico, doravante designado por EP, constitui uma experiência fundamental para a formação dos futuros docentes. É no seu âmbito que os alunos podem aplicar e experienciar os conhecimentos teórico-práticos até então adquiridos. É, através dele, que os alunos têm a possibilidade e a oportunidade de contactar com a realidade escolar, de forma orientada e apoiada. Esta monitorização constante, realizada pela pessoa do orientador de estágio, exige e permite um constante aperfeiçoamento técnico, ético e profissional da parte do estagiário. O que bem se entende, porque ninguém nasce professor. Só o estudo, o empenho e a experiência, ensinarão a sê-lo.

Este relatório tem, portanto, como objetivo principal, relatar de forma clara e estruturada o trabalho que foi desenvolvido ao longo deste ano letivo (2017/2018), sobretudo, o desenvolvido junto da turma 3B, do 12º ano de escolaridade, do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, da Escola Secundária de Avelar Brotero, doravante designada por ESAB, sob orientação do Mestre António Miranda e da Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva. Trata-se, por isso, de um trabalho de cariz pessoal e de índole crítico-reflexiva.

Neste sentido, as reflexões realizadas, ao longo deste ano letivo, em conjunto com o núcleo de estágio e com o professor orientador António Miranda, facilitaram o desenvolvimento de melhores situações de aprendizagem, que, naturalmente, se refletiram nas aprendizagens dos nossos alunos. Considerando esta ideia, de que a reflexão docente deverá ser uma constante ao longo do percurso profissional é, igualmente importante, considerar a possibilidade de que nem sempre é possível aplicar a teoria ao contexto real da escola.

Como tal, no decurso do presente Relatório serão abordadas questões de índole pedagógica e didática, que considerámos relevantes para a formação docente e discente.

Assim sendo e tal como descrito anteriormente, este Relatório encontra-se dividido em três capítulos, a saber: contextualização da prática desenvolvida; análise reflexiva sobre a prática pedagógica; e aprofundamento do tema problema intitulado de “Convergências na perceção do processo de intervenção pedagógica de alunos e respetivos professores: estudo comparativo entre três disciplinas curriculares de uma turma do 12º ano da ESAB”.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expectativas Iniciais

Findos quatro anos de formação académica, eis que chegou o derradeiro desafio.

Provavelmente, este foi o momento mais aguardado por todos nós, pelo menos assim o foi para mim. Isto porque, praticamente desde sempre, ambicionei ser professor de Educação Física, doravante designada por EF, e portanto, o Estágio foi algo que sempre guardei com muito entusiasmo e alguma ansiedade. Entusiasmo, porque, como referi, lecionar é algo que verdadeiramente desejo fazer e, passados todos estes anos, sentia já uma necessidade crescente de vivenciar e experienciar o quotidiano de um profissional da área que pretendo seguir.

Ansiedade, porque tinha a plena consciência de que, assumir o papel de docente (de EF) implica um elevado grau de maturidade e um enorme sentido de responsabilidade.

Acresce que, é minha convicção de que o EP constitui a verdadeira “prova dos nove”, pelo menos, a nível pessoal. Ou confirmamos que somos efetivamente capazes e temos vocação, ou tal não se verifica, e o sonho desvanece-se, o que pode ser avassalador.

Chegado aqui e terminado o Estágio, posso asseverar que este constituiu uma das mais enriquecedoras experiências da minha vida, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional. O contato com os alunos foi fundamental, exigiu de mim um empenho e um profissionalismo constantes. Por sua vez, a convivência e partilha, quase diárias, com os colegas de estágio e com o orientador, sustentou a caminhada e tornou-a um pouco mais serena.

Termino como comecei, entusiasmado e ansioso. Termino como comecei, com o mesmo sonho.

2. Caracterização do Contexto

2.1. A Escola

A ESAB, situa-se na cidade de Coimbra, mais precisamente na zona da *Solum*, junto ao Estádio e Complexo Olímpico de Piscinas, pertencendo à freguesia de Santo António dos Olivais.

Félix de Avelar Brotero, patrono da Escola, é figura de renome na cidade de Coimbra, em virtude da sua nomeação para o cargo de Lente de Botânica e Agricultura da Universidade da mesma cidade, tendo sido o responsável pela reorganização do Jardim

Botânico e autor das mais diversas publicações científicas, sendo Flora Lusitana a mais conhecida de todas elas.

A Escola encontra-se a funcionar nas suas atuais instalações desde 1958, tendo sido alvo de uma intervenção de requalificação e ampliação dos seus edifícios, no ano de 2008.

No presente, destaca-se o edifício (B), onde se encontram as oficinas e os laboratórios, as salas específicas para o ensino das artes e os novos espaços para a prática desportiva que, pela sua qualidade e dimensão, contribuem decisiva e positivamente para a qualidade do ensino e por conseguinte, geram elevados níveis de satisfação nos professores, auxiliares, alunos e comunidade escolar em geral. De referir que, a ESAB conta com uma experiência educativa com mais de 130 anos e com um variado leque de oferta formativa, sendo, por isso, e pela excelência dos seus serviços, considerada uma Escola de prestígio.

No que concerne aos espaços desportivos, a Escola dispõe de um pavilhão polidesportivo, de dois campos exteriores, de um espaço reservado à prática do Atletismo, com uma pequena pista e uma caixa de areia, e ainda de uma sala de Ginástica, devidamente equipada.

A Escola tem também a possibilidade de usufruir da piscina de 50 metros do Complexo Olímpico de Piscinas Municipais, situado em frente.

Relativamente ao material desportivo disponível, a Escola dispõe de uma variedade significativa de materiais, o que permite a lecionação da generalidade das modalidades desportivas, obrigatórias e opcionais, constantes no Programa Nacional de Educação Física para o ensino secundário, doravante designado por PNEF.

No presente ano letivo a Escola contabilizou cerca de 1650 alunos, inseridos nas mais diversas áreas, desde os Cursos Científico-Humanísticos (artes visuais, ciências socioeconómicas e ciências e tecnologias), aos Cursos Profissionais (design e moda, eletrónica automação e comando, eletrotecnia, frio e climatização, secretariado, informática de gestão, multimédia, gestão e programação de sistemas informáticos, manutenção industrial/mecatrónica automóvel e análise laboratorial).

Ainda quanto aos estudantes, estes provêm de estratos socioculturais e económicos variados.

O objetivo primeiro da Escola é desenvolver e potenciar nos alunos, competências, em quatro dimensões: agir autonomamente, conhecer autonomamente, agir socialmente e agir eticamente (cfr. Projeto Educativo 2017/2020 da Escola, doravante designado por PE),

sendo os professores o elemento fulcral para a prossecução deste objetivo, cabendo-lhes a responsabilidade pelo desenvolvimento nos alunos, daquelas competências.

2.2. O Grupo Disciplinar

Considerando o facto de nos encontrarmos a desempenhar funções como professores estagiários, passámos a integrar o grupo disciplinar de EF da Escola, constituído por dez professores. A integração neste grupo foi, absolutamente fulcral para a nossa formação. Os professores em questão, desde sempre se mostraram disponíveis para nos auxiliar em tudo quanto fosse necessário, cordiais e bastante acessíveis, o que favoreceu, desde logo, uma fácil e rápida integração no grupo.

A partilha constante de conhecimentos e experiências foi algo extremamente enriquecedor para nós, permitindo-nos crescer pessoal e profissionalmente.

De realçar a postura e o profissionalismo do professor António Miranda que, como nosso orientador, nos conduziu durante este processo, mostrando-se presente e disponível, dentro e fora do ambiente escolar. Por isso, na sua pessoa encontrámos o incentivo e apoio de que necessitávamos para crescer, enquanto pessoas e professores em formação. De destacar os inúmeros momentos de reflexão e discussão que nos proporcionou ao longo do ano, quer coletiva, quer individualmente, contribuindo, definitivamente, para o nosso progresso e aperfeiçoamento.

2.3. O Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio era constituído por quatro elementos, os quais já havíamos partilhado a licenciatura e o primeiro ano de mestrado, o que permitiu a existência de uma grande e constante entajuda e cooperação entre todos.

Apesar do bom relacionamento existente, no decorrer do ano, houve algumas trocas de ideias mais acesas, em virtude de as opiniões serem diferentes quanto às mais diversas matérias. Porém, o facto de cada um expressar as suas ideias e opiniões, nunca interferiu com a boa dinâmica do grupo. Muito pelo contrário. O facto de expormos e discutirmos as nossas ideias e pontos de vista, foi essencial para o nosso crescimento e aprimoramento no decorrer do Estágio.

A personalidade e a experiência de cada um de nós, quando partilhadas e expostas, foram uma mais-valia para o grupo, na medida em que, aprendemos uns com os outros, ajudámo-nos, mutuamente, a aperfeiçoar a nossa postura e técnica pedagógica, através,

nomeadamente, dos momentos de reflexão crítica promovidos pelo orientador e, acima de tudo, fomos o apoio e o incentivo uns dos outros. O ano de estágio que ora finda, foi um ano extremamente exigente, a todos os níveis. Para além da adaptação à nova realidade, tínhamos de nos superar a cada aula e de ser cada vez melhores, a isto somando a preparação e a realização, em tempo útil, dos trabalhos e do material pedagógico necessários para concluir esta fase do nosso percurso. Portanto, houve momentos em que, nos sentimos cansados e inseguros, e foi, precisamente, nesses momentos que o trabalho em equipa foi fundamental. Acabámos por nos auxiliar uns aos outros, fortalecendo-nos e amparando-nos.

Acresce que, o conhecimento que já tínhamos de cada um dos outros colegas foi de suma importância e fundamental para o sucesso deste ano de estágio, fundamentalmente porque não necessitámos de investir na construção da relação e, partimos, de imediato, para o trabalho, o que nos permitiu trabalhar melhor e de forma mais eficiente.

Deste modo, esta experiência de grupo foi e é, sem dúvida, uma das mais importantes lições que retemos deste Estágio e que levamos para as nossas futuras vidas profissionais.

2.4. A Turma - 12º3B

A turma 3B, do 12º ano de escolaridade, do curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas da ESAB, era constituída por quarenta alunos, sendo que apenas vinte e um se encontravam inscritos na disciplina de EF. Dos vinte e um alunos, doze eram do sexo feminino, e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dezassete e os dezanove anos.

De modo a conhecermos melhor os alunos, o núcleo de estágio elaborou uma ficha biográfica (apêndice I), que foi preenchida, na primeira aula, por todos os alunos.

Através deste documento, foi-nos possível analisar aspetos como a constituição do agregado familiar, o estado de saúde, as formas de deslocação casa - escola e vice-versa, a vida escolar, as pretensões académico-profissionais, a ocupação dos tempos livres e questões relacionadas com a atividade física.

No que toca ao agregado familiar, a maioria dos alunos da turma vive com os seus pais e respetivos irmãos. No entanto, verificámos a existência de quatro famílias monoparentais, todas devido à separação entre progenitores.

Quanto às habilitações literárias dos encarregados de educação, verificou-se que cerca de metade apresentavam o ensino básico ou secundário e a outra metade o ensino superior.

Relativamente à saúde, em termos gerais, a turma não apresentou situações clínicas preocupantes. Seis alunos referiram, no início do ano letivo, ter dificuldades visuais, tendo que recorrer a óculos. Uns necessitavam dos mesmos constantemente, enquanto outros apenas durante parte do dia, permitindo assim, evitar o uso de óculos nas aulas de EF.

O caso mais grave a assinalar, prendeu-se com um tipo de doença crónica, nomeadamente asma. Somente um aluno sofria de tal patologia. Os portadores desta doença recorrem à bomba asmática. Só quando sofrem alguma reação mais grave é que tomam algum tipo de medicação.

Nove alunos referiram que já sofreram lesões. Os casos mais relatados foram fraturas, entorses e roturas.

Quanto ao meio de transporte que os alunos mais utilizaram para se deslocarem para a escola, foi o transporte público. Por outro lado, houve alunos que recorreram ao automóvel/moto para fazer o trajeto.

Sobre a vida escolar, mais concretamente sobre as retenções, existiam oito alunos que tiveram uma ou mais retenções, no entanto, este aspeto não influenciou o comportamento dos alunos, sendo, portanto, uma turma que não apresentou quaisquer problemas disciplinares ao longo do ano letivo.

Seis alunos, indicaram a EF como a disciplina que lhes coloca menores dificuldades. Em sentido contrário, dois alunos referiram que a disciplina é uma das que lhes oferece maiores dificuldades.

Praticamente todos os alunos da turma ambicionam frequentar o ensino superior.

No que diz respeito à ocupação dos tempos livres, dezasseis alunos, ou seja, mais de metade da turma, praticam atividades desportivas e recreativas.

Por último, durante o ano letivo, mais de metade dos alunos praticou alguma atividade física, havendo apenas quatro alunos que praticaram alguma modalidade de forma federada.

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 - Atividades de Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem projeta-se ao longo de três fases ou momentos: planeamento, realização e avaliação.

Todas as fases devem repercutir, de modo pormenorizado e contextualizado, o referido processo, de modo a que este possa ser o mais o adequado possível.

De acordo com Siedentop (2008, p. 24-25), o papel principal do ensino é encontrar formas de ajudar os alunos a aprender e a desenvolver-se.

O ensino pode ser definido como os comportamentos dos professores durante o seu trabalho. Planear, explicar, apresentar, perguntar, corrigir e fornecer *feedback* são funções que os docentes realizam ao longo da sua prática.

A aprendizagem é a transformação de um comportamento, resultante de uma experiência teórica ou prática e dependente ou independente. É importante estabelecer a relação entre o desempenho do professor e a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

1.1. Planeamento

O planeamento possibilita delinear um determinado rumo relativamente ao processo de ensino-aprendizagem no decorrer do ano letivo, com o intuito de ajudar, diariamente, o professor na preparação das aulas, para que estas possam ser de qualidade, seguir uma sequência lógica e ajustadas às necessidades dos alunos.

Considerando o objetivo de conseguirmos promover um ensino altamente eficaz, este deve, para além de ter que considerar a realidade do contexto em que estamos inseridos (escola e turma), refletir na definição de objetivos e estratégias relacionadas com a prática pedagógica.

Para Piéron (1996, p. 33), apenas é possível fomentar um ensino de qualidade se, efetivamente, o professor realizar uma “planificação criteriosa e refletida”.

Segundo Aranha (2004), o planeamento divide-se em três fases: conceção, aplicação e controlo. O planeamento insere-se na fase de conceção.

Assim sendo, primeiramente determinámos o que fazer, como fazer e só posteriormente, é que iniciámos a realização do planeamento.

Houve o cuidado de elaborar um planeamento em dois momentos, tal como sugere Piéron (1996, p. 30).

Num primeiro momento, – fase pré-interativa – definimos os objetivos de aprendizagem, considerando o nível inicial dos alunos; as tarefas/exercícios, em função dos objetivos a atingir, e por fim o processo avaliativo, designadamente, parâmetros e critérios.

Num segundo momento, – fase interativa – que está relacionada com a aplicação desse mesmo planeamento nas aulas e para os alunos.

O planeamento, pode ser visto como um processo que se subdivide no tempo.

Isto é, tendo em conta um ano letivo podemos considerar os seguintes documentos/momentos: plano anual (a longo prazo), unidades didáticas (a médio prazo) e planos de aula (a curto prazo).

1.1.1. Plano Anual

A elaboração do plano anual é o primeiro documento que deve ser feito pelo professor, e por isso, esta foi uma das primeiras tarefas a realizar no âmbito do Estágio.

Reforçando a ideia anteriormente referida, Bento (1998, p. 67-69) lembra que este documento “constitui o primeiro passo do planeamento”, que apesar de ser concebido numa fase preliminar, deverá ser reformulado e readaptado, de acordo com as contrariedades sucedidas no próprio contexto escolar.

Esta perspetiva aberta do documento é fundamental dado que é nele que se baseia toda a planificação posterior.

Para a elaboração do plano anual (apêndice II) considerámos vários documentos fundamentais, inerentes à Escola e ao ensino, tais como o PE e o Regulamento Interno da Escola e ainda o PNEF.

Estes documentos contribuíram para a contextualização do planeamento, tendo permitido o devido conhecimento quanto aos objetivos, princípios e regras, que regulam e orientam as vivências e o trabalho dos agentes escolares, quotidianamente na Escola.

Em conjunto com o grupo disciplinar, definimos os objetivos anuais, a rotação de espaços e as atividades a incluir no Plano Anual de Atividades, doravante designado por PAA.

Relativamente à seleção e ordem das matérias, seguimos, primeiramente, o preconizado pelo PNEF para cada ano de escolaridade. No entanto, seguiu-se também um

pouco a lógica da disponibilidade, tanto dos recursos materiais como dos recursos espaciais. Para além disso, foram também tidos em conta alguns aspetos importantes, tais como, as necessidades físicas ou capacidades motoras condicionais e coordenativas (de acordo com a faixa etária) e as características psicológicas (ex. autonomia, liderança, superação, cooperação e etc.), sempre com o intuito de perspetivar, um desenvolvimento mais rigoroso em determinadas modalidades comparativamente a outras.

Por último, outra variável tida em conta, foi a da exclusão de partes, ou seja, devemos evitar repetir matérias abordadas em anos anteriores, excluindo os Jogos Desportivos Coletivos, doravante designado por JDC, visto que estes são, quase sempre, os que se mantêm ao longo dos anos de escolaridade. Para reforçar a ideia da importância dos JDC, Garganta (1995, p. 11), corroborando a ideia de Mesquita (1992), refere que

“devido à riqueza de situações que proporcionam, os JDC constituem um meio formativo por excelência, na medida em que a sua prática, quando corretamente orientada, induz o desenvolvimento de competências em vários planos, de entre os quais nos permitimos salientar o tático-cognitivo, o técnico e o sócio-afetivo.”

Este tipo de matérias são também importantes porque reforça a integração entre os alunos, permitindo que estes desenvolvam redes sociais. Permite ainda, averiguar grande parte das capacidades e aptidões dos alunos (extensível a outras matérias) e possibilita verificar, mais facilmente, o que cada aluno evoluiu.

O ano letivo iniciou-se com uma das modalidades que, entre outras, possui alguma tradição na Escola – o Ténis. Considerando, que a turma já possuía no seu currículo a modalidade de Badminton (no 10º ano de escolaridade), o Ténis acabou por ser a escolha natural, comungando, assim, com ideia de que não devemos repetir matérias.

Relativamente à Ginástica Acrobática, as justificações devem-se essencialmente ao facto da turma, já possuir no seu currículo as disciplinas de Solo e Aparelhos da Ginástica, tidas no 10º e 11º anos respetivamente.

Quanto às unidades didáticas relacionadas com os JDC, estas foram ao encontro das preferências dos alunos e, também, do que se prescreve no PNEF (2001, p. 27) que refere que,

“na construção do currículo do 11º e 12º anos, admite-se que os alunos/turma escolham as matérias em que preferem aperfeiçoar-se, sem perder a variedade e

a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras atividades, dimensões ou áreas da EF.”

Portanto, aquando do preenchimento da ficha biográfica, foram questionadas aos alunos as suas preferências.

Após análise, decidiu-se que os JDC a lecionar seriam Futebol, Voleibol e Basquetebol e que se encerraria o ano letivo com uma destas matérias, dado serem do agrado da generalidade dos alunos. Tratando-se de alunos do 12º ano era fundamental que terminassem a sua escolaridade obrigatória com um sentimento positivo pela EF.

Na tabela abaixo, estão todas as unidades didáticas e respetivos espaços, que e onde lecionámos à nossa turma, ao longo de todo o ano letivo.

Tabela 1 - Unidades didáticas lecionadas e respetivos espaços utilizados

UNIDADE DIDÁTICA	ESPAÇO
Ténis	Campo Exterior I
Futebol	Campo Exterior II
Voleibol	Polidesportivo I
Ginástica Acrobática	Ginásio
Basquetebol	Polidesportivo II

No 1º período foram lecionadas as unidades didáticas de Ténis e Futebol. No 2º foram abordadas as unidades didáticas de Voleibol e Ginástica Acrobática, tendo esta última, transitado para o 3º período por mais duas semanas. No derradeiro período, foi ainda lecionada a unidade didática, doravante designada por UD, de Basquetebol.

A rotação dos espaços foi determinada na primeira reunião do grupo disciplinar. Relativamente à 1ª rotação, que correspondeu ao campo exterior I, esta estendeu-se durante cinco semanas. A 2ª rotação, que correspondeu ao campo exterior II, prolongou-se até ao final do 1º período, ou seja, teve a duração de sete semanas. A 3ª rotação, que correspondeu ao início do 2º período e ao polidesportivo II desenvolveu-se durante sete semanas. A 4ª rotação, que correspondeu ao ginásio, prolongou-se durante seis semanas. A 5ª e última rotação, que correspondeu ao polidesportivo I estendeu-se até final do ano letivo, ou seja, durante seis semanas.

1.1.2. Unidades Didáticas

Associado ao plano anual, surge o planeamento das unidades didáticas e, logo após, surge o plano de UD (apêndice IV).

O primeiro documento é um guia orientador do processo de ensino-aprendizagem, visto que reúne um conjunto de informações referentes a uma determinada modalidade, tais como a história, o regulamento da modalidade, os objetivos, os conteúdos, os recursos, a avaliação, os critérios de avaliação, as estratégias e a extensão e sequência de conteúdos (apêndice V), sempre com uma perspectiva aberta, principalmente, os últimos dois aspetos referidos.

O segundo documento já é algo mais aproximado aquilo que serão os conteúdos a abordar na UD. Este é, portanto, um documento estruturado em formato de cronograma, onde são definidos aspetos como os meses envolvidos, número de semanas, o dia de semana de cada aula, o número de aulas, o número de aulas de UD, os vários tipos de conteúdos (teóricos, técnicos, táticos, físicos), os dias previstos para a aplicação de cada tipo de avaliação, os dias previstos para a lecionação de cada conteúdo, as várias formas de jogo, as capacidades físicas predominantes em cada aula, as atividades previstas a constar no PAA e ainda as pausas letivas de acordo com o calendário escolar.

Para Bento (1998, p. 75), as unidades didáticas são fundamentais do processo pedagógico e concedem a professores e alunos “etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”

Apesar de ser um documento, parcialmente, elaborado antes do início da lecionação da modalidade em causa, este planeamento está sujeito a alterações, tendo em conta a evolução da turma em geral e dos alunos em particular, bem como, de outras situações que impliquem a alteração das condições existentes.

O planeamento das unidades didáticas procura garantir uma sequência lógica e metodológica da matéria, de modo que regule e oriente as atividades do professor e dos alunos (Bento, 1998, p. 60).

Desta forma, considerando os objetivos do PNEF, do plano anual, dos quadros de referência e dos níveis de proficiência dos alunos, estabelecemos os conteúdos e estrutura de cada UD, tendo como referência a matéria, numa sequência lógica e metodológica, onde cada aula tem uma função específica, contribuindo para o desenvolvimento do aluno.

1.1.3. Planos de Aula

A realização dos planos de aula, ao longo do ano letivo, é a derradeira etapa de todo o processo que envolve o planeamento.

Um plano de aula tem como objetivo ser um documento orientador sobre o que poderá ocorrer numa determinada aula. O mais comum é que um plano de aula possa ser sujeito a algumas alterações, devido a inúmeras razões de diferentes índoles.

Para Graça (2009), o plano de aula deve ser visto como um “livro de apoios” e não como uma “Bíblia”. Logo, este não tem de ser religiosamente seguido pelo professor.

O plano de aula é um instrumento de extrema importância para o professor pois permite organizar e estruturar a aula, tendo em conta os objetivos delineados para a UD.

A construção do nosso plano de aula modelo (apêndice III), foi definida numa das primeiras reuniões do núcleo de estágio, antes do começo das aulas.

Nessa perspetiva, elaborámos um plano de aula, para cada sessão, com uma estrutura tripartida – parte inicial, parte fundamental e parte final – tal como indica Bento (1987, p. 130).

A parte inicial consiste em “despertar a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem e exercitação, de os preparar psicologicamente para assumirem as tarefas da aula, de adaptar funcionalmente o seu organismo às cargas seguintes” (Bento, 1987, p. 132). Para além do que deve ser, em termos práticos, a parte introdutória da aula, realizámos sempre uma curta preleção, antes ou durante os exercícios, inseridos nesta fase.

A preleção inicial teve como intenção explicar e clarificar acerca dos objetivos e conteúdos da aula, descrever sucintamente as tarefas e também questionar os alunos relativamente aos conteúdos das várias matérias lecionadas ao longo do ano letivo.

A segunda parte da aula, a parte principal ou fundamental, deve consistir na realização de exercícios variados, de acordo com os objetivos definidos, e na transmissão dos conteúdos. Este é o momento, em que o professor pode e deve, autoavaliar a sua capacidade de aplicação do planeamento da aula (Bento, 1987, p. 135).

Para Bento (1987, p. 135-136), “numa estrutura complexa é necessário garantir a transferência positiva e evitar a transferência negativa (interferência) entre as diversas práticas e tarefas motoras.”

Considerando as ideias supracitadas, procurámos, que as tarefas fossem de carácter complexo mas, principalmente, que fossem ajustadas à capacidade de resposta dos alunos e ao encontro dos objetivos que delineámos previamente.

Tivemos ainda o cuidado de efetuar, sempre que possível, rápidas transições entre exercícios, instruções (seguidas de demonstração) com o intuito de garantir a compreensão das tarefas e fornecimento de *feedback*, nomeadamente prescritivo e interrogativo.

Nesta fase, tivemos também em conta o tempo de empenhamento motor dos alunos, tentando garantir, que todos tivessem o máximo de tempo possível em prática, permitindo assim um maior número de oportunidades, repetições, contactos e principalmente de aprendizagens.

A última parte da aula, a parte final, possui, de acordo com Bento (1987, p. 137), alguns objetivos a cumprir, a saber: exercícios que promovam o retorno dos índices fisiológicos; balanço sobre a aula, destacando aspetos relevantes; e fazer a ligação com as próximas aulas.

No entanto, nesta fase, privilegiámos mais a preleção final como forma de fazer um balanço da aula. Este consistia em realizar uma breve revisão dos objetivos da aula e respetivos conceitos, esclarecer eventuais dúvidas e sobretudo utilizar o questionamento como instrumento de avaliação. Este era o momento mais consentâneo para que pudessemos colocar os alunos a pensar. Obviamente que todos os momentos da aula são importantes, mas acreditamos que depois dos alunos experienciarem poderão, mais facilmente, compreender melhor os conteúdos que compõem as matérias.

Para Siedentop (2008, p. 51), a eficácia do ensino está relacionada com as ocasiões de prática que são proporcionadas aos alunos.

1.2. Realização

Este foi o momento que fomos realmente colocados à prova, em que passámos da teoria para a prática. Para Piéron (1996, p. 19), este “é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino.”

Segundo Bento (1998, p. 16), “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade.”

Considerando a afirmação supracitada, esta fase tem como objetivo dar realce a todo o planeamento anteriormente previsto, mais concretamente, aquele que é direcionado para a aula, através das tarefas didáticas. No seguimento deste planeamento a curto prazo (planos de aula) e aplicação do mesmo, advêm as várias dimensões de intervenção pedagógica, vinculadas, naturalmente, ao processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, através da manipulação e aplicação das diversas técnicas e estratégias de intervenção pedagógica, tentámos potenciar as aprendizagens e o sucesso dos alunos.

1.2.1. Dimensão Instrução

A dimensão instrução consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica (destrezas de intervenção pedagógica ou técnicas de ensino) que fazem parte do reportório do professor para informação substantiva. A instrução pode surgir sob diversas formas, tais como a preleção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração (Siedentop, 1991, p. 37, citado por Silva, 2014).

Para Siedentop (2008, p. 61), 10 a 50% do tempo de aula, é dedicado pelos professores de EF, a tarefas relacionadas com a instrução.

Relativamente à preleção utilizámo-la principalmente no início e no final de cada aula, sempre com a máxima clareza e rigor terminológico.

A preleção inicial tinha como finalidade explicar os objetivos da aula, descrever, muito sucintamente, os exercícios da aula e, por vezes, questionar e elucidar os alunos sobre os conteúdos abordados até ao momento. A preleção final tinha como finalidade fazer uma breve revisão dos objetivos da aula, questionamento e esclarecimento de eventuais dúvidas que os alunos pudessem ter.

Uma das grandes dificuldades sentidas, no início do Estágio, foi relativamente ao elevado tempo de instrução. A ânsia de querermos ser claros e convincentes, conduziu-nos a uma condição em que gastávamos demasiado tempo com a instrução em detrimento do tempo de empenhamento motor dos alunos. Para combater esta dificuldade, seguimos a estratégia de preparar o discurso antecipadamente.

Quanto ao questionamento, como anteriormente referido, para além de utilizado na fase inicial e final da aula, foi também utilizado na fase fundamental, sempre que achássemos necessário, ou seja, quer antes, durante ou depois de uma tarefa/exercício, com o intuito de obrigar o aluno a refletir sobre uma determinada ação, no que poderia ter melhorado e, de igual modo, como forma de controlar a compreensão do que era pedido que fizesse.

O questionamento foi, mais uma técnica, muito requisitada, que utilizámos para avaliar os alunos ao longo do ano.

Sobre o *feedback*, mais concretamente quanto ao objetivo, este foi, maioritariamente, prescritivo, tendo sido também utilizado o interrogativo.

Quanto à forma, este foi, de modo geral, auditivo/verbal e quinestésico.

Relativamente à direção, este foi, maioritariamente, direcionado tanto a nível individual como a nível grupal. O facto de a turma se encontrar, muitas vezes, em pequenos grupos/equipas, para a realização dos exercícios, permitiu-nos circular entre os mesmos, fornecendo *feedback* direcionando-o conforme a situação. Em situações muito pontuais foi necessário interromper toda prática, para fornecer *feedback* à turma.

De referir ainda, que tivemos a preocupação em fornecer *feedback* aos alunos de modo pertinente, sempre com o intuito de determinar e influenciar a qualidade do tempo de empenhamento motor e/ou cognitivo na tarefa, considerando, naturalmente, os objetivos da aula.

Uma das lacunas mais evidentes, principalmente, numa fase inicial do Estágio, foi o fecho de ciclo do *feedback*. Como forma de ultrapassar esta falha, uma das estratégias utilizadas foi pedir ao aluno que executasse de imediato (após primeiro *feedback*), para posteriormente conseguir transmitir, novo *feedback* e consequentemente fechar o ciclo.

Por último, a demonstração nem sempre foi realizada, mas quando percebíamos que havia necessidade de demonstrar, executávamos, principalmente quando os exercícios eram novos e, a turma, dificilmente, entendia só com a preleção.

No entanto, sempre que introduzimos conteúdos, a demonstração esteve quase sempre presente. Através desta, juntamente com a preleção, foi possível dar a entender uma noção do que realmente era pretendido, para que os alunos conseguissem assimilar as ideias/objetivos mais facilmente.

Escassas foram as ocasiões que utilizámos o aluno com agente de ensino. Isto porque, na turma, não havia alunos que fossem praticantes regulares das modalidades abordadas. Assim sendo, coube-nos o papel de demonstrar.

1.2.2. Dimensão Gestão

A dimensão gestão, resume-se a um conjunto de comportamentos ou à capacidade de que o professor se deve dotar, para garantir aos alunos o máximo tempo possível de empenhamento motor nas atividades, tentando evitar comportamentos inapropriados (fora da tarefa ou de desvio) e utilizando o tempo disponível de aula de uma forma eficaz (Siedentop, 2008, p. 113). Portanto, os aspetos que o professor deve considerar para um controlo rigoroso da aula são: o tempo, principalmente o tempo útil, a organização das

tarefas e o clima emocional, que abrange a gestão dos comportamentos e as situações de aprendizagem dos alunos (Siedentop, 2008, p. 114).

De forma a cumprir os pressupostos relacionados a uma gestão eficaz, houve a preocupação, de planear exercícios/tarefas que, permitissem rentabilizar ao máximo o tempo útil e, conseqüentemente, rentabilizar o tempo de empenhamento motor dos alunos, tendo que para isso, adotar estratégias, como por exemplo, a distribuição de material e a montagem dos campos no início da aula, previsão e preparação das transições entre os exercícios, tal como um posicionamento orientado e uma circulação ativa em redor do espaço da aula.

A imposição de rotinas e dinâmicas e a preparação antecipada das primeiras tarefas das aulas foram outras estratégias com vista à otimização do tempo de aula, limitando assim, quebras de ritmo e entusiasmo durante as aulas.

Por exemplo, a determinado momento, sentimos necessidade de implementar uma estratégia que combatesse os sucessivos atrasos dos alunos, isto porque, este facto tinha, conseqüências negativas, principalmente, na fase inicial da aula. Construímos então um documento em que os alunos deviam rubricar até determinado momento. Após esse momento, terminava a possibilidade de rubricar, gerando as devidas conseqüências.

Ao contrário dos procedimentos habituais, desta forma, o professor liberta-se da chamada, podendo ocupar esse tempo com funções práticas, inerentes ao começo da aula, como por exemplo a montagem dos primeiros exercícios. De salientar ainda, o facto desta estratégia, promover nos alunos a auto responsabilidade e disciplina, princípios tão presentes e bem vincados na Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e ética Escolar e que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário.

1.2.3. Dimensão Clima e Disciplina

As dimensões clima e disciplina englobam aspetos de intervenção pedagógica relacionados com os comportamentos dos intervenientes durante as aulas (Siedentop, 1991, p. 100).

Os alunos devem aplicar os conteúdos de forma benéfica, demonstrando comportamentos responsáveis, para isso, é necessário que a aula decorra num clima positivo. Assim sendo, o professor deve ser consistente, interagir em face de comportamentos significativos, ligar a interação à tarefa, interagir com base em aspetos

extracurriculares, demonstrar entusiasmo, relacionar as interações com as emoções e sentimentos dos alunos, controlar as suas emoções, ser credível, positivo e exigente (Siedentop, 1991, p. 122-131).

Quando, e se, surgirem comportamentos inapropriados e com um nível de gravidade que necessite a intervenção do professor, este deve ser pertinente, intervindo no momento em que este comportamento se verifica; ser justo, para que o castigo corresponda à gravidade do comportamento observado; ser coerente, aplicando o mesmo castigo a um outro aluno, que cometa o mesmo erro; ser consistente, ao não recuar após a aplicação da pena; e credível, punindo apenas em situações que se justifiquem (Silva, 2014).

A dimensão disciplina está, portanto, profundamente associada à dimensão clima, sendo fortemente afetada pela dimensão gestão e pela qualidade na dimensão instrução (Silva, 2014).

Assim sendo e seguindo a raciocínio anterior, que estabelece uma relação entre ambas as dimensões, consideramos que, dificilmente existirá disciplina se não houver um clima saudável e positivo.

Antes do primeiro contacto com a turma, ficámos um pouco apreensivos, devido aos comentários que, de certo modo, rotulavam a turma como difícil, do ponto de vista da motivação e conseqüentemente do empenho e do envolvimento nas aulas.

Aquando do primeiro contacto, a impressão que aquela nos deixou também não foi a melhor, tendo-se revelado pouco empenhada. Por isso mesmo, numa fase inicial, o clima pedagógico, sentia-se, que não era o melhor. A falta de pontualidade e a intransigência do professor foram aspetos que adiaram a melhoria do ambiente de aprendizagem.

No entanto, com o passar do tempo, as relações, principalmente, entre os alunos e o professor, foram melhorando significativamente, contribuindo, para um clima bastante positivo.

Quanto à disciplina, a turma nunca apresentou indícios de que pudesse ser indisciplinada, por isso mesmo, nunca houve qualquer situação que fosse digna de registo. Sempre prevaleceu o respeito entre todos os alunos e o professor.

1.2.4. Dimensão Decisões de Ajustamento

Esta dimensão é, maioritariamente, caracterizada pelo imprevisto, muitas vezes inesperado, no entanto, não significa que esta tenha que ser aplicada sem critério.

Esta dimensão esteve praticamente sempre presente ao longo do Estágio. As decisões de ajustamento foram realizadas nos vários momentos do planeamento. Cada uma delas resultou de uma reflexão que foi sempre ao encontro dos objetivos e das necessidades dos alunos. Como por exemplo, nas unidades didáticas, onde num primeiro momento de definição de objetivos e estratégias, estas foram muitas vezes repensadas e adaptadas após as primeiras aulas, que tiveram como função didática a avaliação diagnóstica.

Nas próprias aulas, foram inúmeras as ocasiões que variáveis como o espaço, o tempo, o número de alunos e os condicionalismos inerentes a um exercício com um determinado objetivo específico tiveram de ser sujeitos a ajustes ou até a reformulações.

Tal como refere Graça (1997), o professor pode ir conferindo a resposta dos alunos, no sentido destes poderem ou não estar a acompanhar e a compreender.

Outras situações como as condições atmosféricas ou a necessidade de dividir um espaço, são também momentos em que se é obrigado a pensar numa solução.

A primeira aula, no âmbito do Estágio, foi algo traumatizante. Devido às condições climáticas não foi possível lecionar a aula no espaço inicialmente previsto. Sem um plano B, devidamente traçado, obviamente, que estaremos muito mais sujeitos a este tipo de imprevistos e, nestes casos é imperativo reagir rapidamente.

Nem sempre as decisões de ajustamento tiveram êxito, mas o erro faz parte do processo.

1.2.5. Reflexões Pós Aulas

Podemos definir o conceito de reflexão como uma forma especializada de pensar. “Implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (Dewey, 1933 citado por Alarcão, 1996, p. 175). Reforçando esta ideia, a autora considerou que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.”

Ao longo do Estágio, foram inúmeros os momentos em que o núcleo de estágio se reuniu, após cada aula ou simplesmente no final do dia, com o objetivo bem definido de refletir sobre todas as dimensões de cada uma das nossas aulas lecionadas.

Em fases pós-interativas, a reflexão docente surge como um exercício de avaliação acerca do que ocorreu, comparando os resultados esperados com os atingidos, tentando encontrar soluções para “o que correu menos bem?”, “como remediar os resultados de uma aula menos conseguida?” ou como “ir mais ao encontro das necessidades dos alunos?”.

Estas reflexões foram, naturalmente, evoluindo ao longo do tempo. Numa fase inicial, para além de muito morosas, estas iam mais ao encontro daquilo que tinha sido a nossa prestação quanto à monitorização da aula (garantir a segurança dos alunos, garantir a organização dos exercícios, garantir a prática dos conteúdos definidos, garantir a emissão de *feedback*, garantir um posicionamento de maior proximidade para dar apoio a alunos que necessitassem mais ou, por outro lado, de menor proximidade para que pudéssemos ter uma visão mais ampla da aula e, por último, para garantir o clima/disciplina da aula), que está relacionada com todas as dimensões de intervenção pedagógica – instrução, gestão clima e disciplina.

Posteriormente, à medida que fomos avançando, as reflexões começaram por incidir mais sobre as tarefas idealizadas por nós para as respetivas aulas, considerando, os objetivos previamente definidos e as necessidades dos alunos, sabendo à partida que, dentro de cada turma estas podem ser muito díspares.

Com o intuito de realizar um planeamento eficaz, houve a necessidade de ter em conta uma série de variáveis importantes na preparação dos exercícios/tarefas, tais como o espaço, o número de alunos, tempo útil de prática e os condicionalismos impostos, visto que utilizámos modelos ecológicos de ensino que enfatizam a necessidade de desenvolver o ensino baseado em jogos – *Teaching Games for Understanding* (Bunker e Thorpe, 1982) e o Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, 1994).

Todas as reflexões nos permitiram evoluir de uma forma que se não tivéssemos refletido sobre as aulas, dificilmente teríamos alcançado o nível de competência que atingimos.

As reflexões ajudaram-nos, igualmente, na elaboração dos relatórios das aulas observadas e lecionadas e também na preparação para as aulas seguintes, ou seja, o pensamento crítico sobre “o filme” de uma determinada aula já estava estimulado, para que pudéssemos, posteriormente, tirar as devidas conclusões seguindo o tal pensamento crítico.

Em suma, penso que as reflexões muniram-nos de tal modo que somos agora capazes, autonomamente, de refletir sobre as reais necessidades dos alunos, deixando de parte receitas, que, por vezes, seria o caminho mais fácil de seguir. Tal como refere

Alarcão (1996, p. 81), ser-se reflexivo “não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se”, deve-se, no entanto, estimular esta capacidade.

1.2.6. Observações de Aula

De acordo com Piéron (1999, p. 33), a observação consiste num método de recolha de dados com o intuito de retratar, rigorosamente, a realidade.

Neste sentido, as aulas observadas, foram, uma vez mais, um conjunto de momentos importantes que nos permitiram retirar conclusões à medida que cada aula ia decorrendo, isto é, possibilitou-nos um tipo de reflexão contínua, *in loco* e em direto, quer das aulas dos colegas quer das aulas do professor orientador António Miranda.

Assim sendo, nestas observações, foi possível, em simultâneo, partilhar ideias com os colegas ou com o próprio orientador.

Muitas vezes, principalmente numa fase inicial do Estágio, depois das aulas e das respetivas observações, o colega que tinha lecionado fazia questão de, num primeiro momento, antes da reflexão conjunta, saber como tinha corrido a sua aula de um modo geral ou, em particular, sobre um aspeto em concreto.

A observação das aulas, também implicou que fizéssemos pelo menos uma observação a um colega que pertencesse a um outro núcleo de estágio. O facto de podermos observar aulas de outros núcleos, foi também importante para que, de certo modo, pudéssemos comparar aspetos relevantes (contextos diferentes, níveis de ensino, matérias e etc.) com vista à sua aplicação ou simplesmente para apurarmos ideias que achássemos que nos pudessem ou possam vir a ser úteis, tanto para o nosso contexto como para um contexto futuro.

O processo de observação, é necessário para que consigamos absorver conhecimentos e competências. No entanto, quando realizado a futuros docentes, é essencial que este seja supervisionado por alguém que detenha a experiência suficiente, para que, posteriormente, haja uma reflexão, com o intuito de proporcionar oportunidades de melhoria. Nesta fase em que nos encontramos, diria até que é determinante para acelerar esse processo de evolução. Posto isto, para Siedentop (2008, p. 73), “os professores em formação podem melhorar as suas habilidades se tiverem oportunidades de praticar e se tiverem sob supervisão adequada.”

O facto de se expor professores estagiários em contextos reais, não é sinónimo de uma evolução automática. Existem dados que sustentam a tese, de que as habilidades de

ensino de professores estagiários tende a piorar se não houver algum tipo de orientação. (Siedentop, 2008, p. 346).

1.3. Avaliação

Conforme disposto no nº 1 do artigo 23º, do Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, “a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.”

Esta dimensão do processo ensino-aprendizagem, consiste num processo de acompanhamento dos alunos e do seu nível de aprendizagem, por parte do professor, de forma gradual e progressiva, permitindo-lhe verificar quais as competências adquiridas e quais as dificuldades sentidas. É pois, fundamental a criação de um conjunto de soluções e de intervenções, pensadas com o objetivo de auxiliar os alunos a superar as suas maiores dificuldades e, por conseguinte a atingir o sucesso (Ribeiro, 1999, p. 75).

De referir que, a avaliação em si mesma, é um processo de ensino-aprendizagem, sendo possível identificar na mesma, dois pontos distintos: um ponto de partida e um ponto de chegada (Ribeiro, 1999, p. 75).

A avaliação, sob ponto de vista do tipo e das funções, pode dividir-se em três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica/inicial, a avaliação formativa e a avaliação sumativa/final (Ribeiro, 1999, p. 79). Estes tipos de avaliação são abordados nos pontos seguintes.

O momento destinado à avaliação decorre num determinado período de tempo, variando consoante o tipo de avaliação que estiver em causa. Assim, a avaliação diagnóstica/inicial ocorre no início do processo de aprendizagem, por sua vez a avaliação formativa sucede no decorrer do processo e, por último, a avaliação sumativa/final, no final do processo.

No seguimento do supra referido e em jeito de conclusão, sempre se dirá que o processo de avaliação prossegue uma importante finalidade formativa, com a intenção de acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando os conhecimentos já aprendidos e devidamente sedimentados, e os conhecimentos que, contrariamente, ainda não foram adquiridos ou consolidados.

O processo de avaliação permite, assim, ao professor, conhecer e identificar o nível de aprendizagem da turma no seu todo e de cada aluno de forma individualizada, concedendo-lhe a possibilidade de “limar as arestas” que considere necessárias.

1.3.1. Avaliação Inicial/Diagnóstica

Segundo o disposto no n.º 2, do artigo 24.º, do Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, referente às modalidades de avaliação,

“ (...) a avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.”

No mesmo sentido, estipula o artigo 28.º, n.º 1, do mesmo instrumento legal, que esta tem como objetivo “ (...) facilitar a integração escolar do aluno, o apoio à orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias.”

Assim, tal como Ribeiro (1999, p. 79), podemos dizer que

“a avaliação diagnóstica pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.”

Como já referimos, a avaliação diagnóstica deve ocorrer no início de cada ano letivo, de modo a identificar no aluno e na turma, de forma eficaz e precoce, eventuais falhas de aprendizagem e, por conseguinte, melhor e mais ajustadamente, planear as atividades que poderão vir a ser realizadas e em que moldes.

Ou seja, este tipo de avaliação serve, primeiramente, para orientar o trabalho do professor – que, naturalmente, deverá ter estes aspetos em consideração aquando da elaboração do plano curricular – de forma a encontrar estratégias pedagógicas que lhe permitam colmatar as falhas identificadas, sem que isso impeça a correta aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos por parte dos alunos. Paralelamente, este tipo de avaliação também assume importância prática para o próprio aluno, que tem aqui a oportunidade de se “colocar à prova” e de perceber quais as suas maiores dificuldades e limitações, concedo-lhe a possibilidade de, através desta identificação, trabalhar os aspetos que considere mais necessários.

De referir que, contrariamente ao que se possa pensar, a avaliação diagnóstica não se deve cingir ao início do ano letivo e nem deve ocorrer uma só vez. Este tipo de avaliação pode e deve ocorrer sempre que o professor considere oportuno, e ainda, sempre

que o professor se proponha a introduzir novas matérias para as quais não tem dados sobre o desempenho dos alunos (Ribeiro, 1999, p. 79).

Em jeito de conclusão sempre se dirá que, esta forma de avaliação apresenta as mais diversas vantagens para o desenvolvimento/crescimento do aluno, e para o desempenho profissional do professor.

Sob o ponto de vista do professor, este tipo de avaliação permite-lhe categorizar os alunos, de acordo com o seu nível de desenvolvimento e organizá-los por grupos (homogéneos e/ou heterogéneos), com o objetivo de responder às necessidades específicas de cada aluno e de verificar as possíveis causas do seu insucesso, durante a leção da UD (Ribeiro, 1999, p. 82).

No caso concreto, esta avaliação ocorreu sempre no início de cada UD, ou seja, na primeira aula da mesma. Por vezes, por motivos relacionados com a duração de aulas de cinquenta minutos, que se mostraram insuficientes ou simplesmente devido à impossibilidade de conseguir realizar uma avaliação consistente, a segunda aula da UD, serviu para concluir ou confirmar os resultados obtidos na primeira aula.

Como instrumentos, utilizámos as fichas/grelhas de avaliação diagnóstica (apêndice VI) correspondentes a cada modalidade, elaboradas pelo grupo disciplinar da Escola. Geralmente, estas sofreram alterações, no sentido de adaptar os descritores, tornando-os mais claros, objetivos, abrangentes e fáceis de observar na prática e ao mesmo tempo mais concretos.

No seguimento das ideias supracitadas, houve a necessidade de, no final de cada uma das aulas e de forma mais tranquila, refletirmos sobre cada um dos alunos, enquadrando-os em diferentes níveis de qualidade de desempenho. Esta situação deveu-se ao facto de não pretendermos abdicar do tempo e das oportunidades de ensino em detrimento de questões avaliativas, durante a aula, para preencher a grelha, já que para realizarmos o registo não teríamos capacidade de emitir *feedback*.

Normalmente as aulas com a função didática de avaliação diagnóstica relativas aos jogos desportivos coletivos (Futebol, Voleibol e Basquetebol), consistiram em situações de jogo reduzido ou formal.

No Ténis, as aulas consistiram em tarefas em formatos de cooperação (1+1 e 2+2) e competição (1x1 e 2x2), com ênfase na manipulação da raquete e da bola e também na noção do espaço.

Quanto à Ginástica Acrobática, as aulas consistiram, numa primeira fase, na exercitação de elementos gímnicos relacionados com a Ginástica de Solo, visto que esta é a

base da Ginástica, logo, achámos pertinente começar desta forma, para que os alunos pudessem, posteriormente, fazer um transfere para a Acrobática.

Numa segunda fase e de forma mais extensa, as aulas consistiram na exercitação de figuras gímnicas simples de equilíbrio. Para além das figuras, a avaliação diagnóstica visou ainda os conhecimentos relativos às funções específicas das posições (base, base intermédio e volante), diferentes tipos de pegas e diferentes tipos de subida e descida (designado de monte e desmonte). Capacidades condicionais como a flexibilidade e a força foram, também, abordadas.

1.3.2. Avaliação Formativa

De acordo com o disposto no n.º 3, do artigo 24.º, do Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho,

“ (...) A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.”

Podemos afirmar que a avaliação formativa visa a determinação de medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver, nos precisos termos do n.º 3, do artigo 25.º e do n.º 2, do artigo 28.º, do Decreto-Lei supra mencionado.

Para Ribeiro (1999, p. 84), esta avaliação “pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.”

A avaliação formativa ou processual tem, portanto, como objetivo principal assegurar os processos de formação, ajustados às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais de cada aluno.

Este tipo de avaliação, ainda que considere os resultados da aprendizagem, incide, preferencialmente, sobre os processos desenvolvidos pelos alunos, aquando da realização das tarefas propostas. Sendo que, a avaliação só é verdadeiramente formativa quando é compreendida pelo aluno nas suas mais variadas dimensões, e lhe permite regular a sua

aprendizagem, o que pressupõe a escuta dos pares e o confronto de pareceres facilitadores da autoavaliação e do autocontrole.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, através de uma interação contínua, é, então, possível definir com os alunos os níveis de exigência e pensar/desenvolver medidas de reajustamento, com base na interpretação fundamentada das dificuldades e dos êxitos, permitindo assim uma maior diferenciação das aprendizagens.

Falamos ainda em avaliação formativa quando, após pequenos períodos de aprendizagem, se analisam os resultados obtidos, e conseqüentemente, se procede, se necessário, a um reajustamento do trabalho até então realizado.

Por último, de referir que, depois de um período mais longo, a avaliação formativa permite fazer um balanço global das aprendizagens alcançadas, possibilitando a reorganização das atividades de acordo com as necessidades sentidas pelo aluno.

Em suma, a avaliação formativa é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, interessando-se mais pelo processo de aprendizagem do que pelos resultados alcançados.

Neste tipo de avaliação o aluno é o protagonista da sua aprendizagem; concedendo-lhe a possibilidade de autorregular as suas aprendizagens, consciencializando-o para o facto de a aprendizagem não ser um produto acabado, mas sim, um produto em constante construção, na qual ele tem um papel decisivo.

Por seu turno, este tipo de avaliação permite diferenciar o ensino e é de extrema utilidade para o professor que, através das informações recolhidas, pode (re)orientar a sua atividade e direção.

A avaliação formativa pode ser feita de maneira contínua e informal, ou seja, no dia-a-dia ou de aula para aula e ou pontual ou formal, ou seja, em determinados momentos da matéria, definidos previamente.

No caso concreto, a avaliação formativa informal foi aplicada ao longo de todas as aulas, inserida, naturalmente, nos exercícios, através de observação direta.

A avaliação formal, dependendo da extensão da UD, poderia estar prevista em dois momentos intercalados.

Como instrumentos, utilizámos fichas/grelhas de avaliação formativa (apêndice VII) correspondentes a cada modalidade, elaboradas pelo núcleo de estágio.

1.3.3. Avaliação Sumativa

Nos termos do disposto no n.º 4, do artigo 24.º, do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho,

“ (...) A avaliação sumativa traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui: a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas; b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito.”

Para Ribeiro (1999, p. 89), este tipo de avaliação “pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.”

Este tipo de avaliação corresponde, se quisermos, ao balanço final, ou seja, ao conjunto de tudo o que foi feito/apreendido ao longo da UD.

Para aferir a real aprendizagem do aluno, é necessário que o professor recolha o máximo de informações possíveis, de molde a que a nota que atribuir, reflita, de forma justa e ponderada, a prestação do aluno.

Considerando o processo de ensino-aprendizagem, este tipo de avaliação encerra em si um conjunto significativo de vantagens, designadamente: possibilita comparar resultados de aprendizagens anteriores dos alunos, ou seja, ajustar os resultados recolhidos aquando da avaliação formativa, permite introduzir correções no processo de aprendizagem (considerando a possibilidade dos alunos poderem abordar a mesma UD ao longo do ano, ou, no ano letivo seguinte), refletir sobre os aspetos a melhorar e (re)definir estratégias, com o intuito de alcançar o sucesso dos alunos.

Os alunos devem então ser classificados consoante os objetivos e o nível de competências que atingiram, cabendo ao professor construir uma apreciação global de todo o trabalho que o aluno desenvolveu, desde o início até ao final da UD.

No caso concreto, a avaliação sumativa ocorreu no final de cada UD, normalmente na última aula, através da observação direta.

Como instrumentos, utilizámos as fichas/grelhas de avaliação sumativa (apêndice VIII) correspondentes a cada modalidade, elaboradas pelo grupo disciplinar da Escola.

As aulas com a função didática de avaliação sumativa, relativas aos jogos desportivos coletivos (Futebol, Voleibol e Basquetebol), consistiram em situações de jogo reduzido ou formal, incidindo nas capacidades técnico-táticas dos alunos. No Ténis, as aulas consistiram em jogos nos formatos 1x1 e 2x2, incidindo, igualmente, nas capacidades técnico-táticas dos alunos. Quanto à Ginástica Acrobática, consistiu na realização de sequências gímnicas em grupo.

Após avaliação sumativa, é-nos possível comparar os resultados da avaliação inicial com os resultados da avaliação final, podendo verificar a evolução dos alunos. No entanto, tivemos sempre em consideração os resultados recolhidos durante a avaliação formativa.

1.3.4. Autoavaliação

A autoavaliação é um processo de regulação, visto que é um processo próprio de cada sujeito. Ou seja, é uma avaliação feita pelo indivíduo que está a ser avaliado. Portanto, é um processo que exige uma reflexão sobre o auto desempenho.

Através da autoavaliação, é possível que o aluno obtenha consciência dos vários momentos e aspetos do seu desempenho, ao longo de uma matéria, período ou ano letivo.

No nosso caso, os alunos realizaram esta avaliação sempre no final de cada UD e período letivo. A autoavaliação consistiu em breves momentos em forma de reunião, sempre no final de uma determinada aula, em que os alunos indicaram a nota (valor) que alegadamente correspondia ao seu desempenho, num determinado momento do ano letivo. No entanto, neste processo é necessário que o aluno, ao avaliar-se ou enquadrar-se numa determinada nota, o justifique. Caso não o faça, cabe ao professor, chamá-lo à atenção para isso e auxiliá-lo nessa tarefa.

Na tentativa de realçar a ideia supramencionada, Vieira (2013, p. 2) refere que “mais do que consumidores, os alunos devem ser os criadores, assumindo a liderança na construção das suas aprendizagens.”

Ao professor cabe a responsabilidade de orientar o caminho a seguir, na direção apropriada, sem esquecer que a vivência escolar molda a vida dos alunos.

Deste modo, pensamos que acabámos por contribuir para uma auto percepção mais justa e principalmente mais consciente. Todos sabemos, que por vezes, há situações em que os alunos se avaliam com um determinado valor, sem que tenham refletido sobre o mesmo, auto avaliando-se, muitas vezes, por excesso ou por defeito.

Para além desta forma, mais tradicional, de autoavaliação, ao longo das unidades didáticas, mais concretamente a meio, solicitámos aos alunos que preenchessem um pequeno questionário relacionado com a perceção sobre o desempenho tido até aquele momento, com o intuito de aferir a opinião dos alunos sobre os seguintes pontos: assiduidade/pontualidade; atenção à instrução; cumprimento de tarefas; empenho nas tarefas; evolução até ao momento e, por último, o possível aumento de esforço/trabalho considerando os objetivos terminais da UD.

Tabela 2 - Questionário aplicado a meio de cada unidade didática

NÍVEL / PARÂMETRO	Discordo completamente	Discordo	Concordo às vezes	Concordo sempre
Tenho sido assíduo e pontual				
Tenho atenção à instrução do professor				
Cumpro o que o professor me pede				
Sou empenhado nas tarefas				
Sinto que evoluí desde a 1ª aula				
Tenho de trabalhar mais para melhorar				

O questionário tinha quatro opções de resposta (“discordo completamente”, “discordo”, “concordo às vezes” e “concordo sempre”), em que os alunos tinham de indicar, em consciência, o seu parecer relativamente aos pontos anteriormente referidos.

Desta forma, foi-nos possível verificar o estado de consciência que os nossos alunos tinham sobre o seu desempenho.

Em suma, este tipo de avaliação obriga a uma reflexão consciente, direcionada para os comportamentos e desempenhos dos alunos. No entanto, tanto para os alunos como para nós, o mesmo pretendeu desenvolver um espírito reflexivo, funcionando como uma ferramenta fundamental para uma retrospectiva do trabalho produzido.

Referir ainda, que a meio de cada UD, foi também preenchido por nós, uma ficha de avaliação intercalar, com o intuito de fornecer informação adicional, neste caso à Diretora de Turma, com vista a possibilidade de, posteriormente, informar os respetivos encarregados de educação, sobre questões relativas à assiduidade e sobre aspetos que, até ao momento, os alunos deveriam melhorar e, por outro lado, aspetos que, os alunos estariam, parcialmente, bem.

1.3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação

Partindo do pressuposto que, no início do ano letivo e no decorrer deste, pensamos a avaliação como um ato regulador, orientador e certificador dos conhecimentos e das capacidades dos alunos, e que pretendemos que estes sejam participantes ativos no seu próprio processo de aprendizagem, torna-se crucial que estes conheçam, atempadamente e de forma clara os critérios pelos quais vão ser avaliados e tudo o que respeite ao seu processo avaliativo. Ou seja, é importante que o aluno saiba o que dele é esperado. Para que tal suceda, é necessário que o professor dê conhecimento aos alunos dos objetivos, dos parâmetros e respetivos critérios de avaliação definidos e ainda dos momentos e formas.

Os critérios de avaliação têm uma função fundamental, tanto nas tarefas avaliativas cumpridas pelo professor, como pelo aluno (através da autoavaliação), visto que, é expectável que exista um confronto entre os desempenhos e os seus critérios de realização (Jorro, 2000 citado por Vieira, 2013, p. 34).

No caso concreto, no início do ano letivo, mais precisamente na primeira aula da disciplina de EF, o professor deu conhecimento aos alunos dos critérios de avaliação que regem a disciplina. Para além disso, durante a lecionação das várias unidades didáticas foram, ainda, sendo lembrados os critérios, com o objetivo de os manter bem presentes na mente dos alunos.

Os critérios de avaliação em apreço (tabela 3), foram aprovados em Conselho Pedagógico e em sede de Área Curricular, para o ano letivo de 2017/2018, sendo utilizados por todos os professores que lecionam a disciplina.

Tabela 3 - Parâmetros e Critérios de avaliação da disciplina de EF

SABERES / NÍVEIS		0 / 4	5 / 9	10 / 13	14 / 17	18 / 20	PESO %
SABER ESTAR	Empenho (atenção, interesse, intervenção nas aulas, realização das tarefas propostas)	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	1
	Responsabilidade (assiduidade e pontualidade)	4 Faltas	3 Faltas	2 Faltas	1 Faltas	0 Faltas	5
	Relações interpessoais	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	3
	Autonomia	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	1

10

SABER	Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didáticas (Objetivos, Regras, Técnica, Tática)	Não consegue adquirir	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com facilidade	Sem qualquer dificuldade	5
SABER / FAZER	Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade	Não evoluiu	Evoluiu muito pouco	Evoluiu pouco	Evoluiu	Evoluiu bastante	70
	Elementos técnicos fundamentais Comportamento tático	Não executa	Dificuldades na execução	Executa com algumas falhas	Executa com falhas ocasionais	Executa corretamente	
	Persistência na realização das tarefas	Raramente	Poucas vezes	Com alguma frequência	Com muita frequência	Sempre	15

90

1.4. Questões Dilemáticas

As questões dilemáticas dizem respeito à descrição de problemas/dificuldades que sentimos, relativamente a algo em concreto sobre o processo de ensino-aprendizagem e ainda a forma como conseguimos solucionar e ultrapassar estes mesmos problemas/dificuldades. São, portanto, questões de fundo com alguma complexidade e, por isso, mais difíceis de resolver.

Estas podem-se enquadrar em duas perspetivas direcionadas para os dois agentes de ensino – aluno e professor.

Relativamente, às perspetivas dos alunos, uma das questões que mais nos inquietou, ao longo do ano, foi a inconstância motivacional da turma. Em certas unidades didáticas, essa variação dos índices motivacionais foi mais evidente comparativamente a outras.

Enquanto professores, queremos alunos empenhados, autónomos e responsáveis. No entanto, não é fácil promover junto dos alunos este tipo de competências, quando, por algum motivo, estes não se sentem motivados. Estas competências ou qualidades só serão manifestadas se os alunos estiveram suficientemente motivados para a disciplina ou, por outras palavras, para aprender. Penso que esta é a única forma de ter alunos comprometidos e envolvidos com as várias disciplinas e, logicamente, com a escola.

Por isso, sabemos que a motivação, seja ela intrínseca ou extrínseca, acaba por ser, o combustível necessário que espoleta o desempenho dos alunos para níveis altamente positivos.

Não foi e não é tarefa fácil resolver este tipo de problemas. A forma que encontramos, para tentar solucionar ou amenizar esta questão da motivação/desmotivação

foi, numa primeira fase, transmitir reforço positivo em quantidades superiores, comparativamente, a uma situação normal.

Posteriormente, numa segunda fase, consistiu em melhorar a relação professor-aluno, visto que, numa fase inicial do ano letivo a relação não era muito positiva. O facto de nos mostrarmos próximos dos alunos, tornou a relação muito mais saudável e quebrou, de alguma forma, o distanciamento que se sentia.

A terceira e última estratégia que adotámos foi a de ceder em determinados momentos, isto é, permitimos que os alunos fizessem alguma coisa que fosse do seu agrado. Normalmente, baseou-se na possibilidade dos alunos escolherem as equipas, em exercícios da fase final da parte fundamental da aula. Esta cedência, serviu, muitas vezes, como forma de contentar a turma pelo empenho demonstrado ao longo da aula.

Outra questão dilemática que se nos colocou, foi o facto da turma, logo desde o início do ano letivo, não conseguir cumprir com o horário pré-determinado, ou seja, não conseguia manter uma postura e atitude responsável no que toca à pontualidade, mesmo sabendo que isso implicaria consequências. No entanto, nem todos os alunos da turma, seguiam esta conduta. Ainda assim, esta situação causou-nos algum transtorno, principalmente devido às decisões de ajustamento que fomos forçados a tomar, em fases ainda muito prematuras da aula.

O planeamento, sobretudo numa fase inicial do Estágio, era realizado ao pormenor, ao ponto de contabilizar cada um dos alunos para cada um dos exercícios idealizados para a aula, evitando ou, pelo menos, reduzindo situações de imprevisibilidade.

Imediatamente após ter percecionado a referida falta de pontualidade dos alunos às aulas de EF, houve a necessidade de aplicar uma determinada estratégia que obrigasse os alunos prevaricadores a chegar dentro do prazo combinado.

Elaborámos um documento em que os alunos podiam e deviam rubricar até determinado momento. Após esse momento, terminava a possibilidade de rubricar, gerando as devidas consequências.

Ao contrário dos procedimentos habituais, desta forma, o professor liberta-se da chamada, podendo ocupar esse tempo com funções práticas, inerentes ao começo da aula, como por exemplo a montagem dos primeiros exercícios. De salientar ainda, o facto desta estratégia, submeter os alunos à promoção da autorresponsabilização.

A partir desse momento, as faltas de pontualidade diminuíram significativamente e a fase inicial das aulas já não eram sujeitas a decisões de ajustamento, pelo menos resultantes da ausência de alguns alunos.

Quanto às perspetivas do professor, o grande dilema foi o facto de termos adotado, num fase inicial do ano letivo, uma atitude algo inflexível em relação à turma, ou seja, em situações em que os alunos não mostraram o empenho e o envolvimento que nós pretendíamos, a culpa foi sempre atribuída à turma. Nunca houve a capacidade, da nossa parte, de perceber se a responsabilidade estava do nosso lado, como por exemplo, refletindo sobre se as tarefas eram adequadas ou se a forma como interagíamos com a turma era a mais ajustada.

Nessa altura, como consequência, foi perceptível, nas aulas, um clima pouco favorável à aprendizagem.

Nas várias reflexões conjuntas esta situação foi abordada. No entanto, houve sempre um certo ceticismo, da nossa parte, em adotar outra atitude, no sentido de puxar os alunos para o nosso lado, para que o compromisso por parte dos alunos fosse melhor.

Mudar ou adaptar pensamentos e opiniões, nem sempre foi de fácil resolução. Mas, com o passar do tempo e após assumirmos essa responsabilidade, tivemos de ser nós a mudar este panorama, isto para que todos pudessem beneficiar das aulas. Tanto os alunos, de forma que estes tivessem realmente sentimentos de prazer e gosto em relação às aulas de EF e, por outro lado, o professor para que, igualmente, sentisse e tivesse prazer e gosto em lecionar e ensinar os alunos.

Agora, sabemos que nenhum dos lados estava certo ou errado. Havia sim, um lado que tinha a responsabilidade de tentar inverter a situação. O lado do professor!

1.5. Atitude Ético-Profissional

Ao assumirmos o papel de professores estagiários, assumimos também uma série de responsabilidades e deveres, de índole ético-profissional, que regem e disciplinam o exercício da profissão.

Tal como indica a Prática Pedagógica Supervisionada (2018, p. 45),

“a ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelem-se constantemente no quadro do desempenho diário de estagiário (...).”

Assim sendo, e de acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, podemos enunciar as dimensões que sustentam a definição de perfil geral de desempenho

profissional, tendo os professores o dever de respeitar e observar em contexto de aula ou fora dele:

- Dimensão profissional, social e ética;
- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Para Hadji (2010, p. 131), o professor tem dois tipos de competências: a didática e a pedagógica.

No caso concreto, e relativamente à competência didática, procurámos, continuamente, demonstrar interesse em adquirir novas aprendizagens e ensinamentos. Existiu a preocupação constante em inovar, investindo-se em estratégias diferentes, para que fosse possível motivar os alunos e ir ao encontro aos objetivos definidos.

No que concerne à competência pedagógica, tivemos a atitude de um profissional que procura, indaga e investiga, ou seja, de questionamento e de total recetividade relativamente às críticas que foram sendo feitas ao longo do EP, considerando que estas, contribuíram decisivamente para melhorar a nossa prática pedagógica, bem como para desenvolver uma compreensão situacional, como elemento fundamental para o nosso desenvolvimento profissional.

Em suma, pensamos que, apesar da inexperiência, conseguimos apreender a razão de ser e o sentido destas regras ético-profissionais e, que as conseguimos observar em contexto de estágio.

Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar

No âmbito do EP, tivemos, paralelamente, que escolher um cargo de gestão da escola (de topo e/ou intermédia), que visa favorecer a compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos professores na gestão da escola.

Como tal, decidimos prestar, através de um acompanhamento direto, durante todo o ano letivo, assessoria à diretora de turma, neste caso à turma 3B do 12.º ano, turma que lecionámos.

Como suporte a este novo cargo, funcionou a unidade curricular de Organização e Administração Escolar, que teve como objetivo fazer a ponte entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos adquiridos em contexto de estágio.

Ao longo de todo ano letivo, o cargo de direção de turma foi acompanhado semanalmente com uma carga horária de apenas uma hora, apesar da carga horária destinada ao cargo ter sido de três horas semanais. Esta situação deveu-se ao facto das restantes horas se sobreporem a aulas de EF dos colegas estagiários.

A assessoria ao cargo de direção de turma revelou-se um trabalho prático de grande aprendizagem, quer pelo esforço constante da docente na envolvimento da assessoria, quer pela colaboração, entreajuda e profissionalismo existente na sala de diretores de turma. A comunicação entre os docentes da turma visou, maioritariamente, a criação e adequação de estratégias para resolver os problemas. Este foi um aspeto bastante observado e igualmente positivo.

As comunicações entre diretora de turma e encarregados de educação foram realizadas, pela ocorrência de situações pouco agradáveis da responsabilidade dos alunos, quer seja relativo ao aproveitamento e ou relativo à assiduidade/pontualidade. Pensamos que esta fase do trabalho relacionado ao cargo é o mais penoso de lidar, pelo facto de existir um certo desconforto na comunicação de informações pouco positivas sobre o respetivo educando.

Através deste trabalho de assessoria, encontrámos uma enorme dificuldade que se prende com a ideia de que o tempo disponibilizado para a atividade de diretor de turma é reduzido, perante o excesso de burocracias com que são confrontados no decorrer das suas tarefas, tais como, a elaboração do projeto curricular de turma, a preparação de reuniões do conselho de turma, reuniões de pais, reuniões de alunos e o registo de faltas dos mesmos. Tudo isto, para além da preparação da disciplina que também leciona e da participação em outras reuniões relacionadas com a sua atividade docente.

No que concerne ao tipo de liderança, constatou-se uma liderança democrática nas reuniões de conselho de turma em que a docente estimulou a participação de todos os envolvidos no processo para que as decisões fossem ao encontro das necessidades e objetivos propostos para a turma. O comportamento assumido neste estilo de liderança é essencialmente de orientação e de apoio que resulta em relações interpessoais positivas e em bons resultados.

Considerando o estilo de liderança descrito, em consonância com as características apresentadas no perfil do cargo e as qualidades enquanto pessoa, este trabalho de assessoria formou uma ideia de que um diretor de turma é uma pessoa dinamizadora e capaz de apresentar estratégias de mediação na sua relação com todos os intervenientes.

Neste sentido, este cargo exige um compromisso de tempo, no sentido de conhecer os alunos, o seu meio familiar, os seus problemas, os seus interesses e as suas expectativas. Deve também conhecer os encarregados de educação, os restantes professores da turma e os órgãos de gestão da escola. Perseverança e liderança são essenciais para conseguir lidar com todos os envolvidos no processo e coordenar todas as situações, atuando em conformidade.

Em síntese, foi possível compreender que cada aluno é um caso excecional e todos os alunos juntos tornam a turma um grupo bastante complexo.

Área 3 - Projetos e Parcerias Educativas

Este ponto consiste nos eventos, que, uma vez mais, no âmbito do EP, foram planeados, desenvolvidos e posteriormente avaliados, permitindo desenvolver competências organizacionais educativas.

Todos os eventos tiveram lugar nas instalações da ESAB. O primeiro evento – o Corta Mato Escolar – foi realizado na zona exterior, enquanto a VII Oficina de Ideias em EF foi realizada no polidesportivo.

O Corta Mato, que decorreu no dia 13 de dezembro de 2017, possibilitou a prática de atividade física ao ar livre, a inclusão e o convívio entre os vários intervenientes da comunidade escolar. Esta atividade foi dividida em quatro provas, de acordo com o género e a idade dos participantes.

A preparação do evento decorreu com alguma antecedência, o que facilitou todo o processo organizacional. No entanto, foram detetadas falhas, quer durante o evento quer no final do mesmo, que embora tenham sucedido, pensamos que terão sido consequências fruto da inexperiência neste tipo de ações.

Em suma, sentimos que os objetivos fundamentais foram cumpridos, ou seja, proporcionar um convívio desportivo, aliado ao gosto pela prática de atividade física, desenvolver as relações entre os vários agentes envolvidos e, por último, apurar os alunos que, posteriormente, representaram a Escola no Corta Mato distrital.

A VII Oficina de Ideias em EF, que decorreu no dia 11 de abril de 2018, é vista como uma atividade com tradição e interesse, em que o seu objetivo primordial passa pela partilha de conhecimentos.

Nesta última edição, por considerarmos que os professores devem, cada vez mais, questionarem-se sobre as suas práticas pedagógicas, no sentido de as verem aprimoradas,

sempre com o intuito de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, intitulámos o nosso evento de “A reflexão na ação docente: uma escada para o sucesso”.

Esta atividade, maioritariamente, prática é destinada a todos os docentes e futuros docentes de EF.

Para uma melhor organização, depois de tudo delineado, distribuámos tarefas e subtemas. Desta forma, para além das tarefas relacionadas com a logística, cada elemento do núcleo de estágio tinha um subtema que, no dia do evento, teve de apresentar perante todos os participantes. Assim sendo, para fundamentar devidamente todas as nossas propostas, houve a necessidade de elaborar uma pesquisa científica, para que pudéssemos apresentar um cartaz, um folheto e um caderno de apresentação. Este último, foi entregue no próprio dia, a todos os participantes e preletores, para que pudessem ir acompanhando, de forma mais detalhada, toda a atividade.

De um modo geral, cada uma das apresentações consistiu numa breve contextualização teórica, numa atividade prática e numa reflexão conjunta sobre os acontecimentos demonstrados/verificados. Enquanto preletores, a nossa função, consistiu em tentar consciencializar os participantes, para a necessidade de refletir sobre as suas práticas, na tentativa de otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, a organização dos eventos foi uma mais-valia porque nos proporcionou competências próprias e ainda porque, uma vez mais, fomos forçados a sair da nossa zona de conforto – facto muitíssimo observado ao longo de todo o ano letivo.

CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA - Convergências na percepção do processo de intervenção pedagógica de alunos e respectivos professores: estudo comparativo entre três disciplinas curriculares de uma turma do 12º ano da ESAB

1. Introdução

A escolha do tema surgiu quando, em reunião com os orientadores (cooperante e de faculdade), houve a necessidade de perceber que tipo de intervenção pedagógica, – se em contexto de sala de aula ou em contexto de aula de EF – gera maior concordância entre alunos e respetivos professores.

Neste sentido, e com total interesse, principalmente, para futuros docentes, independentemente da disciplina ou área de formação, é realmente importante perceber os comportamentos ou aspetos mais negligenciados ou, por outro lado, os mais destacados, durante as práticas pedagógicas, com a inequívoca oportunidade de corrigir ou melhorar algum que não esteja de acordo com as necessidades dos alunos, tendo sempre como finalidade a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, posteriormente, do processo de intervenção pedagógica. Portanto, quanto maior o grau de concordância, entre os agentes envolvidos, maior será a probabilidade de sucesso, no que respeita às funções inerentes dos processos.

Assim sendo, espera-se que este estudo possa contribuir, de algum modo, para um avanço positivo de todos estes processos, relativamente à concordância, que muitas vezes se espera que exista, quer da perspetiva do professor quer da perspetiva do aluno.

A pertinência deste tema, surge, também, muito devido à possibilidade de, nesta fase – estágio – podermos relacionar e, de certo modo, confrontar a teoria, que predominantemente baseou os últimos anos e, a prática que se desenvolveu, maioritariamente, durante este último ano.

Após algumas reflexões conjuntas, debruçando-nos já, naturalmente, sobre o tema, pensámos que faria algum sentido se, para além de incluirmos neste estudo, obviamente, a disciplina de EF, incluíssemos também as duas disciplinas que acompanham qualquer aluno durante todo o seu percurso escolar, ou seja, as disciplinas de Português e de Matemática.

Em suma, este estudo está relacionado com a intervenção pedagógica, incidindo na reflexão sobre práticas educativas, onde a investigação se cruza, colocando-se ao serviço

da melhoria das mesmas e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional do professor e da aprendizagem dos alunos. O desenvolvimento deste estudo não se rege às teorias e às metodologias, mas a um caminho que conduza a novas reflexões, sobre a escola que desejamos que os alunos possam usufruir, com práticas pedagógicas independentes, formando alunos como indivíduos socialmente ativos e críticos.

2. Enquadramento Teórico

A revolução tecnológica e social, perante contínuos progressos, vem, de certo modo, consolidar a importância de uma educação de qualidade, ambicionando um desenvolvimento favorável dos alunos. Portanto, atualmente, mais do que nunca, o conhecimento é a base fundamental para a equidade social. Para tal, é imprescindível que o sistema educativo ofereça um ensino de qualidade para alunos que serão o futuro de uma sociedade mais ou menos instruída.

Antes de podermos abordar e, posteriormente, desmontar o conceito inerente ao processo de intervenção pedagógica é, quase que obrigatório, abordar, primeiramente, o conceito inerente ao processo de ensino-aprendizagem, visto que é este que, de alguma forma, determina o segundo.

O processo de ensino-aprendizagem é um conceito que define um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos, indo ao encontro daquilo que é, comumente conhecido, como ensinar e aprender.

Seguindo o raciocínio anterior, acreditamos que, o processo de ensino-aprendizagem só será eficaz e eficiente, se existir um entendimento idêntico, entre alunos e professores, isto aquando da utilização de práticas pedagógicas, que possam favorecer ambos os intervenientes.

Para Siedentop (2008 p. 113-124), o docente eficaz é aquele que utiliza estratégias direcionadas às rotinas, para manter os alunos empenhados durante uma grande quantidade de tempo, sem nunca perder o foco do objetivo para a tarefa que foi proposta, nem recorrer a ações punitivas. Tal empenho é observável através de posturas, gestos, expressões faciais e sobretudo através do nível de competitividade demonstrada, sendo assim, possível interpretar os sentimentos envolvidos num determinado momento.

Todos sabemos que se promovermos boas estratégias de ensino, logicamente, direcionadas para as necessidades dos alunos, o processo de ensino-aprendizagem, estará, em princípio, mais perto de atingir o sucesso. Para Carreiro da Costa (1983, p. 44), “uma

estratégia de ensino é uma forma de organizar as condições de ensino-aprendizagem com o objetivo de facilitar a movimentação do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real.”

As estratégias poderão, assim, passar pela própria intervenção pedagógica utilizada pelo professor ou pela relação entre professor e aluno e, a consequente, promoção de ambientes positivos.

Sobre a intervenção pedagógica, este é um conceito que define um conjunto de técnicas de ensino, que consistem num conjunto didático de dimensões que a compõem – instrução, gestão, clima e disciplina.

Como refere Siedentop (2008), “as quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino.”

A intervenção pedagógica ou *práxis* docente é um tipo de interposição ou intromissão que um profissional, neste caso um professor, tem sobre o processo de desenvolvimento do aluno, ou seja, sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a forma ou o procedimento adotado, na intervenção pedagógica, tem interferência no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Quanto à relação professor-aluno, esta funciona como uma “condição do processo de aprendizagem”, sendo que “motiva e dá significado ao processo educativo” (Mayer & Costa, 2017, p. 35).

O clima estabelecido em aula pelo professor é fulcral na relação entre o próprio e os alunos (McCaughy & al, 2008, p. 273). Desta forma, pensamos que esta condição influenciará inevitavelmente a relação de empatia entre ambos, assim como todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta que se o clima vivido for menos positivo, a predisposição quer do professor para transmitir conhecimentos quer do aluno para os absorver estarão comprometidos.

No processo pedagógico, professores e alunos devem assumir os seus papéis conscientemente, ou seja, não são apenas agentes do “ensinar” e do “aprender”, e sim, pessoas com histórias e trajetórias únicas. Para Freire (1999), no processo de ensino-aprendizagem é preciso reconhecer o professor e o aluno em toda sua complexidade.

A organização estratégica do processo de ensino tem como sentido fazer os alunos aprender, sendo que não são as técnicas que constituem a estratégia, mas é a estratégia global e planeada que estrutura as técnicas numa ação coerente e orientada para o sucesso (Roldão, 2009, citado por Silva, 2014).

Para Piéron (1999, p. 14), o ensino é uma arte e, por isso mesmo, qualquer artista tem que estudar, analisar e basear os seus conhecimentos em conhecimentos científicos.

Não existe uma estratégia de ensino ideal mas a utilização de uma ou de outra será mais ou menos adequada conforme os objetivos a alcançar e o contexto.

Em suma, o processo de ensino-aprendizagem, nem sempre é bem aplicado. Ou porque o professor não consegue perceber, de acordo com o contexto, quais as melhores estratégias ou, por outro lado, porque os alunos não conseguem perceber as estratégias definidas pelo professor.

Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem não será eficaz nem eficiente, prejudicando, principalmente, os alunos.

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

De um modo geral, a realização deste estudo tem como objetivo perceber se existe convergência na forma de entender o processo de intervenção pedagógica de professores e alunos que partilham o mesmo contexto educacional.

3.2. Objetivos Específicos

Por seu turno e, partindo do objetivo geral supra enunciado, podemos definir objetivos mais específicos, tais como:

1. Verificar as concordâncias/discordâncias entre a percepção do professor e respetivos alunos, relativamente ao processo de intervenção pedagógica que ambos compartilham na disciplina de EF;
2. Verificar as concordâncias/discordâncias entre a percepção do professor e respetivos alunos, relativamente ao processo de intervenção pedagógica que ambos compartilham na disciplina de Português;
3. Verificar as concordâncias/discordâncias entre a percepção do professor e respetivos alunos, relativamente ao processo de intervenção pedagógica que ambos compartilham na disciplina de Matemática;
4. Perceber qual a disciplina em que a concordância é maior;
5. Identificar as categorias de intervenção pedagógica em que a concordância é maior;

6. Identificar as categorias de intervenção pedagógica em que a discordância é maior.

4. Metodologia

Esta metodologia segue a tipologia de estudo-caso, método que se caracteriza por seguir um plano estruturado de investigação intensivo e aprofundado – planeamento, recolha de dados, análise de dados e resultados – (Coutinho, 2011, p. 293), através de uma série de perceções de dois intervenientes no processo de ensino-aprendizagem – professores e alunos – tendo por base uma metodologia mista, qualitativa-quantitativa.

Quanto à análise estatística utilizámos técnicas de estatística descritiva, com recurso a medidas de tendência central (médias), dispersão (intervalos e desvio padrão) e de razão (percentagens).

4.1. Caracterização da Amostra

A amostra deste estudo foi constituída pelos vinte e um alunos da turma 3B, do 12º Ano, do curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, da ESAB, e pelos respetivos professores de EF, Português e Matemática.

No que respeita aos alunos, 57,14% eram do sexo feminino, apresentando uma média de idades de 17,75 e um desvio padrão de 0,75. Quanto aos restantes alunos, 42,86% eram do sexo masculino, com uma média de idades de 17,88 e um desvio padrão de 0,78.

Relativamente aos professores, dois eram do sexo feminino, com idades de 49 e 55 anos e um do sexo masculino, com 29 anos de idade.

Tabela 4 - Dados referentes à amostra

	SEXO	Nº	IDADES	PERCENTAGEM
ALUNOS	MASCULINO	9	17 Anos - 3 Alunos 18 Anos - 4 Alunos 19 Anos - 2 Alunos	42,86%
	FEMININO	12	17 Anos - 5 Alunas 18 Anos - 5 Alunas 19 Anos - 2 Alunas	57,14%
PROFESSORES	MASCULINO	1	29 Anos	33,33%
	FEMININO	2	49 Anos 55 Anos	66,67%

4.2. Instrumentos e Procedimentos

Para a recolha de dados foram construídos dois questionário em “espelho” (apêndices IX e X), dirigidos a alunos e professores, respetivamente, e estruturados em duas grandes partes, sendo que, a primeira ainda se apresentava dividida em dois grupos.

Assim sendo, a primeira parte, era constituída por 47 itens/afirmações, todas com quatro opções de resposta, através de uma escala de frequência do tipo *Likert* adaptada, compreendida entre 1 e 4 (1- nunca; 2- raramente; 3- muitas vezes; 4- sempre) e sobre a qual os inquiridos deviam manifestar o seu grau de concordância. Optámos por retirar o nível intermédio da escala para que não servisse de resposta-refúgio aos respondentes.

O primeiro grupo, referente à primeira parte do questionário, era então composto por 44 itens/afirmações, relacionadas com a intervenção pedagógica do professor na respetiva disciplina. Estes itens/afirmações encontravam-se indexadas a seis dimensões, a saber: instrução, planeamento e organização, clima, disciplina, avaliação e profissional social e ética. Por sua vez, o segundo grupo era composto por 3 itens/afirmações, relacionadas com a opinião dos inquiridos relativamente à disciplina em questão.

A última parte do questionário era constituída por duas questões de natureza aberta, onde era solicitado aos inquiridos que referissem e fundamentassem o sentimento relativo à disciplina e, ainda, uma mudança que gostassem de ver cumprida para que esse sentimento fosse mais positivo.

A elaboração dos nossos questionários teve por base os questionários que Moreno-Murcia *et al.* (2015) e Ribeiro-Silva (2017) apresentaram nos respetivos estudos.

Os questionários foram aplicados aos alunos pelo professor orientador, não interveniente no estudo, para que os alunos não se sentissem condicionados nas suas respostas.

De notar que, todos os inquiridos foram informados, antecipadamente, de que os questionários e as suas conclusões seriam utilizados, única e exclusivamente, para fins académicos e que a confidencialidade e o anonimato das respostas seriam garantidos. Para tal, foram, igualmente, informados sobre a importância de não registar no questionário, quaisquer informações que permitissem a sua identificação.

Na totalidade do estudo, foram analisados sessenta e três questionários relativos aos alunos e três questionários referentes aos professores, tendo sido usado o IBM SPSS *Statistics* 25, para o tratamento dos dados.

A recolha de dados foi realizada em seis momentos diferentes. Três momentos estipulados para os alunos e três momentos estipulados para os professores, correspondendo às três disciplinas envolvidas no estudo.

Todos os momentos aconteceram no decurso do 2.º e 3.º períodos, no início ou no final das aulas de EF.

5. Apresentação e Discussão de Resultados

De seguida, iremos apresentar e discutir os resultados obtidos referentes à estatística descritiva, através de tabelas, com o intuito de realçar e tornar mais clara a informação obtida.

A estatística descritiva é a primeira fase da análise utilizada para descrever e resumir os dados. Portanto, permite-nos expor os dados, utilizando números ou medidas estatísticas que possam melhor representar todos os dados obtidos durante a realização do estudo.

As tabelas 5, 6 e 7 estão divididas por disciplina, contendo em cada uma, as várias dimensões, com a respetiva média de alunos e professor lado a lado (espelho), realizando uma análise horizontal. Desta forma, é possível uma comparação mais imediata entre os resultados de um mesmo indicador de cada dimensão, em relação às perspetivas de alunos e professor.

Nos apêndices XI, XII e XIII apresentamos as tabelas completas, com a totalidade dos dados.

A apresentação e respetiva discussão de resultados está dividida consoante a estrutura do questionário, ou seja, em três partes, referentes ao grupo I da primeira parte, ao grupo II da segunda parte e, por fim, à segunda parte do questionário.

5.1. Parte I - Grupo I - Intervenção pedagógica

Dando, assim, início à apresentação e discussão de resultados, relativos à disciplina de EF, podemos perceber, desde logo, através da tabela 5, que, no total, os alunos apresentam média superior ao professor, sendo, no entanto, a diferença mínima (0,01).

Se analisarmos por dimensões, percebemos que os alunos apresentam médias superiores em três dimensões (instrução; disciplina; e profissional, social e ética). Por outro lado, o professor apresenta médias superiores em duas dimensões (clima e avaliação). A

dimensão planeamento e organização mostra que alunos e professor têm o mesmo entendimento, tendo obtido o mesmo valor.

Destacar também o facto da média mínima e máxima, referente aos alunos, se fixar entre 3,00 (dimensão planeamento e organização) e 3,77 (dimensão profissional, social e ética) respetivamente, valores que consideramos bastante positivos. Quanto ao professor, os valores são 2,75 (dimensão disciplina) e 3,75 (dimensão profissional, social e ética).

É ainda possível verificar que, a dimensão menos cotada, para alunos e professor, não é a mesma. No entanto, já na dimensão mais cotada é a mesma para ambos os intervenientes (profissional, social e ética).

Tabela 5 - Médias de alunos e professor, em todas as dimensões, na disciplina de EF

EDUCAÇÃO FÍSICA	DIMENSÕES	MÉDIA ALUNOS	MÉDIA PROFESSOR
	Instrução	3,27	3,00
	Planeamento e Organização	3,00	3,00
	Clima	3,10	3,18
	Disciplina	3,05	2,75
	Avaliação	3,01	3,50
	Profissional, Social e Ética	3,77	3,75
	TOTAL	3,20	3,19

Se analisarmos com base na tabela do apêndice XI, que mostra os resultados por item/afirmação, podemos perceber que na dimensão instrução (constituída por treze itens/afirmações), os resultados demonstram que, em praticamente todos os itens/afirmações, os alunos apresentam médias superiores relativamente ao professor. Apenas no item 39 “...utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas”, o professor apresenta um valor superior (3,00). Por outro lado, este item, pertencente aos alunos, é o que apresenta a média mais baixa (2,67 valores) de todos os itens da dimensão.

O item 10 “...demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina”, na perspetiva dos alunos, é o que apresenta a média mais elevada (3,62 valores), verificando-se também neste item, a maior diferença registada entre as duas perspetivas, comparativamente aos 3,00 valores registados na perspetiva do professor. Isto significa

uma diferença de 0,62 valores entre cada um dos agentes. Inversamente, a menor diferença registou-se no 29º e 38º item, onde ambos registam diferenças de 0,10 valores.

Conforme os resultados apresentados, podemos referir que os alunos, na dimensão instrução, têm uma perceção superior da intervenção pedagógica, em particularmente todos os itens/afirmações da dimensão instrução, comparativamente ao professor e, por isso mesmo, apresentam também uma média global da dimensão superior ao professor. Pensamos que estes resultados são uma consequência da inexperiência do professor, porque é natural que este se tenha muitas vezes “refugiado” na opção de resposta mais intermédia, ou seja, a opção 3 (muitas vezes), que não sendo negativa, também não é aquela que traduz uma resposta totalmente positiva. Desta forma, não tendo o professor, uma certeza exata do seu trabalho realizado dimensão em particular, é normal que este se tenha enquadrado sempre na opção de resposta 3.

Na dimensão planeamento e organização (composta por seis itens/afirmações), os resultados evidenciam, de um modo geral, equilíbrio, ou seja, os alunos apresentam médias superiores em três itens e o professor apresenta, igualmente, médias superiores em outros três itens.

A média mais alta regista-se no item 1, referente à perspetiva do professor, “...planifico a matéria, seguindo uma sequência lógica” (4,00 valores). A média mais baixa (1,90 valores) verifica-se no item 44 “...utiliza recursos materiais e/ou TIC’s (tecnologias de informação e comunicação)”, relativo à perspetiva dos alunos. Coincidentemente, este último é, também, o item com a menor diferença (0,10 valores), entre as duas perspetivas.

Quanto à maior diferença, esta verifica-se no item 12 “...gasta muito tempo de explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos” (0,76 valores).

Conforme os resultados apresentados, podemos referir que alunos e professores, na dimensão planeamento e organização, têm uma perceção igual da intervenção pedagógica, se considerarmos a média total da dimensão (ambos com 3,00 valores), tendo cada um obtido médias superiores em três itens, dos seis que compõem a dimensão.

No entanto, se analisarmos por item, conseguimos verificar que não existe assim tanto equilíbrio, principalmente nos itens 3 e 12, onde existe um maior desfasamento comparativamente aos restantes itens. Consideramos então que, neste caso, os resultados são um evidente indício de uma perceção discordante da intervenção pedagógica.

Na dimensão clima (constituída por onze itens/afirmações), se considerarmos a média total da dimensão os resultados demonstram uma ligeira diferença a favor do professor, apesar dos alunos apresentarem médias superiores em seis itens. O professor apresenta médias superiores em cinco itens.

Relativamente à média mais elevada, esta verifica-se no 22º, 42º e 43º item, todos pertencentes à perspetiva do professor, onde todos apresentam médias iguais (4,00 valores). O item 16 “...por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal” é o que regista a média mais baixa (1,76 valores), isto na perspetiva dos alunos.

Quanto às diferenças entre as duas perspetivas, a maior verifica-se no item 22 “...relaciona-se positivamente com os alunos” (0,76 valores), a menor verifica-se no item 18 “...dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade” (0,05 valores).

Em suma e conforme os resultados apresentados, podemos referir que alunos e professores, na dimensão clima, têm uma perceção da intervenção pedagógica diferente, no entanto, não é significativa, apresentando uma diferença de apenas 0,08.

Na dimensão disciplina (composta por quatro itens/afirmações), os resultados evidenciam um ascendente dos alunos face ao professor, ou seja, os alunos mostram médias superiores em três itens (14º, 23º e 28º). Por outro lado, o professor revela média superior apenas no item 7 “...mantenho a turma controlada”. No entanto, é neste item e na mesma perspetiva, que se regista a média mais alta (4,00 valores). A média mais baixa verifica-se no item 23 “...por vezes, permito comportamentos inapropriados” (1,00 valor), pertencendo, igualmente, à perspetiva do professor e que, por sua vez, é o item onde se regista maior diferença (1,24 valores) entre as duas perspetivas (alunos vs. professor). O item 28 “...previne comportamentos de indisciplina” é o que regista menor diferença (0,29 valores).

Com base nos resultados apresentados referentes à dimensão disciplina, podemos referir que alunos e professores, têm uma perceção discordante da intervenção pedagógica, se considerarmos a média total da dimensão, apresentando uma diferença de 0,30 valores, favorecendo os alunos.

Na dimensão avaliação (constituída por seis itens/afirmações), os resultados, desta vez, atestam um ascendente do professor comparativamente aos alunos, isto é, o professor apresenta médias superiores em quatro itens (15º, 31º, 33º, e 41º). Em contrapartida, os alunos, apresentam médias superiores em dois itens (8º e 32º).

No que se refere à média mais elevada, os itens 31, 33 e 41, na perspetiva do professor, são os que apresentam os valores mais altos (4,00). O item 31 “...utiliza formas

diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc)”, na perspectiva dos alunos, é o que revela a média mais baixa (2,10 valores).

Em relação às diferenças entre as duas perspectivas, a maior verifica-se no item descrito em cima (1,90 valores). Em sentido oposto, está o item 32 “...apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação” que demonstra a menor diferença (0,05 valores).

Conforme os resultados apresentados, podemos referir que o professor, nesta dimensão obteve melhor média total, comparativamente aos alunos, existindo, portanto, uma perceção discordante da intervenção pedagógica.

Na dimensão profissional, social e ética (composta por quatro itens/afirmações), os resultados evidenciam uma superioridade do professor sobre os alunos, ou seja, o professor demonstra médias superiores em três itens (5º, 6º e 36º), comparando com os alunos, que demonstram média superior apenas no item 27 “...preocupa-se em tratar os alunos de forma igual”.

Sobre a média mais elevada, esta verifica-se nos itens 5, 6 e 36, isto na perspectiva do professor, onde todos apresentam médias iguais (4,00 valores). A média mais baixa, verifica-se, também na mesma perspectiva, no item 27 (3,00 valor).

Relativamente às diferenças entre as duas perspectivas, a maior observa-se no item 27 (0,48 valores), a menor observa-se no item 36 “...trata os alunos com respeito” (0,05 valores).

Com base nos resultados apresentados na dimensão profissional, social e ética podemos referir que, apesar de apresentarem médias diferentes, são, no entanto, muito próximas, registando-se uma diferença de 0,02 valores entre os dois intervenientes.

Por último, na EF a dimensão de intervenção pedagógica em que a concordância é maior foi na dimensão planeamento e organização, que apresenta uma diferença de 0 valores, ou seja, existe total concordância entre as partes envolvidas. Por outro lado, a dimensão de intervenção pedagógica avaliação foi a que apresentou maior discordância, com um resultado de 0,49 valores.

Na disciplina de Português, podemos verificar que o professor apresenta, no total, média superior aos alunos. Existindo uma diferença considerável (0,59).

Analisando por dimensões, percebemos que os alunos apresentam médias inferiores em todas as dimensões, comparativamente ao professor. De um modo geral, as diferenças são muito significativas, apesar de, nem todas na mesma proporção.

Realçar ainda o facto da média mínima e máxima, referente aos alunos, se fixar entre 2,84 (dimensão clima) e 3,31 (dimensão profissional, social e ética) respetivamente. Quanto ao professor, os valores são bem mais elevados – 3,31 (dimensão instrução) e 4,00 (dimensão profissional, social e ética).

Deste modo, podemos referir que na dimensão menos cotada, não existe concordância entre alunos e professor. Já na dimensão mais cotada, ambos os agentes se enquadram na mesma (profissional, social e ética).

Tabela 6 - Médias de alunos e professor, em todas as dimensões, na disciplina de Português

PORTUGUÊS	DIMENSÕES	MÉDIA ALUNOS	MÉDIA PROFESSOR
	Instrução	2,89	3,31
	Planeamento e Organização	2,97	3,50
	Clima	2,84	3,82
	Disciplina	2,96	3,50
	Avaliação	3,15	3,50
	Profissional, Social e Ética	3,31	4,00
	TOTAL	3,02	3,61

Na dimensão instrução (constituída por treze itens/afirmações), os resultados demonstram que, o professor apresenta médias superiores em dez itens. Os alunos apresentam médias superiores em apenas três itens.

A média por item mais elevada verifica-se no 10º, 13º, 21º e 25º item (4,00 valores), todos relacionados com a perspetiva do professor. O item 39 “...utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas” é o que apresenta a média mais baixa (2,24 valores), na perspetiva dos alunos.

Quanto às diferenças entre as duas perspetivas, a maior verifica-se no item “...fornece *feedback* ao longo da aula” (1,43 valores), a menor verifica-se no 2º e 37º item (0,05 valores).

Em suma e com base nos resultados apresentados na dimensão instrução, podemos referir que as perceções são muito discordantes.

Na dimensão planeamento e organização (composta por seis itens/afirmações), os resultados mostram, claramente, um afastamento da perceção, ou seja, o professor apresenta médias superiores em todos os itens. Essa discrepância também se nota na média final, onde se verifica uma diferença de 0,53 valores.

A média mais alta regista-se no 1º, 3º e 4º item (4,00 valores), na perspetiva do professor. O item 12 “...gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos” é o que apresenta a média mais baixa (2,14 valores), na perspetiva dos alunos.

Em relação às diferenças entre as duas perspetivas, a maior verifica-se nos itens 1 e 12 (0,86 valores). Em sentido contrário, encontra-se o item 44 “...utiliza recursos materiais e/ou TIC’s (tecnologias de informação e comunicação)”, que revela a menor diferença (0,10 valores).

Na dimensão clima (constituída por onze itens/afirmações), os resultados demonstram, uma vez mais, um desequilíbrio mas desta vez, significativo. O professor apresenta médias superiores em todos os itens e também na média total da dimensão, onde se verifica uma grande diferença de 0,98 valores.

Relativamente à média mais elevada, esta verifica-se no 16º, 17º, 18º, 19ª, 20º, 22º, 24º, 42º, e 43º item, na perspetiva do professor, onde todos apresentam médias iguais (4,00 valores). O item 9 “...imprime ritmo e dá entusiasmo à aula” é o que regista a média mais baixa (2,33 valores), isto na perspetiva dos alunos.

Quanto às diferenças entre as duas perspetivas, a maior verifica-se no item 16 “...por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal” (1,48 valores), a menor verifica-se no item 11 “...demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos (0,24 valores).

Na dimensão disciplina (composta por quatro itens/afirmações), os resultados evidenciam mais um desequilíbrio no mesmo sentido, ou seja, verificam-se médias superiores em todos os itens, para o professor.

A média mais alta verifica-se na perspetiva do professor, nos itens 23 e 28 (4,00 valores). Por outro lado, a média mais baixa verifica-se na perspetiva dos alunos, no item 14 “...é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados” (2,86 valores).

Relativamente às diferenças entre as duas perspetivas, a maior observa-se no item 28 “...previne comportamentos de indisciplina” (1,05 valores), por outro lado, a menor no item 7 “...mantém a turma controlada” (0,09 valores).

Assim sendo, mais uma vez verifica-se uma discordância entre os intervenientes.

Na dimensão avaliação (constituída por seis itens/afirmações), os resultados, desta vez, demonstram mais equilíbrio do que as dimensões anteriores, ou seja, o professor revela médias superiores em três itens comparativamente aos alunos, que demonstram

médias superiores em dois itens. O item 15 “...é justo nas avaliações” é o único que revela uma igualdade.

No que se refere à média mais elevada, os itens 8, 32 e 41, da perspectiva do professor, são os que apresentam os valores mais altos (4,00). O item 8 “...dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula”, da perspectiva dos alunos, é o que revela a média mais baixa (2,95 valores).

Em relação às diferenças entre as duas perspectivas, a maior verifica-se no item descrito anteriormente (1,05 valores). Em sentido oposto, está o item 31 “...utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.)” que demonstra a menor diferença (0,24 valores).

Desta forma, apesar de verificarmos mais uma discordância entre as percepções sobre a intervenção pedagógica dos dois agentes, esta dimensão revela alguma aproximação nas apreciações.

Na dimensão profissional, social e ética (composta por quatro itens/afirmações), os resultados evidenciam, novamente, uma evidente superioridade do professor sobre os alunos, ou seja, o professor demonstra médias superiores em todos os itens.

Sobre a média mais elevada, esta verifica-se nos itens 5, 6, 27 e 36, isto na perspectiva do professor, onde todos apresentam médias iguais (4,00 valores). A média mais baixa, verifica-se no item 27 “...preocupa-se em tratar os alunos de forma igual” (3,10 valor) mas, agora, na perspectiva dos alunos.

Relativamente às diferenças entre as duas perspectivas, a maior observa-se no item descrito anteriormente (0,90 valores), a menor no item 36 “...trata os alunos com respeito” (0,33 valores).

Quanto à média total por dimensão, o professor apresenta uma diferença significativa (0,69 valores) sobre os alunos. Este resultado é consequência das médias superiores que o professor apresenta em todos os itens/afirmações da dimensão.

Por último, na disciplina de Português a dimensão de intervenção pedagógica em que a concordância é maior foi na dimensão avaliação, que apresenta uma diferença de 0,35 valores. Por outro lado, a dimensão de intervenção pedagógica clima foi a que apresentou maior discordância, com um resultado de 0,98 valores.

Na disciplina de Matemática, podemos perceber que no total os alunos apresentam média superior ao professor. No entanto, a diferença é muito diminuta (0,09).

Se analisarmos por dimensões, percebemos que os alunos apresentam médias superiores em quatro dimensões (instrução; clima; disciplina; e avaliação). Por outro lado, o professor apresenta médias superiores em duas dimensões (planeamento e organização e profissional, social e ética).

Destacar também o facto da média mínima e máxima, referente aos alunos, se fixar entre 3,05 (dimensão clima) e 3,64 (dimensão profissional, social e ética) respetivamente, valores que consideramos positivos. Quanto ao professor, os valores são 2,75 (dimensão disciplina) e 4,00 (dimensão profissional, social e ética).

Assim, podemos afirmar que, a dimensão menos cotada, para alunos e professor, não é, em momento algum, a mesma. No entanto, a dimensão mais cotada é a mesma para ambos os intervenientes (profissional, social e ética).

Tabela 7 - Médias de alunos e professor, em todas as dimensões, na disciplina de Matemática

MATEMÁTICA	DIMENSÕES	MÉDIA ALUNOS	MÉDIA PROFESSOR
	Instrução	3,32	2,92
	Planeamento e Organização	3,33	3,50
	Clima	3,05	2,91
	Disciplina	3,06	2,75
	Avaliação	3,57	3,33
	Profissional, Social e Ética	3,64	4,00
	TOTAL	3,33	3,24

Na dimensão instrução (constituída por treze itens/afirmações), os resultados demonstram que, em todos os itens/afirmações, os alunos apresentam médias superiores relativamente ao professor.

A média por item mais elevada observa-se no item 10 “...demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina” (3,86 valores), relacionado com a perspetiva dos alunos. O item 39 “...utilizo, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas” é o que apresenta a média mais baixa (2,00 valores), neste caso, relativo com a perspetiva do professor.

O 10º item é o que apresenta a maior diferença registada entre as duas perspetivas (0,86 valores). A menor diferença registou-se no 21º, 37º e 38º item, onde consta diferenças de 0,19 valores.

Na dimensão planeamento e organização (composta por seis itens/afirmações), os resultados evidenciam, uma superioridade do professor, ou seja, os alunos apresentam média superior em apenas um item, comparativamente ao professor, que apresenta médias superiores em quatro itens. O item 26 “...preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras” apresenta uma média igual nas duas perspetivas.

A média mais alta regista-se na perspetiva do professor, no 1º, 3º e 4º item (4,00 valores). O item 12 “...gasta muito tempo em explicações reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos” é o que apresenta a média mais baixa (2,62 valores), neste caso, na perspetiva dos alunos.

Relativamente às diferenças entre as duas perspetivas, a maior verifica-se nos itens 1 e 12 (0,38 valores). Em sentido contrário, encontra-se o item 44 “...utiliza recursos materiais e/ou TIC’s (tecnologias de informação e comunicação)”, que revela a menor diferença (0,10 valores).

Na dimensão clima (constituída por onze itens/afirmações), os resultados demonstram desequilíbrio. Os alunos apresentam médias superiores em oito itens. O professor apenas apresenta média superior no item 18. Os itens 9 e 22 apresentam uma igualdade na média.

Relativamente à média mais elevada, esta verifica-se no item 42 “...mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas” (3,48 valores), na perspetiva dos alunos. O item 16 “...por vezes, incompatibilizo-me com algum aluno, sem razão aparente para tal” é o que regista a média mais baixa (2,00 valores), isto na perspetiva do professor.

Quanto às diferenças entre as duas perspetivas, a maior verifica-se no item 42 “...mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas” (0,48 valores), a menor verifica-se no 11º, 16 e 17 item (0,10 valores).

Na dimensão disciplina (composta por quatro itens/afirmações), os resultados evidenciam um ascendente dos alunos face ao professor, ou seja, os alunos mostram médias superiores em três itens (7º, 14º e 28º). Por outro lado, o professor revela média superior apenas no item 23 “...por vezes, permito comportamentos inapropriados”

O item 7 “...mantém a turma controlada” relacionado à perspetiva dos alunos é o que regista a média mais alta (3,90 valores). A média mais baixa verifica-se no item 23

“...por vezes, permite comportamentos inapropriados” (1,86 valores), pertencendo, igualmente, à perspetiva dos alunos.

A maior diferença entre as duas perspetivas, verifica-se no item 7 (0,90 valores). Por outro lado o 23º e 28º item são os que registam menor diferença (0,14 valores).

Na dimensão avaliação (constituída por seis itens/afirmações), os resultados revelam equilíbrio. Os alunos apresentam médias superiores em três itens, da mesma forma, que o professor apresenta médias superiores nos restantes três itens.

No que se refere à média mais elevada, os itens 15, 32 e 41, na perspetiva do professor, são os que apresentam os valores mais altos (4,00). O item 31 “... utilizo formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento e etc.)”, na perspetiva do professor, é o que revela a média mais baixa (2,00 valores).

Em relação às diferenças entre as duas perspetivas, a maior verifica-se no item acima descrito (1,52 valores). Em sentido oposto, está o item 32 “... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação” que demonstra a menor diferença (0,29 valores).

Na dimensão profissional, social e ética (composta por quatro itens/afirmações), os resultados evidenciam uma clara superioridade do professor sobre os alunos, ou seja, o professor demonstra médias superiores em todos os itens.

Sobre a média mais elevada, esta verifica-se nos itens 5, 6, 27 e 36, todos relativos à perspetiva do professor, apresentando todos 4,00 valores. A média mais baixa, verifica-se na perspetiva dos alunos, no item 27 “...preocupa-se em tratar os alunos de forma igual” (3,19 valor).

Relativamente às diferenças entre as duas perspetivas, a maior observa-se no item anteriormente descrito (0,81 valores), a menor no item 6 “...é assíduo” (0,14 valores).

Por último, na disciplina de Matemática a dimensão de intervenção pedagógica em que a concordância é maior foi na dimensão clima, que apresenta uma diferença de 0,14 valores. Por outro lado, a dimensão de intervenção pedagógica instrução foi a que apresentou maior discordância, com um resultado de 0,40 valores.

Após análise descritiva dos resultados verificamos que a EF é a disciplina que obteve maior concordância comparativamente às restantes. Os números revelam que tanto em termos gerais (média total), como em termos específicos (médias por dimensões) os alunos e professor apresentam um nível superior de concordância na perceção do processo de intervenção pedagógica, comparativamente a Português e Matemática.

Deste modo, podemos concluir que o professor de EF, apesar de ainda se encontrar numa posição diferente dos seus colegas, ou seja, numa fase de formação, a disciplina de EF é aquela que contém maior perceção da intervenção pedagógica.

Considerando esta ideia, Siedentop (2008, p. 247) entende que as aulas de EF são mais valorizadas pelos alunos, pois, no geral, o sentimento de satisfação que estes têm é superior às restantes disciplinas.

Quanto à disciplina de Português, podemos aferir o contrário da EF, constatando uma professora muito regular nos resultados (médias totais) apresentados da sua intervenção pedagógica. Estando os resultados dos alunos mais afastados das perceções da docente.

De forma a podermos sustentar esta análise, poderão estar os sentimentos que os alunos nutrem pela disciplina, onde apresentam a percentagem mais elevada de sentimentos negativos (47,50%), comparativamente às restantes disciplinas.

Assim, poderemos sempre afirmar que esta diferença de perceções pode-se fundamentar, essencialmente pelo gosto e interesse que os alunos têm para com a disciplina.

Sobre as perceções de ambos os intervenientes à disciplina de Matemática, verificamos diferenças, no entanto, estas não são significativas, ou seja, a diferença total entre as perceções é de 0,09.

Portanto, quer nos parecer que, a disciplina de Matemática, não sendo melhor do que a EF, apresenta resultados mais equiparados comparativamente à EF.

De referir que, dos 21 alunos da turma, 5 alunos não estavam inscritos à disciplina, estando no entanto autorizados a assistir às aulas, para que pudessem ir acompanhando a matéria necessária para posterior realização de exame nacional.

Assim sendo, é perceptível algum descontentamento relativamente à obrigatoriedade de ter de concluir a disciplina, com o objetivo de concluir o ensino secundário.

5.2. Parte I - Grupo II - Opinião aluno/professor

Através de uma análise muito sumária, realizada ao segundo grupo da primeira parte do questionário – opinião do aluno/professor – é possível verificar que, é na disciplina de Matemática que alunos e professor se encontram mais próximos, a seguir EF e, por último o Português.

Sem grandes surpresas, os professores, evidenciaram, a quase total, aprovação perante as questões/afirmações colocadas, relacionadas com as suas disciplinas.

Se efetuarmos uma análise à primeira questão/afirmação, verificamos uma maior concordância e proximidade, entre os intervenientes, na disciplina de EF (alunos - 3,71; professor - 4).

Tabela 8 - Médias de alunos e professores às três disciplinas

	ED. FÍSICA		PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor
Importância de ter/dar aulas da disciplina.	3,71	4	3,00	4	3,61	4
Comparando as disciplinas, qual a mais importante?	2,43	4	2,29	4	3,57	4
As coisas que aprendo/ensino, serão úteis ao longo da vida.	2,95	3	2,10	4	2,95	3
TOTAL	3,03	3,66	2,46	4,00	3,38	3,66

Quanto à segunda questão/afirmação, que conduz os intervenientes a estabelecer uma comparação entre as disciplinas, verificamos uma evidente vantagem da Matemática (alunos - 3,57; professor - 4).

Por fim, a última questão/afirmação, que aborda a utilidade, em termos futuros, dos conteúdos das disciplinas, demonstra que a EF e a Matemática são as disciplinas que apresentam os melhores resultados, evidenciando valores exatamente iguais.

5.3. Parte II - Sentimentos

Relativamente à segunda parte do questionário, mais concretamente à pergunta de carácter fechado, solicitámos aos intervenientes que, dentro de uma série de palavras, seleccionassem uma que representasse o sentimento que tinham por cada uma das disciplinas.

Deste modo, definimos cinco sentimentos positivos (aprendizagem, gosto, prazer, diversidade e necessidade) e cinco sentimentos negativos (monotonia, pavor, inação, repetitividade e obrigação). Caso os inquiridos não se enquadrassem em nenhuma das palavras, considerámos a opção “outros”. No entanto, ninguém a seleccionou.

Tabela 9 - Percentagens de alunos e professores às três disciplinas

	ED. FÍSICA		PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor
Sentimentos Positivos	85,71%	100%	52,50%	100%	57,20%	100%
Sentimentos Negativos	14,29%	-	47,50%	-	42,80%	-
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Assim sendo, e fazendo uma breve análise com base na tabela, verificamos que a EF é a disciplina que, tanto para alunos como para o professor, têm, maioritariamente, sentimentos positivos em relação à disciplina.

Quanto à disciplina de Português e Matemática, verificamos que, apesar da diferença não ser demasiado significativa, é a Matemática que contém melhor percentagem de sentimento positivos.

6. Conclusão

Através deste estudo foi possível perceber se existe concordância na forma de entender o processo de intervenção pedagógica de professores e alunos que partilham o mesmo contexto.

Previamente, tínhamos definido como objetivos específicos perceber se existe concordância na perceção dos alunos e do professor, relativamente à intervenção pedagógica deste último, nas disciplinas de EF, Português e Matemática. Posteriormente, pretendíamos ainda perceber qual a disciplina em que a concordância é maior.

Como tal, se analisarmos cada item/afirmação como um instrumento independente, podemos concluir que, existe efetivamente alguma concordância na perceção do processo de intervenção pedagógica, ou seja, em determinados momentos da nossa análise, percebemos que alunos e professores se mantêm conscientes do modo como o referido processo decorre, estando até, por vezes, de acordo sobre algum aspeto em particular.

No entanto, e seguindo a ideia anterior, esta suposta concordância seria sempre muito reduzida, comparativamente ao número de itens/afirmações existentes.

Assim sendo, pretendíamos saber, em concreto, qual a disciplina que contém maior concordância sobre o processo de intervenção pedagógica.

A resposta a esta questão foi facilmente encontrada. Desta forma, verificámos que a EF é a disciplina que reúne mais consenso entre alunos e professor.

Para chegar a esta conclusão baseamo-nos nos valores obtidos nas médias por dimensão e nas médias totais (de todas as dimensões).

Quanto às disciplinas de Português e de Matemática, apesar de ter existido, pontualmente, alguma concordância, não houve tanta perceção quanto ao processo intervenção pedagógica como na EF.

Consideramos, que o presente estudo demonstrou dados suficientemente concretos para que os docentes envolvidos tivessem uma opinião crítica das suas práticas educativas.

Deste modo, o presente estudo contém um conjunto de dados importantes que servem de base com vista a uma reflexão devidamente fundamentada relativamente à intervenção pedagógica docente. Assim e tal como Onofre (2000, p. 107), consideramos importante o facto de termos conseguido ajudar no desenvolvimento da prática pedagógica, através de instrumentos que permitiram ao professor identificar os diferentes problemas inerentes à sua prática.

De referir que, estamos conscientes de que os resultados obtidos carecem de um aprofundamento que implicaria o uso de outros instrumentos e metodologias de investigação de maior pendor qualitativo que nos levassem a entender as boas (e menos boas) práticas docentes, mas que tendo o tempo limitado a um semestre letivo, não nos foi possível fazê-lo.

7. Limitações do estudo

Este estudo foi extremamente interessante sob ponto de vista da possibilidade de poder comparar perceções diferentes dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, o estudo apresenta um conjunto de limitações importantes em várias dimensões.

A primeira limitação refere-se ao curto período de tempo, já que o processo de construção dos questionários nos levou grande parte do semestre.

Assim sendo, teria sido importante se tivéssemos tido mais tempo, com o intuito de reproduzir o estudo numa escala muito maior, como por exemplo com recurso a outros instrumentos e métodos de recolha de dados (observações diretas e indiretas, entrevistas, outros questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diário, cartas, documentos e etc.).

No seguimento da ideia anteriormente referida, apesar de terminado, este estudo deverá ser mais aprofundado, nomeadamente, através de entrevistas, na tentativa de reconhecer práticas boas e menos boas.

A segunda limitação refere-se ao facto de não termos conseguido analisar as afirmações de carácter aberto, que constavam na segunda parte do questionário (alíneas 1.1 e 1.2). Esta limitação deveu-se, uma vez mais, ao curto período de tempo de que dispusemos.

A terceira e última limitação refere-se ao tipo de análise estatística que realizámos, ou seja, descritiva. Devendo ter sido também realizada uma análise estatística do tipo inferencial, com o intuito de conseguir afirmar, de forma mais consistente, se ou resultados foram ou não estatisticamente significativos. Esta limitação deveu-se, primeiramente, devido ao tempo limitado e, posteriormente, por verificarmos que estes tipos de estudos, comparação de perceções, são escassos, não existindo, portanto, instrumentos devidamente testados, que pudessem servir de modelo e acelerar todo o processo de investigação.

No entanto, existe a possibilidade de, num futuro próximo, dar continuidade ao estudo, com vista a uma eventual publicação, podendo, assim, suprimir todas estas limitações.

8. Bibliografia

Carreiro da Costa, F. (1983). A seleção de Estratégias de Ensino em Educação Física. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física. pp. 44.

Coutinho, M. C. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina. pp. 217-229.

Freire, P. (1999). Pedagogia do oprimido. 22^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Mayer, C. & Costa, D. (2017). A relação Professor e Aluno. Revista Maiêutica. Indaial, v. 5, n. 01, pp. 35-41.

Mccaughtry, N., Tischler A., and Flory, S. (2008). The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. Quest, 60, pp. 268-289.

- Moreno-Murcia, J., Torregrosa, Y. & Pedreño, N. (2015). Cuestionario de evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario. Evaluación de las competencias docentes en la universidad. *New approaches in Educational Research*. v.4, no.1, pp. 60-66.
- Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Barcelona: Inde. pp. 13-28.
- Ribeiro-Silva, E. (2017). Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Revista Prácticum*, v.2 (2), pp. 18-31.
- Rosado, A., Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem, in. Rosado, A. E Mesquita, I., (org.) *Pedagogia do Desporto*, p. 185-206, Lisboa: Edições FMH. pp. 1-18.
- Siedentop, D. (2008). Aprender a Enseñar la Educación Física. Colección Educación Física. 2.^a ed. INDE Publicaciones. Barcelona, España. pp. 19-346.

REFLEXÃO FINAL

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.”

(Kant, 1803, p. 11)

Este último ano foi o culminar de um trajeto que começou à sensivelmente cinco anos e que nos permitiu, colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do mesmo.

O EP, desde o início, não se perspetivou numa tarefa fácil, em grande parte, devido ao envolvimento em outras atividades de cariz profissional. Todavia, pensamos que todo o empenho e dedicação valeram a pena.

Terminamos o ano e, conseqüentemente, o Estágio com o sentimento de que, por vezes, nem sempre tomámos a melhor decisão, relativamente àquilo que foi o processo de ensino-aprendizagem. Como sabemos, errar faz parte do processo, contudo, o mais importante, é tomar consciência do erro e tentar corrigir através de um pensamento crítico.

Durante este processo de formação, que se revelou exigente, desempenhámos inúmeras funções, que nos permitiram, certamente, adquirir diversas competências. No entanto, de um modo geral, podemos afirmar que a nossa principal missão, para além de contribuir para as aprendizagens dos alunos, consistiu em consolidar o processo de aperfeiçoamento pessoal, com base numa reflexão contínua sobre a nossa prática pedagógica. Só assim é possível promover um ensino eficaz.

Em suma, o Estágio foi uma mais-valia para o nosso enriquecimento pessoal e, principalmente, profissional. Foi, ainda, uma enorme oportunidade de experienciar aquilo que todos queremos ser um dia – professores de EF.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora. pp. 81-175.
- Aranha, A. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Vila Real: Serviços Gráficos da UTAD.
- Bento, J., O. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Livros Horizonte, LDA. pp. 130-140.
- Bento, J. O. (1998). Planeamento e Avaliação em Educação Física. (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte. pp. 10-80.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, pp. 9-16.
- Coutinho, M. C. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina. pp. 217-229.
- Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: A. Graça & J. Oliveira (Eds). *O ensino dos jogos desportivos*, 2ª ed. Porto: Universidade do Porto, pp. 11.
- Graça, A. (1997). O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino de Basquetebol. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Gomez, M.T., Mir, V. & Serrats, M.G. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Edições ASA.
- Graça, A. (2009). A docência como profissão. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Desporto. Aula da disciplina Tópicos da Educação Física e Desporto I.

- Hadji, C. (2010). A Avaliação de professores em França: da inspeção ao Acompanhamento Pedagógico. In: Flores, M. A. (org). A avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações. Porto: Areal Editores. pp. 114-139.
- Piéron, M. (1996). Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: Edições FMH. pp. 19-33
- Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Barcelona: Inde. pp. 13-28.
- Ribeiro, L. (1999). Avaliação da Aprendizagem: tipos de avaliação. Lisboa: Texto Editora. pp. 75-92.
- Roldão, M. C. (2009). Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Sampaio, D. (1996). Voltei à Escola. Lisboa, Portugal: Editorial Caminho. pp. 9.
- Siedentop, D. (1991). Developing Teaching Skills in Physical Education. 3^a ed. Mountain View: Mayfield. pp. 33-141.
- Siedentop, D. (1994). Sport Education: Quality PE through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2008). Aprender a Enseñar la Educación Física. Colección Educación Física. 2.^a ed. INDE Publicaciones. Barcelona, España. pp. 19-346.
- Silva, E. (2014). Material de apoio à unidade curricular de Prática de Ensino. Estratégias e Técnicas de Intervenção Pedagógica. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Silva, E., Fachada, M., Nobre, P. (2018). Prática Pedagógica Supervisionada (Textos de apoio, Guias de Estágio Pedagógico e de Relatório de Estágio). Universidade de

Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física: MEEFEBS. pp. 45.

Vieira, I. (2013). A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Dissertação de Mestrado em supervisão pedagógica. Departamento de educação e ensino à distância. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 2.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho. Diário da República nº 129/2012 - I Série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

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

Lei nº 51/2012 de 5 de Setembro. Diário da República nº 172/2012 - I Série. Assembleia da República. Lisboa.

OUTROS DOCUMENTOS

- Programa Nacional de Educação Física (10º, 11º e 12º Anos).
- Projeto Educativo (2017/2020) da Escola Secundária de Avelar Brotero.
- Regulamento Interno (2018/2020) da Escola Secundária de Avelar Brotero.

APÊNDICES

Apêndice I - Ficha Biográfica do Aluno

 **ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO**
NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

FICHA BIOGRÁFICA DO ALUNO

I. DADOS DO ALUNO

Nome _____ Classificação do ano anterior _____
Nome pelo qual preferes ser tratado: _____
Nº _____ Ano/Turma _____ Data de nascimento: ____/____/____ Idade _____
Morada: _____
Cód. Postal: _____ - _____
Telefone: _____ Telemóvel: _____ Email: _____

II. DADOS ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____ Parentesco: _____
Profissão: _____ Morada: _____
Cód. Postal: _____ - _____
Telefone: _____ Telemóvel: _____ Email: _____

III. AGREGADO FAMILIAR (Todas as pessoas que vivem contigo)

Parentesco	Idade	Profissão / Situação Profissional	Habilitações Académicas

Dentro do teu agregado familiar, há alguém que pratique/praticou alguma modalidade desportiva?
Não Sim Qual? _____

IV. SAÚDE

Tens dificuldades (assinala com uma X):

Visuais	Auditivas	Motoras	Alergias	Doença crónica	Cuidados especiais de saúde

Quais/Outras? _____
Alguma vez foste operado? Não Sim Se sim, a quê? _____ Há quanto tempo? _____
Alguma vez tiveste alguma lesão (ex: fraturas, rotura de ligamentos, etc)? Não Sim
Se sim, a quê? _____ Há quanto tempo? _____

V. DESLOCAÇÃO CASA/ESCOLA

Como te deslocas para a escola? Transporte público Automóvel/Moto A pé Bicicleta Outro
Quanto tempo demoras a chegar à escola? Até 10 min. Entre 11 a 20 min. Mais de 20 min.



VI. VIDA ESCOLAR

Já repetiste algum ano? Não Sim Em que ano(s)? _____
Onde costumavas estudar? Em casa Na escola No ATL Noutro local Qual? _____
Tomas o pequeno almoço antes de ir para a escola? Não Sim Onde? _____
Quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades? _____
Quais as disciplinas em que sentes menos dificuldades? _____
Gostas de ler? _____ - _____ Costumas frequentar a biblioteca? _____
O que esperas das aulas de Educação Física? _____
O que o professor pode esperar de ti? (ex: desleixo, compromisso, atenção, desatenção) _____
O que te motiva mais na Educação Física? _____
Em E.F. refere as duas modalidades que mais gostas: _____

VII. O TEU FUTURO

Pretendes frequentar o Ensino Superior? Não Sim Se não, porquê? _____
Se sim, em que curso? _____
Que profissão gostarias de ter no futuro? _____

VIII. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

Ler	Ajudar em casa	Ir ao café	Jogar computador
Conversar	Ouvir música	Ir ao cinema/teatro	Navegar na net
Passear	Aprender música	Ir à catequese/missa	Ir ao café
Brincar	Aprender dança	Praticar desporto	Ver televisão
Ajudar os pais na profissão			

Se indicaste "VER TELEVISÃO", assinala por ordem os três programas que mais vês:

Filmes	Concursos	Desenhos animados	Documentários
Telenovelas	Futebol / Outros desportos	Telejornal	Outros programas

Quantas horas diárias passas em frente ao computador/televisão? _____
Quantas horas em média dormes diariamente? _____

IX. ATIVIDADE FÍSICA

Gostas de praticar atividade física? Não Sim Se não, porquê? _____
Praticas alguma atividade física? Não Sim Se sim, qual(uais) _____
Que desportos já praticaste? _____
E atualmente? _____
És federado(a) em alguma modalidade? Não Sim Se sim, em qual(uais)? _____
Há quanto tempo praticas? _____ Quantas vezes praticas por semana? _____

Obrigado,

Apêndice II - Plano Anual

1º PERÍODO	SETEMBRO			OUTUBRO					NOVEMBRO				DEZEMBRO																	
	Sem. 1	Sem. 2	Sem. 3	Sem. 4	Sem. 5	Sem. 6	Sem. 7	Sem. 8	Sem. 9	Sem. 10	Sem. 11	Sem. 12	Sem. 13	Sem. 14																
	4ºF-13	2ºF-18	4ºF-20	2ºF-25	4ºF-27	2ºF-2	4ºF-4	2ºF-9	4ºF-11	2ºF-16	4ºF-18	2ºF-23	4ºF-25	2ºF-30	4ºF-1	2ºF-6	4ºF-8	2ºF-13	4ºF-15	2ºF-20	4ºF-22	2ºF-27	4ºF-29	2ºF-4	4ºF-6	2ºF-11	4ºF-13	5ºF-14	6ºF-15	2ºF-18
A Presença do	1ª ROTAÇÃO										2ª ROTAÇÃO						Corta-mato escolar	SEMANA DA E.F.		FÉRIAS										
	TÊNIS										FUTEBOL																			
	EXTERIOR I										EXTERIOR II																			

2º PERÍODO	JANEIRO					FEVEREIRO					MARÇO																	
	Sem. 15	Sem. 16	Sem. 17	Sem. 18	Sem. 19	Sem. 20		Sem. 21	Sem. 22	Sem. 23	Sem. 24	Sem. 25																
	2ºF-1	3ºF-2	4ºF-3	2ºF-8	4ºF-10	2ºF-15	4ºF-17	2ºF-22	4ºF-24	2ºF-29	4ºF-31	2ºF-5	4ºF-7	2ºF-12	4ºF-14	2ºF-19	4ºF-21	2ºF-26	4ºF-28	2ºF-5	4ºF-7	2ºF-12	4ºF-14	2ºF-19	4ºF-21	5ºF-22	6ºF-23	2ºF-26
FÉRIAS	3ª ROTAÇÃO										CARNIVAL	4ª ROTAÇÃO					SEMANA DA E.F.	FÉRIAS										
	VOLEIBOL											GINÁSTICA ACROBÁTICA																
	POLIDESPORTIVO I											GINÁSIO																

3º PERÍODO	ABRIL				MAIO					JUNHO									
		Sem. 26	Sem. 27	Sem. 28	Sem. 29	Sem. 30	Sem. 31	Sem. 32	Sem. 33	Sem. 34									
	2ºF-2	6ºF-6	2ºF-9	4ºF-11	2ºF-16	4ºF-18	2ºF-23	4ºF-25	2ºF-30	4ºF-2	2ºF-7	4ºF-9	2ºF-14	4ºF-16	2ºF-21	4ºF-23	2ºF-28	4ºF-30	2ºF-4
FÉRIAS	4ª ROTAÇÃO				5ª ROTAÇÃO														
	GINÁSTICA ACROBÁTICA				BASQUETEBOL														
	GINÁSIO				POLIDESPORTIVO II														

Apêndice III – Modelo de Plano de Aula

PLANO de AULA					
Professor:	Data:	Hora:	Duração da aula:	Tempo útil:	
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:			
Nº da aula:	UD:	Nº de aula/UD:	Nº de alunos previstos:	Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			Estilos de Ensino:		
Recursos materiais:					
Objetivos da aula:					
Sumário:					

TEMPO		CONTEÚDO	ORGANIZAÇÃO	DESENVOLVIMENTO	COMPONENTES CRÍTICAS	OBJETIVO	CRITÉRIOS DE ÊXITO
T	P						
Parte Inicial da Aula							
Parte Fundamental da Aula							
Parte Final da Aula							

FUNDAMENTAÇÃO/JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES TOMADAS:							

Apêndice IV - Plano de Unidade Didática (exemplo)

PLANEAMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA - ANO LETIVO 2017/2018 - 12º3B																	
UNIDADE DIDÁTICA		GINÁSTICA ACROBÁTICA															
ESPAÇO		GINÁSIO (4ª ROTAÇÃO)															
MÊS		FEVEREIRO				MARÇO				ABRIL							
SEMANA		22		23		24		25		26	27	28		29		30	
DIA		2ºF-26	4ºF-28	2ºF-5	4ºF-7	2ºF-12	4ºF-14	2ºF-19	4ºF-21			2ºF-9	4ºF-11	2ºF-16	4ºF-18	2ºF-23	4ºF-25
Nº AULA		58 e 59	60	61 e 62	63	64 e 65	66	67 e 68	69			70 e 71	72	73 e 74	75	76 e 77	
Nº AULA UD		1 e 2	3	4 e 5		6 e 7	8	9 e 10	11			12 e 13	14	15 e 16	17		
CONTEÚDOS		AD				AF		AI				AF			AS		
2º PERÍODO	TEÓRICOS	História	AD	I	I		E	E	C	C		C	C	C	C	AS	
		Regras de Segurança	AD	I	I		E	E	C	C		C	C	C	C	AS	
		Objetivos	AD	I	I		E	E	C	C		C	C	C	C	AS	
		CrITÉrios Avaliação	AD	I	I		E	E	C	C		C	C	C	C	AS	
		Noção de base/volante	AD	I	I		E	E	C	C		C	C	C	C	AS	
	TÉCNICOS	Pegas	AD	I	I		E	E	C	C		C	C	C	C	AS	
		Monte/Desmonte	AD	I	I		E	E	C	C		C	C	C	C	AS	
		Elementos de ligação	AD				I	E	E	E		C	C	C	C	AS	
		Figuras de equilíbrio a pares	AD	I	I		E	E	C	C		C	C	C	C	AS	
		Figuras de equilíbrio a trios	AD		I		E	E	C	C		C	C	C	C	AS	
Figuras de equilíbrio a quadras		AD					I	E	E		E	C	C	C	AS		
Sequência Simples (pares)		AD						I	E		E	E	E	C	AS		
Sequência Complexa (trios e quadras)		AD						I	E		E	E	E	C	AS		
Pirâmides	AD										I	E	C	AS			
CAPACIDADES FÍSICAS		Equilíbrio; Flexibilidade; Força	Equilíbrio; Flexibilidade; Força	Equilíbrio; Flexibilidade; Força		Equilíbrio; Flexibilidade; Força	Equilíbrio; Flexibilidade; Força	Equilíbrio; Flexibilidade; Força	Equilíbrio; Flexibilidade; Força			Equilíbrio; Flexibilidade; Força	Equilíbrio; Flexibilidade; Força	Equilíbrio; Flexibilidade; Força	Equilíbrio; Flexibilidade; Força		

LEGENDA: AD – Avaliação Diagnóstica; AF – Avaliação Formativa; I. – Introdutório; E. – Exercitação; C. – Consolidação; AI - Avaliação Intercalar; AS – Avaliação Sumativa.

Apêndice V - Extensão de Conteúdos (exemplo)

NÍVEL DE APTIDÃO	ALUNOS (constituição dos subgrupos)	INPUT: Maiores dificuldades detetadas na qualidade de desempenho inicial	PROCESSO EXTENSÃO DOS CONTEÚDOS				OUTPUT: Objetivos qualitativos/critérios de êxito a atingir no final da UD
			ONDE? Local e Área de jogo	COMO? Que Estratégias de ensino		COM QUÊ? Materiais e meios	
				Tipo de tarefa, grau de complexidade e tipo de organização	Estilos de ensino e FB mais adequados		
Elementar Nível 3 (14 -16)	<ol style="list-style-type: none"> Afonso Costa André Cruz Isaac Jorge Constança Fragoso Rui Danilo Francisco Palrilha Guilherme Nunes Leonel Rodrigues Vasco Rodrigues 	<p>- Orientação incorreta dos apoios em função do colega que vai receber bola;</p> <p>- Dificuldade na execução do 3º toque, com qualidade suficiente para colocar a bola num espaço vazio;</p> <p>- Trajetória da bola demasiada tensa, aquando da troca de passes e por vezes ainda baixa.</p>	<p>ESAB (Polidesportivo I)</p> <p>18m/9m 16m/6m 14m/4m</p>	<p>- Exercícios em grupo;</p> <p>- Jogos reduzidos (3x3 e 4x4) em contexto de cooperação e competição, com ou sem condicionantes (dependerá das necessidades que os alunos forem apresentando);</p> <p>- Jogo Formal;</p> <p>- Exercícios de desenvolvimento das capacidades físicas.</p>	<p>ESTILOS DE ENSINO</p> <p>- Comando;</p> <p>- Tarefa;</p> <p>- Descoberta Guiada.</p> <p>FEEDBACK</p> <p>- Quanto ao objetivo: Interrogativo e prescritivo.</p> <p>- Quanto à forma: Auditivo/verbal e quinestésico.</p> <p>- Quanto à direção: Individual e em grupo.</p>	<p>- Espaço de Jogo;</p> <p>- Postes;</p> <p>- Rede (fita);</p> <p>- Bolas;</p> <p>- Carro p/ transportar material;</p> <p>- Pinos/cones;</p> <p>- Cronómetro;</p> <p>- Apito;</p> <p>- Documentos de apoio (bateria de exercícios, planos de aula).</p>	<p>- Orientar os apoios em função da opção de passe;</p> <p>- Revelar intencionalidade nas ações;</p> <p>- Procurar finalizar, colocando a bola nos espaços vazios;</p> <p>- Reconhecer as várias funções em jogo (posições/zonas), utilizando os principais gestos técnicos de base de acordo com a situação.</p>
Introdutório Nível 2 (10 -13)	<ol style="list-style-type: none"> Catarina Teteto Laura Filipe Sofia Simão Ana Beatriz Vieira Eva Guedes Gonçalo Coelho Inês Fernandes Mariana Santos Mariana Costa 	<p>- Alguma falta de comunicação;</p> <p>- Deslocamento tardio em função da trajetória da bola;</p> <p>- Cálculo/previsão da queda da bola quase sempre mal executado;</p> <p>- Algumas dificuldades ao nível da execução dos principais gestos técnicos de base;</p> <p>- Posição base/espera deve ser executada de forma mais frequente.</p>	<p>ESAB (Polidesportivo I)</p> <p>18m/9m 16m/6m 14m/4m 12m/4m</p>	<p>- Exercícios em grupo;</p> <p>- Jogos reduzidos (2x2e 3x3) em contexto de cooperação e competição, com condicionantes que promovam a execução do 2º e 3º toque;</p> <p>- Exercícios de desenvolvimento das capacidades físicas.</p>	<p>ESTILOS DE ENSINO</p> <p>- Comando;</p> <p>- Tarefa;</p> <p>- Descoberta Guiada.</p> <p>FEEDBACK</p> <p>- Quanto ao objetivo: Interrogativo e prescritivo.</p> <p>- Quanto à forma: Auditivo/verbal e quinestésico.</p> <p>- Quanto à direção: Individual e em grupo.</p>	<p>- Espaço de Jogo;</p> <p>- Postes;</p> <p>- Rede (fita);</p> <p>- Bolas;</p> <p>- Carro p/ transportar material;</p> <p>- Pinos/cones;</p> <p>- Cronómetro;</p> <p>- Apito;</p> <p>- Documentos de apoio (bateria de exercícios, planos de aula).</p>	<p>- Promover a comunicação entre os elementos de cada equipa;</p> <p>- Realizar deslocamentos ajustados considerando a posição (zonas vs. funções) no campo e a trajetória da bola;</p> <p>- Aplicar correta e oportunamente os principais gestos técnicos de base;</p> <p>- Manter a sustentação da bola, procurando realizar sempre que possível os três toques por equipa;</p> <p>- Revelar alguma intencionalidade nas ações.</p> <p>- Reconhecer a importância da posição base/espera;</p>
Pré-Introdutório Nível 1 (0-9)	<ol style="list-style-type: none"> Francisca Pimental Josna Marcos Ana Raquel Ferreira 	<p>- Escassas intervenções sobre a bola;</p> <p>- Inexistência de deslocamentos na direção da bola;</p> <p>- Jogo permanentemente a um toque (resposta ao envio da bola);</p> <p>- Posição vertical na preparação para uma determinada ação (posição base/espera inexistente);</p> <p>- Conhecimentos insuficiente relativo às componentes críticas dos principais gestos técnicos de base.</p>	<p>ESAB (Polidesportivo I)</p> <p>18m/9m 16m/6m 14m/4m 12m/4m 10m/4m</p>	<p>- Exercício em grupo;</p> <p>- Jogos reduzidos (1x1e 2x2) em contexto de cooperação e competição, com condicionantes que promovam a sustentação da bola no ar;</p> <p>- Exercícios de desenvolvimento das capacidades físicas.</p>	<p>ESTILOS DE ENSINO</p> <p>- Comando;</p> <p>- Tarefa;</p> <p>- Descoberta Guiada.</p> <p>FEEDBACK</p> <p>- Quanto ao objetivo: Interrogativo e prescritivo.</p> <p>- Quanto à forma: Auditivo/verbal e quinestésico.</p> <p>- Quanto à direção: Individual e em grupo.</p>	<p>- Espaço de Jogo;</p> <p>- Postes;</p> <p>- Rede (fita);</p> <p>- Bolas;</p> <p>- Carro p/ transportar material;</p> <p>- Pinos/cones;</p> <p>- Cronómetro;</p> <p>- Apito;</p> <p>- Documentos de apoio (bateria de exercícios, planos de aula).</p>	<p>- Realizar deslocamentos ajustados considerando a posição (zonas vs. funções) no campo e a trajetória da bola;</p> <p>- Manter a sustentação da bola, procurando realizar sempre que possível os três toques por equipa.</p> <p>- Reconhecer a importância da posição base/espera;</p> <p>- Aplicar correta e oportunamente os principais gestos técnicos de base;</p>

Apêndice VI - Grelha de Avaliação Inicial (exemplo)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELLAR BROTERO
NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2017/2018

FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

UNIDADE DIDÁTICA DE BASQUETEBOL
ANO / TURMA: / /
DATA: / /

		NÍVEL								CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO			
		1		2		3		4		NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	
		0/9	10/13	14/16	17/20								
N.º	ALUNOS	DC	A	D	DC	A	D	DC	A	D	DC	A	D
1											DINÂMICA COLETIVA - Raras intervenções sobre a bola; - Ausência de relações entre colegas de equipa; - Utilização inadequada do drible (driblar sistematicamente em cada recepção); - Jogo sem estrutura elementar; - Todas as acções convergidas para a bola; - Aglomerações em zonas muito restritas do espaço de jogo; - Gestos incontrolados.	ATAQUE - Ausência de domínio do gesto técnico utilizado; - Não exploram com frequência o 1x1; - Grandes dificuldades nas acções ofensivas; - O jogador com bola ficando sujeito a múltiplos estímulos não consegue organizar uma resposta a nenhum deles; - Ao ter a bola, o seu único objectivo é conservar a sua posse driblando desordenadamente, no entanto desfaz-se da mesma ao acaso.	DEFESA - Ocupação do terreno de jogo de forma desorganizada; - Os jogadores procuram a bola; - As acções defensivas provocam, normalmente, uma ruptura no jogo pois ocorrem constantes desrespeitos às regras do jogo.
2											DINÂMICA COLETIVA - Continuação da ausência de relações (posições unicamente em função da bola); - Ainda se observa uma permanente centragem em torno da bola (indiferenciação de posições e de funções); - Driblar sistematicamente e após cada recepção, ou terminar o drible sem ter preparado a acção seguinte; - Incremento de maior dinamismo; - Não integração nas acções colectivas dos jogadores sem bola.	ATAQUE - O ataque revela fraca eficácia ofensiva; - Ruptura permanente das acções de jogo; - Esporadicamente, observa-se a exploração do 1x1 mas, na maioria das situações, sem êxito; - Não revela intenções ofensivas.	DEFESA - Defesa normalmente desorganizada; - Ruptura do jogo menos frequente.
3											DINÂMICA COLETIVA - Estabelecem-se relações entre jogadores; - Descongestionamento em relação à bola; - Libertação do jogador com bola; - Posicionamento equilibrado em relação ao cesto e aos companheiros; - Ocupação racional do espaço; - Os jogadores efectuam com mais frequência o passe seguido de corte para o cesto.	ATAQUE - Ligação das duas fases da organização ofensiva – transição de fase/ataque e ataque propriamente dito; - Conquista e definições das posições adequadas no ataque; - Já revela alguma intenção ofensiva.	DEFESA - Intervenções defensivas frequentes; - Pré-dinamismo dos jogadores surge com mais frequência; - A ruptura do jogo é pouco frequente.
4													
5													
6													
7											DINÂMICA COLETIVA - Aumenta devido a uma maior eficácia das acções de jogo; - Integra o compromisso da comunicação com os companheiros e a intervenção dos adversários; - Consciencialização das funções entre jogadores; - As acções de jogo contemplam o momento presente e o subsequente; - Organização ofensiva e transição do ataque conquistando e definindo posições adequadas ao desenvolvimento das acções.	ATAQUE - Conquista e definição das posições adequadas no ataque; - Desenvolvimento de acções de ataque; - Reposições correctas das posições ofensivas; - Organização da transição da defesa para o ataque; - Aproveitamento das situações de 1x1; - Organização da transição da defesa para o ataque.	DEFESA - Deslocamentos e colocações tendo em vista a máxima eficácia; - Intencionalidade das acções defensivas; - Pré-dinamismo constante dos jogadores.
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													

Apêndice VII - Grelha de Avaliação Formativa (exemplo)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2017/2018

FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

UNIDADE DIDÁTICA DE FUTEBOL ANO / TURMA: DATA: / /

N.º	ALUNOS	COMPONENTE TÉCNICO-TÁCTICA												OBSERVAÇÕES											
		MOMENTOS OFENSIVOS						MOMENTOS DEFENSIVOS																	
		Organização Ofensiva c/ bola			Organização Ofensiva s/ bola			Transição Ofensiva c/ bola			Transição Ofensiva s/ bola				Organização Defensiva			Transição Defensiva							
0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3		
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									
11																									
12																									
13																									
14																									
15																									
16																									
17																									
18																									
19																									
20																									
21																									

	NÍVEL 0	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
ORGANIZAÇÃO OFENSIVA c/ bola	DOMINA A BOLA.	DOMINA A BOLA; TENTA PROGREDIR.	DOMINA A BOLA E PROTEGE-A; PROGRIDE SEM CRITÉRIO.	DOMINA A BOLA, ORIENTANDO-A E PROTEJENDO-A; PROGRIDE GARANTINDO CONTINUIDADE E OBJETIVIDADE.
ORGANIZAÇÃO OFENSIVA s/ bola	NÃO APOIA.	APOIA SEM AMPLITUDE.	APOIA SEM AMPLITUDE; DESMARCA-SE SEM CRITÉRIO.	APOIA COM AMPLITUDE; DESMARCA-SE OFERECENDO LINHAS DE PASSE; PROVOCA DESEQUILÍBRIO.
TRANSIÇÃO OFENSIVA c/ bola	NÃO PROGRIDE.	PROGRIDE SEM CRITÉRIO.	PROGRIDE SEM CRITÉRIO; NÃO PROVOCA SITUAÇÕES DE SUPERIORIDADE.	PROGRIDE GARANTINDO CONTINUIDADE E OBJETIVIDADE; PROVOCA SITUAÇÕES DE SUPERIORIDADE.
TRANSIÇÃO OFENSIVA s/ bola	NÃO APOIA.	APOIA SEM AMPLITUDE.	APOIA SEM AMPLITUDE; DESMARCA-SE SEM CRITÉRIO.	APOIA COM AMPLITUDE; DESMARCA-SE OFERECENDO LINHAS DE PASSE (APOIO OU RUTURA).
ORGANIZAÇÃO DEFENSIVA	NÃO SE POSICIONA DEFENSIVAMENTE.	POSICIONA-SE DEFENSIVAMENTE.	POSICIONA-SE DEFENSIVAMENTE ENTRE A BOLA E A BALIZA; NÃO REALIZA COBERTURA.	POSICIONA-SE DEFENSIVAMENTE ENTRE A BOLA E A BALIZA; REALIZA MARCAÇÃO, CONTENÇÃO E COBERTURA; PRESSIONA O ADVERSÁRIO.
TRANSIÇÃO DEFENSIVA	NÃO REAGE.	REAGE E TENTA POSICIONAR-SE DEFENSIVAMENTE.	REAGE E POSICIONA-SE DEFENSIVAMENTE ENTRE A BOLA E A BALIZA; NÃO REALIZA CONTENÇÃO.	REAGE E POSICIONA-SE DEFENSIVAMENTE ENTRE A BOLA E A BALIZA; MANTÉM O EQUILÍBRIO E REALIZA A CONTENÇÃO; RECUA SITUAÇÕES DE INFERIORIDADE.

Apêndice VIII - Grelha de Avaliação Sumativa (exemplo)

		ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2017/2018			
<h2>FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA</h2>					
UNIDADE DIDÁTICA DE TÊNIS		ANO / TURMA:		DATA: / /	
		NÍVEL			
		1	2	3	4
		CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO			
		Em situação de jogo 1x1 ou 2x2 em ¼ campo longitudinal o aluno...			
Nº	ALUNOS	0/9	10/13	14/16	17/20
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
		NÍVEL 1			
		Não conhece o objetivo do jogo; Pega incorreta da raquete; Não se desloca; Não se posiciona para devolver a bola (evitando que esta bata mais uma vez no campo).			
		Não consegue sustentar um jogo de cooperação.			
		NÍVEL 2			
		Conhece o objetivo do jogo; Pega correta da raquete (pega universal); Adota ocasionalmente a Posição Base / Espera; Desloca-se e tenta devolver a bola para o campo adversário.			
		Consegue sustentar o jogo de cooperação, durante algum tempo, com batimentos de Direita.			
		NÍVEL 3			
		Conhece o objetivo do jogo; Pega incorreta da raquete (pega de direita e esquerda); Adota com frequência a Posição Base / Espera; Desloca-se, posiciona-se corretamente e devolve a bola para o campo adversário.			
		Consegue sustentar o jogo de cooperação, durante algum tempo, com batimentos de Direita e de Esquerda; Realiza com alguma eficácia o Batimento de Direita, Esquerda e Serviço (por baixo).			
		NÍVEL 4			
		Conhece o objetivo do jogo; Pega correta da raquete (pega de direita e esquerda); Desloca-se, posiciona-se corretamente e devolve a bola para o campo adversário criando-lhe dificuldade na resposta.			
		Desloca-se com rapidez recuperando a Posição Base / Espera, no meio do campo, após cada batimento; Realiza com correção e oportunidade os gestos técnicos: Serviço (por baixo), Batimento de Direita e de Esquerda.			
		OBJECTIVO			

Apêndice IX - Questionário de Aplicação direta (alunos)



FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2017/2018 – ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO

Código: _____

QUESTIONÁRIO

“A intervenção pedagógica do professor de Educação Física”

Com este questionário procuramos conhecer a forma como pensas, sentes e vives as situações que te são apresentadas nas aulas de Educação Física. Este questionário é anónimo e não existem respostas certas ou erradas, pelo que te pedimos que sejas o mais sincero possível.

ATENÇÃO - NÃO coloques o teu nome nem nenhuma informação que te identifique. No canto superior direito existe um código, deves memorizá-lo ou registá-lo de alguma forma (podes tirar uma fotografia). Atenção que não é uma palavra-passe, pelo que, não é possível recuperá-la.

Para responder, basta colocar um (x) na opção que consideras mais adequada.

Data de resposta: _____
 Sexo: Masculino Feminino
 Idade: _____

1ª PARTE - GRUPO I

		Nunca	Pouco	Muitas vezes	Sempre
O professor nas aulas de Educação Física...	1	2	3	4	
1. ... planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. ... apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. ... apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. ... apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. ... cumpre o horário da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. ... é assíduo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. ... mantém a turma controlada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. ... dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. ... imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10. ... demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11. ... demonstra-se receptivo a novas ideias dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12. ... gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13. ... transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14. ... é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15. ... é justo nas avaliações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16. ... por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
17. ... encoraja os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
18. ... dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
19. ... estimula a autorresponsabilização dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
20. ... estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
21. ... fornece feedback ao longo da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
22. ... relaciona-se positivamente com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
23. ... por vezes, permite comportamentos inapropriados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
24. ... fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
25. ... preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
26. ... preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
27. ... preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
28. ... previne comportamentos de indisciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
29. ... questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
30. ... realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
31. ... utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

1

ORIENTADORA DA FCD/EF-UC: Doutora ELISA RIBEIRO SILVA
 ORIENTADOR DA ESAB: Mestre ANTÓNIO MIRANDA



	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4
32. ... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. ... foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. ... é claro na transmissão de feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. ... transmite feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. ... trata os alunos com respeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. ... utiliza exemplos práticos, como meio auxiliar da sua instrução.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. ... utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. ... utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. ... certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. ... informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. ... mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. ... motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. ... utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO II
1ª PARTE - Opinião do aluno

1. Considero ser importante ter aulas de Educação Física.
2. Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes.
3. Penso que as coisas que aprendo em Educação Física me ser-me-ão úteis ao longo da vida.

2ª PARTE - Sentimentos

1. Das seguintes referências, o que sentes quando pensas em relação a Educação Física (coloca um círculo apenas em uma opção):

a) Aprendizagem b) Gosto c) Monotonia d) Favor e) Prazer f) Inação g) Diversidade h) Repetitividade i) Obrigação
j) Necessidade l) Outros: _____

1.1. Apresenta a razão principal desse sentimento: _____

1.2. Propõe a principal mudança que gostasses de ver nesta disciplina: _____

Obrigado pela colaboração!

Apêndice X - Questionário de Aplicação direta (professor)

 FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO NÚCLEO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2017/2018 – ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO		QUESTIONÁRIO Código: _____			
“A intervenção pedagógica do professor de <u>Educação Física</u>”					
<p>Com este questionário procuramos conhecer a forma como pensa, sente e vive as situações que te são apresentadas nas suas aulas. Este questionário é anónimo e não existem respostas certas ou erradas, pelo que pedimos que seja o mais sincero(a) possível.</p> <p>Para responder, basta colocar um (x) na opção que considera mais adequada.</p> <p>Data de resposta: _____ Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Idade: _____</p>					
1ª PARTE - GRUPO I					
<p>Nas minhas aulas...</p>					
	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	
	1	2	3	4	
1. ... planifico a matéria, seguindo uma sequência lógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. ... apresento os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. ... apresento, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. ... apresento o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. ... cumpro o horário da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. ... sou assíduo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. ... mantenho a turma controlada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. ... dou a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. ... Imprimo ritmo e dou entusiasmo à aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10. ... demonstro um conhecimento aprofundado da matéria que ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11. ... demonstro-me receptivo a novas ideias dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12. ... gasto muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13. ... transmito os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14. ... sou justo e coerente nas decisões que tomo perante comportamentos inapropriados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15. ... sou justo nas avaliações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16. ... por vezes, incompatibilizo-me com algum aluno, sem razão aparente para tal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
17. ... encorajo os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
18. ... dou especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
19. ... estimulo a autorresponsabilização dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
20. ... estimulo a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
21. ... forneço feedback ao longo da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
22. ... relaciono-me positivamente com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
23. ... por vezes, permito comportamentos inapropriados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
24. ... fomento uma relação positiva entre os alunos da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
25. ... preocupo-me em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
26. ... preocupo-me em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
27. ... preocupo-me em tratar os alunos de forma igual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
28. ... previno comportamentos de indisciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
29. ... questiono os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
30. ... realizo um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
31. ... utilizo formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ORIENTADORA DA FCDEF-UC: Doutora ELSA RIBEIRO SILVA ORIENTADOR DA ESAB: Mestre ANTONIO MIRANDA					1



	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4
32. ... apresento, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. ... foco a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. ... sou claro na transmissão de feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. ... transmi feedback determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. ... trato os alunos com respeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. ... utilizo exemplos práticos, como meio auxiliar da sua instrução.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. ... utilizo diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. ... utilizo os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. ... certifico-me se os alunos saem da aula sem dúvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. ... informo, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. ... mostro disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. ... motivo os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. ... utilizo recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO II
1ª PARTE - Opinião do aluno

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Considero ser importante lecionar Educação Física. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Comparando com o resto das disciplinas, penso que a Educação Física é uma das mais importantes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Penso que os conteúdos que leciono, nas minhas aulas, serão úteis para os alunos ao longo da sua vida. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2ª PARTE - Sentimentos

1. Das seguintes referências, o que sente quando pensa em relação à disciplina que leciona (colocar um círculo apenas em uma opção):

a) Aprendizagem b) Gosto c) Monotonia d) Pavor e) Prazer f) Inação g) Diversidade h) Repetitividade i) Obrigação
j) Necessidade l) Outros: _____

1.1. Apresente a principal razão desse sentimento: _____

1.2. Proponha a principal mudança que gostasse de ver na disciplina que leciona: _____

Obrigado pela colaboração!

Apêndice XI - Tabelas de Resultados referentes à disciplina de EF

1ª PARTE – GRUPO I						
ALUNOS						
Item	O professor nas aulas de Educação Física...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
2	... apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	21	3	4	3,38	3,27
10	... demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	21	3	4	3,62	
13	... transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	21	1	4	3,14	
21	... fornece <i>feedback</i> ao longo da aula.	21	2	4	3,29	
25	... preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	21	1	4	3,38	
29	... questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	21	2	4	3,10	
30	... realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	21	3	4	3,29	
34	... é claro na transmissão de <i>feedback</i> .	21	3	4	3,43	
35	... transmite <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	21	2	4	3,33	
37	... utiliza exemplos práticos, como meio auxiliar da sua instrução.	21	3	4	3,57	
38	... utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	21	2	4	3,10	
39	... utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	21	1	4	2,67	
40	... certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	21	2	4	3,24	
PROFESSOR						
Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
2	... apresento os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	1	3	3	3,00	3,00
10	... demonstro um conhecimento aprofundado da matéria que ensino.	1	3	3	3,00	
13	... transmito os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	1	3	3	3,00	
21	... forneço <i>feedback</i> ao longo da aula.	1	3	3	3,00	
25	... preocupo-me em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	1	3	3	3,00	
29	... questiono os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	1	3	3	3,00	
30	... realizo um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	1	3	3	3,00	
34	... sou claro na transmissão de <i>feedback</i> .	1	3	3	3,00	

35	... transmito <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	1	3	3	3,00	
37	... utilizo exemplos práticos, como meio auxiliar da sua instrução.	1	3	3	3,00	
38	... utilizo diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	1	3	3	3,00	
39	... utilizo, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	1	3	3	3,00	
40	... certifico-me se os alunos saem da aula sem dúvidas.	1	3	3	3,00	

1ª PARTE – GRUPO I						
ALUNOS						
Item	O professor nas aulas de Educação Física...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
1	... planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	21	3	4	3,52	<u>3,00</u>
3	... apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	21	3	4	3,67	
4	... apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	21	2	4	3,33	
12	... gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	21	1	3	2,24	
26	... preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	21	2	4	3,33	
44	...utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	21	1	4	1,90	
PROFESSOR						
Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
1	... planifico a matéria, seguindo uma sequência lógica.	1	4	4	4,00	<u>3,00</u>
3	... apresento, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	1	3	3	3,00	
4	... apresento o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	1	3	3	3,00	
12	... gasto muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	1	3	3	3,00	
26	... preocupo-me em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	1	3	3	3,00	
44	...utilizo recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	1	2	2	2,00	

1ª PARTE – GRUPO I						
ALUNOS						
Item	O professor nas aulas de Educação Física...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
9	... imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	21	2	4	3,14	3,10
11	... demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos.	21	1	4	2,90	
16	... por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	21	1	4	1,76	
17	... encoraja os alunos.	21	3	4	3,14	
18	... dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	21	2	4	3,05	
19	... estimula a autorresponsabilização dos alunos.	21	2	4	3,38	
20	... estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	21	3	4	3,24	
22	... relaciona-se positivamente com os alunos.	21	1	4	3,24	
24	... fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	21	1	4	3,43	
42	... mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	21	2	4	3,43	
43	...motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	21	1	4	3,38	
PROFESSOR						
Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
9	... imprimo ritmo e dou entusiasmo à aula.	1	3	3	3,00	3,18
11	... demonstro-me recetivo a novas ideias dos alunos.	1	3	3	3,00	
16	... por vezes, incompatibilizo-me com algum aluno, sem razão aparente para tal.	1	2	2	2,00	
17	... encorajo os alunos.	1	3	3	3,00	
18	... dou especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	1	3	3	3,00	
19	... estímulo a autorresponsabilização dos alunos.	1	3	3	3,00	
20	... estímulo a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	1	3	3	3,00	
22	... relaciono-me positivamente com os alunos.	1	4	4	4,00	
24	... fomento uma relação positiva entre os alunos da turma.	1	3	3	3,00	
42	... mostro disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	1	4	4	4,00	
43	...motivo os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	1	4	4	4,00	

1ª PARTE – GRUPO I							
Dimensão Disciplina	ALUNOS						
	Item	O professor nas aulas de Educação Física...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	7	... mantém a turma controlada.	21	2	4	3,29	<u>3,05</u>
	14	... é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	21	3	4	3,38	
	23	... por vezes, permite comportamentos inapropriados.	21	1	4	2,24	
	28	... previne comportamentos de indisciplina.	21	2	4	3,29	
	PROFESSOR						
	Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	7	... mantenho a turma controlada.	1	4	4	4,00	<u>2,75</u>
	14	... sou justo e coerente nas decisões que tomo perante comportamentos inapropriados.	1	3	3	3,00	
23	... por vezes, permito comportamentos inapropriados.	1	1	1	1,00		
28	... previno comportamentos de indisciplina.	1	3	3	3,00		

1ª PARTE – GRUPO I							
Dimensão Avaliação	ALUNOS						
	Item	O professor nas aulas de Educação Física...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	8	... dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	21	2	4	3,14	<u>3,01</u>
	15	... é justo nas avaliações.	21	1	4	2,86	
	31	... utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	21	1	4	2,10	
	32	... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	21	2	4	3,05	
	33	... foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	21	3	4	3,38	
	41	... informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	21	2	4	3,52	
	PROFESSOR						
	Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	8	... dou a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	1	3	3	3,00	<u>3,50</u>
	15	... sou justo nas avaliações.	1	3	3	3,00	
31	... utilizo formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	1	4	4	4,00		
32	... apresento, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	1	3	3	3,00		
33	... foco a minha avaliação nos conteúdos lecionados.	1	4	4	4,00		
41	... informo, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	1	4	4	4,00		

1ª PARTE – GRUPO I							
Dimensão profissional, social e ética	ALUNOS						
	Item	O professor nas aulas de Educação Física...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	5	... cumpre o horário da aula.	21	3	4	3,76	3,77
	6	... é assíduo.	21	3	4	3,90	
	27	... preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	21	3	4	3,48	
	36	... trata os alunos com respeito.	21	3	4	3,95	
	PROFESSOR						
	Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	5	... cumpro o horário da aula.	1	4	4	4,00	3,75
	6	... sou assíduo.	1	4	4	4,00	
27	... preocupo-me em tratar os alunos de forma igual.	1	3	3	3,00		
36	... trato os alunos com respeito.	1	4	4	4,00		

1ª PARTE – GRUPO II							
Opinião	ALUNOS						
	Item		Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	1	Considero ser importante ter aulas de Ed. Física.	21	3	4	3,71	3,03
	2	Comparando com o resto das disciplinas, penso que Ed. Física é uma das mais importantes.	21	1	4	2,43	
	3	Penso que as coisas que aprendo em Ed. Física ser-me-ão úteis ao longo da vida.	21	1	4	2,95	
	PROFESSOR						
	Item		Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	1	Considero ser importante lecionar Educação Física.	1	4	4	4	3,66
	2	Comparando com o resto das disciplinas, penso que Educação Física é uma das mais importantes.	1	4	4	4	
	3	Penso que os conteúdos que leciono, nas minhas aulas, serão úteis para os alunos ao longo da sua vida.	1	3	3	3	

2ª PARTE						
Sentimentos relativos a Educação Física	ALUNOS			PROFESSOR		
	Opções	Nº de respostas	Porcentagem	Nº de respostas	Porcentagem	
	POSITIVOS	Aprendizagem	0	0%	0	0%
		Gosto	14	66,66%	1	100%
		Prazer	3	14,29%	0	0%
		Diversidade	1	4,76%	0	0%
		Necessidade	0	0%	0	0%
	NEGATIVOS	Monotonia	0	0%	0	0%
		Pavor	0	0%	0	0%
		Inação	0	0%	0	0%
Repetitividade		0	0%	0	0%	
Obrigação		3	14,29%	0	0%	

Apêndice XII - Tabelas de Resultados referentes à disciplina de Português

1ª PARTE – GRUPO I						
ALUNOS						
Item	O professor nas aulas de Português...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
2	... apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	21	2	4	3,05	<u>2,89</u>
10	... demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	21	1	4	3,38	
13	... transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	21	2	4	3,05	
21	... fornece <i>feedback</i> ao longo da aula.	21	1	4	2,57	
25	... preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	21	2	4	3,14	
29	... questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	21	2	4	3,24	
30	... realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	21	1	4	2,71	
34	... é claro na transmissão de <i>feedback</i> .	21	2	4	2,81	
35	... transmite <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	21	1	4	2,90	
37	... utiliza exemplos práticos, como meio auxiliar da sua instrução.	21	1	4	3,05	
38	... utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	21	1	4	2,80	
39	... utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	21	1	4	2,24	
40	... certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	21	1	4	2,57	
PROFESSOR						
Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
2	... apresento os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	1	3	3	3,00	<u>3,31</u>
10	... demonstro um conhecimento aprofundado da matéria que ensino.	1	4	4	4,00	
13	... transmito os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	1	4	4	4,00	
21	... forneço <i>feedback</i> ao longo da aula.	1	4	4	4,00	
25	... preocupo-me em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	1	4	4	4,00	
29	... questiono os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	1	3	3	3,00	
30	... realizo um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	1	3	3	3,00	
34	... sou claro na transmissão de <i>feedback</i> .	1	3	3	3,00	

35	... transmito <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	1	3	3	3,00	
37	... utilizo exemplos práticos, como meio auxiliar da sua instrução.	1	3	3	3,00	
38	... utilizo diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	1	3	3	3,00	
39	... utilizo, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	1	3	3	3,00	
40	... certifico-me se os alunos saem da aula sem dúvidas.	1	3	3	3,00	

1ª PARTE – GRUPO I						
ALUNOS						
Item	O professor nas aulas de Português...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
1	... planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	21	2	4	3,14	<u>2,97</u>
3	... apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	21	3	4	3,57	
4	... apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	21	3	4	3,33	
12	... gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	21	1	3	2,14	
26	... preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	21	1	4	2,71	
44	...utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	21	1	4	2,90	
PROFESSOR						
Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
1	... planifico a matéria, seguindo uma sequência lógica.	1	4	4	4,00	<u>3,50</u>
3	... apresento, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	1	4	4	4,00	
4	... apresento o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	1	4	4	4,00	
12	... gasto muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	1	3	3	3,00	
26	... preocupo-me em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	1	3	3	3,00	
44	...utilizo recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	1	3	3	3,00	

1ª PARTE – GRUPO I						
ALUNOS						
Item	O professor nas aulas de Português...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
9	... imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	21	1	4	2,33	<u>2,84</u>
11	... demonstra-se recetivo a novas ideias dos alunos.	21	2	4	2,76	
16	... por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	21	1	4	2,52	
17	... encoraja os alunos.	21	2	4	2,81	
18	... dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	21	1	4	2,57	
19	... estimula a autorresponsabilização dos alunos.	21	2	4	3,05	
20	... estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	21	2	4	3,10	
22	... relaciona-se positivamente com os alunos.	21	2	4	3,05	
24	... fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	21	2	4	3,14	
42	... mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	21	2	4	3,14	
43	...motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	21	1	4	2,81	
PROFESSOR						
Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
9	... imprimo ritmo e dou entusiasmo à aula.	1	3	3	3,00	<u>3,82</u>
11	... demonstro-me recetivo a novas ideias dos alunos.	1	3	3	3,00	
16	... por vezes, incompatibilizo-me com algum aluno, sem razão aparente para tal.	1	4	4	4,00	
17	... encorajo os alunos.	1	4	4	4,00	
18	... dou especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	1	4	4	4,00	
19	... estímulo a autorresponsabilização dos alunos.	1	4	4	4,00	
20	... estímulo a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	1	4	4	4,00	
22	... relaciono-me positivamente com os alunos.	1	4	4	4,00	
24	... fomento uma relação positiva entre os alunos da turma.	1	4	4	4,00	
42	... mostro disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	1	4	4	4,00	
43	...motivo os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	1	4	4	4,00	

1ª PARTE – GRUPO I							
Dimensão Disciplina	ALUNOS						
	Item	O professor nas aulas de Português...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	7	... mantém a turma controlada.	21	2	4	2,91	<u>2,96</u>
	14	... é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	21	1	4	2,86	
	23	... por vezes, permite comportamentos inapropriados.	21	2	4	3,10	
	28	... previne comportamentos de indisciplina.	21	1	4	2,95	
	PROFESSOR						
	Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	7	... mantenho a turma controlada.	1	3	3	3,00	<u>3,50</u>
	14	... sou justo e coerente nas decisões que tomo perante comportamentos inapropriados.	1	3	3	3,00	
23	... por vezes, permito comportamentos inapropriados.	1	4	4	4,00		
28	... previno comportamentos de indisciplina.	1	4	4	4,00		

1ª PARTE – GRUPO I							
Dimensão Avaliação	ALUNOS						
	Item	O professor nas aulas de Português...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	8	... dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	21	2	4	2,95	<u>3,15</u>
	15	... é justo nas avaliações.	21	1	4	3,00	
	31	... utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	21	2	4	3,24	
	32	... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	21	2	4	3,10	
	33	... foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	21	2	4	3,29	
	41	... informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	21	2	4	3,33	
	PROFESSOR						
	Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
8	... dou a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	1	4	4	4,00	<u>3,50</u>	
15	... sou justo nas avaliações.	1	3	3	3,00		
31	... utilizo formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	1	3	3	3,00		
32	... apresento, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	1	4	4	4,00		
33	... foco a minha avaliação nos conteúdos lecionados.	1	3	3	3,00		
41	... informo, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	1	4	4	4,00		

1ª PARTE – GRUPO I							
Dimensão profissional, social e ética	ALUNOS						
	Item	O professor nas aulas de Português...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	5	... cumpre o horário da aula.	21	2	4	3,24	3,31
	6	... é assíduo.	21	2	4	3,24	
	27	... preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	21	2	4	3,10	
	36	... trata os alunos com respeito.	21	3	4	3,67	
	PROFESSOR						
	Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	5	... cumpro o horário da aula.	1	4	4	4,00	4,00
	6	... sou assíduo.	1	4	4	4,00	
27	... preocupo-me em tratar os alunos de forma igual.	1	4	4	4,00		
36	... trato os alunos com respeito.	1	4	4	4,00		

1ª PARTE – GRUPO II							
Opinião	ALUNOS						
	Item		Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	1	Considero ser importante ter aulas de Português.	21	1	4	3,00	2,46
	2	Comparando com o resto das disciplinas, penso que Português é uma das mais importantes.	21	1	4	2,29	
	3	Penso que as coisas que aprendo em Português ser-me-ão úteis ao longo da vida.	21	1	3	2,10	
	PROFESSOR						
	Item		Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	1	Considero ser importante lecionar Português.	1	4	4	4,00	4,00
	2	Comparando com o resto das disciplinas, penso que Português é uma das mais importantes.	1	4	4	4,00	
	3	Penso que os conteúdos que leciono, nas minhas aulas, serão úteis para os alunos ao longo da sua vida.	1	4	4	4,00	

2ª PARTE						
Sentimentos relativos a Português		ALUNOS			PROFESSOR	
		Opções	Nº de respostas	Porcentagem	Nº de respostas	Porcentagem
	POSITIVOS	Aprendizagem	9	42,9%	0	0%
		Gosto	1	4,8%	1	100%
		Prazer	0	0%	0	0%
		Diversidade	1	4,8%	0	0%
		Necessidade	0	0%	0	0%
	NEGATIVOS	Monotonia	2	9,5%	0	0%
		Pavor	0	0%	0	0%
		Inação	0	0%	0	0%
Repetitividade		4	19,0%	0	0%	
Obrigação		4	19,0%	0	0%	

Apêndice XIII - Tabelas de Resultados referentes à disciplina de Matemática

1ª PARTE – GRUPO I						
ALUNOS						
Item	O professor nas aulas de Matemática...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
2	... apresenta os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	21	3	4	3,38	3,32
10	... demonstra um conhecimento aprofundado da matéria que ensina.	21	3	4	3,86	
13	... transmite os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	21	3	4	3,48	
21	... fornece <i>feedback</i> ao longo da aula.	21	2	4	3,19	
25	... preocupa-se em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	21	2	4	3,24	
29	... questiona os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	21	3	4	3,33	
30	... realiza um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	21	3	4	3,29	
34	... é claro na transmissão de <i>feedback</i> .	21	3	4	3,43	
35	... transmite <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	21	2	4	3,43	
37	... utiliza exemplos práticos, como meio auxiliar da sua instrução.	21	2	4	3,19	
38	... utiliza diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	21	2	4	3,19	
39	... utiliza, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	21	2	4	2,95	
40	... certifica-se se os alunos saem da aula sem dúvidas.	21	2	4	3,29	
PROFESSOR						
Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
2	... apresento os conteúdos, ajustando-os ao nível de conhecimento dos alunos.	1	3	3	3,00	2,92
10	... demonstro um conhecimento aprofundado da matéria que ensino.	1	3	3	3,00	
13	... transmito os conteúdos, levando os alunos a estabelecer ligações entre as matérias.	1	3	3	3,00	
21	... forneço <i>feedback</i> ao longo da aula.	1	3	3	3,00	
25	... preocupo-me em relacionar as novas aprendizagens com as já adquiridas.	1	3	3	3,00	
29	... questiono os alunos fazendo-os refletir sobre os conteúdos abordados.	1	3	3	3,00	
30	... realizo um balanço dos conteúdos no início e no final da aula, tendo como objetivo a aprendizagem.	1	3	3	3,00	
34	... sou claro na transmissão de <i>feedback</i> .	1	3	3	3,00	

35	... transmito <i>feedback</i> determinante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	1	3	3	3,00	
37	... utilizo exemplos práticos, como meio auxiliar da sua instrução.	1	3	3	3,00	
38	... utilizo diferentes estratégias ou formas para promover a aprendizagem dos alunos.	1	3	3	3,00	
39	... utilizo, os melhores alunos para auxiliarem na aprendizagem dos colegas.	1	2	2	2,00	
40	... certifico-me se os alunos saem da aula sem dúvidas.	1	3	3	3,00	

1ª PARTE – GRUPO I						
ALUNOS						
Item	O professor nas aulas de Matemática...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
1	... planifica a matéria, seguindo uma sequência lógica.	21	1	4	3,62	3,33
3	... apresenta, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	21	3	4	3,81	
4	... apresenta o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	21	3	4	3,81	
12	... gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	21	2	4	2,62	
26	... preocupa-se em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	21	2	4	3,00	
44	...utiliza recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	21	2	4	3,10	
PROFESSOR						
Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
1	... planifico a matéria, seguindo uma sequência lógica.	1	4	4	4,00	3,50
3	... apresento, de forma clara, no início do ano letivo, as regras e o programa da disciplina.	1	4	4	4,00	
4	... apresento o processo avaliativo de forma clara e inequívoca.	1	4	4	4,00	
12	... gasto muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos.	1	3	3	3,00	
26	... preocupo-me em realizar tarefas diversificadas e motivadoras.	1	3	3	3,00	
44	...utilizo recursos materiais e/ou TIC's (tecnologias de informação e comunicação).	1	3	3	3,00	

1ª PARTE – GRUPO I							
Dimensão Clima	ALUNOS						
	Item	O professor nas aulas de Matemática...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	9	... imprime ritmo e dá entusiasmo à aula.	21	2	4	3,00	<u>3,05</u>
	11	... demonstra-se receptivo a novas ideias dos alunos.	21	2	4	3,10	
	16	... por vezes, incompatibiliza-se com algum aluno, sem razão aparente para tal.	21	1	4	2,10	
	17	... encoraja os alunos.	21	2	4	3,10	
	18	... dá especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	21	1	4	2,76	
	19	... estimula a autorresponsabilização dos alunos.	21	2	4	3,19	
	20	... estimula a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	21	3	4	3,33	
	22	... relaciona-se positivamente com os alunos.	21	1	4	3,00	
	24	... fomenta uma relação positiva entre os alunos da turma.	21	3	4	3,33	
	42	... mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	21	3	4	3,48	
	43	...motiva os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	21	2	4	3,19	
	PROFESSOR						
Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão	
9	... imprimo ritmo e dou entusiasmo à aula.	1	3	3	3,00	<u>2,91</u>	
11	... demonstro-me receptivo a novas ideias dos alunos.	1	3	3	3,00		
16	... por vezes, incompatibilizo-me com algum aluno, sem razão aparente para tal.	1	2	2	2,00		
17	... encorajo os alunos.	1	3	3	3,00		
18	... dou especial atenção aos alunos com mais dificuldade.	1	3	3	3,00		
19	... estimo a autorresponsabilização dos alunos.	1	3	3	3,00		
20	... estimo a intervenção do aluno e a expressão das suas ideias.	1	3	3	3,00		
22	... relaciono-me positivamente com os alunos.	1	3	3	3,00		
24	... fomento uma relação positiva entre os alunos da turma.	1	3	3	3,00		
42	... mostro disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas.	1	3	3	3,00		
43	...motivo os alunos de modo a que estes se interessem pela disciplina, fora do contexto de aula/escola (tempos livres).	1	3	3	3,00		

1ª PARTE – GRUPO I							
Dimensão Disciplina	ALUNOS						
	Item	O professor nas aulas de Português...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	7	... mantém a turma controlada.	21	3	4	3,90	<u>3,06</u>
	14	... é justo e coerente nas decisões que toma perante comportamentos inapropriados.	21	3	4	3,33	
	23	... por vezes, permite comportamentos inapropriados.	21	1	4	1,86	
	28	... previne comportamentos de indisciplina.	21	1	4	3,14	
	PROFESSOR						
	Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	7	... mantenho a turma controlada.	1	3	3	3,00	<u>2,75</u>
	14	... sou justo e coerente nas decisões que tomo perante comportamentos inapropriados.	1	3	3	3,00	
23	... por vezes, permito comportamentos inapropriados.	1	2	2	2,00		
28	... previno comportamentos de indisciplina.	1	3	3	3,00		

1ª PARTE – GRUPO I							
Dimensão Avaliação	ALUNOS						
	Item	O professor nas aulas de Matemática...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	8	... dá a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	21	2	4	3,43	<u>3,57</u>
	15	... é justo nas avaliações.	21	3	4	3,57	
	31	... utiliza formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	21	2	4	3,52	
	32	... apresenta, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	21	3	4	3,71	
	33	... foca a sua avaliação nos conteúdos lecionados.	21	3	4	3,57	
	41	... informa, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	21	3	4	3,62	
	PROFESSOR						
	Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	8	... dou a conhecer ao aluno a qualidade do seu desempenho em aula.	1	3	3	3,00	<u>3,33</u>
	15	... sou justo nas avaliações.	1	4	4	4,00	
	31	... utilizo formas diversificadas de avaliação (teste escrito, trabalhos, relatórios, questionamento, etc.).	1	2	2	2,00	
32	... apresento, de forma clara aos alunos, os resultados da avaliação.	1	4	4	4,00		
33	... foco a minha avaliação nos conteúdos lecionados.	1	3	3	3,00		
41	... informo, claramente, sobre o processo de avaliação (critérios de avaliação, momentos de avaliação).	1	4	4	4,00		

1ª PARTE – GRUPO I							
Dimensão profissional, social e ética	ALUNOS						
	Item	O professor nas aulas de Matemática...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	5	... cumpre o horário da aula.	21	3	4	3,76	3,64
	6	... é assíduo.	21	3	4	3,86	
	27	... preocupa-se em tratar os alunos de forma igual.	21	2	4	3,19	
	36	... trata os alunos com respeito.	21	2	4	3,76	
	PROFESSOR						
	Item	Nas minhas aulas...	Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	5	... cumpro o horário da aula.	1	4	4	4,00	4,00
	6	... sou assíduo.	1	4	4	4,00	
27	... preocupo-me em tratar os alunos de forma igual.	1	4	4	4,00		
36	... trato os alunos com respeito.	1	4	4	4,00		

1ª PARTE – GRUPO II							
Opinião	ALUNOS						
	Item		Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	1	Considero ser importante ter aulas de Matemática.	21	3	4	3,61	3,38
	2	Comparando com o resto das disciplinas, penso que Matemática é uma das mais importantes.	21	2	4	3,57	
	3	Penso que as coisas que aprendo em Matemática ser-me-ão úteis ao longo da vida.	21	2	4	2,95	
	PROFESSOR						
	Item		Nº de respostas	Mínimo por item	Máximo por item	Média por item	Média por dimensão
	1	Considero ser importante lecionar Matemática.	1	4	4	4	3,66
	2	Comparando com o resto das disciplinas, penso que Matemática é uma das mais importantes.	1	4	4	4	
	3	Penso que os conteúdos que leciono, nas minhas aulas, serão úteis para os alunos ao longo da sua vida.	1	3	3	3	

2ª PARTE						
Sentimentos relativos a Matemática	ALUNOS			PROFESSOR		
	Opções	Nº de respostas	Porcentagem	Nº de respostas	Porcentagem	
	POSITIVOS	Aprendizagem	9	42,9%	0	0%
		Gosto	1	4,8%	1	100%
		Prazer	2	9,5%	0	0%
		Diversidade	0	0%	0	0%
		Necessidade	0	0%	0	0%
	NEGATIVOS	Monotonia	0	0%	0	0%
		Pavor	2	9,5%	0	0%
		Inação	4	19,0%	0	0%
		Repetitividade	0	0%	0	0%
	Obrigação	3	14,3%	0	0%	

ANEXOS

Anexo I - Certificado de Participação na Ação de Formação-Programa *FITescola*

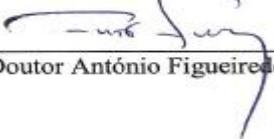


CERTIFICADO

Ação de formação - Programa *FITescola*

Para os devidos efeitos se declara que **David Borges Paulo** participou na **Ação de Formação – Programa *FITescola***, organizada pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que teve lugar no dia 15 de setembro de 2017. A formação teve a duração de cinco horas.

O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)

Anexo II - Certificado de Participação nas IV Jornadas (solidárias) Científico-Pedagógicas



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas

Componente de investigação do Relatório de Estágio

CERTIFICADO SOLIDÁRIO

Certifica-se que DAVID BORGES PAULO participou nas IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Pedagógico em Educação Física.

Coimbra, 16 de março de 2018

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Anexo III - Certificado de Organização da VII Oficina de Ideias em EF

• U  C • 

CERTIFICADO ORGANIZAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que DAVID BORGES PAULO pertenceu à Comissão de Organizadora deste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "*A reflexão na ação docente: uma escada para o sucesso*".

 Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

 O Diretor da ESAB

(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 11 de abril de 2018 

Anexo IV - Certificado de Participação da VII Oficina de Ideias em EF

• U  C • 

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que DAVID BORGES PAULO esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "A reflexão na ação docente: uma escada para o sucesso".

O Diretor da FCDEF-UC

O Diretor da ESAB


UNIVERSIDADE
COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
*
(Prof. Doutor António Figueiredo)


SECRETARIA DE AVELAR BROTERO
ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO
(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 11 de abril de 2018 

Anexo V - Certificado de Apresentação da VII Oficina de Ideias em EF

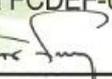
• U  C •



CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que DAVID BORGES PAULO foi preletor neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema “*A reflexão na ação docente: uma escada para o sucesso*”.

O Diretor da FCDEF-UC

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
(Prof. Doutor António Figueiredo)

O Diretor da ESAB

ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 11 de abril de 2018



Anexo VI - Certificado de Participação “Jovens Professores: que futuro?”

www.sprc.pt

JOVENS PROFESSORES

que futuro?



Certificado de Participação

O Sindicato dos Professores da Região Centro certifica que

DAVID BORGES PAULO

participou no Encontro de Reflexão “Jovens Professores: que futuro?”,
realizado no dia 11 de Maio de 2018.

Coimbra, 11 de Maio de 2018



SINDICATO DOS PROFESSORES DA REGIÃO CENTRO



miembro da
FENPROF