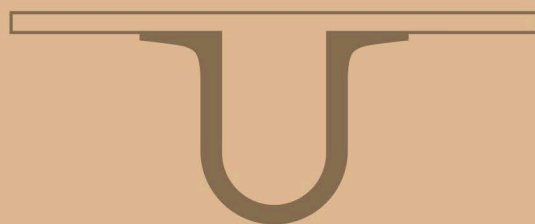




UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Marcelo Maurício Ribeiro

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO,
JUNTO DA TURMA DO 11º 1D NO ANO LETIVO DE 2017/2018

A intervenção pedagógica percebida pelos diferentes atores dum mesmo contexto
de ensino-aprendizagem - estudo comparativo entre três disciplinas curriculares da turma do 11º 1D da ESAB

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

Setembro de 2018

MARCELO MAURÍCIO RIBEIRO

2013156476

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO, JUNTO DA TURMA DO 11º 1D 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 da Educação Física dos
Ensinos Básico e Secundário.*

Orientadora: Prof.^a Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva

COIMBRA

2018

Ribeiro, M. (2018). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma do 11º 1D no ano letivo 2017/2018*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

TEOR DO COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Marcelo Maurício Ribeiro, aluno nº 2013156476 do Mestrado em Ensino da 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 28º, da secção V, do Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra de 23 de agosto de 2013.

Coimbra, 14 de junho de 2018

Marcelo Maurício Ribeiro

AGRADECIMENTOS

No culminar desta fase académica tão importante na minha vida, é imprescindíveis agradecer a todos aqueles que contribuíram para o desenvolvimento e sucesso que alcancei.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família pelos valores que me transmitiram e que serviram de suporte para me tornar na pessoa que sou hoje. Agradecer também por todo o esforço, sacrifício e apoio de me deram de modo a proporcionar todas as condições necessárias para minha formação académica.

Aos meus amigos, por todo o apoio e força que me deram nos momentos menos positivos, mas também por celebrarem ao meu lado aqueles de maior alegria e euforia.

Aos meus colegas de estágio, Ana Fonseca, David Paulo e Sara Mendes, pelos bons momentos passados (sobretudo nas incontáveis horas de trabalho), pelo companheirismo e pela entreaajuda ao longo de todo este último ano letivo.

Ao Professor António Miranda, pela sua orientação, compreensão, conselhos e sugestões, e por todas as aprendizagens adquiridas ao longo do estágio. Um muito obrigado por me fazer refletir sobre o verdadeiro significado do que é ser Professor e de como ser um bom Professor.

À Professora Doutora Elsa Silva, pela sua disponibilidade, pelos conhecimentos transmitidos e pela ajuda provida nos diversos momentos académicos do ensino superior.

Ao grupo de Educação Física e a toda a Escola Secundária de Avelar Brotero, pelo respeito, carinho e disponibilidade mostrada desde que dei o primeiro passo nesta instituição. Dando um especial obrigado à Professora Telma Martinho e ao Sr. Diretor Manuel Esteves da Fonseca por todo o apoio pessoal incondicional.

E como o velho ditado diz “os melhores ficam para o fim”, como tal quero agradecer à turma do 11^oD por toda a colaboração, respeito e amizade que foram mostrando ao longo deste ano letivo. Sem dúvida que

crecemos e aprendemos muito uns com os outros. Um muito obrigado à melhor turma do mundo.

A todos, o meu mais sincero OBRIGADO!

“Ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que façam diferença no mundo”

(Cury, 2003)

RESUMO

O documento agora apresentado pelo candidato, intitulado “Relatório Final de Estágio Pedagógico”, consiste na apresentação, de forma resumida, do trabalho exercido ao longo do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma 11^o1D, no ano letivo 2017/2018.

Através deste relatório, pretende-se evidenciar todos os conhecimentos e competências adquiridas ao longo do Estágio Pedagógico, bem como, efetuar uma descrição e reflexão das atividades realizadas, enquanto professor estagiário de Educação Física.

O presente relatório foi dividido em três secções distintas, de forma a simplificar a sua realização e compreensão. No primeiro, pretende-se contextualizar a prática escolar, onde são apresentadas as expectativas iniciais relativas ao estágio pedagógico e o enquadramento do meio escolar vivido. De seguida, para que fossem abordados fatores relacionados com a prática pedagógica, como o planeamento, a intervenção pedagógica, a avaliação, a atitude ético-profissional e questões dilemáticas, procedeu-se a uma análise reflexiva da prática pedagógica. Finalmente, e em tom de conclusão, aprofundou-se o tema-problema, “Perceções sobre a intervenção pedagógica de diferentes atores de um contexto de ensino-aprendizagem - Estudo comparativo entre três disciplinas curriculares de uma turma do 11^o ano da ESAB”, a partir do qual se discutem os resultados e se demonstra qual a disciplina curricular, cujo nível de concordância entre alunos e professor é maior.

Após a conclusão do estágio pedagógico, podemos concluir que a sua importância é inquestionável, uma vez que, este nos permite testar os conhecimentos adquiridos, até ao momento, e colocá-los em prática em contexto real. Deste modo, ao fazê-lo, entende-se que existe sempre algo que nos leva a uma contínua superação interior e intelectual, permitindo assim, aumentar as exigências da qualidade do processo ensino-aprendizagem, enquanto docentes.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Reflexibilidade; Diferenciação Pedagógica; Processo Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The document now presented by the candidate titled Teacher Training Report, consists in a summarised demonstration of the work conducted throughout the second year of Masters in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary Teaching, the Faculty of Sports, Science and Physical Education of the University of Coimbra, and developed in secondary school of Avelar Brotero, with the 11^oD class, in the teaching year of 2017/2018.

The intent throughout this report is to display all the knowledge and skills acquired in this Pedagogical Internship as well as perform a description and reflection of the activities conducted as an intern teacher in Physical Education.

The following report was divided into three distinct sections in order to simplify its writing and comprehension. The first section focuses on contextualising the school practice in which the initial expectations, regarding the pedagogical internship and the setting of a school environment, are presented. Following that, in order to approach matters concerning planning, pedagogical intervention, evaluation, ethical and professional attitude and dilemmatic matters, a reflective analysis of the pedagogical practice was conducted. Lastly, to conclude, the subject matter of “Perceptions concerning the pedagogical intervention of different actors in a teaching-learning context – A comparison study between three curricular disciplines of a year 11 class of ESAB”, from which the results are discussed, shows which curricular discipline achieves the highest level of agreement between students and teacher.

After the conclusion of this pedagogical internship its importance is unquestionable, since it allows us to test every form of knowledge acquired until this point and to put it into practice. This way, by practicing this, it is understood that there is always something that takes us to a continuous internal and intellectual sense of achievement, hence elevating the fascia of quality of the teaching-learning process as teachers.

Keywords: *Pedagogic Internship, Physical Education. Reflexibility, Pedagogical Differentiation, Teaching-Learning Process.*

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	17
1. Espectativas Iniciais.....	17
2. Enquadramento do meio escolar	18
2.1. A escola.....	18
2.2. O grupo disciplinar.....	20
2.3. O núcleo de Estágio	21
2.4. A turma 11º 1D	21
CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	23
1. Planeamento.....	23
1.1. Plano Anual	24
1.2. Unidades Didáticas ou Temáticas	25
1.3. Planos de aula.....	26
2. Realização	27
2.1. Dimensões de Intervenção Pedagógica	28
2.1.1. Instrução	28
2.1.1.1. Preleção.....	28
2.1.1.2. Questionamento.....	29
2.1.1.3. <i>Feedback</i>	30
2.1.1.4. Demonstração.....	32
2.1.2. Gestão.....	33
2.1.3. Clima/Disciplina.....	35

2.2. Reflexões	37
3. Avaliação	38
3.1. Parâmetros e critérios de avaliação	39
3.2. Avaliação Diagnóstica	40
3.3. Avaliação Formativa	41
3.4. Avaliação Sumativa	42
3.5. Autoavaliação	43
4. Atitude ético-profissional.....	44
5. Justificação das opções tomadas	46
6. Questões dilemáticas.....	50
CAPÍTULO IV – TEMA PROBLEMA	53
1. Introdução.....	53
2. Enquadramento Teórico	54
3. Objetivos.....	56
3.1. Objetivo geral	56
3.2. Objetivos específicos.....	56
4. Metodologia	56
4.1. Amostra	57
4.2. Instrumentos.....	57
5. Procedimentos.....	58
6. Tratamento de dados.....	58
7. Apresentação dos Resultados	59
8. Discussão dos Resultados.....	63
9. Limitações e extensão do estudo	65
9.1. Limitações do estudo.....	65
9.2. Extensão do estudo.....	65
10. Conclusão	66

11. Referências Bibliográficas	67
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
CAPÍTULO VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
CAPÍTULO VII – ANEXOS	75

Índice de Figuras

Figura 1 - Redução do tempo na aula: efeito funil (Piéron, 1999).	33
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1- Unidades didáticas a lecionar no 11º 1D no ano letivo 2017/2018, retirado do plano anual.....	24
Tabela 2- Papel sobre a noção do aluno em relação à Unidade Didática	44
Tabela 3- Resultados da 1.ª parte do grupo I – Intervenção Pedagógica	59
Tabela 4- Resultados da 1.ª parte do grupo II – Opinião do aluno/professor ...	62
Tabela 5- Resultados da 2ª parte do grupo II – Sentimentos	63

Lista de Anexos

Anexo I – Organigrama da gestão da escola

Anexo II – Ficha biográfica

Anexo III – Plano anual

Anexo IV – Exemplo de uma extensão e sequência de conteúdos

Anexo V - Estrutura de plano de aula

Anexo VI – Grelha de registo de assiduidade/pontualidade

Anexo VII – Parâmetros e critérios de avaliação

Anexo VIII – Consentimento informativo dos critérios de avaliação

Anexo IX – Grelha de avaliação diagnóstica/sumativa

Anexo X – Grelha de avaliação formativa

Anexo XI e XII – Atividades de extensão curricular

Anexo XIII - XX – Formação docente

Anexo XXI – Matriz de avaliação do Portefólio para o professor

Anexo XXII – Questionário para o professor do tema-problema

Anexo XXIII – Questionário para o aluno do tema-problema

Anexo XXIV – Tratamento estatístico dos dados recolhidos para o Tema-Problema

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

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

ESAB – Escola Secundária de Avelar Brotero

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

MED – Modelo de Educação Desportiva

TGFU – *Teaching Games for Understanding*

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

UD – Unidade Didática

EF – Educação Física

PT – Português

MAT - Matemática

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Este documento foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio Pedagógico, inserida no plano de estudos do 2.º semestre do 2.º ano Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra (FCEDF-UC).

O Estágio Pedagógico teve lugar na Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB), na qual foi lecionada a disciplina de Educação Física à turma 1D do 11ºano de escolaridade do Curso Ciências e Tecnologias, do ano letivo 2017/18, sob a orientação da Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva (orientadora FCDEF-UC) e do Mestre António Miranda (prof. cooperante ESAB).

“Tem-se considerado o estágio pedagógico no ensino como a experiência mais útil da preparação profissional.” (Piéron, 1996).

O estágio permite-nos aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de quatro anos de formação inicial, em contexto real (de uma forma autónoma, orientada e supervisionada). Graças a este, conseguimos experienciar as dificuldades sentidas por um professor em todo o contexto escolar, mas também apreciar toda a gratificação que é ensinar e a responsabilidade de formar futuras gerações.

O presente relatório retrata de uma forma crítica e reflexiva a nossa experiência ao longo do estágio, todo o trabalho árduo realizado desde o primeiro dia de Setembro até ao último dia de aulas, e todas as estratégias definidas e aplicadas ao longo do ano letivo, por outras palavras, todos os aspetos pedagógicos e didáticos que permitiram alcançar o sucesso nesta etapa.

Assim sendo, dividiu-se o trabalho em três partes. Na primeira pretendemos desenvolver a contextualização da prática pedagógica focando as expectativas iniciais e ao enquadramento do meio escolar. Posteriormente procurámos fazer uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica realizada ao longo do ano letivo, fazendo especial referência às diversas etapas que nela estão implícitas, às dificuldades encontradas e modo de remediação, e também às aprendizagens conseguidas. Por último realizámos o aprofundamento do tema/problema, com vista a compreender se a perceção do professor e do aluno,

relativamente à intervenção pedagógica, é convergente ou divergente, fazendo o estudo comparativo entre três disciplinas curriculares.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. Espectativas Iniciais

Ao ingressarmos no Estágio Pedagógico na ESAB, pretendemos adquirir o maior conjunto de competências pedagógicas possível. A inexperiência na área do ensino é um obstáculo corrente no percurso inicial dos estagiários, tendo em conta que, para a grande maioria destes, será o seu primeiro contato real no âmbito do ensino, como tal, são vários os medos e inseguranças que serão necessários ultrapassar individualmente e coletivamente.

Relativamente à dimensão profissional tencionamos procurar estratégias de ensino e conselhos de docentes com mais experiência, discutir com outros grupos de estágio diferentes práticas pedagógicas que possam ser aplicadas, e utilizar todos os conhecimentos adquiridos durante os três anos de licenciatura e o primeiro ano de mestrado, de modo a conseguir promover todas as aprendizagens curriculares possíveis. Paralelamente, esperamos conseguir motivar os alunos, não só para a prática nas aulas, mas também apelar a todos os benefícios que uma prática regular de exercício físico proporciona.

eticamente, enquanto professores existe o objetivo de ajudar a formar cidadãos exemplares, isto é, pretende-se que os alunos desenvolvam ou adquiram inúmeros valores (tais como companheirismo, cooperação, entreatajuda, respeito, entre outros), chamando-lhes à atenção da necessidade de combater a discriminação, o racismo, a xenofobia, o preconceito, egocentrismo, etc. Assim sendo, é esperado que os alunos se respeitem uns aos outros e que percebam os direitos de igualdade e de justiça, quer seja a nível desportivo, quer seja para com a sociedade em que se encontram inseridos.

Enquanto professores estagiários, é de extrema importância a participação nas atividades organizadas e propostas pela comunidade escolar. Ainda que não seja de carácter obrigatório, a participação nestas atividades permitirá desenvolver cada vez mais o nível de experiência e conhecimento, não descartando o facto de proporcionar uma melhor relação com os alunos e colegas docentes.

Para que o processo de ensino-aprendizagem atinja os objetivos propostos, é determinante fazer com que as estratégias, estilos e métodos de

ensino sejam os mais adequados ao contexto com que nos depararemos, com fim a que os alunos superem as suas próprias dificuldades.

É de esperar que, face à fase maturacional em que os alunos se encontram, que o comportamento dos mesmos nem sempre seja o mais adequado, criando algum sentimento de inquietação e dúvida em relação à capacidade de os conseguirmos controlar.

Dada a heterogeneidade existente em todas as turmas, a maior dificuldade que se prevê é a diferenciação pedagógica. Ter a capacidade de formar grupos de nível e propor exercícios adequados para cada um deles, de modo a responder às dificuldades apresentadas, será um grande desafio. Para combater este aspeto é crucial privilegiar a partilha de saberes e experiências com colegas e professores de modo a ultrapassar as adversidades com maior facilidade e eficácia.

Ao longo desta experiência pedagógica é expectável aprender e compreender as diferentes funções que um professor tem na vasta e complexa gestão da escola, e também se pressupõe que ao longo deste ano letivo cada aprendiz demonstre e desenvolva exponencialmente as suas capacidades críticas e reflexivas.

Pressupõe-se que no decorrer do estágio, que o estagiário desenvolva a sua capacidade de comunicação e argumentação, assim como a sua postura perante um grupo.

Procurar-se-á dignificar a disciplina de Educação Física através da aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo de toda a formação, promovendo aprendizagens com rigor científico e metodológico.

2. Enquadramento do meio escolar

2.1. A escola

“A Escola Brotero nasceu do nada e cresceu. É hoje um longo romance de contexto próprio. De história zigzagueada mas de olhar em frente. A Brotero representa o esforço de valorização técnica e cultural de uma cidade. Os seus cem anos de luta são o Obrigado!, o Gratias tibi! a Coimbra. A cidade recebeu em troca. A Brotero fez-lhe germinar a semente da esperança. Com

magia.” (Figueira M. L. - Extrato do discurso proferido na cerimónia da entrega da medalha de ouro da cidade à escola, em 13 de julho de 1984).

A Escola Secundária de Avelar Brotero tem como patrono Félix de Avelar Brotero (1744-1824), o qual se doutorou em Medicina em França e ao regressar a Portugal foi reconhecido com a nomeação para o cargo de Lente de Botânica e Agricultura da Universidade de Coimbra, pelo que reorganizou o Jardim Botânico e publicou várias obras científicas (Flora Lusitana a mais conhecida).

Há mais de duas décadas que a escola proporciona aos professores e alunos estágios e intercâmbios internacionais de forma a enriquecer a formação dos mesmos. Esta educação e formação, quer a nível regional quer a nível europeu, é possível graças às várias parcerias e protocolos que a escola tem com inúmeras empresas e instituições.

Esta é uma escola que apesar de estar localizada numa zona urbana, integra muitos alunos que residem fora de Coimbra, distribuídos aproximadamente da seguinte forma : 1/3 dos alunos residem na cidade, 1/3 dos alunos residem fora da cidade mas no concelho de Coimbra e 1/3 dos alunos residem noutros concelhos. A maior parte dos Pais e Encarregados de Educação são de classe média baixa e têm grau um de escolaridade ao nível do 12º ano. É de realçar que apesar de os alunos pertencerem a classes sociais muito diversificadas, que a equidade, integridade e inclusão são princípios que regem a filosofia da ESAB, como é constatável pelo facto de, ao longo de cerca de 30 anos, ter sido uma das escolas do país homologadas oficialmente como “Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos” (apesar de ter perdido essa valência em 2014/2015, continua a receber alunos com diferentes tipos de necessidades educativas especiais).

A escola tem 133 anos de experiência educativa e conta com ofertas formativas no Ensino Básico (3º Ciclo, dependendo de autorização superior), nos Cursos Científico – Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Económico-Sociais e Artes Visuais), Cursos Profissionais (de: Técnico de Design de Moda, Técnico de Eletrónica, Automação e Comando, Técnico de Eletrotecnia, Técnico de Frio e Climatização, Técnico de Secretariado, Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Multimédia, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Manutenção Industrial/Mecatrónica Automóvel e

Técnico de Manutenção Industrial/Eletromecânica), Educação e Formação de Adultos (noturno) e por último Ensino Recorrente (noturno).

No que concerne ao espaço físico, as instalações são as mesmas desde 1958, porém, em 2008 sofreram uma intervenção de requalificação e a uma ampliação dos edifícios de modo a promover o aumento da qualidade do ensino e, paralelamente, do nível de satisfação de todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem. Relativamente às infraestruturas desportivas, a escola dispõe de um pavilhão polidesportivo coberto, dois campos exteriores multidesportivos, um ginásio, um espaço de Atletismo com caixa de areia, e fora da escola os alunos têm a possibilidade de usufruir de duas pistas de 50m das Piscinas Municipais. É pertinente também referir os dois espaços de arrumação existentes, um no pavilhão polidesportivo e outro da sala de Ginástica.

No presente ano letivo a escola agrega 54 turmas, onde conta com a participação de 800 alunos dos Cursos Científico – Humanísticos, 610 alunos dos Cursos Profissionais, 120 alunos dos Cursos de Educação e Formação de alunos (EFA), 170 alunos do Ensino Recorrente Noturno, 160 Professores e 42 Funcionários. Vários são os papéis que cada um destes intervenientes detém (Anexo I), permitindo assim um funcionamento bem organizado em todas as estruturas, levando assim ao sucesso da instituição.

A respeito dos clubes e projetos que se encontram operacionais são o Desporto escolar (Badminton, Golf, Natação e Voleibol), o clube de Robótica e o clube de Teatro.

2.2. O grupo disciplinar

O grupo disciplinar de Educação Física da ESAB é constituído por nove professores e quatro estagiários. O ambiente positivo que é vivido entre todos os professores e que nos foi transmitido a nós estagiários, possibilitou uma excelente integração da nossa parte. Foi inegável a importância deste grupo no nosso desenvolvimento pessoal e profissional, quer desde a partilha de experiências e conhecimentos, quer relativamente à entreaajuda e apoio concedido.

2.3. O núcleo de Estágio

O núcleo de estágio foi composto por quatro elementos, tendo todos concluído o 1º ciclo de estudos na FCDEF e nela também realizaram o 2º ciclo.

A formação deste grupo foi feita de modo quase aleatório, visto que cada elemento preencheu a vaga da escola pretendida, completando assim o mesmo.

Todos nós possuímos personalidades muito distintas e, sendo um grupo relativamente grande, é normal que a divergência de opiniões também o seja. Face a esta situação inicialmente houve algum distanciamento, porém, com o decorrer do tempo o grupo tornou-se coeso e extremamente unido. A entreatajuda, o apoio, todo o trabalho em grupo, partilha de opiniões e reflexões conjuntas foi notável, mas sobretudo a amizade que se fortaleceu e que também se construiu entre todos os elementos foi o elemento chave para o sucesso deste núcleo de estágio.

2.4. A turma 11º 1D

Antes do início das aulas, foram várias as reuniões que o núcleo de estágio realizou, sendo que numa delas o professor orientador António Miranda disponibilizou quatro turmas aos estagiários, duas do 10º ano, uma do 11ºano e outra do 12ºano. A atribuição de cada uma delas foi feita através do consenso entre todos os elementos do núcleo.

O estágio referido neste relatório realizou-se com uma turma do Curso de Ciências e Tecnologias, o 11º 1D. Inicialmente esta turma era constituída por 26 alunos com uma idade compreendida entre os 15 e os 16 anos de idade, em que 10 eram do sexo masculino (38%) e 16 do sexo feminino (62%). Posteriormente, a meio do segundo período integrou uma aluna (com 19 anos) e no início do terceiro período outra (com 17 anos), passando assim a ser uma turma de 28 alunos.

De forma a conhecer melhor todos os alunos individualmente, foi atribuída uma ficha biográfica (anexo II) a cada um deles, sendo que esta foi elaborada por cada estagiário para a sua turma. Através do preenchimento deste documento pudemos observar principalmente os seguintes aspetos: constituição do agregado familiar, estado de saúde, vida escolar, ocupação dos tempos livres

e hábitos desportivos. A nível do reportório motor, pôde-se constatar que 2 alunos não praticavam nem nunca praticaram nenhuma atividade física ou desportiva, 13 alunos no momento não praticavam nenhuma atividade física ou desportiva mas já o fizeram, e os restantes 13 encontravam-se a praticar atividade física ou desportiva. Relativamente a cuidados especiais de saúde, uma aluna era portadora de asma e outra sofreu uma rotura dos ligamentos cruzados anteriores pouco antes das aulas começarem (pelo que, após o diagnóstico médico ficou dispensada da prática desportiva).

Ao longo do ano letivo todos os alunos se empenharam, uns mais que outros, à exceção do caso particular de um aluno que durante as aulas de ginástica de aparelhos se recusou a fazer qualquer tipo de exercícios relacionados com a modalidade.

Relativamente às atitudes durante a aula, o maior problema era conversa excessiva de alguns grupos de alunos durante momentos de instrução, todavia, como já foi referido, aquando a prática todos se empenhavam bastante obtendo um bom aproveitamento.

CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Planeamento

“No caso da Educação física – as atividades motoras (jogos, exercícios, jogos desportivos e desporto) adquirem valor educativo, quando são «planeadas» e, supostas, ordenadas e ligadas estreitamente ao desenvolvimento da personalidade de cada aluno” Giugni (1986).

O planeamento realizado pelo professor tem o objetivo de antecipar e prever problemas que possam surgir, recorrendo a todo o tipo de recursos que estiverem ao seu alcance, de modo a poder ultrapassá-los mais facilmente e com maior qualidade.

Seguindo a estrutura do guia de estágio e indo ao encontro de Bento (2003) dividimos a planificação em três momentos: o Plano Anual (planeamento a longo prazo), as Unidades Didáticas (planeamento a médio prazo) e os Planos de Aula (planeamento a curto prazo). Recorrendo a estas três fases, o professor consegue fazer um planeamento adequando e pertinente, de modo a organizar substancialmente o processo ensino-aprendizagem.

É através destas três fases do planeamento que o professor pode planear e adequar as suas ações, nas várias fases do ano letivo e orientar o processo de ensino para uma aprendizagem de qualidade.

Para que a este processo fosse possível e com qualidade, foi necessário consultar, analisar e refletir sobre um conjunto de documentos que têm influência direta na sua elaboração, tais como o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) – nível macro, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno da escola – nível meso. Complementarmente, foi necessário ter em conta outros aspetos como os recursos disponíveis, as avaliações diagnósticas de todas as unidades didáticas lecionadas e a caracterização da turma – nível micro. Em todos os níveis anteriormente referidos, contamos com a ajuda do material que consta no dossiê digital do grupo disciplinar de educação física, com inúmeras bibliografias específicas, e também com o manual escolar para o professor – “Fair Play Educação Física 10.º, 11.º e 12.º anos”.

1.1. Plano Anual

Das primeiras tarefas que nos foram atribuídas no Estágio Pedagógico, foi o plano anual (Anexo III), tendo em conta que este é um pilar que suporta todo o planeamento e organização do ano letivo. É um documento que retrata a planificação a longo prazo, sendo por isso pouco pormenorizado mas de carácter rigoroso e também flexível, permitindo ajustamentos face às necessidades que forem surgindo (Bento, 2003).

Após a marcação de todas as pausas letivas, para podermos determinar o número de aulas, tivemos em consideração a rotatividade dos espaços, determinando assim o número de aulas para cada modalidade, o seu local e a sua duração. Tendo em conta que, as modalidades foram previamente escolhidas para todos os anos de escolaridade pelo grupo de Educação Física, tivemos que distribuir as modalidades pelos espaços da forma mais adequada possível.

Para o 11^o ano, as modalidades atribuídas foram o Andebol, Atletismo (saltos), Basquetebol, Ginástica de Aparelhos, Natação e Voleibol, das quais cinco terão que ser obrigatoriamente lecionadas, existindo ainda a possibilidade de, por algum motivo, se lecionar uma outra modalidade.

Em prol do que foi referido anteriormente, apresentamos na tabela abaixo a distribuição das modalidades pelo respetivo espaço.

Modalidade	Espaço
Andebol + Atletismo (saltos)	Exterior I
Natação	Exterior II / Piscinas Municipais
Voleibol	Polidesportivo I
Ginástica de aparelhos + Atletismo (saltos)	Ginásio
Basquetebol	Polidesportivo II

Tabela 1- Unidades didáticas a lecionar no 11^o 1D no ano letivo 2017/2018, retirado do plano anual.

A polivalência dos espaços da escola foi um fator decisivo na escolha das modalidades, uma vez que, alguns jogos desportivos coletivos e individuais não são lecionáveis em determinados espaços, e em contrapartida, alguns espaços são exclusivos a modalidades específicas. Podemos ainda referir que o sistema de rotação espacial limita o tempo e o espaço do processo ensino-

aprendizagem de cada unidade didática, visto que após cada seis semanas é necessário trocar de local, podendo não ter a hipótese de prolongar a mesma (caso o espaço seguinte seja complementemente diferente do anterior), seja qual for o nível de capacidade dos alunos.

1.2. Unidades Didáticas ou Temáticas

Consubstanciado ao plano anual, encontra-se o planeamento das unidades didáticas. Baseando-nos em Bento (2003), podemos afirmar a importância que as unidades temáticas têm no processo pedagógico e a sua vantagem em conceder a oportunidade aos professores e também alunos, de terem acesso às diferentes e concisas etapas do processo ensino-aprendizagem.

Como tal, para que ocorra um planeamento eficaz, as unidades didáticas devem ser construídas em torno das respostas às seguintes questões: “o que ensinar”, “quando ensinar”, “como ensinar” e “como e quando avaliar”.

Com o planeamento de médio prazo, pretende-se criar uma organização e estruturação do processo metodológico (Bento 2003), onde se encontrará organizado e bem estruturado todo o processo inerente às aulas. Este é de carácter aberto, e como tal, esteve sujeito a sofrer alterações quando necessário, quer seja devido ao desenvolvimento positivo ou negativo da turma ou do aluno, quer por outra situação inesperada. Ainda na mesma linha de pensamento de Bento (2003), podemos enfatizar o facto de os objetivos e as matérias terem sido apresentados de forma inequívoca, e que foram definidos o propósito e os conteúdos de cada aula, tendo em conta a complexidade do processo de ensino.

Ao longo da construção das diversas unidades temáticas, as maiores dificuldades sentidas foram na definição da extensão e sequência de conteúdos (Anexo IV). As dúvidas foram intermináveis, à semelhança da vastidão de incertezas que nos atormentavam, questionando sempre qual ou quais seriam os melhores caminhos para que o processo ensino-aprendizagem fosse o mais eficaz para a turma do 11º 1D. O facto é que não existe uma receita que nos diga o que é certo ou errado fazer, dado à biodiversidade existente, e como não existem seres humanos iguais, também não existem dois alunos iguais e muito menos duas turmas, o que nos levou a compreender que as dúvidas estarão

sempre presentes. Todavia cabe-nos, através da nossa formação constante, ter a capacidade de compreender as necessidades e desenvolver estratégias o mais positivas possível para cada caso.

1.3. Planos de aula

Os planos de aula são o último estágio do planeamento, os quais possuem objetivos definidos no plano anual e na unidade didática. “A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”. (Bento, 2003).

Para garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem, o professor deve fazer ininterruptamente o planeamento das suas aulas de uma forma bem pensada e bastante refletida (Bento, 2003). Como agentes de ensino temos o compromisso, responsabilidade e competência de planejar as aulas face às necessidades dos alunos, questionando-nos constantemente sobre o que correu bem e o que correu menos bem, de forma a melhorarmos cada vez mais a nossa prática pedagógica, conseguindo escolher e definir cada vez melhor tarefas em resposta aos objetivos propostos.

O primeiro aspeto a ter em qualquer planificação é a questão da segurança dos alunos. Sem que a aula não cumpra os requisitos necessários de segurança para a prática, esta não deverá ser realizada, devendo ser encontrada alguma alternativa. Esta afirmação vai ao encontro de Pieron (1999) “a importância da organização prévia de uma aula que inclua um número máximo de alunos a participarem nas atividades, em condições ótimas de segurança constitui um aspeto que nunca pode estar ausente da planificação”.

O núcleo de estágio concebeu uma matriz para o plano de aula (Anexo V), baseando-se num documento do mesmo carácter, e o qual ficou definido com uma estrutura tripartida (parte inicial, fundamental e final), tendo como objetivo tratar-se de um documento de fácil leitura e entendimento, e que fosse o mais completo possível. Possui um cabeçalho que incorpora toda a informação necessária relativamente à aula e no final é composto por uma justificação das opções tomadas. Esta última parte do plano de aula, explica o porquê de todas as decisões tomadas para a aula, desde as funções didáticas escolhidas,

objetivos propostos, os estilos de ensino, modelos de ensino, entre outros aspetos.

Terminando este tópico, é crucial salientar que o plano de aula é flexível, como tal, não nos devemos restringir única e exclusivamente à sua planificação. Temos que estar preparados para qualquer tipo de decisão de ajustamento e as vezes que forem necessárias, até que a aula obtenha a qualidade que se pretende no processo de ensino-aprendizagem (podendo mesmo, em determinadas situações, ser necessário alternar os objetivos de aula traçados).

2. Realização

Segundo Bento (2003), “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade”

O planeamento é indiscutivelmente importante, porém, quando se trata de passar da teoria para a prática, esta transposição não é linear. Neste sentido o estágio pedagógico foi cheio de novas experiências e aprendizagens, onde erros foram cometidos e muitas dificuldades foram encontradas, ainda assim tivemos que superar todas as adversidades e otimizar ao máximo a nossa intervenção pedagógica.

Tendo em vista o ensino de uma determinada situação, é crucial ter em consideração alguns aspetos, tais como o tempo que o aluno passa em atividade motora, as reações do professor face ao seu desempenho, e o clima e organização da atividade. É importante referir que este conjunto de aspetos encontram-se em constante correlação, visto que uns sem os outros, não conferem qualidade ao processo de ensino-aprendizagem. Esta afirmação é suportada através de referências de alguns autores, que por exemplo constataam que, o tempo que é exclusivamente passado na tarefa não pode ser um fator preditivo nos ganhos de aprendizagem (Mesquita, 1992) e que através do número, do tipo e da qualidade das experiências se pode qualificar o empenhamento motor dos alunos (Buck, Harrison & Bryce, 1990; Mesquita, 1992).

2.1. Dimensões de Intervenção Pedagógica

Foram inúmeras as estratégias e metodologias utilizadas para que o processo ensino-aprendizagem se tornasse eficaz. Siedentop (2008) faz referência a quatro dimensões que integram a intervenção pedagógica – instrução, gestão, clima e disciplina – destacando que as mesmas estão sempre presentes de forma simultânea e intimamente ligadas entre si em qualquer momento de ensino.

2.1.1. Instrução

Esta dimensão compreende todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para a transmissão de informação, sendo constituída por quatro aspetos – preleção, questionamento, *feedback* e demonstração (Silva, 2014).

2.1.1.1. Preleção

Relativamente às preleções, estas ocorreram maioritariamente na fase inicial da aula, em que fazíamos uma ponte de conhecimentos da aula anterior para a nova, e também, onde maior parte das vezes eram introduzidos novos conteúdos e objetivos. No final de cada aula também foram realizadas, com o intuito de fazer um balanço final relativamente ao desempenho dos alunos, aos conteúdos lecionados e aos objetivos cumpridos ou não.

Segundo Siedentop (2008), os professores utilizam entre 10 a 50% do tempo útil de aula em instrução, assim como Piéron (1996) afirma que 1/3 da aula é empregada em informações.

As nossas grandes preocupações em relação a este aspeto, centravam-se em conceber preleções o mais breve e concisas possível, nunca perdendo a clareza nas informações transmitidas, permitindo assim, a otimização do tempo de empenhamento motor na aula. Devido à nossa inexperiência receávamos que houvesse uma desordem informacional e que se perdesse o controlo da informação.

No início do estágio, as grandes dificuldades que surgiram foram relativamente à instrução ser demasiado prolongada, devido à excessiva informação fornecida e pouco concisa. Estes dois problemas encontravam-se de

mãos dadas, isto é, grande parte das instruções eram demasiado extensas ou porque divagávamos demasiado e inconscientemente não referíamos apenas o que realmente interessava, ou porque referíamos toda a informação de uma vez. Ainda assim, é importante também ter em conta que este aspeto ocorria sobretudo na função didática de introdução, enquanto na exercitação e consolidação este acontecimento não ocorria com tanta frequência, o que vai ao encontro da opinião de Metzler (2000), que refere que estas diferenças estão em conformidade com a matéria de ensino e com o momento na unidade didática, sendo mais reduzido nas últimas aulas da unidade.

Para remediar estas situações, passámos a distribuir a informação ao longo de toda a aula, em que referíamos apenas um ou dois aspetos sob a forma mais sintética possível. Outra estratégia para organizar o nosso discurso, foi em concentrarmo-nos em palavras-chave de modo a seguir uma sequência de raciocínio lógica e concisa. Por fim preocupámo-nos aquando da reunião com os alunos em distribuí-los de forma estratégica, conseguindo ainda contato visual com todos e sem nunca ficar alguém nas costas para nenhum deles.

A maior dificuldade encontrada ao longo todo o Estágio foi a comunicação para o grupo, isto é, a falta de experiência em discursar para um conjunto grande de pessoas e a personalidade do estagiário em questão, levaram a que o nervosismo e até alguma vergonha dificultassem inicialmente este aspeto. Todavia, este foi sem dúvida um processo evolutivo ao longo do ano letivo, onde pudemos verificar um desenvolvimento notável em relação à confiança transmitida por parte do professor estagiário e, também uma melhor capacidade discursiva e argumentativa.

2.1.1.2. Questionamento

Neri de Souza (2006) explica que questionar é o ato de refletir para formular perguntas, o que resulta numa aprendizagem ativa. Como tal, recorreremos ao questionamento, utilizando-o como método de ensino.

Este método permite envolver os alunos ativamente na aula, e simultaneamente faz com que estes desenvolvam em grande escala a sua capacidade cognitiva, tendo em conta que a reflexão é um aspeto que se encontra sempre presente. Uma outra vantagem é a oportunidade que este

concerne em diferenciar o processo de ensino, tendo em conta que o professor consegue orientar as questões colocadas de forma a responder aos objetivos propostos. Para isso, as perguntas devem ser bem pensadas e organizadas, seguindo sempre uma sequência lógica, de modo a serem dirigidas de acordo com o nível cognitivo dos alunos, caso contrário não obteremos a resposta pretendida e o objetivo em questão poderá perder-se.

Um outro aspeto importante é que as questões sejam dirigidas e que apenas façamos a referência ao aluno em questão após formular a pergunta. Isto fará com que todos os alunos pensem e reflitam na resposta, visto que esta poderá ser dirigida a qualquer um deles e às quais deverão estar prontos a responder.

Ao construirmos as unidades didáticas, formulámos um conjunto de questões base, que considerámos imprescindíveis que os alunos soubessem responder. Posto isto, seguimos a ordem das questões mais fáceis para as mais difíceis, e das mais simples para as mais complexas.

Nas aulas aplicámos questões recordatórias, convergentes e maioritariamente divergentes. Estas foram aplicadas sobretudo na parte final, com vista ao esclarecimento de dúvidas e para a consolidação dos conhecimentos lecionados.

Consideramos que o aspeto em que tivemos alguma dificuldade foi em dirigir questões diferenciadas em função do nível cognitivo dos alunos, isto por exemplo em relação à linguagem específica, princípios de jogo, aspetos técnico-táticos, entre outros.

2.1.1.3. Feedback

O *feedback* caracteriza-se pelo comportamento do professor como reação à resposta motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade (Mesquita & Graça, 2011), podendo assumir diferentes formas de manifestação - auditivo, visual, tátilquinestésico e misto (Mesquita, 2005).

Como tal, o nosso principal objetivo foi fornecer *feedbacks* de modo a otimizar o desempenho do empenhamento motor. Tivemos sempre a atenção de

os utilizar de forma pertinente, adequada e diversificada (através de várias dimensões e categorias).

Assim sendo, numa parte inicial do estágio, os objetivos do *feedback* eram sobretudo do tipo prescritivo e descritivo, e com um número de intervenções bastante reduzidas. Do mesmo modo Piéron (1999) vem a confirmar esta situação, afirmando que os professores inexperientes passam mais tempo ao longo da prática a observar os alunos silenciosamente do que comparativamente os professores experientes. Com o desenrolar do ano letivo e consequente aumento de experiência, verificou-se a preocupação em utilizar *feedback* interrogativo, fazendo com que fossem os alunos a chegar à conclusão da ação realizada.

O momento em que a unidade didática se encontra é um aspeto a ter em consideração, visto que se nos encontrarmos numa fase introdutória os *feedbacks* serão em maior parte descritivos e prescritivos, enquanto numa fase de consolidação serão predominantemente interrogativos e avaliativos.

Quanto à forma de *feedback* que mais utilizámos foi a auditiva, seguida de visual, posteriormente mista e a menos aplicada a cinestésica. Assim como relativamente à direção recorreremos mais ao individual e grupo, e menos à turma.

Um aspeto decisivo na qualidade do processo ensino-aprendizagem é completar o ciclo de *feedback*, isto é, após a sua atribuição devemos verificar se o aluno compreendeu o que foi transmitido e se conseguiu transpor para a prática. Neste sentido, Rosado & Mesquita (2011) realçam o facto de que após um aluno realizar uma tarefa motora, deve receber um conjunto de informações que lhe permitam compreender se fez bem ou mal, e onde pode melhorar.

Uma estratégia que utilizámos após adquirirmos alguma experiência, sobretudo nos alunos com maiores dificuldades motoras, foi fornecer-lhes *feedback* positivo, ainda que por vezes, a execução não tenha sido totalmente correta, de modo a que os alunos se sintam motivados a melhorar cada vez mais.

Por fim, nós como professores, também podemos usufruir dos benefícios dos *feedbacks*, para tal, os alunos fornecem-nos ao professor e cabe a este posteriormente refletir sobre tais, permitindo assim aperfeiçoar as suas próprias práticas educativas (Jesus, 1998).

2.1.1.4. Demonstração

Fazendo referência às demonstrações, estas foram realizadas desde a primeira aula. Consideramos que são cruciais para a compreensão de um gesto técnico ou tarefa, tendo em conta que, os alunos além de ficarem com uma percepção da realização correta, fazem uma comparação intrínseca da sua execução com a modelo.

Alguns aspetos são fundamentais na execução da demonstração, tais como, todos os alunos a ver da mesma perspetiva, em alguns casos fazê-la em planos diferentes, acompanhar a demonstração verbalmente dirigindo-a para pontos-chave, o executante deve realizá-la com uma técnica o mais perto da “perfeição” possível, eventual realização lenta ou parcial (terminando sempre com a velocidade normal), garantir que os alunos compreenderam e que não têm dúvidas sobre o que foi a ação demonstrada, entre outros.

Por vezes, também utilizámos à estratégia de pedir a colaboração de um aluno, que à partida saberíamos que não executaria corretamente a demonstração, para recorrer ao questionamento e chamar à atenção dos pontos-chave. No fim, caso o aluno em questão continuasse a não conseguir realizar uma execução correta, se possível chamava um aluno que o conseguisse ou realizava o próprio professor.

Grande parte das demonstrações realizadas foram feitas pelo próprio professor, porém, quando este achava que algum aluno tinha capacidade de realizar a demonstração com qualidade, tirava proveito desse fato e utilizava-os como agentes de ensino.

A maior dificuldade encontrada foi na modalidade de Natação, onde apesar de existirem excelentes nadadores perfeitamente capazes de executarem uma brilhante demonstração, tivemos imensas dificuldades em permitir aos alunos observadores que tivessem uma perspetiva em dois planos diferentes. A estratégia para a resolução deste problema passou por colocar o modelo na pista mais próxima da parede, de modo a que no plano frontal os alunos se situassem no cais, junto ao bloco, e que no plano sagital os mesmos acompanhassem a execução o mais próximo possível ao longo da pista.

2.1.2. Gestão

A gestão eficaz de uma aula reside na capacidade do professor em, desenvolver elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades propostas para as aulas, fomentar comportamentos apropriados e prevenir os inapropriados, e usufruir do tempo de aula eficazmente. A gestão da aula, quando bem conseguida, tem por norma conseguir ter o maior tempo de prática possível. Como tal, ao realizarmos o planeamento das aulas devemos prever e refletir acerca dos imprevistos que podem acontecer, otimizando assim o tempo de aula.

Piéron (1999) construiu um cronograma temporal relacionado com o compromisso motor dos alunos (Figura 1). Este explica de forma esquemática os conceitos relativos à gestão temporal.

O primeiro patamar refere-se aos horários escolares, no nosso caso um bloco de 100 minutos e outro de 50 minutos. O próximo diz respeito ao tempo útil de aula, ou seja, o tempo de aula sem os 10 minutos atribuídos para o banho, no caso das aulas de 100 minutos menos 10 minutos da compensação do intervalo e menos 5 minutos para os alunos poderem equipar-se e dirigir-se ao respetivo espaço de aula (o que não é o caso, mas se a aula fosse a primeira da manhã, às 8h30, em vez de 5 seriam 10 minutos). Em seguida, constitui-se o tempo útil de aula sem os episódios de instrução e os períodos de organização. O quarto patamar refere ao tempo que o aluno possui efetivamente para a prática, mas estando incluído o tempo de descanso e o tempo relacionado com as limitações que o material pode provocar. Por fim, está implícito o tempo em que realmente o aluno se encontra a realizar as ações que são pretendidas.

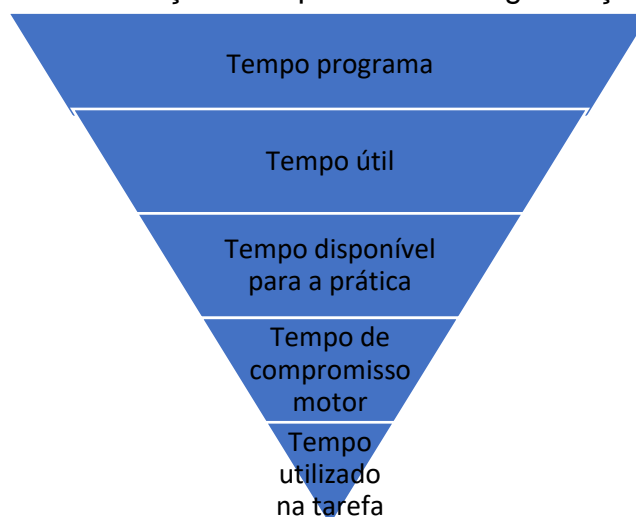


Figura 1 - Redução do tempo na aula: efeito funil (Piéron, 1999).

Poderíamos ainda ser mais pormenorizados, por exemplo, fazendo referência ao tempo utilizado na tarefa, dividindo-o no tempo em que o aluno está consciente das suas ações e se encontra em aprendizagem, e aquele em que o aluno está ativo mas inconsciente do que se encontra a fazer.

De forma a otimizar o tempo de empenhamento motor utilizámos algumas estratégias, como: atribuição de coletes aquando a chamada; posteriormente excluir a chamada dos alunos (anotando à posteriori da aula as faltas) e neste caso à medida eram distribuídos em grupos previamente definidos, aquando a sua distribuição eram entregues os coletes; não colocar os alunos mais problemáticos juntos (evitando episódios de comportamentos inapropriados; definir sinais de reunião; aplicar exercícios com organizações iguais ou semelhantes (de modo a permitir episódios de transação rápidos); evitar a utilização exercícios analíticos para evitar tempos de espera e com pouca prática;

No período de aquecimento sempre que possível utilizávamos exercícios que permitissem um nível de empenhamento motor específico mais elevado, de modo a tornar a aprendizagem mais eficaz. Optámos também por utilizar na grande maioria exercícios em formas de jogo, com vista a que os alunos se encontrassem simultaneamente em prática.

É de referir a aplicabilidade dos alunos com dispensa de aula em tarefas de organização e arrumação de material, permitindo prolongar um pouco mais o tempo de prática dos colegas.

Quanto à monitorização do professor, é um fator extremamente importante, tendo em conta que se esta não for realizada eficazmente, corremos o risco de perder o controlo dos alunos e conseqüentemente a organização da aula.

Não menos importante, a pontualidade e assiduidade dos alunos é decisiva para o bom funcionamento das aulas e para a qualidade da aprendizagem, sendo registadas diariamente numa grelha (Anexo V). A pontualidade influencia diretamente na otimização do tempo de prática da aula. Desde modo, fazendo referência sobretudo às aulas de 50 minutos, que têm apenas 35 minutos de tempo útil, apelámos aos alunos pela sua pontualidade,

sendo que a determinada altura passámos a ser inflexíveis e a registar todos os atrasos (devido a excessivos atrasos), do qual através desta medida verificou-se uma melhoria significativa.

Em suma, é crucial que o professor diminua ao máximo o tempo de instrução e de organização, tendo sempre em vista potencializar o empenhamento motor dos alunos, tendo por base a narração de Piéron (1999) “Todo o tempo perdido na gestão por parte do professor, tende a ser irrecuperável”.

2.1.3. Clima/Disciplina

Contrariamente às dimensões anteriormente referidas, estas decidimos abordá-las em conjunto. O motivo desta decisão deveu-se ao facto de estas serem extremamente íntimas uma com a outra, isto é, o nível de afetividade de uma dificilmente não influencia a outra. Além disso, as mesmas têm também uma relação muito próxima com a dimensão gestão.

Ao referirmo-nos sobre aspetos da intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais e com o ambiente de aula vivido, à partida, vamos ao encontro com um leque de conjuntos de episódios de disciplina. Quando existe um clima de aula positivo, tendencialmente os episódios de comportamentos inapropriados não existirão ou serão em números reduzido, e vice-versa.

A relação pessoal com os alunos, desde início que foi extremamente positiva. Todavia, no início do ano letivo, a nossa postura enquanto professores foi um pouco mais intransigente, fazendo com que os alunos compreendessem, interiorizassem e aplicassem as normas exigidas por nós. À medida que o tempo ia decorrendo, íamo-nos tornando mais flexíveis, criando uma maior relação de afinidade com os alunos.

O princípio do qual nunca abdicámos nem nunca abdicaremos é o respeito, jamais só por parte dos alunos, mas sim um respeito mútuo. Proveniente do que foi anteriormente referido, a primeira mensagem transmitida foi que os alunos podiam contar connosco para tudo o que precisassem, quer em ambiente escolar quer fora dele, desde que de forma alguma e em nenhum momento deixasse de existir respeito mútuo.

Foi curioso e engraçado, a existência de alguns episódios dos quais os alunos ultrapassavam a linha entre professor e aluno, mas onde logo de seguida tomavam consciência do sucedido e pediam desculpa, voltando estabelecer-se níveis normais na relação.

A diferença de idades não é muito díspar, de maneira que, acreditamos ter sido um fator decisivo em conquistar a confiança deles, proporcionando como já foi referido um ambiente de aula positivo e bastante favorável ao processo ensino-aprendizagem.

Esta afetividade positiva, assim como referimos no início deste tópico, está intimamente relacionado com o facto de nunca ter ocorrido nenhum episódio de comportamentos de desvio, assim como uma boa gestão preventiva deste tipo de comportamentos. Em concordância, Siedentop (1983) refere a dimensão disciplina como procedimentos relacionados com a promoção de comportamentos apropriados, bem como os comportamentos do professor que visam a modificação de condutas inapropriadas em condutas úteis e produtivas (apropriadas).

Foram vários os comportamentos fora de tarefa, e sempre que possível ignorámo-los, todavia, quando tal não foi exequível foi necessário intervir de forma repreensiva e até punitiva. Quanto à maioria das punições aplicadas, foram direccionadas para exercícios de condição física e para questionamentos diretos aqueles que estavam desatentos (voltando ao estado de atenção pretendido), outras foram em incutir os referidos à recolha e arrumação do material. O facto de sanção física pode ser censurada por alguns professores, dos quais referem que não se deve castigar os alunos com material de ensino, visto que corremos o risco que estes associem este sentimento negativo à prática física, contudo perante a turma em questão e face às suas características, esta estratégia mostrou-se bastante positiva e até desafiante para alguns alunos. Em todas as situações os alunos compreenderam e aceitaram a razão de serem repreendidos e/ou punidos, sendo de realçar que neste processo tivemos constantemente em vista sermos pertinentes, justos, coerentes, consistentes e credíveis.

De modo a desenvolver um ambiente positivo, cujo comportamento por parte dos alunos fosse apropriado, procurámos ser exigentes (por exemplo colocarmo-nos em plano mais elevado e com os alunos distribuídos de forma estratégica, de modo a garantir o cumprimento de todos na tarefa), demonstrar entusiasmo, criar momentos lúdicos e de maior descontração com eles, fortalecer valores como responsabilidade e autonomia entre outros.

Concluímos então, que quanto melhor for o planeamento das aulas e a utilização de estratégias de ensino pertinentes, mais positivos será o clima e a disciplina na aula, formando assim, condições ótimas para que o processo ensino-aprendizagem possa ser bem-sucedido.

2.2. Reflexões

A flexibilidade do docente foi um dos pilares que nos foi inculcido de raiz na nossa formação do Estágio Pedagógico. Tal como Zeichner (1993), “os formadores de professores têm obrigação de ajudar os futuros professores em interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.”

Após todas as aulas lecionadas por nós estagiários, realizámos uma reflexão sobre as mesmas. Estas permitiram-nos desenvolver a nossa capacidade crítica e reflexiva, quer através da observação da prática pedagógica dos colegas quer através da análise introspectiva da nossa própria prática, oferecendo assim a possibilidade de não cometermos os mesmos erros e encontrar estratégias para os corrigir, melhorando o nosso desempenho e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.

O resultado do progresso na capacidade crítica e reflexiva é perceptível além da melhoria na qualidade da prática pedagógica. É inquestionável a evolução da realização dos planos de aula (na parte das justificações das opções tomadas) e dos relatórios de aula, uma vez que, inicialmente estes eram concebidos de um modo quase exclusivamente descritivo, e com o decorrer do estágio pedagógico, sobretudo devido às reflexões realizadas pós-aula, estes documentos traduziram-se em conteúdos e fundamentações muito mais ricas.

Ao longo do ano letivo, os relatórios de aula seguiram diferentes ambições, no primeiro período era suposto realizarmos uma apreciação global sobre a aula, enquanto no segundo período estes remetiam para a reflexão sobre um ou dois determinados aspetos da aula, sendo apoiado por bibliografia adequada.

Concluindo, segundo Piéron, M. (1996), a ação pedagógica, constituída por conhecimentos e competências distintas, engloba uma panóplia de fases inerentes ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem (fase pré-interativa, interativa e pós-interativa). Dentro desta lógica, podemos constatar que o processo de reflexão de e autorreflexão deve ser utilizado, não só no fim da aula, mas sim, ao longo das diferentes fases da mesma. A reflexão conduz a novos conhecimentos, dos quais, são reinvestidos na ação. Um docente reflexivo não se deve limitar apenas à aprendizagem enquanto professor iniciante, deve conferir constantemente os seus objetivos, procedimentos, evidências e saberes, ingressando num ciclo permanente de aperfeiçoamento.

3. Avaliação

Segundo Metzler (2000), o processo de avaliação tem como objetivos determinar que aprendizagens aconteceram num determinado período, avaliar a qualidade das aprendizagens e tomar decisões a partir dessa análise, de forma a potenciar a aprendizagem.

Nobre (2015) subscreve, referindo que avaliar é processo sistemático de recolha de informação respeitando determinadas exigências, que envolve a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisões.

Este foi sem dúvida um dos processos mais difíceis ao longo do estágio. Consideramos que rigor é a palavra-chave para a avaliação, assumindo uma responsabilidade astronómica que é avaliar os alunos, atribuir-lhes uma classificação e influenciar positivamente ou negativamente o seu futuro académico.

A avaliação ao longo do ano foi tratada de forma contínua, dividida por determinados critérios que nos ajudam a avaliar de 0 a 20 os diferentes parâmetros definidos (exemplo: assiduidade). Esta foi realizada de diferentes

formas, através de jogos e exercícios analíticos, quem corre mais rápido? (errado) Quem corre melhor? No final de cada modalidade/UD realizou-se o respectivo relatório, de forma a fazer uma reflexão crítica acerca dos resultados e se estes foram ou não atingidos.

Na nossa opinião, através da convivência e de discussões com alguns professores do agrupamento de Educação Física, consideramos que o maior problema na nossa disciplina é subjacente ao processo avaliativo, isto devido à sua enorme subjetividade. Verificámos que cada docente tem a sua ideologia, o que é perfeitamente compreensível, visto que todos somos pessoas diferentes, com experiências e formações diferentes. O que na nossa opinião não é compreensível é existirem professores que afirmam que se recusam a atribuir a classificação de 20 aos alunos. No nosso entender e à semelhança de outros professores, se a classificação “20” existe, então o aluno ao cumprir com todos os parâmetros de avaliação com excelência, deve tê-lo.

3.1. Parâmetros e critérios de avaliação

Face à pressão externa em redor das práticas de avaliação dos professores de Educação Física, é crucial que os critérios e parâmetros de avaliação (Anexo VII) existam, e que sejam o mais rigorosos e transparentes possível, podendo ser consultados a qualquer momento pela comunidade escolar. Acima de tudo, estes documentos salvaguardam-nos quando somos confrontados com pedidos de explicação a título dos processos avaliativos.

Estes foram fundamentados pelos objetivos do PNEF, estruturados pelo grupo de Educação Física e organizados pelo professor em função da sua turma.

Na primeira aula do ano letivo, foram apresentados aos alunos os critérios de avaliação geral de Educação Física, onde foi esclarecida qualquer dúvida existente em relação aos mesmos. Para garantir uma prova em como os alunos foram informados dos mesmos, cada aluno assinou o documento de consentimento informado (Anexo VIII).

O objetivo pedagógico destes parâmetros e critérios é para que os alunos tenham consciência do que é esperado da sua parte, podendo assim, servir de instrumento orientador para a sua autoavaliação e avaliação formativa,

sendo neste momento transmitidos os parâmetros e critérios específicos relativos à unidade didática.

3.2. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica permitiu avaliar em que nível de desempenho os alunos se encontravam nos conteúdos abordados nas diferentes unidades temáticas, permitindo assim, traçar estratégias pedagógicas para atingir os objetivos pretendidos, ou eventualmente até traçar novos objetivos. Noizet e Caverni (1985) sustentam a afirmação referindo que “esta avaliação é aquela que intervém para determinar se um indivíduo possui as capacidades necessárias para empreender uma certa aprendizagem”, do mesmo modo que Ribeiro & Ribeiro (1989) citam que “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 a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”

De modo a fazer uma avaliação o mais fidedigna possível, realizámos primeiramente tarefas em grupos heterogéneos, em que normalmente tratando-se de uma primeira aula, concedíamos aos alunos a autonomia de serem os próprios a formar as equipas, em que ao longo do decorrer da aula nós íamos ajustando as equipas (começando a formação de grupos futuros). Posteriormente procedíamos à formação de grupos homogéneos, para que desta fase conseguíssemos distinguir os melhores entre os mais aptos e os menos aptos.

Como já referimos, a primeira aula de cada unidade didática destinava-se à obtenção de dados dos pré-requisitos dos alunos, em contrapartida a segunda consistia em fazer a confirmação dos mesmos.

Para o registo destas observações recorremos à utilização de uma grelha de avaliação construída por nós (Anexo IX), baseada numa pré-existente do grupo disciplinar de Educação Física, sendo esta igual à grelha de avaliação sumativa.

A maior dificuldade relacionada com este processo avaliativo foi efetivamente o preenchimento do instrumento anteriormente referido de modo a encontrarmo-nos libertos de papéis no decorrer da aula para estarmos

concentrados em dirigir *feedback* à turma. Durante o seu preenchimento após aula, alguns aspetos eram esquecidos, precisando assim de recorrer à aula de confirmação dos dados para obter os mesmos. Esta situação tinha por consequência só finalizar esta avaliação inicial na terceira aula, o que é negativo porque retira tempo de ensino e consequentemente de aprendizagem.

3.3. Avaliação Formativa

De um modo geral, a avaliação inicial serve para diagnosticar as capacidades, a avaliação final serve para avaliar fundamentadamente essas mesmas, e no intervalo temos a avaliação formativa que permite aprender, desenvolver e consolidá-las. Assim sendo, Perrenoud (1992) define esta avaliação como “a que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender”.

Podemos então afirmar que, a avaliação em causa, diz respeito a um processo de regulação da aprendizagem onde, face ao diagnóstico dos alunos, são aplicadas as estratégias de ensino mais adequadas, para que o processo ensino-aprendizagem seja um sucesso, alcançando ou até superando os objetivos previstos. A par do referido, Carvalho (1994), entende a avaliação formativa como um “processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa atividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos – aprendizagem”.

O instrumento utilizado para recolher os dados foi uma grelha de observação formativa (Anexo X), de carácter individual, cujo conteúdo era especialmente dirigido para a compreensão do jogo e em menor escala para aspetos de execução técnica. Esta grelha foi orientada em 3 níveis – 1) “não faz”, 2) “faz com dificuldade”, 3) “faz bem”, relacionados aos objetivos lecionados para a aula, havendo ainda uma coluna de observações para preencher caso houvesse necessidade. Esta permite tratamento dos dados através de uma chave dicotómica simples, como complemento das observações, que permite a distinção dos alunos e dos conteúdos, evidenciando as necessidades individuais de cada um. A nossa grande dificuldade neste tópico foi relativamente à construção desta grelha, visto que tivemos algumas dificuldades até conseguir chegar aos objetivos pretendidos, de modo a que estes fossem os mais adequados possível para esta avaliação contínua.

Um ponto-chave para este preenchimento foi fazê-lo assim que a aula terminasse, e anotar todos os dados armazenados na nossa memória a curto prazo, assim sendo, numa aula futura teríamos que conceder mais atenção aos grupos de alunos que relativamente aos prazos não tínhamos registado informações.

Tal como referimos anteriormente, o questionamento foi fundamental na avaliação efetuada, sendo crucial para esta, a aquisição de dados acerca dos conhecimentos cognitivos de cada aluno.

Por fim, no término da avaliação formativa, de modo a realizar uma reflexão mais profunda e analisar quais os objetivos alcançados e aqueles que ainda necessitavam de ser mais trabalhados, realizámos um relatório da avaliação formativa nas diferentes unidades didáticas.

3.4. Avaliação Sumativa

Avaliação sumativa é o culminar de todos os dados recolhidos ao longo da avaliação formativa. Alves (2002) descreve que o objetivo desta avaliação é certificar as aprendizagens que os alunos adquiriram em toda a unidade didática e verificar se os objetivos terminais ou intermédios foram atingidos.

Esta avaliação enquadra-se no final de cada unidade didática, e é baseada na observação direta dos alunos e na análise dos registos das suas atividades ao longo do ano (avaliação formativa). Ainda assim, é preciso realçar o facto de que, apesar nos encontrarmos neste momento da unidade didática, procedemos à atribuição de *feedbacks*, visto que tal como nas outras aulas o principal objetivo é sempre o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação dos jogos desportivos coletivos (Andebol, Voleibol e Basquetebol) e dos desportos individuais (Natação e Ginástica de aparelhos) foi realizada de maneira diferente. Nos coletivos procurámos ao máximo que se baseasse em situações de jogo formal e/ou jogos reduzidos, enquanto nos individuais, relativamente à Natação, procurámos que os alunos realizassem um conjunto técnicas de nado com a melhor técnica possível e na Ginástica de aparelhos que estes executassem sequências gímnicas (não elementos isolados).

Utilizámos as mesmas grelhas de avaliação que na avaliação diagnóstica. Este aspeto permite-nos fazer uma comparação direta entre a avaliação inicial e a final, analisando assim o progresso, quer ao nível de proficiência motora quer ao nível cognitivo. Os dados resultantes desta análise permitiram verificar que houve evolução, à exceção de alguns casos, entre eles, na Natação os nadadores da competição e na Ginástica um aluno que se recusou a fazer qualquer tipo de elementos g mnicos.

É importante referir que a avaliação sumativa não   sin nimo da classificação final da unidade didática. A avaliação final é a consideração de todos os dados recolhidos a nível do saber teórico e prático, enquanto a classificação final abrange os aspetos atrás referidos juntamente com outros evidenciados nos parâmetros de avaliação.

Finalizando, o aluno da turma que possuía atestado médio para a dispensa das aulas at o fim do ano letivo, foi avaliado através da produção de um portefólio, seguindo um conjunto de parâmetro e critérios. O nível deste foi muito baixo, o que espelhou a atitude do aluno em relação às aulas, visto que, raramente tirou qualquer tipo de anotações e encontrou-se constantemente na conversa com um outro colega de turma.

3.5. Autoavaliação

A autoavaliação é um processo inerente às aprendizagens dos alunos, objetivando que estes tenham consciência da própria aprendizagem, que participem ativamente na avaliação (apesar não ter peso na classificação), e que de uma forma orientada desenvolvam a sua capacidade crítica e reflexiva.

Este procedimento esteve presente nos três momentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa).

Aquando da autoavaliação diagnóstica e sumativa, houve sempre uma orientação por parte do professor, de modo a que os alunos soubessem os critérios de avaliação para refletirem e formularem uma proposta de nota. Relativamente ao primeiro momento foi sempre realizado em conjunto com toda a turma; quanto ao segundo, tivemos oportunidade de questionar aluno a aluno, chegando a concluir que, quando a reflexão é orientada individualmente, melhor é a qualidade dos resultados obtidos (em relação aos objetivos deste processo).

Na avaliação formativa, está implícita a análise contínua de diferentes atitudes e valores. Neste sentido, a meio das unidades didáticas, foi solicitado aos alunos o preenchimento de um papel sobre a noção do aluno face ao seu desempenho na unidade didática (tabela 1). Trata-se de uma ótima estratégia para consciencializar os alunos acerca das suas atitudes e comportamentos, permitindo ainda que estes tenham a possibilidade de melhorar estas competências transversais, melhorando assim a sua avaliação.

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				
Tenho autonomia ao longo da aula				
Sinto que evoluí desde a 1ª aula				
Tenho de trabalhar mais para melhorar				

Tabela 2- Papel sobre a noção do aluno em relação à Unidade Didática

Verificámos ainda que, relativamente à autoavaliação sumativa, de um modo geral, foram poucos os alunos cuja auto percepção foi sobrevalorizada, sendo superior o número de alunos com auto percepção subvalorizado ou consistente com o julgamento do professor. Isto pode levar-nos a concluir que, possivelmente o número de *feedbacks* avaliativos (positivos) foi reduzido, ou então que durante a reflexão realizada com os alunos não fomos suficientemente claros, dirigindo que, no futuro, tenhamos que atender mais a estes aspetos.

Por fim, consideramos a autoavaliação muito importante, onde professores e alunos discutem as classificações, permitindo que alunos fortaleçam a sua capacidade argumentativa.

4. Atitude ético-profissional

De acordo com o Guia de Estágio, “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 revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário (...)”.

Logo no primeiro dia em que entrámos na escola e fomos vistos como professores e colegas, sentimos o peso da responsabilidade que carregávamos, levando-nos logo a partir desse instante a mudar alguns aspetos, como por exemplo a nossa postura e atitudes fora da escola, o discurso utilizado no dia-a-dia, entre outros. Sentimos que a profissão de professor, perante a sociedade é vista como uma referência a seguir.

Ao integrarmos o estágio pedagógico, assumimos uma postura profissional de compromisso, entrega e dedicação. Esta condição leva-nos a valorizar, perante toda a comunidade escolar, valores, uns já bastante definidos como o respeito, simpatia, humildade, e também aprimorar outros, tais como a cooperação, trabalho de equipa e relacionamento social. Quanto à assiduidade e pontualidade foram características que estiveram sempre presentes.

Durante as aulas, procurámos ser justos e coerentes nas nossas decisões e ações, assim como, desenvolver com os nossos alunos uma relação de respeito, entreajuda e compreensão mútua. Em qualquer momento, mostrámo-nos disponíveis para ajudar em qualquer que fosse a necessidade dos mesmos.

Um dos aspetos mais importantes que, enquanto professores, reconhecemos rapidamente foi a necessidade de aprender diariamente. Isto é, todos os dias aprendemos uma coisa nova, quer com o nosso orientador, quer com os nossos alunos, quer através da leitura um livro, da visualização de um vídeo, da realização de uma atividade, entre muitas outras coisas. Como tal, jamais podemos pensar que sabemos tudo o que há para saber e para ensinar, havendo assim a necessidade de permanecermos recetivos a novas aprendizagens e experiências, e em procurarmos desenvolver a nossa formação académica e profissional.

Um professor pode saber jogar e saber todas as regras de uma modalidade, mas ainda assim sentir que os seus conhecimentos necessitam de ir mais além para que o processo de ensino seja o mais eficaz possível. Como tal, o professor decidiu integrar a equipa universitária de Voleibol, com o intuito de conseguir levar uma maior e melhor quantidade de conhecimentos para os seus alunos, tornando a sua aprendizagem mais rica.

No que diz respeito ao planeamento e realização das atividades de extensão curricular, integrámos/articulámos nos treinos do Desporto Escolar de Badminton incluindo os torneios de apuramento para a fase distrital e a própria fase distrital, nos torneios de apuramento à fase distrital de Natação, no Corta Mato Escolar local e regional, no Mega *Sprint* e Mega Salto, na fase regional do Basquetebol 3x3, no FITescola, e nas duas Semanas da Educação Física. Participámos ainda na reunião Geral de Coordenadores Técnicos do Desporto Escolar (Anexos XI e XII).

Quanto à autoformação tão valorizada entre estagiários, podemos referir a presença nos seguintes eventos: ações de formação; IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas; Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, Seminário de Gestão de Marketing e Comunicação no Desporto, Ação de Formação – Programa FITescola, Workshop de Badminton, VII Oficina de Ideias em EF e Encontro de Reflexão “Jovens Professores: que futuro?” (Anexos XIII - XX).

Com tudo isto, consideramos que ao longo deste ano letivo, em que desenvolvemos o Estágio Pedagógico, tivemos uma atitude ético-profissional de excelência.

5. Justificação das opções tomadas

Enquanto professores, visamos alcançar os melhores meios e as melhores formas possíveis para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Nesta linha de pensamento, apesar dos inúmeros modelos de ensino existentes, decidimos aplicar dois deles, o Modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e o Modelo Educação Desportiva (MED), tendo sempre em conta que Mesquita & Graça (2011) defendem a inexistência de um modelo universal válido para a aprendizagem de todos os alunos.

Caminhando em sentido oposto à utilização de métodos analíticos durante o processo ensino-aprendizagem, surge o modelo TGfU através de David Bunker e Rod Thorpe. Este defende a aprendizagem dos alunos através dos jogos para a sua compreensão, ou seja, aprender o sentido do jogo jogando-o e pensando-o.

Na concepção deste modelo, tivemos que ter em conta os seguintes princípios: i) a seleção do tipo de jogo; ii) a modificação do jogo por representação; iii) a modificação por exagero; e iv) o ajustamento da complexidade tática (Bunker & Thorpe, 1989).

Assim sendo, tendo estes como princípios orientadores, manipulámos as circunstâncias dos jogos, em resposta à necessidade dos alunos e em função dos objetivos pretendidos pelo professor, indo ao encontro da opinião de Clemente & Mendes (2011), que afirma que o sucesso do processo didático está dependente dos constrangimentos das tarefas propostas.

A utilização dos jogos reduzidos neste modelo foi determinante, sobretudo para a modalidade Voleibol. Estes são, por definição, jogos em que se opõem poucos jogadores. Reconhecendo o valor pedagógico dos mesmos, houve um conjunto alargado de variáveis que foram tidas em consideração na fase de planeamento, nunca perdendo de vista o nível dos alunos, os conteúdos, os objetivos da aula e o momento vivido na unidade didática. As formas de jogo, dependendo do objetivo pretendido, foram variadas e repetidas, fazendo com que o grau de imprevisibilidade inerente à competição fosse diminuindo, melhorando significativamente o desempenho dos alunos em contexto de jogo formal (Bunker & Thorpe, 1982).

Relativamente ao MED, surgiu face à crítica de como o desporto era ensinado de forma descontextualizada. Como tal, este modelo coloca o aluno no centro do processo de ensino, de modo a que compreenda o jogo e toda a ação inerente a este, inculcando-lhes uma autonomia responsável e consciente, assim como refere Libâneo (1994) “criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia”. É de realçar que não só salienta a questão competitiva, como também as componentes afetivas e sociais na formação dos alunos, havendo a preocupação em diminuir os fatores de exclusão, contribuindo assim para a inclusão (Mesquita & Graça, 2011).

A aplicação deste modelo foi feita na unidade didática de Basquetebol, onde os alunos foram os protagonistas de uma época desportiva, cumprindo as

diversas funções que estão subjacentes, tais como jogadores, árbitros, treinadores, preparadores físicos, analistas de jogo, entre outros, verificando-se o aumento da sua motivação face à competitividade existente. Esta medida permitiu que os alunos além de experienciarem uma panóplia de cargos, compreendessem toda a complexidade que está implícita no desporto. Para a sua conceção, realizámos um quadro competitivo, em que cada aluno desempenhava uma função diferente, fizemos uma reflexão após todos os jogos através do questionamento (ensino por descoberta guiada), construímos um ranking de equipas e premiamos o 1º classificado.

Muska Mosston (1966) percebeu que havia professores que adotavam diferentes comportamentos com os alunos (dando aulas de formas diferentes e que isso influencia os alunos e a sua aprendizagem). Neste caso, os estilos de ensino que optámos por aplicar foram o comando, tarefa, descoberta guiada, avaliação recíproca.

No início do ano letivo, como já referimos devemos assumir uma postura mais rígida, como tal, recorremos em parte ao estilo por comando. Graças a este estilo, conseguimos manter uma disciplina bastante positiva e fazer com que os alunos compreendessem a dinâmica da aula.

Posteriormente, adotámos o estilo de ensino por tarefa, no qual, demos alguma liberdade aos alunos, permitindo que estes desenvolvessem a sua autonomia e responsabilidade, libertando o professor para concentrar mais no fornecimento de *feedbacks* e não tanto no controlo da realização das atividades.

Em relação ao estilo de descoberta guiada, o professor (maioritariamente por questionamento) orienta as aprendizagens dos alunos, fazendo com que estes reflitam sobre as suas ações e seus conhecimentos. Consideramos esta uma das mais vantajosas estratégias de ensino, visto que, com a orientação correta e constante, conseguimos fazer com que os alunos aprendam sem que nós lhes digamos diretamente as respostas, levando-os a pensar e posteriormente a agir com esse pensamento em mente.

A última estratégia referida, a avaliação recíproca, foi utilizada na Ginástica de aparelhos e no Basquetebol. Implica também que antes de usar este estilo de ensino, os alunos conheçam os critérios de avaliação. Além disso

tem vantagens como os alunos ao observarem irão estar a interiorizar automaticamente os critérios pretendidos, desenvolvendo em simultâneo as suas capacidades de análise crítica, reflexiva e avaliativa.

Ao longo do ano letivo, e em todas as unidades didáticas lecionadas, foram implementadas variantes e condicionantes em determinados exercícios. Estas ações pretenderam especificar a tarefa executada de modo a cumprir com um objetivo concreto.

É importante salientar que a alternância entre jogos de cooperação e jogos de oposição foi fundamental para o processo ensino-aprendizagem. Numa fase inicial de cada unidade didática, os jogos de cooperação foram predominantes, uma vez que estes permitiram aos alunos obter um maior número de intervenções e conseqüentemente aperfeiçoar os diferentes gestos técnicos. Quanto aos jogos de oposição, foram utilizados a partir do momento em que existia alguma qualidade técnica que permitisse desencadear um jogo com alguma intensidade e que respeitasse os princípios pretendidos. O facto de, por vezes associarmos a competição aos jogos de cooperação foi muito benéfico, visto que os alunos aumentavam o seu nível de concentração e empenho, para que o seu colega tivesse condições ideais de execução e por conseguinte alcançar o objetivo/vitória.

Optámos por realizar grupos de nível heterogéneos ou homogéneos. Os primeiros permitiram que os alunos com mais dificuldades aprendessem com os alunos com menos dificuldades, quer por orientações dos mesmos, quer por observação e imitação deles. Todavia, por vezes ocorreram situações como, os alunos menos aptos não se sentirem confortáveis por estarem no mesmo contexto dos alunos mais aptos, ou o contrário, os alunos mais aptos queixavam-se de falta de competitividade. Posto isto, face às unidades didáticas e ao nível de proficiência dos alunos, realizávamos numa primeira parte da aula grupos heterogéneos e na segunda homogéneos, ou então dividíamos a turma numa parte com grupos heterogéneos e outra com homogéneos, permitindo assim um maior nível de motivação.

Quando planeámos as aulas, um dos aspetos que tivemos em consideração foi o número total de alunos, e na ocorrência de algum deles faltar,

foi necessário recorrer a medidas alternativas que não modificassem a estrutura do plano de aula. Ainda assim, quando aconteceu cinco alunos não fazerem a aula, foi necessário fazer um reajustamento na forma de jogo e no número de elementos por equipa, assim como os próprios elementos. Também foi frequente a insuficiência de coletes, o que levaram também à reorganização das equipas.

Aconteceu ficarmos por duas vezes condicionados espacialmente devido às condições climatéricas, e nestes casos, o plano realizado ficou sem efeito, levando-nos a aplicar um plano B, e realizar tarefas num espaço improvisado sobretudo de condição física (tentando ao máximo especificar os exercícios de acordo com a Unidade Didática em causa). Importante realçar que as condições de segurança dos alunos foram sempre tidas em consideração.

Outras decisões de ajustamento manifestaram-se ao nível do plano anual. Uma vez que não sabíamos que a partir das 17h não estávamos autorizados a usufruir da Piscina Municipal, planeámos a Unidade Didática toda de Natação em função das aulas de segunda-feira e quinta-feira. Após recebermos esta informação, reajustámos o plano. À posteriori, trocámos a ordem inicialmente estabelecida entre a unidade didática de Voleibol e Basquetebol, visto que nas aulas anteriores às nossas também era de Voleibol, aproveitando assim o material já montado, economizando tempo.

6. Questões dilemáticas

Ao longo do ano, foram algumas as questões que foram aparecendo e que não foram fáceis de ultrapassar.

Começaremos por referir o maior dilema presenciado ao longo do estágio. Um aluno, no final da primeira unidade didática apresentou um atestado médico que o impossibilitava de fazer qualquer tipo de atividade física. Como tal, foi-lhe solicitado a realização de um portefólio como objeto de avaliação (Anexo XXI). Este, apesar do nosso incentivo e disponibilidade para o que fosse preciso, recusou-se a trabalhar condignamente, isto é, o seu empenho no trabalho foi zero, assim como a sua apresentação. Ao longo das aulas, foi solicitada a sua presença em vários momentos de prática, por exemplo no desempenho de funções de arbitragem, onde demonstrou um ligeiro empenho, todavia, em relação aos momentos de registo da aula (que seria suposto o aluno ter

autonomia para o fazer) foram inexistentes. Tentámos resolver a situação através de conversas individuais com a aluna (quer por parte do professor estagiário, quer do professor titular da turma) e através do apelo ao Encarregado de Educação numa reunião, para que este pressionasse o seu educando a realizar alguns registos e apontamentos para o cumprimento do portefólio, mas tudo sem sucesso, levando assim, o aluno a ter uma classificação final muito aquém das suas capacidades.

Outra questão foi relativamente à dimensão instrução, mais concretamente na preleção. Inicialmente, esta era demasiado extensa e pouco concisa, levando a que os alunos se pudessem perder no raciocínio. Este foi um aspeto que foi melhorado gradualmente através do aumento da experiência, e para tal, o estagiário comprometeu-se a auxiliar nos treinos de Badminton, obrigando-se a si próprio a exercitar cada vez mais a sua fraqueza. Um outro aspeto que contribuiu para esta resolução foi a utilização de palavras-chave como meio de organizar o discurso de forma lógica e concisa.

Relativamente aos alunos, queixávamo-nos da falta de autonomia por parte dos mesmos. Porém, após algumas reflexões, conseguimos compreender que os alunos não a tinham porque nós próprios não estávamos a fazer o nosso papel como professores corretamente, isto é, nas nossas aulas não promovíamos o desenvolvimento desta capacidade. Após tomarmos consciência de que, muitas das vezes em que os alunos são acusados por não atingirem os objetivos, não é por culpa deles mas sim do professor que não soube criar estratégias de ensino capazes para tal, passámos a utilizar estratégias de ensino que permitissem o crescimento dos alunos.

Uma outra questão foi a grande dificuldade para construir as grelhas de observação e ainda mais em conseguir preencher todas as parcelas das mesmas. Este fator deveu-se ao facto da grande quantidade de alunos que eram preciso observar e em vários aspetos diferentes de forma isolada. Após algumas reflexões com o professor orientador, chegámos à conclusão que devemos desenvolver uma olhar global sobre a performance dos alunos, quer a nível motor quer cognitivo).

Por último, esta turma apresentava níveis cognitivos e motores bastantes elevados, o que para nós enquanto professores é ótimo, porém, se não formos capazes de os incentivar e de desafia-los, corríamos o risco de desmotivá-los para a disciplina de Educação Física. Como tal, foi necessário estudar mais sobre as matérias, perguntar por estratégias aos professores com mais experiência, e inclusive participar em treinos de determinadas modalidades, aumentando assim o seu conhecimento e enriquecendo o processo ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO IV – TEMA PROBLEMA

“A intervenção pedagógica percebida pelos diferentes atores dum mesmo contexto de ensino-aprendizagem - estudo comparativo entre três disciplinas curriculares da turma do 11º 1D da ESAB”

1. Introdução

O presente estudo surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, inserida no MEEFEBS da FCDEF-UC, realizado na ESAM de Coimbra.

O papel de um Professor é mais do que transmitir conteúdos e aplicar avaliações. Um professor deve ser inovador, reflexivo e dedicado. Este deve manter-se em formação contínua e sistemática, com o objetivo da inovação e do aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saber-fazer, bem como deve refletir sobre os valores que caracterizam as suas práticas (Onofre, 1996).

Tendo em consideração que, para a grande maioria dos estagiários, a experiência na área do ensino, é exclusivamente aquela que foram adquirindo ao longo do seu estágio pedagógico, podemos afirmar com toda a certeza que este percurso tão recheado de aprendizagens foi ainda muito curto quando comparado com todo o percurso a percorrer no futuro.

Ao longo da nossa formação e atuação enquanto professores estagiários, identificámos, analisámos, e aprofundámos a reflexão acerca das questões relacionada com a intervenção pedagógica.

Por conseguinte, a elaboração deste trabalho de investigação tem como objetivo estudar a intervenção e prática pedagógica do professor em três disciplinas currículo dos alunos. Graças à colaboração da turma 11º 1D da ESAB, foi possível fazer um estudo comparativo e analisar a perceção dos alunos acerca da intervenção pedagógica do professor com a perceção do próprio, permitindo assim, compreender as convergências e divergências nas perspetivas de ambos.

Os resultados obtidos permitirão a arquitetura de uma reflexão comparativa concreta e objetiva da perceção das intervenções e práticas pedagógicas utilizadas, entre os diferentes intervenientes das disciplinas

curriculares trabalhadas. Permitindo assim aos professores, realizar uma introspeção sobre os seus métodos, práticas e conteúdos de ensino, com vista a melhorar cada vez mais e de forma contínua a sua formação enquanto docentes.

2. Enquadramento Teórico

É no contexto real de aprendizagem que o professor confronta as suas crenças e conhecimentos empíricos com a prática concreta e objetiva do ensino. Este confronto poderá conduzir a alterações ao nível do pensamento do professor, o que conseqüentemente se irá refletir na sua atuação futura, sendo que segundo Freire (1996), “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. Este processo de reflexibilidade permite ao docente desenvolver o seu espírito crítico e estar em constante evolução, tendo sempre em vista a melhoria da sua intervenção pedagógica.

No entanto, para Siedentop (2008) o docente eficaz é aquele que utiliza estratégias capazes de manter os alunos empenhados, 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 grau de competitividade demonstrada, tornando assim possível a decifrar os sentimentos envolvidos numa determinada circunstância.

Também, defendido por Barbosa, Campos & Valentim (2007), as perceções entre o professor e o aluno relativamente à qualidade do relacionamento entre ambos, estão em conformidade com o seu desempenho, permitindo ao professor uma intervenção cognitiva mais profunda, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem, tal como, sugere McCaughtry, Tischler & Flory (2008), o clima estabelecido em aula pelo professor é fulcral na relação entre o próprio e os alunos, 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 serão comprometidos.

De uma forma mais específica, Siedentop (2008) sugere que existem quatro dimensões no processo Ensino-Aprendizagem, sendo elas as dimensões:

Instrução, Gestão, Clima e Disciplina. Estas encontram-se infindavelmente presentes e concomitantemente em qualquer que seja o momento de ensino.

Relativamente à dimensão instrução consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do reportório do professor para fornecer informação, a qual é subdividida em preleção, questionamento, demonstração e *feedback*.

Quanto à gestão eficaz de uma aula traduz-se num dos aspetos essenciais da Educação Física, consistindo em comportamentos do professor que produzem elevados índices de empenhamento motor e um número reduzido de comportamentos inapropriados. Assim sendo, a gestão eficaz do tempo de aula é um dos fatores chave no processo ensino-aprendizagem, carecendo obrigatoriamente de uma planificação rigorosa e cuidada.

No que diz respeito à dimensão disciplina e clima, Siedentop (1983) refere-se aos procedimentos relacionados com a promoção de comportamentos apropriados, bem como aos comportamentos do professor que visam a modificação de condutas inapropriadas em apropriadas. Estas estão intimamente interligadas face à simultaneidade que ocorre ao longo das aulas em relação a interações pessoais, relações humanas e ao ambiente envolvente. Ambas são fortemente influenciadas pela gestão e qualidade de instrução, tendo em conta que a atitude comportamental dos alunos depende da forma como o professor gere a aula e transmite a informação pretendida. Um exemplo claro é o caso prático de quando as interações pessoais, as relações humanas e o ambiente são menos positivos, automaticamente o comportamento dos alunos torna-se menos positivo, e assim vice-versa.

Assim sendo, segundo os autores supracitados, é crucial aplicar estratégias que previnam comportamentos inapropriados e que paralelamente proporcionem um clima de motivação e de alegria, para que o sucesso na aprendizagem seja otimizado.

3. Objetivos

3.1. Objetivo geral

De uma forma global este estudo pretende averiguar se existe concordância ou discordância entre a percepção do professor e do aluno, relativamente à intervenção pedagógica nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física, com fim a perceber as divergências e convergências da percepção de alunos e respetivos professores sobre aquele processo de intervenção nas diferentes unidades curriculares estudadas.

3.2. Objetivos específicos

Face ao objetivo geral definido anteriormente, traçámos objetivos específicos, sendo eles:

- Verificar as concordâncias/discordâncias entre a percepção do professor e respetivos alunos, relativamente ao processo de intervenção pedagógica que ambos compartilhem na disciplina de Educação Física;
- Verificar as concordâncias/ discordâncias entre a percepção do professor e respetivos alunos, relativamente ao processo de intervenção pedagógica que ambos compartilhem na disciplina de Português;
- Verificar as concordâncias/ discordâncias entre a percepção do professor e respetivos alunos, relativamente ao processo de intervenção pedagógica que ambos compartilhem na disciplina de Matemática;
- Perceber qual a disciplina em que a concordância é maior.
- Identificar as categorias de intervenção pedagógica em que a concordância é maior;
- Identificar as categorias de intervenção pedagógica em que a discordância é maior;

4. Metodologia

Para a elaboração deste estudo seguimos uma tipologia de Estudo de Caso, como tal, recorreremos à estrutura de planeamento, recolha de dados, análise de dados e por fim resultados. Na mesma linha de pensamento, este teve por base uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa.

4.1. Amostra

Os participantes deste estudo foram agrupados em dois grupos distintos – professores e alunos das respetivas áreas disciplinares de EF, MAT e PT da turma 11^oD da Escola Secundária Avelar Brotero.

Como tal, a amostra é constituída por 26 alunos, onde 16 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades de 16 anos (69%), 17 anos (27%) e 19 anos (4%). Relativamente aos professores é composta por 3 sujeitos, 2 do sexo masculino, com 24 e 56 anos de idade, respetivamente, e 1 do feminino com 53 anos.

4.2. Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados neste estudo-caso foram dois questionários, um para os professores (Anexo XXII) e outro para os alunos (Anexo XXIII), cujos foram construídos pelo núcleo de estágio de Educação Física da ESAB, denominados por “A intervenção pedagógica na disciplina de... (Português, Matemática ou Educação Física)”, e para o tratamento de dados recorreremos ao programa “IBM SPSS Statistics 25”.

O número total de questionários aplicados foram 81, tendo sido 3 para professores e 78 para alunos, respondendo cada aluno a 3 questionários, um por cada uma das disciplinas em estudo.

Relativamente à estrutura dos questionários, estes apresentavam-se divididos em duas partes, uma de questões fechadas indexadas a dimensões e outra de questões abertas. A primeira foi organizada em dois grupos, sendo o primeiro – “Intervenção Pedagógica”, que integrava 44 itens divididos em 6 dimensões (instrução, planeamento e organização, clima, disciplina, avaliação, e profissional, social e ética); e o segundo – “Opinião do Aluno” com 3 itens. No que concerne à segunda parte diz respeito aos “Sentimentos” e engloba 3 itens.

Quanto às questões fechadas foram estruturadas em escalas de frequência do tipo *Likert*, (Likert, 1932) com quatro níveis qualitativos – *Nunca*, *Raramente*, *Muitas vezes*, *Sempre*. O motivo da escolha dos quatro níveis foi para forçar os inquiridos a responder de forma positiva ou negativa, excluindo assim a hipótese de escolha neutra.

5. Procedimentos

Para a construção dos instrumentos tivemos por base dois questionários já produzidos e aplicados por outros autores. Foram concebidas e aplicadas duas versões, uma destinada aos alunos e outra aos professores, devido ao facto de sentirmos a necessidade de ajustar os questionários em relação à terminologia, adaptando-os de acordo com o nível cognitivo dos sujeitos-alvo. Assim sendo, ambos seguem a mesma matriz e têm os mesmos conteúdos das questões, mas possuem terminologias diferentes.

É importante de referir que, após a sua conclusão, estes foram validados por pares quanto ao seu conteúdo e estrutura, tendo sido analisado por 3 professores especialistas da área. Posteriormente também foi validado quanto ao discurso, onde participaram 3 professores e 3 alunos da escola, que não integravam o estudo.

No que diz respeito aos questionários dos alunos, foram aplicados em aulas de Educação Física pelo professor cooperante e com duas semanas de intervalo entre as aplicações. Com os alunos numa sala de aula, de modo a garantir as condições necessárias a um preenchimento confortável e sério, com uma duração aproximada de 20 a 30 minutos.

Em relação aos questionários dos professores, foram aplicados na sala de professores, na mesma semana que os alunos responderam à respetiva disciplina curricular, tendo uma duração aproximada de 20 minutos.

Cada aluno ficou responsável por memorizar o respetivo código, para que posteriormente se pudesse fazer o tratamento estatístico pretendido.

Os alunos foram informados que os questionários eram anónimos e que os dados recolhidos tinham como única finalidade a investigação científica. Assim, ao mesmo tempo que lhes foi solicitada honestidade nas respostas, foram também informados de que não deveriam escrever nada que permitisse a sua identificação.

6. Tratamento de dados

A Escala Likert é uma escala de resposta psicométrica, que nos permite medir as atitudes e conhecer o grau de conformidade do entrevistado.

Ao utilizarmos esta escala, é fundamental ter em consideração a elaboração de instrumentos para a recolha de dados, como a ordem das questões, a sua formulação e a disposição no questionário.

Status quo é o nome da ação de selecionar a opção da resposta anterior, o que poderá levar à falta de veracidade dos resultados (Weathers, Sharma & Niedrich, 2005). Como tal, em prol de averiguar a fidedignidade das respostas, tendo em conta que 1 e 2 representam negativismo e 3 e 4 positivismo, algumas questões foram invertidas, correspondendo os valores de 1 e 2 à intervenção pedagógica adequada ou positiva, e os valores 3 e 4 à intervenção pedagógica inadequada ou negativa.

Como meio no tratamento dos dados foi utilizado o “IBM SPSS Statistics”, versão 25.0. Optámos por associar à noção qualitativa uma referência quantitativa, desde “Nunca” (nível 1) a “Sempre” (nível 4), para permitir a realização do tratamento estatístico dos resultados, sendo assim possível analisá-los e discuti-los.

O tratamento estatístico aplicado foi a estatística descritiva, apresentada sob a forma de média, frequência e percentagem (Anexo XXIV), sendo que toda a sua análise foi trabalhada em espelho entre alunos e professores.

7. Apresentação dos Resultados

1.ª PARTE – GRUPO I – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Categoria	EDUCAÇÃO FÍSICA			PORTUGUÊS			MATEMÁTICA		
	Alunos	Professor	≠	Alunos	Professor	≠	Alunos	Professor	≠
<i>Dimensão Instrução</i>	3,36	3,23	0,13	2,69	3,31	0,62	3,25	3,38	0,13
<i>Dimensão Plan. e Org.</i>	3,17	2,83	0,34	3,09	3,5	0,41	3,19	3,67	0,48
<i>Dimensão Cima</i>	3,39	3,4	0,01	2,51	3,6	1,09	3,35	3,7	0,35
<i>Dimensão Disciplina</i>	3,2	3,5	0,3	2,81	3,25	0,44	2,57	4,0	1,43
<i>Dimensão Avaliação</i>	3,34	3,16	0,18	3,24	3,83	0,59	3,53	3,5	0,03
<i>Dimensão Prof., social e ética</i>	3,71	4,0	0,29	3,31	4,0	0,69	3,55	4,0	0,45
TOTAL	3,36	3,34	0,02	2,94	3,59	0,65	3,24	3,68	0,44

Tabela 3- Resultados da 1.ª parte do grupo I – Intervenção Pedagógica

Fazendo uma análise comparativa dos dados recolhidos, conseguimos verificar de um modo geral, que em Educação Física (EF) a concordância entre os dois agentes foi superior a Português (PT) e Matemática (MAT), assim como também observámos que esta foi a única das três disciplinas em estudo da qual a valoração do professor foi inferior à dos alunos. Conseguimos ainda constatar que, EF, na opinião dos alunos, foi a disciplina com maior valoração na intervenção pedagógica (com 3,36 valores), seguidamente de MAT (com 3,24) e por último PT (com 2,94).

Tal como já referido, foi na EF que verificamos um maior nível de concordância entre professores e alunos, com uma diferença mínima entre eles de 0,02 valores (3,36 para alunos e 3,34 para professores). Com uma diferença de 0,44 valores segue-se MAT (3,24 para alunos e 3,68 para professores). Por fim, PT foi aquela que apresentou o menor nível de concordância (0,65 valores) entre ambos os agentes, e onde, simultaneamente, foi a disciplina em que o professor aparenta considerar ter uma intervenção pedagógica mais adequada, enquanto os alunos consideram a menos adequada (3,59 valores face a 2,94).

Passando para a análise das categorias e começando por EF, enfatizamos a dimensão com maior proximidade, Clima, com apenas 0,01 valores de diferença, e em contrapartida, aquelas que verificámos uma maior disparidade de opiniões são as dimensões Planeamento e Organização, e Profissional, Social e Ética com 0,34 e 0,29 valores respetivamente. Em relação às duas últimas dimensões referidas, a primeira tem como indicadores com maior discrepância o 12 – “gasta muito tempo em explicações, reduzindo o tempo disponível para a exercitação dos conteúdos” (2,0 prof. – 2,73 alunos) e 44 – “Utiliza recursos materiais e/ou TIC’s (tecnologia de informação e comunicação)” (1,0 prof. – 1,81 alunos); e a segunda tem o 27 – “preocupa-se em tratar todos os alunos de forma igual”, que apesar de ter uma valorização positiva, apresenta uma discrepância de 0,38 valores (4,0 prof. – 3,62 alunos).

Focando-nos na disciplina de PT, verificámos que as duas categorias em que a opinião dos alunos foi mais próxima da dos professores foram as dimensões planeamento e organização (0,41), e disciplina (0,44), onde podemos constatar que ambos consideraram que no início de ano letivo as regras e o programa da disciplina foram apresentados de forma clara (4,0 prof. – 3,77

alunos) e que a utilização das TIC haviam sido muitas vezes utilizadas (3,0 prof. – 2,88 alunos). Em oposição, aquela que se destacou com a uma grande diferença de opiniões foi a dimensão clima, onde o professor aparentou considerar ter uma relação extremamente positiva com os educandos, enquanto estes não tiveram a mesma opinião. Este aspeto foi sustentado nos valores apresentados relativamente a todos os indicadores, à exceção de dois (9 – “imprime ritmo e dá continuidade à aula” e 42 – “mostra disponibilidade para auxiliar os alunos no final das aulas”, que apresentaram uma diferença de opiniões superiores a 1 valor, destacando-se a opinião distinta no que concerne ao encorajamento dos alunos com uma diferença de 1,92 valores (4,0 prof. – 2,08 alunos).

Por último, no que diz respeito à disciplina de MAT, a categoria que claramente apresentou ter uma grande convergência de opiniões foi a de avaliação (0,03), seguida da instrução (0,13). Por conseguinte, podemos afirmar que ambos agentes concordaram que o docente muitas das vezes deu a conhecer ao discente a qualidade do seu desempenho durante a aula (0,08), assim como também ambos partilharam a mesma opinião no que refere ao fornecimento de *feedback* e ao facto de os alunos saírem das aulas sem dúvidas (3,0 prof. – 3,08 alunos; 3,0 prof. – 3,04 alunos; respetivamente). A dimensão que destacou a grande divergência de opiniões foi a de disciplina, com 1,43 valores, onde dos quatro indicadores, apenas um, apresenta uma diferença de 0,85 valores, os restantes apresentaram diferenças superiores a 1,4 valores. Realçamos o facto de a professora considerar ter tido sempre a turma controlada, prevenir sempre comportamentos de indisciplina e nunca permitido comportamentos inapropriados, e os alunos em oposição não o acharem, indicando uma média de valores de 2,27; 2,27 e 2,58 relativamente aos aspetos acima referenciados, contra uma média absoluta de 4 valores por parte da docente.

1.ª PARTE – GRUPO II – OPINIÃO DO ALUNO/PROFESSOR

Categoria	EDUCAÇÃO FÍSICA			PORTUGUÊS			MATEMÁTICA		
	Alunos	Professor	≠	Alunos	Professor	≠	Alunos	Professor	≠
<i>Considero importante ter/lecionar aulas de (...).</i>	3,46	4,0	0,54	3,12	4,0	0,88	3,77	4,0	0,23
<i>Comparando as disciplinas, penso que (...) é uma das mais importantes.</i>	2,38	4,0	1,62	2,54	1,0	1,54	3,65	3,0	0,35
<i>Os conteúdos que aprendo/ensino nas aulas, ser-me-ão úteis ao longo da vida.</i>	2,69	3,0	0,31	2,62	3,0	0,38	3,35	4,0	0,65
TOTAL	2,84	3,67	0,83	2,76	2,67	0,09	3,59	3,67	0,08

Tabela 4- Resultados da 1.ª parte do grupo II – Opinião do aluno/professor

.No que diz respeito à opinião acerca da importância das disciplinas, de um modo geral, podemos verificar que foi MAT aquela que apresentou um grau de concordância superior entre os dois agentes de ensino, seguido de PT e EF.

Como seria de esperar, todos os professores revelaram um grande nível de satisfação em relação à importância da sua disciplina, porém aquando a sua comparação com outras a opinião diverge entre todos os docentes (valorizando-se mais o professor de EF e menos o de PT). Relativamente à utilidade futura dos conteúdos lecionados nas aulas, apenas o professor de MAT considerou de utilidade máxima, enquanto EF e PT partilham a mesma opinião que nem sempre tal aspeto acontece.

De um modo geral, os alunos mostraram uma cotação positiva na importância das três disciplinas em estudo, mostrando maior apreço por MAT, de seguida EF e por último PT.

Foi indubitável o reconhecimento que os alunos atribuíram à importância da disciplina de MAT, considerando-a, mais que o próprio professor, ser uma das mais importantes (3,65 alunos – 3 prof.), assim como comparativamente com as outras disciplinas em estudo, verificaram-se valores muito superiores relativamente à utilidade futura das aprendizagens (3,35 alunos – 4 prof.).

Constatou-se que os estudantes têm a opinião de que EF e PT não se encontram no conjunto de disciplinas com maior importância, apresentando valores de 2,38 e 2,54 respectivamente. Curiosamente, O professor de EF considera a sua disciplina como uma das mais importantes (atribuindo 4,0 valores) ao contrário do professor de PT, cuja opinião foi comparando com outras disciplinas a sua não é das mais importantes (1,0 valores).

Quanto aos valores do terceiro item, EF e PT obtiveram valores muito semelhantes, tanto nas opiniões dos professores como dos alunos, em que ambos os docentes atribuíram 3,0 valores e os alunos 2,69 e 2,62 respectivamente.

2.^a PARTE – GRUPO II – SENTIMENTOS

Categoria	EDUCAÇÃO FÍSICA		PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
	Alunos	Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor
Positivos	84,6%	100%	65,4%	100%	100%	100%
Negativos	15,4%	-	34,6%	-	-	-
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 5- Resultados da 2^a parte do grupo II – Sentimentos

Após o tratamento dos dados relativamente aos sentimentos desencadeados em cada disciplina, como era de esperar, todos os professores atribuíram sentimentos positivos à sua disciplina.

Quanto aos alunos, observámos que todos eles alegaram sentimentos positivos relativamente a MAT, à semelhança em EF, onde a grande maioria (84,6%) partilham esse tipo de sentimentos. Em relação a PT, o número de alunos que se identificaram com sentimentos negativos, incrementou, ainda assim, o número de alunos que atribuíram sentimentos positivos são predominantes (65,4%).

8. Discussão dos Resultados

Depois de apresentados os resultados passamos à sua discussão.

Assim sendo, olhando para a média de valores por cada dimensão, verificamos que EF é a única das três disciplinas em que houve uma proximidade de opiniões tendo em conta a proximidade dos resultados. Um outro aspeto

importante de salientar, foi o facto de contrariamente a EF, PT e MAT apresentam em todas as dimensões valores superiores ao dos alunos. Este aspeto poderá levar-nos a admitir que a nossa perspetiva, enquanto professores estagiários, pode ser influenciada através a nossa inexperiência, tornando-nos em sujeitos mais críticos e perfeccionistas.

No caso de EF é fundamental, olhar para os resultados e compreender que apesar da convergência das perceções serem elevadas, existem muitos aspetos a serem trabalhados, e tratando-se concretamente de um professor com muito pouca experiência, leva-nos a compreender que ainda existe um longo percurso pela frente, de modo a encontrar as melhores estratégias possíveis para cada situação encontrada. A dimensão em que a convergência foi superior foi a Clima, o que pode ser presumível face a uma maior proximidade de idades, como também devido ao facto de esta se tratar de uma disciplina maioritariamente de carácter prático e num ambiente exterior (ao contrário de PT e MAT).

Comparando PT e MAT, uma vez que estes apresentam valores de divergência mais próximos entre eles, podemos afirmar que a grande diferença foram os valores mínimos e máximos obtidos, onde verificámos que PT alcançou valores bastante inferiores comparativamente com MAT. Começamos por salientar que como já referimos, PT foi a disciplina em estudo com menor percentagem de sentimentos positivos (de 65,4%), e comparando com MAT que teve a totalidade (100%) de sentimentos positivos, podemos pressupor que a diferença de valores máximos e mínimos referidos pode ser diretamente influenciada pelo facto da relação aluno-professor, e conseqüentemente aluno-disciplina, não ser a melhor (simultaneamente poderá justificar o facto da elevada divergência da dimensão clima em PT)

A dimensão disciplina, foi aquela que mais nos chamou à atenção, uma vez que foi a que obteve os valores de divergência mais elevados do estudo realizado. A professora de Matemática considerou ter uma muito boa intervenção pedagógica relativamente à dimensão disciplina (4,0), enquanto os alunos tinham uma perspetiva diferente (2,57). Revelou-se então, que segundo a opinião dos alunos o controlo da turma, assim como os comportamentos

inapropriados, não constituíam características ideais para o processo ensino-aprendizagem.

Por fim, estes dados permitiram a qualquer um dos sujeitos envolvidos no estudo, absorver informações acerca da intervenção pedagógica, e após uma reflexão crítica, encontrar soluções/estratégias para que o processo ensino-aprendizagem seja o mais bem-sucedido possível. Relativamente ao professor, deve ser capaz de rever e ultrapassar todas as dificuldades inerentes à sua prática, por outro lado, também é esperado que os alunos tomem consciência das suas atitudes e comportamentos, de modo a conseguirem assimilar o maior número de informação possível.

9. Limitações e extensão do estudo

9.1. Limitações do estudo

Ao longo da nossa investigação fomos deparando-nos e tomando consciência de algumas limitações que evidenciaram algumas fragilidades no decorrer da investigação.

Uma das grandes limitações encontradas foi a temporal, tendo em conta que o estudo foi localizado apenas durante o ano de estágio, e que na realidade, com todos os períodos adaptação, planeamento e realização, apenas se começou a trabalhar com rigor no ATP no segundo período.

Ainda face a esta limitação, não conseguimos tratar das respostas de carácter aberto, estando previsto ser tratado futuramente com vista a uma publicação após a apresentação deste mesmo relatório.

Por último, podemos referenciar a análise estatística, visto que tratámos apenas de uma análise descritiva, e não inferencial, não conseguindo assim determinar os valores estatisticamente significativos (não adquirindo a validade pretendida).

9.2. Extensão do estudo

Deverá avançar-se para uma metodologia qualitativa baseada em entrevistas aos implicados no estudo, de forma a permitir a identificação das boas práticas dos professores cujo processo de intervenção pedagógico se revelou mais compreendido pelos respetivos alunos.

10. Conclusão

O presente estudo-caso assentou na comparação da percepção dos alunos e respetivos professores relativamente à intervenção pedagógica nas disciplinas de EF, PT e MAT, das quais foi possível analisar as divergências e convergências através dos dados recolhidos.

Contrariamente aos resultados dos estudos de Iberico, Valle & Pease (2016) e do estudo de Ribeiro da Silva (2017), o professor de EF não valorizou as suas práticas ao comparar com a opinião dos alunos, pelo contrário, subvalorizou ligeiramente a qualidade da sua intervenção pedagógica. Em oposição e à semelhança dos estudos atrás referidos, os docentes de MAT e PT, valorizaram as suas práticas pedagógicas.

É importante realçar o facto de quando a opinião de ambos os agentes de ensino eram convergentes, que não era sinónimo de boas práticas pedagógicas, mas sim, que num determinado aspeto ambos estão de acordo (quer para o bem, quer para o mal). Como tal, através deste trabalho, tivemos a oportunidade de pensar e agir sobre a ação, e de reformularmos as nossas práticas educativas através da reflexão crítica sobre os resultados obtidos, de modo a melhorarmos os aspetos que consideramos benéficos para a intervenção pedagógica, respondendo às necessidades de cada aluno.

Apesar de partilharmos a ideia que é o professor que deve conduzir o processo educativo, é de extrema importância salientar que o sucesso do processo ensino-aprendizagem, não depende exclusivamente deste sujeito, mas sim, de toda a relação professor-aluno que é estabelecida nos mais diversos aspetos em contexto escolar, cabendo a ambos ter a responsabilidade e capacidade de repensar as suas atitudes e ações, com fim a otimizar o processo ensino aprendizagem.

Em suma, através deste trabalho, conseguimos ter várias perspetivas diferentes acerca das nossas práticas pedagógicas, cabendo a nós próprios, ter a iniciativa em desenvolver a nossa capacidade reflexiva e continuar a enriquecer a nossa formação contínua.

11. Referências Bibliográficas

- Barbosa, A. J., Campos, R. A., & Valentim, T. A. (2007). *Diversidade em sala de aula: um estudo exploratório sobre a relação professor-aluno* [CD-ROM]. In Anais do 8º Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, São João Del Rei: Universidade Federal de São João Del Rei, pp. 15-101.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (20.º ed) São Paulo: Paz e Terra, pp. 43.
- Iberico, Valle & Pease (2016). *Students and Techers' Perceptions of the Most valued Teaching Actions*. Athens Journal of Education, may 2016, pp 105-119.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Archives of Psychology n140, pp. 44-53.
- McCaughtry, N., Tischler, A. & Flory, S. (2008). *The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended*. Quest, (Vol. 60, n.2), pp 268-289.
- Onofre, M. (1996). *A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física*. In Formação de professores de Educação Física. Conceções, investigação, prática. (pp. 75–118). Lisboa: Edições FMH
- Ribeiro da Silva. E.M (2017). *Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado*. Revista Prácticum, Vol 2(2) pp.18-31. ISSN 2530-4550.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*. (2ª ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Colección Educación Física. (2.ª ed). Barcelona: INDE Publicaciones, pp. 38-48.
- Weathers, D., Sharma, S. & Niedrich R. W. (2005). *The impact of the number of scale points, dispositional factors, and the status quo heuristic on scale reliability and response accuracy*. Journal of Business Research n58, pp. 1516-1524.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Pedagógico terminou, e um sentimento de missão cumprida prevalece, assim como uma sensação nostálgica que deixará saudade.

É indiscutível o valor profissional e pessoal que este teve para as nossas vidas. Com ele crescemos, fizemos sacrifícios pessoais e profissionais, passámos momentos bons e outros menos bons, mas sobretudo aprendemos e ensinámos. Foram imensos os obstáculos encontrados, assim como, ainda mais foram as soluções procuradas para os ultrapassar, o que nos consciencializou da obrigatoriedade em desenvolver a nossa capacidade reflexiva e em continuar a enriquecer diariamente a nossa formação contínua.

Foi sem dúvida das melhores experiências vividas até à data, em que sentimos que demos o nosso melhor e que fizemos o melhor trabalho possível. É importante salientar que sozinhos jamais seria possível alcançar o sucesso que foi obtido, como tal, contámos a com a preciosa ajuda dos alunos, colegas, professores, amigos e da família.

Através desta vivência, pudemos compreender o funcionamento integral de uma escola, assim como experienciar diversas funções enquanto docente na mesma. Permitiu-nos ainda consciencializarmos o peso da responsabilidade que paira sobre os nossos ombros, não só a nível pedagógico mas também a nível social, visto que cabe-nos formar as próximas gerações e inculcar-lhes os valores necessários para que no futuro, estes possam fazer a diferença na sociedade e torna-la num sítio melhor.

Por fim, um longo caminho nos espera, caminho esse que não será nada fácil, mas que sem dúvida alguma será extremamente gratificante. Como tal, focaremos sempre, toda a nossa atenção e dedicação em alcançar patamares cada vez mais superiores na nossa prática pedagógica de modo a otimizar o processo ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

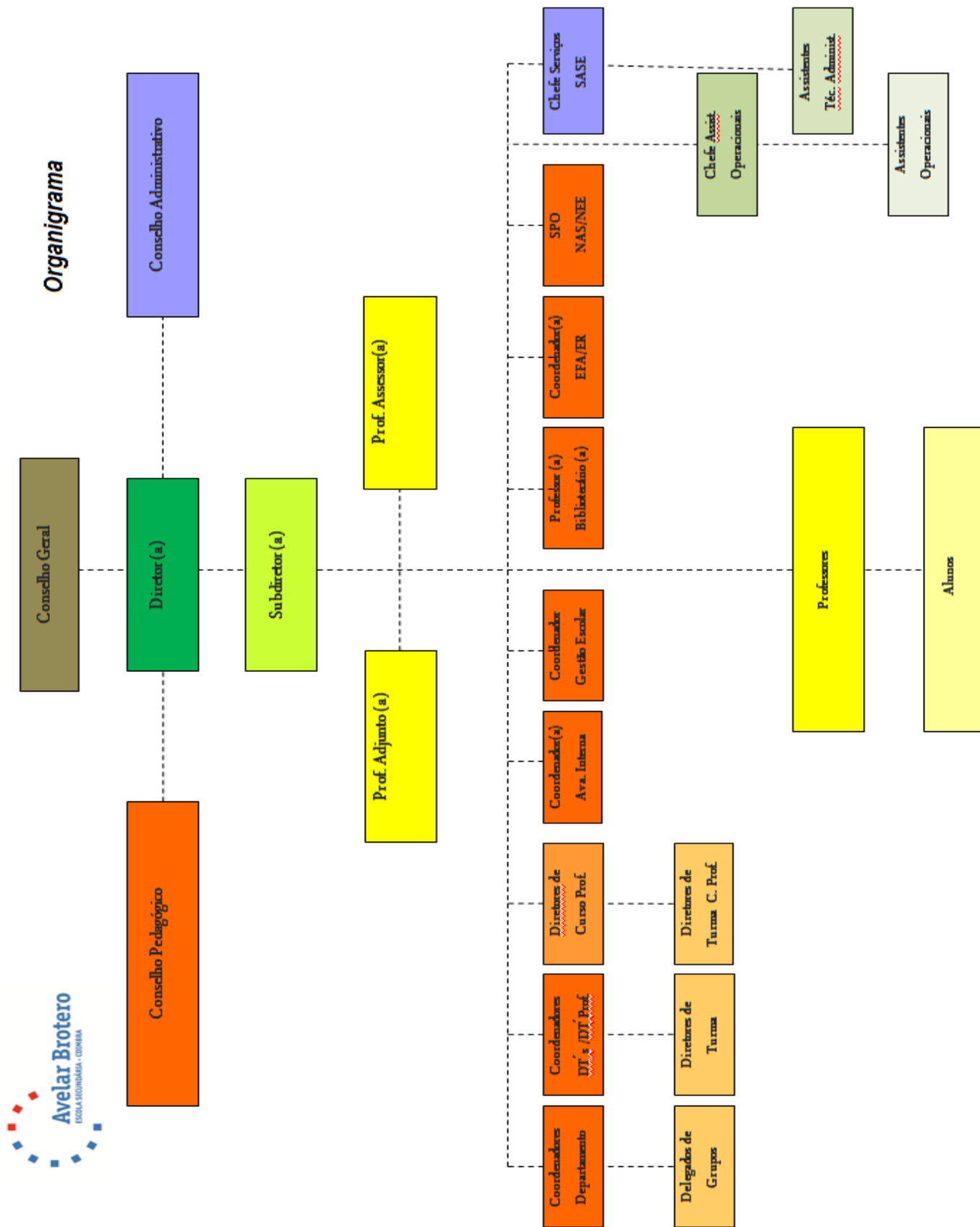
- Alves, M. P. (2002). *A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor*. In A. Moreira & E. Macedo (Org.s). Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto Editora, pp. 140.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3.^a ed.) Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física, pp. 15-101.
- Buck, M., Harrison, J. & Bryce, J. (1990). *An Analysis of Learning Trials and Their Relationship to Achievement in Volleyball*. *Journal of Teaching in Physical Education*. (Vol.10), Human Kinetics, pp. 134-152.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games*. (Vol. 1, n. 1). London: Bulletin of Physical Education, pp. 43-58.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1989). *A changing focus in games teaching*. In: ALMOND, L. (Ed.). *The place of physical education in schools*. London: Kogan Page, pp. 42-71.
- Carvalho, L. (1994). *A avaliação das aprendizagens em educação Física*. *Boletim SPEF nº11*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Clemente, F. & Mendes, R. (2011). *Aprender o jogo jogando: uma abordagem transdisciplinar*. (Vol. 5, n.1). Coimbra: Revista Científica Exedra, pp. 27-36.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, pp.72.
- Figueira, M. L. (1984). *Apontamentos para a História da Escola Secundária de Avelar Brotero*. ESAB, Coimbra.
- Giugni, G. (1986). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. (Vol. 22 de Scuola Viva). Torino: Società editrice internazionale, pp.167.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores – Estratégias para realização e Desenvolvimento profissional*. Porto. Porto Editora, pp. 105.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. (12.^a ed.). São Paulo: Cortez. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor), pp. 71.

- Mesquita, I. & Graça, A. (2011). *Modelos instrucionais no ensino do desporto*. In: Rosado A. & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, pp. 39-68.
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos*. (3.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (1992). *Estudo Descritivo e Comparativo das Respostas Motoras de Jovens Voleibolistas de Diferentes Níveis de Desempenho nas Situações de Treino e Competições*. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Porto.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Alyn and Bacon.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus, C.E. Merrill Books.
- Neri de Souza, F. (2006). *Perguntas na aprendizagem de Química no Ensino Superior*. Tese de Doutoramento em Didática das Ciências, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, pp. 46.
- Noizet, G. & Caverni, J. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora, pp. 15.
- Perrenoud, P. (1992). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. Estrela, Albano e Nóvoa, António (org.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Lisboa: Educa, pp.155-173.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones, pp. 94-113.

- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Ciências da Educação, Edições FMH, pp. 8-66.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 79.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In. Rosado A. & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, pp. 69-130.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*. (2ª ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Colección *Educación Física*. (2.ª ed). Barcelona: INDE Publicaciones, pp. 60-258.
- 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.
- Zeichner, M. K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa, pp. 17

CAPÍTULO VII – ANEXOS

Anexo I – Organigrama da gestão da escola



Gestão das Escolas Dec. Lei 137/2012



Anexo II – Ficha biográfica



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

FICHA INDIVIDUAL 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 Noutra 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(quais) _____

Que desportos já praticaste? _____

E atualmente? _____

És federado(a) em alguma modalidade? Não Sim Se sim, em qual(quais)? _____

Há quanto tempo praticas? _____ Quantas vezes praticas por semana? _____

Obrigado,

Anexo IV – Exemplo de uma extensão e sequência de conteúdos (exemplo)

Plano de Aula N.º			39	40 e 41	42	43 e 44	45	46 e 47	48	49 e 50	51	52 e 53	54
Conteúdos			Aula n.º										
			1	2	4	5	7	8	10	11	13	14	16
			3			6		9		12		15	
DATA			04/jan/18	08/jan/18	11/jan/18	15/jan/18	18/jan/18	22/jan/18	25/jan/18	29/jan/18	01/fev/18	05/fev/18	08/fev/18
Avaliação			A.D.	A.D.	A.D.	A.F.	A.F.	A.F.	A.F.	A.F.	A.F.	A.S	A.S
Habilidades Motoras													
Técnica	Passe	Frente	I	I	I	E	E	E	E	C	C	A	A
		Costas					I	E	E	E	C	C	A
	Manchete		I	I	I	E	E	E	E	C	C	A	A
	Remate	Em apoio	I	I	I	E	E	E	E	C	C	A	A
		Em suspensão				I	E	E	E	C	C	A	A
	Amorti					I	E	E	E	C	C	A	A
	Serviço	Baixo	I	I	I	E	E	E	E	C	C	A	A
		Cima					I	E	E	C	C	A	A
Deslocamentos		Passo	I	I	I	E	E	E	E	C	C	A	A
		Caçado											
		Passo cruzado											
		Bloco				I	E	E	E	C	C	A	A
Tática	Atitude Ofensiva (individual e coletiva)	Enquadramento ofensivo				I	E	E	E	C	C	A	A
		Deslocamento ofensivo				I	E	E	E	C	C	A	A
		Proteção ao bloco				I	E	E	E	C	C	A	A
		Colocação da bola em espaços				I	E	E	E	C	C	A	A
	Atitude defensiva (individual e coletiva)	Ocupação racional				I	E	E	E	C	C	A	A
		Recuperação defensiva				I	E	E	E	C	C	A	A
		Alta e Baixa	I	I	I	E	E	E	E	C	C	A	A
		Proteção ao bloco				I	E	E	E	C	C	A	A
Comunicação			I	I	I	E	E	E	E	C	C	A	A
Especificidade de Funções			I	I	I	E	E	E	E	C	C	A	A
Posições rútmicas (para média alta)			I	I	I	E	E	E	E	C	C	A	A
Formas de Jogo	1+1		X	X			X		X				
	2+2 / 2x2		X	X		X	X	X	X		X		
	3+3 / 3x3		X	X	X	X	X	X	X	X	X		
	4x4							X	X	X	X		
	6x6 (formação em W)										X	X	X
Cultura Desportiva													
Regulamento	História			X									
	Regras de Jogo			X		X		X					
	Linhas e zonas específicas					X							
	Sistema de Pontuação					X							
	Sistema de Rotação					X							
Sinalética do Árbitro							X						
Critérios de Avaliação Normas e Condutas		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Terminologia		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aspectos Fisiológicos e Condição Física													
Capacidades Condicionais	Força					X		X		X		X	
	Flexibilidade			X		X		X		X		X	
	Velocidade					X		X		X		X	
Capacidades Coordenativas	Reação							X		X			
	Coordenação		X			X		X		X		X	
Conceitos Psico-Sociais												Legenda	
Cooperação		Competências desenvolvidas em todas as aulas										I	Introdução
Respeito												E	Execução
Empenho												C	Consolidação
Atenção												A	Avaliação
Motivação													

Anexo V - Estrutura de plano de aula



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

PLANO AULA				
Professor(a):	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							



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

FUNDAMENTAÇÃO/JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES TOMADAS:

Anexo VII – Parâmetros e critérios de avaliação

Saberes/Nível		0/4	5/9	10/13	14/17	18/20	Carga Percentual
Saber 5%	Aquisição e aplicação processual dos conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didácticas (Objectivos, Regras, Técnica, Tática).	Não consegue adquirir	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com facilidade	Sem qualquer dificuldade	5 %
Saber Fazer 85%	Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade Elementos técnicos fundamentais Comportamento Tático Persistência na realização das tarefas (15%)	Não evoluiu	Evoluiu muito pouco	Evoluiu pouco	Evoluiu	Evoluiu bastante	70% 15%
		Não executa	Dificuldades na execução	Executa com algumas falhas	Executa com falhas ocasionais	Executa correctamente	
		Raramente	Poucas vezes	Com alguma frequência	Com muita frequência	Sempre	

Domínios	Objectivos a atingir/Competências a avaliar	Peso %	
Saber Estar	1) Empenho	1	10%
	2) Responsabilidade	5	
	3) Relações Interpessoais	3	
	4) Autonomia	1	
Saber Fazer/saber (no contexto de cada unidade didáctica)	<u>SABER FAZER</u> 1) Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade 2) Elementos técnicos fundamentais 3) Comportamento Tático 4) Persistência na realização das tarefas (15%)	85	90%
	<u>SABER</u> Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didácticas (Objectivos, Regras, Técnica, Tática), avaliadas através da sua aplicação na prática das Unidades Didácticas leccionadas, quando aplicáveis.	5	

Saberes/Nível	0/4	5/9	10/13	14/17	18/20	Carga Percentual
•Empenho (atenção, interesse, intervenção nas aulas, realização das tarefas propostas)	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre correctas 1	1 %
•Responsabilidade (assiduidade e pontualidade)	0 (4 faltas)	0,5 (3 faltas)	1 (2 faltas)	1,5 (1 faltas)	2 (0 faltas)	5 %
•Relações interpessoais	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre correctas 1	3 %
•Autonomia	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre correctas 1	1 %

Anexo VIII – Consentimento informativo dos critérios de avaliação



Escola Secundária Avelar Brotero
Ano Letivo 2017/2018

CONSENTIMENTO INFORMADO – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Declaro que, na primeira aula da disciplina de educação física, tomei conhecimento dos critérios de avaliação da disciplina através de comunicação emitida pelo professor. Os critérios de avaliação agora apresentados, foram aprovados em Conselho Pedagógico e em sede de Área Curricular para o ano letivo de 2017/2018. Reconheço que a informação cedida foi esclarecedora, e que está disponível para consulta pública na página da internet da ESAB.

Desta forma, assinei o presente consentimento.

Ano: _____ Turma: _____

Data: ____ / 09 / 2017

nº	Nome do aluno	Assinatura do aluno
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

O professor: _____

Anexo XI e XII – Atividades de extensão curricular

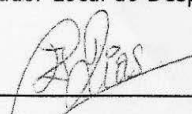


DECLARAÇÃO

Declara-se para os devidos efeitos que, o (a) docente,
Manuela Tâmaris Ribeiro, compareceu na reunião
Geral de Coordenadores Técnicos do Desporto Escolar, no dia 29 de Novembro,
pelas 14h30, nas instalações da DGEstE - Direção de Serviços da Região Centro.

Coimbra, 29 de Novembro de 2017

O Coordenador Local do Desporto Escolar



João Rui Carvalho Dias

CRENCIAL

Credenciam-se 12 alunos para no dia 21 de março a irem à Escola EB/S D. Dinis em Coimbra, acompanhados pelo seguinte Professor, da qual confirmamos a sua idoneidade:

- Marcelo Maurício Ribeiro.

Coimbra, 16 março de 2018.

A/Chefe de Serviços de Administração Escolar



Helena Pratas

(Maria Helena Pratas)

JR/

Formação Docente:

Anexo XIII - Certificado de participação – IV Jornadas Científico-Pedagógicas



Anexo XIV - Certificado de participação – Seminário de Gestão de Marketing e Comunicação no Desporto



ANEXO XV – Certificado de ação formação - Programa FITescola



CERTIFICADO

Ação de formação - Programa FITescola

Para os devidos efeitos se declara que **Marcelo Maurício Ribeiro** 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 XVI – Certificado de participação – Workshop de Badminton

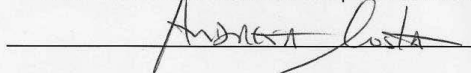


DECLARAÇÃO

Declara-se para os devidos efeitos que, o (a) docente,
Paulo António Ribeiro, compareceu no Workshop
de Badminton, no dia 31 de janeiro, pelas 14h00, na Escola Básica Eugénio de
Castro.

Coimbra, 31 de janeiro de 2018

A Coordenadora Local do Desporto Escolar



Andreia Raquel dos Santos Costa

ANEXO XVII, XVIII e XIX – Certificados de participação, apresentação e organização da VII Oficina de Ideias em Educação Física

U C



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que MARCELO MAURÍCIO RIBEIRO 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
UNIVERSIDADE DE COIMBRA
(Prof. Doutor António Figueiredo)

O Diretor da ESAB
(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 11 de abril de 2018



U C



CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que MARCELO MAURÍCIO RIBEIRO 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
(Prof. Doutor António Figueiredo)

O Diretor da ESAB
(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 11 de abril de 2018



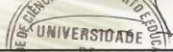


CERTIFICADO ORGANIZAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que MARCELO MAURÍCIO RIBEIRO 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*".

O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)

O Diretor da ESAB



(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 11 de abril de 2018

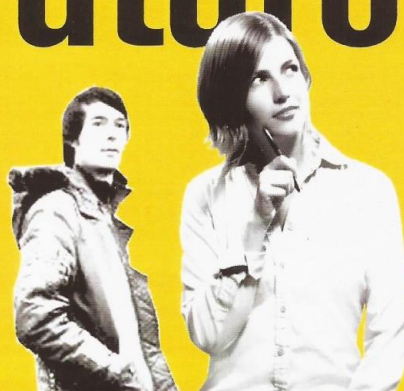


ANEXO XX – Certificado de participação – Jovens professores, que futuro?

www.sprc.pt

JOVENS PROFESSORES

que futuro?



Certificado de Participação

O Sindicato dos Professores da Região Centro certifica que

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

C Coimbra, 11 de Maio de 2018



SINDICATO DOS PROFESSORES DA REGIÃO CENTRO



Anexo XXI – Matriz de avaliação do Portefólio para o professor

Indicadores de qualidade	Critérios de avaliação	Descritores (assinalar com uma <u>x</u> as referências/comportamentos atingidos)	Pontos a atribuir
Aspectos formais	Apresentação e organização (__ pontos)	Apresentação adequada, permitindo consulta fácil	Cumprir de 0 a 1 descritores em cada um dos critérios de avaliação: somar (-1) ponto Cumprir 2 descritores em cada um dos critérios de avaliação: somar (+1) pontos Cumprir 3 descritores em cada um dos critérios de avaliação: somar (+2) pontos
		Índice temático, com categorias e subcategorias	
		Temas apresentados por secções organizadas e identificadas	
	Índice temático (__ pontos)	Inclui toda a massa documental obrigatória.	
		Inclui documentação válida e pertinente, seleccionada pelo próprio.	
		Apresenta boa estrutura lógica.	
	Correcção linguística e terminologia (__ pontos)	Escreve sem erros ortográficos.	
		Organiza correctamente o seu discurso.	
		Recorre à terminologia específica da área de formação.	
	Documentos apresentados (__ pontos)	Os documentos apresentados são válidos, tendo em conta os objectivos da formação.	
Justifica com adequação a escolha dos documentos apresentados.			
Todos os documentos são datados.			
Qualidade e evolução do processo	Documentos reflexivos (__ pontos)	Apresenta reflexões críticas visando os temas e os trabalhos desenvolvidos.	
		A reflexão apresenta qualidade e capacidade crítica, tendo em conta os seus propósitos, significados e contexto.	
		A reflexão é transversal, isto é, apresenta referências de aprendizagem no domínio de vários módulos de formação.	
	Evidências que demonstrem acompanhamento regular do processo de formação (__ pontos)	Apresenta o resultado dos trabalhos/tarefas solicitadas pelos formadores.	
		Apresenta registos, críticas e opiniões acerca do processo de formação.	
		Os elementos são produzidos de forma regular, a partir de situações significativas de aprendizagem.	
Qualidades do aluno	Responsabilidade (__ pontos)	Apresenta todas as tarefas obrigatórias.	
		Aceita e cumpre as regras de trabalho.	
		Cumprir os prazos.	

	Perseverança (___ pontos)	Revela empenho.		
		Procura superar as dificuldades.		
		Conclui todas as tarefas.		
	Autonomia (___ pontos)	Procura de forma autónoma fontes de informação.		
		É autónomo na execução e produção documental.		
		É auto-crítico em relação ao seu desempenho e reconhece as suas necessidades.		
	Auto-avaliação (___ pontos)	Avalia o seu desempenho no processo de formação.		
		Apresenta espírito auto-crítico.		
		Identifica os pontos fortes e fracos.		
SOMA	___ PONTOS			

Anexo XXII – Questionário para o professor do tema-problema



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: p E ____

“A intervenção pedagógica do professor de Educação Física”

Com este questionário procuramos conhecer a forma como pensa, sente e vive as situações que são apresentadas nas suas. Este questionário é anónimo e não existem respostas certas ou erradas, pelo que pedimos que seja o mais sincero(a) possível.

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

Data de resposta: _____

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre

1ª PARTE - GRUPO I

1 2 3 4

Nas minhas aulas...

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 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 execução dos conteúdos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. ... transmiro 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 feedbacks 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 ELBA RIBEIRO SILVA
 ORIENTADOR DA ESAB: Mestre ANTÓNIO MIRANDA



	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 minha 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. ... transmito 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 professor

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Considero 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 razão principal desse sentimento: _____

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

Obrigado pela colaboração!

Anexo XXIII – Questionário para o aluno do tema-problema



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 BROTEIRO

QUESTIONÁRIO

Código: a E _____

"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, deve memorizá-lo ou registá-lo de alguma forma (podes tirar uma fotografia). Atenção que não é uma palavra-palco, 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: _____

Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
1	2	3	4

1ª PARTE - GRUPO I

O professor nas aulas de Educação Física...

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 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 execução 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 autoresponsabilização 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 feedbacks 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"/> |

ORIENTADORA DA FCDEF-UC: Doutora ELSA RIBEIRO SILVA
 ORIENTADOR DA ESAB: Mestre ANTÓNIO MIRANCA



	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. | <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 as coisas que aprendo em Educação Física ser-me-ão úteis ao longo da vida. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2ª PARTE - Sentimentos

1. Das seguintes referências, o que sentes quando pensas em relação à Educação Física (coloca 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. Apresenta a principal razão desse sentimento: _____

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

Obrigado pela colaboração!

**Anexo XXIV – Tratamento estatístico dos dados recolhidos para o Tema-
Problema**

Grupo I (Intervenção Pedagógica)

Categoria	Item	Professor						Alunos					
		E.F.		Port.		Mat.		E.F.		Port.		Mat.	
		MI	MC	MI	MC	MI	MC	MI	MC	MI	MC	MI	MC
DIMENSÃO INSTRUÇÃO	2	3	3,23	4	3,31	3	3,38	3,35	3,36	2,69	2,69	3,46	3,25
	10	4		4		4		3,46		3,42		3,81	
	13	3		3		4		3,04		2,81		3,50	
	21	4		4		3		3,62		2,50		3,08	
	25	3		4		4		3,23		2,88		3,62	
	29	3		4		3		3,23		3,04		3,15	
	30	2		3		3		3,54		1,96		2,81	
	34	3		3		4		3,58		3,00		3,19	
	35	4		3		4		3,50		2,85		3,23	
	37	4		3		3		3,35		2,88		3,35	
	38	3		3		3		3,12		2,46		3,19	
	39	3		2		3		3,50		1,96		2,77	
40	3	3	3	3,15	2,50	3,04							
DIMENSÃO PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO	1	4	2,83	4	3,5	4	3,67	3,73	3,17	3,00	3,09	3,88	3,19
	3	4		4		4		3,77		3,77		3,73	
	4	3		4		4		3,50		3,65		3,81	
	12	2		2		3		2,73		2,85		2,96	
	26	3		4		4		3,46		2,38		3,04	
	44	1		3		3		1,81		2,88		1,73	
DIMENSÃO CLIMA	9	3	3,4	3	3,6	3	3,7	3,35	3,39	2,35	2,51	2,88	3,35
	11	4		4		4		3,46		2,85		3,50	
	16	4		3		4		3,31		1,77		3,58	
	17	3		4		4		3,58		2,08		3,19	
	18	4		3		3		3,19		1,92		2,65	
	20	2		4		3		3,27		2,96		3,35	
	22	4		4		4		3,54		2,85		3,65	
	24	4		4		4		3,58		2,88		3,58	

	42	4		4		4		3,38		3,23		3,62	
	43	2		3		4		3,27		2,23		3,54	
DIMENSÃO DISCIPLINA	7	4	3,5	4	3,25	4	4	3,23	3,2	2,88	2,81	2,27	2,57
	14	4		4		3,38		3,27		3,15			
	23	3		2		2,65		1,92		2,27			
	28	3		3		3,54		3,15		2,58			
DIMENSÃO AVALIAÇÃO	8	3	3,16	3	3,83	3	3,5	3,50	3,34	2,42	3,24	3,08	3,53
	15	4		4		3,50		3,27		3,88			
	31	2		4		2,38		3,42		3,46			
	32	3		4		3,58		3,38		3,73			
	33	4		4		3,58		3,19		3,42			
	41	3		4		3,50		3,77		3,62			
DIMENSÃO PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA	5	4	4	4	4	4	4	3,65	3,71	3,58	3,31	3,73	3,55
	6	4		4		3,77		3,35		3,65			
	27	4		4		3,62		3,15		3,46			
	36	4		4		3,81		3,15		3,35			
TOTAL	44 Itens	3,29	3,64	3,51	3,36	2,94	3,24						

Grupo II Parte1 (Opinião dos alunos)

Dimensão	Item	Professor						Alunos					
		E.F.		Port.		Mat.		E.F.		Port.		Mat.	
		MI	MC	MI	MC	MI	MC	MI	MC	MI	MC	MI	MC
OPINIÃO DO ALUNO	1	4		4		4		3,46		3,12		3,77	
	2	4	3,67	1	2,67	3	3,67	2,38	2,84	2,54	2,76	3,65	3,59
	3	3		3		4		2,69		2,62		3,35	

Grupo II Parte2 (Sentimentos)

Dimensão	Item	Professor						Alunos					
		E.F.		Port.		Mat.		E.F.		Port.		Mat.	
		F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%
SENTIMENTO	a)	-	-	-	-	-	-	1	3,8%	9	34,6%	8	30,8%
	b)	-	-	-	-	1	100%	14	53,9%	2	7,7%	6	23,1%

	e)	1	100%	1	100%	-	-	4	15,4%	-	-	3	11,5%
	g)	-	-	-	-	-	-	1	3,8%	-	-	1	3,8%
	j)	-	-	-	-	-	-	2	7,7%	6	23,1%	8	30,8%
Total de Positivos		1	100%	1	100%	1	100%	22	84,6%	17	65,4%	26	100%
SENTIMENTOS NEGATIVOS	c)	-	-	-	-	-	-	-	-	3	11,5%	-	-
	d)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	f)	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,9%	-	-
	h)	-	-	-	-	-	-	-	-	2	7,7%	-	-
	i)	-	-	-	-	-	-	4	15,4%	3	11,5%	-	-
Total de Negativos		-	-	-	-	-	-	4	15,4%	9	34,6%	-	-

Legenda:

E.F. – Educação Física

Port. – Português

Mat. - Matemática

I - Indicador

MI – Médica por Indicador

MC- Médica por Categoria

F. – Frequência

% - Percentagem

