

1 2



9 0

FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Raphael Felipe de Sousa Pontes

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
DE MUNDÃO, ACOMPANHANDO 3 TURMAS DO 3º
CICLO DO ENSINO BÁSICO, NO ANO LETIVO
2022/2023

AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NUM
ESTUDO COM PROFESSORES DO DISTRITO DE VISEU.

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, orientado pelo/a Professor/a Doutor/a Aristides Machado Rodrigues, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Julho de 2023

Raphael Felipe de Sousa Pontes
2021148995

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO
DE ESCOLAS DE MUNDÃO, ACOMPANHANDO 3 TURMAS DO 3º CICLO, NO ANO
LETIVO 2022/2023.**

AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NUM ESTUDO COM
PROFESSORES DO DISTRITO DE VISEU

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

**Orientador: Professor Doutor Aristides
Machado Rodrigues**

**Coimbra
2023**

Esta obra deve ser citada como:

Pontes, R. (2023). Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido no agrupamento de escolas de Mundão Escola Básica EB2,3, acompanhando 3 turmas do 3º ciclo, no ano letivo 2022/2023 - As metodologias ativas de aprendizagem num estudo realizado no distrito de Viseu. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Raphael Felipe de Sousa Pontes, estudante nº 2021148995 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº 1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 20 julho de 2023
Raphael Felipe de Sousa Pontes

AGRADECIMENTOS

O percurso foi árduo e cheio de sacrifícios, muitos momentos gratificantes e outros mais exigentes que me permitiram evoluir como profissional, mas sobre tudo como pessoa.

Uma jornada destas não se realiza sozinho, sem o apoio emocional, a motivação e a orientação para o caminho certo não conseguiria chegar até a meta. Assim, não posso deixar de agradecer a todas às pessoas que contribuíram para o meu sucesso.

À minha família, um muito obrigado por todo o suporte que me deram, ao meu avô que me viu começar, mas não pode ver acabar, que sem dizer uma palavra educou-me com o exemplo. À minha avó, pai e irmão que com um gesto ou palavra sempre me incentivaram a continuar e sobretudo à minha mãe, mulher forte e altruísta que desde sempre tudo fez para que eu fosse feliz e realizado.

À minha namorada, que me encontrou num momento tão difícil, sempre compreensiva, apoiando-me durante todo o percurso. Aos meus grandes amigos Daniel Amaral e Daniel Ribeiro, companheiros de confissões, renovadores de energias. Agradeço pelos incentivos, pelo apoio e pela felicidade genuína em me verem alcançar os meus objetivos.

Aos meus colegas de estágio, não existem palavras para expressar a gratidão que sempre sentirei por me auxiliarem nas minhas dificuldades, pela compreensão, ajuda e motivação que me foram prestando ao longo do tempo. Todos vocês ganharam o meu respeito e admiração, pelos vossos traços de hombridade, amizade e resiliência. Levar-vos-ei na memória para onde quer que vá.

Aos meus orientadores de estágio da escola, Professor Doutor Miguel Fernandes, Professor Doutor Marco Aguiar e ao meu orientador da Faculdade Professor Doutor Aristides Rodrigues, serei para serem grato pela orientação, disponibilidade e paciência, pelos ensinamentos passados e pela conduta exemplar na qual me tentarei espelhar na minha futura prática profissional.

RESUMO

O Relatório de Estágio consiste numa análise crítica e reflexiva sobre a prática em contexto de estágio pedagógico desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Mundão em Viseu no ano letivo de 2022 e 2023. O estágio pedagógico é o culminar de toda a aprendizagem obtida no mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, lecionado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. A realização do estágio é um momento de transição onde o aluno se torna professor e onde a aprendizagem teórica se certifica na prática.

O presente documento não visa apenas descrever os processos e a intervenção ao longo do estágio, mas sim apresentar reflexões sobre todo o trabalho desenvolvido, contextualizado e fundamentado através da literatura. As análises apresentadas incidem nas dificuldades que sentimos ao longo do estágio quanto à nossa intervenção, bem como relativas a algumas estratégias implementadas; faremos igualmente um balanço sobre as competências desenvolvidas e que pensamos serem necessárias desenvolver no futuro.

Assim, este relatório estrutura-se em três capítulos. No primeiro procuramos contextualizar o leitor, apresentando a nossa história que antecede o estágio pedagógico, bem como o contexto onde o mesmo está inserido. No segundo capítulo, apresenta-se uma análise reflexiva sobre quatro grandes áreas de intervenção, sendo elas: as Atividades de Ensino-Aprendizagem, as Atividades de Organização e Gestão Escolar, os Projetos e Parcerias Educativas e por fim a Atitude Ético-Profissional. O terceiro capítulo encerra o documento, apresentando um estudo realizado ao longo do estágio pedagógico, cujo objetivo central consistiu na compreensão do grau de utilização das metodologias ativas de aprendizagem por professores de Educação Física do distrito de Viseu.

Palavras-chave: Educação Física, Estágio Pedagógico, Intervenção, Reflexão, Metodologias ativas de aprendizagem.

SUMMARY

The Teacher Training Report consists of a critical and reflective analysis of the practice in the context of the pedagogical internship developed at the Elementary School of Mundão at the Viseu district in the academic year 2022 and 2023. The pedagogical teacher training is the culmination of all the learning obtained in the Master's in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, taught at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra. The internship is a moment of transition where the student becomes a teacher, and theoretical learning is certified by the practice.

This document does not only aim to describe the processes and intervention throughout the internship but also to present reflections on all the work developed, where it is contextualized and based on the literature. The analyzes presented focuses on the difficulties felt throughout the internship regarding our intervention, as well as some implemented strategies where a balance on the developed skills and those that remain to be developed were carried out.

Therefore, this report is structured into three chapters. In the first chapter, we seek to contextualize the reader, presenting the story that follows the pedagogical internship and the context in which it is inserted. In the second chapter, a reflective analysis is presented on four major areas of intervention, namely: Teaching-Learning Activities, School Organization and Management Activities, Educational Projects and Partnerships and, finally, Ethical-Professional Attitude. Finally, the third chapter presents a study carried out during the pedagogical internship, whose main objective was to understand the degree of use of active learning methodologies by Physical Education teachers in the district of Viseu.

Keywords: Physical Education, Teacher Training, Intervention, Reflection, Active Learning Methodologies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Agrupamento de escolas de Mundão (AEM)

Núcleo de estágio de Educação Física (NEEF)

Professores orientadores da escola (POE)

Professor orientador da faculdade (POF)

Professores estagiários (PE)

Diretor de Turma (DT)

Necessidades educativas especiais (NEE)

Aprendizagens Essenciais (AE)

Programas Nacionais de Educação Física (PNEF)

Unidades didáticas (UD)

Metodologias ativas de aprendizagem (MAA)

ÍNDICE

RESUMO	V
SUMMARY	VI
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	VII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	3
1.1. História de Vida	3
1.2. Caracterização do contexto	4
1.2.1. A Escola	4
1.2.2. Recursos Materiais e Espaciais	5
1.2.3. O Grupo Disciplinar.....	6
1.2.4. O núcleo de estágio da disciplina de Educação Física.....	6
1.2.5. As turmas de Estágio Pedagógico	7
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	9
Área 1 – Atividades de Ensino Aprendizagem.....	9
2.1. Planeamento	9
2.1.1. Plano anual.....	10
2.1.2. Modelo por Etapas e Unidades didáticas.....	12
2.1.3. Plano de aula	15
2.2. Realização	15
2.2.1. Instrução	16
2.2.1.1. Preleção Inicial e Instrução.....	16
2.2.1.2. Feedback	17
2.2.1.3. Demonstração	18
2.1.2 Gestão.....	19
2.1.3. Clima de Aula e Disciplina	21
2.1.4. Decisões de ajustamento	23
2.3. Avaliação.....	23
2.3.1 Avaliação Formativa Inicial.....	24
2.3.2. Avaliação formativa	25
2.3.3. Avaliação Sumativa	25

2.3.4. Autoavaliação	26
2.4. Intervenção Pedagógica 2º Ciclo.....	27
Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar.....	28
Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas	30
Área 4 – Atitude Ético-Profissional	32
CAPÍTULO 3 – APROFUNDAMENTO TEMA PROBLEMA.....	34
3.1. Introdução.....	35
3.2. Metodologia.....	37
3.2.1. Amostra.....	37
3.2.2. Instrumentos	38
3.2.3. Procedimentos	38
3.3.4. Análise estatística.....	38
3.4. Resultados.....	39
3.5. Discussão de Resultados.....	43
3.6. Conclusões	44
BIBLIOGRAFIA.....	46
CONCLUSÃO.....	48
BIBLIOGRAFIA.....	49
ANEXOS	51

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Características da amostra.	37
Tabela 2 - Análise da normalidade “características das aprendizagens promovidas pelos professores”.....	39
Tabela 3 – Utilização das metodologias ativas de aprendizagem em relação ao género.	40
Tabela 4 - Características das aprendizagens promovidas pelos professores.	41
Tabela 5 - Características das aprendizagens promovidas pelos professores em relação ao sexo.	42

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Calendário escolar.....	51
Anexo 2 - Horário escolar e Mapa de rotação dos espaços	52
Anexo 3 -Planeamento anual / distribuição das matérias e etapas	53
Anexo 4 - Planeamento anual / distribuição das matérias e etapas	54
Anexo 5 - Grelha holística de avaliação	55
Anexo 6 - Questionário tema-problema	55
Anexo 7 - Certificado participação XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa	59

INTRODUÇÃO

Este documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, inserida no plano de estudo do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Estágio Pedagógico ocorreu no Agrupamento de Escolas de Mundão, onde foram acompanhadas três turmas ao longo do ano letivo sob a orientação dos professores do Agrupamento de Escolas, o Professores Doutores Marco Aguiar e Miguel Fernandes. O Estágio Curricular foi realizado sobre a orientação do Professor Doutor Aristides Machado-Rodrigues.

A intervenção prática é um momento fulcral na formação dos professores. A aplicação dos conhecimentos teóricos num ambiente prático, mas supervisionado, é um momento privilegiado na transição entre aluno (que absorve a informação teórica) e professor (que a aplica com o rigor e a competência necessária). Este ambiente simulado da realidade futura permite confrontar e complementar num ambiente pedagógico os conhecimentos adquiridos, identificar falhas, observar e aplicar estratégias de ensino num ambiente real permitindo o alcance da autonomia na prática profissional. Esta prática vai ser o primeiro passo de um longo processo de melhoria contínuo da qualidade de ensino pois com a experiência adquirida desenvolvem-se, aprofundam-se e melhoram-se práticas mesmo após o término do estágio pedagógico.

Neste documento, pretendemos apresentar uma reflexão sobre todo o percurso realizado no estágio, confrontando-o com uma crítica e fundamentando-a na literatura. Quanto à sua organização, o presente relatório estrutura-se em três capítulos: i) Contextualização da prática desenvolvida; ii) Análise reflexiva sobre a prática pedagógica; iii) Aprofundamento do tema-problema.

No primeiro capítulo, empenhamo-nos em apresentar uma sucinta contextualização, na qual expomos nossa trajetória de vida até o momento do estágio pedagógico, além de caracterizar minuciosamente o contexto em que este foi realizado. No segundo capítulo pretendemos apresentar uma reflexão sobre a intervenção pedagógica realizada ao longo do ano letivo, sendo composta por quatro áreas: i) Área um - Atividades de Ensino Aprendizagem, ii) Área dois - Atividades de Organização e Gestão Escolar; iii) Área três - Projetos e Parcerias Educativas Desenvolvidos; iv) Área quatro - Atitude Ético-Profissional. No último capítulo apresentamos o

estudo realizado no segundo semestre, no âmbito do tema-problema, intitulado: “*As metodologias ativas de aprendizagem num estudo com professores de Educação Física do distrito de Viseu*”. O estudo, pretende dar resposta a três objetivos, a saber: i) perceber o grau de conhecimento dos professores sobre as metodologias ativas/competências, designadamente compreender que metodologias de ensino utilizam nas suas aulas; ii) perceber se os professores dispõem de formação específica em metodologias ativas e onde a adquiriram; iii) compreender os tipos de aprendizagens que os professores mais consideram promover com a sua prática pedagógica.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1.1. História de Vida

A escola sempre foi um ambiente promotor de boas lembranças e que este estágio nos tem permitido revisitar sobre uma outra perspectiva. Em todos os ciclos de estudo por onde passámos, o jogo e o brincar estiveram sempre presentes, embora tenha tomado formas diferentes, consequência da minha maturidade e mudança de interesse. Para além disso, as aulas sobretudo as de Educação Física contribuíram para a compreensão do mundo, onde é necessário perceber e aplicar regras bem como treinar competências para ser bem sucedido no futuro.

Como consequência, a Educação Física sempre foi a disciplina em que demonstramos mais aptidão e interesse. Os professores tiveram um papel fundamental nesse interesse pois com a sua atitude positiva, elogios e críticas construtivas reforçaram o nosso gosto pela disciplina. Fora do ambiente escolar, dedicamo-nos ao futebol, onde para nós, a ênfase residia mais na participação, prazer e socialização. Esta também é parte fundamental do desporto que complementa a foco nas habilidades a serem aprimoradas. Entretanto, nos primórdios da nossa adolescência, notamos que passamos a ser selecionados com menor frequência para participar dos jogos. A principal razão residia no excesso de peso e descondicionamento físico que dele resultava. Assim, tomamos uma decisão pois era imperativo efetuar uma transformação: precisávamos emagrecer!

Iniciamos esse processo de emagrecimento com os recursos e conhecimentos que tinha na época, escolhendo as atividades em contexto de sala de ginásio como estratégia. O nosso espírito curioso e inquisitivo foi despertado e pesquisamos, perguntamos e planeamos os próximos passos. Este foi o nosso primeiro passo no mundo do desporto e com os poucos conhecimentos elaboramos o nosso plano que, mesmo sendo “amador”, auxiliou-nos no alcance dos nossos objetivos a curto prazo. Obtivemos um emagrecimento relativamente rápido, mas com consequências negativas incluindo várias lesões na tentativa de manutenção do peso que alcançamos. Embora tenhamos realizado muitos erros, frutos da falta de orientação profissional, este processo despertou um interesse mais aprofundado pelo desporto sobretudo na vertente pela prescrição de atividade física para poder guiar os outros num percurso em busca da saúde menos atribulado.

Paralelamente, acompanhava alguns treinadores de futebol em escalões de formação. O treino e o ensino da modalidade suscitavam-me interesse. Com 19 anos, por me encontrar muitas vezes lesionado e não poder competir adequadamente com os meus colegas, decidimos optar por

iniciar uma intervenção como treinador ao invés de nos manter como atleta amador. Assim, frequentamos o curso de treinador de futebol, mantendo o meu vínculo com a modalidade, mas dando um passo em frente e passamos a assumir um papel de liderança, responsável pelas decisões no planeamento e intervenção em campo. Mas, em retrospectiva apesar de ter uma experiência positiva que me permitiu perceber que o desporto era algo que queria fazer profissionalmente limitou-nos pois não nos permitiu acompanhar outros treinadores e evoluir com os seus conhecimentos numa fase inicial de carreira.

Inicialmente, o futebol e as atividades físicas nos ginásios foram as duas áreas onde queríamos intervir. Assim, decidimos ingressar em um curso da área de Ciências do Desporto, trabalhamos e estudamos ao mesmo tempo.

O gosto pelo ensino surge após a licenciatura. Mas, como muitas vezes não podemos atuar de imediato nas áreas em que queremos, aproveitámos as oportunidades que surgiram. Colaboramos em um projeto municipal que visava a dinamização de atividades físicas em contexto escolar na pré-escola e 1º ciclo do ensino básico. Nesta etapa percebemos duas coisas: ensinar trazia-nos mais realização do que competir e que nos faltavam conhecimentos suficientes para ensinarmos com qualidade. Assim procurámos especializar-nos na área de ensino, recorrendo ao Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários. O que se sucede de seguida é apresentado em parte neste relatório, onde expomos o culminar de toda a nossa história até ao presente.

1.2. Caracterização do contexto

1.2.1. A Escola

O agrupamento de Escolas de Mundão tem como sede a Escola B escola localiza-se num meio de predominância rural, distanciando-se cerca de 8 Km da Cidade de Viseu.

Dentro deste agrupamento integram as Escolas Básicas do 1º ciclo 1 e 2 de Mundão, a Escola básica de Cepões, a Escola Básica de Casal de Esporão, a Escola Básica de Cavernães, o Jardim de Infância de Cavernães, a Escola Básica de Travassós de Cima e a Escola Básica de Sanguinhedo de Côta.

O Agrupamento de Escola está integrado no programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) que tem com objetivos promover o sucesso educativo dos alunos e estilos de vida saudáveis bem como combater o isolamento.

Os alunos da Escola são provenientes das povoações de Mundão, São Pedro de France, Cavernães e União de Freguesias de Cepões, sendo, em grande parte, de uma realidade económica caracterizada como média/baixa onde prevalece a dificuldade de acesso a outras esferas de formação como a cultura e o desporto recreativo. Neste sentido, a Escola EB 2,3 de Mundão promove um conjunto de projetos e estabelece parcerias para combater esta realidade.

Na parte desportiva, a Escola tem um leque de possibilidades no desporto escolar. Integra na sua oferta as modalidades de badminton, ténis de mesa, atletismo, dança e futebol feminino. Adicionalmente, nas instalações desportivas da escola ocorre a dinamização de atividades de ténis de mesa sob a forma de desporto federado. Graças à articulação entre a escola, os professores de Educação Física e a associação de pais, independentemente do ciclo de estudos, todos os alunos do agrupamento têm a possibilidade de participar na modalidade.

Dentro da vertente cultural, encontramos os clubes de ciências, música e jornal da escola; a dinamização do projeto Canguru da Matemática e a existência do Projeto Cultural de Escola, que visa a exposição de trabalhos de natureza artísticas realizados pelos alunos na escola.

1.2.2. Recursos Materiais e Espaciais

A escola sede dispõe no seu edifício principal de: sala para a direção, sala para o secretariado, espaço de reprografia, um bar destinado aos alunos e outro destinado aos professores, sala de professores, cantina, sala de convívio e salas de aulas para as turmas.

No contexto desportivo, temos as instalações interiores que integram a sala dos professores de Educação Física, o pavilhão desportivo com uma área de 40x20m (onde se realizam todas as atividades desportivas coletivas e algumas individuais), a sala de ginástica, dois balneários e uma sala de arrumos apetrechada com equipamento de diversas modalidades. No exterior temos dois campos para a modalidade de futsal/futebol e Andebol, um campo de basquetebol, uma pista de atletismo e uma caixa de areia. A escola dispõe de excelentes recursos físicos, facilitando o planeamento dos professores nas aulas de Educação Física. Não existe a necessidade de se partilhar a mesma instalação por mais do que uma turma, o mapa de rotações está realizado para que cada turma ocupe um espaço durante determinado período temporal.

1.2.3. O Grupo Disciplinar

O Grupo Disciplinar de Educação Física integra dois professores do grupo de recrutamento 260 e três professores do grupo de recrutamento 620. A equipa docente compõem-se de três professores efetivos e dois contratados para lecionar no presente ano letivo, bem como quatro professores estagiários.

Os professores realizam habitualmente uma reunião de articulação às quartas-feiras, entre as 14:00h e as 15:00h. Nesse momento são debatidas todas as questões relativas a: projetos; desporto escolar; avaliações; necessidades de cooperação e articulação e medidas a serem implementadas. Os professores promovem o debate e a partilha de opiniões, sempre através de uma conduta pró-ativa e reflexiva, visando o alcance de melhores condições para a disciplina e para os alunos.

Os professores estagiários acompanham as reuniões onde é fomentada a participação ativa nas mesmas. Os debates, a apresentação de opiniões diversas e diferenciadas num ambiente propício ao conhecimento permitem o enriquecimento de todos os intervenientes. Nestas, os professores estagiários têm acesso as opiniões baseadas em experiências de professores com elevados anos de prática docente e a possibilidade de debater ideias e estratégias bem como a possibilidade de partilhar conhecimentos teóricos mais atualizados que enquadrados na experiência dos docentes permitem uma melhoria continua na qualidade do ensino. A par destes fatos, os professores estagiários têm ainda a responsabilidade de realizar as sùmulas, preenchendo as mesmas com todas as informações debatidas nas reuniões de articulação.

1.2.4. O núcleo de estágio da disciplina de Educação Física

O Núcleo de Estágio é composto por quatro alunos da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, com idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos. Todos os alunos realizaram a sua licenciatura na mesma instituição, diferindo apenas no período de realização.

Para orientação dos professores estagiários do núcleo de estágio de Educação Física (NEEF), existiram dois professores orientadores da escola (POE) e um professor orientador da faculdade (POF). Cada POE orientou dois professores estagiários (PE). Durante os período letivo, os professores estagiários acompanharam uma turma diferente, o que proporcionou a oportunidade de trabalhar com ambos os orientadores da Escola. Este processo revelou-se

fundamental na aprendizagem dos PE, pois embora os raciocínios por detrás dos processos de lecionação sejam semelhantes, a individualidade de cada POE enriqueceu a aprendizagem dos PE.

A orientação ocorreu sobretudo de três formas: após a lecionação das aulas das turmas de estágio, à quinta-feira através de uma reunião e em ambientes não formais (onde os PE procuraram retirar as suas dúvidas nos momentos em que os POE estavam disponíveis). Os pontos fundamentais incidiam sobretudo nos erros mais comuns e nas possibilidades de correção em futuras oportunidades.

Relativamente à orientação do POF, cada aluno do NEEF foi observado pelo menos 2 vezes em cada período. Os elementos do NEEF procuraram estar presente nos momentos de observação de cada colega. Assim, no final de cada momento de observação realizava-se um balanço geral onde em discutidos em grupo os pontos mais positivos e menos positivos. Posteriormente, recebíamos o feedback de ambos os orientadores, quer da escola, quer da faculdade. Estes dois momentos de avaliação e crítica construtiva quer pelos elementos orientadores bem como os pares levou ao enriquecimento coletivo, colmatação de falhas e discussão conjunta de estratégias a implementar no futuro. Estes momentos privilegiados de orientação com o POF também permitiam o esclarecimento de dúvidas em assuntos diversos, nomeadamente assuntos relacionados aos estágios e às unidades curriculares. Este processo que integrava sempre uma informação de retorno, foi, ao longo de todo o estágio, uma das componentes mais importantes promotoras de aprendizagem. No final, foi possível traçar uma linha clara de desenvolvimento, onde conseguimos identificar as competências que desenvolvemos em cada momento e constatar o processo de autonomia alcanço no decurso do estágio.

1.2.5. As turmas de Estágio Pedagógico

Inicialmente foi proposto a cada PE a escolha das turmas onde queriam iniciar o seu estágio pedagógico. No entanto, derivado da prática do ano letivo anterior, os POE informaram que após cada período haveria uma troca de turma. Este processo foi sempre procedido por uma reflexão conjunta com POE, que realizavam sugestões sobre as turmas que os PE deveriam assumir, mas tendo os PE possibilidade de discussão e a decisão sobre a turma a acompanhar. Esta prática revelou-se importante na medida em que cada turma com a sua individualidade apresentava desafios e dificuldades diferentes. Assim, esta discussão e partilha de informação permitia aos PE uma adaptação mais facilitada pois já dispunham de algum conhecimento sobre as mesmas.

No terceiro período passámos pela experiência de lecionar todas as turmas asseguradas pelos POE durante uma semana, a qual foi denominada de “semana intensiva”. Assim, num momento de maior competência como professores, pudemos perceber como será o quotidiano futuro da nossa profissão. A gestão, planeamento de aulas de várias turmas simultaneamente bem como a necessidade de tomada de decisões ágeis em ambiente de aula pode ser desafiante e recompensador. As turmas assumidas foram o 7ºA, o 9ºA e o 9º B, cada uma em um período pela ordem apresentada.

A turma do 7º A é composta por 7 alunos do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Relativamente à disciplina de Educação Física, importa referir a existência de um aluno com necessidades educativas especiais (NEE) por ter autismo em um grau moderado e uma aluna com limitações relativas a força do core e músculos do pescoço. Através de informações recolhidas na primeira reunião de conselho de turma, no dia 13 de setembro de 2022, foi referenciado que a turma apresenta, segundo a opinião da maioria dos professores, um potencial de aprendizagem muito elevado. No entanto, um dos aspetos mais negativos da turma relaciona-se com a facilidade com que se distraem e saem das tarefas.

A turma do 9º A é constituída por 8 alunos do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Tal com a turma anterior, esta é considerada uma turma com um potencial de aprendizagem muito interessante. Apesar de não terem sido sinalizados evidenciados alunos com necessidades especiais, a turma apresentava três alunos que apresentam dificuldades na disciplina. O trabalho com estes alunos foi mais desafiador pelo pouco empenho e motivação demonstrados, mas foi tomada atitude positiva, com reforço positivo, elogios e críticas construtivas com o intuito de aumentar o gosto pelas aulas.

A turma do 9º B é constituída por 14 alunos do sexo masculino e 7 do sexo feminino. As informações caracterizavam a turma como mediana/alta, existindo potencial de aprendizagem. Os alunos foram caracterizados como trabalhadores e aplicados. No entanto, existiam alguns elementos com a capacidade de destabilizar o bom funcionamento da aula. Foi realizado um trabalho diferenciado com estes alunos tentando promover o trabalho em equipa, o respeito pelas regras e bom funcionamento das aulas. Alguns alunos apresentavam dificuldades na disciplina e baixa motivação e foram implementadas as estratégias acima descritas. Importa referir ainda a existência de um aluno com excesso de peso/obesidade.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Após um enquadramento geral do contexto do estágio, segue-se no capítulo seguinte uma análise reflexiva sobre a prática efetuada no âmbito do estágio. O mesmo capítulo divide-se em quatro grandes áreas de intervenção, a saber: i) Área 1 – Atividades de Ensino Aprendizagem; ii) Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar; iii) Área 3 – Projeto e Parcerias Educativas e iv) Área 4 – Atitude Ético-Profissional. Pretende-se sobretudo apresentar uma análise crítica e reflexiva sobre a intervenção realizada, evidenciando as competências, as dificuldades, os desafios e as oportunidades de melhoria. Na área um, podemos identificar 3 domínios fundamentais no processo de formação no estágio pedagógico: Planeamento; Processo Ensino-Aprendizagem e Avaliação.

Área 1 – Atividades de Ensino Aprendizagem

2.1. Planeamento

O planeamento é uma das etapas fundamentais na intervenção do professor. Num primeiro momento o professor deve reger-se pelas Aprendizagens Essenciais (AE), podendo até consultar os anteriores Programas Nacionais de Educação Física, para procurar alcançar os objetivos que ambos definem, adaptando-os às necessidades e características da escola e dos alunos (Januário, 1996).

Dentro do planeamento, o professor tenta antecipar cenários, conjugar recursos e facilitar aprendizagens. No entanto, é importante referir que o planeamento é um processo contínuo e que embora realizado previamente à intervenção, e terá de ser flexível e permitir alterações ao longo do processo. Esta etapa situa-se no plano da intenção e da projeção das decisões do professor, devendo o mesmo retificá-lo sempre que haja necessidade de o fazer.

Durante a elaboração do planeamento, o professor deve seguir uma ordem decrescente, elaborando primeiramente o cenário geral, evoluindo de seguida para os cenários mais específicos. Primeiramente, deve-se elaborar o plano anual de atividades, de onde surgem à posteriori as unidades de ensino, que por sua vez, sustentam as estratégias e as opções tomadas nos planos de aula (Bento, 2003).

Nos pontos seguintes iremos refletir sobre três dimensões do planeamento: O Plano Anual; as Unidades de Ensino (modelo por etapas) e o Plano de aula.

2.1.1. Plano anual

No plano anual tivemos em atenção a realidade em que estão inseridas o AEM e os dados obtidos relativamente à Escola, turma e o nível de competência dos alunos em cada matéria. Após a análise procedemos a tomada de decisões, onde estipulámos objetivos e conteúdos, aplicando determinadas metodologias e estratégias para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

O modelo de ensino utilizado pelo NEEF foi por etapas, que aprofundaremos de seguida. Assim, após a primeira etapa, relacionada com a avaliação inicial, estruturámos o documento de forma a poder organizar o trabalho respetivo da nossa turma de estágio, onde tomámos as decisões sobre a dimensão curricular, adequamos o nível de objetivos e realizámos ao longo do ano as alterações e os reajustes necessários, tal como refere o antigo documento do PNEF (Jacinto et al., 2001). Este documento respeita também as decisões que o Grupo de Educação Física da Escola estipulou relativamente ao currículo.

Para que fosse um documento robusto e verdadeiramente orientador, estipulamos seis áreas fundamentais a constar no documento, sendo elas: A caracterização dos recursos materiais, espaciais e humanos; a análise dos resultados obtidos das avaliações iniciais; a organização da distribuição das matérias de ensino ao longo de todo o ano letivo; a definição dos objetivos de aprendizagem, onde integraram os objetivos mais gerais e os objetivos específicos; a definição das estratégias, métodos, estilos de ensino e a avaliação formativa e sumativa.

Sendo um documento tão importante e realizado numa fase inicial, sentimos algumas dificuldades na sua construção. Inicialmente, foi difícil perceber quantas aulas teríamos de direcionar para cada matéria. Embora soubéssemos que as matérias onde os alunos demonstravam mais dificuldades fossem as que teriam um maior número de aulas, refletimos várias vezes sobre quantas, em específico, teríamos de definir. Para colmatar esta dificuldade começámos por identificar quantos tempos letivos as turmas teriam para a matéria de Educação Física, distribuindo os mesmos uniformemente por todas as matérias. De seguida, analisamos as matérias prioritárias privilegiando estas com mais tempos letivos em detrimento das não prioritárias. Uma vez que seria necessário conjugar os tempos letivos, o mapa de rotação dos espaços e as matérias prioritárias este processo foi mais moroso e complexo que o previsto inicialmente. Este processo foi realizado diversas vezes, devido às incompatibilidades e dificuldade de conjugação de todos os fatores

anteriormente descritos. Em várias ocasiões, recorremos à ajuda dos POE para nos orientarem nos mais pequenos detalhes. Em retrospectiva, acredito que as dificuldades que enfrentamos eram amplamente resultado da nossa insegurança e inexperiência. Alguns obstáculos que pensávamos impossíveis de superar na distribuição eram resolvidos por meio de pequenas decisões e estratégias que, naquele momento, não éramos capazes de perceber.

A elaboração deste documento foi, sem dúvida, um exercício de profundo raciocínio que marcou o início do nosso estágio. A seleção e operacionalização dos objetivos também foi um dos pontos onde mais sentimos dificuldades. No início não compreendíamos alguns objetivos, pois muitas vezes usávamos a referência do treino e da performance que não se enquadram totalmente dentro do ensino. Foi preciso debater com os POE e pedir que em algumas circunstâncias nos explicassem o que de fato os objetivos das aprendizagens essenciais queriam representar como aprendizagem. Quanto à operacionalização, sentimos dificuldades em saber quais estratégias, métodos e estilos de ensino deveriam ser implementados, pois os que conhecíamos eram direcionados para a vertente do treino.

Relativamente à avaliação e classificação, foram definidos os momentos em que ocorreriam ao longo de todos os períodos. Previamente, foram-nos facultados os documentos onde constavam os critérios de avaliação da disciplina. Embora estivessem muito bem organizados e serem apresentados de uma forma prática, foi apenas com a realização dos momentos de avaliação e com a intervenção prática nesta vertente, que pudemos compreender como de fato funcionava o sistema estipulado pelo núcleo da disciplina. No geral, não representaram grandes dificuldades, existindo apenas a necessidade de nos familiarizar-nos com a forma em que a avaliação e classificação estavam organizados.

Após termos ultrapassado estas dificuldades, percebemos que o contexto da escola facilita muito a intervenção do professor relativamente ao planeamento anual. A anterior afirmação sustenta-se pelas boas condições espaciais e materiais que a escola dispõe. O mapa de rotações de espaços prevê que cada turma utilize um determinado espaço sem que o tenha de partilhar com mais nenhuma turma. Embora tenhamos sido privilegiados neste aspeto, antecipamos que, mesmo assim, o futuro talvez não seja tão facilitado. Na verdade, temos a noção de que a maioria das escolas não prevê este privilégio. Existem por vezes, várias turmas a dividir em os mesmos espaços, obrigando à que os professores tenham de se adaptar constantemente e por vezes estipular estratégias que, não sendo as ideais, são as possíveis.

2.1.2. Modelo por Etapas e Unidades didáticas

Segundo a bibliografia (Rosado, 2001) podemos afirmar que existem três modelos de planejamento anual utilizados no nosso país. O modelo tradicional denomina-se por blocos, onde se inicia e termina uma matéria dentro de um período, em alternativa encontramos o modelo por etapas e o modelo misto. Conforme referido anteriormente, o NEEF seguiu as recomendações dos POE e realizou o planejamento misto, onde a maioria das matérias foram abordadas por etapas e apenas algumas por blocos.

A justificação pela utilização deste modelo misto fundamenta-se no PNEF (Jacinto et al., 2001), onde se prevê que o professor programe períodos mais curtos das matérias, dividindo-a por todo o período, que tenham características diferentes consoante o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Dentro do modelo por etapas, podemos encontrar 4 etapas distintas (Rosado, 2001), mas que se complementam, a saber: i) Etapa 1 – Avaliação inicial; ii) Etapa 2 – Aprendizagem/Desenvolvimento; iii) Etapa 3 – Desenvolvimento/Aplicação e iv) Etapa 4 – Consolidação/Avaliação Sumativa.

O processo de aprendizagem e domínio dos PE relativamente ao modelo por etapas aconteceu progressivamente durante o ano todo. Na sua génese, este modelo não apresentava grandes dificuldades na compreensão, pois aparentemente seria apenas necessário dividir as matérias ao longo do ano letivo e adequar os conteúdos em cada etapa, no entanto, inicialmente, encontrámos algumas dificuldades em compreender como integrar as matérias dentro deste modelo de planejamento. Algumas etapas eram de fácil compreensão como a primeira, onde tivemos de realizar a avaliação formativa inicial dos alunos. No entanto, as outras etapas não foram compreendidas na totalidade desde o início. Para a operacionalização de um planejamento, é importante a experiência dos professores com as mesmas pois quanto mais aprofundado é o seu conhecimento mais facilitado é o seu planejamento. Nós iniciamos o estágio com esta lacuna em algumas matérias, o que aliado a outras lacunas do ponto de vista didático, dificultou inicialmente a tarefa de planejamento de etapas de aprendizagens dos alunos de forma eficiente. Essa falha encontrada foi colmatada com o apoio dos POE, no sentido de compreendermos efetivamente as etapas. A capacidade de reconhecer os limites do nosso conhecimento inerente a uma fase inicial de estágio permitiram que, conjuntamente com POE, fossem criados planos com o objetivo de fornecer a melhor aprendizagem aos alunos apesar das dificuldades sentidas. A experiência prática obtida após a realização destas mesmas etapas permitiu, em retrospectiva, compreender raciocínio

inerente às mesmas. E permitiu uma reflexão posterior relativamente às expectativas do que seria o plano e à constatação da realidade bem como das dificuldades sentidas, provavelmente fruto da ânsia de querer compreender inicialmente e sem passar por todo este processo. No entanto, com o decorrer do estágio acabou por se tornar um processo de aprendizagem gradual, natural e que irá facilitar a realização destes mesmos planos no futuro.

O planeamento por blocos é utilizado na maioria das escolas, sendo o planeamento por etapas ainda recusado por muitos professores de Educação física que não reconhecem as suas potencialidades. Nesta premissa, cremos que fomos privilegiados em poder experienciar esta abordagem, onde desenvolvemos competências complementares que nos permitem ter uma visão mais diversificada e fundamentada sobre os modelos de planeamento. O domínio desta forma ou outra de planeamento não está totalmente alcançado. No entanto, acreditamos que conseguimos adquirir bases sólidas que nos permitem intervir no futuro de uma forma mais segura, onde já teremos uma visão completa de todo o processo, sendo mais fácil decidir como manipulá-lo consoante as características dos alunos.

Relativamente às unidades didáticas, as mesmas podem ser entendidas como unidades de programação que auxiliam a prática docente, constituindo um conjunto de tarefas de ensino e aprendizagem, que visam dar resposta a algumas das principais questões levantadas pelos professores – sobre o que devemos ensinar; quando devemos ensinar; de que forma devemos ensinar e por fim como devemos avaliar (Pais, 2013).

Visto que todos os elementos do núcleo de estágio lecionarem em turmas do 3º ciclo, realizámos um trabalho colaborativo onde cada um de nós ficou responsável pela elaboração de um conjunto de unidades didáticas. Posteriormente, facultámos as nossas UD entre os elementos do núcleo, procedendo ao ajuste das mesmas às características das nossas turmas.

A elaboração destes documentos foi para nós um processo fundamental, para além de ajudar na nossa orientação pedagógica, permitiu-nos aprofundar conhecimentos nas matérias que tínhamos mais dificuldades. Este aprofundamento resultou em planos de aula mais robustos e fundamentados, com intervenções mais próximas às desejadas.

Inicialmente prevíamos a utilização dos estilos de ensino por comando; por tarefa; inclusivo e por descoberta guiada (Mosston & Ashworth, 2008). No entanto, tivemos algumas dificuldades em operacionalizar o estilo de ensino por descoberta guiada, onde nos sentíamos mais seguros na utilização dos três primeiros apresentados. Esta insegurança deveu-se particularmente pelo fato de sentirmos que os alunos não estavam preparados para autonomia que o estilo privilegia e pela nossa dificuldade em construir as tarefas com estas características.

As estratégias de ensino bem como os métodos escolhidos, resultaram das sessões de acompanhamento e orientação dos POE e do POF e também da consulta da bibliografia disponível. As estratégias estipuladas foram utilizadas, na generalidade, em todas as turmas. No entanto, foi necessário estipular outras que se adequassem ao contexto de cada turma. Algumas turmas apresentavam problemas maiores na indisciplina, o que nos obrigava a preparar minuciosamente os grupos de trabalho, enquanto outras turmas apresentavam debilidades quanto à motivação, o que nos obrigava a promover tarefas e ajustar a intervenção a essas características.

Quanto aos métodos de ensino consideramos necessário evoluir mais no sentido da compreensão e domínio do método Teaching Games for Understanding, que na nossa opinião, é um dos métodos mais eficientes e motivadores para o ensino dos jogos desportivos. No entanto, foi um dos métodos onde não conseguimos explorar e desenvolver com a profundidade desejada. A utilização deste método decorreu de exemplos já existentes na literatura, o que se torna insuficiente para as aprendizagens que necessitamos desenvolver.

A ordem dos conteúdos segue a estrutura proposta por Vickers (1990). A seleção dos conteúdos durante as aulas parte do mais simples para o mais complexo, levando em conta a estrutura e as abordagens metodológicas de cada matéria. A título de exemplo e de uma forma resumida, nos jogos desportivos coletivos iniciámos a abordagem através dos gestos fundamentais, abordamos as questões mais táticas do jogo e finalizámos através do modelo de educação desportiva, onde os alunos aplicaram as aprendizagens em contextos próximos ao jogo. Uma das dificuldades que sentimos neste modelo foi gerir a atitude dos alunos dentro das tarefas, que procuram a todo o custo o sucesso no jogo, tendo por vezes atitudes menos adequadas. Para evitar estas situações, definimos um conjunto de regras que não desvirtuassem o jogo, mas que retirassem o foco do resultado e da performance, tendo sido eficazes para o pressuposto definido.

Tivemos algumas dificuldades na escolha das tarefas para os conteúdos e consequentes progressões, isto deveu-se pelas nossas experiências no contexto de treino, que não se adequam à realidade das escolas. Posteriormente, com a prática, compreendemos a diferença de contextos e procurámos aplicar tarefas com outros graus de complexidades, ajustando-as com mais coerência às necessidades dos alunos. Também tivemos algumas dificuldades no início com a diferenciação pedagógica, sobretudo na definição das alterações e dos ajustes necessárias das tarefas para que estas fossem adaptadas a todos os alunos e aos diferentes níveis de competência que podem estar presentes numa mesma turma. A estratégia adotada passou pelo debate entre os elementos do núcleo de estágio e os POE e reflexão sobre cada tarefa após a sua aplicação, reconhecendo as debilidades, potencialidades e o grau de eficiência para o propósito em que foi definida.

2.1.3. Plano de aula

O plano de aula integra a dimensão mais micro do planeamento, sendo uma parte essencial do processo de ensino, nele consta a projeção quanto a ação ser desenvolvida pelo professor e pelos alunos (Bento, 2003).

A estrutura utilizada para o plano de aula foi a mesma facultada pela Unidade Curricular de Didática, frequentada no 1º ano do mestrado. Inicialmente tivemos algumas dificuldades em manipular esta estrutura as nossas preferências, resultando em planos pouco estéticos e funcionais. Por este motivo, fomos alvo de críticas construtivas pelos POE e POF que nos estimularam a realizar as alterações necessárias, tornando o plano mais objetivo, coerente e perceptível. Esta ação foi de extrema importância, pois permitiu-nos trabalhar com mais rigor e eficiência.

No cabeçalho do plano de aula, apresentámos as informações que permitiam situá-la dentro da unidade didática, integrando também as informações sobre o número da aula, os recursos necessários, as funções didáticas e os objetivos propostos para a aula.

A estrutura final que o plano apresentou, fundamenta-se em 4 partes fundamentais – Uma parte inicial de apresentação das informações sobre a turma, a aula, o momento e a função didática e os objetivos; uma parte inicial da aula; uma parte fundamental e uma parte final. Nas três últimas partes constavam os tempos de prática (parcial e total), os objetivos, descrições das tarefas, critérios de êxito, e estilos de ensino e estratégias a serem utilizadas.

Inicialmente tivemos muitas dificuldades na conceção dos planos de aula, pois demorávamos algum tempo para elaborá-los. Esta dificuldade deveu-se principalmente ao pouco conhecimento que tínhamos sobre as matérias, o que gerava alguma insegurança na escolha das estratégias e das situações de aprendizagem, incluindo também a diferenciação pedagógica. As leituras realizadas, o aprofundamento dos conhecimentos e o próprio decorrer do processo de estágio foram atenuando estas dificuldades, onde conseguimos evoluir e tomar decisões mais rápidas e coerentes.

2.2. Realização

Elaborado o planeamento, o professor passa à interação com os alunos. Nesta fase, confronta-se a teoria e as decisões com a sua aplicabilidade real na prática (Quina, 2009). A atuação do professor é uma etapa fundamental que pode facilitar ou dificultar a participação que

os mesmos têm na aula, interferindo na qualidade das aprendizagens dos alunos (Onofre & Carreiro da Costa, 1994).

Por ser de extrema importância para o processo de ensino aprendizagem, apresentamos a reflexão baseada em 4 dimensões, a saber: Instrução; Gestão; Clima e Disciplina- sugeridas por Siedentop (1983).

2.2.1. Instrução

O momento de instrução é interação ativa entre professor e aluno, nela é possível que o professor transmita informação fundamental aos alunos relacionados com os objetivos e conteúdos que serão abordados (Siedentop, 2008). De seguida iremos abordar algumas componentes que fazem parte da dimensão Instrução.

2.2.1.1. Preleção Inicial e Instrução

A preleção inicial por vezes é o primeiro contato que os professores têm com os alunos no dia da aula, onde por norma o professor assume ativamente esta parte da aula. Para uma correta preleção e instrução, é necessário que o professor tenha particular atenção a um conjunto de características verbais (volume de voz, ressonância e articulação entoação) como também a algumas características não verbais (contacto visual, expressões faciais e entusiasmo do professor) tal como referido por Rosado & Mesquita (2009).

Neste momento da aula, o professor para além da função instrucional, deve procurar motivar os alunos e estabelecer a organização geral da aula. Existem algumas fases descritas por (Siedentop, 1983) para o momento de preleção: Apresentação dos objetivos propostos para a aula; Estabelecer a conexão com as aulas anteriores da unidade didática ou posteriores; Apresentação dos conteúdos; e da estrutura organizativa para a aula; aferição da existência de compreensão pelos alunos das informações dadas.

Numa fase mais inicial do projeto, sentimos algumas dificuldades em conseguir cumprir os pressupostos anteriormente referidos. O primeiro desafio foi conseguir ajustar a nossa postura tanto verbal como não verbal aos alunos de forma a captar a sua atenção, posteriormente percebemos que demorávamos mais tempo do que o necessário, utilizando informações em excesso. Como estratégias passámos a preparar os pontos fundamentais que seriam abordados

dentre deste momento, onde procurámos ser rápidos, objetivos e eficientes. Com a implementação desta estratégia conseguimos rapidamente ultrapassar as dificuldades apresentadas inicialmente.

2.2.1.2. Feedback

Este parâmetro da instrução é um dos mais importantes no processo de ensino aprendizagem, pois permite ao aluno perceber o que pode fazer para evoluir na sua aprendizagem.

No início da prática pedagógica, utilizámos com mais frequência os feedbacks prescritivos, com o decorrer do mesmo e após várias intervenções dos nossos POE, compreendemos que esta tipologia por si só não era suficiente, pois fornecíamos sempre as soluções previamente e não promovíamos o raciocínio do aluno. Após refletirmos nestas questões, procurámos diversificar o tipo de feedback incluindo também o descritivo e o interrogativo. Nessa altura, sentimos que com esta alteração promovíamos aprendizagens mais profundas nos alunos.

Após estarmos confortáveis com a transmissão de feedback, deparámo-nos com outro problema, estávamos constantemente a corrigir aos alunos e nunca utilizávamos o feedback avaliativo para realizar avaliações aprovadoras, que reforçassem aquilo que os alunos realizavam corretamente, o que levou à alguma desmotivação por parte dos alunos e consequente redução do clima positivo de aula. Colmatámos esta debilidade tentando conjugar todos os tipos de feedback mencionado, procurando o momento pertinente para cada um deles.

Quanto à forma do feedback, utilizámos com mais frequência a auditiva, sendo muitas vezes acompanhada pela visual, onde complementámos a informação com demonstrações dos conteúdos. Não encontramos vantagens no *feedback* *quinestésico* nas modalidades coletivas, apenas o fizemos dentro das modalidades de ginástica, onde esta forma assumiu especial relevo pela natureza da matéria.

Por outro lado, tivemos algumas dificuldades em fornecer feedbacks individuais no início do estágio porque perdíamos o foco na gestão e controlo da turma. Com a prática e a assimilação de informações pertinentes ultrapassámos esta debilidade, sendo notório a nossa evolução no final do estágio.

De fato, também nos sentíamos algo inseguro quanto ao fornecimento de feedback, onde esta postura levava-nos a que não nos arriscássemos a dizer algo que não tínhamos a certeza. Só conseguimos ser eficazes nos momentos em que começámos a dominar alguns conteúdos, sendo que o estudo dos mesmos representou um papel fundamental no alcance desta competência.

Sabemos que esta etapa faz parte da nossa aprendizagem, mas também entendemos que esta não deve ser a postura de um professor, pois muitas vezes se o aluno não é corrigido acaba por aprender ou consolidar um erro.

2.2.1.3. Demonstração

A demonstração permite aos alunos integrarem a informação transmitida na instrução dentro de uma imagem visual sobre a tarefa a ser desenvolvida. Este momento é de especial importância pois a imagem com que ficam poderá ser aquela que tentarão reproduzir, o que leva à que o professor pondere bem em como irá apresentá-la.

As primeiras demonstrações que realizámos foram muitas vezes parciais; como refere Rosado & Mesquita (2009), o professor deve procurar apresentar as tarefas de uma forma global, para que o aluno consiga perceber a tarefa na sua totalidade. Com a observação das aulas dos nossos colegas, conseguimos alcançar a importância de uma demonstração global, onde posteriormente retificámos a intervenção e alcançado formas de demonstração de com maiores valores pedagógicos. Também ocorria com frequência, o professor estar a demonstrar tendo alunos mal posicionados, fato ocorrido pela nossa incapacidade de estar atento a vários aspetos da aula. Assim, alguns alunos não ficavam com uma imagem adequada dos movimentos solicitados pelo professor. Foi necessário que começássemos a planejar algumas demonstrações, para evitar este pormenor que põe em causa a aprendizagem dos alunos. Após o planeamento de algumas demonstrações, as mesmas começaram a ser realizadas de forma mais eficiente acontecendo com naturalidade, sem a necessidade de continuar a planeá-las.

Outra situação muito prevalente, foi o fato de que, inconscientemente, procurámos sempre os mesmos alunos para realizar as demonstrações das tarefas. Esta estratégia, embora por vezes efetiva, pois os alunos escolhidos eram mais proficientes, gerava um aumento na percepção de superioridade dos alunos escolhidos em relação aos demais da turma e de inferioridade dos outros. Após sermos chamados à razão, começamos a atuar em conformidade, fator que de certa forma também contribuiu para um bom clima geral na aula.

Em algumas tarefas considerámos desnecessária a utilização de demonstração, sobretudo em tarefas de complexidade muito reduzidas ou tarefas que os alunos já tenham realizado em aulas anteriores. Acreditamos que a demonstração é fundamental para a compreensão dos conteúdos pelos alunos, porém a necessidade de se promover maiores tempos de empenhamento motor levamos, em algumas circunstâncias, a ponderar o benefício da sua utilização.

Uma das situações pouco exploradas, foi a utilização de meios digitais para a demonstração de determinados conteúdos ou tarefas. Acreditamos que esta é uma estratégia bastante útil no cumprimento dos pressupostos da demonstração e do ganho de tempo útil de aula. No entanto, mesmo que disponibilizássemos informações aos alunos através de canais digitais, percebíamos que não eram suficientes uma total assimilação. Assim preferimos dar prioridade à forma tradicional.

2.1.2 Gestão

A dimensão gestão relaciona-se diretamente com a organização da aula. Esta organização não prevê apenas um componente específica, mas sim várias como: a gestão do tempo de aula, de tarefa e transições; dos espaços e dos materiais. O professor gere também alunos através das suas motivações e atitudes. A competência nesta dimensão é fundamental para o sucesso pedagógico da aula, pois quando bem desempenhada, facilita as condições de ensino e aprendizagem dos alunos (Quina, 2009).

A gestão do tempo das tarefas foi um desafio para nós. Durante algum tempo tivemos dificuldades em conseguir que a tarefa durasse o tempo estipulado no plano de aula. Isto levava à um constante ajustamento das tarefas posteriores. Percebemos também que o número de tarefas selecionadas para o tempo disponível de aula era superior ao que conseguíamos gerir pois subestimávamos o tempo necessário para as tarefas. Este padrão resultava em demasiadas transições e perdas de tempo. Após ter sido reconhecida esta falha fomos ao longo do tempo adequando o número de tarefas e mantivemos entre duas a três tarefas na parte fundamental. E com este menor número de tarefas definido foi possível atribuir mais tempo para cada uma. Com esse ajuste, a qualidade da aula foi melhorada pois os alunos conseguiam realizar mais repetições da mesma tarefa, o professor conseguia intervir com feedback em todos os grupos e já não havia a necessidade de ter de se prolongar as tarefas.

Para além desta adequação utilizamos também algumas estratégias disponibilizadas pelos nossos POE de forma a melhorar a eficiência e aumentar o tempo útil de aula. Deixo alguns exemplos das mesmas. O ensino da forma como se posicionar no espaço no início da aula, sistematizava o procedimento de chamada atribuição de presenças pois com este método mais rapidamente se percebia se estavam todos presentes e marcava as presenças. Nas modalidades coletivas, outra estratégia utilizada, foi o planeamento prévio das equipas, com a entrega dos coletes aos alunos a ocorrer no início da aula e a utilização do quadro presente no pavilhão para

indicar as posições para onde cada aluno se deveria dirigir após a preleção. Inicialmente no final de cada tarefa, era frequente solicitarmos aos alunos que se aproximassem de nós para darmos nova instrução. No entanto, este momento era acompanhado por bolas a baterem no chão e a fazerem barulho. Para contornar esta dificuldade, por orientação dos nossos POE, definimos que nestes momentos todas as bolas deveriam estar no chão e sem serem tocadas. Estratégias como estas ajudam o professor a ser rápido nas transições e perder o menor tempo possível aumentando o precioso tempo útil. Continuaremos a utilizá-las por reconhecer nelas uma importância de relevo para a nossa prática pedagógica no futuro, bem como a procurar novas estratégias de forma a sistematizar e simplificar procedimentos e melhorar a gestão do tempo.

A gestão dos espaços e do material não representou um problema maior para os professores estagiários. A escola encontra-se bem abastecida de muito material para as várias modalidades bem como de espaços diversos o que facilitava o trabalho dos PE pois não havia a necessidade de partilhar estes recursos. No entanto, apesar de nos sentirmos privilegiados por estes fatores, por outro lado, cremos que iremos ter algumas dificuldades nas próximas experiências como docentes pois sabemos que a realidade das maiorias da escola não corresponde à realidade de onde realizámos o estágio. São competências que teremos de desenvolver, através da reflexão e do suporte dos futuros colegas mais experientes. Uma das estratégias promissoras utilizadas na gestão de tempo e material foi a preparação de materiais móveis e fixos previamente à aula. Esta estratégia permitiu rentabilizar o tempo de aula e garantiu que possuía todos os materiais necessários para a aula planeada. Também permitiu adequar o plano de aula pois caso algum material estivesse indisponível era possível previamente à aula encontrar uma tarefa alternativa. Assim, antecipam-se obstáculos e criam-se estratégias para os resolver dificuldades futuras ainda antes dos alunos entrarem nas aulas.

O empenho motor foi um fator que tentámos privilegiar ao longo de todo o estágio, independentemente da coerência das tarefas. Acreditamos que fomos capazes de minimizar os tempos mortos de aula. Como estratégias, integramos a componente de aptidão física em simultâneo às outras tarefas que permitiram que os alunos estivessem sempre em prática.

A circulação pelo espaço foi estimulada durante todo o processo do estágio pedagógico. Inicialmente, de forma inconsciente tendíamos para as nossas zonas de conforto privilegiando mais tempo a essas. No entanto, as reflexões após a aula e feedback nos nossos POE, permitiram-nos ultrapassar esta dificuldade e adotar sempre uma circulação dinâmica que nos permitisse ter uma visão geral da turma.

2.1.3. Clima de Aula e Disciplina

Momentos de aprendizagem são muitas vezes influenciados pelo clima positivo que o professor consegue promover. Não basta estipular as tarefas e aplicá-las, para que os professores sejam eficazes é preciso consigam promover climas favoráveis à aprendizagem (Rink, 2003). Promover bons ambientes de aula facilita a ocorrência de poucos episódios de indisciplina. Embora todas as dimensões se relacionem entre si, não havendo separação entre as mesmas, estas duas últimas apresentadas apresentam maior grau de relacionamento e por isso decidimos abordá-las conjuntamente.

Embora tenhamos nitidamente evoluído em todas as dimensões de intervenção, cremos que estas duas apresentadas tenham sido as que mais foram alvo de melhoria da nossa parte. As conceções que trouxemos de outras experiências dificultaram a promoção de bons ambientes de aulas. No decorrer do estágio, passámos por vários papéis visando ajustarmos aquilo que se espera do comportamento do professor quanto aos alunos. Começamos por interagir de uma forma pouco afetiva e autoritária, resultando em pouco afetividade entre professor e aluno. Com a prática, sentimos a necessidade de modificar para uma forma mais empática, visando alcançar a afetividade e motivação dos alunos. Por fim, após toda a experiência, concluímos que a manutenção de uma só postura é um erro que devemos evitar. Contrariamente, cremos que a junção de todas as posturas seja a estratégia mais válida, o professor deve saber se ajustar às várias situações, reagindo de forma adequada à cada uma.

Inicialmente, por inexperiência os PE interagiam pouco com os alunos, focavam-se na aula e nas aprendizagens, e esqueciam que os alunos trazem para as aulas outras dimensões da sua vida. Estas dimensões foram muito enfatizadas pelos nossos POE, pois efetivamente no início não percebíamos o alcance que tinham na promoção de ambientes positivos nas aulas. De seguida apresentamos algumas estratégias que fomos implementando, que claramente ocorreram de forma faseadas, mas que felizmente conseguimos que estivessem presentes em fases mais avançadas do estágio.

Uma das estratégias para a promoção de um clima de aula mais positivo foi o relacionamento mais próximo e empático com os alunos. A melhoria da interação com os alunos, permitiu que houvesse momentos de descontração, mas que os limites da relação entre professor-aluno fossem respeitados. Isto resultou em interações mais fáceis e tornou um ambiente mais positivo entre ambas as partes e resultou num maior empenho e motivação dos alunos.

Ainda sobre o clima de aula, numa fase inicial sentimos dificuldades em verbalizar elogios para a turma. Assim, o sentimento presente nos alunos era de constante insuficiência, pois os professores apenas comunicávamos maioritariamente correções sem reforços positivos necessários. Após nos apercebemos desta situação, exercitámos esta competência, o que numa fase inicial também foi um desafio, pois na tentativa de corrigir esta situação, começámos a elogiar de uma forma excessiva. Foi um processo de equilíbrio que decorreu durante todo o ano e a qual continuaremos a exercitar e aprofundar de forma a serem realizadas críticas construtivas e reforços tornando o ambiente de aula num ambiente propício à aprendizagem.

A motivação dos alunos também foi um ponto em que nos focamos. Percebemos que para que aos alunos pudessem estar mais motivados, a nossa postura e energia pessoal teria de ser modificada. Com esse intuito, procurámos sermos nós pessoas positivas e criar um ambiente facilitador da motivação dos alunos. No entanto, apesar do trabalho realizado nem sempre foi possível melhorar a motivação em alguns casos mais selecionados eventualmente por situações pessoais do aluno. Apesar de nem sempre sermos bem-sucedidos acreditamos que o professor, independentemente do estado de espírito de cada aluno, deve sempre trazer para a aula uma postura de entusiasmo e empática de forma a criar uma influência positiva que possa ter impacto positivo no ambiente de aula e motivação dos alunos.

Relativamente aos casos de indisciplina, pelo contexto onde a escola está inserida e pelas características dos alunos, não foram evidenciados episódios recorrentes de indisciplina. Ocorreram apenas alguns episódios em que os alunos estiveram fora da tarefa, onde para corrigirmos estas situações, socorríamo-nos de medidas que permitissem aos alunos reconhecer as falhas de conduta na aula. Uma estratégia simples, mas que sempre mostrou eficaz, foi solicitarmos ao aluno com comportamentos impróprios que saísse da tarefa e se sentasse durante algum tempo. Sempre que voltamos a pedir que regressasse, procurávamos que o aluno entendesse o porquê de ter sido afastado da tarefa e o que deveria evitar para que tal não repetisse. Através desta conduta, conseguimos manter o controlo da aula ao mesmo tempo que permitimos ao aluno que se possa autorregular para comportamentos mais apropriados. Para evitar que estes episódios ocorressem, procurávamos pensar na organização das tarefas, relativamente a proximidade entre alunos mais desestabilizadores e nos tempos em que os alunos não estavam a realizar as tarefas. A conjugação destes fatores foi muitas vezes suficiente para evitarmos episódios desestabilizadores.

2.1.4. Decisões de ajustamento

Este parâmetro está presente não só na intervenção do professor, mas também em todo o processo de planeamento, foi um dos que mais gerou dificuldades ao longo do estágio pedagógico.

No começo, tivemos dificuldades em reconhecer as necessidades de ajustamento na aula e noutras ocasiões reconhecíamos essa necessidade, mas não éramos capazes de realizar os ajustes necessários. Cremos que por muitas vezes, a insegurança e inexperiências, tenham nos feito depender em excesso do plano de aula. À medida que fomos avançando no estágio, fomos desenvolvendo esta competência, muito devido ao aumento dos conhecimentos nas matérias, mas sabemos que só com a experiência nas futuras práticas letivas poderemos nos tornar realmente competentes.

Assim, criamos vários cenários e prepararmo-nos para várias situações. A observação das aulas dos nossos colegas também foi um momento que utilizámos para desenvolver esta competência, pois conseguíamos olhar para as situações, tendo a clareza e o discernimento para refletir sobre elas e tomar decisões como se das nossas aulas se tratasse. Como muitas vezes realizávamos os balanços de aula em conjunto, onde os professores nos ajudavam a reconhecer as situações e nos davam soluções, aproveitávamo-nos para utilizá-las nos momentos em que ocorriam connosco.

Os ajustamentos não ocorreram apenas do ponto de vista da sessão de aula. Dentro do planeamento anual tivemos por diversas vezes que ajustar os tempos dedicados à cada matéria, isto deveu-se sobretudo as atividades promovidas pela escola dentro do tempo de aula e também pelas inúmeras greves que aconteceram, que não nos permitiram lecionar às turmas. Dentro da unidade didática, também reformulámos estratégias, tarefas, e números de aulas, principalmente pelas informações e registos que íamos obtendo em cada aula que nos obrigavam alterar as decisões que tomámos previamente. Sabendo da natureza da profissão de docente e do contexto onde estamos inseridos, lidamos com estas questões sempre com uma atitude positiva e de compreensão.

2.3. Avaliação

A avaliação deve ser encarada como parte inerente do processo de ensino aprendizagem, cujo objetivo fundamenta-se na sua melhoria através de um processo contínuo de intervenção pedagógica (Decreto-Lei nº 55/2018). Sendo um processo regulador, a avaliação

acompanha todo o percurso do aluno, orientando-o ao mesmo tempo que certifica os conhecimentos que o mesmo alcança. Podemos afirmar que a avaliação tem como propósito melhorar as aprendizagens dos alunos.

A literatura refere que são definidas duas modalidades de avaliação que auxiliam o professor e o aluno em propósitos diferentes – a avaliação para as aprendizagens (Comumente denominada por formativa) e a avaliação das aprendizagens (Avaliação Sumativa) – que contruírem para o auxílio às aprendizagens e o ensino (Fernandes, 2020).

2.3.1 Avaliação Formativa Inicial

Para a maioria das matérias, esta etapa ocorreu logo no 1º período durante as primeiras duas semanas. Tentámos cumprir os pressupostos estipulados por Carvalho (1994) que refere nesta etapa o professor deve realizar um conjunto de intervenções como: Conhecer os alunos em contexto de Educação Física; Apresentar o programa da disciplina para o presente ano letivo; Rever as aprendizagens relativas à algumas matérias; proporcionar um bom clima de aula, promover rotinas de organização e normas de funcionamento para as aulas; Avaliar as competências dos alunos nas matérias que irá lecionar; Identificar alunos com dificuldades e matérias prioritárias; Recolher os dados necessários para a formulação dos grupos de trabalho.

A primeira dificuldade que sentimos foi a utilização das grelhas de avaliação. Optámos por utilizar grelhas analíticas, que requeriam um olhar constante para as folhas de preenchimento. Após reflexão com os POE, reformulámos e começámos a utilizar grelhas holísticas, que permitiam cumprir o mesmo propósito sem que dependêssemos das folhas de preenchimento. Esta estratégia de avaliação foi, sem dúvida, mais prática. No entanto, só surtiu verdadeiramente efeito nas avaliações ocorridas nos períodos seguintes, pois a falta de conhecimento da alguma matéria impedia-nos que pudéssemos utilizar eficientemente este tipo de avaliação.

Outra dificuldade com que nos deparámos, foi situarmos os alunos dentro dos níveis estipulados pelas aprendizagens essenciais e pelo núcleo de professores de Educação Física (Não introdutório, Parte Introdutório, Introdutório, Parte Elementar e Elementar). O conhecimento das aprendizagens essenciais e a experiência são fatores fundamentais para uma correta realização do processo avaliativo.

Com a evolução do estágio, conseguimos aperfeiçoar estes procedimentos, onde acreditamos que independentemente da forma de avaliação, apenas a experiência nos irá permitir alcançar um certo nível de mestria neste processo.

2.3.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa deve ser um processo contínuo ocorrendo sistematicamente, este tipo de avaliação está aos serviços das aprendizagens dos alunos, no qual o professor recorre a determinadas técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha de informação (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho).

A informação que o professor recolhe, sustenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica e de auxílio dos alunos para ultrapassarem as suas dificuldades de aprendizagem. O grande objetivo desta modalidade consiste em fornecer informações aos alunos, permitindo que se autorregulem nas aprendizagens e permitir ao professor que proceda aos ajustamentos que considerar necessário. Para que seja efetiva, deve ocorrer regularmente, onde o professor recolhe os dados dos desempenhos dos alunos para posteriormente fornecer feedbacks numa perspetiva construtiva e não penalizadora. (Fernandes, 2021).

A avaliação formativa não ocorreu em uma aula específica destinada a este propósito, mas sim em todas as aulas das unidades didáticas. Uma das dificuldades que sentimos foi em sermos constantes no apontamento de registos das informações sobre os alunos, deveríamos ter realizados estes registos com mais frequência.

2.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa apresenta outros moldes das anteriormente citadas, esta, segundo o Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho, deve ter como objetivos classificar e certificar através de uma formulação de uma ideia global sobre as aprendizagens alcançadas pelos alunos. Ainda sobre este tipo de avaliação, Nobre (2015) refere que a principal finalidade da avaliação sumativa é determinar o real alcance dos objetos de aprendizagem propostos, valorando-os quer positivamente, quer negativamente através do produto final.

Esta avaliação permite ao professor realizar uma reflexão crítica sobre o trabalho que desenvolveu, confrontando-o os resultados reais das aprendizagens dos alunos.

Por realizarmos um planeamento por etapas ou misto, a maioria das avaliações sumativas tiveram lugar no 3º período, onde utilizámos o Modelo de Educação Desportiva, sendo os alunos avaliados em contextos próximos às situações formais de jogo. Cremos ter sido uma estratégia bastante interessante, pois os alunos assumiram vários papéis, nomeadamente de atletas, analistas

e atletas. Nestes papéis, conseguimos avaliar as competências e os conhecimentos que adquiriram, não só a nível motor, mas também do ponto de vista socio afetivo e conhecimentos das modalidades.

Sentimos algumas dificuldades em poder avaliar os alunos, pois a nossa competência em ter uma capacidade treinada de observação necessita de melhoria. Cremos que a melhoria desta capacidade se dê naturalmente, com o decorrer das próximas experiências em lecionar. Para colmatar esta debilidade muitas vezes solicitamos a ajuda dos nossos colegas do NE, onde considerámos como uma estratégia prática e eficiente, pois conseguíamos confrontar as nossas visões com as visões dos nossos colegas até que chegássemos a um consenso.

Para avaliar os alunos foram utilizadas grelhas de avaliação holísticas semelhantes às usadas na avaliação formativa inicial, mas que integravam mais conteúdos. Os alunos foram avaliados em três parâmetros: Atividades Físicas (70%), Conhecimentos (10%) e Aptidão física (20%). A conjugação destas áreas resultava numa avaliação entre 1 e 5.

2.3.4. Autoavaliação

A autoavaliação é um momento importantíssimo do processo de ensino, nela solicitamos aos alunos que realizem um juízo de valor sobre o seu desempenho relativamente às aprendizagens trabalhadas. A autoavaliação está diretamente relacionada com a função formativa, permitindo a “ formação de uma consciência de aprendizagem ao aluno e uma aprendizagem única do próprio ato de avaliar” (Nobre, 2015)

Este processo de autoavaliação ocorreu sobre tudo de duas formas distintas. Na primeira, de uma forma mais informal, nos momentos iniciais e finais das aulas, solicitávamos aos alunos que reconhecessem as dificuldades e as aprendizagens que consideraram ter. Na segunda, de uma forma mais formal, ocorreu nos momentos finais dos períodos, onde os professores facultavam as classificações quanto aos níveis de desempenho aos alunos, possibilitando que confrontassem os resultados com as suas perceções e posteriormente preenchiam uma ficha de autoavaliação.

Esta estratégia de facultar os dados sobre os níveis de desempenho, embora contributiva, gerava muita discussão e comparação entre os alunos. Devemos refletir e procurar soluções que permitam aos alunos receberem estas informações, sem que para isso tenhamos de gerar mal-estar na aula, sendo os canais digitais bons instrumentos para o efeito.

2.4. Intervenção Pedagógica 2º Ciclo

Dentro dos requisitos mínimos para a realização do estágio, temos a obrigatoriedade de lecionar em uma turma diferente à inicial e que seja de outro ciclo de estudos. Devido à minha disponibilidade, realizei esta intervenção no 2º ciclo na turma do 6º-A.

A intervenção decorreu durante um mês completo, abrangendo duas unidades didáticas – atletismo e ginástica acrobática – onde foram levantados alguns desafios e onde tivemos a oportunidade de expandir o nosso horizonte para além das turmas em que ficámos inicialmente responsáveis. Sendo uma turma com elevados índices de desempenho, o professor titular propôs elevarmos os objetivos de aprendizagens para a matéria de atletismo. Assim, ao invés de promovermos as aprendizagens, por exemplo no salto de obstáculos, deveríamos fazê-lo já no salto de barreiras. Com o decorrer das aulas, concluímos que ser uma decisão menos adequado, pois muitos alunos não tinham a capacidade de assimilar este conteúdo. Rapidamente reformulámos e através da diferenciação pedagógica mantivemos os dois conteúdos, permitindo aos alunos realizar o que fosse mais ajustado às suas capacidades.

Uma das grandes dificuldades com que inicialmente nos deparámos foi o aumento do volume de trabalho, pois passámos de três tempos letivos para seis. Embora representasse mais esforço, foi um momento de repetição de aprendizagens já obtidas em determinadas tarefas, onde foi-nos possível intervir com segurança e assertividade por já termos tido contato com os conteúdos das matérias em outros momentos.

Outra dificuldade recorrente, prende-se com as dimensões gestão, clima e disciplina. Os alunos do 6º ano apresentam, naturalmente, um menor grau de maturidade, sendo frequentes comportamentos infantis e desestabilizadores. Para colmatar estas situações, procurámos intervir eficazmente no plano, gerindo as proximidades de alguns alunos com pior comportamento. Relativamente à disciplina, foi possível treinarmos determinadas competências, inclusive as repreensões, realizando-as de uma forma mais ajustadas às idades dos alunos.

Na globalidade foi uma experiência enriquecedora, mesmo com todas as dificuldades quanto ao comportamento, tivemos a oportunidade de lidar com outros tipos de interações dos alunos, melhorando o ambiente de aula e permitindo uma relação aluno-professor de maior proximidade facilitando o processo de aprendizagem.

Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

Dentro da área dois, é nos solicitado a escolha e acompanhamento de um cargo intermédio de gestão escolar. No caso dos professores estagiários do NE, todos acompanhamos um Diretor de turma. (DT).

O papel do DT é de extrema importância dentro da escola, pois ele atua como elo entre os diversos intervenientes no processo educativo do aluno, bem como mantém uma relação com os encarregados de educação (Boavista, 2010).

O processo de acompanhamento foi uma experiência nova para nós, embora tivéssemos conhecimento geral das responsabilidades desse cargo. Apenas ao acompanharmos o DT pudemos perceber a sua profundidade e importância no ambiente escolar. Tivemos a oportunidade de realizar diversas tarefas ao longo do ano, cuja complexidade variou consideravelmente.

Uma das tarefas iniciais foi a organização do dossiê de turma, onde ajudamos o DT a inserir informações que caracterizavam os alunos. Outra tarefa frequente que realizámos foi a justificação de faltas. Isto permitiu-nos conhecer as plataformas online utilizadas para esse fim e desenvolver habilidades de análise das justificações, uma vez que nem todas estavam em conformidade com os termos legais. Estas atividades possibilitaram aos PE conhecer melhor os alunos e as suas particularidades, facilitando intervenções futuras mais adequadas e personalizadas. Além disso, o contato com a legislação relacionada à justificação de faltas revelou a importância do DT estar alinhado com as normas legais para garantir a equidade no tratamento dos estudantes.

Relativamente aos encarregados de educação, foram acompanhados alguns contatos, principalmente por telefónico, o que nos ajudou a perceber como o DT lida com eles. Compreendemos igualmente que habilidades complementares de empatia e comunicação afável são extremamente importantes nessas situações. Também observámos alguns contatos com os alunos, pois frequentemente surgiam situações onde a intervenção do DT era necessária, como problemas comportamentais na relação entre a turma e os professores, bem como entre os próprios alunos.

O DT também atuava em casos individuais que afetavam o bom funcionamento diário dos alunos da escola. Por exemplo, recordamo-nos de uma breve intervenção com três alunos que, por vários dias, se recusaram a se alimentar no refeitório da escola. Nessa situação, o DT refletiu com eles, estimulando o raciocínio para que compreendessem a gravidade da situação. A intervenção foi eficiente, e os alunos corrigiram seu comportamento sem repeti-lo.

Uma das dificuldades que enfrentamos foi a impossibilidade de acompanhar o trabalho mais burocrático do DT, que muitas vezes era realizado fora do ambiente escolar. Mesmo assim, sempre que possível, solicitávamos ao DT que nos fornecesse os documentos para leitura, o que nos ajudou a compreender as características dos alunos e a ajustar nossa intervenção de forma mais individualizada. Cremos que a impossibilidade de acompanhar o trabalho mais burocrático do DT pode limitar a compreensão completa do papel do cargo. No entanto, realçamos o esforço em procurar informações e documentos para leitura, o que demonstra empenho em adquirir os conhecimentos mais relevantes para a nossa prática educativa.

Participamos de todas as reuniões do conselho de turma ao longo do ano letivo, o que nos permitiu entrar em contato com realidades distintas. Esta participação proporcionou-nos ter uma visão mais abrangente das realidades enfrentadas por cada turma. Cada uma apresenta problemas e desafios diferentes, por exemplo, uma turma do 7º ano era caracterizada como muito distraída, enquanto uma turma do 9º ano tinha alunos com comportamentos inadequados em relação aos colegas. Esta diversidade de contextos realçou a necessidade de adaptar as estratégias pedagógicas e de gestão para atender às necessidades específicas de cada turma.

No início do primeiro semestre do segundo ano do mestrado, tivemos contato com o conceito de trabalho colaborativo na Unidade Curricular de Organização e Administração Escolar. Foi somente durante o estágio que compreendemos a verdadeira importância dessa prática e sua dimensão dentro da escola. Em muitas situações, o DT não tinha os recursos necessários para lidar sozinho com as questões dos alunos. Alunos com dificuldades decorrentes de contextos familiares complexos exigiam que o DT trabalhasse em conjunto com os gabinetes de apoio à família, psicólogos da escola e instituições externas responsáveis pelos alunos. Essas intervenções requeriam sensibilidade, humanidade e alto comprometimento por parte do DT, pois a eficácia de seu trabalho impactava diretamente o bem-estar dos alunos. Isto evidencia a complexidade do ambiente escolar e a importância da cooperação para oferecer suporte adequado aos alunos. Apenas assim se pode proporcionar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, principalmente para alunos que enfrentam dificuldades decorrentes de contextos familiares complexos.

Em conclusão, a experiência dos professores estagiários em acompanhar o cargo de DT revela a importância desse papel dentro da escola. As dificuldades e a quantidade de responsabilidades inerentes ao cargo leva-nos a motivar-nos para sermos gestores escolares mais competentes, sensíveis e proativos nas nossas futuras práticas letivas.

Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas

A área três visa apresentar informações relativamente aos projetos que participámos ao longo do decorrer do estágio, sendo algumas delas desenvolvidas pelo NE e outras onde estivemos integrados junto aos professores do núcleo da disciplina.

No âmbito dos projetos desenvolvidos pelo núcleo de professores da disciplina, o primeiro em que pudemos acompanhar foi a realização do corta-mato escolar. A nossa participação permitiu-nos compreender que um evento desportivo escolar requer muito planeamento prévio, colaboração e atenção especial às questões de segurança e organização. Este tipo de atividade extracurricular proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolverem habilidades desportivas, enquanto promove os valores do desporto e a integração de todos os alunos no mesmo.

Posteriormente, tivemos o torneio das raquetes, onde os alunos poderiam se inscrever à modalidade de ténis de mesa ou badminton, realçamos que ambas modalidades estão muito presentes na escola, sendo o ténis de mesa uma modalidade de referência. Participámos como árbitros e auxiliámos na mesa de registos, conseguimos perceber que mesmo sendo um torneio competitivo para os alunos, devemos intervir realçando os valores do desporto, e corrigindo os alunos que procuram a vitória a qualquer custo. Cremos que esta abordagem é fundamental para ensinar aos alunos a importância do respeito e do “fair play” durante a competição.

O último evento ocorrido foi o dia aberto, que consistiu na interação entre os pais e os alunos de todo o agrupamento. Foram criadas atividades como ténis de mesa, andar de bicicleta, insufláveis e jogos com bola. Estes eventos são de extrema importância, pois reforçam a ligação entre escola e a família, proporcionando assim um ambiente escolar mais acolhedor e participativo, o que poderá impactar positivamente a motivação e o desempenho dos alunos.

Quanto aos projetos elaborados pelo NE, fomos responsáveis pela implementação do projeto “Olimpíadas Sustentadas – A equidade não têm género” e o projeto “Brincar com Tradição”. O projeto “Olimpíadas Sustentadas – A equidade não têm género” visou lidar com as questões da equidade para todos os géneros, garantidas oportunidades ajustadas às condições de cada indivíduo. Elaborámos 3 sessões que ocorreram em momentos diferentes, aplicadas à uma turma do 6º ano da escola.

Na primeira sessão realizámos, em parceria com a professora de cidadania, uma sessão teórica, de abordagem e sensibilização aos alunos perante o tema, o que culminou numa dinâmica reflexiva sobre as modalidades comumente designadas para homens e mulheres.

Na segunda sessão, estabelecemos contato com a APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental) através da coordenadora geral e do técnico de atividade física afeto à associação. A ideia proposta, foi que os utentes da associação pudessem vir à escola e interagissem com os alunos através de atividades adaptadas e normais. Criámos 3 grupos constituídos pelos alunos da escola e pelos membros da associação que realizaram 3 atividades por estações. A primeira atividade integrava o ténis de mesa juntamente com o *polybat*, na segunda atividade tivemos os grupos a participarem de jogos de *Boccia* e na última atividade realizaram a modalidade de *frisbee*. As adaptações que criámos permitiram aos alunos perceberem que independentemente das características e condições de cada um, todos podem e devem ter acesso às mesmas condições no desporto e na sociedade.

Por fim, realizamos uma última sessão através de uma apresentação, contando com a presença de uma atleta de Karaté renomada na região, onde procuramos que os alunos elaborassem perguntas e tentassem perceber os desafios impostos às mulheres num desporto de combate. Os alunos puderam compreender as dificuldades da atleta numa modalidade de combate, tida muitas vezes como masculina, mas a riqueza da sessão centrou-se na partilha das estratégias adotadas para ultrapassá-las, e na autonomia que promovemos aos alunos para interagirem com a atleta, sobre tudo na preparação das perguntas que direcionavam à mesma.

A realização do projeto “Olimpíadas Sustentadas – A equidade não têm género” foi verdadeiramente interessante, no entanto, não podemos deixar de refletir sobre alguns pontos da sua organização. Apesar dos aspetos positivos, realçamos que implementámos o projeto numa fase tardia do estágio. Esta situação poderia ter posto em risco toda a sua concretização. Na nossa opinião, outro lapso, foi não conseguirmos atingir um número elevado de turmas na Escola, o que limitou o impacto do projeto. Era essencial reconhecer que temas tão sensíveis como a equidade e o género deviam abranger o maior número possível de alunos. Assim, através da consciencialização, estaríamos a contribuir para uma sociedade mais capacitada em lidar com estas questões de forma mais eficaz.

O segundo evento que elaborámos, foi, contrariamente ao primeiro, realizado noutra escola do agrupamento, destinado aos alunos do 1º ao 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. Visto que naquele período nos encontramos na semana nacional do brincar, procurámos criar uma atividade que fosse alusiva a esta temática. Solicitámos as devidas permissões ao agrupamento de escolas e contactamos um técnico que dinamiza atividades desportivas naquela escola, posteriormente organizamos cinco estações com jogo tradicionais, criámos grupos e promovemos uma realização

das atividades de uma forma semiestruturada, de maneira que as crianças tivessem alguma liberdade nas atividades.

Este projeto proporcionou momentos lúdicos e de aprendizagem para as crianças, onde se evidencia a relevância das atividades recreativas no desenvolvimento das habilidades sociemocionais dos alunos. A parceria estabelecida com o técnico externo mostrou-se fundamental para o sucesso do projeto, onde destacamos a importância da colaboração com profissionais que atuam fora da escola para o enriquecimento das atividades na mesma.

Após as fases de pré-evento e evento, realizamos reuniões para debater os aspectos que deveriam ser corrigidos, bem como compreender o alcance dos objetivos propostos para os eventos. Esta estratégia revelou-se bastante útil, pois as diferenças na eficiência na organização entre o primeiro evento da nossa responsabilidade e o segundo foram notórias. Notamos que a colaboração entre todos e a divisão de tarefas é fundamental para a realização de um projeto, conseguindo assim fazer melhor com menos esforço.

Área 4 – Atitude Ético-Profissional

A atitude ética relaciona-se com os valores e comportamentos que um indivíduo apresenta em um determinado contexto. Embora seja importante em todas as profissões, na docência assume especial relevo pois o professor interage com os futuros cidadãos, assim concordamos com Davis (1979) que refere que a ética é uma das dimensões mais importantes dentro do contexto educativo para os professores.

Embora assumíssemos uma posição de estagiários, procuramos sempre agir em conformidade com o exposto anteriormente, compreendendo que a nossa imagem também poderia influenciar os alunos. Assim, adotamos um conjunto de comportamentos e posturas ao longo do ano letivo.

Relativamente aos alunos, transmitimos alguns valores como superação, trabalho em grupo, respeito e empatia. Mesmo com as nossas dificuldades, visamos sempre auxiliar os alunos na compreensão e assimilação dos conteúdos. Fizemos questão em ultrapassar as nossas concepções iniciais, aproximando-nos dos alunos e criando relações afetivas quer em contexto de aula, quer fora dela. Procuramos respeitar a individualidade de cada aluno e as suas características pessoais, promovendo ensinamentos inclusivos, sobre tudo através da diferenciação pedagógica. Não cremos haver outra atitude perante os alunos que não esta, estando certos de que procurar criar um

relacionamento positivo com os alunos não significa procurar ser querido por todos, mas sim promover experiências educativas positivas e coerentes.

A disponibilidade para a escola e para os projetos nela desenvolvidos não pode ser total, mas tentámos estar presente sempre que solicitado, pois sabíamos que a nossa colaboração nas diversas atividades, embora não fosse fundamental, não deixava de ser necessária. Mesmo não estando a tempo inteiro, procurámos ir além das tarefas mínimas exigidas, o que de certa forma também nos permitiu adquirir mais experiências em diversos contextos.

No que concerne ao trabalho colaborativo entre o núcleo de estágio, sentimos que houve uma evolução muito grande nas dinâmicas que implementámos para o efeito. No início, devido as diferenças nas disponibilidades de tempo dos elementos do núcleo de estágio, muito do trabalho foi realizado de forma autónoma, onde procurávamos pouco apoio uns nos outros. Esta prática claramente resultou em grandes desgastes para nós. Quando reconhecemos esta debilidade, procurámos colmatar as dificuldades de cada um, oferecendo as nossas qualidades e recebendo as dos nossos colegas. Esta atitude resultou em partilha de documentos, estratégias, feedbacks e inclusive até algum apoio emocional nos momentos mais exigentes.

A autoformação foi um dos pontos que não pudemos explorar como pretendíamos, participámos das formações promovidas pela Faculdade e procurámos aprofundar os conhecimentos nas matérias que tínhamos mais dificuldades, sobretudo através da consulta de bibliografia. Porém, a expectativa era que conseguíssemos integrar as várias formações externas que ocorreram ao longo do ano, não sendo possível sobre tudo devido à falta de disponibilidade horaria. Acreditamos que devemos estar em constante formação, evoluindo e aprofundando conceitos, sempre com a premissa de entregarmos a melhor

CAPÍTULO 3 – APROFUNDAMENTO TEMA PROBLEMA

As metodologias ativas de aprendizagem num estudo com professores de Educação Física do distrito de Viseu.

Active learning methodologies studying Physical Education teachers from Viseu.

Raphael Felipe de Sousa Pontes

Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física de Coimbra
Universidade de Coimbra
Coimbra, Portugal

Resumo: As metodologias Ativas de aprendizagem são diretrizes que visam orientar os processos e sistemas de ensino e aprendizagem que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. O estudo visou alcançar os seguintes objetivos: 1) Perceber o grau de conhecimento dos professores sobre as metodologias ativas/competências; designadamente compreender que metodologias de ensino utilizam nas suas aulas; 2) Perceber se os professores dispõem de formação específica em metodologias ativas e onde a adquiriram; 3) Compreender os tipos de aprendizagens que os professores consideram ter promovido com a sua prática pedagógica. No presente estudo, os participantes foram selecionados através da amostragem não probabilística ou não aleatória. A amostra foi constituída por 46 docentes da disciplina de Educação Física dos grupos de recrutamento 620 e 260, atualmente a lecionarem no distrito de Viseu. Os resultados mostram que cerca de 73% dos inquiridos assumem conhecer as metodologias ativas de aprendizagem, no entanto, 82% dos professores referem utilizar a metodologia mista. Cerca de 52% dos professores afirmam ter recebido formação em metodologias ativas de aprendizagem, onde as mais utilizadas foram: a aprendizagem por projeto e a aprendizagem cooperativa, ambas referidas por cerca de 43% dos inquiridos. Os itens Aprender a Aprender (43%) e o desenvolvimento da Responsabilidade Social e Individual (41%) foram os que obtiveram mais respostas “concordo totalmente” na questão das aprendizagens desenvolvidas nas aulas. Os dados obtidos evidenciam a necessidade de uma mudança no paradigma da educação, onde as formações de base dos professores poderão ter um papel fundamental na capacitação dos futuros professores para o ensino por competências. Torna-se necessário que os professores consigam promover mais aprendizagens, incidindo também nas mais difíceis de se promover como as “conexões com experiências reais” e as “aprendizagens em ambientes virtuais”.

Palavras-Chave: Ensino; Aprendizagem; Educação Física; Metodologias Ativas de aprendizagem

Abstract: Active learning methodologies are guidelines that aim to guide the teaching and learning processes and systems with specific and differentiated strategies, approaches and techniques. The study aimed to achieve the following objectives: 1) to understand the degree of knowledge of teachers about active methodologies/competencies, namely to understand which teaching methodologies they use in their classes; 2) – to realize whether teachers have specific training in active methodologies and where they acquired it; 3) to examine the types of learning that teachers consider to have promoted with their pedagogical practice. In the present study participants were selected through non-probabilistic or non-random sampling. A sample of 46 Physical Education teachers, currently teaching in the Viseu district, was obtained. 73% of the respondents assume they are familiar with active learning methodologies, however, 82% of the teachers refer to using the mixed methodology. 52.3% of teachers claim to have received training in active learning methodologies, where the most used are: Project Learning and Cooperative Learning, both referred to by 43.2% of respondents. The items Learning to Learn (43.2%) and the development of Social and Individual Responsibility (41%) received more “I completely agree” responses on the issue of learning developed in class. The data obtained show the need for a change in the education paradigm, where teachers' basic training plays a fundamental role in training future teachers for competence-based teaching in the most difficult to promote, such as “connections with real experiences” and “learning in virtual environments”.

Keywords: Teaching; Learning; Physical Education; Active Learning Methodology

3.1. Introdução

A importância das metodologias ativas de aprendizagem, no panorama da educação em Portugal, consubstancia-se na necessidade dos alunos não só desenvolverem aprendizagens, mas também competências, para que no futuro sejam cidadãos capazes de lidar com as questões que a sociedade impõe.

A literatura alude a que o século XXI se inicia com um novo paradigma respeitante às reflexões concernentes ao processo, às conceções e respetivas técnicas de ensino e aprendizagem (Cunha, et al., 2022; Paiva, et al., 2017). A noção do desenvolvimento de competências e habilidades tem sido alvo de escrutínio pela comunidade científica nas discussões sobre o rumo da educação contemporânea há algumas décadas. Contudo, no que concerne ao debate sobre a importância do papel ativo do aluno na aprendizagem - conforme supramencionado -, a mesma tem mobilizado, particularmente ao longo da última década, esforços significativos de estímulo a novas práticas metodológicas (Silva, et al., 2021). É entendido que a conjuntura contemporânea das diretrizes e guidelines educacionais, incorporado num mundo em contínua transformação, se faz através da implementação da pedagogia das competências que, de acordo com Alves (2008), tem como propósito dotar aos indivíduos condutas flexíveis que lhes permitam adaptar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão, efetivamente, garantidas. Assim sendo, os docentes, têm vindo a desempenhar um papel de análise e de aperfeiçoamento das suas respetivas didáticas em contexto de sala de aula, de forma a proporcionar a interação e a autonomia dos estudantes ao longo do processo de ensino e aprendizagem, pelo que o próprio conceito de “metodologia(s) ativa(s)” tem vindo a ser articulado e associado a uma estratégia relevante e válida no que concerne à elaboração e cumprimento de um currículo que permita, efetivamente, ambicionar o êxito estudantil (Matos & Mazzafera, 2022).

As metodologias são, de acordo com Bacich e Moran (2018), diretrizes que visam orientar os processos e sistemas de ensino e aprendizagem que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. As metodologias ativas, compreendidas neste estudo, constituem-se, por sua vez, como abordagens e estratégias pedagógicas extensas que, conseqüentemente, promovem a respetiva inserção do aluno como agente protagonista e responsável pela sua própria aprendizagem, pelo que, estas metodologias promovem, subsequentemente, o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, investigativa e colaborativa em todas as fases e etapas do processo. O recurso às metodologias ativas como um processo de ensino e aprendizagem é, de facto, um método inovador, pelo que Berbel (1999), de forma mais sucinta e breve, define-o como uma nova ferramenta e modelo, empregue pela classe docente, que

visa desenvolver o sistema de aprendizagem, servindo-se de experiências reais e/ou simuladas, pretendendo, assim, criar condições de resolver e solucionar, em diferentes contextos, os desafios derivados das atividades primárias da prática social.

Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas exigem autonomia por parte do docente de forma a conceber atividades com potencialidade de fomentar a experiência e a aprendizagem dos estudantes. Assim, não se trata de implementar regras concretas e fáceis de reproduzir, mas, contrariamente, de promover esforços de criação e de reconstrução das atividades, tendo como referência os métodos consubstanciados na literatura, que são, subsequentemente, resinificados em cada contexto. Nesse sentido, face à crescente investigação concernente ao tema e estando, evidentemente, ciente da importância do novo rumo e paradigma associado ao processo de educação, este trabalho de investigação pretende refletir, estudar e enquadrar a influência do uso de metodologias ativas no desenvolvimento de competências dos estudantes destacando, naturalmente, o papel indispensável, de interligação, do docente ao longo do respetivo processo. Pretende-se, em particular, compreender a perceção dos docentes quanto ao conhecimento que os próprios possuem em relação às metodologias ativas de aprendizagem e a sua respetiva formação sobre as mesmas; em segundo lugar, conhecer os tipos de metodologias de ensino que empregam nas suas aulas; e, por último, avaliar a aprendizagem dos alunos com base nas metodologias que utilizam. Neste âmbito, a questão central do presente estudo poder-se-á formular a partir do seguinte enunciado: As práticas letivas dos professores de Educação Física estarão orientadas para o ensino por competências?

No seguimento da questão formulada, estabeleceram-se os seguintes objetivos: i) Perceber o grau de conhecimento dos professores sobre as metodologias ativas/competências, designadamente compreender que metodologias de ensino são mais utilizadas nas suas aulas; ii) Perceber se os professores dispõem de formação específica em metodologias ativas e onde a adquiriram; ii) Identificar os tipos de aprendizagens que os professores consideram ter promovido com a sua prática pedagógica.

3.2. Metodologia

As variáveis independentes são constituídas pelo género, idade, grau académico e a experiência, enquanto as variáveis dependentes são constituídas pelo conhecimento das MAA, formação em MAA, os tipos de metodologias que empregam e os tipos de aprendizagem que os professores promovem nas suas aulas.

3.2.1. Amostra

Para esta investigação, os participantes foram selecionados através da amostragem não probabilística ou não aleatória (Marôco, 2011). Obteve-se uma amostra de 44 docentes da disciplina de Educação Física do grupo de recrutamento 620 e 260, atualmente a lecionar no distrito de Viseu. A amostra é constituída por 52.3% do sexo masculino e 47,7 % do sexo feminino. Na tabela seguinte, apresenta-se as características da amostra segundo as variáveis sexo, idade, grau académico e anos de serviço.

Tabela 1 - Características da amostra.

		N	%
Sexo	Homem	23	52
	Mulher	21	48
Idade	30 anos ou menos	3	7
	31-40 anos	2	4
	41-50 anos	20	45
	51-61 anos	14	32
	61 anos ou mais	5	11
Grau Académico	Doutoramento	3	7
	Mestrado	17	39
	Licenciatura	23	52
	Outros	1	2
Anos de serviço como docente	1 á 5 anos	4	9
	6à 10 anos	1	2.3
	11 a 20 anos	5	11
	Mais de 20 anos	34	77

3.2.2. Instrumentos

Para a recolha de dados optou-se pela utilização de um questionário já utilizado e validado em um estudo semelhante. Previamente a realização dos questionários, os autores realizaram uma ampla revisão da literatura sobre as MAA (Diaz et al, 2020), auxiliando os mesmos na definição das estratégias metodológicas para a concretização do estudo.

A primeira versão do questionário foi submetida à validação de conteúdo por seis especialistas da área, experientes no tema das metodologias ativas de aprendizagem, que avaliaram 3 pontos fundamentais: um – A relevância ou adequação das perguntas em relação ao objeto de estudo; dois – A clareza na formulação das perguntas; Três – se as perguntas eram suficientes para se estudar o tema em questão. De seguida, aplicou-se o questionário em uma pequena amostra de professores de Educação Física que lecionavam naquele momento, com o intuito de se aferir a validade do instrumento dentro de um teste piloto. Para a reprodução do nosso estudo, foi solicitado aos autores que facultassem o questionário já aplicado, onde posteriormente pedimos à uma profissional da área da língua espanhola que realizasse a tradução do mesmo, com o intuito de garantir que as diferenças linguísticas não comprometessem a validade do instrumento.

3.2.3. Procedimentos

Após a tradução e adaptação do instrumento de recolha de dados, criou-se um questionário na plataforma online *google forms*. Foram contactadas algumas escolas da cidade de Viseu, solicitando-se a colaboração dos professores de Educação física do grupo de recrutamento 620 e 269. As direcções das escolas que se mostraram disponíveis à participação do estudo receberam um link com o questionário reencaminhando-o aos professores da disciplina. As respostas obtidas foram armazenadas numa base de dados agregada à plataforma para posterior tratamento.

3.3.4. Análise estatística

Para análise estatística foi utilizado o programa IBM SPSS V.29.0. Os dados são apresentados como Média (M), desvio padrão (DP) e percentagem (%). A amostra segue uma distribuição normal, uma vez que os dados de assimetria e Curtose se situam entre +2 e -2 tal como proposto por Hair et al 2010. Os dados da análise da normalidade no parâmetro “características das aprendizagens promovidas pelos professores” podem ser consultados na tabela 2.

Tabela 2 - Análise da normalidade “características das aprendizagens promovidas pelos professores”

Aprendizagens promovidas nas aulas	M ± DP	Assimetria	Curtose
Autonomia do aluno	4.09 ± 0.60	-0.03	-0.12
Atitude Positiva em relação à prática	4.27 ± 0.66	-0.87	1.93
Responsabilidade individual e social	4.24 ± 0.73	- 0.85	0.83
Adaptação ao ritmo de execução	4.02 ± 0.70	-0.46	0.54
Gestão do tempo de prática	4.05 ± 0.94	-0.62	-0.55
Extensão da aprendizagem há tempos extracurriculares	3.93 ± 0.90	-0.46	-0.52
Conexão das aprendizagens com experiências reais	4.02 ± 0.96	-0.72	-0.38
Protagonismo do aluno	3.82 ± 0.84	-0.12	-0.69
Aprendizagem construtiva	4.30 ± 0.67	-0.91	1.87
Aprendizagem autónoma	4.05 ± 0.77	-0.70	0.62
Investigação e resolução de problemas	3.64 ± 0.89	-0.23	-0.58
Aprendizagem interdisciplinar	3.77 ± 0.83	-0.05	-0.67
Aprendizagem em ambientes virtuais	3.05 ± 1.12	-0.09	-0.26
Aprendizagem em grupo e colaborativa	4.18 ± 0.81	-0.89	0.58
Aprendizagem por compreensão	4.14 ± 0.55	-0.79	1.60
Aprender a aprender	4.25 ± 0.81	-1.05	0.93

Para se verificar a existência de diferenças significativas entre as variáveis independentes (género, idade, grau académico e anos de experiência) e a aplicação das metodologias ativas, foi utilizado o teste Qui-Quadrado; por outro lado, para a verificação da existência de diferenças significativas entre as variáveis independentes e as aprendizagens que os professores afirmam promover nas suas aulas, foi utilizado o teste ANOVA. O nível de significância para todas as análises foi definido em ≤ 0.05 .

3.4. Resultados

A análise dos dados mostra que 73% dos inquiridos assumem conhecer as metodologias ativas de aprendizagem; no entanto, comparando as respostas dos docentes quanto à metodologia que mais utilizam nas suas aulas, 82% dos professores referem utilizar a metodologia mista, não existindo respostas que mencionem a metodologia alternativa.

Quanto ao segundo objetivo, foi possível constatar que 52% dos professores afirmam ter recebido formação em metodologias ativas de aprendizagem, sendo os congressos e as formações

específicas em as opções mais mencionadas. Os tipos de metodologia mais utilizadas são a Aprendizagem por Projeto e a Aprendizagem Cooperativa, ambas referidas por 43% dos inquiridos.

Relacionando os tipos de MAA utilizadas nas aulas em relação as variáveis independentes, pode-se afirmar que quanto ao género, não existem diferenças significativas no uso das metodologias ativas de aprendizagem, tal como é evidenciado na tabela seguinte.

Tabela 3 – Utilização das metodologias ativas de aprendizagem em função do género.

Metodologias de aprendizagem ativas utilizadas nas aulas	Masculino (%)	Feminino (%)	P
Aprendizagem baseada em projetos	42	58	0.192
Aprendizagem baseada em problemas	54	46	0.578
Gamificação	50	50	0.560
Aprendizagem híbrida ou combinada	60	40	0.424
Aprendizagem Cooperativa	47	53	0.396
Aula invertida ou Flipped Classroom	60	40	0.424
Aprendizagem Serviço	40	60	0.455
Estudos de Caso	25	75	0.269
Contrato de Aprendizagem	50	50	0.622
Não sei/Não respondo	57	43	0.454

No que concerne à variável idade com os tipos de MAA empregue, existem diferenças significativas na “Aprendizagem por Projeto” ($P= 0.01$), evidenciando que os professores com mais de 50 anos utilizam mais este tipo de metodologia (74%) e na metodologia “Cooperativa” ($P= 0.02$) onde os professores com menos de 50 anos utilizam mais esta metodologia em comparação com aqueles de idade superior a 50 anos (79%).

Quanto ao grau académico, os resultados mostram diferenças significativas na metodologia por projeto ($P=0.04$), onde os professores com mestrado e doutoramento (63%) utilizam mais esta metodologia do que os professores com licenciatura (37%); adicionalmente, na metodologia por Estudos de Caso, os professores com mestrado e doutoramento optam mais por esta metodologia (100%) quando comparados com os professores com licenciatura ($P=0.036$).

Quanto aos anos de experiência como docente, existem diferenças significativas ($P=0.010$) na aprendizagem cooperativa; ou seja, os professores até aos 20 anos de atividade letiva referem utilizar menos esta metodologia (42%) quando comparados com os professores com 20 ou mais

anos (58%); já para a “Aprendizagem por Estudos de Caso” (P= 0.032), os professores até aos 20 anos de serviço utilizam mais esta metodologia (75%) em relação aos professores com 20 ou mais anos de serviço (25%).

Quanto ao último objetivo, foi possível perceber que a variável “Aprender à Aprender” (43%) e o desenvolvimento da “Responsabilidade Social e Individual” (41%) foram os itens com mais respostas “Concordo Totalmente”, (tabela 4). As opções Aprendizagem por Compreensão (75%) e Autonomia dos alunos (63%) são as opções mais escolhidas pela maioria dos docentes, mencionando a resposta “concordo”.

Tabela 4 - Características das aprendizagens promovidas pelos professores.

Aprendizagens desenvolvidas	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Nem concordo nem discordo (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)
Autonomia dos alunos	0	0	14	64	23
Atitude positiva em relação à prática	0	2	5	57	36
Responsabilidade individual e social	0	2	9	48	41
Adaptação ao ritmo de execução	0	2	16	59	23
Melhoria da gestão do tempo de prática	0	7	20	34	39
Extensão da aprendizagem há tempos extracurriculares	0	7	23	41	30
Conexão das aprendizagens com experiências reais	0	9	16	36	36
Promoção de um maior protagonismo dos alunos.	0	4	32	41	23
Aprendizagem construtiva	0	2	5	55	39
Aprendizagem autónoma	0	4.5	14	54.5	27
Aprendizagem através da investigação e resolução de problemas	0	11	30	43	16
Aprendizagem interdisciplinar		5	34	41	21
Aprendizagem em ambientes virtuais	11	14	46	18	11
Aprendizagem em grupo e colaborativa	0	5	11	45	39
Aprendizagem por compreensão	0	2	2	75	21
Aprender a aprender	0	5	9	43	43

Na comparação entre as variáveis independentes e os tipos de aprendizagens que os professores promovem nas aulas, para a variável sexo, não foram encontradas diferenças significativas entre os docentes do sexo masculino e os do sexo feminino (tabela 4).

Tabela 5 - Características das aprendizagens promovidas pelos professores em função do sexo.

Características das aprendizagens promovidas nas aulas	Masculino N M \pm DP	Feminino N M \pm DP	F	P
Autonomia do aluno	N (23) 4,09 \pm 0.67	N (21) 4.10 \pm 0.54	0.02	0.96
Atitude Positiva em relação à prática	N (23) 4.35 \pm 0.57	N (21) 4.19 \pm 0.75	0.62	0.44
Responsabilidade individual e social	N (23) 4.39 \pm 0.66	N (21) 4.14 \pm 0.80	1.29	0.26
Adaptação ao ritmo de execução	N (23) 4.13 \pm 0.63	N (21) 3.9 \pm 0.77	1.15	0.29
Gestão do tempo de prática	N (23) 4.13 \pm 0.81	N (21) 3.95 \pm 1.07	0.39	0.54
Extensão da aprendizagem há tempos extracurriculares	N (23) 4.09 \pm 0.79	N (21) 3.76 \pm 0.99	1.14	0.24
Conexão das aprendizagens com experiências reais	N (23) 4.04 \pm 1.12	N (20) 4.00 \pm 0.80	0.02	0.89
Protagonismo do aluno	N (23) 3.91 \pm 0.80	N (21) 3.71 \pm 0.90	0.60	0.44
Aprendizagem construtivista	N (23) 4.35 \pm 0.57	N (21) 4.24 \pm 0.77	0.29	0.60
Aprendizagem autónoma	N (23) 4.04 \pm 0.88	N (21) 4.05 \pm 0.70	0	0.99
Investigação e resolução de problemas	N (23) 3.52 \pm 1.04	N (21) 3.76 \pm 0.7	0.79	0.38
Aprendizagem interdisciplinar	N (23) 7.78 \pm 0.74	N (21) 3.76 \pm 0.94	0.07	0.93
Aprendizagem em ambientes virtuais	N (23) 3.13 \pm 1.18	N (21) 2.95 \pm 1.07	0.27	0.60
Aprendizagem em grupo e colaborativa	N (23) 4.13 \pm 0.75	N (21) 4.24 \pm 0.89	0.18	0.66
Aprendizagem por compreensão	N (23) 4.09 \pm 0.67	N (21) 4.14 \pm 0.55	0.37	0.54
Aprender a aprender	N (23) 4.22 \pm 0.95	N (21) 4.29 \pm 0.64	0.08	0.78

Nas análises realizadas para investigar a relação entre as variáveis idades, habilitações académicas e tempo de serviço com os tipos de aprendizagens que os professores referem promover nas aulas, foram encontradas diferenças significativas. Especificamente, verificou-se uma relação significativa entre a idade dos participantes e a promoção de "Aprendizagens em grupo e colaborativa" (P=0.029). Nesse sentido, os professores com menos de 50 anos apresentam valores médios superiores (M= 4.43) em comparação com os professores com 50 anos ou mais (M=3.90).

Adicionalmente, foram identificadas diferenças significativas entre as habilitações académicas dos professores e a promoção da "Extensão da aprendizagem a tempos extra

curriculares" ($P=0.028$). Notavelmente, os professores com mestrado apresentam valores médios superiores ($M= 4.18$) em comparação com os professores com doutoramento e licenciatura.

Outra descoberta relevante foi a relação significativa entre as habilitações académicas dos professores e a promoção de "Aprendizagens construtivistas" ($P=0.02$). Novamente, os professores com mestrado exibem valores médios superiores ($M=4.65$) em relação aos outros grupos.

3.5. Discussão de Resultados

Embora os resultados mostrem que 73% da amostra utilize as metodologias ativas de aprendizagem, 82% da mesma afirma utilizar a metodologia mista de ensino, o que significa que a metodologia tradicional ainda está presente nas práticas letivas dos professores. No entanto, este dado permite-nos afirmar que existe um esforço no sentido de adaptar as metodologias de ensino as novas demandas na educação e da sociedade (Lopez et al., 2016). Ainda pode existir alguma relutância dos professores em utilizar completamente as metodologias alternativas, muito devido ao medo ou também insegurança de aplicar um modelo de ensino mais diversificado e amplo (Tinning, 2002). O fato de poder eventualmente ver diminuído a sua responsabilidade no processo de ensino e a falta de experiência que os professores podem demonstrar quando se deparam com este tipo de metodologias podem levar a um sentimento de dúvida sobre o total benefício da aplicação das metodologias ativas como método principal de ensino (Diaz et al., 2020).

A maioria da amostra relata ter recebido formação em metodologias ativas, existindo 50% de professores que o afirmaram. Estes dados são animadores comparativamente com outros estudos efetuados, no entanto a prevalência do tipo de formação é através de formações específicas que ocorrem após os anos de profissionalização, assim torna-se necessário que as universidades adotem a abordagem destas metodologias nos currículos de formação de novos professores, incidindo sobre o ensino por competência.

Relativamente a perceção das características das aprendizagens promovidas na aula, a variável "aprender a aprender" e "responsabilidade social" foram os itens cuja resposta foi maioritariamente "concordo totalmente". No estudo de Diaz et al (2020) as conclusões neste parâmetro apontam para a variável "atitude positiva para a prática" como aquela com maior percentagem de "concordo totalmente". A diferença poderá residir no tamanho da amostra utilizada pelos autores. A variável "aprendizagem em ambientes virtuais" foi a que teve menos respostas na opção concordo totalmente, tal fato poderá ser explicado pela falta de recursos disponíveis (Diaz et al., 2020) ou pela conjuntura atual da sociedade, que ultrapassou a pouco tempo uma pandemia e onde poderá haver algum grau de saturação devido a constante utilização

de ambientes virtuais para a realização das aulas. Contudo, será necessário aprofundar esta temática para se poder obter dados fundamentados.

Alguns fatores limitaram o estudo em questão, nomeadamente o número reduzido de participantes que poderá não ser suficiente para se retirar conclusões abrangentes. Outra limitação que consideramos pertinente relaciona-se com o instrumento de colheita de dados. Embora os autores do estudo original refiram proceder à validação do questionário, os mesmos não apresentam os coeficientes de confiabilidade e validade. Por fim, cremos que o procedimento também seja um fator limitativo, pois tendo as respostas sido obtidas em plataformas online, haverá a possibilidade de os participantes não despenderem a atenção necessária, respondendo de forma apressada e enviesando a qualidade de dados obtidos.

Em estudos futuros, consideramos pertinente que haja uma maior abrangência de participantes, aumentando o número da amostra. A investigação tornar-se-ia interessante se contemplasse outros níveis educacionais, nomeadamente o 1º ciclo do ensino básico e o ensino superior. Recomendamos que se compare o impacto das diferentes metodologias ativas de aprendizagem para que se compreenda quais abordagens são mais eficazes dentro da disciplina de Educação Física.

O estudo sobre metodologias ativas de aprendizagem possui diversas aplicações práticas que podem beneficiar o campo educacional. Em primeiro lugar, as descobertas deste tipo de pesquisa podem fundamentar as tomadas de decisões, proporcionando informações valiosas para professores na escolha das abordagens mais eficazes para o ensino. Além disso, tais estudos também contribuem para o desenvolvimento de programas de formação de professores, auxiliando-os nas modificações que devem ser implementadas nos currículos, de forma que a formação esteja alinhada aos objetivos educacionais. Por fim, o estímulo à realização de pesquisas futuras nesta temática impulsiona o avanço do conhecimento, incentivando a busca por abordagens cada vez mais eficazes e alinhadas com as necessidades dos estudantes e da sociedade.

3.6. Conclusões

Embora as metodologias ativas de aprendizagem não sejam desconhecidas, os professores ainda recorrem aos meios tradicionais nos seus processos de ensino. O fato dos professores referirem que obtiveram formação específica em congressos e outras formações, evidencia a necessidade de uma mudança no paradigma da educação, onde as formações de base dos professores têm um papel fundamental na capacitação dos futuros professores para o ensino por competências.

As possibilidades de aplicação das metodologias ativas são muitas, conclui-se que os professores empregam mais aquelas que se ajustam ao contexto da disciplina. No entanto, torna-se fundamental que haja um esforço para se utilizar as várias metodologias adaptando-as à natureza da disciplina e às competências que os professores visam desenvolver.

Por fim, considerando os dados obtidos relativamente as aprendizagens que os professores consideram desenvolver nas suas aulas, torna-se necessário que os professores consigam promover mais aprendizagens, incidindo também nas mais difíceis de se promover como às “conexões com experiências reais” e “aprendizagens em ambientes virtuais”.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, G. L. (2008). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/33yDnRFLRszBqMqFsq3NDPB/>
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora*.
PortoAlegre: Penso.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf
- Berbel, N. A. (1999). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. UEL.
<https://docplayer.com.br/62703609-Metodologia-da-problematizacao-fundamentos-e-aplicacoes.html>
- Cunha, M. B., Omachi, N. A., Ritter, O. M., Nascimento, J. E., Marques, G. Q., & Lima, F. O. (2022). *Metodologias Ativas: Em Busca de Uma Caracterização e Definição*. SciELO Preprints.
<https://search.scielo.org/?lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=Metodologias+Ativas%3A+Em+Busca+de+Uma+Caracteriza%C3%A7%C3%A3o+e+Defini%C3%A7%C3%A3o>
- Díaz, Ó., L. F. M., Mediavilla, A., & Pastor, M. (2020). *Las metodologías activas em Educacion Fisica. Una aproximacion al estado actual desde la percepcion de los docentes en la comunidade de Madrid*. *Retos*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/77671>
- Lopez, V., Perez, D., Manrique, J., & Monjas, R. (2016). *Los retos de la educacion fisica em el siglo XX*. *Retos: Novas tendencias de la educacion fisica, deporte e recreacion*, 29, 182-187. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42552>
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Em J. Marôco, *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (pp. 10-11). Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Matos, S. R., & Mazzafera, B. L. (2022). *Reflexões sobre as metodologias ativas e tecnologias digitais como recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem de competências*. *Research, Society and Development*. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd>

- Paiva, M. F., Parente, J. R., Brandão, I. R., & Queiroz, A. H. (2017). Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Revisão Integrativa. SANARE. <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>
- Silva, R. V., Sá, A. R., dos Santos, C. C., Caldas, D. S., & Fernandes, J. d. (2021). *Metodologias Ativas no Ensino Básico: Uma Análise de Relatos de Práticas Pedagógicas*. Scielo Preprints. <https://www.scielo.br/>
- Tinning, R. (2002). *Engaging Siedentopian perspectives on content knowledge for physical education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 378-391. https://www.researchgate.net/publication/37620605_Engaging_Siedentopian_Perspectives_on_Content_Knowledge_for_Physical_Education
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Educational International.

CONCLUSÃO

A elaboração do presente documento objetivou apresentar toda a informação importante desenvolvida em contexto de estágio e marca o fim de toda uma etapa de aprendizagem, etapa esta que nos possibilita lecionar oficialmente sob a premissa da reflexão e pensamento crítico constante quanto às ações que iremos desenvolver.

Mais importante que a habilitação que alcançamos, é certamente as competências técnicas e sociais que desenvolvemos. Através das 4 áreas de intervenção, fomos capazes de nos desenvolvermos em profundidade no exercício da função docente, onde conseguimos finalizar com a certeza de que há muito para desenvolver, mas também muito foi alcançado.

As expectativas iniciais foram grandes, pensávamos que sabíamos o suficiente, que estaríamos preparados, entretanto todos os momentos do estágio pedagógico serviram para nos mostrar que temos mais a aprender do que propriamente a ensinar. A ansiedade em compreender e em dominar todas as competências acompanhou-nos durante todo o percurso, mas felizmente compreendemos que mais importante do que a meta, será sem dúvida o caminho.

Todo o processo foi uma experiência, uma formação, uma tentativa de acertar e evoluir. Na maior parte das vezes o erro acompanhou toda esta etapa, no entanto, findando a mesma, percebemos que estes erros foram os nossos maiores professores, pois apenas existiram para nos mostrar as nossas fragilidades e nos motivar a ultrapassá-las.

Finalizamos com a ideia de que cumprimos os nossos deveres, não na perfeição, não com maestria, mas com toda dedicação que conseguimos. Mesmo sabendo que a realidade atual da educação portuguesa não é cativante, esperamos encerrar esta etapa com a esperança de que outras venham e nos tragam mais conhecimento, competências, mas sobretudo realização pessoal.

BIBLIOGRAFIA

- Boavista, M. (2010). *O diretor de turma – perfil e múltiplas valências em análise*.
<https://core.ac.uk/reader/48575660>
- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das aprendizagens em educação física*. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10–11), 135–151.
<https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163>
- Direção Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais—Educação Física: Introdução geral*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação formativa. Folha de apoio à formação—Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf
- Jacinto, J., Mira, J., Carvalho, L., & Comédias, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física—Ensino Básico 3o Ciclo*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra Almedina.
- Jorge, B. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: First on-line edition*. In Spectrum of Teaching Styles. <http://www.spectrumofteachingstyles.org/>
- 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. <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Onofre, M., & Carreiro da Costa, F. (1994). *O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física*. *Boletim SPEF* 15–26.
<https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/75>

- Pais, A. (2013). *A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: Crítica da razão didática*. In F. Azevedo(Ed). Didática e práticas: a língua e a educação literária. (Ópera Omnia, oo.66 -86).
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física* (Instituto Politécnico de Bragança). <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2558>
- Rink, J. (2003). *Effective Instruction in Physical Education*. In S. Silverman & C. Ennis (Eds), S Student learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction (Eds). Human Kinetics.
- Rosado, A. (2001). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação*. <https://slideplayer.com.br/slide/2711795/>
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In A. Rosado& I. Mesquita (Eds) Pedagogia do desporto (Edições FMH, pp.69-130).
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. (3a Edição). Mayfield Pub. Co.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la educación física* (2o ed). INDE.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical education: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.

ANEXOS

Anexo 1 - Calendário escolar

Agrupamento de Escolas de Mundão																	
Turma: 8ºB																	
Ano	2022					2023											
Dia/Mês	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho							
1	q	s	t	D. Todos os Santos	q	Feriado	d	Ano Novo	q	49 e 50	q	59 e 60	s	s	D. Trabalhador	q	
2	s	d	q	16 e 17	s	30	s		q		q		d	t		s	94
3	s	s	q		s		t	Ini. 2º Período	s	51	s	61	s	q	80 e 81	s	
4	d	t	s	18	d		q	37 e 38	s		s		t	q		d	
5	s	q	I. República	s	s		q		d	d		q	s	82	s		
6	t	q	d		t		s	39	s		s		q		t		
7	q	s	6	s	q	31 e 32	s		t		t		q	6ª Santa	d	q	95 e 96
8	q	s	t		q	Feriado	d		q	52 e 53	q	62 e 63	s		s	q	Corpo de Deus
9	s	d	q	19 e 20	s	33	s		q		q		d	Páscoa	t	s	97
10	s	s	q		s		t		s	54	s	64	s	q	83 e 84	s	D. Portugal
11	d	t	s	21	d		q	40 e 41	s		s		t	q		d	
12	s	q	7 e 8	s	s		q		d	d		q	s	85	s		
13	t	q	d		t		s	42	s		s		q		s	t	
14	q	s	9	s	q	34 e 35	s		t		t		s		d	q	98/99. F. 3º Per.
15	q	s	t		q		d		q	55 e 56	q	65 e 66	s		s	q	
16	s	Ini. 1º Período	d	22 e 23	s	36. F. 1º Per.	s		q		q		d	t		s	
17	s	s	q		s		t		s	57	s	67	s	Ini. 3º Período	q	86 e 87	s
18	d	t	s	24	d		q	43 e 44	s		s		t	q		d	
19	s	q	10/11. C. Mato	s	s		q		d	d		q	74 e 75	s	88	s	
20	t	q	d		t		s	45	s		s		q		t		
21	q	São Mateus	s	12	s		q		t	Carnaval	t		s	76	d	q	
22	q	s	t		q		d		q		q	68 e 69	s		s	q	
23	s	2	d	q	25 e 26	s	s		q		q		d		t	s	
24	s	s	q		s		t		s	58	s	70	s	q	89 e 90	s	
25	d	t	s	27	d	Natal	q	46 e 47	s		s		t	25 de Abril	q	d	
26	s	q	13 e 14	s	s		q		d		d		q	77 e 78	s	91	s
27	t	q	d		t		s	48	s		s		q		s	t	
28	q	3 e 4	s	15	s		q		t		t		s	79	d	q	
29	q	s	t		q		d				q	71 e 72	s		s	q	
30	s	5	d	q	28 e 29	s	s				s		d		t	s	
31		s			s		t				s	72. F. 2º Per.		q	92 e 93		
Nº de aulas	5	10	14	7	12	10	14	6	14	6							

Anexo 2 - Horário escolar e Mapa de rotação dos espaços



Agrupamento de Escolas de Mundão | 160593

MAPA DE ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES DESPORTIVAS – Ano Letivo 2022/23

INÍCIO	TERMO	2ª FEIRA			3ª FEIRA			4ª FEIRA			5ª FEIRA			6ª FEIRA		
		P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT
8:30	9:20	6ªA			9ªB			8ªB			8ªA	9ªB		6ªB	5ªB	
9:20	10:10	6ªA	5ªA		9ªB			8ªB			8ªA			6ªB	8ªB	
10:30	11:20	5ªC						5ªB			7ªC	9ªA		5ªA		
11:20	12:10				7ªB	6ªB		5ªB			7ªC	9ªA		5ªA	6ªC	
12:15	13:05				7ªB											
13:10	14:00															
14:05	14:55	6ªC									5ªC					
14:55	15:45	6ªC	7ªA		7ªC	9ªA					5ªC	7ªA		6ªA		
15:50	16:40	7ªA			8ªA									7ªB		
16:45	17:35															

Legenda: P – Pavilhão / GIN – Sala de Ginástica / EXT – Campos Exteriores

1º PERÍODO

19 de setembro a 7 de outubro

P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT
---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----

10 de outubro a 28 de outubro

GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT
-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----

31 de outubro a 18 de novembro

P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT
---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----

21 de novembro a 16 de dezembro

GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT
-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----

2º PERÍODO

3 de janeiro a 27 de janeiro

P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT
---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----

30 de janeiro a 24 de fevereiro

GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT
-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----

27 de fevereiro a 10 de março

P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT
---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----

13 de março a 31 de março

GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT
-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----

3º PERÍODO

17 de abril a 12 de maio

P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT	P	GIN	EXT
---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----

15 de maio a 14 de junho

GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT	GIN	P	EXT
-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----	-----	---	-----

Anexo 3 -Planeamento anual / distribuição das matérias e etapas

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MUNDÃO 2022/2023																							
7º A																							
Ano Letivo 2022/2023																							
1º Período																							
Mês	Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro										
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13										
Dias	19	22	26	29	3	6	10	13	17	20	24	27	31	3	7	10	14	21	24	28	5	12	15
Espaço de aula	G/T	G	G/T	G	G/T	G	G/T	P	G/T	G	G/T	G	G/T	G	G/T	G	T/G	P	T/G	P	T/G	P	
Etapas	ETAPA 1: INTRO. + AVA. FORMATIVA INICIAL																						
	ETAPA 2: APRENDIZAGEM + DESENVOLVIMENTO																						
	ETAPA 3: DESENVOLVIMENTO + APLICAÇÃO																						
	ETAPA 4: CONSOLIDAÇÃO + APLICAÇÃO																						
Objetivos																							
Matérias																							
Aptidão Física																							
Atividades Físicas																							
Objetivos																							
Matérias																							
Aptidão Física																							
Atividades Físicas																							
	TL 37																						
	Matérias																						
	DE + AV. Inicial																						
	Aptidão Física																						
	Voleibol																						
	Basquetebol																						
	Ginástica de Solo																						
	Ginástica Ap.																						
	Atletismo																						
	Dança																						
	Badminton																						
	Frisbee																						
	Aula Livre																						
	42																						
	Total																						

2º Período																								
Mês	Janeiro				Fevereiro				Março															
Semana	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26											
Dias	5	9	12	16	19	23	26	30	2	6	9	13	16	20	23	27	2	9	13	16	20	23	27	
Espaço de aula	G	G/T	G	G/T	G	G/T	G	G/T	G	G/T	G	G/T	G	G/T	G	G	G/T	P	G/T	P	G/T	P	G/T	
Etapas	ETAPA 1: INTRO. + AVA. FORMATIVA INICIAL																							
	ETAPA 2: APRENDIZAGEM + DESENVOLVIMENTO																							
	ETAPA 3: DESENVOLVIMENTO + APLICAÇÃO																							
	ETAPA 4: CONSOLIDAÇÃO + APLICAÇÃO																							
Objetivos																								
Matérias																								
Aptidão Física																								
Atividades Físicas																								
Objetivos																								
Matérias																								
Aptidão Física																								
Atividades Físicas																								
	TL 35																							
	Matérias																							
	DE + AV. Inicial																							
	Aptidão Física																							
	Voleibol																							
	Basquetebol																							
	Ginástica de Solo																							
	Ginástica Ap.																							
	Atletismo																							
	Dança																							
	Badminton																							
	Frisbee																							
	Aula Livre																							
	35																							
	Total																							

Anexo 5 - Grelha holística de avaliação

RUBRICA HOLÍSTICA

Descritores de desempenho	Nível / Menção
<ul style="list-style-type: none">Coopera com os companheiros, nas diferentes situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do companheiro, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria;Conhece a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas (Serviço curto e comprido; Clear; Lob; Amorti; Drive; Remate);Em situação de jogo de singulares, desloca-se e posiciona-se corretamente, utilizando diferentes tipos de batimentos: - Serviço, curto e comprido (na área de serviço e na diagonal); Clear; Lob; Amorti; Drive; Remate (introdução).	Elementar (MB)
<ul style="list-style-type: none">Nível intermédio (cumpre o nível introdutório e parte do elementar)	PE (Bom)
<ul style="list-style-type: none">Conhece o objetivo do jogo, a sua regulamentação básica e a pontuação do jogo de singulares.Trata com cordialidade os companheiro e adversários e coopera com os companheiros, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do companheiro;Identifica e interpreta as condições que justificam a utilização diferenciada dos seguintes tipos de batimento: a) clear, b) lob, c) serviço curto e d) serviço comprido;Coopera com o companheiro (distanciados cerca de 6 m), batendo e devolvendo o volante repetidamente, em Clear ou Lob, evitando que este toque no chão.	Introdutório (Suficiente)
<ul style="list-style-type: none">Nível intermédio (cumpre parte do nível introdutório)	PI (Insuficiente)
<ul style="list-style-type: none">Desconhece as regras do jogo, o seu objetivo e pontuação;Desrespeita frequentemente as regras do jogo e revela falta de cordialidade no trato com companheiros ou adversários.É frequentemente responsável pela queda do volante, e por não adequar as suas ações ao objetivo e/ou à situação do jogo.(Ainda) não assume uma posição base após um batimento.	NI (Fraco)

Anexo 6 - Questionário tema-problema

Utilização de metodologias ativas de aprendizagem nas práticas letivas. Adaptado de Diaz et al.(2020)

O presente questionário enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física de Coimbra. Com o mesmo, pretende-se perceber a perceção, o grau de conhecimento e a utilização das metodologias ativas de aprendizagem pelos professores na sua prática docente.

As respostas fornecidas são confidenciais e utilizadas unicamente para as finalidades do estudo. A sua colaboração é de extrema importância. Obrigado!

Dados gerais:

1. Género

(Assinalar apenas uma opção)

2. Masculino

3. Feminino

4. Idade

Resposta: _____

5. Grau Académico

Doutoramento

Mestrado

Licenciatura

Outro

Caso tenha assinalado a opção “Outro”,
especifique: _____

6. Designação do Curso (Exemplo: Licenciatura em Desporto,
Licenciatura em Educação básica, Mestrado em ensino,
Doutoramento em pedagogia, etc.)

Resposta: _____

7. Anos de experiência como docente:

Resposta: _____

8. A escola onde leciona é:

Pública

Privada

9. Atualmente, quantas horas leciona por semana:

Resposta: _____

10. Que metodologias de ensino predominam nas aulas que leciona?

- Tradicional
Alternativas
Mistas
Não sei/Não Respondo

11. Conhece as metodologias ativas de aprendizagem?

- Sim
Não
Não Sei/Não Respondo

12. Já recebeu formação específica sobre as metodologias ativas de aprendizagem para a disciplina que leciona?

- Sim
Não
Não Sei/Não Respondo

13. Caso tenha respondido de forma afirmativa a pergunta anterior, identifique o tipo de formação sobre as metodologias ativas que recebeu para a disciplina que leciona (Exemplo: Cursos específicos, Congressos, Formação Académica, etc...)

Resposta: _____

14. Caso utilize as metodologias ativas de aprendizagem na sua prática docente, assinale em baixo qual(ais).

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| Aprendizagem baseada em projetos | <input type="checkbox"/> |
| Aprendizagem baseada em problemas | <input type="checkbox"/> |
| Gamificação | <input type="checkbox"/> |
| Aprendizagem híbrida ou combinada | <input type="checkbox"/> |
| Aprendizagem Cooperativa | <input type="checkbox"/> |
| Aula invertida ou Flipped Classroom | <input type="checkbox"/> |
| Aprendizagem Serviço | <input type="checkbox"/> |
| Estudos de Casos | <input type="checkbox"/> |
| Contrato de Aprendizagem | <input type="checkbox"/> |
| Não Sei/Não Respondo | <input type="checkbox"/> |
| Outro: _____ | <input type="checkbox"/> |

15. As metodologias que utilizo nas minhas aulas promovem:

(Indique o grau de concordância com as seguintes questões seguindo a escala: 1 (discordo totalmente); 2 (discordo); 3 (nem concordo nem discordo); 4 (concordo); 5 (concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
A autonomia do aluno					
Uma atitude positiva em relação à prática					
Responsabilidade individual e social					
Adaptação ao ritmo de execução					
Melhoria da gestão do tempo de prática					
Extensão da aprendizagem à tempos extracurriculares					
Conexão das aprendizagens com experiências reais					
Maior protagonismo do aluno					
Aprendizagem construtiva					
Aprendizagem autónoma					
Aprendizagem através da investigação e resolução de problemas					
Aprendizagem interdisciplinar					
Aprendizagem em ambientes virtuais					
Aprendizagem em grupo e colaborativa					
Aprendizagem por compreensão					
Aprender a aprender					

Anexo 7 - Certificado participação XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa

