



Daniela Filipa Tomás Rodrigues

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA DO 2º e 3º
CICLOS DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA A DO 9º ANO NO ANO LETIVO
2014/2015**

COIMBRA 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

DANIELA FILIPA TOMÁS RODRIGUES

2010138191

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA DO 2º e 3º CICLOS DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA
TURMA A DO 9º ANO NO ANO LETIVO 2014/2015**

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2015

Esta obra deve ser citada como:

Rodrigues, D. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.ª Maria Alice Gouveia junto da turma A do 9º ano no ano letivo 2014/2015. Diferenças e semelhanças entre a direção e pertinência do feedback transmitido aos alunos em matérias coletivas (futebol) e em matérias individuais (ginástica)*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Eu, Daniela Filipa Tomás Rodrigues, aluna nº 2010138191 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

16 de junho de 2015

(Daniela Filipa Tomás Rodrigues)

AGRADECIMENTOS

Com o término do segundo Ciclo de Estudos, torna-se fundamental agradecer o contributo de um conjunto de pessoas e instituições que permitiram que eu chegasse aqui, terminando com sucesso mais uma etapa da minha vida.

Aos meus pais, por me darem a possibilidade de progredir os estudos e percorrer um sonho, com todas as dificuldades que isso acarreta, procurando incessantemente encorajar-me, motivar-me e apoiar-me.

Ao meu irmão, pelo carinho, pela cumplicidade e pelo apoio incondicional demonstrado.

À minha família, por acreditarem em mim, pelas palavras de incentivo e apoio nos momentos onde o ânimo esmorecia.

Aos meus amigos, que se demonstraram fieis, cúmplices e companheiros, demonstrando o real valor da amizade em todos os momentos.

Às minhas colegas e amigas de Núcleo de Estágio, Bárbara Guimarães e Maria João Sanches, pela amizade construída ao longo dos vários anos de formação, pelo apoio incondicional, pela colaboração, respeito e camaradagem desenvolvida.

À professora Lurdes Pereira, orientadora de Escola, pela sua amizade, cumplicidade, dedicação e orientação prestadas durante o desenrolar do Estágio Pedagógico, que se revelaram essenciais na sua superação.

Ao professor Mestre Antero Abreu, orientador de Faculdade, pela sua orientação pedagógica responsável, com sugestões, conselhos e orientações pertinentes importantes para a minha evolução enquanto profissional.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física e a todos os docentes que a compõem, pela transmissão de saberes científicos que auxiliaram a minha prática pedagógica.

À Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia, e a todos os elementos que compõem a comunidade escolar, pela disponibilidade e amabilidade com que me receberam neste ano letivo. Um especial apreço à D. São e ao Sr. João pelo carinho e compreensão demonstradas.

Finalmente, aos alunos da turma A do 9º ano, pelo carinho, empenho e compreensão demonstrados e pela partilha de conhecimento que me possibilitou evoluir ao nível pessoal e profissional.

O meu sincero obrigado a todos vós!

RESUMO

O Estágio Pedagógico assume-se como um momento de excelência de formação e reflexão, correspondendo àquela que é a etapa fundamental na formação profissional dos professores. É durante este período que é efetuada uma confrontação entre os conhecimentos teóricos, que foram apreendidos durante toda a formação inicial, e os saberes práticos proporcionados pela intervenção pedagógica em contexto real, numa realidade social do ensino, ajudando na construção daquela que é a identidade do professor estagiário. O presente relatório de estágio surge para descrever as aprendizagens realizadas ao longo deste ano, resultado da prática pedagógica exercida na turma A do 9º ano, da Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2014/2015. O seu objetivo passa pela interpretação e reflexão crítica acerca do trabalho desenvolvido no âmbito da prática docente durante o presente ano letivo, sendo destacadas a definição das expectativas iniciais e fragilidades de desempenho, as aprendizagens realizadas e os constrangimentos detetados, com respetiva análise e justificação das decisões tomadas nas várias dimensões pedagógicas. Por fim, surge o aprofundamento do tema-problema que se concretiza num estudo direcionado ao *feedback*, que incide nas diferenças e semelhanças entre o *feedback* transmitido em matérias individuais e coletivas, bem como na perceção dos alunos quanto ao *feedback* transmitido e na relação que este apresenta com as suas aprendizagens.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. *Feedback*. Formação. Perceção. Processo Ensino-Aprendizagem. Reflexão.

ABSTRACT

Practical teacher training is assumed as a moment of excellence for training and reflection, corresponding to what is a fundamental step in the education of teachers. It is during this period that is performed a confrontation between theoretical knowledge, which was acquired throughout the initial training and the practical knowledge provided by the pedagogical intervention in a real context, a social reality of teaching, helping in the construction of what is the identity of the trainee teacher. This internship report is to describe the accomplished learning as a result of pedagogical practice carried out in the class A of the 9th year of the Basic School 2nd and 3rd cycles Dr.ª Maria Alice Gouveia, during the school year 2014/2015. Its purpose is to interpret and make a critical analysis of the work done within the teaching practice during the current school year, and highlight the definition of initial expectations and performance weaknesses, the accomplished learning and the constraints detected with respective analysis and justification of decisions made at the various pedagogical dimensions. Finally, there is the deepening of the theme-problem that is materialized in a study directed to feedback, which focuses on the differences and similarities between the feedback transmitted in individual and group subjects as well as the perception of the students regarding the transmitted feedback and its relationship with learning processes.

Keywords: *Physical Education. Teacher Training. Feedback. Education. Perception. Teaching-Learning Process. Reflection.*

SUMÁRIO

RESUMO	V
ABSTRACT.....	VI
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	13
1. Expetativas iniciais – Plano de Formação Individual (PFI)	13
2. Caracterização das condições locais e relação educativa	15
2.1. Caraterização da Escola	15
2.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física.....	17
2.3. Caraterização da turma A do 9º ano de escolaridade.....	18
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA	20
1. Planeamento	20
1.1. Plano Anual	21
1.2. Unidades Didáticas	24
1.3. Planos de Aula.....	27
2. Realização.....	29
2.1. Instrução	30
2.2. Gestão.....	33
2.3. Clima/ Disciplina	34
2.4. Decisões de Ajustamento	36
2.5. Observação das Aulas	37
3. Avaliação	38
3.1. Avaliação Diagnóstica	39
3.2. Avaliação Formativa	41
3.3. Avaliação Sumativa	42
3.4. Auto e Heteroavaliação	43
3.5. Critérios de Avaliação.....	44
4. Prática Pedagógica Supervisionada	44
5. Componente Ético-Profissional	45
5.1. Comunidade Escolar	46
5.2. Núcleo de Estágio e Grupo Disciplinar.....	46
5.3. Turma	47

6. Questões Dilemáticas	47
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA	50
1. Apresentação do Tema de Estudo	50
2. Pertinência do Estudo	50
3. Revisão da Literatura	51
3.1. Prática Pedagógica	51
3.2. Comunicação no Processo de Instrução	51
3.3. <i>Feedback</i>	52
3.4. Observação em Educação Física	54
4. Objetivos do Estudo	55
5. Metodologia	55
5.1. Caracterização da Amostra	55
5.2. Instrumentos de Recolha de Dados	56
5.3. Procedimentos	56
6. Apresentação e Reflexão dos Resultados Obtidos	57
7. Conclusões do Estudo	69
8. Conclusão	70
Referências Bibliográficas	71
ANEXOS	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fragilidades detetadas e estratégias de superação encontradas nos primeiros tempos de prática docente.....	14
Quadro 2 - Escolas que compõem o Agrupamento de Coimbra Sul.....	16
Quadro 3 - Número de alunos do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul em 2014/2015	16
Quadro 4 - Caracterização da turma - Avaliação Diagnóstica	19
Quadro 5 - Distribuição das unidades didáticas pelos três períodos letivos	24
Quadro 6 - Elementos do Currículo.....	24
Quadro 7 - Feedback ministrado nas aulas de Ginástica de Solo distribuído pelas suas dimensões.....	58
Quadro 8 - Feedback ministrado nas aulas de Futebol distribuído pelas suas dimensões	59
Quadro 9 - Comparação do feedback ministrado nas aulas de Ginástica de Solo e de Futebol.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perceção do FB ministrado quanto ao objetivo para a modalidade de Ginástica de Solo.....	62
Gráfico 2 - Perceção do FB ministrado quanto à forma para a modalidade de Ginástica de Solo	62
Gráfico 3 - Perceção do FB ministrado quanto à direção para a modalidade de Ginástica de Solo	62
Gráfico 4 - Perceção do FB ministrado quanto à afetividade para a modalidade de Ginástica de Solo	63
Gráfico 5 - Perceção do FB ministrado quanto ao momento para a modalidade de Ginástica de Solo	63
Gráfico 6 - Perceção do FB ministrado quanto ao objetivo para a modalidade de Futebol	64
Gráfico 7 - Perceção do FB ministrado quanto à forma para a modalidade de Futebol	64
Gráfico 8 - Perceção do FB ministrado quanto à direção para a modalidade de Futebol	65
Gráfico 9 - Perceção do FB ministrado quanto à afetividade para a modalidade Futebol	65
Gráfico 10 - Perceção do FB ministrado quanto ao momento para a modalidade de Futebol	65
Gráfico 11 - Resposta à questão "A professora forneceu-te muito FB?".....	67
Gráfico 12 - Resposta à questão "Sentes que a professora observou o teu desempenho e te transmitiu FB?"	67
Gráfico 13 - Resposta à questão "O FB foi pertinente no momento em que foi transmitido?"	67
Gráfico 14 - Resposta à questão "O FB ajudou a melhorar a tua aprendizagem?"	68
Gráfico 15 - Resposta à questão "A modalidade em que mais evoluíste foi aquela em que recebeste mais FB?"	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF: Educação Física

EP: Estágio Pedagógico

FB: *Feedback*

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

PFI: Plano de Formação Individual

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UC: Universidade de Coimbra

UD: Unidade(s) Didática(s)

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico (EP), realizado na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2014/2015, inserido no plano de estudos do segundo ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF) da Universidade de Coimbra (UC). O EP foi desenvolvido sob a orientação e monitorização da professora Lurdes Pereira e com a supervisão do orientador Mestre Antero Abreu.

O EP assume-se como um momento de excelência de formação e reflexão, visto que corresponde àquela que é a etapa fundamental na formação profissional dos professores, na medida em que estes só se conseguirão superar e ultrapassar as barreiras impostas se forem submetidos desde logo a um processo contínuo de aprendizagem, procurando desenvolver-se da melhor maneira na função docente. Desta forma, é durante este período que é efetuada uma confrontação entre os conhecimentos teóricos, que foram apreendidos durante toda a formação inicial, e os saberes práticos proporcionados pela realidade social do ensino (Piéron, 1996), possibilitando a realização de uma atividade teórico-prática e crítico-reflexiva, devendo articular ensino, pesquisa e extensão, ajudando na construção daquela que é a identidade do professor estagiário. Tal ideia vai ao encontro do pensamento de Alarcão (2013, p.38), que refere que *“a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo, e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”*.

A possibilidade de concluir a formação com o EP permite ao professor estagiário colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos até ao momento e rentabilizar e experienciar novas aprendizagens, através das vivências e do contato com a comunidade escolar, proporcionando o desenvolvimento das capacidades de autoaprendizagem e de resolução de problemas, na medida em que a aprendizagem se torna mais eficaz quando é adquirida através da prática. Sermos desde logo inseridos num grupo de docentes profissionais, com largos anos de experiência, dá-nos a possibilidade de efetuar uma procura e uma partilha de conhecimentos que, posteriormente, se vêm a revelar essenciais para que o nosso trabalho enquanto docente seja efetuado com sucesso, na medida em que nos permite aumentar a nossa competência no âmbito profissional.

Deste modo, e tendo em conta o contexto único onde o EP foi desenvolvido, mais especificamente, a turma A, do 9ºano, este Relatório de Estágio encontra-se estruturado

em três capítulos distintos, como forma deste documento se tornar claro, conciso e de fácil consulta. No primeiro capítulo será efetuada uma descrição das expectativas iniciais relativamente ao EP, bem como uma contextualização da Escola, meio envolvente e da turma. No segundo capítulo será realizada uma análise detalhada sobre a prática pedagógica desenvolvida enquanto professora estagiária em início de carreira ao nível do planeamento, realização e avaliação. Serão enunciadas as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas, as necessidades de formação e a prestação na dimensão ético-profissional. No terceiro e último capítulo será realizado o aprofundamento do tema de estudo selecionado, onde será efetuada uma recolha intensiva de informação acerca dos quatro temas inerentes ao problema escolhido: Prática Pedagógica, Comunicação no Processo de Instrução, *Feedback* (FB) e Observação em Educação Física. Procuraremos compreender e refletir acerca das diferenças e semelhanças entre o *feedback* transmitido aos alunos em matérias coletivas e matérias individuais, bem como o impacto que esse *feedback* pode ter nas aprendizagens dos alunos.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

1. Expetativas iniciais – Plano de Formação Individual (PFI)

Ao sermos integrados no meio escolar, o nosso principal objetivo enquanto docentes estagiários foi poder colocar em prática todos os conhecimentos obtidos através da nossa formação inicial, que num futuro a médio/longo prazo nos permitirão desempenhar a função docente de forma autónoma e íntegra, levando os alunos a cumprir o processo de ensino-aprendizagem com sucesso. O EP, enquanto última etapa de um ciclo de estudos, permitiu-nos alcançar um dos nossos sonhos, ser professores de Educação Física (EF), contemplando a paixão pelo desporto e pela arte do ensino e das crianças. Assim, procurámos aproveitar este ano repleto de aprendizagens, experiências e vivências da melhor forma possível, procurando aprender mais e melhor todos os dias, na medida em que este foi o início do sonho tão esperado. Assim, pautámos a nossa atuação docente através de requisitos como a competência, disponibilidade, rigor, pontualidade e assiduidade.

Inicialmente o EP foi esperado com ansiedade e nervosismo, devido ao fato deste ser o primeiro contato com a realidade escolar, apesar de existir um conhecimento e um trabalho anterior com crianças e adolescentes, e por existir um receio em ficar aquém das responsabilidades inerentes ao cargo de professor. Apesar de tudo se ter apresentado como uma incógnita, houve a oportunidade e capacidade de aplicarmos os conhecimentos anteriormente adquiridos, pelo que essas emoções se foram desvanecendo.

O momento de formação a que somos sujeitos implica “*um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional*” (Nóvoa, 1992, p.13). Qualquer professor, enquanto profissional, deve procurar incessantemente novos conhecimentos como forma de ultrapassar possíveis carências na sua formação e de ajudar os seus alunos a adquirir os conhecimentos de forma mais eficaz e eficiente. De modo a suprir essas carências, recorrer repetidamente ao trabalho em equipa e em colaboração tornou-se fundamental, uma vez que este tipo de trabalho proporcionou incrementos ao nível do desenvolvimento pessoal, profissional, social, e ético. A partilha de experiências e formação com os orientadores, também se tornou fulcral, visto que estes nos auxiliaram a preencher as lacunas que apresentávamos, ajudando a solucioná-las da melhor maneira, com o intuito de criar um processo que se enforma e retroalimenta de forma constante, permitindo-nos melhorar as nossas intervenções pedagógicas.

Ao lecionar as aulas de EF, procurámos ser o mais justos e imparciais com os alunos, de maneira a evitar realizar juízos de valor que desconsiderassem ou valorizassem os alunos, com base em valores baseados no seu carácter, passado desportivo ou desempenho nas aulas de EF. Foi fundamental adaptar-nos ao contexto onde fomos inseridos, de forma a conseguir promover o EP numa perspetiva de escola inclusiva, garantindo a todos os alunos iguais condições de aprendizagem. Desta forma, todos os alunos conseguiram usufruir de todos os benefícios associados à prática da EF, estimulando o desenvolvimento da sua autonomia. Por outro lado, respeitámos e valorizámos as diferenças entre os alunos e constituintes da comunidade educativa, de forma a evitar possíveis situações de exclusão e discriminação.

No âmbito da participação na escola, procurámos exercer uma participação ativa, espontânea e dinâmica, procurando integrar-nos na escola como organização e como constituinte de uma comunidade educativa. Foi importante desenvolver e manter boas relações com todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar, de forma a favorecer um ambiente de colaboração, partilha e disponibilidade. Para podermos evoluir enquanto professores, e ajudar os alunos a incrementar a atividade didática e os resultados de aprendizagem, tornou-se igualmente importante colaborar e aconselhar, quer os alunos que estão sob a nossa responsabilidade, quer os restantes alunos que frequentam a mesma escola, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, ético e social.

O PFI revelou-se como um documento reflexivo sobre o nosso desempenho enquanto estagiários, sendo nele discriminados os objetivos/aprendizagens a atingir, as fragilidades evidenciadas e as estratégias para as superar. No quadro seguinte são expostas as fragilidades detetadas e as estratégias que foram encontradas para as colmatar.

Quadro 1 - Fragilidades detetadas e estratégias de superação encontradas nos primeiros tempos de prática docente

Fragilidade Detetada	Estratégia de Superação
Planeamento do programa a longo prazo para a turma	Adotar uma visão holística, dividindo de forma equitativa as matérias a lecionar, garantindo um conjunto diversificado de aprendizagens.
Objetivos a atingir no final das UD	Dividir de forma exequível os conteúdos, tendo em conta os momentos de avaliação, adequando-os ao nível de proficiência dos diferentes alunos.
Construção de um modelo de plano de aula de fácil consulta, com todos os conteúdos necessários	Reunir com a professora orientadora e com o Núcleo de Estágio, de forma a elaborar um plano de aula correto e completo, comum ao núcleo.

Seleção de exercícios para diferentes níveis de desempenho	Criar uma estrutura dinâmica de planificação, aumentando a motivação dos alunos, permitindo um tempo de empenhamento motor elevado.
Períodos demasiado longos de instrução	Maior clareza e correção, conjugado com uma melhor projeção e colocação de voz
Definição de rotinas estruturadas	Criar exercícios com estruturas similares, reduzindo as transições entre exercícios.
Organização e gestão do tempo de aula nas aulas de 45 minutos	Escolher um menor número de exercícios, evitando perder tempo entre transições, havendo um tempo de exercitação maior para cada tarefa.
Avaliação diagnóstica não conhecendo o nome dos alunos da turma	Organizar os alunos por ordem numérica, de maneira a que a avaliação seja efetuada de forma mais fluída e eficaz.
Criação de instrumentos de avaliação formativa	Recorrer à regulação interativa/retroativa, onde através da observação se identificam as dificuldades dos alunos
Ensino de matérias com as quais tivemos pouco contato enquanto estudantes	Estudo intensivo das modalidades, incidindo nas componentes técnicas e táticas, assim como nas principais regras.

2. Caracterização das condições locais e relação educativa

2.1. Caraterização da Escola

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia, sede do Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, fica situada na cidade de Coimbra, freguesia de Santo António dos Olivais.

A freguesia onde se encontra inserida, segundo dados do ano de 2011, apresenta uma área de 19,27 Km² e 38936 habitantes. É a maior freguesia urbana da cidade de Coimbra e uma das mais populosas em todo o território nacional, apresentando uma densidade de 2020,6 hab/Km². Nesta freguesia é possível encontrar duas áreas distintas, a urbana e a rural, sendo, quer uma quer outra, caraterizada como uma zona privilegiada pelo forte desenvolvimento nas áreas do comércio, cultura e lazer. É notória a existência de uma disparidade de condições de vida, coexistindo na mesma freguesia uma população de classe e nível económico médio-alto, e uma população mais carenciada de nível socioeconómico baixo ou médio-baixo, sendo essas diferenças sentidas no dia-a-dia do Agrupamento.

Foi no ano letivo 2003/2004 que surge o Agrupamento de Escolas Maria Alice Gouveia, que mais tarde, em 2012/2013, sofre alterações passando a designar-se de Agrupamento de Escola Coimbra Sul (AECS). Este Agrupamento abrange, no total, treze estabelecimentos de ensino, situados numa área geográfica próxima, a saber:

Quadro 2 - Escolas que compõem o Agrupamento de Coimbra Sul

<i>Educação Pré-Escolar</i>	<i>1º Ciclo do Ensino Básico</i>	<i>2º e 3º Ciclos do Ensino Básico</i>
Jardim de Infância do Areeiro	EB1 Areeiro	EB2,3 Dr. ^a Maria Alice Gouveia
Jardim de Infância de Ceira	EB1 Almalaguês	EB2,3 Ceira
Jardim de Infância Quinta das Flores	EB1 Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral	
	EB1 Castelo de Viegas	
	EB1 Bairro Norton de Matos	
	EB1 Quinta das Flores	
	EB1 Torres do Mondego	
	EB1 Vendas de Ceira	

De acordo com os dados do presente ano letivo, atualizado no dia 11 de setembro de 2014, o Agrupamento de Escolas contém um total de 1498 alunos, que compõem 97 turmas, sendo 7 turmas do Ensino Pré-Escolar, 54 do 1º Ciclo do Ensino Básico, 16 do 2º Ciclo do Ensino Básico e 20 do 3º Ciclo do Ensino Básico, distribuídos de acordo com os dados presentes no seguinte quadro.

Quadro 3 - Número de alunos do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul em 2014/2015

	<i>Ano</i>	<i>Turmas</i>	<i>Alunos</i>
<i>Ensino Pré-Escolar</i>		7	171
<i>1º Ciclo do Ensino Básico</i>	1º Ano	13	140
	2º Ano	14	148
	3º Ano	13	170
	4º Ano	14	138
<i>2º Ciclo do Ensino Básico</i>	5º Ano	8	158
	6º Ano	8	142
<i>3º Ciclo do Ensino Básico</i>	7º Ano	8	174
	8º Ano	6	130
	9º Ano	6	127
<i>Total</i>		97	1498

O Agrupamento de Escolas Coimbra Sul é composto por 142 professores que se dividem por Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo, podendo haver professores a lecionar em mais que uma escola do Agrupamento, havendo 65 funcionários (pessoal não docente) a exercer funções na Escola Dr.^a Maria Alice Gouveia.

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2014/2015, acolhe 723 alunos, num total de 28 turmas, das quais 12 pertencem ao 2º ciclo e 16 pertencem ao 3º ciclo. O 5º ano é composto por seis turmas, o 6º ano engloba

igualmente seis turmas, o 7º ano apresenta seis turmas, o 8º ano conglobera cinco turmas e o 9º ano possui outras cinco turmas.

Esta escola possui uma variedade de serviços e de instalações à disposição da comunidade escolar, sendo que para a EF especificamente, existem espaços apropriados e reservados para a lecionação das aulas, nomeadamente os espaços interiores, G1 e G2, e os espaços exteriores, C1 e C2, com três campos de basquetebol e dois campos de andebol/futebol, respetivamente, e ainda uma pista de atletismo e uma caixa de areia.

2.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de EF da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia é composto por todos os docentes que lecionam a disciplina de EF na Escola sede e na Escola Básica 2,3 de Ceira, que são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem das atividades físicas. Este grupo é constituído por nove docentes e pelo Núcleo de Estágio, composto por três estagiárias, que além da lecionação das aulas podem exercer outro tipo de cargos, acumulando funções.

Cabe ao grupo disciplinar de EF ser responsável por gerir todas as atividades desportivas realizadas na escola, bem como coordenar o Desporto Escolar, que tem num dos professores de EF o seu coordenador. Além disso, também é da sua responsabilidade elaborar o *roulement* de espaços (Anexo I) semanalmente, e as regras de utilização dos mesmos, como forma de cada turma ser distribuída por um dos espaços desportivos existentes na escola. As regras existentes devem ser consideradas pelos vários professores de EF, a saber: cada turma tem destinado para cada aula um espaço que só será partilhado se o professor da turma assim o entender; se os espaços não estiverem todos ocupados, o professor poderá escolher lecionar a aula num outro espaço, tendo de para isso, avisar o funcionário dessa transição; sempre que há uma turma a ter aulas no exterior, o professor dessa turma tem prioridade em definir o espaço exterior que quer ocupar; são possíveis permutas de espaço, se os professores em questão chegarem a acordo.

Relativamente ao clima de trabalho, nesta escola em particular, verifica-se que os professores de EF são proactivos, disponíveis, e que se colocam sempre à disposição dos demais para ajudar na resolução de qualquer problema. Este tipo de atitude verificou-se igualmente na nossa receção enquanto estagiárias, na medida em que estes procuraram desde logo integrar-nos no grupo de trabalho, participando ativamente nas atividades por nós planeadas, e solicitando o nosso auxílio nas atividades por eles idealizadas. Isto leva a que haja uma maior satisfação e rendimento dos elementos que compõem o Grupo

Disciplinar, o que vai ao encontro do pensamento de Teixeira (1995), que afirma que as escolas que apresentam um sentimento de partilha, cooperação, hábitos de trabalho e espírito de equipa tendem a apresentar uma maior motivação dos diversos atores do processo educativo e maior satisfação no trabalho.

Por outro lado, a relação entre os elementos do Núcleo de Estágio foi igualmente positiva, sendo caracterizada pelo trabalho de equipa e de colaboração, existindo constante entreajuda de forma a promover o desenvolvimento do trabalho individual e de grupo.

2.3. Caracterização da turma A do 9º ano de escolaridade

A turma A do 9º ano escolaridade é constituído por 20 alunos, onde 10 são do sexo masculino (50%) e 10 do sexo feminino (50%). As suas idades, até à data de preenchimento da Ficha de Caracterização, 15-09-2014, estão compreendidas entre os treze e os dezasseis anos, sendo a média de catorze anos. A taxa de reprovação da turma é relativamente reduzida, onde apenas dois alunos (10%) já reprovaram pelo menos uma vez.

No início do ano letivo foi desenvolvida pelo Núcleo de Estágio a “Ficha de Caracterização do Aluno” (Anexo II), cujo objetivo era a obtenção de informações essenciais para a caracterização da turma. Nessa ficha constavam essencialmente questões relativas a quatro dimensões distintas, a saber: perfil do aluno, perfil socioeconómico, disciplina de EF e Desporto e ocupação dos tempos livres.

No que diz respeito à atividade física propriamente dita e à Disciplina de EF, na turma catorze alunos (70%) gostam da disciplina, enquanto os restantes seis (30%) não gostam. Quanto às modalidades que os alunos mais gostam, a modalidade eleita foi o futebol com dez alunos (50%) a indicarem ser a sua preferida. De seguida surge o *Badminton* com seis alunos (30%), o Voleibol com cinco alunos (25%), o Basquetebol com quatro alunos (20%), o Ténis e o Andebol com três alunos (15%), e o Atletismo, o Basebol, a Ginástica, a Velocidade e a Natação com um aluno apenas (5%). Por outro lado, nas modalidades que os alunos menos gostam, a eleita foi o Basquetebol com sete (35%) dos alunos a demonstrarem o seu descontentamento. De seguida surge o Ginástica e o Futebol, ambas com cinco alunos (25%). Ainda foram referidas as modalidades de Corrida de Resistência por dois alunos (10%), e o Atletismo (Barreiras, Salto em Altura e Salto em Comprimento), o Voleibol e o Andebol com apenas um aluno (5%).

A prática da atividade física de forma extracurricular, quer através do desporto federado, quer através do desporto escolar, é efetuada por onze alunos (55%) da turma,

variando entre o Futebol com cinco alunos, o ténis com três, e o Kraf Maga, Ballet, Equitação e Canoagem com um aluno.

Tendo em conta os resultados obtidos na avaliação diagnóstica para cada uma das Unidades Didáticas (UD) lecionadas, verificámos que a turma apresenta um nível de desempenho heterogéneo, existindo níveis de desempenho muito distintos na turma.

Quadro 4 - Caraterização da turma - Avaliação Diagnóstica

<i>Modalidades Abordadas</i>	<i>Nível esperado segundo o PNEF</i>	<i>Nível real dos alunos</i>		
		<i>Introdutório</i>	<i>Elementar</i>	<i>Avançado</i>
Andebol	Conclusão do nível elementar	5	8	6
Atletismo	Parte do nível avançado	6	8	6
<i>Badminton</i>	Nível elementar	5	9	5
Basquetebol	Parte do nível avançado	6	-	13
Futebol	Parte do nível avançado	7	3	10
Ginástica de Aparelhos	Nível elementar e parte do	4	11	4
Ginástica de Solo	Parte do nível avançado	15	1	4
Voleibol	Parte do nível avançado	4	8	6

Nota: Sempre que a soma das três parcelas não for igual a 20 (número total de alunos da turma), significa que existiram alunos que não compareceram à aula da avaliação diagnóstica.

Através do quadro acima apresentado, constatamos que os resultados da turma variam de acordo com a modalidade lecionada. Nas modalidades de andebol, atletismo, *badminton*, ginástica de aparelhos e voleibol, a maioria dos alunos encontram-se no nível elementar, havendo alunos no nível avançado, o que significa que estes alunos se encontram no nível expetável para o ano de escolaridade que frequentam. Apenas a modalidade de ginástica de solo apresenta grande parte dos alunos no nível introdutório.

Os alunos com melhor desempenho são aqueles que se apresentam mais agitados, o que perturba e influencia o normal funcionamento das aulas, prejudicando as aprendizagens dos alunos com maiores dificuldades. Este tipo de comportamento foi uma constante ao longo das aulas, pelo que foram pensadas estratégias para combater este tipo de comportamentos. Com a aplicação dessas estratégias os alunos foram melhorando progressivamente o seu comportamento e as suas atitudes, o que fez com que as aulas decorressem de uma forma mais fluída, com maior motivação e empenho por parte dos alunos. Esta motivação e empenho foram mais visíveis nas modalidades coletivas, por haver uma maior interação entre os alunos, e menos visível nas modalidades individuais.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA

“A questão central do planeamento, da preparação, da realização e avaliação do ensino pelo professor reside na concentração no essencial.”

(Hunneshagen/Leutert, 1984)

O processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se pela interação recíproca e interdependente da relação pedagógica entre professores e alunos, onde o primeiro tem a responsabilidade de estruturar os conteúdos e as estratégias a utilizar, enquanto o segundo deve apropriar-se deles de forma proactiva e dinâmica (Aranha, 2005, p.3). Assim, o professor deve possuir um leque vasto de competências que se assumem como indissociáveis ao nível da prática pedagógica, nomeadamente na vertente do planeamento, da realização e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Ao longo deste capítulo iremos apresentar quais as atividades desenvolvidas para cada uma destas vertentes no decorrer do presente ano letivo.

1. Planeamento

“O planeamento pode ser entendido na generalidade como um modelo racional, um meio de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento atuante que assume as funções de motivação e estimulação, orientação e controlo, transmissão de vivências e experiências e racionalização da ação.” (Bento, 2003, p.13)

O planeamento da prática pedagógica assume-se como um instrumento direcional do processo educativo, que estabelece e determina as necessidades, indica as prioridades, ordena e determina os recursos e os meios necessários para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Trata-se do elo de ligação entre as exigências inerentes a todo o sistema de ensino e respetivos programas das variadas disciplinas, e a sua realização prática. De acordo com Bento (2003, p.22), a planificação do ensino pelo professor contempla: a formulação dos objetivos de ensino; a escolha da matéria de ensino/aprendizagem; o estabelecimento das formas de organização do ensino; e a determinação de métodos e do conteúdo do controlo e avaliação. Apesar de contemplar estes quatro pontos essenciais, é fundamental que o professor se assuma como ativo, dinâmico e criativo, atuando em conformidade com as situações concretas que surgem no decorrer do planeamento. Este planeamento efetuado pelo professor rege-se por três referenciais fundamentais: o

programa da área disciplinar; a planificação do Projeto Curricular de EF, que atende às condições locais da Escola, distribuindo os diferentes conteúdos pelos vários níveis e anos de ensino; e os alunos que regulam todo o processo de ensino, tornando-o singular e único.

Todo o planeamento que é efetuado assume-se como o pensamento antes da ação, visto que é essencial refletir sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, para posteriormente se planearem objetivos que o agente de ensino se propõe a atingir. Como o planeamento se rege por uma lógica de realização progressiva do ensino, este será equacionado em três níveis distintos: o nível 1 respetivo ao planeamento a longo prazo – Plano Anual; o nível 2 respetivo ao planeamento a médio prazo – Unidade Didática; e o nível 3 respetivo ao planeamento a curto prazo – Plano de Aula. Ennis (2003) afirma que deve existir uma construção e compreensão progressiva do conteúdo partindo do simples para o complexo, pelo que procurámos valorizar o sentido de unidade entre os diferentes níveis de planeamento, seguindo as orientações implícitas nos vários documentos normativos da disciplina, e tendo como objetivo primário a aprendizagem dos alunos. Esta vertente do planeamento possui um caráter aberto, podendo sofrer reajustamentos no decorrer da sua implementação, devendo o professor conduzir o ensino de acordo com essa perspetiva, minorando os erros e tornando o trabalho educativo mais rigoroso.

1.1. Plano Anual

“É importante que os professores no início do ano letivo tenham uma visão de conjunto sobre o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano. O início do ano letivo constitui assim um momento privilegiado para que os professores iniciem a preparação do respetivo ano.” (Neves e Graça, 1997)

A elaboração do Plano Anual reflete o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino, que pretende operacionalizar as indicações que constam no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), num contexto singular. Este integra um conjunto de tarefas preparatórias de recolha de informação relativamente ao contexto escolar, através da análise do PNEF e de documentos normativos da Escola, e de decisões ao nível dos objetivos gerais e específicos a alcançar, bem como os momentos e os procedimentos de avaliação para cada uma das modalidades a lecionar. Na sua planificação e estruturação considerou-se a análise do contexto onde estamos inseridos, o PNEF, como referência aos objetivos e conteúdos a abordar durante o ano letivo, o conhecimento da turma e as suas dificuldades de aprendizagem, o calendário escolar, antevendo o número de aulas disponíveis a lecionar por período, o *roulement* de espaços,

que condiciona as modalidades a abordar, na medida em que os espaços da Escola não são polivalentes, e a caracterização dos recursos existentes na escola. Através desta pesquisa de informação e conhecimento pudemos desenvolver competências individuais e de grupo, no que diz respeito à estruturação do plano anual, como forma de os alunos conseguirem rentabilizar as suas aprendizagens no final do ano letivo.

Este documento deve apresentar uma estrutura que obedeça aos elementos básicos que devem ser tidos em consideração na criação de um documento concebível e exequível, tendo como propósito principal uma função orientadora no processo de ensino-aprendizagem da turma, permitindo adequar os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico ao contexto da turma.

Foi-nos concedida uma das turmas da professora orientadora Lurdes Pereira, tendo-nos sido atribuída a turma A do 9º ano. Para criar um documento correto e adequado às características da turma, procedeu-se à recolha de informação sobre a mesma, quer através do antigo diretor de turma, quer através dos próprios alunos que a compõem. De acordo com Siedentop et al (1986), citado por Pedro (2010), um programa de EF deve atender às necessidades dos alunos da turma, tendo em consideração a sua heterogeneidade e diferenciação, que tende a ser influenciada pelo meio onde a Escola está inserida. Assim, identificar as necessidades educacionais dos alunos da turma assume-se como a primeira etapa para a elaboração de um currículo, pois os objetivos só podem ser definidos após essa identificação. No entanto, o planeamento deste documento deve surgir antes do início da atividade letiva, pelo que foi necessário definir antemão as matérias a lecionar no decorrer do ano letivo, sem considerar as necessidades e características dos alunos da turma. Desta forma, as matérias foram escolhidas de acordo com as sugestões do programa, os constrangimentos inerentes à rotação dos espaços e a opinião da professora orientadora Lurdes Pereira, que todos os anos leciona as mesmas modalidades nos mesmos períodos letivos, distribuindo as modalidades coletivas com princípios similares no mesmo período e a ginástica e o atletismo nos três períodos letivos, assumindo uma progressão do mais simples para o mais complexo.

De acordo com Pereira (2000), a planificação deve ser encarada como um conjunto de processos psicológicos através dos quais o professor deve referenciar e guiar as suas ações. Desta forma, procurou-se, desde cedo, desenhar-se em traços gerais o plano específico de trabalho com a turma, tendo este ao longo da sua operacionalização e concretização sofrido os reajustes necessários. Assim, no primeiro período foram lecionadas as modalidades de Basquetebol (10 aulas), Futebol (9 aulas), Ginástica de Solo

(11 aulas) e Corrida de Resistência (5 aulas); no segundo período as modalidades de Voleibol (6 aulas), Andebol (7 aulas), Ginástica de Aparelhos (9 aulas), Corrida de Velocidade e Salto em Comprimento (7 aulas); e no terceiro período as modalidades de *Badminton* (8 aulas), Corrida de Estafetas e de Barreiras e Salto em Altura (12 aulas).

Numa fase inicial a distribuição do número de aulas por UD foi efetuada de forma equitativa. Após os resultados da avaliação diagnóstica, e os condicionamentos impostos, o número de aulas foi reajustado, tendo a extensão e sequenciação de conteúdos sofrido especial cuidado na sua realização, conjugando as rotações pelos espaços com as modalidades a abordar. Após o término das aulas, verificámos que existiram matérias que foram lecionadas num número restrito de aulas, pelo que as modalidades onde os alunos apresentaram mais dificuldades deviam ser trabalhadas no período letivo mais extenso, sendo-lhes proporcionado um maior tempo de prática motora. Este tipo de situações permitiu-nos incrementar e aperfeiçoar a nossa capacidade de gestão, for forma a lidar de forma eficaz e eficiente com todos os condicionalismos impostos, permitindo orientar o processo de ensino-aprendizagem com vista ao sucesso dos alunos da turma.

Uma vez que a turma que nos foi atribuída já havia sido acompanhada em anos transatos pela professora Lurdes Pereira, houve uma facilidade de acesso às informações da turma. Estas informações permitiram proceder de forma mais eficaz à definição dos objetivos específicos para cada uma das modalidades, optando pelas estratégias e metodologias de trabalho que mais se adequam às características da turma. No primeiro período, o número de aulas previstas e lecionadas foi distinto, derivado da presença do Núcleo de Estágio na primeira concentração do Torneio de Ténis. A imprevisibilidade da situação levou à reformulação da última aula do período letivo, sendo realizada uma aula multimatéria, proporcionando aos alunos uma avaliação o mais justa e eficaz possível. No segundo período o número de aulas previstas e lecionadas foi igual, não havendo necessidade de reajustar o planeamento. No terceiro período, existiram maiores discrepâncias entre o número de aulas previstas e lecionadas. Isto porque uma das aulas não foi lecionada derivada da terceira concentração do Torneio de Ténis, outra em que a professora orientadora apresentou problemas de saúde e ainda uma terceira derivada dos Exames Nacionais do 4º e 6º ano de escolaridade. Assim, é visível que este tipo de documento assume um carácter aberto/humanista, na medida em que pode sofrer reajustamentos no decorrer da sua implementação. Dessa forma, o professor deve conduzir o ensino de acordo com essa perspetiva, tendo em consideração a evolução das aprendizagens dos alunos e as suas necessidades ao longo de todo o processo de ensino.

Unidades Didáticas

“As unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.” (Bento, 2003, p.75)

A elaboração das UD reflete o segundo passo do planeamento e preparação do ensino, surgindo como o planeamento a nível meso da prática pedagógica, devendo apresentar-se como um instrumento funcional entre os princípios estabelecidos no PNEF do 3º Ciclo e os diversos documentos orientadores produzidos pela Escola, nomeadamente o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola, o Regulamento Interno e os Projetos Curriculares de Turma.

Após serem selecionadas as UD a lecionar no ano letivo foi efetuada a sua distribuição pelos três períodos. Essa distribuição foi proposta pela professora orientadora Lurdes Pereira, que atuou em conformidade com os restantes professores da Área Disciplinar de EF, tendo em consideração o *transfer* entre modalidades, assegurando uma aprendizagem progressiva dos alunos, tal como é ilustrado no quadro abaixo apresentado.

Quadro 5 - Distribuição das unidades didáticas pelos três períodos letivos

1º Período			2º Período			3º Período	
Atletismo	Ginástica	JDC	Atletismo	Ginástica	JDC	Atletismo	Raquetas
Corridas	Solo	Basquetebol Futebol	Corridas Saltos	Aparelhos	Andebol Voleibol	Corridas Saltos	Badminton

A construção das diferentes UD teve em consideração a inclusão dos diferentes elementos do currículo (quadro 6).

Quadro 6 - Elementos do Currículo

Elementos do Currículo	
Finalidades/Objetivos – intenções	Para quê?
Conteúdos (conhecimentos, capacidades, atitudes) – substância	O quê?
Estratégias – processos	Como? Onde?
Avaliação – processos	Quando?
Tempo, espaço, recursos – gestão	Com quê?

As UD apresentam uma estrutura semelhante, com exceção de especificidades inerentes a cada uma delas, sendo a parte inicial resultante da reflexão conjunta do Núcleo de Estágio, que incidiu na apresentação e caracterização da modalidade a abordar. Cada

UD é composta por uma breve contextualização histórica, seguida da apresentação da modalidade, onde são incluídas as suas principais características, regulamentos e regras. São abrangidos os recursos existentes na Escola que estão à disposição do professor, a seleção de conteúdos a abordar, e os diferentes tipos de avaliação.

Segundo Shulman (1987), o professor deve apresentar um *background* de conhecimentos que abranja diferentes dimensões, onde se inclui conhecer a matéria a lecionar bem como o contexto e ser possuidor de um conhecimento pedagógico geral e de um conhecimento pedagógico do conteúdo a lecionar de forma a definir o que se pretende para a sua turma. Desta forma, as UD incluem a definição de objetivos, que exigiu um longo processo de reflexão, de forma que estes fossem definidos e explicados de forma concisa para cada um dos domínios de aprendizagem, sendo essencial quando se pretende atingir determinado nível ou patamar com o grupo com que se está a trabalhar. Também a seleção dos conteúdos a abordar se encontram explanados no decorrer das UD, apresentando uma complexidade crescente, com uma progressão coerente, que considera as capacidades individuais e o ritmo de aprendizagem dos alunos. A definição das estratégias de ensino foi outro aspeto fundamental para a progressão do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, por isso mesmo, foi incluído em todas as UD. Foram definidas estratégias gerais para todas as UD e estratégias específicas para cada uma delas em particular, bem como os estilos de ensino e as progressões pedagógicas adequadas de acordo com o contexto onde nos inserimos, facilitando o nosso papel enquanto docentes.

A avaliação deve ser parte integrante da UD, assumindo-se como reguladora do processo de ensino-aprendizagem, e por isso permite uma recolha de informação, que apoia a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

A avaliação diagnóstica assumiu-se como ponto de partida para a construção das diferentes UD, sendo definidas as necessidades de intervenção para cada uma delas, partindo dos resultados observados nesta avaliação, permitindo um processo educativo mais eficaz. Esta foi efetuada na primeira aula de cada UD, tendo sido no primeiro período utilizadas as grelhas produzidas pela Área Disciplinar, uniformizando a avaliação. Para os períodos seguintes essas grelhas foram reajustadas transparecendo uma aplicação e análise simplificada, permitindo conhecer o nível inicial da turma e, se necessário, adequar os objetivos delineados às suas capacidades. Enquanto professores estagiários, encontrámos dificuldades em conseguir adequar esses objetivos, visto que a nossa turma se apresentou como heterogénea, com desempenhos díspares. Esta disparidade fez com que as progressões pedagógicas inicialmente definidas tivessem de ser revistas,

procurando criar situações mais simples para os alunos com mais dificuldades, e situações mais complexas para os melhores alunos, estimulando a motivação e empenho de todos.

A criação de grelhas para a avaliação formativa para todas as UD permitiu recolher informação de forma a regular o processo de ensino-aprendizagem, indo além da limitação das UD à distribuição da matéria de ensino pelas várias aulas (Bento, 2003, p.77). Os registos incidiram nas atitudes e comportamentos dos alunos, bem como nos gestos técnicos e táticos onde estes apresentavam maiores dificuldades, o que permitiu verificar se as UD se apresentavam como adequadas às características dos alunos da turma, possibilitando reajustes nos vários momentos da sua aplicação.

A avaliação sumativa é a última fase de avaliação, sendo efetuada na última aula de cada UD, com exceção da Ginástica de Aparelhos, que apresentou várias aulas destinadas para esse efeito. Para um registo simplificado, foi criada uma grelha de registo com os diferentes conteúdos, sendo utilizada uma escala quantitativa e numérica, com valores a variar entre 1 e 5, onde os valores 1 e 2 correspondem ao nível introdutório, o valor 3 corresponde ao nível elementar e os valores 4 e 5 correspondem ao nível avançado. As grelhas criadas foram revistas pela professora orientadora, que verificou a fiabilidade das mesmas evitando a ambiguidade de resultados.

Todas as UD terminam com um balanço final, com uma reflexão do professor acerca das decisões tomadas nas várias vertentes do planeamento e nas várias dimensões da intervenção pedagógica, o que nos permite refletir acerca da nossa prática pedagógica.

Para o trabalho do professor, o planeamento da UD assume-se como o nível fundamental de planeamento do ensino, revendo-se como o ponto de comutação das indicações gerais e globais do programa e do plano anual acerca de objetivos e matérias para indicações detalhadas para as diversas aulas (Bento, 2003, p. 91). A sua elaboração permitiu-nos adquirir conhecimentos com os quais não estávamos familiarizados, aquisição essa que se tornou essencial para garantir um desenvolvimento da prática docente mais eficaz. Após a avaliação inicial, pudemos optar pela diferenciação pedagógica, o que nos permitiu adquirir um maior conjunto de conhecimentos no que concerne à adequação do processo de ensino-aprendizagem. Esta diferenciação foi efetuado ao nível dos objetivos definidos, da formação de grupos (homogéneos ou heterogéneos), das tarefas planeadas e das progressões pedagógicas utilizadas, com o intuito de rentabilizar as aprendizagens dos alunos e conseguir melhorar a dimensão clima/disciplina. Por outro lado, a quantidade de conteúdos definidos inicialmente para lecionar em cada uma das aulas era excessiva. Dessa forma, com o decorrer do EP foram

efetuados ajustamentos nas restantes extensões e sequenciações de conteúdos, pelo que conseguimos evoluir, indo ao encontro das necessidades dos alunos da turma. Em todas as UD os alunos tiveram a oportunidade de aprender mais e melhor através das estratégias pedagógicas utilizadas, e da diferenciação pedagógica imposta derivada da heterogeneidade da turma, pelo que as aprendizagens adquiridas pelos alunos foram ao encontro do previsto pelos objetivos definidos.

1.2. Planos de Aula

“O plano de aula deve conter a organização das situações de aprendizagem, de um modo coerente, incorporando as decisões tomadas, tendo em conta os alunos e a matéria de ensino, com as potencialidades educativas no cumprimento das exigências didático metodológicas fundamentais.” (Gomes e Matos, 1992)

A preparação da aula constitui o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor. Como tal, o plano de aula assume-se como o terceiro passo do planeamento e preparação do ensino, surgindo como o planeamento a nível micro da prática pedagógica. É através da sua execução que o planeamento mental do professor é concretizado, apresentando este um grande impacto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, o plano de aula deve assumir-se como um guia da ação do professor, ou seja, como um documento aberto, na medida em que o que havia sido pensado à priori pode sofrer alterações, de acordo com as características do contexto onde é aplicado. Assim sendo, torna-se fundamental que o professor seja dotado de uma capacidade criativa, conseguindo responder de forma eficaz à imprevisibilidade característica das aulas de EF.

De forma que os objetivos pedagógicos definidos, bem como as estratégias adotadas sejam eficazes e os alunos consigam rentabilizar as suas aprendizagens é imprescindível que o plano de aula seja enquadrado na respetiva UD, mas também nas aulas anteriores e posteriores dessa mesma UD, visto que *“toda a aula tem um «antes» e um «depois»”* (Bento, 2003, p.109).

A elaboração da estrutura do plano de aula utilizado no decorrer do EP teve lugar antes da componente letiva se iniciar. Após supervisão do professor orientador Mestre Abreu, a estrutura inicial sofreu algumas alterações e reajustes, no sentido de o melhorar, e de incluir todos os parâmetros de uma forma correta e adequada aos nossos objetivos. Após todos os ajustamentos efetuados chegou-se à versão final do documento, que inclui todas as informações necessárias para um planeamento eficaz (anexo III). O modelo utilizado segue a lógica defendida por Quina (2009) que considera que a aula é composta

por três momentos articulados de forma coerente: parte inicial, parte intermédia, por nós designada de fundamental e parte final. Estas assumem-se como indissociáveis umas das outras, apesar de apresentarem objetivos distintos no modo como é conduzido e concretizado o processo de ensino-aprendizagem. A parte inicial era composta por duas fases – a verbal, onde expusemos os objetivos da aula e a estrutura a utilizar, revendo os conteúdos abordados; e a prática, onde pretendíamos preparar o organismo dos alunos para o decorrer da aula, através de exercícios simples, dinâmicos, que atuem sobre os principais grupos musculares e que sejam passíveis de *transfer* para as tarefas a desenvolver na parte fundamental. A parte fundamental era a mais extensa, onde estão previstas as situações de aprendizagem, a sua organização, os critérios de êxito, as estratégias e estilos de ensino a utilizar. Era neste momento que os conteúdos das UD eram ensinados, exercitados e/ou consolidados, de acordo com os objetivos definidos para a aula. Para rentabilizar o tempo de aula, e maximizar as aprendizagens dos alunos, optámos por criar essencialmente tarefas com estruturas similares, evitando as transições demoradas e os tempos mortos, procurando criar tarefas dinâmicas e adequadas aos alunos da turma, aumentando a sua motivação para a prática, independentemente do seu nível de desempenho. Procurámos planear todas as aulas de acordo com a UD em questão, tendo em consideração a extensão e sequenciação de conteúdos e o desempenho e a evolução dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A parte final da aula era composta por duas fases distintas: a de arrumação do material, onde os alunos são responsabilizados pela correta arrumação do material; e a de análise da aula, onde é efetuado o balanço final, com revisão dos conteúdos e do trabalho efetuado, recorrendo, sempre que necessário, ao questionamento de forma a verificar a aquisição dos conteúdos por parte dos alunos.

Para cada plano de aula foi sempre efetuada a sua fundamentação, anteriormente à leção da aula, onde foram justificadas todas as opções didático-metodológicas adotadas, nomeadamente quanto à seleção e organização das tarefas e seus objetivos, aos estilos de ensino e estratégias a utilizar. Este trabalho revelou-se fundamental, na medida em que nos levou a pensar e a refletir sobre as melhores opções a tomar para conseguir concretizar os objetivos a que nos propusemos. A aprendizagem e a evolução efetuada ao nível destas justificações permitiram elaborar com maior coerência a restante planificação, facilitando a definição das tarefas a desenvolver nas diferentes aulas, a sua organização e as estratégias fundamentais a utilizar. Após a leção das aulas, era necessário realizar o respetivo relatório, levando o professor a desenvolver as suas capacidades de observação e análise. Neste relatório constou uma análise crítica e

retrospectiva em relação à intervenção pedagógica do professor, e à forma como este trabalha com os seus alunos. Essa análise inclui uma descrição das tarefas, a forma como estas se desenrolaram e a distância a que ficaram face aos objetivos delineados, verificando as principais dificuldades sentidas, sugerindo propostas de melhoria para as próximas aulas. Tendo em consideração a imprevisibilidade característica das aulas, ao longo do EP foi necessário reajustar alguns planos de aula, mantendo os objetivos inicialmente definidos, pelo que antemão procurámos pensar em alternativas e estratégias eficazes para colmatar esses imprevistos, conseguindo evoluir enquanto profissionais e possibilitando aos nossos alunos mais e melhores aprendizagens.

Desde o primeiro dia que a professora orientadora nos auxiliou na planificação das aulas. Com o decorrer do EP, esta forneceu-nos maior autonomia, até nos dar liberdade total no que diz respeito ao planeamento das aulas. Esta autonomia progressiva foi fundamental para o aprimorar da nossa capacidade crítico-reflexiva adequada aos vários níveis de planeamento, na medida em que, nós, enquanto docentes estagiários, apresentamos esta capacidade descurada. Numa fase inicial, a professora orientadora transmitiu e focou os pontos onde estivemos menos bem, apresentando sugestões de melhoria. Numa fase posterior, assumiu outro papel, levando-nos a refletir sobre os acontecimentos da aula, destacando os pontos fortes e fracos, procurando em conjunto encontrar soluções para colmatar as lacunas visualizadas. Apesar das reflexões críticas terem auxiliado a melhorar a nossa prática docente, várias foram as dificuldades descritas em cada uma dessas reflexões. Através da reflexão conjunta conseguimos superá-las, recolhendo informação das modalidades com as quais existe um menor contato, discutindo/analizando as opções tomadas. Na elaboração do plano de aula também surgiram dificuldades, nomeadamente quanto à gestão do tempo de aula, e se os exercícios propostos iriam ser suficientes para o seu tempo útil e adequados para cumprir com os objetivos a que nos propusemos. Com a experiência ganha ao longo do ano letivo, conseguimos ajustar os planos de aula, quanto ao número e tipo de tarefas em função da modalidade e da turma, permitindo aos alunos rentabilizar as suas aprendizagens.

2. Realização

De acordo com Siedentop (1998), um professor eficaz é aquele que procura manter os seus alunos empenhados nas tarefas atendendo aos seus objetivos, dirigindo-os de forma a diminuir as perturbações negativas e a aumentar o tempo de prática motora consagrada à aprendizagem. Ou seja, pretende-se essencialmente que o aluno esteja

efetivamente em empenhamento motor específico, rentabilizando as suas aprendizagens. Tendo em consideração que a intervenção pedagógica se assume como um processo complexo e dinâmico, sobretudo para docentes estagiários, consideramos que esta foi a vertente onde se evidenciaram as maiores dificuldades no decorrer do ano letivo. Devido à influência que esta vertente assume no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, procurámos desde cedo colmatar as dificuldades sentidas, através de uma reflexão conjunta, como forma de não comprometer as aprendizagens dos alunos.

De referir que a ação pedagógica do professor, ao nível da vertente da realização é dividida, de acordo com Siedentop (1983), em quatro dimensões distintas – instrução, gestão, clima e disciplina, que se assumem como complementares e apresentam-se como imprescindíveis para a caracterização da prática pedagógica, nomeadamente na maneira como o processo de ensino-aprendizagem é conduzido.

2.1. Instrução

A dimensão instrução engloba todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para informação substantiva, concretizando-se através da preleção, demonstração, FB e questionamento. De acordo com Silverman (1994), a instrução é considerada a chave da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, no sentido de proporcionar a própria aprendizagem. Desta forma, o professor deve possuir um leque de competências essenciais que lhe permita rentabilizar o tempo de aula, maximizando o tempo de exercitação que possibilite aos alunos aprimorar as suas aprendizagens. Ao longo deste ano de ensino e da sua realização procurámos conduzir a nossa ação recorrendo a variadas técnicas de intervenção pedagógica de instrução, a saber: diminuir o tempo dedicado à instrução; acompanhar a prática subsequente ao FB; aumentar e aperfeiçoar o FB pedagógico; apoiar e controlar ativamente a prática dos alunos; utilizar os alunos como agentes de ensino, através do uso da demonstração; garantir a qualidade e pertinência da informação; e utilizar o questionamento como método de ensino (Silva, 2013).

Nos momentos iniciais da aula, como forma das preleções serem claras, sucintas e com terminologia adequada, procurámos desde cedo criar um ambiente calmo propício à transmissão da informação, sendo notória a evolução do início para o término do ano letivo. No entanto, a turma apresentou-se algo agitada, com comportamentos inadequados, especialmente nas aulas do final do dia, o que influenciou estas mesmas preleções. Para combater essa agitação, procurámos estabelecer um ambiente positivo,

com adequação dos comportamentos, para apresentar os objetivos da aula e respetiva estruturação, relacionando-os com os objetivos anteriores e posteriores da UD. Este momento inicial foi imprescindível para a revisão de conteúdos, tendo sido mais extenso em alguns momentos devido à carência efetiva de conhecimentos específicos da modalidade em questão, sendo ultrapassado com uma procura de bibliografia sustentada.

Na condução das aulas, a postura adotada assumiu-se como ativa e presente, de forma a permitir controlar ativamente os alunos. No entanto, quando estes apresentavam comportamentos desviantes, que influenciavam o normal funcionamento da aula, foi assumida uma postura mais rígida, que foi aperfeiçoada com o decorrer do ano letivo. A observação de aulas que não as nossas permitiu-nos aperfeiçoar este parâmetro, na medida em que conseguimos reformular e adaptar estratégias para as nossas aulas, permitindo uma instrução e uma condução das aulas mais liberta e eficaz.

Nas aulas onde a função didática primária era a introdução, houve um especial cuidado na transmissão das informações relativas aos conteúdos a introduzir, sendo enumeradas as componentes críticas fundamentais para alcançar o sucesso. Apenas foram referidas as principais, de forma que os alunos foquem a sua atenção num número reduzido de informação, conseguindo mais facilmente alcançar o sucesso. Sempre que necessário a informação foi repetida, até os alunos assimilarem o pretendido, quer de uma forma individual, quer para toda a turma. É igualmente importante visualizar toda a turma, de forma que os alunos sintam a supervisão do professor.

As nossas instruções, em grande parte das vezes, fizeram acompanhar-se pela demonstração, permitindo aos alunos uma perceção da realização do gesto de acordo com a melhor técnica. Este tipo de instrução foi utilizado antes e/ou durante a realização das tarefas, de acordo com a resposta dada pela turma. Quando efetuada antes da realização da tarefa, esta foi acompanhada da sua explicação, com ênfase nas principais componentes críticas. Quando verificámos erros comuns à turma, esta realizou-se no decorrer da tarefa, pelo que optámos por parar a tarefa e reforçar o modelo inicial para prevenir os mesmos erros nas próximas execuções. Nestes momentos, procurámos selecionar bem o local e a disposição dos alunos face ao demonstrador, de forma que todos o vissem de forma clara e do mesmo ângulo. A escolha do modelo, por apresentar consequências diretas na aprendizagem e desempenho dos alunos, foi alvo de reflexão, pelo que foram estes que assumiram o papel de modelo, por apresentarem características idênticas ao observador-executante. Os alunos que desempenharam esta função foram aqueles que apresentaram melhor desempenho, sendo selecionados os alunos praticantes

ou ex-praticantes das modalidades em questão. Na Ginástica também foram utilizados auxiliares de ensino, como complemento da demonstração, auxiliando os alunos a reproduzirem o pretendido. Optar por esta demonstração permitiu-nos estar mais disponíveis para controlar ativamente a turma e para intervir de forma crítica sobre a mesma, reforçando ou corrigindo as execuções apresentadas.

Na EF, o FB pode ser definido como uma informação proporcionada ao aluno, com o intuito de o ajudar a repetir os comportamentos motrizes adequados, eliminar os comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos. Nesse sentido procurámos transmitir FB pertinente e com qualidade da informação, na medida em que esta vertente da intervenção pedagógica se assume como essencial e imprescindível para a qualidade do ensino. Num período inicial, as fragilidades sentiram-se ao nível da informação transmitida aos alunos na sequência da sua ação motora, ou seja, na qualidade da informação que estava a ser transmitida. Com o desenrolar do EP e da nossa evolução ao nível da intervenção pedagógica, nomeadamente quanto ao “treino da observação”, essas fragilidades foram sendo suprimidas, existindo uma preocupação em realizar um estudo mais aprofundado das diferentes modalidades e a alternar os tipos e formas de FB transmitido. Assim, procurámos aumentar o FB descritivo face ao prescritivo, direccioná-lo essencialmente para o foco da aprendizagem, e acompanhar a prática subsequente à informação. Este último parâmetro foi aquele onde sentimos maiores dificuldades, por se tratar de uma situação muito complexa, que requer uma capacidade minuciosa de observação e reflexão por parte do professor. O FB transmitido foi maioritariamente dirigido aos alunos através da individualização, tendo também sido dirigido aos diferentes grupos de trabalho. Este FB transmitido aos diferentes grupos foi efetuado quer de uma forma próxima, quer à distância, de maneira que os alunos compreendam que são controlados ativamente durante toda a aula, independentemente do posicionamento do professor. Para aumentar a motivação e o empenho dos alunos nas tarefas propostas, criando um clima propício à aprendizagem, foi utilizado de forma frequente o FB pedagógico positivo como incentivo/reforço, tendo existido um incremento dessa quantidade com o decorrer do EP.

O questionamento, por sua vez, foi outra das vertentes utilizadas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que se revelou essencial para a tomada de consciência dos alunos quanto ao seu desempenho. Este questionamento foi utilizado em todas as aulas, sendo empregado essencialmente nas partes iniciais e finais das aulas. Nas partes iniciais teve como função verificar as aprendizagens realizadas nas

aulas anteriores, revendo os conteúdos abordados, enquanto nas partes finais teve como objetivo a verificação da aquisição de conhecimentos, através do trabalho desenvolvido ao longo da aula, recorrendo-se essencialmente a questões recordatórias, convergentes e divergentes. Este foi utilizado com o intuito de estimular a capacidade de análise crítica e de reflexão dos alunos acerca do seu desempenho, e de manter os alunos concentrados e focados na instrução do professor e nas respostas dos seus colegas, tendo a maior dificuldade se verificado na seleção de questões mais adequadas face aos objetivos das aulas. Com o decorrer do EP essa dificuldade foi sendo superada, passando a seleção das questões a ser efetuada de forma quase empírica.

Nas preleções finais foi efetuado o balanço final de aula, através do questionamento e de uma reflexão conjunta entre alunos e professor acerca do trabalho desenvolvido, das dificuldades sentidas e a forma de as superar. Além disso foi sempre apresentada a matéria a abordar na aula seguinte, bem como os seus objetivos, de forma que os alunos pudessem antever a aula, e rever os conteúdos já abordados.

Todas as vertentes da instrução e a forma como foram trabalhadas e melhoradas ao longo do ano letivo, permitiram de forma gradual maximizar as aprendizagens dos alunos, através da minimização do tempo de instrução e do aumento do tempo de prática.

2.2. Gestão

A gestão eficaz de uma aula reflete um comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades propostas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula. No ensino da EF, a gestão da aula assume-se como elemento chave, sendo imprescindível a realização de um planeamento rigoroso, antevendo possíveis adversidades, de forma a maximizar o tempo de empenhamento motor, que é condição para a promoção da aprendizagem. Ao longo deste ano de ensino e da sua realização procurámos conduzir a nossa ação recorrendo a técnicas de intervenção pedagógica de gestão, rentabilizando o tempo disponível para a prática, como começar e terminar a aula a horas, controlar a atividade inicial, diminuir o tempo gasto em cada episódio de transição, gerir o fluxo de aula e definir sinais de atenção, reunião e transição, sonoros, não sonoros ou mistos.

A maneira como é efetuado o planeamento e a forma como são organizadas as tarefas afeta a gestão da aula, pelo que cada aula deve ser alvo de uma reflexão profunda antes de ser concretizada. Dessa forma, evitar estações de trabalho com tempos de espera demasiado longos, usar o material necessário e adequado à tarefa, formar grupos de

trabalho de forma antecipada, de acordo com os objetivos do professor, e prevenir comportamentos desviantes foram estratégias utilizadas que permitiram maximizar o tempo destinado à aprendizagem. Nas aulas específicas da modalidade de Ginástica e de Atletismo, o material necessário à aula foi montado previamente, considerando as regras de segurança, não condicionando o normal funcionamento de aula e não colocando em causa a integridade física dos alunos, rentabilizando o tempo útil de aula. Outra das estratégias definidas à priori foi a adoção de sinais e rotinas de segurança e trabalho, de forma que as transições entre tarefas ocorressem de uma forma mais fluída, evitando tempos mortos demasiado longos. Desde a primeira aula os alunos foram informados acerca da utilização dos objetos de adorno e dos cabelos soltos, e da responsabilidade dos seus comportamentos e atitudes, que, no caso concreto das aulas de Ginástica, poderia colocar em causa a sua integridade física ou a dos colegas.

Devido à experiência que apresentamos ao nível do treino desportivo, a gestão do tempo destinado a cada tarefa e o controlo desse tempo ao longo das aulas não se revelou como um constrangimento, o que permitiu desde logo a focalização no ensino, estando a prática dos alunos constantemente acompanhada e supervisionada pelo professor, o que permitiu maximizar o tempo destinado à aprendizagem. Esta supervisão é essencial para que haja uma correta gestão do clima emocional, através do FB ministrado que deve procurar motivar e reforçar as aprendizagens dos alunos. No entanto, nas aulas de quarenta e cinco minutos surgiram dificuldades quanto à seleção dos exercícios, pois eram planeados demasiados exercícios para o tempo útil de aula. Com o desenrolar do EP essa dificuldade foi combatida, através da utilização de um menor número de exercícios, com estruturas similares, e com possível *transfer* entre modalidades, evitando transições desnecessárias. Tendo as fragilidades sentidas sido colmatadas, é notória a evolução alcançada nesta dimensão da intervenção pedagógica. Em suma, uma boa organização facilita as condições de ensino e aprendizagem, sendo a essência das aulas a atividade dos alunos como condição indispensável do sucesso pedagógico (Quina, 2009, p.106).

2.3. Clima/ Disciplina

O clima de aula engloba aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambiente, pelo que esta dimensão do ensino se encontra intimamente ligada à dimensão da disciplina. Ambas as dimensões assumem uma preocupação em promover comportamentos responsáveis, nomeadamente aceitar as consequências dos compromissos assumidos, demonstrar e exigir comportamentos

baseados em valores e padrões éticos explícitos e promover, organizar e animar a cooperação entre os alunos. Inculcar nos alunos uma atitude ativa de aprendizagem, num clima positivo e agradável, criando condições de funcionamento facilitadoras da aprendizagem dos alunos, depende em grande parte do professor, da sua personalidade, das suas atitudes face à EF e da imagem que transmite de si aos seus alunos. Desta forma, desde a primeira aula foram estabelecidas várias regras que deviam ser integralmente cumpridas pelos alunos, de forma a garantir a promoção de motivação, de um clima positivo e de um comportamento adequado no decorrer das aulas.

A indisciplina, nos dias de hoje, é um problema constante nas escolas, derivado da heterogeneidade do sistema educativo que se faz sentir. Desta forma, a escola de massas depara-se com um dilema que é o de ter de optar pela manutenção do reforço dos mecanismos e estruturas pelos quais se regia a escola de elite, ou por uma reconceptualização organizacional com base numa heterogeneidade humana, discente, docente e contextual (Formosinho, 1992, p.24). A turma com a qual foi desenvolvido o EP caracterizou-se por essa heterogeneidade, existindo alunos com desempenhos e comportamentos díspares, o originou uma reflexão das estratégias a utilizar para promover um clima de aula positivo e um respeito mútuo entre professor e alunos. Algumas das estratégias utilizadas com os alunos da turma, que se demonstraram eficazes, foram revelar disponibilidade para auxiliar os alunos nas suas execuções, independentemente do seu nível de desempenho, promover a igualdade e a uniformidade de comportamentos, encorajar e elogiar as boas prestações, promover um conjunto de valores e padrões éticos e morais, planear tarefas estimuladoras que aumentem a motivação dos alunos, criar tarefas diferenciadas para os diferentes grupos de nível, alternar os grupos de trabalho, criando relações de cooperação e ajuda mútua, entre outras.

No entanto, estas estratégias não impediram a falta de motivação dos alunos e a ocorrência de comportamentos inapropriados. Assim intervimos de forma criativa, estreitando uma relação de reciprocidade entre professores e alunos, intercedendo de forma repreensiva ou punitiva de acordo com a gravidade dos comportamentos cometidos. Os comportamentos fora da tarefa, que surgiram como os mais comuns, foram ignorados ou desencorajados através de intervenções verbais. Os comportamentos de desvio foram repreendidos, sendo depois punidos com suspensão da prática ou tarefas complementares quando se tornaram comportamentos constantes. Como os comportamentos ocorreram maioritariamente no momento das preleções, a estratégia encontrada foi assegurar o silêncio antes de iniciar a instrução. Esta estratégia revelou-se

eficaz, sendo os próprios alunos a procurar manter o silêncio, chamando a atenção daqueles que se revelaram mais perturbadores. Outro fator a considerar foi a capacidade de comunicação entre professor e aluno, pois nos momentos iniciais onde que se verificavam comportamentos fora da tarefa e/ou inapropriados o tom de voz utilizado transparecia irritação e insegurança, o que não facilitava o término desses comportamentos. Ao longo do EP essa comunicação foi melhorada, sendo efetuada de forma mais fluida e serena, possibilitando uma maior disponibilidade na interação com os nossos alunos, diminuindo este tipo de comportamentos.

Com o decorrer do EP, as dificuldades sentidas foram sendo superadas, havendo um maior controlo do professor na garantia da motivação e predisposição dos alunos para aprender, levando à criação de um clima de aula agradável e positivo. Por outro lado, os alunos começaram a assumir-se como pessoas mais responsáveis, o que teve um real impacto na otimização do processo de ensino e nas aprendizagens dos alunos.

2.4. Decisões de Ajustamento

“A competência profissional do professor é identificada na sua capacidade de intervir na prática de uma forma instrumental e de resolver os problemas pela técnica, pelo saber-fazer ou pela arte profissional”. (Pacheco e Flores, 1999, p.25)

O ensino da EF caracteriza-se pela incerteza e complexidade, pelo que os professores devem ser dotados de espírito crítico, sendo capazes de analisar continuamente o seu ensino e o resultado do seu trabalho, promovendo as alterações necessárias de acordo com o contexto real de ensino. Dessa forma, por muito que exista um planeamento rigoroso do ensino, são muitos os constrangimentos que não são passíveis de ser previstos, desde as condições climatéricas, a partilha do espaço de aula, a limitação do material, o número de alunos que não realiza aula, a motivação dos alunos, o seu desempenho, a incompreensão das tarefas e/ou conteúdos por parte dos alunos, o grau de complexidade das tarefas propostas, entre outros.

“A reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação” (Silva e Araújo, 2005). Assim, o professor de forma a conseguir adequar as tarefas e as estratégias ao nível do desempenho dos seus alunos e às condições reais da prática, deve possuir uma capacidade criativa e um conjunto de aptidões de regulação interativa, de forma a não comprometer os objetivos inicialmente definidos para a aula.

Ao longo do EP foram efetuadas várias decisões de ajustamento em todos os níveis de planeamento. O Plano Anual sofreu reajustes no número de aulas destinado a cada UD, derivado das atividades que foram agendadas posteriormente à sua elaboração e das impossibilidades da professora orientadora visualizar as nossas aulas. As UD também sofreram reajustamentos, tendo sido disponibilizado um maior número de aulas para as modalidades onde os alunos demonstraram mais dificuldades, ficando as restantes com um menor número de aulas disponíveis. No entanto, para qualquer uma delas, os objetivos iniciais foram mantidos e cumpridos, de acordo com o número de aulas disponíveis. Os planos de aula foram o nível de planeamento que mais reajustes sofreu, derivado das condições reais de prática inerente a cada uma das aulas. As alterações mais comuns derivaram do número de alunos que não realizaram aula e das condições climáticas, o que levou o professor a realizar um reajustamento dos grupos de trabalho e das tarefas planeadas em função do espaço de aula que iria ser ocupado, exigindo análises reflexivas rápidas e eficazes, bem como uma capacidade de adaptação derivado dos condicionalismos impostos. Estas decisões revelaram-se eficazes, garantindo uma maximização do tempo de prática efetiva dos alunos, tendo os objetivos inicialmente definidos sido cumpridos na íntegra.

As reflexões efetuadas após cada aula lecionada permitiu-nos verificar se as decisões tomadas foram as mais acertadas, estimulando a nossa capacidade crítico-reflexiva. Estas reflexões assumiram-se como uma mais-valia para a nossa intervenção pedagógica futura, visto que nos permitiram verificar se as decisões tomadas alcançaram os resultados previstos, salientando os aspetos positivos e negativos com apresentação de propostas de melhoria. Assistir às aulas dos elementos do Núcleo de Estágio e de professores mais experientes, permitiu-nos visualizar um conjunto de estratégias de intervenção pedagógica, que poderão ser igualmente eficazes na nossa turma.

2.5. Observação das Aulas

Desde o início do ano letivo que foi estabelecido entre os elementos do Núcleo de Estágio e a professora orientadora que deveríamos assistir a pelo menos uma das aulas de cada elemento do Núcleo com respetiva reflexão crítica. Ao longo do EP procurámos cumprir esse acordo, assistindo às aulas de noventa minutos que ocorriam às segundas e terças-feiras. Considerando as observações efetuadas, verificámos que o contexto em que as aulas decorrem influenciam a maneira de estar do professor e a forma como este intervém e conduz a sua prática pedagógica. O fato de a intervenção do professor

depende do contexto onde está inserido, levou-nos a refletir acerca das decisões tomadas pelos outros professores, nomeadamente se estas se enquadram no nosso contexto, visto que se trata de uma realidade distinta. Dessa forma, para cada aula foi elaborada uma reflexão crítica, que estimulou a nossa capacidade de análise e deteção de erros, que nos permitiu transmitir FB pertinente alusivo às diferentes dimensões da prática pedagógica aos restantes elementos do Núcleo, melhorando a nossa intervenção enquanto docentes. Para isso foi criada uma grelha de registo de dados (Anexo V), que engloba as várias partes da aula e as diferentes dimensões da prática pedagógica, categorizadas numa escala numérica de 0 a 5, com posterior reflexão escrita mais pormenorizada.

3. Avaliação

A avaliação é um processo contínuo e sistemático, que deverá ser realizado num ambiente positivo e de incentivo ao sucesso. Como elemento integrante e regulador do processo ensino-aprendizagem, permite uma recolha sistemática de informação, que apoia a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Assim, e considerando que a avaliação pretende promover a qualidade das aprendizagens dos alunos, é imprescindível que esta responda a questões como: O que avaliar? (professor, aluno, currículo ou programa, sistema educativo); Como? (referenciais, formas de recolha, momentos); Para quê? (diagnóstica, sumativa, formativa, formadora); Porquê? (certificação, balanço, diagnóstico, ajustamento); Quando? (inicial, processual, final); e Quem? (intervenientes).

No que concerne à disciplina de EF, a avaliação rege-se pelos objetivos definidos para cada ciclo e cada ano, que se constituem como as principais referências no processo de ensino dos alunos. Estes explicitam os aspetos em que deve incidir a observação dos alunos nas situações apropriadas e ainda os aspetos que permitem ao professor interpretar os resultados da observação, podendo realizar-se uma apreciação representativa das competências evidenciadas pelos alunos. Segundo Bento (1998), a avaliação em EF desenvolve-se em três domínios: cognitivo, socioafetivo e psicomotor. O domínio cognitivo é aquele pertencente à atividade intelectual/mental, onde estão envolvidos os conhecimentos e aptidões intelectuais. Este refere-se ao conhecimento e ao pensamento dos alunos, evidenciando o seu saber e a forma como se manifesta. O domínio socioafetivo refere-se aos fenómenos de sensibilidade, que envolve interesses, atitudes, valores e comportamentos, englobando um conjunto de critérios de avaliação, desde o cumprimento das normas, até à participação e ao comportamento. O domínio psicomotor

diz respeito às atividades motoras, que envolve aptidões ao nível da motricidade e manipulação de objetos. É o domínio que dá por excelência a ação motora dos alunos.

Foi privilegiado um referencial criterial, onde se procurou a comparação do aluno com os seus próprios rendimentos ou em relação a um critério previamente estabelecido, sendo valorizado o progresso realizado pelo aluno face a um objetivo proposto e a distância que o separou dele. O principal constrangimento detetado neste processo foi o fato deste se assumir como subjetivo, na medida em que a observação é subjetiva a cada sujeito, apesar de existir uma uniformização dos instrumentos utilizados. Para ultrapassar esta dificuldade, foi efetuada uma reflexão conjunta, para encontrar a melhor solução para reduzir o número de variáveis associadas ao processo que é a avaliação.

Este processo de avaliação é uma das etapas imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, assumindo diferentes funções pedagógicas, de acordo com o momento em que é efetuado. Num momento inicial do ano letivo, a avaliação assume uma função de orientação da evolução futura do aluno, permitindo ao professor perceber o nível de desempenho dos seus alunos, para posteriormente planear o processo de ensino-aprendizagem de forma adequada ao contexto onde se insere. No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação adota uma função de regulação desse processo, essencial para proceder aos ajustamentos necessários quando se verifica que as estratégias adotadas não surtem o efeito pretendido. No final do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação assume uma função de certificação de competências, atribuindo aos alunos uma classificação acerca dos saberes adquiridos por cada um.

3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem como principal função verificar se o aluno possui pré-requisitos, ou seja, aprendizagens anteriores, que irão servir de base para a unidade de ensino que se irá lecionar, na medida em que as anteriores aprendizagens vão ser imprescindíveis para a aquisição de novas aprendizagens (Ribeiro, 1999). Todo este processo envolve uma determinação dos pré-requisitos necessários a uma nova unidade de ensino, a listagem desses pré-requisitos, a definição da forma de recolha de dados e instrumentos a utilizar, a recolha de informação e a tomada de decisão. Este tipo de avaliação deve permitir ao professor determinar quais os conteúdos onde os alunos apresentam maiores dificuldades, verificar se os objetivos definidos são adequados, ou se é necessário reajustá-los, conhecer os níveis de motivação dos alunos face à disciplina de EF e à exercitação geral de cada modalidade e a relação que existe entre alunos e entre

alunos-professor. Assim, esta avaliação assume-se como fulcral na estruturação do planeamento e da nossa intervenção pedagógica, pois permite um diagnóstico do nível real dos diferentes alunos da turma, tornando-se um ótimo indicador na definição de objetivos, estratégias e metodologias a utilizar – diferenciação pedagógica.

A recolha das informações foi efetuada no início de cada UD, através de um instrumento definido pelo grupo da Área Disciplinar de Educação Física (Anexo VI), uniformizando o processo de avaliação. Este instrumento permite aos professores registar as informações observadas, sendo o desempenho dos alunos classificado nos gestos técnicos definidos para cada ano de escolaridade. A escala utilizada é qualitativa, através dos sinais (+) e (-), que posteriormente são traduzidos nos níveis de desempenho introdutório, elementar ou avançado. A principal dificuldade sentida prendeu-se com a identificação dos alunos da turma. Apesar do instrumento de avaliação ser de fácil aplicação, existia um desconhecimento total dos alunos, pelo que em conjunto com a professora orientadora procurámos soluções para colmatar esse constrangimento: diminuir o número de tarefas propostas, com um maior tempo de execução para cada uma delas e criar tarefas com recurso a estações de trabalho segundo a ordem numérica estabelecida na pauta. Estas estratégias revelaram-se eficazes, pelo que conseguimos de uma forma mais rápida e eficaz avaliar todos os alunos no respetivo nível de desempenho.

Terminado o primeiro período, e efetuado o balanço final de cada UD lecionada, verificámos que os dados recolhidos eram superficiais e nem sempre espelhavam o real nível de desempenho de cada aluno. Dessa forma, com a colaboração e a supervisão da professora orientadora procurámos adaptar os instrumentos de avaliação de acordo com as nossas necessidades de observação e com o contexto onde estamos inseridos. Tendo por base o instrumento de avaliação inicial, procurámos manter os conteúdos a avaliar, incluindo a situação de jogo nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), atribuindo a cada conteúdo um nível de desempenho. Estas adaptações mantiveram o instrumento de avaliação económico e de fácil observação, mas com informação mais compacta, que de uma forma mais eficaz nos permita identificar o nível real de cada aluno.

A avaliação diagnóstica é aquela que vai influenciar a forma como o professor conduz a sua intervenção pedagógica. Dessa forma, é imprescindível que esta seja efetuada com o máximo rigor e correção, adequando o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as capacidades, necessidades e limitações dos alunos, promovendo uma individualização do ensino e conseqüente diferenciação pedagógica.

3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa refere-se aos processos utilizados pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos, assumindo-se como componente essencial na realização de um estratégia de pedagogia da mestria ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino. (Bloom, 1971). Esta assume-se como uma avaliação de carácter contínuo e sistemático, que tem como intuito a recolha de informação de forma a regular o processo ensino-aprendizagem. Pretende determinar a posição do aluno ao longo da unidade de ensino, identificando o seu nível de desempenho, e o caminho que falta percorrer para alcançar os objetivos anteriormente estabelecidos, no sentido de reconhecer dificuldades e de lhes dar solução, optando pelos meios didáticos mais adequados aos alunos em questão, e adaptando as atividades e estratégias em função dos dados recolhidos acerca do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa desenvolveu-se segundo duas formas – a avaliação formativa formal e a avaliação formativa informal. A primeira foi realizada em momentos específicos de algumas das UD, permitindo registar a evolução dos alunos até ao momento, enquanto a segunda foi efetuada no decorrer de todas as aulas das diferentes UD com um registo do desempenho e das principais dificuldades sentidas pelos alunos. Os instrumentos de avaliação utilizados consistem numa grelha de registo dos conhecimentos/desempenho dos alunos, sendo distintas de acordo com a forma de avaliação utilizada. Para a avaliação formativa formal foram utilizadas grelhas de acordo com a modalidade em questão, onde para o atletismo foram utilizadas grelhas idênticas às utilizadas na avaliação sumativa, permitindo ao professor comparar o desempenho dos alunos face aos objetivos terminais, enquanto para a ginástica foram utilizadas imagens com respetiva descrição, a ser preenchidas pelos alunos. Para a avaliação formativa informal foram utilizadas grelhas de registo (Anexo VII), onde o professor deve registar todas as informações que considerar pertinentes nos vários domínios de aprendizagem.

Desta forma, o professor deve acompanhar, observar e apreciar a turma, nomeadamente quanto ao seu desempenho, motivação e empenho manifestados, a sua organização e dificuldades. É através destas observações que as decisões do professor se devem fundamentar, quer nas pequenas decisões relativas a correções, elogios ou incentivos, quer nas grandes decisões relativas a alterações do planeamento ou das estratégias a utilizar. Os constrangimentos foram detetados ao nível da avaliação formativa informal, visto que as informações registadas eram sistematicamente

semelhantes, registrando-se essencialmente as dificuldades dos alunos com piores desempenhos e os comportamentos inapropriados dos alunos mais desestabilizadores.

Este tipo de avaliação permitiu-nos intervir no momento da ocorrência – regulação interativa – assumindo-se como imprescindível na regulação da aprendizagem dos alunos, e através de atividades de remediação – regulação retroativa – ajustando o nosso planeamento, adequando-o às características, necessidades e dificuldades da turma.

3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo, e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Traduz-se, de forma breve e codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se definiu como importante de atingir, comportando uma reunião de dados relativos à avaliação nos três domínios de aprendizagem. Esta avaliação foi realizada na última aula de cada UD, utilizando instrumentos de avaliação criterial por nós criados e supervisionados pela professora orientadora, com o intuito de comparar o desempenho inicial e final dos alunos, verificando o cumprimento ou não dos objetivos terminais definidos. Esses instrumentos consistiam numa grelha de registo que continha os conteúdos abordados nas diferentes UD (Anexo VIII), tendo sido planeados exercícios em consonância com as capacidades dos alunos da turma, variando de acordo com a UD avaliada. Para as UD dos JDC foram realizados exercícios analíticos, terminando com situação de jogo reduzido, retirando dúvidas que pudessem existir acerca de alguns alunos da turma, avaliando a tomada de decisão de acordo com as situações inerentes ao jogo. Para as modalidades individuais a avaliação recaiu sobre os conteúdos na sua globalidade, semelhante ao que havia sido efetuado na avaliação formativa.

O constrangimento sentido ao longo da sua concretização foi o preenchimento na íntegra das grelhas de registo ao longo das aulas. Existirem vários parâmetros para avaliar, para cada um dos alunos, fazia com que toda a aula fosse dispensada para a avaliação, com o professor centrado exclusivamente no papel, com a preocupação de registar todos os parâmetros. Em conversa com a professora orientadora debateu-se a melhor solução para colmatar este constrangimento, pelo que nestas aulas o registo incidiu somente nos alunos que suscitavam mais dúvidas, sendo os restantes preenchidos à posteriori.

A avaliação sumativa exprimiu-se numericamente de 1 a 5, com os parâmetros a variar de acordo com a modalidade a avaliar, podendo ser usada uma expressão mais

qualitativa se necessário. O tratamento dos dados recolhidos foi efetuado em Excel, de forma a facilitar a análise do processo avaliativo (Anexo IX). Devido à subjetividade inerente à observação, procurou-se desde logo reduzir as condicionantes dessa subjetividade, evitando avaliações imparciais e injustas. Esta avaliação surge para verificar se os alunos atingiram os objetivos de aprendizagem previstos para as diferentes UD, nos três domínios de aprendizagem. O domínio cognitivo foi avaliado através do teste escrito e do questionamento, averiguando o grau de conhecimentos dos alunos. O domínio socioafetivo foi avaliado através da pontualidade/assiduidade, do cumprimento do material necessário à realização da aula, da participação, empenho e autonomia demonstrado nas aulas e do respeito pelos colegas e pelo professor. O domínio psicomotor foi avaliado através do desempenho motor nas diferentes modalidades nas várias aulas.

Efetuar uma prática avaliativa numa perspetiva aberta, permitiu a promoção das aprendizagens com sucesso para todos os alunos, independentemente do seu nível de desempenho, o que significa que conseguimos de uma forma eficaz proporcionar aos alunos da turma um ensino diferenciado e adequado às características de cada um.

3.4. Auto e Heteroavaliação

De forma que o professor possa recorrer à auto e heteroavaliação, é imprescindível que, no início do ano letivo e de cada UD, haja uma clarificação dos objetivos de aprendizagem e uma transmissão dos critérios de avaliação aos alunos.

A heteroavaliação assume-se como uma avaliação entre alunos, onde um aluno dá e recebe uma avaliação de um colega, tendo como referência o seu próprio desempenho. Por outro lado, a autoavaliação possibilita ao aluno uma análise do seu progresso, e das suas atitudes diante do professor e colegas, visando a consciência dos próprios avanços, limites, necessidades e a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento. No final de cada período, foi sempre solicitado aos alunos o preenchimento das fichas de autoavaliação, impondo-lhes uma participação ativa no próprio processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Pacheco (1994), *“a integração da autoavaliação no processo de avaliação escolar confere ao aluno um estatuto diferente, pois dá-lhe uma certa autonomia na aprendizagem e responsabiliza-o pela condução do seu percurso, com a ajuda do professor”*. Esta imposição possibilita aos alunos a estimulação da capacidade de reflexão crítica face ao seu próprio rendimento e desempenho nos diferentes domínios de avaliação relativamente aos critérios estipulados pelo professor, bem como à atuação do professor, apresentando sugestões para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

3.5. Critérios de Avaliação

O reconhecimento do sucesso é representado pelo domínio de um conjunto de competências que advêm dos objetivos gerais. Dessa forma, o grau de sucesso que o aluno consegue alcançar na EF corresponde à qualidade revelada na interpretação prática dessas mesmas competências nas situações características inscritas na própria definição dos objetivos. São os critérios de avaliação estabelecidos pela Área Disciplinar de EF que permitirão determinar, concretamente, esse grau de sucesso. Estes constituem regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades selecionadas para a realização dos objetivos e do seu desempenho nas situações de prova.

De acordo com o que foi definido pela Área Disciplinar, os parâmetros e critérios de avaliação são especificados de acordo com os diferentes domínios da EF, onde o domínio psicomotor assume o maior peso com 70%, seguido do domínio socioafetivo com 20%, e do domínio cognitivo com 10%. No início do ano letivo estes foram entregues aos alunos, tornando-os mais conscientes do seu processo de ensino-aprendizagem e elucidando-os sobre os diferentes domínios e parâmetros que são alvo de avaliação. A classificação final resulta da média aritmética das classificações do primeiro e segundo períodos, de maneira a ser assegurado o caráter contínuo característico da avaliação.

4. Prática Pedagógica Supervisionada

A supervisão pedagógica apresenta-se como uma característica inerente ao EP, sendo fulcral no processo de ensino-aprendizagem do professor estagiário. Assim, é crucial estabelecer uma relação positiva e de ajuda com os orientadores, criando uma supervisão favorável à nossa aprendizagem enquanto estagiários. No caso concreto do nosso EP, esta supervisão foi efetuada por dois professores, a orientadora da Escola, professora Lurdes Pereira, e o orientador da Faculdade, Mestre Antero Abreu, que em colaboração procuraram supervisionar o trabalho do professor estagiário ao longo do EP.

De acordo com Proctor (1994), os professores orientadores de faculdade são indivíduos demasiado afastados da realidade da sala de aula e supérfluos no processo de formação, enquanto os professores orientadores da escola prestam uma ajuda realista e prática, minimizando a influência dos orientadores da faculdade. No entanto, isso não se verificou durante o nosso EP, visto que ambos os orientadores estão integrados na realidade escolar, procurando sempre aconselhar-nos sobre a nossa prática pedagógica, de forma a combater as lacunas apresentadas nas diferentes dimensões pedagógicas.

O professor orientador da escola assume um papel ativo no desenvolvimento do EP e no acompanhamento que exerce ao professor estagiário. Este acompanha o seu desempenho, através da observação das aulas lecionadas, procurando auxiliá-lo, estimulando a sua capacidade de reflexão e análise crítica acerca das decisões tomadas. A realização de reflexões críticas conjuntas revelaram-se essenciais para permitirem o nosso desenvolvimento enquanto estagiários, ao nível da nossa intervenção pedagógica, tendo existido uma partilha de saberes essencial para incrementar o nosso espólio de soluções e estratégias a utilizar futuramente.

Por outro lado, o professor orientador da faculdade também assumiu um papel determinante no nosso desenvolvimento enquanto profissionais, apesar do seu acompanhamento ter assumido um carácter menos participativo. Através da visualização de algumas aulas ao longo do ano letivo, foram realizadas reflexões conjuntas, onde foram enfatizados os nossos pontos fortes e fraquezas, tendo sido proferidas sugestões de melhoria que deveríamos implementar para melhorar a nossa atuação enquanto docentes. O rigor com o cumprimento dos prazos de entrega dos diferentes trabalhos é um parâmetro a destacar pela positiva, na medida em que nos permitiu preparar e apresentar as diferentes tarefas atempadamente, contribuindo para incrementar a nossa vontade e capacidade de sermos rigorosos e exigentes connosco próprios e com os outros.

Assim, ambos os professores contribuíram para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, aconselhando-nos, auxiliando-nos e motivando-nos na superação dos constrangimentos encontrados. Desta forma, a supervisão pedagógica assume-se como imprescindível para docentes estagiários como nós, que somos inseridos no meio escolar sem ter experiência na lecionação, na medida em que, além da formação de professores, visa-se o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com os quais contactamos.

5. Componente Ético-Profissional

A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão da intervenção pedagógica que o professor deve exercer, assumindo especial importância na forma de agir e pensar do futuro professor. Ensinar exige a construção de valores éticos e morais, visto que para se transmitir conhecimento é necessário trabalhar e desenvolver o respeito, o limite da liberdade, a tolerância, a humildade, a alegria e a esperança. Dessa forma, ao sermos inseridos no ambiente escolar, assumindo o cargo de professores estagiários, assumimos igualmente as responsabilidades inerentes a este. Nesse sentido, o EP deve ser encarado com o máximo de profissionalismo, regendo-se por valores como o respeito

e a solidariedade, a justiça e a imparcialidade, a igualdade, o rigor e competência, a verdade e a honestidade, desenvolvendo e aperfeiçoando a intervenção pedagógica e a prática docente, e conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagens dos alunos. Por outro lado, deve regular-se por uma diversidade de competências, que devem integrar as convicções do professor, nomeadamente, a procura incessante pelo conhecimento científico; a reflexão crítica diária sobre a sua prática, com o intuito de a melhorar; a capacidade relacional e comunicacional; e o compromisso social com as aprendizagens dos alunos, permitindo igualdade de oportunidades garantindo a possibilidade de sucesso.

5.1. Comunidade Escolar

A Escola Dr.^a Maria Alice Gouveia é caracterizada pelo trabalho em equipa e colaboração, o que foi comprovado após a nossa chegada à Escola. A comunidade escolar, desde docentes, funcionários e alunos, demonstrou-se recetiva à nossa presença, o que facilitou a nossa adaptação à nova realidade onde fomos inseridos. Dessa forma, procurámos manter esse espírito de entreaajuda e colaboração, demonstrando total disponibilidade e empenho para auxiliar toda a comunidade educativa nas atividades desenvolvidas na Escola. Para isso, procurámos identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas, e combatendo processos de exclusão e discriminação.

5.2. Núcleo de Estágio e Grupo Disciplinar

Thurler (2000), critica o isolamento profissional uma vez que este estimula a perpetuação das práticas pedagógicas rotineiras, inibindo a reflexão e o confronto coletivo de ideias que são a base para a mudança coletiva. A solução passa pela existência, em cada escola, de uma cultura de cooperação, pois este é um dos fatores-chave para promover a mudança e a eficácia. Na escola em questão, o trabalho em equipa é uma constante entre os atores envolvidos, pelo que desde o início do ano letivo até ao seu término, procurámos promover esse trabalho, assumindo-o como responsabilidade própria e coletiva, quer entre os elementos que constituem o Núcleo de Estágio, quer entre os docentes que compõem o grupo disciplinar de EF.

Numa fase inicial, o grupo disciplinar de EF mostrou-se recetivo e disponível para nos integrar no grupo, pelo que existiu desde sempre um respeito mútuo entre todos, com partilha de conhecimentos e experiências. Ao longo do ano letivo esta partilha continuou a evidenciar-se, existindo um esforço comum a todos para promover o trabalho em equipa

com vista à melhoria da capacidade individual e coletiva, permitindo rentabilizar as nossas aprendizagens enquanto docentes estagiários. O Núcleo de Estágio revelou sempre total disponibilidade para auxiliar os vários professores, emanando sugestões e opiniões, enquanto estes nos auxiliaram nas atividades por nós propostas, pelo que procurámos ouvir e debater as suas opiniões considerando-as como construtivistas, de maneira a planear e orientar as várias atividades da melhor forma possível, antevendo o seu sucesso.

5.3. Turma

De acordo com o Decreto-Lei nº49/2005, de 30 de agosto, artigo 3º, o professor deverá ser capaz de com as suas ações *“assegurar a formação cívica e moral dos jovens e contribuir para desenvolver o espírito e prática democráticos”*. Durante a prática docente, tínhamos como prioridade as aprendizagens dos alunos, que não deveriam ser comprometidas, devendo a nossa atividade ser exercida numa perspetiva de escola inclusiva, promovendo a diferenciação da aprendizagem. Tendo em vista a nossa prioridade procurámos desenvolver a nossa conduta profissional através da autoformação, com uma procura de bibliografia, promover aprendizagens curriculares, diferenciando o ensino de acordo com a heterogeneidade da turma, ter sentido de responsabilidade, respeitar os compromissos assumidos, fomentar a autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade, promover a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, garantindo o bem-estar dos alunos, e ser assíduo e pontual em todos os momentos da nossa intervenção pedagógica, inculcando estes valores nos próprios alunos.

Em suma, desde o início do ano letivo até ao seu término procurámos reger-nos por princípios e valores éticos e morais, apresentando constantemente uma conduta adequada com os nossos alunos, tentando inculcar-lhes esses mesmos valores.

6. Questões Dilemáticas

Segundo Caetano (1997), os dilemas são entendidos como “conflitos interiores e práticos ocorridos em contextos profissionais”. No decorrer do EP e da nossa prática docente vários foram os constrangimentos detetados nas diferentes dimensões pedagógicas, pelo que é pertinente realizar uma reflexão crítica acerca desses dilemas, nomeadamente as estratégias utilizadas para a sua superação.

Numa fase inicial, de adaptação a uma nova realidade, surgiu um primeiro dilema. Se por um lado lecionar uma variedade de UD ao longo do ano letivo permite aumentar o reportório motor dos alunos, por outro dificulta a consolidação dos diferentes conteúdos

das diferentes UD. No entanto, após a reunião de Área Disciplinar decidiram-se lecionar sete UD (algumas com várias disciplinas), tendo em consideração o *roulement* de espaços, pelo que as diferentes UD foram distribuídas pelos diferentes períodos de acordo com essa rotação, facilitando o planeamento da gestão quer dos espaços quer dos recursos disponíveis. Assim, a avaliação diagnóstica foi efetuada no início de cada UD e não no início do ano letivo, como é preconizado pelo PNEF – “*o começo do ano letivo é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior.*” Desta forma as primeiras avaliações diagnósticas foram efetuadas no momento em que não existia um conhecimento dos alunos da turma. Através do auxílio da professora orientadora que nos sugeriu algumas estratégias, conseguimos colmatar as dificuldades encontradas, assegurando uma avaliação mais correta.

O segundo dilema despontou ao nível do planeamento, mais concretamente ao nível da elaboração dos planos de aula. Surgiram dúvidas quanto à gestão do tempo de aula e à seleção correta dos exercícios, tendo em consideração as características da turma. No entanto, com a experiência ganha ao longo do ano letivo, conseguimos ajustar os planos de aula, quanto ao número e tipo de tarefas em função da modalidade e da turma, o que permitiu que os alunos conseguissem rentabilizar as suas aprendizagens.

Surgiu ainda a dúvida quanto à utilização de um aquecimento geral ou específico, tendo em conta que a turma se apresenta como empenhada, mas com fracos índices de motivação. De forma a rentabilizar o tempo de aula optámos nas aulas de quarenta e cinco minutos por um aquecimento específico, que permita desde logo um tempo de empenhamento motor elevado, enquanto nas aulas de noventa minutos, optámos por um aquecimento mais demorado, que permitisse um *transfer* para as restantes tarefas da aula.

Após a leção de algumas aulas, foi visível o comportamento desestabilizador da turma, o que criou algumas dificuldades ao nível do seu controlo. Desta forma, surgiu a dúvida quanto à utilização da repreensão ou da punição, tendo em consideração a gravidade dos comportamentos observados. Com o desenrolar do EP, e através de uma reflexão crítica com a colaboração dos orientadores, optámos por utilizar a punição nos comportamentos mais graves e constantes, intervindo de imediato nos comportamentos desviantes, de forma que as aprendizagens da turma não fossem comprometidas.

Visto que a turma se apresenta como heterogénea, surgiram dificuldades quanto ao tipo de exercício a utilizar. No caso dos JDC, se por um lado existia a necessidade de

privilegiar situações analíticas, tendo em conta o nível da turma, por outro existia a vantagem de utilizar situações jogadas, proporcionando aprendizagens mais eficazes. Assim, numa fase inicial optou-se pela realização de tarefas menos complexas, através de exercícios analíticos, e só posteriormente se realizaram situações jogadas, com *transfer* positivo para a situação de jogo reduzido ou formal, o que foi ao encontro do defendido por Garganta (1998), que refere uma primeira fase centrada na técnica e uma segunda fase com recurso à fragmentação do jogo em unidades funcionais sistemáticas de complexidade crescente. No entanto, os alunos com melhor rendimento não devem ser prejudicados, pelo que se procedeu à diferenciação pedagógica, estimulando os índices de motivação de todos os alunos da turma. Assim, após o reajuste dos planos de aula, foi possibilitado aos alunos com maiores dificuldades um maior tempo de exercitação em situações analíticas, enquanto os restantes alunos realizaram situação de jogo.

A falta de motivação dos alunos foi enfrentado ao longo do EP, pelo que surgiu o dilema da criação de grupos de trabalho homogéneos ou heterogéneos. No início do ano letivo recorreu-se a grupos com diferentes grupos de nível, o que se revelou uma estratégia ineficaz, na medida em que os alunos não conseguiam evoluir de acordo com as suas capacidades. A estratégia encontrada foi agrupar os alunos por grupo de nível, promovendo a individualização e a diferenciação pedagógica, permitindo a todos os alunos igualdade de sucesso, rentabilizando as suas aprendizagens.

Quanto à avaliação, o dilema prendeu-se com a dificuldade em nos desprender do papel nos momentos avaliativos, pois para cada uma das avaliações existia uma variedade de parâmetros para avaliar. A estratégia encontrada para a sua superação foi focar a nossa atenção nos alunos que suscitavam mais dúvidas, fazendo de imediato essa anotação, realizando um registo em deferido dos restantes alunos, após a lecionação da aula.

O aparecimento destes dilemas/constrangimentos e a sua posterior superação demonstraram-se importantes e imprescindíveis no nosso desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que somos constantemente estimulados a procurar soluções válidas para as nossas dúvidas e indecisões.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

1. Apresentação do Tema de Estudo

O tema sobre o qual recai o estudo do presente Relatório de Estágio é as diferenças e semelhanças entre a direção e pertinência do *feedback* transmitido aos alunos em desportos coletivos (futebol) e desportos individuais (ginástica).

2. Pertinência do Estudo

O presente tema-problema, suscitado durante o decorrer do EP, inseriu-se no âmbito da investigação, desenvolvido no terceiro e quarto semestres do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da FCDEF, da UC.

A seleção deste tema teve em consideração as informações transmitidas pelo professor orientador Antero Abreu, que se caracteriza como um interessado acerca das temáticas do FB e dos estilos de ensino, e pelo obstáculo que este parâmetro se revelou durante a lecionação das aulas no decorrer do EP.

Muitos professores tendem ao longo da sua vida profissional a não refletir nem avaliar a sua prática pedagógica, o que pode influenciar o trabalho que é desenvolvido com os seus alunos. De acordo com Rink (1993), “o *feedback* pedagógico é uma variável que se relaciona diretamente com a eficácia do ensino, porquanto se consubstancia na informação que o professor fornece ao aluno após observar o seu comportamento (motor ou cognitivo). O fato de o FB pedagógico se enquadrar como uma variável que se relaciona diretamente com as aprendizagens efetivas dos alunos, a nosso ver, estudar a sua importância tornou-se fulcral. Foi perante esta perspetiva que pretendemos refletir acerca da nossa prática pedagógica ao longo do EP, nomeadamente quando ao FB ministrado aos alunos nas modalidades de Futebol e Ginástica de Solo. Com este projeto procuramos comparar, compreender e refletir acerca das semelhanças e diferenças do FB transmitido aos alunos nos desportos coletivos, em relação aos desportos individuais, verificando em qual das matérias os alunos adquiriram um maior conjunto de aprendizagens. Por outro lado, pretendíamos ainda verificar a perceção dos alunos relativamente ao FB ministrado e o seu impacto nas aprendizagens.

A possibilidade de filmar essas aulas permitiu-nos ter à nossa disposição uma panóplia de instrumentos onde foi possível verificar o decorrer das nossas aulas na íntegra. Uma vez que as aulas filmadas refletiam as modalidades de futebol e ginástica conseguimos alcançar os objetivos a que nos propusemos dentro do tema-problema

selecionado, acedendo de uma forma mais fácil e acessível ao nosso comportamento enquanto professor. Após a aplicação deste projeto, consideramos que este estudo foi imprescindível para compreendermos o processo de ensino que desenvolvemos com os nossos alunos, procurando conseguir superar-nos enquanto profissionais, ultrapassando as dificuldades inicialmente sentidas, encontrando as respostas necessárias a todas as questões inerentes ao tema-problema escolhido.

3. Revisão da Literatura

3.1. Prática Pedagógica

O professor é um profissional imprescindível na construção da escola, e dessa forma, contribui de uma forma extrema com os seus saberes, valores e competências para transformar a educação e o mundo em que vive. A prática docente deve ser entendida como um instrumento que, quando bem utilizado, leva o professor a conduzir os seus alunos a serem mais críticos no seu poder argumentativo. Desta forma, essa prática deve ser constantemente renovada, levando o professor a considerar que mais do que ensinar, este deve olhar-se no espelho e analisar se a prática por si adotada na sala de aula está a formar cidadãos comprometidos com a ética, moral e bons costumes.

“O Estágio Pedagógico surge como um momento fundamental, conjugando-se aí fatores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente o contato com a realidade de ensino, tendo como fator central a ação educativa do aluno estagiário” (Sousa, 2010, p.15). No EP, os professores estagiários deparam-se com uma nova realidade, até então desconhecida e com a qual não estão familiarizados, pelo que tendem a observar professores mais experientes, e que são encarados como modelos a seguir, rastreando o seu exemplo de prática pedagógica.

3.2. Comunicação no Processo de Instrução

Na EF, a eficácia pedagógica resulta da capacidade que o professor apresenta em comunicar com o aluno, na medida em que esta se assegura como um fator essencial na ocorrência do sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Os processos de comunicação envolvem a transferência e compreensão de significados, podendo assumir funções de informação, de controlo e de motivação. A capacidade de comunicação no processo de ensino-aprendizagem, independentemente da função, forma e contexto, é encarada como o principal fator no sucesso da intervenção pedagógica, pelo que a instrução é referenciada como o primeiro motivo para o estabelecer de relações entre os

atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Silverman (1994) define a instrução como a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, com vista a promover a própria aprendizagem. Por outro lado, Aranha (2007) afirma que a instrução engloba os comportamentos e as destrezas de intervenção pedagógica do professor para informação substantiva.

A instrução, sendo uma estratégia de ensino fulcral, pode assumir formas variadas, como a comunicação verbal e a não-verbal, que podem ser aplicadas antes, durante ou após a execução motora (Mesquita, 1998). Assim, a informação é emitida antes da prática, através das preleções, apresentação das tarefas e demonstrações; durante a prática, através do uso dos FB; e após a prática, através da análise e reflexão às execuções desenvolvidas (Siedentop, 1991). Desta forma, verifica-se que a clareza da informação emitida e a emissão de FB assumem-se como variáveis indicativas de sucesso nas aprendizagens. No entanto, grande parte das mensagens transmitidas perdem-se entre o momento de emissão e o da receção (Rosado *et al.* 2006). Assim, considerando o contexto em que a informação é transmitida, verifica-se regularmente que as mensagens não são rececionadas da forma pretendida, existindo perdas significativas ao nível da retenção e compreensão da comunicação. Para que a qualidade dessa informação possa ser otimizada, considera-se a clareza da apresentação, nomeadamente, orientar o praticante para o objetivo da tarefa, dispor a informação numa sequência lógica; apresentar exemplos corretos e errados; personalizar a apresentação; repetir assuntos difíceis de compreender; recorrer a experiências pessoais; e apresentar a tarefa de forma dinâmica.

Por tudo o que foi anteriormente referido, o professor assume-se como um transmissor de informação indispensável para os seus alunos, devendo por isso procurar otimizar o processo de instrução.

3.3. Feedback

Na EF, a retroação é definida como uma informação proporcionada ao aluno, com o intuito de o ajudar a repetir os comportamentos motrizes adequados, eliminar os comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos. Tal propósito vai ao encontro das ideias de Rosado e Mesquita (2011) que afirmam que o FB pedagógico é uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica, implicando que este contenha um conhecimento profundo acerca das respostas esperadas pelos alunos, bem como qualidade na reação e na apresentação do FB.

O protagonismo que o FB assume atualmente é explicado pelo fato de este fazer a ponte entre dois processos complementares, a aprendizagem e o ensino, na medida em que é visto como uma fonte de informação complementar e um meio de motivação para a aprendizagem (Piéron, 1999). Para tal, Hofmam (1983) indica uma sequência ao longo da qual o professor tem de tomar decisões, que se constitui pela observação da prestação e a identificação das diferenças entre a prestação real e a ideal, a decisão de reagir quando observa diferenças e o tipo de retroação que deve proporcionar, pois a sequência não finaliza no momento da reação. Ou seja, o professor deve realizar um diagnóstico, ser capaz de produzir FB que auxilie o aluno a melhorar o seu desempenho e após uma nova execução do aluno, compará-la com o desempenho desejado, recomeçando o ciclo de FB.

Bloom (1979) refere que o FB é responsável por cerca de um quarto da variância do nível de aquisição dos alunos, pelo que os professores tendem a preocupar-se com a sua transmissão, com vista ao sucesso dos seus alunos. Por outro lado, Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues e Ferreira (1998) refere que a frequência de FB, bem como a sua especificidade se assumem como um critério de sucesso, contribuindo para a melhoria das prestações dos alunos. No entanto, também existe a possibilidade de os alunos captarem informações, sem ajudas externas, quanto aos resultados das suas ações e da forma como as executou. Segundo Schmidt (1993), este tipo de informações adquiridas pelos alunos assumem-se como um mecanismo de autocorreção, sendo definido como FB intrínseco.

Tendo em consideração que o FB exerce algum tipo de influência nos alunos, Quina *et al* (1995), refere que esta pode ser efetuada de duas formas complementares, a de informação e a de reforço ou motivação. Assim, o FB tende a assumir uma função de informação por revelar uma mensagem relativa às prestações efetuadas pelos alunos, e assume uma função de reforço ou motivação por apresentar, independentemente da informação ser objetiva ou não, um reforço que tem como intuito aumentar a possibilidade dos alunos responderem da forma mais adequada nas execuções futuras.

Quanto às dimensões, o FB pode assumir cinco diferentes, quanto ao objetivo que diz respeito à reação do professor à performance do aluno; quanto à forma, que corresponde ao canal de comunicação que o professor utiliza para transmitir a informação ao aluno; quanto à direção, que se refere ao destinatário da informação; quanto ao momento e quanto à afetividade. (Sarmiento, 2004). Para cada uma das dimensões o FB subdivide-se em categorias para facilitar a sua compreensão e o seu propósito. Quanto ao objetivo, o FB pode ser avaliativo, quando proporciona uma apreciação do resultado

relativo à execução do aluno; descritivo quando compara os critérios de avaliação ideais com o desempenho do aluno; prescritivo, quando o professor soluciona o erro do aluno, informando-o de como este deve realizar corretamente a tarefa; e interrogativo, quando o professor interroga o aluno acerca do seu desempenho de forma que este se torne mais consciente do seu processo de ensino-aprendizagem. Relativamente à forma, o FB pode ser auditivo quando apresentado sob forma oral; visual quando apresentado de forma não-verbal; quinestésico quando apresentado sob forma de contato ou manipulação corporal; e misto, quando é utilizada mais do que uma dessas formas. Quanto à direção este pode ser direcionado ao aluno, grupo, ou turma, podendo ser ministrado antes, durante ou depois da aprendizagem no que diz respeito ao momento. Finalmente, quanto à afetividade o FB pode ser positivo, com o objetivo de elogiar ou encorajar a prestação do aluno, ou negativo com o intuito de desaprovar a prestação do aluno.

3.4. Observação em Educação Física

“Observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização, pelo que quem observa atribui necessariamente um sentido significativo ao que vê, inculcando-lhe um significado que se assume como subjetivo, por ser inerente a cada observador” (Sarmiento, 2004).

No caso concreto da EF, a observação assume-se como uma capacidade imprescindível que tende a auxiliar o professor a proceder, de uma forma mais justa e eficaz, à análise e avaliação das prestações efetuadas pelos seus alunos. Apresentando essa capacidade aprimorada, existe uma maior facilidade por parte do professor para identificar as prestações menos conseguidas dos seus alunos, ministrando FB no sentido de estes conseguirem reformula-las, de acordo com a informação transmitida, alcançando o sucesso nas suas aprendizagens. Desta forma, o treino da observação torna-se essencial, devendo ser um elemento a privilegiar desde o início do processo de formação pedagógica. Esta é utilizada como suporte à função docente, o que permite que haja uma adequação e qualidade do FB pedagógico ministrado aos alunos e dos grupos de nível e ainda uma análise do rendimento e evolução dos alunos, na medida em que as informações transmitidas dependem da qualidade da observação efetuada pelo docente. (Mendes, Clemente, Rocha e Damásio, 2012).

Aranha (2007) descreve três momentos distintos de observação, a saber: a pré-observação, a observação e a pós-observação. A pré-observação caracteriza-se pela preparação para o ato de observar, onde o docente deve planear o que pretende observar,

bem como as formas e os momentos da aplicação. A observação diz respeito à real ação, onde se pode identificar a observação direta ou indireta. A pós-observação relaciona-se com a análise dos dados recolhidos, que é essencial para que o docente possa, se necessário, reformular o processo de ensino.

Segundo Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), a observação permite recolher informações com menor ou maior grau de precisão, que são usadas posteriormente pelo professor para proceder à avaliação. Por outro lado, a avaliação, sendo imprescindível para analisar as informações recolhidas, categoriza essas mesmas informações, sendo que o progresso de determinadas capacidades apenas é verificado aquando da recolha dessa informação. Desta forma, observação e avaliação são dois processos que se encontram interligados, sendo que quanto maior for a afinidade entre eles maior será a compreensão e o ajustamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, com vista a enriquecer a aprendizagem dos alunos.

4. Objetivos do Estudo

Tal como referido anteriormente, este estudo encontrou-se inserido no EP, pelo que se assumiu como crucial definir os objetivos que pretendíamos atingir, tendo em consideração a influência que estes iriam exercer na prática pedagógica. Desta forma, com este estudo pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

- ❖ Comparar, compreender e refletir acerca das semelhanças e diferenças do *feedback* transmitido aos alunos em matérias coletivas em relação a matérias individuais;
- ❖ Verificar a perceção dos alunos relativamente ao *feedback* ministrado;
- ❖ Verificar a relação direta com o *feedback* que foi transmitido.

Os objetivos que nos propusemos alcançar com este estudo, visaram a melhoria e o aperfeiçoamento da nossa prática pedagógica enquanto professores estagiários e futuros docentes, de maneira a promover e a rentabilizar as aprendizagens dos nossos alunos. Este aperfeiçoamento permitiu-nos individualizar o ensino, atendendo às capacidades, necessidades e limitações dos nossos alunos, levando todos eles a alcançar o sucesso.

5. Metodologia

5.1. Caracterização da Amostra

A amostra definida para a concretização deste estudo foi o FB transmitido pela professora estagiária em 13 aulas (3 de Futebol e 10 de Ginástica de Solo) da turma A,

do 9ºano de escolaridade da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia, no ano letivo de 2014/2015, composta por 20 alunos. Dos alunos da turma, 10 são do sexo feminino (50%) e 10 são do sexo masculino (50%), com uma média de idades de 14 anos. De salientar que dentro da turma existiam 14 alunos (70%) que demonstraram gosto pela disciplina de Educação Física, enquanto os restantes seis (30%) não demonstraram.

Ao longo do primeiro período foram lecionadas nove aulas de Futebol e onze aulas de Ginástica de Solo, tendo sido possível identificar o nível de desempenho dos alunos nessas modalidades, que se revelaram distintos, pelo que a turma foi caracterizada como heterogénea. Por outro lado, o comportamento da turma caracterizou-se como agitado sendo este mais visível nas aulas de Ginástica de Solo comparativamente às de Futebol, visto que as aulas se caracterizaram como mais monótonas.

5.2. Instrumentos de Recolha de Dados

Para conseguir alcançar os objetivos definidos para este estudo foi necessário proceder a uma recolha de dados que foi efetuada através da utilização de dois instrumentos. O primeiro instrumento foram as filmagens, realizadas no decorrer do primeiro período, nas modalidades de Futebol e Ginástica de Solo. Estas filmagens foram alvo de um tratamento específico, onde foi registado todo o FB ministrado pela professora, quanto ao seu objetivo, forma, direção, momento e afetividade. Com este trabalho pretendeu-se essencialmente verificar se o FB ministrado apresentou qualidade, que era garantida através da pertinência, redundância e informação. O segundo instrumento foi preenchido pelos alunos da turma, que puderam expressar a sua opinião quanto às aprendizagens que realizaram ou não, e se essa situação apresentou uma relação direta com o FB transmitido pela professora. Este instrumento permitiu-nos verificar e conhecer a consciencialização dos alunos acerca do seu processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente se o papel da professora teve impacto ou não nas suas aprendizagens.

5.3. Procedimentos

Este estudo foi realizado paralelamente à prática pedagógica do professor estagiário no decorrer do primeiro período letivo. No entanto, e de forma a não influenciar e manipular os resultados obtidos pelo estudo, a intervenção pedagógica do professor não foi modificada, pelo que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos não foi influenciado pela realização do estudo.

Considerando a importância do FB no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, procurámos verificar as diferenças entre o FB ministrado em matérias individuais e coletivas, analisando a percepção dos alunos relativamente a essa informação e face às aprendizagens realizadas e a relação direta com o FB que foi transmitido. Para a concretização deste projeto optámos por subdividi-lo em 5 fases. A primeira referiu-se às filmagens audiovisuais das aulas de Ginástica de Solo e de Futebol; a segunda disse respeito ao registo das informações recolhidas dessas filmagens de acordo com os objetivos do estudo; a terceira referiu-se ao questionário entregue aos alunos da turma; uma quarta de análise desse mesmo questionário; e a última, disse respeito à análise/reflexão de todos os dados recolhidos, de forma a alcançar os objetivos inicialmente definidos.

Neste sentido foram aplicados dois instrumentos de recolha de dados. O primeiro referiu-se às filmagens das aulas com respetivo registo das informações relativas ao FB pedagógico ministrado, tendo o material sido colocado num ângulo onde fosse possível visualizar a turma. O segundo foi um inquérito por questionário, para conhecer a consciencialização dos alunos acerca do seu processo de ensino-aprendizagem. Este foi elaborado pela professora estagiária, com a supervisão do seu orientador de Faculdade, e contempla três partes distintas. A primeira pretendeu verificar a percepção dos alunos face ao FB ministrado nas aulas de Futebol; a segunda apresentou os mesmos objetivos mas direcionada para a modalidade de Ginástica de Solo; a terceira referiu-se à percepção dos alunos face às aprendizagens realizadas e a relação direta com o FB que foi transmitido. No entanto, e tendo em conta a ocorrência de imprevistos e falhas no material áudio, existiu uma discrepância no número de aulas visualizadas para cada uma das modalidades analisadas. Assim, num total de nove aulas de Futebol, apenas foram analisadas três aulas, enquanto num total de onze aulas de Ginástica de Solo foram analisadas dez aulas.

6. Apresentação e Reflexão dos Resultados Obtidos

Para efetuar uma reflexão dos dados mais organizada e de fácil compreensão, realizámos uma análise dos dados relativos à modalidade de Ginástica de Solo, seguida da análise dos dados relativos à modalidade de Futebol, terminando com a comparação dessas análises, verificando quais as diferenças e semelhanças diagnosticadas. No quadro seguinte são apresentados os resultados obtidos para a modalidade de Ginástica de Solo, nomeadamente a quantidade de FB ministrado em cada uma das aulas da modalidade.

Quadro 7 - Feedback ministrado nas aulas de Ginástica de Solo distribuído pelas suas dimensões

TOTAL DE FEEDBACK – GINÁSTICA																
Aula	OBJETIVO				FORMA				DIREÇÃO			MOMENTO			AFETIV.	
	Avaliativo	Prescritivo	Descritivo	Interrogativo	Auditivos	Visuais	Quinestésicos	Mistos	Aluno	Grupo	Turma	Antes	Durante	Após	Positivo	Negativo
09/10 Introd.	25 13,44%	49 26,35%	101 54,30%	11 5,91%	137 73,65%	1 0,54%	1 0,54%	47 25,27%	159 85,48%	25 13,44%	2 1,08%	26 13,98%	47 25,27%	113 60,75%	127 68,23%	59 31,72%
20/10 Exercit.	22 25%	13 14,77%	49 55,68%	4 4,55%	55 62,5%	2 2,27%	0 0	31 35,23%	85 96,59%	3 4,41%	0 0	5 5,68%	30 34,09%	53 60,23%	75 85,23%	13 14,77%
23/10 Av.Form	21 15,67%	32 23,88%	72 53,73%	9 6,72%	99 73,88%	6 4,48%	2 1,49%	27 20,15%	122 91,04%	11 8,21%	1 0,75%	13 9,70%	41 30,60%	80 59,70%	97 72,39%	37 27,61%
06/11 Introd.	24 11,37%	58 27,49%	125 59,24%	4 1,90%	159 75,36%	3 1,42%	2 0,95%	47 22,27%	191 90,52%	15 7,11%	5 2,37%	38 18,01%	76 36,02%	97 45,97%	153 72,51%	58 27,49%
20/11 Consol.	43 18,61%	73 31,60%	103 44,59%	12 5,20%	171 74,02%	2 0,87%	3 1,30%	55 23,81%	196 84,85%	29 12,55%	6 2,60%	61 26,41%	59 25,54%	111 48,05%	157 67,97%	74 32,03%
01/12 Av.Sum.	10 12,20%	17 20,73%	36 43,90%	19 23,17%	75 91,46%	0 0	0 0	7 8,54%	72 87,80%	10 12,20%	0 0	25 30,49%	18 21,95%	39 47,56%	54 65,85%	28 34,15%
Total	145	242	486	59	696	14	7	214	825	93	14	168	271	493	663	269

Os dados foram recolhidos ao longo de dez aulas, das quais quatro foram de noventa minutos e duas de quarenta e cinco minutos. Analisando cada uma das dimensões, é possível verificar que: quanto ao objetivo, o FB ministrado foi maioritariamente descritivo, seguido do prescritivo; quanto à forma foi maioritariamente auditivo, apresentando valores muito superiores face às restantes opções; quanto à direção foi maioritariamente dirigido a um aluno individualmente; quanto ao momento foi maioritariamente após a execução; e quanto à afetividade, foi maioritariamente positivo, assumindo uma função de reforço. Para cada uma das aulas é possível verificar que o número/percentagem de FB ministrado, dentro de cada uma das dimensões, é sempre superior na mesma opção. Desta forma, podemos verificar que no decorrer das aulas de

Ginástica de Solo o professor tende a ministrar maioritariamente o FB a um aluno, sob forma auditiva, após a sua execução, procurando comparar os critérios de avaliação ideais com o desempenho do aluno, com função de reforço, motivando o aluno a melhorar a sua execução na próxima repetição.

No quadro seguinte, à semelhança do anterior são apresentados os resultados obtidos para a modalidade de Futebol.

Quadro 8 - Feedback ministrado nas aulas de Futebol distribuído pelas suas dimensões

TOTAL DE FEEDBACK – FUTEBOL																
Aula	OBJETIVO				FORMA				DIREÇÃO			MOMENTO			AFETIV.	
	Avaliativo	Prescritivo	Descritivo	Interrogativo	Auditivos	Visuais	Quinestésicos	Mistos	Aluno	Grupo	Turma	Antes	Durante	Após	Positivo	Negativo
06/10 Exerc	5	16	52	4	70	0	0	7	41	36	0	12	29	36	63	14
	6,49%	20,78%	67,53%	5,20%	90,91%	0	0	9,09%	53,25%	46,75%	0	15,59%	37,66%	46,75%	81,82%	18,18%
04/12 Exer/ Cons.	16	19	100	8	134	0	0	9	95	48	0	20	52	71	119	24
	11,19%	13,29%	69,93%	5,59%	93,71%	0	0	6,29%	66,43%	33,57%	0	13,99%	36,36%	49,65%	83,22%	16,78%
Total	21	35	152	12	204	0	0	16	136	84	0	32	81	107	182	38

Os dados foram recolhidos ao longo de três aulas, uma de noventa minutos e outra de quarenta e cinco minutos. Analisando cada uma das dimensões, é possível verificar que: quanto ao objetivo, o FB ministrado foi maioritariamente descritivo; quanto à forma foi maioritariamente auditivo, não existindo qualquer FB visual e quinestésico; quanto à direção foi maioritariamente dirigido a um aluno; quanto ao momento foi maioritariamente após a execução; e, quanto à afetividade, foi maioritariamente positivo, assumindo função de reforço. Para cada aula é possível verificar que o número/percentagem de FB ministrado, dentro de cada uma das dimensões, é sempre superior na mesma opção. Verifica-se que no decorrer das aulas de Futebol o professor tende a ministrar maioritariamente o FB a um aluno, sob forma auditiva, após a sua execução, comparando os critérios de avaliação ideais com o desempenho do aluno, com função de reforço, motivando o aluno a melhorar a sua execução na próxima repetição.

Analisadas as duas modalidades de forma isolada, importa agora comparar os resultados obtidos, de maneira a alcançar o primeiro objetivo do estudo – verificar as

diferenças e semelhanças entre o FB transmitido em matérias coletivas relativamente a matérias individuais.

Quadro 9 - Comparação do *feedback* ministrado nas aulas de Ginástica de Solo e de Futebol

TOTAL DE <i>FEEDBACK</i> – COMPARAÇÃO																
	OBJETIVO				FORMA				DIREÇÃO			MOMENTO			AFETIV.	
	Avaliativo	Prescritivo	Descritivo	Interrogativo	Auditivos	Visuais	Quinestésicos	Mistos	Aluno	Grupo	Turma	Antes	Durante	Após	Positivo	Negativo
GS	145	242	486	59	696	14	8	214	825	93	14	168	271	493	663	269
	15,56%	25,97%	52,14%	6,33%	74,68%	1,50%	0,86%	22,96%	88,52%	9,98%	1,50%	18,02%	29,08%	52,90%	71,14%	28,86%
FT	21	35	152	12	204	0	0	16	136	84	0	32	81	107	182	38
	9,55%	15,91%	69,09%	5,45%	92,73%	0	0	7,27%	61,82%	38,18%	0	14,54%	36,82%	48,64%	82,73%	17,27%

Analisando o quadro 9, e tendo em consideração o número de aulas analisada para cada uma das modalidades (GS: ginástica de solo e FT: futebol), verificamos que o número/percentagem de FB ministrado é superior nas mesmas opções, para cada uma das dimensões. Ou seja, o FB ministrado, independentemente de ser modalidade coletiva ou individual, é maioritariamente descritivo, auditivo, positivo e transmitido a um só aluno após a execução. A diferença detetada surge ao nível da direção do FB, onde com apenas três aulas visualizadas para a modalidade de Futebol, o número de FB transmitido ao grupo é quase idêntico ao que foi ministrado nas aulas de Ginástica de Solo. Isto leva a crer que, nas modalidades coletivas, apesar de existir uma preocupação em melhorar as execuções dos alunos de forma individual, há uma procura na transmissão de FB ao grupo de trabalho (38,18%), pois nestas modalidades as tarefas propostas são essencialmente realizadas em grupo, comparativamente com as modalidades individuais (9,98%).

A nossa perspetiva antes de efetuar o estudo em questão era que o FB por nós ministrado nas aulas seria maioritariamente avaliativo, auditivo, individual, após a execução motora e com um parecer positivo. Esta visão veio a comprovar-se quase na íntegra, variando única e exclusivamente quanto ao objetivo do FB, na medida em que o FB ministrado foi maioritariamente descritivo e não avaliativo. Pensar que este seria

essencialmente avaliativo adveio da experiência anterior com adolescentes na arte do ensino, onde o nosso foco era avaliar as suas prestações motoras/cognitivas.

Tendo em consideração vários estudos efetuados por diferentes autores, podemos analisar e comparar os dados atrás enunciados. Relativamente à dimensão objetivo do FB e de acordo com estudos de Piéron (1982), as proporções do FB avaliativo representam quase 50% das intervenções do professor, o que através dos dados acima apresentados não se comprovou. Por outro lado, o FB interrogativo não apresenta uma correlação entre a sua importância e utilização, na medida em que, segundo estudos de Piéron e Delmelle (1983), as intervenções interrogativas apresentam uma frequência claramente menor comparativamente com as restantes. Esta situação já é comprovada com os dados obtidos, na medida em que o FB interrogativo foi o menos utilizado. Esta conclusão vai ainda ao encontro do estudo de Rodrigues (1997), que refere que os professores estagiários tendem a incidir mais sobre o conteúdo da execução técnica motora, não utilizando o FB interrogativo quer pela falta de vontade em interagir com os alunos, questionando-os em relação a uma execução motora, quer pela lacuna existente ao nível da sua formação inicial. Piéron (1983), cit por Cardoso (1992), indica que o FB é sobretudo prescritivo nas modalidades coletivas e avaliativo nas modalidades individuais. No entanto, os dados obtidos, independentemente de ser modalidade individual ou coletiva, apontam que o FB mais utilizado foi o descritivo, que segundo Rosado e Mesquita (2011) repercutem melhores efeitos na aprendizagem.

Relativamente à forma do FB, aquele que predominou nas aulas, independentemente da modalidade ser individual ou coletiva, foi o FB auditivo, o que vai ao encontro dos estudos efetuados por Piéron e Delmelle (1983), que referem que a maioria do FB se situa quanto à sua forma na reação verbal. Estes dados são igualmente corroborados com os estudos de Fishman e Tobey (1978), cit por Cardoso (1992), que refere que cerca de 95% do FB assume a forma auditiva.

Relativamente à direção do FB, segundo estudos de Piéron e Delmelle (1982), mais de 80% das intervenções do professor são dirigidas a um só aluno, o que se veio a comprovar essencialmente nas modalidades individuais. Esta situação corrobora as ideias de Siedentop (1991) que refere que o FB é tipicamente dirigido a um indivíduo, em vez de a um grupo ou turma. Esta situação acontece derivado de o professor estagiário procurar essencialmente corrigir, motivar, avaliar ou modificar a *performance* do aluno. Falando na dimensão afetividade, a fraca utilização de FB negativo sugere que existe um clima relacional entre os alunos e o professor estagiário. Por outro lado, a grande

percentagem de FB positivo pode corroborar a ideia da existência desse clima, aliada às capacidades e desempenho motor que a turma apresenta nas modalidades estudadas.

Utilizando o segundo instrumento, procurámos analisar os dados recolhidos, realizando uma análise de forma repartida, de forma a alcançar os restantes objetivos definidos – verificar a perceção dos alunos relativamente ao FB ministrado e o real impacto desse FB nas suas aprendizagens. Desta forma, primeiramente analisámos as respostas do questionário direcionadas à perceção dos alunos face ao FB ministrado e posteriormente refletimos acerca das questões direcionadas para o impacto desse FB nas aprendizagens dos alunos. Nos gráficos seguintes são apresentados os resultados obtidos para a modalidade de Ginástica de Solo, para em cada uma das dimensões do FB, com vista a verificar a perceção dos alunos face ao FB transmitido.



Gráfico 1 - Perceção do FB ministrado quanto ao objetivo para a modalidade de Ginástica de Solo

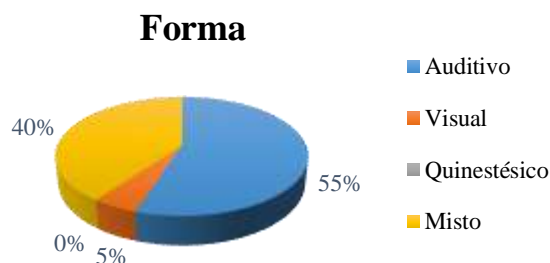


Gráfico 2 - Perceção do FB ministrado quanto à forma para a modalidade de Ginástica de Solo



Gráfico 3 - Perceção do FB ministrado quanto à direção para a modalidade de Ginástica de Solo



Gráfico 4 - Percepção do FB ministrado quanto à afetividade para a modalidade de Ginástica de Solo

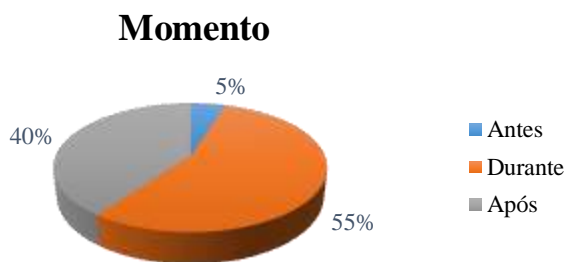


Gráfico 5 - Percepção do FB ministrado quanto ao momento para a modalidade de Ginástica de Solo

Observando os gráficos acima apresentados, podemos concluir que a percepção dos alunos face ao FB ministrado nas aulas de Ginástica de Solo apresenta semelhanças e diferenças face ao que acontece na realidade.

Quanto ao objetivo, os alunos referem que o FB transmitido assume maioritariamente (60%) um carácter prescritivo, seguido do descritivo (35%). Visualizando as tabelas apresentadas anteriormente, verifica-se o oposto, havendo nas aulas de Ginástica de Solo uma predominância do FB descritivo, seguido do prescritivo. Os alunos possuem um bom desempenho motor, vai ao encontro do definido por Piéron (1992) que afirma que este tipo de FB parece ser mais eficaz junto dos alunos mais velhos, na medida em que estes já possuem uma boa experiência motora.

Quanto à forma, a percepção tida pelos alunos enquadra-se com a realidade das aulas, existindo uma predominância de FB auditivo, seguido do FB misto. O FB visual e quinestésico é utilizado um número escasso de vezes, o que vai ao encontro da percepção dos alunos que assumiram a presença deste FB com 5% e 0%, respetivamente.

Relativamente à direção, as respostas dadas pelos alunos apresentam grande variação, existindo valores muito próximos para as três opções possíveis. No entanto, a percepção da maioria dos alunos revela que o FB é transmitido de forma individual. Tal percepção vai ao encontro do que acontece na realidade, apesar de nas filmagens se

verificar uma grande discrepância entre os valores obtidos para o aluno, comparativamente com os valores obtidos para o grupo ou turma.

Quando à afetividade a grande maioria dos alunos apresenta uma percepção idêntica à detetada nas filmagens (90%), na medida em que o FB transmitido se assume maioritariamente como positivo, com função de motivação ou reforço. Este tipo de FB é aquele que se assume como mais eficaz em todos os escalões etários, pelo que a sua utilização é de extrema importância.

Finalmente, o momento em que o FB é ministrado, apresenta-se como a dimensão onde se verificam maiores discrepâncias entre a realidade e a percepção dos alunos. A realidade indica que o FB é transmitido maioritariamente após a execução, enquanto a percepção dos alunos indica que este é maioritariamente fornecido durante a execução (55%). Ainda assim, existe uma percentagem significativa de alunos (40%) que apresenta uma percepção igual à detetada na realidade.

À semelhança do estudo efetuado para a modalidade de Ginástica de Solo, são apresentados os gráficos seguintes com os resultados obtidos para a modalidade de Futebol.



Gráfico 6 - Percepção do FB ministrado quanto ao objetivo para a modalidade de Futebol

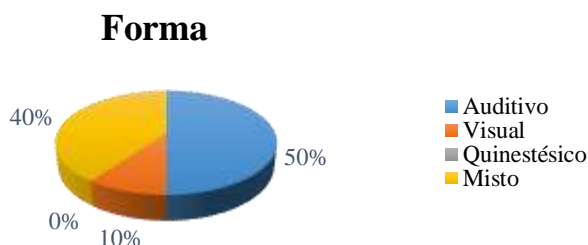


Gráfico 7 - Percepção do FB ministrado quanto à forma para a modalidade de Futebol

Direção

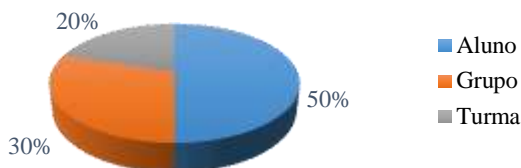


Gráfico 8 - Percepção do FB ministrado quanto à direção para a modalidade de Futebol

Afetividade

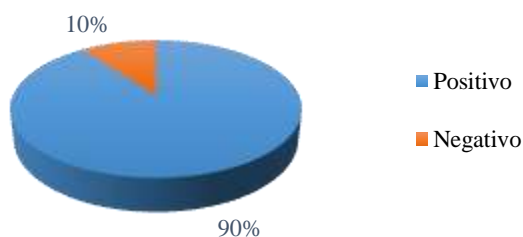


Gráfico 9 - Percepção do FB ministrado quanto à afetividade para a modalidade Futebol

Momento

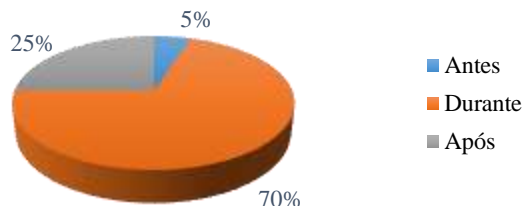


Gráfico 10 - Percepção do FB ministrado quanto ao momento para a modalidade de Futebol

Tal como se verificou para a modalidade de Ginástica de Solo, a percepção dos alunos face ao FB ministrado nas aulas de Futebol apresenta semelhanças e diferenças face ao que acontece na realidade.

Quanto ao objetivo, os alunos referem que o FB transmitido assume maioritariamente (60%) um carácter prescritivo, seguido do descritivo (35%). Visualizando as tabelas apresentadas anteriormente, verifica-se que nas aulas de Futebol existe uma predominância do FB prescritivo, comparativamente com os restantes.

Quanto à forma, a percepção tida pelos alunos enquadra-se com a realidade das aulas, existindo uma predominância de FB auditivo, seguido do FB misto. Tal como sucedeu nas aulas de Ginástica de Solo, o FB visual e quinestésico é utilizado um número

escasso de vezes, o que vai ao encontro da percepção dos alunos que assumiram a presença deste FB com 10% e 0%, respetivamente.

Relativamente à direção, as respostas dadas pelos alunos apresentam variação, existindo valores próximos para as três opções possíveis. No entanto, a percepção da maioria dos alunos revela que o FB é transmitido de forma individual. Tal percepção vai ao encontro do defendido por Rosado (1998), cit por Rosado e Mesquita (2011), que afirmam que a maior parte do FB é individual, de forma a garantir a necessária individualização das correções do professor. Vai também ao encontro do que acontece na realidade, apesar de nas filmagens se verificar uma discrepância entre os valores obtidos para o aluno, comparativamente com os valores obtidos para o grupo ou turma.

Quando à afetividade a grande maioria dos alunos apresenta uma percepção idêntica à detetada nas filmagens, na medida em que o FB transmitido se assume maioritariamente como positivo, com função de motivação ou reforço, o que aumenta a eficácia do FB na aprendizagem dos alunos.

Finalmente, o momento em que o FB é ministrado, apresenta-se como a dimensão onde se verificam maiores discrepâncias entre a realidade e a percepção dos alunos. A realidade indica que o FB é transmitido maioritariamente após a execução, enquanto a percepção dos alunos indica que este é maioritariamente fornecido durante a execução (70%). Piéron (1992) afirma que a eficácia do FB na aprendizagem dos alunos aumenta quando este é fornecido imediatamente após a prestação motora, pelo que a realidade vai ao encontro do defendido pelo autor.

De seguida, através da análise das restantes questões que incorporam o questionário, relativamente a ambas as modalidades estudadas, surge a reflexão acerca da percepção dos alunos face às aprendizagens realizadas e a relação direta com o FB que foi transmitido, através das questões: 1ª – A professora forneceu-te muito FB?; 2ª – Sentes que a professora observou o teu desempenho e te transmitiu FB?; 3ª – O FB foi pertinente no momento em que foi transmitido?; 4ª – Esse FB ajudou a melhorar a tua aprendizagem?; 5ª – A modalidade em que mais evoluíste foi aquela em que recebeste mais FB?. De acordo com os gráficos abaixo apresentados, podemos verificar a percepção dos alunos face às aprendizagens realizadas e a relação que o *feedback* transmitido tem nessas mesmas aprendizagens.

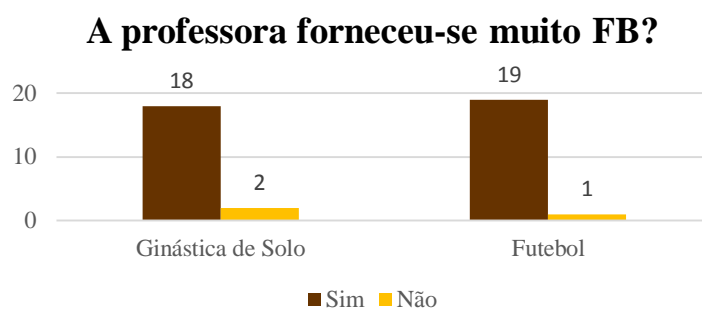


Gráfico 11 - Resposta à questão "A professora forneceu-te muito FB?"

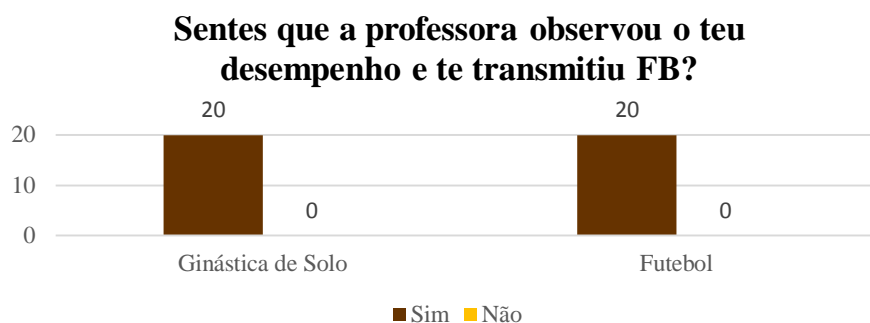


Gráfico 12 - Resposta à questão "Sentes que a professora observou o teu desempenho e te transmitiu FB?"



Gráfico 13 - Resposta à questão "O FB foi pertinente no momento em que foi transmitido?"

O FB ajudou a melhorar a tua aprendizagem?

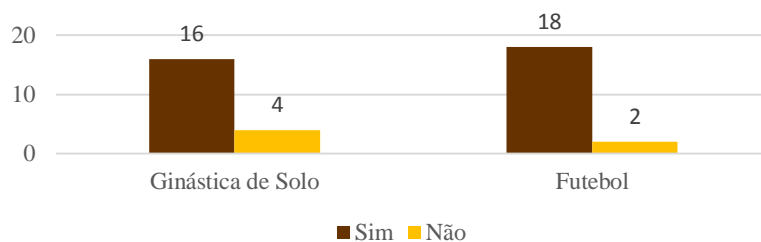


Gráfico 14 – Resposta à questão “O FB ajudou a melhorar a tua aprendizagem?”

A modalidade em que mais evoluíste foi aquela em que recebeste mais FB?

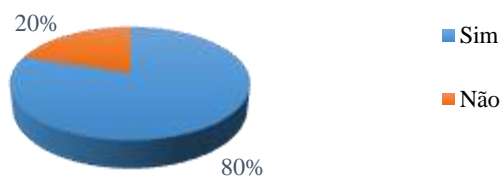


Gráfico 15 - Resposta à questão "A modalidade em que mais evoluíste foi aquela em que recebeste mais FB?"

De acordo com os dados observados, pudemos constatar que, no que diz respeito à primeira pergunta, 18 e 19 alunos, nas modalidades de Ginástica de Solo e Futebol, respetivamente, afirmam ter recebido muito FB por parte da professora. Por outro lado, todos os alunos referem que a professora, no decorrer das aulas, observa o seu desempenho e transmite FB subsequente. No que diz respeito à pertinência do FB, quanto ao momento em que foi transmitido, 19 alunos, nas duas modalidades, responderam de forma afirmativa. Já quanto à quarta pergunta, 16 e 18 alunos, nas modalidades de Ginástica de Solo e Futebol, respetivamente, acreditam que o FB ministrado ajudou a melhorar a sua aprendizagem, pelo que foi criada uma relação positiva entre o FB ministrado e as aprendizagens realizadas pelos alunos. Na quinta pergunta, 16 alunos (80%) afirmam que a modalidade onde mais evoluíram foi aquela onde mais FB receberam, o que vai ao encontro do definido por Bloom (1979) e Bilodeau (1966), que afirmam que o FB é responsável por cerca de um quarto da variância do nível de aquisições dos alunos, pelo que os alunos progredem quando recebem FB, mas param de progredir ou regridem quando deixam de o receber. Desta forma, analisando as cinco

questões de uma forma global, podemos comprovar que a percepção dos alunos face ao FB ministrado é a de que este auxilia na melhoria das suas execuções, pelo que apresenta um impacto positivo nas suas aprendizagens. Em suma, o FB apresenta uma relação direta com o incremento das aprendizagens.

7. Conclusões do Estudo

O presente projeto de investigação-ação resultou num instrumento efetivo para pudermos melhorar a nossa prática pedagógica nas aulas de EF ao longo do presente ano letivo, nomeadamente na dimensão da realização. Por se tratar de um ano de novas experiências, mais concretamente o primeiro período de adaptação à nova realidade, o intuito do estudo visava essencialmente melhorar a prática docente e tudo o que esta envolve. Desta forma, e sendo um estudo efetuado ao longo do primeiro período, iria permitir-nos adequar a nossa prática docente no decorrer do ano letivo tendo em consideração os resultados obtidos.

Do presente estudo podemos concluir que:

- ❖ O FB ministrado, independentemente da modalidade estudada, é maioritariamente descritivo, auditivo, positivo e transmitido a um só aluno após a execução;
- ❖ Portanto, não existem diferenças significativas quanto ao FB transmitido nas suas diferentes dimensões, nas modalidades coletivas e individuais;
- ❖ A maior diferença detetada prendeu-se com a direção do FB, onde nas modalidades coletivas existe uma maior preocupação em fornecer FB aos grupos de trabalho;
- ❖ A percepção dos alunos face ao FB ministrado apresenta diferenças e semelhanças comparativamente à realidade;
- ❖ A percepção dos alunos é congruente nas dimensões forma, direção e afetividade;
- ❖ A percepção dos alunos não é congruente nas dimensões objetivo e momento;
- ❖ A percepção dos alunos face ao FB ministrado é a de que este auxilia na melhoria das suas execuções;
- ❖ Os alunos consideram que a modalidade onde receberam maior quantidade de FB foi aquela onde mais evoluíram.

Apesar do presente estudo incidir num contexto específico, e de os resultados alcançados não puderem ser utilizados noutras realidades, existiram repercussões positivas com a aplicação deste estudo, que puderam ser mobilizadas nos dois períodos letivos seguintes, ajudando-nos a melhorar a nossa prática pedagógica.

Consideramos que este estudo nos possibilitou a aquisição de um novo leque de conhecimentos, o que nos permitiu constantemente estimular a nossa capacidade de análise e reflexão crítica. O ganho destas competências será útil no nosso futuro pessoal e profissional, permitindo-nos encarar de um outro modo a prática docente.

8. Conclusão

Concluído o processo de formação, que culminou com o ano de Estágio, torna-se imprescindível efetuar uma reflexão acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo. Este Estágio revelou-se como um ano de aprendizagens constantes, onde a cada dia surgem novos constrangimentos que nos levam à incessante procura de soluções e estratégias de superação, que nos permitem gradualmente evoluir, e melhorar a nossa prática pedagógica. Esta imprevisibilidade do ensino resultou numa estimulação constante da nossa capacidade de análise e de reflexão crítica, que se veio a revelar essencial no nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

A melhoria da nossa prática é sempre é assumida como fundamental, na medida em que é através de uma intervenção pedagógica eficaz, que conseguimos proporcionar aos nossos alunos um processo de ensino-aprendizagem correto, participado, sustentado e inclusivo, de acordo com as suas características individuais e coletivas, capacidades, necessidades e limitações. Dessa forma, a prática e a experiência assumem um papel fundamental na intervenção pedagógica do professor, devendo, no entanto, ser encarada como flexível por ser alvo de uma constante reformulação, em busca do aperfeiçoamento.

Fazendo uma apreciação global de todo o processo, podemos considerar que este teve um impacto positivo na nossa formação, na medida em que foram visíveis os progressos alcançados na nossa prática docente, em qualquer uma das dimensões pedagógicas. Quer o EP, quer a elaboração do presente Relatório de Estágio, apresentaram um irrefutável contributo na nossa formação, servindo de base para aquilo que irá ser o nosso futuro enquanto profissionais do ensino.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2013). *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Aranha, A. (2005). *Pedagogia da Educação Física e do Desporto I: Processo ensino-aprendizagem, Organização de ensino, Estilos de Ensino*. Vila Real: UTAD.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física. Sistematização da observação – sistemas de observação de registo*. Vila Real: UTAD.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ª Edição, Lisboa, Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bilodeau, I. (1966). Information feedback. In E. A. Bilodeau (Ed.), *Acquisition of skill*. New York: Academic Press.
- Bilodeau, I. McD. (1969). Information feedback. In E. A. Bilodeau (Ed.), *Principles of skill acquisition*. New York, NY: Academic.
- Bloom, B. (1979). *Alterable variables: the new direction in educational research*. Edinburgh: Scottish Council for Research.
- Bloom, B. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Caetano, A. (1997). Dilemas dos professores. In: Estrela, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26.
- Cardoso, C. (1992). *Comparação das funções de feedback em professores de Educação Física com diferentes formações iniciais (Licenciados e Bacharéis)*. Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação.

Ennis, C. (2003). Using Curriculum to Enhance Student Learning. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.). *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*. (2ª Edição). (pp.109-127). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Decreto-Lei nº49/2005, de 30 de agosto, artigo 3º.

Formosinho, J. (1992). *O dilema organizacional da escola de massas*. Revista Portuguesa de Educação, 5(3), 24. I.E: Universidade do Minho.

Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In: Graça, A. Oliveira, J. (Edf). *O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos*. Universidade do Porto.

Gomes, P. e Matos, Z. (1992). *Educação Física na Escola Primária*. Vol II: Iniciação Desportiva, Porto, Edições da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Hoffman, S. (1983). Clinical Diagnosis as Pedagogical Skill. In T. Templin and J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp.35-45). Champaign: Human Kinetics.

Hunneshagen/Leutert. (1984). *Concentração do ensino no essencial*. Berlim.

Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: I. Mesquita. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Neves, E. e Graça, M. (1987). *Princípios básicos da prática pedagógico-didática*. Coleções Estruturas de Trabalho, Porto. Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma (Proposta de Trabalho)*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J., e Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pedro, D. (2010). *O planeamento Plurianual em Educação Física. Estudo multicaso em Escolas de Lisboa*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.
- Pereira, P. (2000). *A planificação dos professores de Educação Física: Alguns Contributos para o seu estudo*. Horizonte, 14-18.
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sports*, ed. Revue EPS, Paris.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Piéron, M. (1999): *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Colección La Educación Física en... Reforma. Primeira edição INDE.
- Piéron, M. e Delmelle, R. (1982). Augmented Feed-Back in Teaching Physical Education: Responses from the Athletes. In M. Piéron e J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teacher in Physical Education* (141-150). Liège: Université de Liège.
- Piéron, M. e Delmelle, V. (1983). *Les reactions à la prestation de l'élève*. Étude dans l'enseignement de la danse moderne. Revue de l'Éducation Physique, 23(4), 35-41.
- Proctor, A. (1994). Supervision strategies and their application in the school context. In M. Wilkin, & Sankey (Eds.), *Collaboration and transition in Teacher Training* (pp.136-150). London: Kogan Page.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.

- Quina, J., Costa, F., e Diniz, J. (1995). *Feedback pedagógico*. Análise da informação retida pelos alunos em aulas de educação física.
- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação em aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rink, J. (1983). The stability of teacher behavior over a unit of instruction. In T. J. Templin e J.K. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp.318-328). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd Ed). St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rodrigues, J. (1997). *A análise da Função do Feedback em Professores Profissionalizados e Estagiários, no Ensino da Educação Física e Desporto*. In P. Sarmiento (Ed.), *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3 (Edição Especial Conjunta)*. 2ª Edição. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., Mesquita, I., Breia, E. e Januário, N. (2006). *A retenção de informação pelos atletas na apresentação de tarefas e no feedback pedagógico em função da idade*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., e Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Rosado, A & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto* (pp.69-130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação, ed.* Faculdade de Motricidade Humana, UTL.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., e Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. 3ª Edição. Cruz Quebrada. Faculdade de Motricidade Humana – Serviço de edições.
- Schmidt, R. (1993). *Apprentissage Moteur et Performance*, ed. Vigot.

- Silverman, S. (1994). *Communication and Motor Skill Learning: What We Learn From Research in the Gymnasium*. National Association for Physical Education in Higher Education, 345-353.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*. N°57. (pp.1-27). Harvard.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education, Second edition*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education (3rd Ed.)*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar La Educación Física*. INDE Publicaciones.
- Silva, A., Araújo, C. (2005). *Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife.
- Silva, E. (2013). *Didática da Educação Física e Desporto Escolar*. Material de apoio da unidade curricular. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Silverman, S. (1994). *Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium*. *Quest*, 46, 345-355.
- Sousa, J. (2010). *Supervisão Pedagógica: O papel do Orientador/ O papel do Estagiário*. Tese de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real. Portugal.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola: perspetivas organizacionais*. Amadora: McGRA-HILL.
- Thurler, M (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. ESF éditeur.

ANEXOS

Anexo I – *Roulement* de Espaços

Anexo II – Ficha de Caraterização do Aluno

Anexo III – Plano de Aula (exemplo)

Anexo IV – Ficha de Registo da Assiduidade dos Alunos

Anexo V – Grelha de Observação de Aulas

Anexo VI – Grelha de Avaliação Diagnóstica (exemplo)

Anexo VII – Grelha de Avaliação Formativa (exemplo)

Anexo VIII – Grelha de Avaliação Sumativa (exemplo)

Anexo IX – Grelha de Avaliação Final do 1º Período

Anexo X – Grelha de Registo referente ao Tema-Problema (*Feedback* analisado nas filmagens)

Anexo XI – Inquérito por Questionário referente ao Tema-Problema

Anexo I – Roulement de Espaços

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA SUL
ESCOLA BÁSICA 2,3 DR.^a MARIA ALICE GOUVEIA
EDUCAÇÃO FÍSICA

MANCHA HORÁRIA – 2014/2015

	segunda-feira					terça-feira				quarta-feira					quinta-feira					sexta-feira			
	G1	G2	C1	C2	R2	G1	G2	C1	C2	G1	G2	C1	C2	R2	G1	G2	C1	C2	R2	G1	G2	C1	C2
08.30 - 09.15	6 ^o A	7 ^o B				Ténis				9 ^o B	8 ^o E				9 ^o A	6 ^o A				6 ^o C	7 ^o B		
09.15 - 10.00	6 ^o A	7 ^o B	Ténis			Ténis				9 ^o B	8 ^o E				9 ^o A					6 ^o C	6 ^o E		
10.15 - 11.00	6 ^o C	9 ^o E	9 ^o C		8 ^o D	7 ^o D	8 ^o C			6 ^o E	8 ^o B	8 ^o A			5 ^o A	7 ^o E				5 ^o E	6 ^o F	7 ^o F	
11.00 - 11.45	8 ^o A	9 ^o E	9 ^o C			7 ^o E	8 ^o C			6 ^o E	8 ^o B	8 ^o A			5 ^o B	7 ^o E				5 ^o E	6 ^o F	7 ^o F	
12.00 - 12.45	6 ^o B	8 ^o C	9 ^o D		7 ^o D	5 ^o B	7 ^o C		7 ^o A	6 ^o D	9 ^o C	5 ^o C			5 ^o D	5 ^o F	9 ^o E			5 ^o C	6 ^o D	7 ^o C	
12.45 - 13.30	8 ^o E		9 ^o D		8 ^o C	5 ^o B	7 ^o C					5 ^o C			7 ^o A	5 ^o F				5 ^o F	6 ^o D		
13.45 - 14.30																							
14.30 - 15.15	5 ^o E					Ténis				6 ^o F													
15.30 - 16.15	5 ^o A	7 ^o A	9 ^o A		7 ^o E	5 ^o D	7 ^o F	8 ^o D	8 ^o A	6 ^o B				8 ^o D	7 ^o D	9 ^o D				9 ^o B			
16.15 - 17.00	5 ^o A	7 ^o A				5 ^o D	8 ^o B	8 ^o D	7 ^o B	6 ^o B				7 ^o C	7 ^o D	8 ^o D							
17.00 - 17.45															Ténis								
17.45 - 18.30															Ténis								

G1 – Pavilhão (Campo de Basquetebol); G2 – Pavilhão (Sala de Ginástica); C1 – Exterior (Campos de Basquetebol); C2 – Exterior (Campos de Andebol)

Professor Jorge

Professor Henrique Algodres

Professor José Firmino Soares

Professor Pedro Iglésias

Professora Maria Filomena Namora

Professor Norberto Alves

Professora Lurdes Pereira

Professora Ana Paula Costa

Anexo II – Ficha de Caracterização do Aluno

Lê a seguinte ficha atentamente e responde a todas as questões apresentadas. Caso tenhas alguma dúvida, coloca-a à professora de modo a preencheres tudo corretamente.

Esta é uma ficha de caráter confidencial, portanto pretende-se que respondas com sinceridade.

1- Perfil do aluno:

- a) Nome Completo: _____

- b) Idade: _____
- c) Género: Feminino _____ Masculino _____
- d) Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____
- e) Peso: _____ Altura: _____
- f) Repetente: Sim _____ Não _____ (se sim, quantas vezes? _____)
- g) Tens algum tipo de deficiência que te condicione a prática de educação física?
Sim _____ Não _____ (se sim, qual(ais)? _____)
- h) Meio de deslocação para a escola (exemplo: a pé, transportes públicos, etc.):

- i) Refeições por dia (sim ou não):
- | | |
|-------------------------|-------------|
| • Pequeno-almoço _____ | Local _____ |
| • Lanche da manhã _____ | Local _____ |
| • Almoço _____ | Local _____ |
| • Lanche da tarde _____ | Local _____ |
| • Jantar _____ | Local _____ |
| • Ceia _____ | Local _____ |

2- Perfil Socioeconómico:

a) Agregado Familiar:

Nome	Filiação	Idade	Habilitações Literárias*	Situação Profissional**

Legenda:

*: 4º ano, 9º ano, 12º ano, ensino superior.

**: Trabalhar por conta própria, trabalhar por conta de outrém, desempregado, domésticos e imigrantes.

3- Educação Física e Desporto:

a) Gostas das aulas de Educação Física?: Sim ___ Não ___

Porquê? Justifica a tua resposta:

b) Quais as modalidades que mais gostas?

c) Quais as modalidades que menos gostas?

d) Praticas algum desporto (federado ou desporto escolar)? Sim ___ Não ___

Sem sim, qual? _____

e) Que importância atribuis às aulas de Educação Física?

Muito importante ___ Importante ___ Indiferente ___ Pouco importante ___


4- Ocupação dos tempos livres:Coloca cinco dos teus *hobbies* favoritos:

Obrigada pela colaboração,

As professoras estagiárias de Educ. Física.

Anexo III – Plano de Aula

Turma: 9ºA	Espaço de Aula: G1	Data: 09/04/2015	Hora: 08h30
Nº Aula: 72e 73	Nº Aula UD: 1 e 2	Duração da Aula: 90'	Nº Alunos Previstos: 20
Unidade Didática: Badminton			
Objetivos de Aula: Diagnóstico das habilidades da modalidade e introdução do lob e do clear. Introdução à situação de jogo de 1x1.			
Função Didática: Avaliação Diagnóstica/ Introdução			
Recursos Materiais: Rede; 20 Raquetas; 20 Volantes; Sinalizadores.			

Tempo		Objetivos/ Conteúdos	Descrição da Tarefa/Organização	Critérios de Êxito/ Componentes Críticas	Modelos/ Estilos de Ensino/ Estratégias	Cognitivo	Físico	Social	Emocional	Ético
T	P									
PARTE INICIAL										
08h40	5'	-Verificação de presenças; -Reflexão sobre as classificações obtidas no período anterior. -Apresentação dos conteúdos a abordar na aula.	Os alunos encontram-se sentados no chão, em semicírculo, em frente ao professor. 	Os alunos escutam atentamente o professor e em caso de necessidade intervêm ordeiramente.	-	-	-	-	-	-
08h55	15	-Proporcionar aos alunos um aquecimento que permita o incremento da capacidade cardiovascular; -Adaptação do manejo da raquete; - Trabalho de coordenação óculo-manual.	Tarefa 1 – Sustentação do Volante Os alunos, um a um com um volante, realizam batimentos, utilizando alternadamente as duas faces da raquete e a altura do volante. De seguida, juntam-se dois a dois, realizando o mesmo exercício.	Os alunos conseguem sustentar o volante no ar, alcançando o sucesso na tarefa.	Estilo de Ensino por Tarefa. Instruções claras, sucintas e com linguagem adequada; Controlo ativo e constante da turma.	1	2	5	4	3
PARTE FUNDAMENTAL										
09h05	10	Avaliação do serviço curto e do serviço longo.	Tarefa 2 – Avaliação do serviço Os alunos, dois a dois e frente a frente na rede, realizam serviço curto e serviço longo para o colega.	Os alunos executam com correção o gesto técnico solicitado (conforme indicado na tabela em anexo).	Estilo de Ensino por Tarefa e Recíproco. Instruções claras, sucintas e com linguagem adequada; Controlo ativo e constante da turma.	1	3	5	4	2

Tempo		Objetivos/ Conteúdos	Descrição da Tarefa/Organização	Critérios de Êxito/ Componentes Críticas	Modelos/ Estilos de Ensino/ Estratégias	Cognitivo	Físico	Social	Emocional	Ético
T	P									
09h15	10	Introdução do gesto técnico de lob. Avaliação diagnóstica do mesmo.	Tarefa 3 – Lob Os alunos, dois a dois e frente a frente na rede, realizam batimento utilizando apenas o gesto técnico do lob.	Os alunos executam com correção o gesto técnico solicitado (conforme indicado na tabela em anexo).	Estilo de Ensino por Tarefa e Recíproco. Instruções claras, sucintas e com linguagem adequada; Controlo ativo e constante da turma.	1	3	5	4	2
09h25	10	Introdução do gesto técnico de clear. Avaliação diagnóstica do mesmo.	Tarefa 4 – Clear Os alunos, dois a dois e frente a frente na rede, realizam batimento utilizando apenas o gesto técnico do clear.	Os alunos executam com correção o gesto técnico solicitado (conforme indicado na tabela em anexo).	Estilo de Ensino por Tarefa e Recíproco. Instruções claras, sucintas e com linguagem adequada; Controlo ativo e constante da turma.	1	3	5	4	2
09h40	15	Realizar jogo 1x1. Introduzir o enquadramento em jogo	Tarefa 5 – Jogo 1x1 Os alunos, dois a dois e frente a frente na rede, deverão realizar uma situação de jogo, usando predominantemente os gestos técnicos do lob e do clear. Ao sinal da professora haverá alteração dos adversários.	Os alunos realizam com correção os gestos técnicos inerentes ao jogo. Os alunos respeitam o comando da professora e as regras do jogo. Os alunos imprimem dinamismo ao exercício.	Estilo de Ensino por Tarefa e Recíproco. Instruções claras, sucintas e com linguagem adequada; Controlo ativo e constante da turma.	1	3	5	4	2
PARTE FINAL										
09h45	5	-Considerações finais: revisão da sessão e antevisão da próxima aula.	Os alunos encontram-se sentados no chão, em semicírculo, em frente ao professor.	Os alunos ouvem atentamente as informações transmitidas pela professora. Os alunos respondem ordeiramente às perguntas efetuadas.	-	-	-	-	-	-
10h	15	Tempo despendido, acordado pela Área Disciplinar de Educação Física, para os cuidados de higiene dos alunos.								

Gestos	Componentes Críticas
Serviço curto	Colocar-se de lado e voltado diagonalmente para o adversário; colocar o pé contra-lateral à frente; apoiar ligeiramente o peso do corpo sobre o pé da retaguarda; segurar o volante pela cabeça entre o polegar e o indicador com o braço fletido; bater o volante com movimento contínuo da raqueta; bloquear o pulso no final do movimento; imprimir ao volante uma trajetória baixa e tensa de forma a passar junto à rede e a cair junto desta no campo do adversário.
Serviço longo	Colocar-se de lado, com o ombro e pé esquerdo voltados diagonalmente para o adversário; colocar o pé contra-lateral à frente com o peso do corpo sobre a perna de trás; acelerar o movimento de trás para a frente e debaixo para cima, batendo o volante com o movimento de chicotada; imprimir uma trajetória ao volante alta e profunda de modo que este caia perto da linha final do campo adversário; segurar o volante entre o polegar e o indicador, com o braço estendido à altura do ombro.
Lob	Colocar o pé contra lateral à frente; bater de modo explosivo, à frente do corpo e abaixo da cintura; fazer movimento de chicotada ao nível do pulso; imprimir ao volante uma trajetória ascendente, alta e profunda, para que o volante caís perto da linha de fundo do campo adversário.
Clear	Rotação dos ombros e dos MI, com flexão do Ms que tem a raqueta, colocando a mão ao nível da nuca; bater de modo explosivo, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do MS; conferir ao volante uma trajetória alta e longo de modo a cair perto da linha final do campo adversário.

1. Fundamentação do Plano de Aula:

O presente plano de aula, referente à primeira aula da unidade didática de *badminton*, tem como principal objetivo recolher dados acerca das capacidades dos alunos, de forma a adequar o Programa Nacional de 9º ano às características da turma.

Inicialmente será realizada uma pequena reflexão acerca das classificações obtidas pelos alunos no período anterior, bem como a apresentação da modalidade, e dos objetivos da aula.

Para exercício de aquecimento, optei por criar uma tarefa que permita aos alunos contatar de perto com a raqueta e o volante, através da realização de batimentos livres pelo espaço de aula. Posteriormente, o exercício será realizado em pares, devendo os alunos procurar sustentar a bola no ar. Além de permitir que os alunos tenham um contato próximo com os objetos de jogo, permite-me a mim, enquanto professor, perceber desde logo se os alunos têm ou não dificuldades na realização dos diferentes batimentos.

Para as tarefas seguintes, os alunos irão sempre trabalhar em grupos de dois, podendo esses grupos ser reajustados ao longo da aula caso seja necessário. A segunda tarefa pretende avaliar o gesto técnico do serviço curto e longo, onde os alunos serão informados acerca das suas principais componentes críticas como forma de conseguirem realizar o gesto de forma correta.

As duas tarefas seguintes são organizadas e estruturadas da mesma forma, sendo avaliado e introduzido os gestos técnicos do lob e do clear.

A última tarefa planeada é uma situação de jogo simples de 1x1, onde os alunos devem procurar exercitar os conteúdos que foram abordados até então, procurando imprimir dinamismo à tarefa.

No final da aula os alunos procederão à arrumação do material, sendo depois reunidos com o intuito de verificar se os seus objetivos foram cumpridos, questionando-os acerca do que foi trabalhado e desenvolvido no decorrer da aula.

Referências Bibliográficas:

Romão, P., Pais, D. (2007). *Educação Física 10/11/12*. Porto: Porto Editora.

2. Relatório Crítico:

Uma vez que todos os alunos chegaram à aula a horas, esta iniciou-se sem atrasos, tendo sido o seu tempo rentabilizado ao máximo. Inicialmente tive uma conversa com os alunos acerca das classificações obtidas no período anterior, dando oportunidade para que estes pudessem expressar a sua opinião. De seguida, enunciei os objetivos da aula, fazendo uma pequena revisão dos conteúdos mais relevantes, destacando aqueles que iriam ser alvo de avaliação.

Ao contrário do que havia sido planeado, optei por realizar primeiramente um aquecimento geral, onde os alunos aumentaram os seus níveis fisiológicos, preparando o seu organismo para a prática. Só após esse aquecimento é que foi efetuado o aquecimento específico, em pares, de sustentação do volante. Este primeiro exercício teve como principal objetivo permitir aos alunos contatar com o objeto de jogo e relembrar os conteúdos dados em anos anteriores. Ao longo do exercício procurei essencialmente controlar ativamente a turma, evitando a ocorrência de comportamentos de desvio, não me preocupando com o *feedback* transmitido.

Para introduzir a segunda tarefa optei por reunir os alunos, solicitando que estes parassem com as raquetas e colocassem o volante na mão, de forma que a instrução fosse dada de forma clara. Ao contrário do que aconteceu nas outras modalidades os alunos mantiveram-se calmos, ouvindo atentamente a instrução. Durante a instrução procurei essencialmente enumerar as componentes críticas essenciais do serviço, respondendo às dúvidas colocadas pelos alunos. Para as duas tarefas seguintes, a introdução do *lob* e do *clear* a estratégia utilizada foi a mesma. Durante estas tarefas, senti que ministrei uma

grande quantidade de *feedback*, com o intuito de corrigir os erros dos alunos, apesar de ter estado demasiado presa à grelha de registo.

A última tarefa foi situação de jogo 1x1, onde foi pedido aos alunos que usassem predominantemente os gestos técnicos abordados até ao momento, como forma de estes terem um maior tempo de exercitação. Como forma de aumentar a motivação dos alunos criei uma situação de competição, tendo os alunos defrontado mais de um colega. Esta estratégia fez com que os alunos se mostrassem mais empenhados na tarefa, realizando corretamente os conteúdos solicitados, procurando alcançar o sucesso.

Ao contrário do que foi percebido nas outras modalidades, os alunos demonstraram-se mais calmos, mais atentos e mais empenhados, havendo uma menor ocorrência de comportamentos desviantes. O controlo da turma foi efetuado de forma mais eficaz, havendo rápidas transições entre exercícios, o que não permitiu a existência de tempos mortos significativos. O tempo de empenhamento motor foi elevado, havendo um doseamento correto de cada tarefa, tendo o *feedback* transmitido sido essencialmente dirigido ao aluno e ao grupo de trabalho, com o intuito de corrigir os diferentes gestos técnicos solicitados.

Na parte final da aula os alunos procederam à arrumação do material e ao preenchimento de um questionário que me irá ser útil na questão do tema-problema. Devido à sua importância, pedi aos alunos que se mantivessem atentos e calmos, como forma de compreenderem aquilo que era pedido. Os alunos acederam, colocando questões, que foram por mim esclarecidas.

A meu ver a aula decorreu conforme aquilo que era esperado, na medida em que consegui cumprir com todos os objetivos propostos. Ao contrário do que imaginei, os alunos apesar de virem de férias demonstraram um comportamento diferente, mantendo-se empenhados no cumprimento das diferentes tarefas.

Anexo IV – Ficha de Registo da Assiduidade dos Alunos

Registo de Presenças de Setembro para a turma do 9^ªA

Nº	Nome	Dia/mês			UD (nº aula na UD)			Nº aula			Legenda:		
1		P	B	↗	P	B	↗	FM	S	→	P	B	↗
2		P	B	↘	P	B	↗	P	B	→	P	B	→
3		P	B	↗	P	B	↗	FM	S	→	P	B	↗
4		P	B	↗	P	B	↗	P	S	↗	P	B	↗
5		P	B	↗	P	B	↗	P	B	↗	P	B	↗
6		P	B	↗	P	B	↗	P	S	→	P	B	↗
7		P	B	↗	P	B	↗	P	S	→	P	B	↗
8		P	B	↘	P	B	↗	P	B	↗	P	B	↗
9		P	B	→	P	B	↗	P	B	↗	P	B	→
10		P	B	↗	F			P	B	↗	F		
11		FM	B		P	B	→	P	B	→	P	B	↘
12		P	B	↗	P	B	↗	FM	S	→	P	B	↗
13		P	B	→	P	B	↗	P	B	↗	P	B	↗
14		P	B	↗	P	B	↗	P	B	↗	P	B	↗
15		P	B	→	P	B	→	P	B	↗	P	B	→
16		P	B	↗	P	B	↗	P	B	↗	P	B	↗
17		P	B	↗	P	B	→	P	S	→	P	B	↗
18		P	B	↗	P	B	↗	FM	S	→	P	B	↗
19		P	B	→	P	B	↗	F			P	B	→
20		P	B	↘	P	B	→	P	B	↗	P	B	↘

Presenças:
P – Presente;
F – Falta;
FM – Falta de Material;
D – Dispensa.

Atitudes
B – Bom;
S – Suficiente;
I – Insuficiente.

Desempenho Motor
↗ - Bom;
→ - Suficiente;
↘ - Insuficiente

Anexo V – Grelha de Observação de Aulas

Professor Observador:		Professor Observado:	
Ano e Turma:	Espaço de Aula:	Data:	Hora:
Nº Aula:	Nº Aula UD:	Duração da Aula:	Nº Alunos Presentes:
Unidade Didática:		Função Didática:	

DIMENSÃO		CRITÉRIOS	1	2	3	4	5	NA
INSTRUÇÃO	Informação Inicial	Inicia a aula sem atrasos						
		Verifica, rápida e eficazmente, as presenças						
		Apresenta, com eficácia, os objetivos da aula						
		Cria tarefas relacionadas c/ objetivos anteriores e posteriores da UD						
	Condução da Aula	Posiciona-se e circula corretamente pelo espaço de aula						
		Explica de forma clara a matéria						
		Integra os alunos no processo de ensino						
		Utiliza auxiliares de ensino						
	Qualidade dos Feedbacks	Utiliza frequentemente todo o tipo de <i>Feedback</i>						
		<i>Feedback</i> de forma equitativa pelos grupos de nível						
		Fecha o ciclo de <i>Feedback</i>						
	Conclusão da Aula	Segue a planificação						
		Realiza balanço final, recorrendo a questionamento						
Dá a conhecer objetivos posteriores								
GESTÃO	Gestão do Tempo	Gere eficazmente a dinâmica da aula						
		Ajusta exercícios de forma correta e pedagógica						
	Organização / Transição	Elevado tempo de empenhamento motor						
		Transições rápidas e eficazes						
		Rotinas estruturadas com regras de segurança						
		Doseamento correto do tempo das tarefas						
CLIMA / DISCIPLINA	Comunicação / Controlo	Domina a matéria, controlando ativamente os alunos						
		Estimula a superação das capacidades individuais						
		Gere comportamentos desviantes de forma eficaz						
		Interação positiva entre alunos e professor						
	Plano de Aula	Cumpe o plano de aula						

LEGENDA:

1 – FRACO O critério nunca se verifica	2 – INSUFICIENTE O critério verifica-se raramente	3 – SUFICIENTE O critério verifica-se às vezes	4 – BOM O critério verifica-se frequentemente	5 – MUITO BOM O critério verifica-se sempre
---	--	---	--	--

NA – NÃO APLICÁVEL: Não se justifica a utilização do critério.

<i>Relatório (observações a registar)</i>	
<i>Aspeto Positivo</i>	<i>Aspeto Negativo</i>

Anexo VI – Grelha de Avaliação Diagnóstica (Ginástica de Aparelhos)

N	Salto ao Eixo			Salto entre Mãos			Salto Engrupado			Pirueta			Nível
	I	E	A	I	E	A	I	E	A	I	E	A	
1			X			X		X			X		E
2	X			X			X			X			I
3			X			X		X			X		E
4			X			X			X			X	A
5			X			X			X			X	A
6			X			X		X			X		E
7			X			X			X		X		A
8		X			X		X			X			E
9	X			X				X		X			I
10		X		X			X			X			I
11		X			X			X		X			E
12			X			X		X			X		E
13			X		X				X			X	A
14			X	X				X		X			E
15													
16			X			X		X			X		E
17			X		X			X			X		E
18			X	X				X		X			E
19		X			X			X		X			E
20		X		X			X			X			I

Saltos	Componentes Críticas
Salto ao Eixo	<ul style="list-style-type: none"> - Corrida em velocidade progressiva; - Chamada a dois pés e à largura dos ombros; - Elevação do corpo com os MI em extensão, e extensão dos MS em frente para apoiar as mãos no centro do boque; - Olhar dirigido para a frente; - Elevação da bacia acima da linha dos ombros.
Salto entre Mãos	<ul style="list-style-type: none"> - Corrida em velocidade progressiva; - Chamada a dois pés e à largura dos ombros; - Elevação do corpo com os MI em extensão, e extensão dos MS em frente para apoiar as mãos no centro do boque; - No momento de apoio das mãos, repulsão dos MS e simultânea flexão dos MI. Joelhos ao peito, passagem dos MI entre os MS, projetando os ombros e o peito para cima.
Salto Engrupado	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo eleva-se verticalmente com os MI juntos e em extensão; - No ponto mais alto do salto, o executante define a posição engrupada; - Tronco direito e flexão dos MI; - MS descem pelo lado do corpo, tocando na zona imediatamente abaixo dos jolehos; - Nova extensão do corpo.

Piruetas	<ul style="list-style-type: none">- Coordenar a corrida de balanço com a chamada;- Chamada a pés juntos no minitrampolim e rápida elevação dos MS;- Extensão dos MI na saída do minitrampolim e rápida elevação dos MS;- Rotação de 360° no ponto mais alto do voo;- Recepção em equilíbrio, amortecendo a queda com uma semi-flexão dos MI;- Terminar com MS em elevação superior.
-----------------	--

Legenda:

I – Nível Introdutório. Não executa corretamente o salto.

E – Nível Elementar. Executa o salto sem total correção.

A – Nível Avançado. Executa corretamente o salto.

Anexo VII – Grelha de Avaliação Formativa (Ginástica de Aparelhos)

Nº	05 jan	08 jan	22 jan	05 fev	19 fev	09 mar
	45'	90'	90'	90'	45'	45'
1	Avaliação Diagnóstica	Aluno com boas capacidades motoras, mas muito distraído.	Aluno com boas capacidades motoras, mas muito distraído.	Aluno que não incrementa o seu desempenho por não se concentrar nas tarefas.	Avaliação Sumativa	Avaliação Sumativa
2		Aluna com muitas dificuldades nos saltos no boque, mas empenhada em superar-se.	Aluna não conseguiu superar-se nos saltos, apesar das tentativas.	Aluna com muitas dificuldades, em especial na chamada ao trampolim.		
3		Aluno com boas capacidades motoras, mas muito distraído.	Aluno com boas capacidades motoras.	Aluno com capacidades, que poderia ser melhor se não se deixasse influenciar.		
4		Aluno com boas capacidades motoras. Podia demonstrar mais empenho.	Aluno com boas capacidades motoras, mas tende a ter comportamentos fora da tarefa	Aluno com boas capacidades motoras, mas que se distrai e distrai os outros facilmente.		
5		Aluno com boas capacidades motoras. Aluno atento e empenhado.	Aluno com boas capacidades motoras.	Aluno com boas capacidades motoras.		
6		Aluno com boas capacidades motoras. Aluno atento e empenhado.		Aluno empenhado nas tarefas. Dificuldades na impulsão.		
7		Aluno com boas capacidades motoras, mas muito distraído e perturbador.	Aluno com boas capacidades motoras, que perde com as suas atitudes infantis.	Aluno que não incrementa o seu desempenho por não se concentrar nas tarefas.		
8		Aluna com boas capacidades motoras. Superou-se no salto entre mãos.	Aluna superou-se, alcançando uma boa nota em ambos os saltos.	Poderia mostrar-se mais concentrada nas tarefas.		
9		Aluna com muitas dificuldades nos saltos no boque, mas empenhada em superar-se.	Aluna não conseguiu superar-se nos saltos. Poderia esforçar-se mais.			
10		Revela dificuldades no salto entre mãos, mas com empenho consegue superar-se.				
11		Demonstra vontade e empenho em superar as suas dificuldades. Revelação da turma.	Demonstrou nervosismo no momento da avaliação não conseguindo realizar o salto entre mãos.	Dificuldades na impulsão e manutenção da postura. Aluna empenhada.		
12		Aluno com boas capacidades motoras		Aluno com boas capacidades motoras.		
13		Aluna com boas capacidades motoras. Superou-se no salto entre mãos.	Aluna com boas capacidades motoras.	Aluno com boas capacidades motoras.		
14		Aluna com boas capacidades motoras. Superou-se no salto entre mãos.	Aluna com boas capacidades motoras.	Aluna com boas capacidades motoras. Dificuldades no salto encarpado.		

15			Primeira aula de ginástica. Superou-se no salto ao eixo.	Dificuldades na impulsão e manutenção da postura.		
16		Aluno com boas capacidades motoras. Aluno atento e empenhado.	Aluno com boas capacidades motoras. Tende a ser influenciado pelos colegas desestabilizadores.			
17		Demonstrou um maior empenho no decorrer da aula. Boas capacidades motoras.		Aluno que não incrementa o seu desempenho por não se concentrar nas tarefas.		
18		Aluno com capacidades motoras satisfatórias, mas muito distraído e perturbador.	Aluno com capacidades motoras satisfatórias, mas muito distraído e perturbador.	Aluno que não incrementa o seu desempenho por não se concentrar nas tarefas.		
19		Aluna empenhada em superar-se.	Aluna empenhada em superar-se.			
20		Revela dificuldades no salto entre mãos, mas com empenho consegue superar-se.	Superou-se no momento da avaliação no salto ao eixo.	Dificuldades na impulsão e manutenção da postura. Aluna empenhada.		

Anexo VIII – Grelha de Avaliação Sumativa (Ginástica de Aparelhos)

N	BOQUE		MINITRAMPOLIM				TRAVE						Nota Final da UD	
	Salto ao Eixo	Salto entre Mãos	Extensão	Engrupado	Carpa	Piruetas	Entada	Marcha	Avião	1/2 Volta	Rolamento	Saída		
1	4	4	4	4-	3+	3+	4	3+	3-	3		4	3,64	4
2	2+	2	3-	3-	2+	2+	4	4+	3-	3+		4	3,07	3
3	4+	4+	4+	5	5	3+	4	4	3+	4		5	4,32	4
4	4+	4+	5	4	4+	4	4+	4	3	4		3+	4,18	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	4+	4-	4	4+	4,84	5
6	5	4+	4	4	4-	4-	4+	4	3+	4+	5-	5	4,23	4
7	4+	5	4	4-	4-	4	4	3	3-	2+		3+	3,70	4
8	4-	4+	3+	4-	3+	3-	4+	4+	4+	4		4-	3,91	4
9	2	2+	3	3	3+	3	4	5	4+	3+		4	3,50	4
10	3+	2	3+	3	2+	3	5	4	5	5		4	3,73	4
11	4-	3+	3	3-	3-	2	3	4-	4+	3	3-	3	3,30	3
12	5	4+	5	5	4+	4+	4	4	3-	4	4-	4+	4,34	4
13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3+	5	5	4,86	5
14	4+	4	4	4	4-	4-	5	4+	5	5	4	4+	4,36	4
15	3+	2	4+	4	4	3+	4-	4-	5	5		5	4,05	4
16	4+	5	3	3	3+	3-	4-	4	3+	3		3+	3,64	4
17	4+	4	4	4	4	3+	3+	3+	3+	4		3+	3,86	4
18	4	3-	4	4	3+	3+	3+	4	3+	4		3	3,61	4
19	4-	3+	4-	4-	3	3	4	3	3+	4		4	3,57	4
20	3+	2	3	3	3	3	3+	4-	4-	3		3	3,14	3

- 0- Não realiza o elemento (nível introdutório);
- 1- Procura realizar o elemento, mas não o consegue concretizar (nível introdutório);
- 2- Realiza o elemento com algumas dificuldades (nível introdutório);
- 3- Realiza o elemento completo mas com algumas incorreções (nível elementar);
- 4- Realiza o elemento completo com poucas incorreções (nível avançado);
- 5- Realiza o elemento com total correção (nível avançado).

Elementos	Componentes Críticas
Salto ao Eixo (boque)	Realizar corretamente a corrida de balanço com o olhar dirigido para o aparelho; fazer a chamada e a impulsão no <i>reuther</i> com os dois pés em simultâneo; apoio das mãos no boque, com os MS estendidos e os dedos dirigidos para a frente; elevar a bacia e bloqueio dos ombros; afastar os MI em extensão no momento da passagem sobre o boque e impulsão dos MS; elevar o tronco após a passagem sobre o boque; olhar sempre dirigido para a frente; realizar a receção com ligeira flexão dos MI.
Salto entre Mãos (boque)	Realizar corretamente a corrida de balanço com o olhar dirigido para o aparelho; fazer a chamada e a impulsão no <i>reuther</i> com os dois pés em simultâneo; apoio das mãos no boque, com os MS estendidos e os dedos dirigidos para a frente; elevar a bacia e bloqueio dos ombros; fletir os MI, puxando os joelhos ao peito no momento da passagem sobre o boque e impulsão dos MS; elevar o tronco após a passagem sobre o boque; olhar sempre dirigido para a frente; realizar a receção com ligeira flexão dos MI.
Salto em Extensão (minitrampolim)	Coordenar a corrida de balanço com pré-chamada e chamada; chamada a pés juntos no minitrampolim com flexão dos MI; olhar dirigido para a frente; extensão dos MI na saída do minitrampolim e rápida elevação dos MS; terminar com os MS em elevação superior.
Salto Engrupado (minitrampolim)	Chamada a pés juntos no minitrampolim com flexão dos MI; extensão dos MI na saída do minitrampolim e rápida elevação dos MS; fecho dos MI em relação ao tronco com os MI unidos e fletidos (posição engrupada) no ponto mais alto do voo; abertura rápida (corpo em extensão); receção em equilíbrio, amortecendo a queda com uma semi-flexão dos MI; terminar com MS em elevação superior.
Salto Encarpado (minitrampolim)	Chamada energética com pés paralelos e ligeiramente afastados, joelhos em semi-flexão no centro do trampolim e ombros ligeiramente recuados em relação ao apoio dos pés; no ponto mais alto do voo, realizar a “espargata” frontal, com os braços estendidos na direção dos pés; as costas devem inclinar-se ligeiramente à frente e os MI devem subir para o plano horizontal; abertura rápida da posição para a receção, que deve ser equilibrada, a pés juntos e com uma ligeira flexão dos MI no momento do contato dos pés no solo; finalização na posição de sentido, com uma rápida elevação ântero-superior dos MS e forte extensão dos MI.
½ Pirueta (minitrampolim)	Coordenar a corrida de balanço com a chamada; chamada a pés juntos no minitrampolim com flexão dos MI; olhar dirigido para a frente; extensão dos MI na saída do minitrampolim e rápida elevação dos MS; rotação de 360° no ponto mais alto do voo; receção em equilíbrio, amortecendo a queda com uma semi flexão dos MI; terminar com os MS em elevação superior.
Entrada a um pé (trave)	Apoio de um pé no chão; com um pequeno salto, apoiar o outro pé sobre a trave; com a ajuda dos MS, elevar o corpo sobre esse MI e colocar depois o outro pé sobre a trave.
Marcha (trave)	Colocação de um pé à frente do outro (ou atrás); manter o pé livre em flexão plantar (ou extensão dorsal); corpo em extensão; cabeça levantada com o olhar dirigido para a frente; manutenção dos MS em elevação lateral superior.
Avião (trave)	Elevar um dos MI à retaguarda (de forma progressiva e equilibrada); fletir o tronco com os MS estendidos e a cabeça levantada; olhar dirigido para a frente.
½ Volta (trave)	Colocação de um pé à frente do outro em ponta dos pés; corpo em extensão; cabeça levantada com o olhar dirigido para a frente; rotação sobre o eixo longitudinal no sentido correto; manutenção dos MS em elevação superior.
Rolamento à frente pernas afastadas (trave)	Iniciar o movimento com flexão completa dos MI e mãos apoiadas na trave; MS semi fletidos e olhar dirigido para a extremidade da trave; realizar a extensão dos MI elevando a bacia e colocando a cabeça entre os MS de forma a promover o desequilíbrio necessário a uma execução correta; realizar a rotação do corpo sobre a trave, mantendo as mãos fixas à mesma; terminar o movimento sentado sobre a trave.

Anexo IX – Grelha de Avaliação Final do 1º Período

	Domínio Psicomotor (70%)				10%	Atitudes (20%)	Média Final	Nota Final	Auto Avaliação
	Atletismo	Basquetebol	Ginástica de solo	Futebol	Grau de conhecimento				
1	4,00	4,74	3,72	5,00	4,00	4,25	4,31	4	4-
2	3,50	2,84	3,31	2,24	4,10	5,00	3,49	3	3
3	5,00	5,00	4,50	5,00	3,93	5,00	4,81	5	4+
4	4,00	4,83	4,16	5,00	4,20	4,75	4,52	5	4+
5	5,00	4,83	4,94	5,00	4,35	4,75	4,84	5	5
6	4,00	4,91	4,63	5,00	4,05	5,00	4,65	5	4+/5-
7	5,00	4,91	3,50	5,00	3,75	4,25	4,45	4	4
8	5,00	2,96	4,06	2,88	3,38	4,50	3,85	4	4
9	2,75	3,70	3,97	3,70	2,28	4,75	3,65	4	3
10	2,00	3,91	4,22	3,88	3,38	4,00	3,59	4	3
11	3,50	2,86	3,22	2,12	4,15	4,75	3,41	3	3-
12	5,00	4,91	4,31	5,00	3,15	5,00	4,68	5	5
13	3,50	3,83	5,00	3,88	4,15	5,00	4,25	4	4
14	5,00	3,87	4,53	3,88	3,30	5,00	4,35	4	4
15	3,00	2,91	4,50	2,64		4,25	3,13	3	
16	4,00	4,05	3,88	5,00	4,60	5,00	4,42	4	3+
17	5,00	3,98	3,59	5,00	4,55	4,25	4,38	4	4
18	4,00	5,00	3,78	5,00	4,18	4,25	4,38	4	
19	3,75	2,96	3,63	2,88		4,25	3,16	3	
20	3,00	3,31	3,56	3,88		4,25	3,26	3	

Anexo X – Grelha de Registo referente ao Tema-Problema (*Feedback* analisado nas filmagens)

Turma: 9ºA	Espaço de Aula: G2	Data: 01/12/2014	Hora: 16h15
Nº Aula: 34	Nº Aula UD: 11	Duração da Aula: 45'	Nº Alunos Previstos: 20
Unidade Didática: Ginástica de Solo			
Objetivos de Aula: Avaliação Sumativa dos elementos gímnicos abordados durante toda a unidade didática.			
Função Didática: Avaliação Sumativa			
Recursos Materiais: 12 Colchões; Auxiliares de Ensino; 20 Questionários.			

OBJETIVO				FORMA				DIREÇÃO			MOMENTO			AFETIVIDADE	
A	P	D	I	A	V	Q	M	A	G	T	A	D	A	P	N
	X			X				X				X			X
	X			X				X				X			X
		X					X	X				X		X	
	X			X				X					X		X
		X		X				X					X		X
	X			X				X			X			X	
		X		X				X	X		X				X
		X		X			X		X		X			X	
		X		X				X				X		X	
X				X				X					X	X	
		X		X				X				X			X
		X		X					X			X		X	
	X			X				X					X		X

Anexo XI – Inquérito por Questionário referente ao Tema-Problema

O seguinte questionário inclui perguntas relativas a duas das modalidades que foram abordadas no primeiro período: futebol e ginástica de solo. O seu principal objetivo passa por conhecer a opinião (autoperceção) dos alunos acerca das suas aulas de Educação Física, nomeadamente o impacto do *feedback* dado pela professora nas suas aprendizagens. Pretende-se que respondas com a máxima sinceridade às questões.

Para a modalidade de futebol:

1. A professora forneceu-te muito *feedback*?

Sim____ Não____

2. Sentes que a professora observou o teu desempenho e te transmitiu *feedback*?

Sim____ Não____

2.1. Das situações abaixo (tipo de *feedback*), indica aquela que mais se aplicou a ti:

a) Quanto ao objetivo:

A professora descreveu as minhas prestações, dizendo-me o que fiz (descritivo):____

A professora informou-me acerca da maneira correta de realizar as execuções seguintes (prescritivo):____

A professora colocou questões acerca das minhas execuções (interrogativo):____

A professora avaliou as minhas execuções no decorrer das tarefas (avaliativo):____

b) Quanto à forma:

A professora deu *feedback* de forma oral (auditivo):____

A professora deu *feedback* utilizando a demonstração (visual):____

A professora deu *feedback* utilizando o toque/tato (quinestésico):____

A professora deu *feedback* utilizando mais do que uma das três formas anteriormente referidas (misto):____

c) Quanto à direção:

A professora deu *feedback* de forma individual, a cada aluno (aluno):____

A professora deu *feedback* ao grupo de trabalho (grupo):____

A professora deu *feedback* a toda a turma (turma):____

d) Quanto à afetividade:

A professora deu *feedback*, encorajando as minhas prestações (positivo):___

A professora deu *feedback*, desaprovando as minhas prestações (negativo):___

2.1.1. Tendo em conta o que respondeste na questão anterior, o *feedback* foi maioritariamente dado pela professora antes, durante ou após as tuas prestações?

Antes da prestação___ Durante a prestação___ Depois da prestação___

2.2. O *feedback* foi pertinente no momento em que foi transmitido?

Sim___ Não___

2.3. Esse *feedback* ajudou a melhorar a tua aprendizagem?

Sim___ Não___

Para a modalidade de ginástica de solo:

3. A professora forneceu-te muito *feedback*?

Sim___ Não___

4. Sentes que a professora observou o teu desempenho e te transmitiu *feedback*?

Sim___ Não___

4.1. Das situações abaixo (tipo de *feedback*), indica aquela que mais se aplicou a ti:

a) Quanto ao objetivo:

A professora descreveu as minhas prestações, dizendo-me o que fiz (descritivo):___

A professora informou-me acerca da maneira correta de realizar as execuções seguintes (prescritivo):___

A professora colocou questões acerca das minhas execuções (interrogativo):___

A professora avaliou as minhas execuções no decorrer das tarefas (avaliativo):___

b) Quanto à forma:

A professora deu *feedback* de forma oral (auditivo):___

A professora deu *feedback* utilizando a demonstração (visual):___

A professora deu *feedback* utilizando o toque/tato (quinestésico):___

A professora deu *feedback* utilizando mais do que uma das três formas anteriormente referidas (misto):___

c) Quanto à direção:

A professora deu *feedback* de forma individual, a cada aluno (aluno):___

A professora deu *feedback* ao grupo de trabalho (grupo):___

A professora deu *feedback* a toda a turma (turma):___

d) Quanto à afetividade:

A professora deu *feedback*, encorajando as minhas prestações (positivo):___

A professora deu *feedback*, desaprovando as minhas prestações (negativo):___

4.1.1. Tendo em conta o que respondeste na questão anterior, o *feedback* foi maioritariamente dado pela professora antes, durante ou após as tuas prestações?

Antes da prestação___ Durante a prestação___ Depois da prestação___

4.2. O *feedback* foi pertinente no momento em que foi transmitido?

Sim___ Não___

4.3. Esse *feedback* ajudou a melhorar a tua aprendizagem?

Sim___ Não___

Concluindo:

5. Em que modalidade sentiste que evoluíste mais?

Futebol___ Ginástica de Solo___

6. A modalidade em que mais evoluíste foi aquela em que recebeste mais *feedback*?

Sim___ Não___

Obrigada pela colaboração,
A professora estagiária Daniela Rodrigues.