



João Alexandre Silva Gil

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA DO 9ºB, NO ANO LETIVO DE 2014/2015

Relatório de Estágio em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Mestre Pedro Fonseca,
apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Junho 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

João Alexandre Silva Gil

2010143651

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E
SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA DO 9ºB NO ANO
LETIVO DE 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 da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Mestre Pedro Fonseca

Coimbra,
2015

Gil, J. (2015). Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, junto da turma do 9ºB no ano letivo 2014/2015. Relatório de estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra; Portugal.

João Alexandre Silva Gil, aluno nº2010143651 do Mestrado da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (versão de 10 de Março de 2009)

Coimbra, 16 de junho de 2015

(João Gil)

AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim de uma das fases mais bonitas da minha vida, é tempo de agradecer aos que de uma forma ou de outra contribuíram para todos os momentos de felicidade vividos.

Aos meus pais, Alexandre Gil e Natércia Gil pelo apoio incondicional, por todo o esforço realizado para que a concretização de um sonho fosse possível. Por todo o amor, por todo o orgulho em mim depositado. À minha irmã Joana Gil por representares a necessidade de crescer e evoluir para continuar a ser para ti o melhor exemplo de um irmão mais velho.

Aos meus avós, pelo esforço que realizaram para que pudesse continuar a estudar. Pelo amor incondicional, por todos os mimos, por todos os abraços, por todos os sorrisos, por todos os momentos imensamente felizes passados ao vosso lado. Pela educação, pelos valores transmitidos, pela compreensão e presença ao longo de todas as fases da minha vida.

Aos velhos amigos por simplesmente serem as pessoas fantásticas que são e por todos os momentos incríveis que me proporcionam. Aos novos e inesquecíveis laços de amizade criados ao longo desta etapa.

À comunidade da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores por me ter recebido sempre com um sorriso no rosto. Ao Renato Gaspar, ao Vítor Dias, à Alexandra Amado e ao Jason Reis, pessoas com quem tive o prazer de partilhar este ano de estágio. Aos alunos da turma 9ºB por terem feito deste ano um ano magnífico, cheio de sorrisos e novas amizades. À cidade de Coimbra por me ter acolhido nos últimos cinco anos. Pelo crescimento que me proporcionou, pelos momentos inigualáveis e pelas recordações que levo comigo prá vida.

A todos vós, um sincero Obrigado

RESUMO

Este documento surge como resultado do trabalho desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, no ano letivo 2014/2015, junto da turma do 9ºB. O Estágio representou assim a possibilidade de aplicar em contexto real os conhecimentos adquiridos ao longo de um percurso de cinco anos, divididos entre a Licenciatura em Ciências do Desporto e o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O presente Relatório de Estágio encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo é realizada uma breve introdução ao Estágio e ao presente relatório, no segundo capítulo é realizada a contextualização da prática desenvolvida, no terceiro capítulo é realizada uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica e por fim, no quarto capítulo procede-se ao desenvolvimento do Tema-Problema. De forma a contextualizar a prática desenvolvida, o segundo capítulo apresenta no seu conteúdo uma breve abordagem das expectativas iniciais, uma abordagem ao plano de formação individual, fazendo referência às expectativas iniciais e aos objetivos propostos e, por último, uma abordagem às opções iniciais tomadas. Ainda neste capítulo, como forma a contextualizar as condições para o desenvolvimento da prática pedagógica, é realizada a caracterização da escola, do grupo de Educação Física e da turma do 9ºB. No que concerne ao terceiro capítulo, correspondente à análise reflexiva sobre a prática pedagógica, é realizada uma reflexão crítica das práticas de docência desenvolvidas no âmbito do planeamento e da realização. Durante o quarto e último capítulo, é aprofundado o Tema-Problema onde se pretende estudar a variação da quantidade e da qualidade do feedback do professor estagiário face às características das turmas, contando para isso com a amostra de três professores estagiários de níveis académicos semelhantes e com três turmas do mesmo ano de estudos de características bastante diferenciadas.

Palavras-chave: Relatório. Estágio Pedagógico. Educação Física. Ensino. Análise reflexiva. *Feedback*. Características da Turma.

ABSTRACT

The present document results of a work developed during the pedagogic internship with the class of 9B from the Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, during the academic year of 2014/2015. The internship provides the opportunity of applying, in real situations, the knowledge acquire throughout 5 years of studies, divided between a Bachelor degree in Sport Science and a Master degree in Master of Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education. The present report is divided in four chapters. The first chapter describes a brief introduction of the internship, as well as the present report. The second chapter outlines the contextualization of the developed practice, and in the third chapter describes an reflective analysis of the pedagogical practice. The fourth and last chapter describes the theme-issue chosen. To introduce the context of the developed practice, the second chapters describes a brief approach to initial expectations, and an approach to the individual training plan, liking initial expectations with proposed objectives, and lastly, an approach to adopted initial decisions. Additionally, to introduce a context on the conditions to develop the pedagogic intervention, the characterization of the school, group of Physical Education and the class, is made. Regarding the third chapter, which describes the reflective analysis on pedagogical practice, a critical reflection of teaching developed practices in the planning and realization is performed. The last chapter describes the theme-issue chosen, aiming to investigate the variation of quantity and quality of feedback of the intern teacher considering the class characteristics, with a sample of three intern teachers with similar academic levels and three classes of the same year with quite different characteristics.

Key Words: *Report. Teacher Training. Physical Education. Education. Reflective analysis. Feedback. Class characteristics.*

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	12
1. EXPECTATIVAS INICIAIS	12
2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL	13
3. OPÇÕES INICIAIS.....	15
4. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO	16
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	16
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	18
4.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	19
CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	21
1. PLANEAMENTO.....	21
1.1 PLANO ANUAL.....	22
1.2 PLANEAMENTO DAS UNIDADES DIDÁTICAS	24
1.3 PLANO DE AULA	26
2. REALIZAÇÃO	30
2.1 DIMENSÃO INSTRUÇÃO	31
2.2 DIMENSÃO GESTÃO	34
2.3 DIMENSÃO CLIMA / DISCIPLINA.....	36
2.4 DECISÕES DE AJUSTAMENTO	38
3. AVALIAÇÃO	40
3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	40
3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA	42
3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA	43
3.4 AUTOAVALIAÇÃO	44
4. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL	45
5. CONCLUSÃO	46

CAPÍTULO IV - O <i>FEEDBACK</i> DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO DE ACORDO COM AS CARACTERÍSTICAS DA TURMA.	47
1. INTRODUÇÃO	47
2. OBJETIVOS	48
3. METODOLOGIA	48
3.1 MÉTODO.....	48
3.2 AMOSTRA	48
3.3 PROCEDIMENTO.....	50
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	51
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
6. CONCLUSÕES.....	60
7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	61
BIBLIOGRAFIA.....	62
ANEXOS.....	64

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos Espaços	17
Quadro 2 - Avaliação Diagnóstica	21
Quadro 3 - Rotação dos Espaços.....	24
Quadro 4 - Caracterização turma 1	49
Quadro 5 - Caracterização turma 2	49
Quadro 6 - Caracterização turma 3	50
Quadro 7 - Estudo da frequência de <i>feedbacks</i> - Pestana (2006).....	57
Quadro 8 - Estudo da frequência de <i>feedbacks</i> - Franco e Campos (2005)	58
Quadro 9 - Resultados da quantidade de <i>feedbacks</i>	59

LISTA DE ABREVIATURAS

EBSQF – Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores

EF – Educação Física

FB – *Feedback*

FB/MIN – *feedback* por minuto

GEEF – Grupo de Estágio de Educação Física

GEF – Grupo de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

PFI – Plano de Formação Individual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

UDs – Unidades Didáticas

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

No âmbito do Estágio pedagógico que integra as unidades curriculares contempladas no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, surge o Relatório de Estágio. Este documento surge como resultado do trabalho desenvolvido ao longo do Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF), no ano letivo 2014/2015, junto da turma do 9ºB. O Estágio representou assim a possibilidade de aplicar em contexto real os conhecimentos científicos adquiridos ao longo de uma extensa etapa de formação. Este ano representou o primeiro contacto com a realidade da escola, não tendo sido possível, num momento prévio à iniciação desta etapa, a prática de metodologias e estratégias pedagógicas. O facto de à partida ter de liderar uma turma de jovens adolescentes, caracterizados pelos seus baixos índices de disciplina, para os quais teriam de adotar um conjunto estratégias que viabilizassem o sucesso do processo ensino-aprendizagem, constitui logo à partida um desafio aliciante.

Esta etapa visa a alteração de um conjunto de comportamentos no que concerne às aprendizagens. Nesta fase existe um distanciamento da posição de aluno, absorvedor de conhecimentos expostos, para a adoção de uma posição de busca autónoma dos saberes e do conhecimento. Esta ânsia de saber, fomentada em parte pela ambição de atingir metas e objetivos bem definidos contribuiu em grande escala para o sucesso de todo um planeamento e realização desenvolvido ao longo do presente ano letivo.

Como forma a introduzir o presente documento, a elaboração do mesmo consistiu na divisão em três grandes temas. A contextualização da prática desenvolvida, fazendo referência à caracterização inicial pessoal assim como à caracterização do meio envolvente e inerente ao Estágio; a análise reflexiva sobre a prática pedagógica que visa a descrição e reflexão do planeamento e da realização e, por fim; a abordagem ao Tema-Problema que visou o estudo do feedback do professor estagiário face às características da turma.

CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. EXPECTATIVAS INICIAIS

Frequentava ainda o ensino básico, mais precisamente o 3º Ciclo, quando decidi que gostaria de ser professor de Educação Física (EF). Esta decisão na altura influenciada por um conjunto de factores próprios da idade, como a admiração pela figura do professor de Educação Física, pela boa disposição que o caracterizava, pelas suas características dinamizadoras na promoção e participação ativa em todos os eventos desportivos que ocorriam em contexto escolar, pelo facto de dominar na plenitude as habilidades motoras das diferentes modalidades, aliado ao interesse, motivação e empenho para com a disciplina de Educação Física e a um estilo de vida ativo e saudável, fundamentaram esta decisão bastante precoce.

Uma vez dando entrada no curso de Ciências do Desporto na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e, mais tarde, o aproximar de um objetivo com a entrada no Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na referida instituição, sempre considerei que toda a informação que conseguisse absorver me tornaria num melhor profissional e por consequente, mais próximo do meu objetivo inicial. Como tal, considero que todos os conteúdos aprendidos durante este percurso foram, sem dúvida, extremamente enriquecedores e aliciantes no que concerne ao desejo de os colocar em prática, num contexto real de escola. Assim, uma vez chegando ao segundo ano do MEEFEBS, surge o Estágio Pedagógico.

As expectativas não poderiam ser maiores. Desde logo as questões relativas ao Grupo de Estágio de Educação Física (GEEF) constituído pelos restantes colegas de estágio e respetivos orientadores fomentaram algumas expectativas, fazendo anteciper algumas questões futuras. Entre estas, o eventual clima de trabalho, a capacidade de trabalho em equipa do núcleo de estágio, a relação com os orientadores da escola e da faculdade, a relação profissional com os restantes elementos do Grupo de Educação Física (GEF) e, não obstante, a capacidade de liderar e de me relacionar com os alunos turma.

Contudo, a possibilidade de promover aprendizagens curriculares, fundamentando a prática profissional com os saberes adquiridos ao longo de todo um

percurso curricular, exercendo a minha actividade de forma integrada no âmbito das diferentes dimensões da escola enquanto instituição educativa, adaptando a minha prática pedagógica ao contexto da comunidade em que esta se inseria, representaram desde logo, as primeiras expectativas. Ainda num ponto de vista de desenvolvimento pessoal, pretendia participar e aumentar os meus conhecimentos relativos à construção e ao desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares juntamente com os professores orientadores. Entendendo a escola como um espaço de educação inclusiva e de intervenção social, pretendia colaborar com todos os intervenientes do processo educativo, promovendo uma formação para a cidadania dos alunos, valorizando a escola como um centro de desenvolvimento social e cultural.

Também a oportunidade de desempenhar um cargo administrativo ao longo do Estágio Pedagógico fomentou alguma expectativa nomeadamente no que concerne à perceção da realidade de cada cargo na sua aplicação real. Desde logo, a EBSQF proporcionou aos professores estagiários, a possibilidade de realizar assessorias ao cargo de Diretor de Turma, pelo que coloquei algumas expectativas na compreensão e aplicação de todas as tarefas administrativas implícitas no desempenho deste cargo. Através deste, a possibilidade de aumentar a relação entre a escola, os alunos e as famílias, reconhecendo a importância na relação destes três intervenientes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos representou também uma das minhas expectativas iniciais.

2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

O Plano de Formação Individual (PFI) foi elaborado antes do início do ano letivo onde desde logo se fez referência, através de uma atitude reflexiva e consciente, a um conjunto de expectativas e objetivos iniciais no que concerne à dimensão profissional e ética, à participação na escola, ao desenvolvimento e formação profissional e ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Neste documento realizei ainda uma autoanálise do nível de competências iniciais, nomeando alguns pontos fortes como também alguns pontos fracos, algumas possibilidades de melhoria durante o presente ano letivo assim como alguns constrangimentos possíveis ao meu desenvolvimento pessoal.

Como ponto forte para dar início à minha actividade enquanto docente, considerei a experiência adquirida no Projeto de Investigação-Ação, desenvolvido no

ano letivo de 2013/2014 na Escola Secundária da Anadia. Este projeto que contou com a supervisão de um orientador permitiu desde logo um contacto com a realidade escolar no ponto de vista do planeamento de exercícios que visavam uma progressão nas capacidades físicas dos alunos. Esta experiência proporcionou-me alguns contactos com a comunidade escolar, no que concerne aos alunos, aos professores efetivos da escola mas também e sobretudo, com o presente núcleo de estágio constituído por professores estagiários e respetivo professor orientador da escola, que partilharam comigo algumas experiências e conhecimentos pedagógicos. Ainda como pontos fortes, considerei a minha experiência enquanto atleta no contexto escolar e federado. Neste sentido, considerei que a prática federada da modalidade de futebol durante 14 anos, me proporcionou um excelente domínio da matéria assim como a fomentação de aspetos humanos que considero importantes como a capacidade de liderar, de criar um espírito positivo de grupo e de trabalhar em equipa.

Posto isto, e face às experiências práticas proporcionadas por algumas das disciplinas inerentes ao plano de estudos da licenciatura em Ciências do Desporto, assim como no MEEFEBS, foi possível realizar uma reflexão crítica e consciente sobre os pontos fracos, assim como algumas preocupações, inerentes à futura actividade pedagógica. Como pontos fracos, destacava-se o limitado conhecimento relativo à componente tática de algumas modalidades coletivas. A abordagem da Ginástica assim como a abordagem à Natação, consistiam também numa das principais preocupações devido ao número muito reduzido de contactos com estas modalidades. No que concerne ao domínio da realização as principais preocupações recaíram na organização da turma principalmente nos espaços entre tarefas, na gestão do tempo de aula sempre tendo em consideração a maximização do tempo de empenhamento motor de todos os alunos e a motivação e a disciplina da turma. Pela falta de experiência enquanto docente, considerei de extrema importância pelo papel que assume no processo ensino-aprendizagem, a capacidade de instruir *feedback* (FB) de conteúdo adequado e pertinente, considerando este um dos aspetos fundamentais a melhorar ao longo da minha primeira experiência enquanto docente.

Também no que concerne ao domínio da avaliação consistiu parte da minha preocupação a necessidade de avaliar sumativamente um número significativo de alunos nos mais diversos conteúdos abordados, dentro de um recurso temporal muito reduzido. De forma inerente a este domínio, a coerência da avaliação entre os alunos da turma tendo em também em certa parte, a comparação com a avaliação realizada por

professores estagiários do mesmo ciclo de estudos, assim como a definição dos respetivos critérios de avaliação, consistiram nas principais preocupações.

3. OPÇÕES INICIAIS

Considerando as expectativas anteriormente referidas na ordem de atingir as metas pessoais do ponto de vista humanístico, de realização pessoal / profissional, a primeira opção remeteu-se para a seleção da escola onde desenvolveria o segundo ano do MEEFBS. A primeira opção passaria por estagiar numa escola no seio de Coimbra. Face ao feedback extremamente positivo que recolhi sobre a Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, pelas suas infraestruturas e clima pedagógico positivo proporcionado pelo corpo docente, não docente e alunos, pelos elogios feitos ao professor orientador da escola, pela possibilidade de trabalhar com colegas de curso com os quais partilho laços de amizade e rotinas de trabalho, a EBSQF foi sem sombra de dúvida, a decisão mais acertada. Após um primeiro contacto com o professor orientador e feita uma breve introdução ao contexto real da escola realizado por este, ainda sem conhecer a composição de cada turma e, por consequente, sem conhecer as características intrínsecas a estas, a segunda decisão recaía pela escolha de uma turma através da qual se desenvolveria toda uma planificação e realização pedagógica.

Uma vez que três dos cinco professores estagiários apresentaram algumas preferências no que concerne ao horário escolar das turmas, estes selecionaram primeiramente as mesmas. Das cinco turmas disponíveis, duas correspondiam ao ensino secundário, as quais o 12ºA e o 12ºB, e três correspondiam ao 3º ciclo, sendo elas o 9ºA, o 9ºB e o 9ºC. A primeira incerteza correspondeu à capacidade de liderar uma turma do 12º ano face ao reduzido distanciamento de idades entre os alunos e o professor. Também o facto de as turmas do 3º ciclo apresentarem ainda um nível introdutório em algumas das matérias do currículo, contrariamente à necessidade de apenas recuperar e consolidar os conteúdos das matérias já abordadas no ensino secundário, nomeadamente no 12º ano de escolaridade, onde também se espera que as rotinas de aula, a autonomia e os níveis de disciplina sejam mais evoluídos, a minha decisão recaiu por lecionar aulas a uma turma do 9º ano de escolaridade pelo maior desafio pedagógico que estas representavam, considerando esta uma excelente oportunidade para evoluir enquanto docente, sendo mais facilmente verificadas nos alunos as evoluções resultantes da minha actividade pedagógica.

Uma vez selecionada a turma procedeu-se à realização do calendário anual de forma a perceber o número de aulas, de acordo com horário da turma, que cada período compreendia.

4. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Básica e Secundária - Quinta das Flores construída em 1983 e localizada no interior do tecido urbano, na Freguesia de Santo António dos Olivais é hoje, pela sua posição geográfica, uma escola de cidade, situando-se numa das zonas de maior desenvolvimento e crescimento demográfico e socioeconómico da cidade de Coimbra - o Vale das Flores, das últimas décadas. A Escola Básica e Secundária - Quinta das Flores, sita na Rua Pedro Nunes, enquadra-se numa zona habitacional privilegiada e bastante desenvolvida, com ótimos acessos rodoviários, provida da rede de transportes públicos da cidade e com oferta de inúmeros recursos nas áreas da educação, saúde, serviços e comércio.

No presente ano letivo (2014/2015), a Escola é frequentada por 1127 alunos. No Ensino Secundário, a Escola regista uma oferta diversificada no âmbito dos Cursos Científico-Humanísticos - Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Tecnológico de Desporto; e dos Cursos Profissionais - Gestão de Equipamentos Informáticos e Instrumentista de Cordas e Teclas/Sopro e Percussão.

Cerca de 60 dos alunos da Escola Básica e Secundária - Quinta das Flores são também alunos do Conservatório de Música de Coimbra, funcionando apenas uma das turmas do Ensino Básico (7.º ano – Turma A), em Ensino Regime Articulado da Música (Dedicada) e as restantes nove, mistas. Já o Corpo Não Docente é constituído, no presente ano letivo 2014/2015, por 41 funcionários.

O espaço físico da Escola é constituído por cinco Blocos, um Bloco Principal e quatro Blocos de Salas de Aula (A, B, C e D); um Pavilhão Gimnodesportivo; três campos desportivos, um coberto e dois descobertos. Todo o recinto escolar é envolvido por inúmeros espaços verdes.

Na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, o grupo de Educação Física opta pela lecionação de matérias numa periodização por blocos. Com esta periodização,

a escola pretende oferecer a todas as turmas a oportunidade de praticar a disciplina de uma forma equitativa no que concerne à distribuição temporal em cada um dos cinco espaços adequados à prática da disciplina. São estes:

Quadro 1 - Caracterização dos Espaços

Espaço	Características	Recursos Materiais	Modalidades Possíveis de Lecionar
1	1/3 Do pavilhão gimnodesportivo (15x20m); Espaço amplo e coberto.	1 Campo de Basquete (2 tabelas); 1 Campo de Badminton; 1 Baliza Futsal/Andebol.	Dança; Ginástica; Desportos de Combate; Basquetebol; Atletismo – Salto em Altura.
1A	Sala de Ginástica (10x15m)	Material gímnico; Computador; Colunas; Projetor.	Ginástica; Dança; Desportos de Combate; Atletismo – Salto em Altura.
2	2/3 Do pavilhão gimnodesportivo (25x20m); Espaço amplo e coberto.	2 Campos de Voleibol (2 redes e postes); 2 Campos de Basquetebol (4 tabelas); 1 Campo de ténis.	Voleibol; Badminton; Basquetebol; Patinagem; Ténis.
3	Espaço descoberto com 5 pistas de atletismo ao redor de um campo de Futsal/Andebol (40x20m) e uma caixa de areia.	5 Pistas de atletismo; 2 Pistas de balanço e caixa de areia para salto em comprimento e triplo salto.	Atletismo
4	Situado no centro do espaço nº 3, o espaço nº4 é um espaço descoberto com um campo de Futsal/Andebol de 40x20m. O somatório destes dos espaços resulta numa dimensão de 70x40m.	2 Balizas de Futsal/Andebol.	Futsal; Andebol.

5	Espaço exterior apenas com cobertura superior; Espaço amplo de 40x20m.	1 Campo de Andebol/Futsal (2 balizas); 2 Campos de Basquetebol (4 tabelas); 1 Campo de ténis.	Andebol; Basquetebol; Bitoque Râguebi; Futsal; Ténis.
0	Espaço amplo de 30x30m, descoberto. Este espaço é destinado à prática lúdico-desportiva informal dos alunos nos intervalos letivos, sendo no entanto, permitida a sua utilização para as aulas de Educação Física.	1 Campo de Basquetebol (2 tabelas); 1 Campo de Voleibol (1 rede e postes); 1 Campo de Andebol/Futsal (2 balizas).	Futsal; Andebol; Basquete; Voleibol; Jogos Tradicionais.

O Pavilhão Gimnodesportivo serve, também, de suporte físico e logístico de toda a actividade física e desportiva desenvolvida na Escola, possuindo para o efeito: 8 Balneários (4 balneários femininos e 4 balneários masculinos); 2 gabinetes de trabalho, com balneário anexado, para uso de professores; 1 gabinete de trabalho, com balneário anexado, para uso do funcionário e; 1 arrecadação para material desportivo, no exterior do edifício.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O grupo de Educação Física foi constituído no ano letivo de 2014/2015 por treze professores, incluindo o orientador de estágio, e cinco professores estagiários. As turmas ao cargo dos professores estagiários pertencem, três delas, ao 3º Ciclo, nomeadamente as turmas do 9ºA, 9ºB e 9ºC e, duas delas ao ensino secundário as quais, o 12ºA e o 12ºB.

Inserido no departamento de expressões com o respetivo espaço de trabalho situado no bloco A da EBSQF, o grupo de Educação Física é regido pelo regulamento interno da escola, assim como pelo regulamento interno do próprio grupo e coordenado por um docente designado para o cargo de coordenador do Grupo de Educação Física.

Relativamente à representação da escola no âmbito do desporto escolar, é definido um docente para cada uma das modalidades, entre as quais: Futsal, Voleibol,

Ténis de Mesa, Badmínton e Golfe. No âmbito da realização de eventos de carácter desportivo, a promoção destes eventos bem como a sua organização ficou no seu grosso modo, ao cargo dos professores estagiários e dos professores titulares das turmas profissionais de desporto.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A caracterização da turma foi, desde logo, realizada primeiramente pela diretora de turma e apresentada durante a primeira reunião do Conselho de Turma. Durante esta reunião, a professora destacou os níveis de disciplina fracos da turma, níveis disciplinares esses que se agravaram durante o ano letivo transato com a inserção de alguns discentes na turma do 9ºB. Durante a caracterização da turma, a professora fez ainda referência aos dois casos de hiperatividade inseridos na turma.

Posteriormente, através da apresentação de um questionário aos alunos durante a primeira aula de Educação Física, foi possível recolher mais alguns dados pormenorizados, sendo possível conhecer as características sociodemográficas dos alunos, do seu agregado familiar, dos seus hábitos quotidianos como, os seus hábitos de estudo e os seus hábitos alimentares e desportivos. Este questionário pode ainda ser consultado no anexo 1.

A turma do 9ºB da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, no ano letivo de 2014/2015, foi constituída por 16 alunos do género feminino (62%), e por 10 alunos do género masculino (38%), num total de 26 alunos, sendo que todos os alunos da turma, à exceção de duas alunas, frequentaram a EBSQF no ano transato.

No início do respetivo ano letivo, a turma compreendia uma amplitude de idades entre os 13 e os 16 anos de idade, sendo que a moda (16 discentes) assim como a média de idades corresponderam a 14 anos de idade, de um total de 26 alunos.

Como disciplinas preferidas, 13 alunos identificaram a disciplina de Educação Física como uma das que mais gostavam sendo que nenhum aluno identificou a disciplina de Educação Física de uma forma depreciativa, ou seja, como uma das disciplinas que menos apreciava tendo-se, no entanto, verificado o registo de uma aluna que identificara a disciplina de Educação Física como sendo uma das disciplinas onde apresentava mais dificuldades.

No que concerne à prática de actividade física, 14 alunos afirmam praticar desporto fora do contexto escolar, sendo que as modalidades praticadas são: Equitação (1); Ginástica Rítmica (1); Basquetebol (2); Karaté (1); Futsal (2); Futebol (2); Canoagem (5).

Ainda para o interesse do professor de Educação Física, é de assinalar o registo de 3 alunos com problemas de saúde, dentro os quais a anemia (1) e problemas respiratórios como a asma (2). A anemia é caracterizada por ser uma síndrome na qual a capacidade do sangue em transportar oxigénio para os tecidos está reduzida, seja pela redução de eritrócitos seja pela redução de hemoglobina. Esta síndrome tem como principais sintomas a fadiga generalizada e uma menor disposição para o trabalho como resultado de constantes sensações de mal-estar, tonturas e náuseas. De forma a atender a este problema de saúde, a aluna em questão esteve, ao longo de todo o ano letivo, impedida de realizar esforços intensos como a realização da prova de resistência aeróbia, pelo que lhe foi retirada a percentagem relativa à avaliação deste teste físico. Já relativamente aos alunos com problemas respiratórios não se verificou necessário o planeamento de qualquer tipo de aquecimento específico ou outro tipo de providências face à ausência de sintomas asmáticos.

Em termos de aptidão física, pode concluir através da realização inicial dos testes de aptidão física com recurso ao protocolo do *fitnessgram* que, na sua generalidade, os alunos se situavam dentro da Zona Saudável de Aptidão Física. Com base nos resultados obtidos, regista-se o caso de uma aluna em risco de sobrepeso e ainda o caso de uma aluna em estado de obesidade. Registaram-se ainda algumas limitações no contexto aeróbio de alguns alunos, sendo que, para a primeira avaliação, 5 alunos se encontraram fora da ZSAF. Foram ainda registados casos fora da ZSAF, ainda que nem sempre pelos mesmos alunos, nos testes de força superior (8) e flexibilidade (8).

Uma vez que é de grande importância a contextualização e a caracterização da turma na medida de evitar problemas e aumentar as oportunidades de êxito do processo ensino-aprendizagem, passo agora à descrição dos resultados obtidos face à realização da avaliação diagnóstica dos alunos, nas diferentes Unidades Didáticas (UDs):

Quadro 2 - Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica			
Unidade Didática	Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Avançado
Ginástica Acrobática	3	16	7
Voleibol	3	13	9
Atletismo	3	13	9
Futsal	-	14	11
Andebol	-	14	11

CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. PLANEAMENTO

Segundo Bento (2003) o plano é um modelo racional, um meio de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento atuante, assumindo as funções de motivação e estimulação, orientação e controlo, transmissão de vivências e experiências, racionalização da ação. Segundo Klaus (1973) citado por Bento (2003, o termo plano serve ainda para expressar estratégias e objetivos. Segundo este autor, o plano apresenta um função condutora e reguladora dos processos de formação e educação.

O planeamento incide em vários níveis de espaçamento temporal diferenciado, entre os quais, os níveis longo prazo – o plano anual, os níveis a médio prazo – as unidades didáticas e os níveis a curto prazo – os planos de aula. De forma a tornar exequível todo o planeamento realizado, deverá existir uma interligação entre os três níveis apresentados.

1.1 PLANO ANUAL

A realização do plano anual consistiu num dos primeiros documentos a realizar no âmbito do Estágio Pedagógico dada a necessidade da sua realização numa fase precoce do ano letivo. Segundo Bento (2003, p. 59) o plano anual *“é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”*. O mesmo autor refere que a necessidade de elaboração do plano anual de ensino corresponde a uma necessidade objetiva. Este considera que para um ensino eficiente são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo um ano escolar. Ainda segundo Bento (2003, p. 66) numa fase inicial da preparação do ensino *“trata-se em primeiro lugar de cada professor adquirir clareza acerca dos resultados a alcançar necessariamente pelos alunos das suas turmas, no ano escolar e na sua disciplina, resultados respeitantes a capacidades, habilidades conhecimentos, atitudes e qualidades de vontade de carácter”*.

Desta forma, o estudo do Programa Nacional de Educação Física, os seus objetivos, normas e orientações cada vez mais estruturadas, representam o ponto de partida para a realização do plano anual. Contudo, todo o planeamento deve ser maleável e ajustável no que concerne aos objetivos, devendo ser modificados e/ou reformulados de acordo com as condições imprevistas em que o processo ensino-aprendizagem decorrerá.

A primeira tarefa a ser desenvolvida aquando da construção deste documento consistiu na esquematização da calendarização prevista para a turma do 9ºB. Neste parâmetro verificou-se o número de horas disponíveis para a lecionação de aulas ao longo de cada período e entre rotações de espaço, tendo em consideração alguns aspetos de mais facilitada perceção como alguns feriados e interrupções letivas previamente estabelecidas. Ainda no que concerne à referida calendarização, pretendeu-se, desde logo, realizar uma extensão temporal prevista para as datas de controlo das avaliações, nomeadamente para as avaliações diagnóstica e sumativa. Bento (2003) considera o plano anual como sendo um plano exequível e didaticamente exato e rigoroso, que orienta para o essencial, construído com base nas indicações programáticas e em análises da situação da turma e escola.

A preparação de cada ano letivo começa com a análise dos resultados do ano transato, com base acerca das possibilidades de melhoria do clima de ensino, de

aprendizagens e de prática desportiva da escola. Contudo, esta vertente é-nos impossibilitada enquanto professores estagiários face ao primeiro ano de atividade pedagógica que o ano de estágio representa.

De forma a proceder à construção do plano anual relativo à turma do 9ºB, iniciamos primeiramente a análise do Plano Nacional de Educação Física (PNEF) assim como das normas do regulamento interno da escola e do GEF, procurando também algumas linhas orientadoras de carácter pedagógico, didático e metodológico para a prática docente.

Com base na sequência de tarefas propostas por Bento (2003) aquando da realização do planeamento anual, passamos à realização do estudo da turma, do espaço do tempo e materiais. Com base na necessidade de realizar a caracterização da turma, juntamente com os restantes elementos do NEEF e respetivos orientadores, elaboramos um questionamento que por sua vez foi apresentado aos alunos na primeira aula de Educação Física. Com base nos dados recolhidos foi possível realizar uma análise aprofundada de alguns aspetos relacionados com o agregado familiar, a estrutura social e nível educativo do aluno bem como dos seus hábitos alimentares e índices de atividade motora em contexto extraescolar.

Ainda numa fase inicial da construção deste documento, procedemos à caracterização da escola, à caracterização dos seus recursos humanos e espaciais sendo a caracterização para este último direcionada às instalações desportivas que permitem a lecionação das aulas de Educação Física. Como complemento a esta caracterização, foi ainda realizado o inventário do material disponível para a prática pedagógica das aulas de Educação Física, posteriormente partilhado com os restantes membros do GEF.

Com base nos factores supracitados, procedemos à definição dos objetivos anuais. Os objetivos foram repartidos pelas diferentes unidades didáticas, ainda que de forma provisória dada a necessidade de ajustar todo um planeamento aos dados recolhidos através da avaliação diagnóstica, realizada no início de cada unidade temática.

Segundo Bento (2003, p. 71) “*A concretização da matéria implica o seu ordenamento e sequência, determinados por uma relação ajustada entre o volume e o grau de dificuldade, por um lado, e o tempo, os objetivos essenciais, o nível e as condições de ensino, por outro*”. Com base nesta citação é importante proceder à contextualização de algumas práticas pelas quais se rege o GEF.

Na EBSQF a abordagem das unidades temáticas é realizada por blocos. Esta abordagem compreende uma rotação pelos espaços de aula previamente definida permitindo a equitatividade e igualdade de oportunidades para todas as turmas. Esta filosofia de rotação obriga de certa forma ao ajuste da decisão relativa à unidade temática a abordar face às características do espaço. No entanto, através desta estratégia, a sequência e extensão dos conteúdos torna-se mais maleável tendo em consideração um maior tempo disponível para ajustar e garantir a aprendizagem, permitindo sucessivos reajustes na extensão e planeamento dos conteúdos face à capacidade evolutiva dos alunos e às metas previamente propostas. As unidades temáticas definidas aquando da realização do plano anual tendo em consideração a devida rotação dos espaços são apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 3 - Rotação dos Espaços

Espaço	Modalidade abordada	Número de semanas/aulas
Espaço 1/1A	Ginástica acrobática	6 Semanas/15 aulas
Espaço 2	Voleibol	7 Semanas/21 aulas
Espaço 3	Atletismo	6 Semanas/17 aulas
Espaço 4	Futsal	6 Semanas/13 aulas
Espaço 5	Andebol	5 Semanas/15 aulas
Espaço 1/1A	Luta	4 Semanas/12 aulas

1.2 PLANEAMENTO DAS UNIDADES DIDÁTICAS

As Unidades Didáticas ou Temáticas “*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).

Bento (2003, p.75, citando um coletivo de autores, 1980) refere ainda que estas “*abrangem um propósito (projeto, intenções) de ensino, relativamente integral – sob o ponto de vista didático – e tematicamente delimitado, que se estende por várias aulas e que encarna um contributo bem delineado para a realização dos objetivos e tarefas inscritas no programa anual e global (do primeiro ao último ano) de uma disciplina*”.

A unidade didática representa o trabalho criativo do professor na sua atividade de planeamento e docência tendo como fundamento o desenvolvimento do aluno. Isto é,

aquando da construção da Unidade Didática (UD) o professor deverá ter em consideração o desenvolvimento dos alunos, sendo necessário proceder à verificação do contributo específico fornecido por essa mesma unidade, no âmbito da promoção do desenvolvimento do aluno nos domínios cognitivo, psicomotor e socio afetivo.

Correspondendo ao segundo grande momento de planificação, logo após a realização do plano anual ao qual as unidades didáticas se inserem, foi com base na caracterização inicial da turma, na avaliação diagnóstica do nível de cada discente nos conteúdos a abordar e com base nos objetivos propostos pelo PNEF para o respetivo ciclo de estudos e ano letivo onde se situa a turma, que construímos as UD's. Tal como o plano anual e o plano de aula, as Unidades Didáticas são passíveis de ser alteradas ao longo da sua aplicação.

Este documento foi realizado, na sua vertente geral, ainda antes de uma primeira avaliação, segundo o trabalho de grupo dos professores estagiários com turmas do 9º ano, sendo posteriormente elaborado as suas componentes específicas por cada professor, de modo a planear a UD com base nas características e nos níveis de proficiência motora de cada turma. Estes documentos contêm na sua constituição: Uma breve introdução ao documento onde são apresentadas as finalidades da construção do mesmo; a contextualização histórica da modalidade em questão; a caracterização dos recursos (materiais, espaciais, temporais e humanos) pelos quais se moldou o planeamento; a abordagem dos conteúdos técnicos e/ou táticos de cada modalidade com a apresentação das suas componentes críticas e critérios de êxito, assim como alguns dos erros mais comuns durante as suas execuções; a seleção de exercícios que visassem progressões pedagógicas ajustadas à turma; a referência às regras de segurança gerais e específicas para cada modalidade; a caracterização da turma, sob a qual se desenvolveu o planeamento; os objetivos gerais e específicos da UD em questão, de acordo com os dados recolhidos da avaliação diagnóstica; a extensão e sequência dos conteúdos face à extensão temporal da UD e do nível inicial da turma; a definição das estratégias de ensino adequadas às características da turma; a avaliação diagnóstica e os seus resultados; a definição dos critérios de avaliação com referência aos diferentes domínios, assim como para os alunos com atestado médico. De forma anexa a este documento podem ainda ser consultadas as grelhas utilizadas para a recolha de dados diagnósticos, formativos e sumativos, assim como o documento de suporte ao estudo (sebentas) relativo a cada modalidade e ainda o teste escrito elaborado como forma a avaliar sumativamente o domínio cognitivo dos alunos.

A realização das respetivas UD's, assim como a posterior possibilidade de consulta, permitiram estudar os conteúdos técnicos e principalmente táticos, no que concerne aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), preparando o professor para uma dimensão instrução de qualidade.

As principais dificuldades na realização destes documentos foram relativas à definição de objetivos terminais para cada UD face à avaliação diagnóstica e, principalmente, a seleção de progressões pedagógicas adequadas às necessidades de cada aluno. Como forma a resolver este problema, a partilha de opiniões entre os professores estagiários do núcleo de estágio e respetivo coordenador assim como a consulta de bibliografia direcionada para cada modalidade abordada, verificaram-se ajudas determinantes.

1.3 PLANO DE AULA

O Plano de Aula representou a última fase do planeamento, contribuindo para a potencialização do sucesso do processo de ensino-aprendizagem, sendo que a eficácia deste processo depende da qualidade do seu planeamento. Este documento foi estruturado no início do ano letivo, juntamente com todos os membros do NEEF. Bento (2003, p. 152) considera que *“existem numerosas propostas de esquema de aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão da validade universal”*. Partindo deste pressuposto, a estrutura deste documento surge num esquema tripartido, relativamente às diferentes fases da aula, as quais: a parte inicial, fundamental e final tal como sugere o referido autor.

Segundo Siedentop (1998 citando Clark e Yinger 1979); Stroot e Morton (1989) existem quatro razões para as quais os professores dedicam tempo e atenção ao planeamento:

- 1) Assegurar que existe uma progressão de uma aula para a outra;
- 2) Permanecer centrados sobre a tarefa e utilizar o tempo de aula de maneira eficaz;
- 3) Reduzir a ansiedade e manter a sua confiança naqueles a quem se ensina;
- 4) Satisfazer as políticas da instituição e do sistema escolar.

Durante a elaboração de cada plano de aula procurou-se uma coerência entre o plano de aula anterior, planeando um conjunto de exercícios que visassem uma progressão pedagógica, ajustados às necessidades dos alunos e tendo sempre em consideração os objetivos inicialmente propostos aquando da realização do planeamento de cada UD. Tal como nos refere Siedentop (1998), o professor eficaz propõe atividades que correspondem ao nível das capacidades dos alunos com o fim de favorecer um índice ótimo de aprendizagem.

O plano de aula teria na sua estrutura, a definição dos objetivos da aula e da sua função didática, a definição dos recursos materiais necessários para a realização da mesma, a definição do tempo total e parcial de cada tarefa, assim como do tempo previsto para cada fase da aula (inicial, fundamental e final), a definição da tarefa ou situação de aprendizagem, a definição dos objetivos específicos de cada tarefa proposta, a descrição da tarefa no seu contexto organizativo por vezes ilustrado de forma a permitir uma mais facilitada perceção, as componentes críticas e critérios de êxito dos exercícios propostos e por fim, os estilos e as estratégias de ensino a adotar. Este documento pode ser consultado no anexo 2.

Ainda numa posição anexa a este, encontra-se um espaço para a fundamentação do planeamento proposto. A fundamentação contribuiu para um esclarecimento sucinto relativamente à escolha dos exercícios, às estratégias a adotar, à forma de procedimento relativamente à gestão e à organização da aula e à justificação dos estilos ou modelos de ensino previstos para a abordagem das matérias.

A parte inicial da aula visou a recolha de informações relativas às presenças dos alunos e à transmissão dos objetivos propostos para a aula. Durante esta fase, procurou-se criar um clima agradável, positivo e favorável à aprendizagem, sendo transmitido entusiasmo, alegria e boa disposição.

Uma vez que esta fase é marcada pela realização de exercícios que visassem a preparação do metabolismo, assim como das estruturas musculares e ligamentares e uma vez que um dos principais objetivos para esta fase da aula foi a promoção de um clima agradável, fomentando a boa disposição e a motivação dos alunos para a prática que se seguia, procurou-se, sempre que possível, variar a forma como se procedeu ao aquecimento. A introdução de jogos lúdicos e/ou pré-desportivos dos mais variados tipos consistiu numa estratégia para atingir esse fim, uma vez que estes representam uma vertente mais agradável e divertida de promover a exercitação e, neste caso, de preparar os alunos para a parte fundamental da aula.

Durante a UD de Ginástica Acrobática procurei promover, principalmente durante as primeiras aulas da UD, alguns jogos lúdicos como o “jogo da raposa”, o jogo da lagarta” e o “jogo de futebol humano”. Contudo, face à prévia montagem do material necessário no espaço de aula e aos níveis muito satisfatórios de motivação verificados nos alunos, onde observei uma grande motivação e ansiedade para iniciar a exercitação da construção das figuras gímnicas, passámos apenas à realização de exercícios que visassem a mobilização articular de forma a disponibilizar mais algum tempo à fase fundamental da aula, tempo esse precioso sobretudo nas aulas de quarenta e cinco minutos.

No que concerne às UD's relativas aos JDC, procurou-se durante esta fase, promover desde logo um número elevado de contactos com a bola uma vez que foram observadas algumas deficiências na relação com a mesma. Para isto, recorreu-se a exercícios que visassem uma constante execução das técnicas inerentes às respetivas modalidades e que, por sua vez, proporcionassem uma constante mobilização pelo espaço, alcançando desta forma um dos principais objetivos desta fase, a preparação metabólica dos alunos simultaneamente a uma constante exercitação dos conteúdos. No caso particular da UD de Voleibol, procurou-se planejar alguns exercícios lúdicos como o jogo “bola ao capitão” e o “jogo dos dez passes”, tendo-se definindo algumas regras limitadoras, estimulando assim o uso das componentes técnicas inerentes a esta modalidade como o passe e a manchete. O recurso a estes jogos verificou-se ser útil também durante o desenvolvimento da UD de Andebol onde, de acordo com as necessidades dos alunos se adaptaram os mesmos, definindo-se regras que visassem o recurso às habilidades motoras que se pretendia exercitar. Desta forma, adaptando o jogo dos dez passes que teve como objetivo o remate à tabela de basquete (colocada a uma altura inferior), foi possível a exercitação dentro de um contexto lúdico, de algumas habilidades como o passe, a receção/pega e o remate, nomeadamente na sensibilização para a rotação do membro superior atrás e para o movimento repulsor do pulso, tendo em consideração também a necessidade da diferenciação correta dos apoios. Durante as fases iniciais desta UD procurou-se desenvolver outros jogos lúdicos e pré-desportivos que visassem a exercitação de habilidades como o remate e do drible.

No que concerne à fase fundamental houve uma preocupação de relacionar de forma coerente os conteúdos, relacionando os mesmos com as aulas anteriores, promovendo uma progressão pedagógica ao longo de cada UD assim como ao longo de cada aula, através do planeamento de exercícios da sua vertente mais simplificada para a

sua vertente mais complexa. Pretendeu-se respeitar, sempre que possível, a sequência e extensão dos conteúdos previstos, realizados com base nos dados recolhidos na avaliação diagnóstica, visando sempre os objetivos propostos pelo PNEF.

A abordagem dos JDC desenvolveu-se primeiramente sob a realização de jogos reduzidos onde se procurou atingir as aprendizagens sobre a exercitação através de jogos adaptados, através da imposição de regras que estimulassem o recurso aos conteúdos técnicos que se pretendia exercitar e conseqüentemente, alcançar as suas aprendizagens. Já numa fase avançada da UD a abordagem aos JDC culminou na realização de jogos de contexto formal onde, sempre que necessário, foram também impostas algumas regras de forma a promover a exercitação e conseqüentemente a aprendizagem de determinados conteúdos. No entanto, ao longo destas UD e sempre que se considerou necessário, optou-se pela exercitação dos conteúdos propostos em contexto analítico, com base num estilo de ensino por comando ou por tarefas onde se pretendeu aumentar o número de repetições através de uma exercitação cíclica e dinâmica, procurando-se desta forma atingir níveis de proficiência motora que viabilizassem e garantissem uma boa participação do aluno no contexto de jogo.

Relativamente à exercitação das modalidades individuais, nomeadamente a UD de Atletismo, o planeamento visou a exercitação das matérias sob um estilo de ensino por tarefas. Este estilo de ensino também denominado por ensino por estações, é descrito por Siedentop (1998 citando Rink 1985) como uma organização das condições de aprendizagem que permitem aos alunos empenhar-se nas tarefas diferentes ao mesmo tempo.

Partindo da confiança na autonomia dos alunos, promoveu-se ao longo de todas as aulas a exercitação de todas as matérias previstas aquando do planeamento da UD. Através da divisão da turma por grupos de nível, planeou-se em cada estação a exercitação de uma modalidade diferenciada, na qual os exercícios propostos compreenderam uma progressão pedagógica de dificuldade progressivamente aumentada à medida que a UD avançasse no seu espaçamento temporal e assim que o nível dos alunos o justificasse.

Com esta estratégia foi possibilitada a prática de todas as modalidades previstas na UD durante todas as aulas, obtendo assim bons níveis de motivação e concentração nos exercícios propostos face ao tempo ideal previsto para a exercitação em cada uma das estações. Esta organização possibilitou também a adaptação dos exercícios propostos em cada uma das estações face ao nível homogéneo de cada grupo que nelas

se exercitavam. Ainda como aspeto positivo, esta estratégia prevista no planeamento permitiu potencializar os índices de atividade motora, facto que parece ser apoiado por Siedentop (1998) quando faz referência aos professores eficazes. O autor refere que estes professores criam e mantêm um bom ritmo de trabalho ao longo da aula.

Durante a fase final da aula foi, sempre que pertinente, realizada uma reflexão sobre os conteúdos abordados, com recurso ao questionamento, e transmitidas algumas informações pertinentes à aula seguinte. Durante esta fase procurou-se criar um clima positivo, fomentando a motivação para a próxima aula. Tendo em consideração o ponto de vista fisiológico, dada a necessidade de promover o retorno do organismo à proximidade dos valores iniciais da carga, foram promovidos alguns exercícios que visaram o alongamento muscular, ou até mesmo a exercitação da flexibilidade numa componente estática. Sempre que pertinente face ao volume e à intensidade da aula, foram promovidos alguns exercícios de relaxamento muscular (massagens, etc.) realizados em duplas.

2. REALIZAÇÃO

A Realização surge após e na aplicação de um planeamento prévio do processo de ensino-aprendizagem. Nesta fase, compete ao professor potencializar um conjunto de dimensões e de estratégias para potencializar o tempo útil de aula e, por consequente, maximizar o tempo de atividade motora dos alunos. Tal como nos refere Siedentop (1998), um professor eficaz dirige os seus alunos de modo a diminuir as perturbações e a aumentar o tempo consagrado à aprendizagem. Este autor refere-nos ainda as quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem que estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino. Essas dimensões são a Instrução, a Gestão, o Clima e a Disciplina. A fase de realização representou inicialmente um desafio na tentativa de colocar em prática todo um planeamento. Adicionada a esta fase surge a necessidade de uma reflexão constante, responsável e consciente da prática pedagógica na sua vertente de reflexão individual e, para o caso deste ano de estágio, numa atitude reflexiva através da comparação com a atividade pedagógica dos restantes professores estagiários. Foi também esta componente reflexiva que permitiu um constante reajuste da prática docente no que concerne ao desempenho individual nas dimensões acima referidas, representou um enorme desafio tendo-se, no entanto, verificado essencial para a fomentação da minha evolução enquanto docente.

2.1 DIMENSÃO INSTRUÇÃO

Siedentop (1998) quando resume as conclusões dos estudos realizados por Smith et al (1983) refere que os professores eficazes têm a intenção de fazer aprender os conteúdos importantes aos seus alunos, atribuindo o máximo de tempo possível às situações de aprendizagem destes, reduzindo o tempo dedicado a outros assuntos que não sejam os relativos às aprendizagens escolares

A dimensão instrução consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica como destrezas de intervenção pedagógica ou destrezas técnicas de ensino, que fazem parte do repertório do professor para informação substantiva. A Instrução pode ser realizada sob a forma de preleção, questionamento, administração de feedback e através da realização da demonstração.

Siedentop (1998) afirma que os professores de Educação Física dedicam entre 10 a 50% do tempo de aula em instrução sendo que, Piéron (1980) refere que os professores gastam entre 1/3 da aula em organização e 1/3 em informação. Já Metzlet (1980) refere que o tempo gasto em momentos de instrução têm a ver com a matéria de ensino e com o momento da Unidade Didática, sendo mais reduzidos nas últimas aulas daquela, isto é, nas aulas de consolidação das matérias.

Ao longo de toda uma atividade docente recorreu-se a algumas técnicas eficazes de intervenção pedagógica de instrução tais como: o recurso a momentos de preleção pouco prolongados, claros e concisos, com informação objetiva e direcionada para a tarefa; o aumento e aperfeiçoamento do feedback pedagógico, procurando transmitir um número elevado de feedbacks corretivos; supervisão ativa da prática dos alunos transmitindo sempre que necessário feedback de conteúdo pertinente e adequado; utilização dos alunos como agentes de ensino, na demonstração, mas também em tarefas de ensino sob a responsabilidade e supervisão do professor; transmissão de informação pertinente, coerente e necessária; utilização do questionamento como método de ensino.

Durante a preleção inicial, foi realizada uma ponte relativamente às matérias abordadas na aula anterior, apresentando posteriormente os objetivos propostos para a presente aula. Com recurso à utilização de um aluno como agente de ensino na administração dos habituais exercícios de mobilização articular, foi economizado algum tempo útil de aula permitindo ao professor usufruir de alguma liberdade para, simultaneamente à supervisão dos exercícios administrados, procurar dirigir uma preleção inicial onde se pretendeu manter um discurso claro, sucinto e coerente durante

a transmissão dos critérios de êxito de cada aula e do exercício a desenvolver de seguida. Com o intuito de economizar algum tempo útil de aula, as preleções tiveram sempre um carácter curto e sucinto, procurando desta forma maximizar o tempo de atividade motora dos alunos. Contudo, consideramos que a dimensão instrução está diretamente ligada à dimensão disciplina pois a verificação de comportamentos desviantes durante os momentos de instrução, exige uma imediata correção desses comportamentos e, por consequente, resulta num tempo de instrução superior ao desejado.

Ao longo do ano letivo, com a assimilação de rotinas pedagógicas e sobretudo, dado a melhoria significativa na dimensão disciplina, os momentos de instrução, principalmente os momentos de instrução inicial, foram cada vez mais reduzidos. No que concerne à administração de feedback, este teve uma relação direta com o estilo de ensino adotado.

O primeiro estilo de ensino adotado foi o estilo de ensino por descoberta guiada, utilizado durante a abordagem à UD de Ginástica Acrobática. De forma a conduzir os alunos à construção ideal de cada figura gímnica utilizou-se sobretudo o questionamento como forma a promover a reflexão do aluno, ajudando este na resolução de problemas ou na identificação e compreensão da ação. Como complemento a este feedback, o uso do feedback descritivo, verbal e visual, foi também bastante frequente na tentativa de descrever ao aluno/grupo de trabalho os erros observados.

Contudo, na abordagem à UD seguinte, a UD de voleibol, tal como em todas as UD's que compreendiam a lecionação de modalidades coletivas, o tipo de feedback administrado surge com maior frequência no seu objetivo avaliativo, descritivo e prescritivo. A administração de feedback avaliativo surge nestas UD's no âmbito de avaliar positivamente as boas execuções sendo precedido pela preleção de *feedback* corretivo prescritivo aquando da necessidade de corrigir pequenos aspetos. Para o caso dos alunos de proficiência motora mais baixa, optou-se pela administração de *feedback* corretivo descritivo, verbal e visual, num momento após execução, de forma a demonstrar ao aluno os erros observados durante as suas execuções. O *feedback* corretivo prescritivo surgiu, maioritariamente, num momento pré-execução na medida de instruir e corrigir o aluno, procurando indicar os meios que o mesmo deveria utilizar para melhorar a sua prestação. O *feedback* avaliativo positivo surge para estes alunos como forma a avaliar apreciativamente a melhoria nas suas execuções, procurando motivar e manter o aluno empenhado nas tarefas propostas, com o intuito de atingir a

aprendizagem dos conteúdos. Ao longo de todo o ano letivo e independentemente das características da UD (de vertente individual ou coletiva), procurou-se nos diferentes momentos da aula, recorrer ao uso do questionamento como forma a rever conteúdos, a verificar a compreensão do aluno e a avaliar formativamente o domínio das matérias abordadas.

Através de uma autoavaliação da prática pedagógica individual e como resultado da reflexão crítica dos restantes professores estagiários e professores orientadores, procurámos aumentar a frequência de *feedbacks* transmitidos. A este facto, acrescentou-se a necessidade de acompanhar a prática subsequente ao momento do *feedback*, verificando se a mensagem fomentou alterações no comportamento motor do aluno, procurando transmitir novo *feedback* num momento pós-execução, pretendendo-se desta forma completar um maior número de ciclos de *feedback*. A necessidade de distribuir *feedback* de forma equitativa e constante a todos os alunos da turma, simultaneamente à necessidade de observar a prática subsequente a um momento de *feedback*, apresentou-se como uma das maiores dificuldades no que diz respeito a esta dimensão.

Relativamente à realização da demonstração, esta decorreu principalmente no momento antes da tarefa com o objetivo de dar a conhecer a mesma aos alunos. Realizada por mim ou por um aluno/grupo de alunos que representassem um bom modelo, a demonstração foi sintetizada nos seus aspetos chave, ou seja, nas componentes críticas e nos critérios de êxito do exercício ou habilidade demonstrada, de forma a promover uma mais facilitada retenção dos conteúdos. De forma a proceder a este momento de instrução, os alunos foram sempre reunidos sob a forma de meia-lua, procurando-se desta forma garantir a visualização do modelo por parte dos restantes alunos. Durante a demonstração quer de exercícios quer de habilidades motoras, a demonstração foi primeiramente realizada a um ritmo lento e após a retenção dos pontos-chave da mesma, foi realizada uma demonstração à velocidade normal para o caso dos gestos técnicos, ou com a dinâmica pretendida para o caso dos exercícios demonstrados.

2.2 DIMENSÃO GESTÃO

Siedentop (1998, p. 271), *“Aulas eficazes têm um ritmo rápido durante o qual o encadeamento da prática se sobrepõe aos episódios de organização”*

A gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula. Siedentop (1998) afirma que os professores eficazes são bons organizadores. Recorrem a estratégias positivas de motivação para fazer respeitar as regras. Uma organização eficaz produz o efeito de aumentar o tempo que os alunos dedicam à realização das tarefas em relação aos objetivos de aprendizagem.

Carreiro da Costa (1988), citado por Oliveira, M. (2002) sustenta algumas condições para o sucesso no ensino, que têm que ver com a organização das aulas de Educação Física e a redução da quantidade de comportamentos de indisciplina, tais como: tornar o tempo útil da aula o mais elevado possível; utilizar de forma adequada o tempo útil reduzindo ao indispensável os tempos de informação e de transição; organizar o ensino de modo a evitar tempos de espera prolongados, aproveitar ao máximo o material disponível e a tornar produtivos os tempos de espera; fazer o controlo permanente da actividade dos alunos.

Para tal, foram adotadas desde logo algumas estratégias de forma a economizar algum tempo útil de aula.

A sensibilização para a importância do respeito pela pontualidade, seguindo a sugestão do professor orientador de escola, tendo-se a partir desse momento, dado início à aula com os alunos presentes na hora prevista para o início da mesma. Através deste facto e da sensibilização realizada através de pequenas palestras à turma, a pontualidade melhorou significativamente, contribuindo para o aumento do tempo útil da aula e consequentemente, para o aumento dos níveis de empenhamento motor dos alunos.

Outra estratégia já anteriormente referida consistiu na atribuição de responsabilidades aos alunos, desde logo na administração dos exercícios rotineiros de mobilização articular. Esta estratégia permitiu administrar simultaneamente os primeiros momentos de instrução dada à turma, economizando assim, algum tempo útil de aula. Ao longo do ano letivo definiram-se rotinas bem estruturadas, tendo sido

inserida a contagem decrescente para a reunião dos alunos junto do professor, após a sua chamada

Esta estratégia teve um impacto na dinâmica aquando da transição entre exercícios, pelo que, ao longo do ano, permitiu ganhar de forma progressiva, mais alguns minutos de atividade motora. Ainda como forma a contribuir para este aumento do tempo útil de aula, os grupos de trabalho foram definidos de forma prévia à aula de modo a facilitar a disposição dos mesmos e do respetivo material necessário para a realização dos exercícios propostos. Em acréscimo a estas estratégias, os alunos foram progressivamente inseridos na montagem do material necessário, tendo-se conseguido como resultado desta estratégia, uma redução da quantidade de tempo gasto nos períodos de transição entre exercícios. Esta estratégia possibilitou também o aumento do controlo sobre a turma.

Aquando da diferenciação dos exercícios na exercitação por grupos de nível, procurou-se organizar e transitar os respetivos grupos em momentos diferenciados. Para isso e enquanto um ou os restantes grupos de trabalho continuavam a sua exercitação, foram instruídos os critérios de êxito da tarefa que se seguia em momentos diferenciados, procurando proporcionar deste modo uma transição rápida e fluída para o exercício seguinte não interrompendo a prática dos restantes grupos de trabalho.

No que concerne à prática por estações, nomeadamente durante a UD de Atletismo, pretendeu-se instruir os alunos relativamente às componentes críticas de cada exercício proposto em cada uma das estações, procedendo-se posteriormente à disposição dos alunos pelas mesmas. De forma a transitar os alunos de estação em estação, reuniu-se primeiramente um grupo de alunos e usufruir da prática que ocorria na estação para a qual transitariam como forma de demonstração, complementada com a transmissão dos critérios de êxito.

Já na prática em espaços de aula diferenciados como forma a aumentar os índices de empenhamento motor dos alunos aquando da exercitação das UD's de Futsal e Andebol, definiram-se jogos com uma duração de 10 minutos e, através da disponibilização de um cronómetro, uma vez concebido esse tempo disponibilizado para a realização de cada jogo, os alunos sabiam através de uma instrução prévia, como realizar a transição. Para esta estratégia, foram recrutados os alunos com maior sentido de responsabilidade e cooperação presentes em cada grupo para proceder ao início de cada jogo. Esta dinâmica verificou-se fundamental para manter os alunos empenhados

no processo de ensino-aprendizagem, aumentando exponencialmente os seus níveis de actividade motora dada a redução do tempo gasto em transições entre jogos.

2.3 DIMENSÃO CLIMA / DISCIPLINA

“As boas relações interpessoais com os alunos tornam a vida mais agradável aos professores e contribuem para criar um clima mais favorável para a aprendizagem” Siedentop (1998, p. 178)

A dimensão clima engloba aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e o ambiente. Para a criação de um clima favorável foram consideradas de extrema importância a abordagem e a interação professor-alunos. Ao longo de todo o ano letivo foi pretendida toda uma demonstração de entusiasmo, motivação, alegria e boa disposição, não só na fase inicial da aula como durante a fase fundamental e final da mesma. De forma pessoal foi adotada uma postura positiva e exigente. Contudo, durante a parte inicial e final da aula, houve sempre espaço para o diálogo, no qual foi demonstrado todo um interesse pelos temas não curriculares de interesse dos alunos da turma, fomentado uma boa relação professor-alunos.

Considerando o clima de aula determinante para a criação de um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, este foi um dos pontos fortes da actividade pedagógica realizada. A criação de laços de amizade associados a um respeito e admiração pelo professor estiveram na base de um clima de aula muito positivo. *“Estas relações desenvolvem-se com o tempo, quando o professor enfatiza as seguintes componentes principais: conhecer os alunos, apreciar-los, reconhecer os seus esforços, ouvi-los, fazê-los participar nas tomadas de decisão, promover o conhecimento, mostrar respeito, honestidade e integridade, assim como desenvolver entre eles o sentimento de pertença ao grupo”*. Siedentop (1998, p. 179). Contudo, considerando que a dimensão clima está diretamente associada à dimensão disciplina, é de extrema importância afirmar que este clima positivo de aula foi progressivamente construído.

Após uma excelente prestação durante a exercitação da primeira UD, a UD de Ginástica Acrobática, os níveis de disciplina baixaram consideravelmente durante a UD de Voleibol, pelo que, a necessidade de realizar por vezes uma chamada de atenção devido aos comportamentos inapropriados, trouxe consigo a necessidade de sensibilizar os alunos para a importância da ausência deste tipo de comportamentos e atitudes tendo

como consequência, algumas interações depreciativas da minha parte que não contribuíam para a criação de um clima positivo de aula no imediato momento. Siedentop (1998) afirma que uma disciplina eficaz implica uma estratégia positiva, proactiva, centrada no desenvolvimento e mantimento de comportamentos apropriados dos alunos. O autor acrescenta ainda que um comportamento pode ser modificado graças a uma aplicação cuidadosa e coerente de contingências. Ainda segundo este autor, uma contingência representa o estabelecimento de uma relação entre um comportamento e as suas consequências. Desta forma, foram transmitidas aos alunos as consequências dos seus atos, tendo sido explicado que os seus comportamentos inadequados inviabilizavam ou dificultavam as suas aprendizagens e contribuíam para a criação de um clima negativo de aula. De forma adicional à tentativa de banir este tipo de comportamentos, recorri à implementação de “castigos”, como a arrumação do material utilizado na aula. O referido autor define o castigo como um decréscimo quantitativo de um comportamento em particular, com vista a sua eliminação, mediante a aplicação de uma consequência. Após a definição de algumas regras junto da turma, manteve-se um critério fechado, exigente e semelhante para todos os alunos para que estes atribuíssem alguma credibilidade, sentido de justiça e de igualdade. A realização de pequenos balanços na fase final da aula relativos ao empenho motor assim como aos aspetos socioafetivos como o empenho nas tarefas propostas, a disciplina e a cooperação, contribuíram também para estimular nos alunos uma reflexão autocrítica relativa às suas prestações. A definição dos comportamentos apropriados e não apropriados durante estes momentos de reflexão parecem ser apoiados por Siedentop (1998). Citando Williams e Ababdan (1973) o autor sugere quatro categorias para a definição dos comportamentos apropriados e inapropriados dos alunos.

- 1) Os comportamentos associados à realização das tarefas devem fazer uma referência a todos os comportamentos que os alunos devem adotar para participar com êxito na aula;
- 2) As interações sociais apropriadas fazem referência às relações entre os alunos assim como à interação entre o professor e os alunos;
- 3) Os comportamentos alheios à tarefa fazem referência a todas as formas de participação não apropriadas e à não participação nas atividades propostas na aula;

- 4) Os comportamentos irregulares fazem referência aos comportamentos que um risco imediato para os alunos e que colocam entraves ao desenvolvimento da aula.

A sensibilização dos alunos para a importância de um clima de disciplina e de empenho surtiu efeito na medida em que após o começo do 2º período os níveis de disciplina, entusiasmo e empenho pareceram renovados, verificando-se uma enorme cooperação entre alunos da turma e o professor e um bom nível de autonomia e responsabilidade na realização das mais variadas tarefas propostas pelo professor.

2.4 DECISÕES DE AJUSTAMENTO

A disciplina de Educação Física, mais do que qualquer outra disciplina do currículo escolar, é caracterizada pela incerteza das situações. Ainda que se realize um planejamento onde, desde logo, se antecipam algumas situações passíveis de acontecer, há sempre imprevistos que obrigam o professor a uma adaptação quer do plano de aula, quer do próprio planejamento da UD. A capacidade de evolução positiva ou negativa dos alunos, a complexidade dos exercícios propostos, as condições climáticas, o número de alunos que realizam a aula e ainda alguns imprevistos relacionados com o espaço e com o material de aula constituem no seu grosso modo, a maioria dos factores condicionantes e passíveis da realização de o mais variado tipo de decisões de ajustamento. Estas poderão ser mais ou menos adequadas conforme se remetam para o alcance dos objetivos iniciais definidos para cada aula.

Desde logo, na UD de Ginástica Acrobática, a necessidade de ajustar a formação dos grupos de trabalho representou a primeira decisão de ajustamento. Face à fraca assiduidade de alguns alunos da turma, justificou-se o reajuste dos grupos de trabalho, colocando esses mesmos alunos em grupos constituídos por quatro elementos, em detrimento da anterior composição onde estes alunos estariam presentes em grupos de três elementos, impossibilitando a sua funcionalidade na exercitação das figuras em trio aquando das suas ausências.

Na UD de Voleibol procedeu-se ao reajuste da extensão e sequência de conteúdos, assim como dos objetivos da UD dado o nível baixo de proficiência motora na grande maioria dos alunos da turma no que concerne ao domínio das habilidades motoras inerentes a esta modalidade. Esta decisão inviabilizou a criação do torneio intra-turma originalmente previsto para ser disputado em equipas de três elementos,

como forma a preparar os alunos para a abordagem da modalidade no seu contexto formal. Desta forma, e de modo a promover um maior número de interações com a bola e o jogo, as aulas decorreram na sua grande maioria sobre a forma de jogo de cooperação 2x2 sendo introduzido mais tarde a vertente competitiva ainda neste formato e, já numa fase terminal da UD, a situação de jogo 3x3.

Com base na caracterização dos espaços destinados à disciplina de Educação Física anteriormente mencionados, pode-se verificar que a prática da UD de Atletismo foi realizada no espaço 3, um espaço descoberto e portanto, sujeito às condições climatéricas. Sobretudo durante esta UD, recorreu-se a um número elevado de decisões de ajustamento quer relativamente ao planeado para cada aula, quer relativamente aos conteúdos e objetivos da UD. Uma vez que as condições climatéricas impossibilitavam a prática neste espaço, existiu uma necessidade de ajustar todo um planeamento das aulas de 45 minutos a espaços bastante reduzidos como a metade do espaço 5, ou seja, a uma área de 20x20 metros. No que concerne às aulas de 90 minutos, a prática decorreu no espaço 1, com a possibilidade de praticar em 1/3 do pavilhão gimnodesportivo e na sala de ginástica. Assim, e uma vez que a modalidade de salto em comprimento apenas seria possível de praticar no espaço 3, foi realizada uma introdução à modalidade de salto em altura como forma de complemento e reajuste da UD de atletismo.

No que concerne à UD de Futsal, as decisões de ajustamento compreenderam a reformulação da dificuldade dos exercícios propostos face às exigências motoras de cada grupo de nível, assim como, o ajustamento dos objetivos propostos e da extensão de conteúdos prevista. Estas decisões justificaram-se pela necessidade de continuar a promover aos alunos de nível elementar mais algum tempo de contacto com as tarefas que compreendiam a situação de jogo reduzido, como forma e melhorar as suas execuções técnicas através de um número superior de contactos com a bola.

No que concerne à UD de Andebol, esta desenvolveu-se conforme o previsto, também devido às aprendizagens adquiridas durante a planificação e realização prática das UD's anteriores. As decisões de ajustamento nesta UD incidiram-se no reajuste provisório das equipas elaboradas face às inesperadas ausências dos alunos.

3. AVALIAÇÃO

Segundo Nobre (2010) a avaliação não é algo que se justifica a si própria em termos absolutos. Esta torna-se importante na medida em que se constitui como fator de regulação e controlo do sistema que serve, ou seja, na medida em que tem significado para o sistema de Ensino. Particularmente para a EF, o autor supracitado refere que o rigor e a relevância da avaliação serão factores importantes de afirmação da disciplina e da sua ação na Escola e na Sociedade pois só deste modo a EF dará conta daquilo que faz, justificando-se perante os alunos, encarregados de educação, corpo docente e poderes públicos. Nobre (2010) nomeia quatro níveis propícios de avaliação, são estes: O aluno e a aprendizagem, o professor e o ensino, o currículo e o sistema educativo. Para um docente de Educação Física é importante a seleção dos conteúdos a ensinar tendo em consideração aos objetivos estipulados no PNEF mas, mais do que isso, é determinante para este profissional a forma como desenvolverá o processo de ensino-aprendizagem. Para isto, a avaliação deve, ao longo deste processo, responder sucintamente às questões de o que avaliar? Como avaliar? Para quê? Porquê? Quando? Quem avaliar?

3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica tem por base a recolha de dados relativos ao domínio psicomotor e/ou cognitivo face aos níveis de aprendizagem iniciais de determinados conteúdos base e indispensáveis para a abordagem a matérias futuras. Desta forma, na primeira aula de cada Unidade Didática foi realizada a avaliação diagnóstica através da observação *in loco* onde também o registo dos dados observados fora realizado durante o tempo útil de aula. Como instrumentos para a realização da avaliação diagnóstica criamos uma grelha (consultar anexo 3) para cada matéria. Nesta, os conteúdos presentes e em avaliação referentes às distintas Unidades Didáticas, foram selecionados de acordo como os objetivos mínimos estabelecidos no plano nacional de Educação Física. Para cada conteúdo, foram sintetizadas as componentes críticas de cada elemento gímico ou gesto técnico de forma a descrever os critérios de êxito e a promover uma facilitada consulta aquando do momento de avaliação. Este instrumento de avaliação foi dividido em três níveis distintos para cada conteúdo, os quais:

Nível 1 - Não Executa (NE) – O aluno não executa ou executa com grandes dificuldades o gesto técnico, apresentando muitas incorreções técnicas, não respeitando a maioria dos critérios de êxito;

Nível 2 - Executa (E) – O aluno executa o gesto técnico, apresentando ligeiras incorreções técnicas, respeitando a maioria dos critérios de êxito;

Nível 3 - Executa Bem (EB) – O aluno executa na plenitude o gesto técnico, apresentando correção técnica, respeitando todos os critérios de êxito.

Por sua vez, a média dos diferentes níveis obtidos em cada conteúdo, no registo individual de cada aluno, resultou numa classificação compreendida em três níveis de proficiência motora distintos, os quais: Nível Introdutório; Nível Elementar; Nível Avançado.

Após a análise dos resultados registados durante a aula de avaliação diagnóstica foi possível a criação de grupos de nível, permitindo uma diferenciação do ensino assim como um ajustamento dos objetivos e das estratégias que permitissem o desenvolvimento de cada grupo de nível e de cada aluno em particular. O facto de cada grupo de nível ser constituído por discentes de proficiência motora e dificuldades muito próximas ou até mesmo semelhantes, permitiu o ajustamento das tarefas propostas, compreendendo o planeamento de progressões pedagógicas adequadas aos seus níveis motores iniciais assim como o ajustamento do feedback pedagógico para cada grupo ou discente em particular.

No que concerne ao momento da avaliação diagnóstica e ao protocolo utilizado na mesma, importa referir que, no que remete aos jogos desportivos coletivos, o primeiro momento de avaliação diagnóstica consistiu sempre na execução analítica de cada gesto técnico, passando-se posteriormente à realização de jogo reduzido onde foram confirmados e reformulados alguns dos dados até então registados. Dada a necessidade de, em alguns dos casos, proceder à realização da avaliação diagnóstica numa aula de quarenta e cinco minutos, numa fase mais precoce da fase fundamental das aulas destinadas à realização desta avaliação, esta estratégia permitiu uma cadência de execuções mais ritmada e sistemática, tendo-se verificado possível a avaliação de todos os discentes na execução de todos os conteúdos propostos. Assim, através da posterior realização de jogos reduzidos com o objetivo de permitir variadas interações com a bola e com o jogo, foram verificadas as execuções de cada conteúdo distinto em contexto de jogo, verificando-se a existência ou ausência de um transfere das

habilidades motoras para este contexto, permitindo a confirmação e/ou reformulação, com base num maior número de observações, dos dados registados.

No caso da avaliação diagnóstica realizada no âmbito da Unidade Didática de atletismo, foram utilizados exercícios-critério assim como executadas as modalidades no seu contexto próximo ao seu contexto oficial. Para o caso da modalidade de ginástica acrobática, e uma vez que seria o primeiro contacto por parte dos discentes para com esta modalidade, a avaliação diagnóstica remeteu-se à avaliação das execuções de alguns elementos gímnicos característicos da ginástica de solo, elementos esses fundamentais aquando dos momentos de transição entre figuras gímnicas.

É importante referir que apesar do principal objetivo destas aulas ser a avaliação inicial dos alunos, não se verificou um distanciamento do principal papel do professor. Desta forma, cada aula de avaliação diagnóstica foi planeada com a finalidade de promover a aprendizagem do aluno. Durante estas, foram igualmente transmitidos feedbacks de vertente corretiva de modo a potenciar desde logo, a aprendizagem dos alunos no que concerne aos conteúdos propostos.

3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Segundo Siedentop (1998, p. 91) *“a avaliação formativa consiste em recolher informações com o objetivo de melhorar o rendimento, enquanto a avaliação em geral tende essencialmente a julgar o valor de um rendimento”*.

Assumindo um carácter contínuo e sistemático, a avaliação formativa recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação para uma obtenção rigorosa de dados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem. Esta permite ao professor, ao aluno e ao encarregado de educação a informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, permitindo ao longo da sua realização o reajustar dos métodos e estratégias pedagógicas como forma a aperfeiçoar o processo que avalia.

A avaliação formativa remetente ao domínio cognitivo desenvolveu-se ao longo das aulas de exercitação e consolidação sobretudo sob a forma de questionamento durante as fases inicial, fundamental e final das aulas de Educação Física. No que concerne ao domínio psicomotor, optámos pela construção de uma grelha descritiva (consultar anexo 4 – Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa) onde cada conteúdo

foi sintetizado em cinco componentes críticas. Esta estratégia possibilitou uma facilitada consulta das dificuldades apresentadas por cada aluno no que concerne a cada conteúdo em particular, permitindo-me ajustar estratégias de forma a ultrapassar as dificuldades de cada aluno, especificamente apresentadas na grelha elaborada.

Esta avaliação foi operacionalizada de forma informal, realizada diariamente ao longo de todas as aulas de exercitação e consolidação dos conteúdos. Em cada momento de avaliação formativa optou-se pela avaliação de um grupo reduzido de alunos de forma a realizar uma avaliação rigorosa, tendo-se registado os dados formativos resultantes de cada aula, num momento posterior às mesmas. Com esta estratégia pretendeu-se contornar a necessidade de registo constante dos dados formativos durante a fase fundamental da aula, de forma a procurar manter uma boa cadência de feedbacks corretivos com o intuito de corresponder ao principal objetivo do processo ensino-aprendizagem.

3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA

A avaliação sumativa pretende classificar o produto final resultante de um processo de ensino-aprendizagem sendo que este se pode remeter para uma Unidade Didática, um período, um ano letivo, etc. apresentando como finalidades a informação ao aluno, bem como a todos os intervenientes envolvidos no processo, do balanço final realizado nesta avaliação, com a atribuição de uma classificação final, de acordo com os objetivos previamente definidos. Os instrumentos de avaliação utilizados na avaliação sumativa foram, para o domínio cognitivo, os testes escritos realizados em cada Unidade Didática, sendo que para o domínio psicomotor foram utilizadas grelhas de avaliação semelhantes às grelhas utilizadas aquando da realização da avaliação formativa (consultar anexo 4 – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa).

As aulas de avaliação sumativa para o domínio psicomotor consistiram na realização de exercícios já familiarizados pelos alunos durante toda a extensão de conteúdos de cada unidade didática, como forma a comparar e a finalizar os resultados obtidos ao longo de toda a recolha de dados formativos. De uma forma geral, a grelha de avaliação sumativa foi já em parte preenchida para as aulas de avaliação sumativa, com os resultados de uma avaliação formativa e contínua, sendo apenas realizados

alguns reajustes se necessário no que concerne aos dados anteriormente recolhidos.

Desta forma, apesar de uma aula de avaliação sumativa apresentar como principal objetivo a avaliação final dos discentes, conseguiu-se com esta estratégia obter alguma liberdade para continuar a promover as aprendizagens dos alunos através de uma constante preleção de feedback com o intuito de corrigir e instruir os alunos durante a aula.

Relativamente ao domínio socio-afetivo, os alunos foram avaliados formativa e sumativamente em cinco aspetos: pontualidade, assiduidade, empenho, disciplina e cooperação. Para estas cinco componentes foram definidos os critérios de classificação aquando do planeamento de cada Unidade Didática.

Na nota final é contemplado o “saber”, correspondendo ao domínio cognitivo, avaliado em dois momentos em cada período através da realização de um teste escrito para cada Unidade Didática abordada. O “saber fazer”, no qual estão implícitas as habilidades motoras dos alunos aplicadas no contexto desportivo, calculada através da média ponderada da nota da avaliação sumativa das duas matérias lecionadas em cada período, correspondendo a 60% da nota do domínio psicomotor aos quais serão adicionados os 10% correspondentes aos testes de aptidão física, correspondendo este domínio a 70% da nota final. E o “saber estar” que por sua vez representa o domínio socio-afetivo e que aborda aspetos como a pontualidade e a assiduidade avaliados com base nos atrasos e nas faltas dos alunos, o empenho avaliado com base no empenho demonstrado pelo aluno na realização das diversas tarefas propostas ao longo das aulas de Educação Física, a disciplina e, por fim, a cooperação avaliada com base no espírito de entreajuda e companheirismo demonstrado pelo aluno para com os colegas e professor.

3.4 AUTOAVALIAÇÃO

A autoavaliação permite proporcionar ao professor o conhecimento da perceção que os alunos têm dos seus próprios desempenhos face aos critérios de avaliação definidos e expostos aos alunos desde logo, na primeira aula do ano letivo. Esta avaliação permite perceber se a avaliação realizada pelo aluno se enquadra com a avaliação realizada pelo professor e tem como objetivos base, o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e de espírito crítico no aluno.

A autoavaliação foi realizada no final de cada Unidade Didática e no final de cada período, sendo para tal concebido um instrumento de autoavaliação pelo Núcleo de Estágio. Este instrumento compreendeu a autoavaliação do aluno nos diferentes domínios, os quais os domínios cognitivo, psicomotor e socioafetivo.

4. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

A atitude ético-profissional compreende a apresentação de princípios e valores pelos quais devem ser reconhecidos os professores. Desde logo destaco a minha conduta pessoal, pelo respeito e princípios de boa educação, elogiados pelos professores, funcionários, alunos e respetivos Encarregados de Educação com quem tive o prazer de contactar. Tendo-me apresentado sempre, de forma assídua e pontual em todos os momentos relacionados com a minha actividade docente, mais concretamente em todas as aulas, em todas as reuniões do grupo de estágio, do grupo de Educação Física, do Conselho Pedagógico, e também em todas as reuniões relativas ao cargo de diretor de turma, assim como em todos os horários previstos para o atendimento de Encarregados de Educação, onde fiz questão de me apresentar sempre 45 minutos mais cedo, contribuíram em parte para uma atitude ético-profissional bastante positiva.

A estes factos é ainda importante referir a busca constante pelo conhecimento, na reflexão diária sobre a prática educativa pessoal assim como na observação atenta e reflexão cuidada da prática dos restantes professores estagiários assim como pela participação nas ações pedagógicas dinamizadas e promovidas por outros núcleos de estágio - Os diplomas relativos a estes eventos podem ser consultados em anexo.

A capacidade relacional e comunicacional com todos os elementos constituintes da comunidade escolar, sobretudo com os professores do grupo de Educação Física, com os quais desenvolvi atividades de contexto curricular e extracurricular na sua vertente lúdica e dinamizadora do desporto. A colaboração, a disponibilidade e a capacidade de trabalho e iniciativa aquando da realização das tarefas de grupo realizadas pelo NEEF. O compromisso social e responsável para com as aprendizagens dos alunos, direcionado para um ensino inclusivo assim como sensibilizado para a importância da diferenciação pedagógica. Pelo facto de ter procurado inovar as minhas práticas pedagógicas, tendo pretendido com isto, proporcionar o entusiasmo e a

motivação da turma. Pela participação em todas as atividades proporcionadas pelo GEF diretamente ou indiretamente ligadas ao Estágio Pedagógico nas quais destaco a responsabilização pelo acompanhamento da equipa de desporto escolar na modalidade de Badminton, o acompanhamento de outras turmas em atividades de rapel e de canoagem, assim como, a participação em outras atividades realizadas fora da EBSQF como as atividades desportivas realizadas no Campo de Férias da Tocha, constituem uma fonte de argumentos válidos para considerar a minha atitude ético-profissional muito boa.

5. CONCLUSÃO

Com o terminar do Relatório de Estágio e concluído o Estágio Pedagógico, chegamos ao culminar de um conjunto de aprendizagens adquiridas ao longo dos cinco anos divididos pela Licenciatura em Ciências do Desporto e pelo Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Durante este ano, colocámos em prática todos os conhecimentos adquiridos no âmbito da pedagogia, na realização e na aplicação de todo um planeamento direcionado para as características particulares do nosso contexto de estágio. Ao longo deste, adotamos uma postura de aluno-professor. Aluno na absorção de um conjunto de ensinamentos e experiências transmitidas por ambos os orientadores de estágio e de professor, na busca autónoma de conhecimento e na constante reflexão responsável e consciente, de toda uma prática pedagógica desenvolvida.

Hoje, consideramos que um bom professor é aquele que toma decisões, procurando o sucesso educativo escolar com base em objetivos bem balizados e contextualizados. Que planeia, que aplica e que reajusta face às características e aos imprevistos do contexto. Um bom professor de Educação Física é aquele que promove o tempo de atividade motora em detrimento do tempo gasto em qualquer outra circunstância, que define estratégias para um correto funcionamento da aula, que motiva e estimula nos alunos o desejo de praticar desporto.

Terminada esta fase, os pontos fracos identificados inicialmente são agora pontos mais fortes face à experiência enriquecedora proporcionada pelo Estágio Pedagógico. A aprendizagem que fomos adquirindo ao longo do ano letivo foi essencial para nós, enquanto futuros professores. Com muito trabalho, dedicação e empenho, os

objetivos a que nos tínhamos proposto cumprir foram alcançados. As expectativas iniciais foram superadas. Contudo, nada teria sido possível sem a fantástica orientação do professor orientador de escola, assim como sem o apoio dos restantes membros do núcleo de estágio da EBSQF e da turma no 9ºB que em muito contribuíram para um ano inesquecível.

É com enorme orgulho e sentimento de missão cumprida que alcanço esta meta de formação pessoal.

CAPÍTULO IV - O *FEEDBACK* DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO DE ACORDO COM AS CARACTERÍSTICAS DA TURMA.

1. INTRODUÇÃO

No presente documento pretende-se determinar de que forma as características da turma influenciam a prática pedagógica do professor estagiário, na dimensão dos feedbacks transmitidos à mesma, no que concerne à sua quantidade e qualidade. Piéron (1999) considera que o feedback pedagógico é um dos pontos fulcrais no processo ensino-aprendizagem pois é o ponto de união entre dois fenómenos complementares: a aprendizagem e o ensino. Desta forma, pode-se concluir que o processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido como um processo onde a cooperação e a comunicação se tornam presentes, envolvendo relações de transmissão entre os principais intervenientes.

Piéron (1999), Sarmiento et al (1998) dividiram o feedback corretivo segundo os seguintes objetivos: Avaliativo – juízo ou apreciação do resultado a execução, sem referência à sua forma; Prescritivo – informação acerca de como o praticante deverá realizar a tarefa ou de como a deveria ter realizado; Descritivo – informação acerca de como o praticante realizou a tarefa; Interrogativo – interrogação ao praticante acerca da execução da tarefa. No entanto, durante a classificação dos feedbacks, optei por dividir a vertente avaliativa do feedback dado pelo professor, de forma a vingar o conteúdo mais pedagógico, leia-se instrutivo, das vertentes prescritivas, descritivas e interrogativas, contrariamente ao conteúdo avaliativo positivo, neutro ou negativo por vezes observado.

2. OBJETIVOS

O objetivo do estudo é perceber se as características da turma influenciam positiva e/ou negativamente a ação pedagógica do professor estagiário. Para isto, realizar-se-á uma comparação da quantidade e qualidade de feedback proferido no que remete para a atividade pedagógica de três professores estagiários de Educação Física com turmas do mesmo ciclo e ano de estudos, de características bastante diferenciadas.

3. METODOLOGIA

3.1 MÉTODO

Como metodologia adotada, o presente estudo teve como base, a recolha de feedbacks *in loco* através do seu registo numa grelha que tem por base a avaliação da qualidade dos mesmos, no seu tipo, no seu conteúdo e na sua direção. Posteriormente procedeu-se à classificação dos feedbacks registados dentro de parâmetros de classificação bem definidos.

3.2 AMOSTRA

O estudo conta com uma amostra de três (n=3) professores estagiários de Educação Física que lecionam turmas do mesmo ciclo e ano de escolaridade, na mesma instituição. O número de discentes envolvidos neste processo remete-se para um total de setenta e oito (n=78) sendo que vinte e sete (n=27) correspondem à turma 1, lecionada pelo professor estagiário número 1, vinte e seis (n=26) correspondem à turma 2, correspondendo ao professor estagiário número e vinte e cinco (n=25) correspondem à turma 3 e ao professor estagiário número 3.

Turma 1

A turma 1 é composta por 14 alunos do género feminino e 13 do género masculino. Esta turma caracteriza-se pela boa pontualidade, organização e disciplina, transitando rapidamente nos momentos entre exercícios. O clima de aula observou-se positivo. A caracterização diagnóstica da turma é apresentada no seguinte quadro:

Quadro 4 - Caracterização turma 1

	Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Avançado	Empenho		Motivação	
				Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
UD Atletismo	3	17	7	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
UD Futsal	5	13	9	Muito Bom	Razoável	Muito Bom	Bom

Turma 2

A turma 2, composta por 16 elementos do género feminino e 10 do género masculino. Esta turma caracteriza-se pela boa pontualidade, pela organização e níveis de disciplina razoáveis, pelo bom clima de aula e pelos momentos de transição pouco fluídos. A caracterização diagnóstica da turma é apresentada no seguinte quadro:

Quadro 5 - Caracterização turma 2

	Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Avançado	Empenho		Motivação	
				Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
UD Atletismo	3	13	9	Bom	Razoável	Muito Bom	Razoável
UD Futsal	-	15	10	Muito Bom	Razoável	Muito Bom	Razoável

Turma 3

A turma 3 é composta por 14 alunos do género feminino e 11 do género masculino. A turma caracteriza-se pela fraca pontualidade, pela fraca organização autónoma e pelos baixos índices de disciplina, resultando em momentos de transição pouco fluídos. A caracterização diagnóstica da turma é apresentada no seguinte quadro:

Quadro 6 - Caracterização turma 3

	Nível	Nível	Nível	Empenho		Motivação	
	Introdutório	Elementar	Avançado	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
UD Atletismo	2	14	9	Bom	Insuficiente	Bom	Insuficiente
UD Futsal	4	12	9	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom	Insuficiente

3.3 PROCEDIMENTO

Para a turma número 1, foram recolhidos os devidos feedbacks pedagógicos ao longo de cento e quarenta minutos distribuídos por duas unidades temáticas distintas. Na primeira unidade, uma modalidade individual, os feedbacks pedagógicos foram recolhidos ao longo de três períodos de quarenta e cinco minutos, correspondendo a oitenta e quatro (n=84) minutos úteis de aula, sendo que na segunda unidade, uma modalidade coletiva, procedeu-se à recolha de feedbacks pedagógicos durante dois períodos de quarenta e cinco minutos, correspondendo cinquenta minutos de tempo útil e perfazendo assim cento e quarenta (n=140) minutos úteis de recolha de feedbacks.

Relativamente à turma 2 e ao seu respetivo professor, foram recolhidos feedbacks pedagógicos ao longo de quatrocentos e quatro minutos (n=404), sendo que durante a primeira unidade temática, de vertente individual, foram recolhidos feedbacks ao longo de cinco períodos de quarenta e cinco minutos, correspondendo a cento e cinquenta e sete (n=157) minutos de tempo útil, sendo que a recolha de feedbacks pedagógicos durante a unidade temática de características coletivas decorreu ao longo de sete) blocos de quarenta e cinco minutos, verificando-se um total de duzentos e quarenta e sete (n=247) minutos úteis de aula, o que fez um total de quatrocentos e quatro (n=404) minutos uteis de aula.

A recolha de feedbacks pedagógicos ocorreu, para o caso da turma 3, durante três períodos de quarenta e cinco minutos, perfazendo um tempo útil de cento e setenta e quatro (n=174) minutos. Relativamente à modalidade coletiva, foram recolhidos feedbacks pedagógicos ao longo de trezentos e quarenta e oito (n=348) minutos úteis de aula, perfazendo um total de quinhentos e vinte e dois (n=522) minutos uteis.

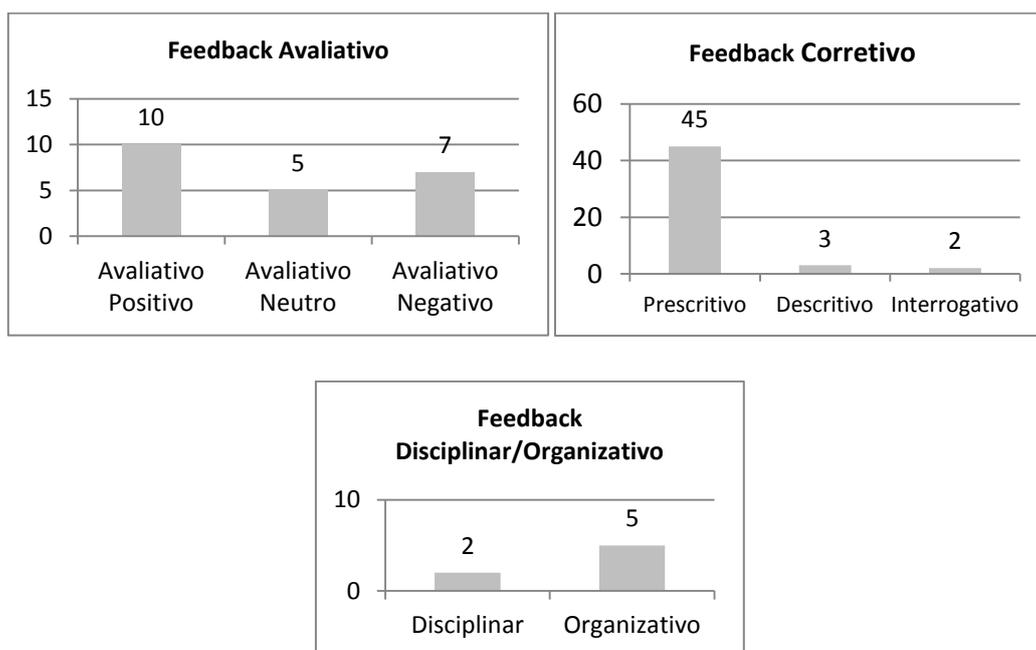
Após a recolha dos feedbacks proferidos pelos três professores estagiários, procedi ao tratamento de dados seguindo-se a classificação dos feedbacks, o cálculo dos feedbacks, a sua análise estatística e por fim, à reflexão sobre as conclusões retiradas do presente estudo.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Relembrando que o número apresentado nos gráficos, representa o número de feedbacks proferidos num número variante de tempo, consoante a amostra possibilitada, podemos verificar que a o professor da turma 1 obteve sempre índices de instrução superiores relativamente aos restantes professores e turmas, facto visível através da análise das seguintes representações gráficas:

Turma 1 – Feedback Pedagógico UD Atletismo

Variável Tempo: 84 min.

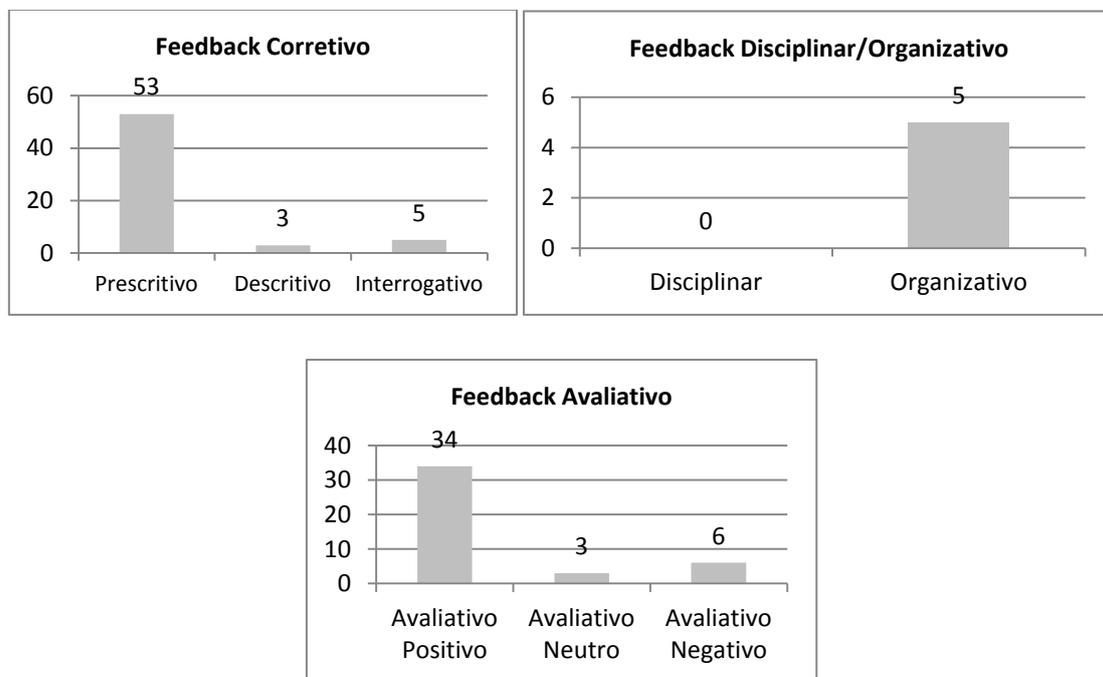


O professor da turma 1 realizou um número total de 79 feedbacks o que, dividindo pelo tempo da amostra, representa um índice de **0,94fb/min**. Dentro destes destacam o número de feedbacks corretivos com uma média de **0,6fb/min**, sendo que, dentro destes é ainda de relativa importância referir os 45 feedbacks corretivos verificados num total de 79 feedbacks. A cadência da transmissão deste tipo de feedback traduziu-se em **0,53fb/min**. É ainda de referir a cadência de **0,3fb/min** do ponto de vista avaliativo (separado da categoria de feedbacks corretivos devido aos seu fraco conteúdo pedagógico, em comparação com os restantes três tipos: prescritivo,

descritivo e interrogativo). É ainda de assinalar a reduzida necessidade de disciplinar a turma (apenas dois feedbacks disciplinares em 84 minutos uteis de aula), traduzindo-se na cadência de **0,08fb/min** para esta vertente.

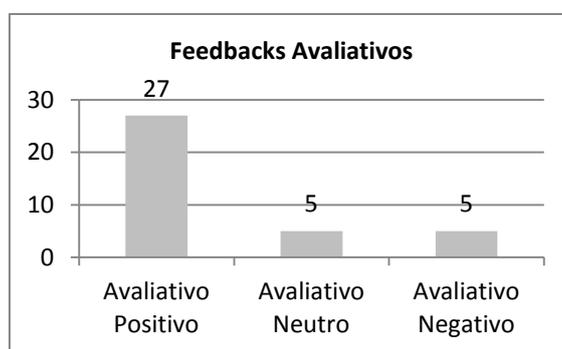
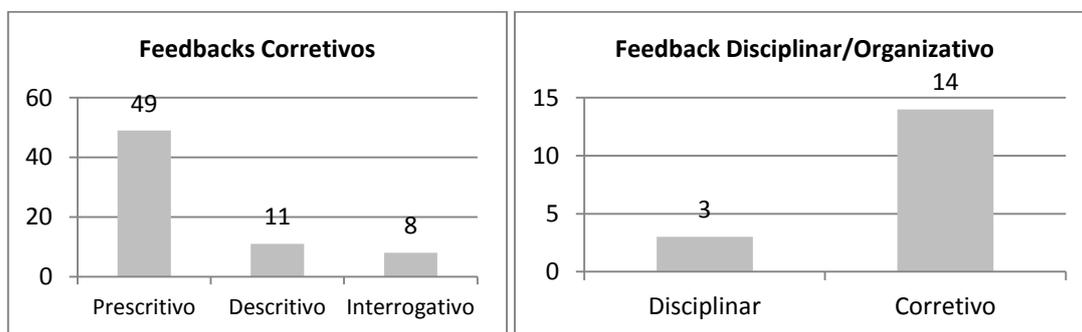
Turma 1 – Feedback Pedagógico UD Futsal

Variável Tempo: 56 min.

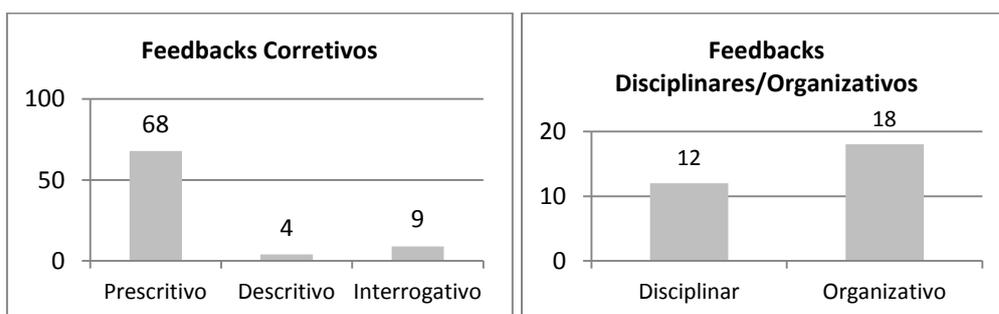


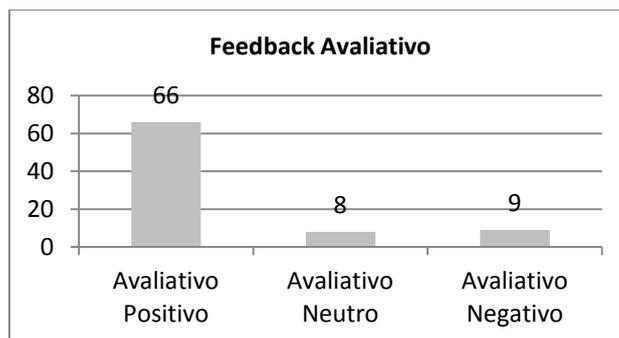
A mesma turma, com o mesmo professor mas desta vez numa modalidade coletiva, apresentou durante 56 minutos uteis de aula, um total de 109 feedbacks. Este número traduziu-se na cadência de **1,94fb/min**. Destes, destaca-se o número considerável de feedbacks corretivos **1,09fb/min** sendo que dentro deste tipo de feedback o professor optou em grande escala pelo feedback prescritivo, com uma cadência de **0,94fb/min**. Apesar do aumento do número de feedbacks corretivos, o número de feedbacks avaliativos manteve-se igual, com uma cadência de **0,3fb/min** assim como o número de feedbacks disciplinares/organizativos que manteve uma relação próxima com a unidade temática individual, com uma cadência de 0,09fb/min.

Desta forma, através do somatório das duas unidades, o professor da turma 1 proferiu um número total de 188 feedbacks, pelo que este valor representou uma cadência de **1,34fb/min**.

Turma 2 – Feedback Pedagógico UD Atletismo**Variável Tempo: 157 min.**

No que concerne à segunda amostra, o professor realizou um total de 122 feedback durante uma amostra que compreendeu os 157 minutos úteis de aula. Estes valores traduziram-se numa cadência de **0,8fb/min** sendo que, tanto o número de feedbacks avaliativos como o número de feedbacks corretivos se verificou inferior ao professor da turma 1. Em contraste, o número de feedbacks disciplinares e organizativos subiu ligeiramente, **0,11fb/min** enquanto os feedbacks corretivos tiveram uma cadência de **0,43fb/min** e os feedbacks avaliativos, uma cadência de **0,23fb/min**.

Turma 2 – Feedback Pedagógico UD Futsal**Variável Tempo: 247 min.**

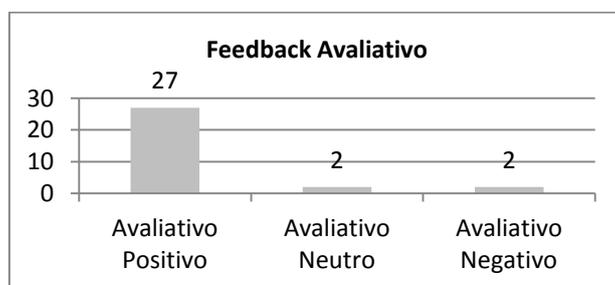
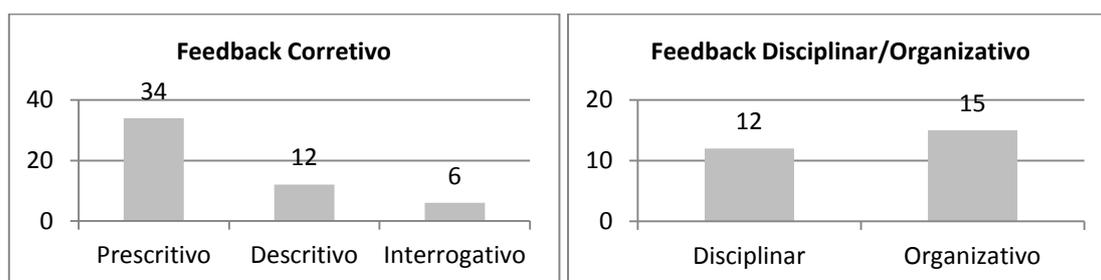


No que concerne ao feedback proferido na modalidade coletiva, verifica-se um decréscimo do feedback corretivo em prol de um aumento do feedback avaliativo. Para esta amostra, o professor realizou um total de 194 feedbacks, traduzindo-se numa cadência de **0,8fb/min**. Tal como verificado já na amostra anterior, verifica-se um aumento dos feedbacks organizativos **0,12fb/min** em comparação à amostra da turma 1 mas também à amostra da turma 2 durante a sua exercitação na modalidade de atletismo.

Relativamente à amostra da turma 2, registou-se um total de 316 feedbacks no somatório das duas modalidades abordadas. Estes números traduziram-se, por sua vez, numa cadência de **0,8fb/min**.

Turma 3 – Feedback Pedagógico UD Atletismo

Variável Tempo: 174 min.

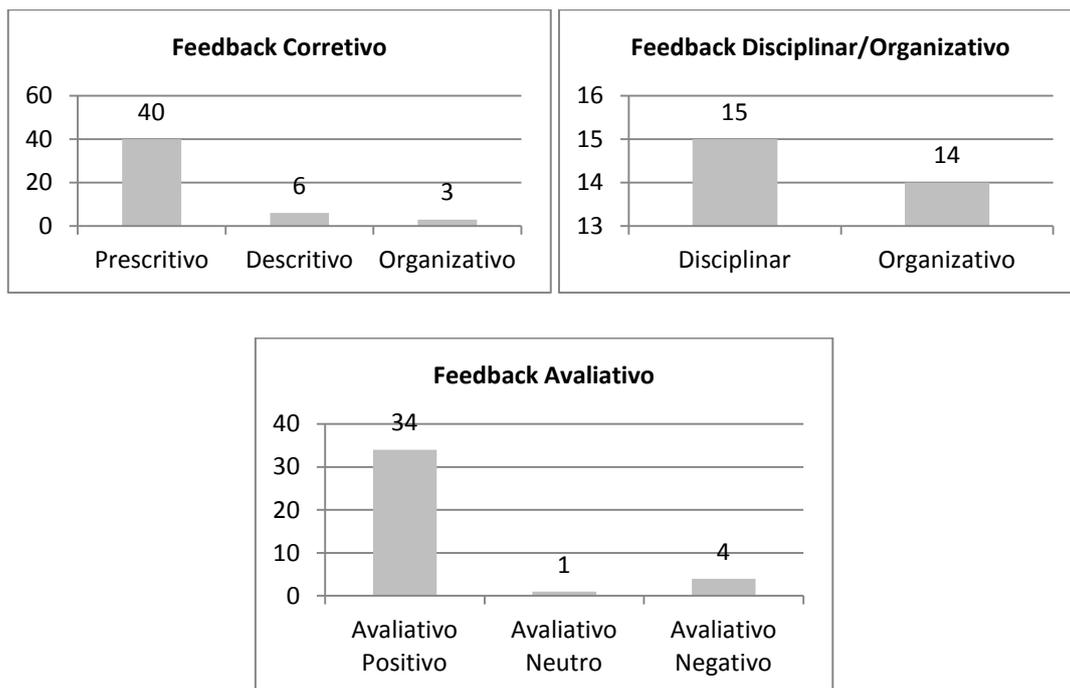


Já no que concerne à turma 3, a primeira unidade temática teve como amostra 174 minutos úteis de aula, sendo proferidos 110 feedbacks pedagógicos. Esta divisão

resulta numa cadência de feedback de **0,63fb/min**. Nesta amostra é visível a proximidade de todas as vertentes do feedback, isto é, do feedback corretivo, do feedback avaliativo (na sua divisão deste primeiro) e do feedback que compreende a dimensão disciplinar e organizativa. Para estes, respetivamente, foram verificadas as seguintes cadências de feedback: **0,3fb/min**; **0,2fb/min** e **0,2fb/min**.

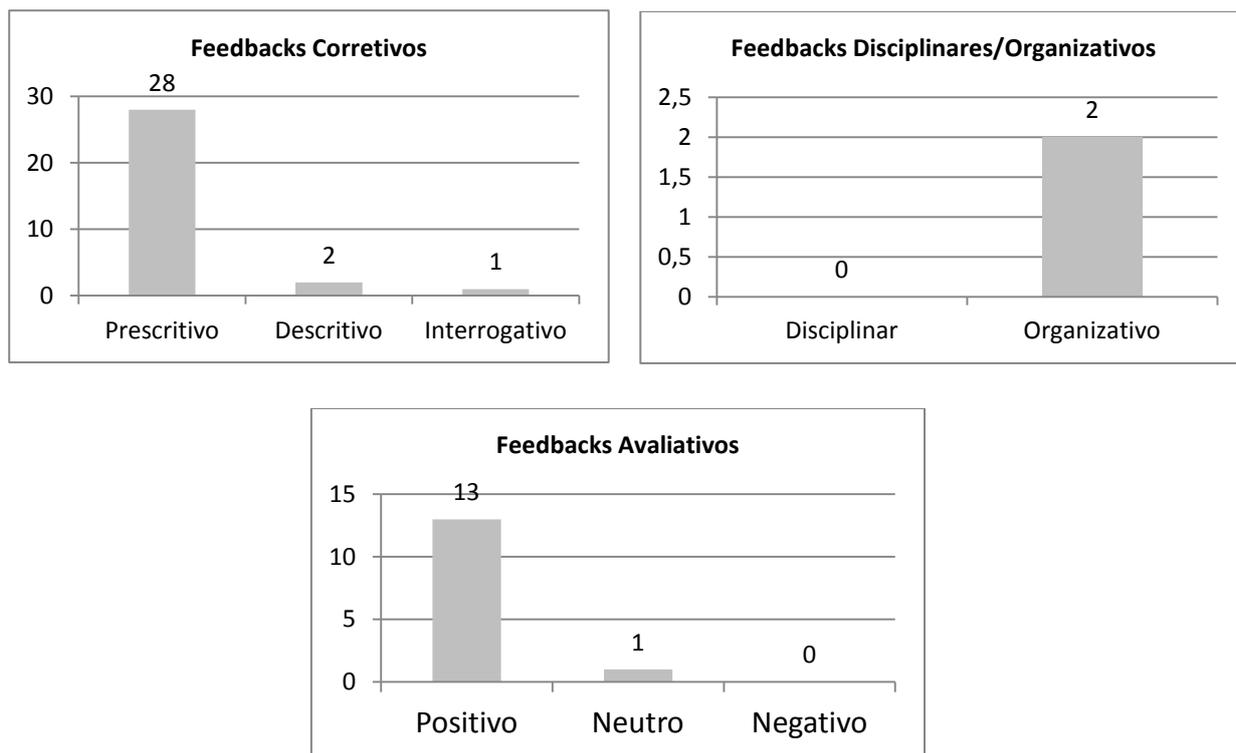
Turma 3 – Feedback Pedagógico UD Futsal

Variável Tempo: 348 min.



No que concerne à prática pedagógica dentro desta unidade temática coletiva, o professor proferiu uma totalidade de 117 feedbacks durante uma amostra de 348 minutos úteis de aula. Esta relação resulta numa cadência de **0,34fb/min**. Tal como observado na análise dos gráficos correspondentes à UD de atletismo, dentro da amostra desta turma, continua a ser visível uma relativa aproximação entre a frequência de feedbacks disciplinares e organizativos sendo que, parece existir uma relação inversamente proporcional ao aumento do número de feedbacks com, neste caso, a redução da instrução direcionada aos restantes conteúdos isto é, corretivo (prescritivo, descritivo e interrogativo) e avaliativo. Não obstante, nesta turma, parece existir uma preocupação com o nível de feedbacks avaliativos positivos, de forma a procurar motivar os alunos, de forma a que a quantidade de feedbacks avaliativos positivos é extremamente próxima da quantidade de feedbacks prescritivos.

Caso Particular – Turma 1 com professor da turma 2 Variável Tempo: 40 min.



Apesar da possibilidade de avaliar um professor noutra contexto de turma representar uma mais-valia para o estudo, este peca por não compreender a possibilidade de registo dos desempenhos dos restantes professores apresentados na amostra do estudo, com um contexto de turma diferente e também, pelo facto de representar uma análise singular e, por esse motivo, poder ser um pouco tendenciosa.

Posto isto, neste contexto, foram registados 47 feedbacks em 40 minutos de tempo útil (numa aula de futsal), pelo que a cadência de feedback pedagógico se verificou ser de **1,2fb/min**. Curiosamente, os resultados obtidos aproximam-se extremamente dos resultados registados pelo professor da turma 1 na leção de uma aula de futsal à sua turma. Nesta amostra foram verificados **0,8fb/min** do ponto de vista corretivo, sendo que **0,7fb/min** foram do ponto de vista prescritivo e **0,4fb/min** do ponto de vista avaliativo, sendo que **0,33fb/min** foram de reforço positivo.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segundo Piéron (1999) e Rosado (1997), a frequência, mas também a especificidade das intervenções, parece associar-se aos ganhos dos alunos, sendo muito importante a qualidade do feedback que é emitido por parte dos professores. Desde logo, em qualquer das amostras em análise, os professores parecem algo sensibilizados

para a necessidade de instruir feedback frequente mas também de qualidade. A preocupação em transmitir feedback de qualidade é observável no número de feedbacks corretivos (sempre em maior escala) e no número de feedbacks avaliativos positivos, em detrimento dos feedbacks avaliativos neutros, de pouco conteúdo pedagógico. Contudo, parece existir uma relação inversamente proporcional entre o número de feedbacks de objetivo organizativo ou disciplinar, com o número de feedbacks corretivos proferidos.

No entanto, de acordo com o estudo realizado por Pestana (2006) que compara a taxa de feedback/minuto entre dois grupos de treinados de natação (n=10; 5 treinadores licenciados em Educação Física e desporto e 5 sem formação em Educação Física e desporto) e verificou que os treinadores licenciados em educação física apresentaram taxas de feedback/minuto mais elevadas que os treinadores, 1,28fb/min para 0,99fb/min respetivamente), para o qual o autor justifica ser explicado pela experiência adquirida na formação profissional. Neste estudo, Pestana analisou ainda o feedback nas várias dimensões e concluiu o seguinte:

Quadro 7 - Estudo da frequência de *feedbacks* - Pestana (2006)

Dimensão	Categoria	Valores médios das frequências de feedback (%)
Objetivo	Prescritivo	59,24%
	Descritivo	29,71%
	Avaliativo	11,01%
Forma	Auditivo	53,14%
	Visual	1,33%
	Quinestésico	0,38%
	Auditivo-Visual	33,14%
	Auditivo-Quinetésico	3,24%
	Auditivo-Visual-Quinestésico	4,76%
Direção	Aluno	65,90%
	Grupo	13,52%
	Classe	20,57%

Afetividade	Positivo	80,19%
	Negativo	19,81%

Tal como se pode observar, o autor constatou que na dimensão objetivo, o tipo de feedback mais emitido pelos treinadores foi o prescritivo, sendo o feedback avaliativo o menos emitido, sendo que relativamente à dimensão afetividade o feedback mais utilizado foi o positivo.

Já Franco e Campos (2005) realizaram num estudo a caracterização da percentagem de frequência de emissão de feedbacks nas dimensões objetivo, direção, afetividade e forma. A amostra foi constituída por seis instrutoras de Ginástica, sendo três licenciadas em desporto/educação física e as outras três não licenciadas. Foram observadas três aulas de cada instrutora. Através da análise do seguinte quadro é possível concluir o seguinte:

Quadro 8 - Estudo da frequência de *feedbacks* - Franco e Campos (2005)

Dimensão	Categoria	Com licenciatura Média (%)	Sem licenciatura Média (%)
Objetivo	Avaliativo	18,8 %	18,8%
	Prescritivo	79,1%	75,6%
	Descritivo	0,7%	0,8%
	Interrogativo	1,4%	4,8%
Direção	Aluno	34,7%	41,0%
	Grupo	0,3%	0%
	Classe	65,0%	59,0%
Afetividade	Positivo	85,7%	84,6%
	Negativo	14,3%	15,4%
Forma	Auditivo	12,0%	18,4%
	Visual	2,1%	0,5%
	Quinestésico	0,8%	0,7%
	Misto:	85,1%	80,4%
	A/V	95,9%	90,4%
	A/Q	3,9%	8,6%
	A/V/Q	0,2%	1,0%

Na dimensão objetivo é possível verificar que a categoria mais utilizada foi o *feedback* prescritivo em ambos os grupos de professoras. A segunda categoria mais utilizada, também em ambos os grupos, foi o *feedback* avaliativo. O *feedback* descritivo foi o menos emitido por todas as professoras. Na dimensão afetividade, os autores observaram que todas as instrutoras de ambos os grupos, emitiram em maior percentagem *feedbacks* positivos em detrimento de *feedbacks* negativos.

No que concerne à comparação com o estudo realizado por Pestana (2006), a cadência de *feedback* por minuto apresentada foi semelhante à cadência de *feedback* verificado nos treinadores licenciados em Educação Física e Desporto para os casos da turma 1 e para o caso do professor da turma 2 aquando do leccionamento de uma aula à turma 1. Seguindo a análise, a amostra da turma 2 verificou-se bastante próxima da cadência de *feedbacks* por minuto observada nos treinadores sem formação em Educação Física e desporto, sendo que a amostra da turma 3 se distanciou destes resultados. Já relativamente às percentagens verificadas no estudo do referido autor, comparativamente ao presente estudo, o número de *feedbacks* prescritivos tendo em conta ao número total de *feedbacks* corretivos (prescritivo, descritivo, interrogativo e avaliativo) verificou-se próximo dos valores registados no estudo realizado por Pestana (2006), apresentando-se no entanto, distantes dos valores registados no estudo de Franco e Campos (2005). No presente estudo verificaram-se as seguintes percentagens:

Quadro 9 - Resultados da quantidade de *feedbacks*

	Feedback Prescritivo	Feedback Descritivo	Feedback Avaliativo
Turma 1	55,68%	3,4%	36,93%
Turma 2	43,49%	5,57%	44,60%
Turma 3	43,27%	10,53%	40,94%

Seguindo a análise do professor da turma 2 e 3, facilmente reparamos que, dentro dos *feedbacks* dados à turma, a vertente avaliativa positiva dos desempenhos ou ações dos alunos representa em grande parte a dimensão instrução dos respetivos professores. Este facto poderá estar ligado à necessidade de adaptar o *feedback* às características da turma (recorde-se o nível motivacional de ambas as turmas), o que vai ao encontro do pensamento de Mesquita (2003) que relativamente ao uso do *feedback* avaliativo afirma que o elogio no contexto de treino desportivo, nomeadamente no

processo de formação desportiva de crianças e jovens, assume-se como fator impulsionador da forma como os jovens encaram e vivenciam a prática desportiva, bem como, a utilização do elogio para fomentar climas positivos de aprendizagem, ajudando desta forma, os jovens a redefinir o conceito de erro. Desta forma, justifica-se o uso recorrente do feedback pedagógico avaliativo por parte dos professores da turma 2 e 3, de modo a aumentar a motivação e o empenho dos alunos nas tarefas propostas.

Piéron (1999), considera que para o ensino de qualquer actividade física existem quatro elementos que desempenham um papel essencial para a obtenção da maioria dos objetivos inicialmente propostos, nomeadamente: o tempo em que o aluno intervém numa actividade motora, uma informação frequente e de qualidade acerca da sua prestação fornecida pelo professor, o clima positivo existente dentro da classe e a organização do trabalho em turma. Numa opinião pessoal, considero que a fraca autonomia do ponto de vista organizativo, após a instrução dada pelo professor (característica particular da turma 3), contribuiu de forma negativa para uma não maximização do tempo de atividade motora, acarretando consigo a constante necessidade de “organizar atividades” por parte do professor, distanciando-se do seu principal papel, o ensino.

De forma a terminar a reflexão relativamente à análise dos gráficos apresentados, poderá considerar-se que as características da turma influenciam a atividade pedagógica do professor estagiário, muito devido à sua pouca experiência ainda que, em termos qualitativos, o feedback prescritivo, de conteúdo pedagógico, tivesse sido apresentado dentro dos valores do estudo realizado por Pestana (2006). Por este motivo, verificou-se uma alteração na quantidade de feedbacks proferidos inversamente proporcional ao número de feedbacks de conteúdo organizativo dados, sendo que, também devido a algumas características negativas como o pouco empenho ou a pouca motivação, levou a que os professores titulares nas turmas onde essas características foram apresentadas, aumentassem o número de feedbacks avaliativos positivos.

6. CONCLUSÕES

Seguindo uma reflexão relativa à análise dos gráficos e às ações verificadas aquando da recolha *in loco* dos feedbacks de cada professor, parece existir uma relação inversamente proporcional entre o número de feedbacks disciplinares e organizativos e o número de feedbacks corretivos e avaliativos dados. Como verificado, professores

diferentes ao lecionar aulas à mesma turma, obtiveram valores de feedback por minuto semelhantes e muito próximos ao estudo realizado por Pestana (2006) relativamente ao desempenho de três treinadores licenciados em Educação Física e Desporto, pelo que creio justificar a análise realizada. Em turmas disciplinadas e organizadas (autónomas) o professor passa a desempenhar um papel menos organizador e disciplinador para se focar na instrução dos conteúdos de cada matéria. Nas turmas onde se verificou menores níveis de motivação e empenho para uma dada modalidade, parece existir um aumento do número de feedbacks avaliativos dados com o intuito de motivar e elevar os índices de empenho. Apesar de níveis quantitativos de feedback bastante diferenciados nos três casos em amostra, ambos, e hipoteticamente dadas as habilitações académicas semelhantes, apresentaram uma percentagem de feedback corretivo (qualitativo) bastante próxima.

7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

De forma a tornar o estudo mais preciso, a amostra recolhida deveria ter ocorrido num número igual de aulas para as diferentes turmas, minimizando desta forma, uma amostra curta e possivelmente tendenciosa devido a esse facto.

O tempo real de atividade deveria ter sido considerado pelo que, uma vez que o professor estagiário é caracterizado por obter momentos de instrução muito prolongados, as discrepâncias entre a atividade pedagógica de cada professor aquando dos momentos de instrução/tempo de atividade motora, terão influência na quantidade de feedbacks proferidos, alterando por consequente os dados e valores obtidos. Juntamente a esta limitação compreende-se a diferenciação acentuada entre planeamentos e respetivos objetivos de cada aula, tendo-se recolhido feedbacks em alguns casos, em aulas cujos objetivos seriam avaliar a condição física dos alunos.

O facto de cada professor estagiário saber de antemão que a sua atividade instrutiva está a ser alvo de observação poderá influenciar o número de feedbacks transmitidos como forma a adulterar os resultados do estudo.

BIBLIOGRAFIA

- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros horizonte, 3ª edição.
- Cunha, F. A. (2004). *Feedback como Instrumento Pedagógico*. [Electronic Version]. EF Artigos.
Retrieved 6/8/2004 from www.efartigos.hpg.ig.com.br/otemas/artigo36.html.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Areal Editores.
- Franco, S., & Campos, F. (2005). *Caracterização do Feedback Pedagógico. Estudo Comparativo entre Professores de Ginástica Localizada diferenciados pela Formação Académica*. Paper presented at the Congresso de Psicologia do Desporto, Lisboa e RioMaior.
- Oliveira, M. (2002). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física. Estudo das Crenças e Procedimentos dos Professores Relativamente aos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos nas Aulas de Educação Física do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a Formação e a Profissão*. Edições Sílabo.
- Mesquita, R. M. (1997). *Comunicação Não-Verbal: Relevância na Actuação Profissional*. *Revista Paulista de Educação Física*, 11(2), 155-163.
- Nobre, P. (2010). *Avaliação Pedagógica em Educação Física*. Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Palma, A., Oliveira, A. e Palma, J. (2010). *Educação Física e a Organização Curricular: Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio*. Editora Eduel.
- Pestana, R. (2006). *O Sucesso Comunicativo nas Actividades Desportivas. Estudo do*

Feedback do Treinador e do Desportista no Ensino das Actividades Desportivas.
Revista Horizonte, XXI (124), 29-35.

Piéron, M. (1999). Para Una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas.
Barcelona: INDE Publicaciones.

Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.

Siedentop, D. (1998). Aprender a Enseñar la educación Física. Colección La Educación Física en... Reforma. INDE publicaciones.

Zeichner, K. (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Coleção educa Professores.

Outras Referências:

Nobre, P. (2012). Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular em Educação Física. Apontamentos Pedagógicos de apoio ao Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

Silva, E. (2013). Didática da Educação Física e Desporto Escolar. Apontamentos Pedagógicos de apoio ao Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

Silva, E., Fachada, M. e Nobre, P. (2014/2015). Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2013 - 2014. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário de caracterização do aluno;

Anexo 2 – Plano de aula;

Anexo 3 – Grelha de avaliação diagnóstica;

Anexo 4 – Grelha de avaliação formativa/sumativa;

Anexo 5 – Comprovativo de participação na “Oficina de Ideias”;

Anexo 6 – Comprovativo de participação no FICEF.

Anexo 1 – Questionário de caracterização do aluno



Escola Básica e Secundária - Quinta das Flores

Ano Letivo 2014/2015

Ficha do Aluno

1. Identificação do Aluno

Nome: _____ N.º: ____ Sexo: Masculino Feminino
 Data de nascimento: __/__/____ Filho de _____
 e de _____
 Telemóvel _____ Telefone: _____ Email: _____
 Morada: _____
 Concelho: _____ Distrito: _____ Código Postal: ____ - _____

2. Encarregado de Educação

Nome: _____ Grau de parentesco: _____
 Data de nascimento: __/__/____ Tel. _____ Email: _____
 Morada: _____
 Concelho: _____ Distrito: _____ Código Postal: ____ - _____
 Profissão: _____ Situação Profissional: Empregado(a) Desempregado(a) Reformado(a)

Contacto de emergência:

Nome: _____ Telemóvel: _____ Grau de parentesco: _____

3. Agregado familiar (com quem vives)

Parentesco	Idade	Habilitações	Profissão

4. Vida Escolar/Hábitos de Estudo

Beneficiarias de Ação Social Escolar? Sim Não Escalão: _____

Repetente? Sim Não Em que ano(s) de escolaridade: _____

Motivos da reprovação: Falta de aproveitamento Exclusão por faltas Doença Mudança de curso Anulação da matrícula

Com que nota terminaste a disciplina de Educação Física no ano anterior? _____

Em relação ao ano letivo anterior, indica:

As disciplinas em que tens mais dificuldade: _____

As disciplinas preferidas: _____
 As disciplinas que gostas menos: _____
 Onde costumavas estudar? _____
 Tens apoio na realização dos TPC/realização de trabalhos/estudo: Sim Não Por quem? _____
 Em média, quanto tempo costumavas dedicar ao estudo/realização de TPC, durante a semana (7 dias)? _____
 Na tua habitação, possuis quarto individual? Sim Não Se não, com quem partilhas o quarto? _____

Tens alguns dos seguintes equipamentos no teu quarto?

televisão aparelhagem computador internet livros não escolares jogos

Onde estudas habitualmente? _____ Em média, quanto tempo por dia? _____

Deslocação para a escola: a pé de autocarro de carro de moto outro

Deslocação para casa: a pé de autocarro de carro de moto outro

Distância: _____ Tempo gasto em cada viagem: ____/____

Habitualmente, a que horas chegas ao final do dia a casa? _____

Tens algum computador que possa ser usado para fins escolares? Sim Não

Numa escala de 0 a 5 como classificas o nível de participação/apoio/acompanhamento dos teus pais no teu percurso escolar? _____

5. Características do Professor

Indica as quatro características que mais aprecias num(a) professor(a) (Podes acrescentar outras opções nos espaços vazios):

Exigente		Acessível	
Simpático(a)		Preocupado(a)	
Criativo(a)		Divertido(a)	
Justo(a)		Organizado(a)	
Coerente		Competente	

6. Ocupação dos tempos livres

Como ocupas o teu tempo livre? _____

Em média, quanto tempo (min.) por dia despendes: a ver televisão ___ no computador ___ a ler ___ a ajudar nas tarefas domésticas ___ no convívio com os pais ___ no convívio com amigos ___

7. Saúde/Alimentação

Tens dificuldades: visuais auditivas motoras de escrita de linguagem

Outras: _____

Se necessitas de cuidados especiais de saúde indica-os: _____

Tomas algum medicamento regularmente? Sim Não Se sim, qual? _____

A que horas costumavas deitar-te durante os dias úteis? _____ E aos fins-de-semana? _____

Em média, quantas horas dormes por dia? ___h

Tens hábitos tabagísticos? regularmente às vezes nunca
 Costumas tomar o pequeno-almoço: em casa na escola café outro Qual? _____
 O que costumavas comer ao pequeno-almoço: _____
 Onde costumavas almoçar? em casa bar da escola cantina da escola outro Qual? _____
 Que refeições costumavas fazer por dia? Pequeno-almoço Lanche da manhã Almoço Lanche da tarde
 Jantar Ceia
 Quantas peças de fruta comes por dia? _____ Quantos litros de água ingeres por dia? _____ Comes guloseimas/doces
 diariamente? Sim Não Quantos refrigerantes ingeres por dia? _____

8. Histórico Desportivo

Praticas desporto federado: Sim Não Se sim, qual? _____ Quantas vezes por semana? _____
 Duração do treino: _____ Há quanto tempo: _____ Além desse desporto, já praticaste mais algum? Sim Não
 Se sim, qual? _____
 Praticas exercício físico fora da escola? Sim Não Se sim, qual/quais? _____ Quantas vezes
 por semana? _____ Quanto tempo (média) por sessão? _____
 Já tiveste alguma lesão grave? Sim Não Se sim, qual? _____
 Tens alguma doença crónica/lesão que condiciona a prática de exercício físico? Sim Não Se sim, qual?

 Que outras atividades gostarias de ver realizadas na escola, no âmbito da Educação Física?
 Corta-mato Desporto aventura Torneios Outra(s): _____
 Modalidades desportivas favoritas: _____
 Modalidades desportivas que menos gostas: _____

9. Expectativas

Que profissão gostarias de exercer no futuro? _____

Na tua opinião, qual a importância das aulas de Educação Física?

Obrigado(a)!

Anexo 2 - Plano de aula

PLANO DE AULA						
Professor:		Ano/Turma:	Período:	Data:	Hora:	
Duração:	Tempo Útil:	Local/Espaço:	Nº Aula:	Nº Alunos Previstos:		
Unidade Didática:		Nº Aula da UD:	Total de aulas da UD:		Função Didática:	
Objetivos da Aula:						
Recursos Materiais:						
Tempo ⌚	Tarefas/Situações de aprendizagem	Objetivos específicos	Descrição da tarefa/Forma organizativa	Componentes críticas/Critérios de êxito	Estilos de ensino/Estratégias de ensino	
	T					P
PARTE INICIAL						
FASE FUNDAMENTAL						
FASE FINAL						
FUNDAMENTAÇÃO						

NE – executa 1 ou nenhuma E – executa o movimento global mas com erros técnicos EB – executa todas as componentes com correção técnica

Serviço	Manchete	Passo	Remate
<p>Apoios colocados em planos diferenciados (o pé mais adiantado é o contrário ao membro superior de batimento), à largura dos ombros e direcionados para o alvo e com os membros inferiores ligeiramente fletidos; Flexão do tronco;</p> <p>Bola colocada no prolongamento do MS de batimento, e a mão que a sustenta situada sensivelmente ao nível do joelho;</p> <p>Agarra a bola à altura da cintura, com a mão do lado do membro inferior mais avançado no prolongamento do membro superior que vai efetuar o batimento;</p> <p>Estende e puxa atrás o membro superior que vai bater na bola, para de seguida efetuar o movimento de trás para a frente e para cima;</p> <p>Manutenção do membro superior de batimento em extensão durante o movimento de trás para a frente;</p> <p>Larga a bola momentos antes de estar ser batida e bater com a palma da mão estendida do outro membro superior, que deve estar dura e em extensão;</p> <p>Acompanha o movimento de batimento, transferindo o peso do corpo do pé de trás para o da frente.</p>	<p>Apoios em diferentes planos, centro de gravidade baixo, com os MI's em acentuada flexão; Tronco ligeiramente inclinado à frente, com o plano dos ombros ligeiramente avançado em relação ao plano dos joelhos e com o peso do corpo distribuído igualmente pelos apoios;</p> <p>Estende e une os membros superiores (rotação externa), sobrepor as mãos e dirigi-las obliquamente para o solo, afastando-as do tronco, com os cotovelos praticamente unidos; Dirigir o olhar para a bola onde faz o contacto com os antebraços;</p> <p>Participa com todo o corpo na execução da manchete;</p> <p>Os braços depois de tocarem a bola, não devem sevem subir acima do plano dos ombros.</p>	<p>Tronco inclinado e equilibrado, um apoio colocado à frente do outro e orientados para o local do passe;</p> <p>Mãos em extensão sobre os pulsos e flexão da mão na fase propulsiva;</p> <p>Coloca as mãos com os dedos bem afastados, à altura da testa, definindo um triângulo entre os indicadores e os polegares; Coloca todo o corpo por baixo da bola no momento do toque;</p> <p>Participa com todo o corpo na execução do passe (extensão de todos os segmentos corporais);</p>	<p>Olhar dirigido para a bola e o corpo de frente para a rede;</p> <p>Ligeira rotação do tronco simultaneamente com ação de armar o MS atrás da cabeça;</p> <p>MS em extensão no momento do contacto com a bola;</p> <p>O batimento da bola deve ser realizado com a mão aberta e dedos afastados, realizando uma flexão do pulso no final do movimento;</p> <p>Após o batimento o peso do corpo passa para o apoio mais adiantado.</p>

Anexo 4 – Grelha de avaliação formativa/sumativa

		Conteúdos Futsal																																	
		Passe						Recepção						Condução de bola						Remate					Jogo										
Nº	Nome	Olhar dirigido para o alvo	Tronco ligeiramente inclinado à frente	Ligeira flexão do MI	Colocação do pé de apoio ao lado da bola	Extensão do MI no momento de contacto com a bola	NOTA	Olhar dirigido para a trajetória da bola	Tronco inclinado à frente	Mis ligeiramente fletidos	Deslocamento na direção da bola	Amortecer e controlar a bola com a parte interior do pé	NOTA	Olhar dirigido para o espaço e para os colegas	Tronco ligeiramente inclinado à frente	Manter a bola junto ao solo, dentro do espaço de jogo,	Condução de bola do lado oposto ao adversário	Condução de bola com a parte interna/externa do pé	NOTA	Tronco inclinado à frente	Cabeça levantada	MI de apoio fêtido e colocado lateralmente à bola	Extensão do MI no contacto com a bola	Contacto com uma superfície ampla do pé:	NOTA	Ocupação racional do espaço	Princípios ofensivos: Progressão, cobertura ofensiva	Princípios defensivos: Contensão/cobertura defensiva	Executa as tarefas das diferentes posições de jogo	Participação de forma ativa e dinâmica	NOTA				
1																																			
2																																			
3																																			
4																																			
5																																			
7																																			
8																																			
9																																			
11																																			
12																																			
13																																			
14																																			
15																																			
16																																			
17																																			
18																																			
19																																			
20																																			
21																																			
22																																			
23																																			

Anexo 5 - Comprovativo de participação no evento "Oficina de Ideias".

ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
OFICINA DE IDEIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA IV
CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certifica-se que o João Alexandre Silva G.F
participou na *Oficina de Ideias em Educação Física IV* realizado no dia 06 de Março de 2015, na
Escola Secundária de Avelar Brotero. A escola congratula-se pela sua presença e reconhece o seu
espírito de cooperação e partilha. A sua participação e empenho elevaram a qualidade do evento.



O Director da Escola
Coimbra, 06 de Março de 2015

Anexo 6 - Comprovativo de participação no FICEF.



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
24 Abril 2015

IV FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física no Contexto Europeu: programas, estratégias e formação profissional



Certifica-se que João Alexandre Silva Gif participou no

IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.

Coimbra, 24 de Abril de 2015

Os Coordenadores do MEEFEBS

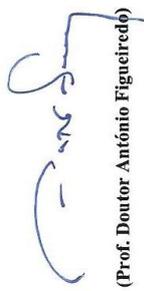


(Prof. Doutor Rui Gomes)



(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)



UNIVERSIDADE DE COIMBRA