



André Resende da Costa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA HOMEM CRISTO JUNTO DA TURMA DO 10º C NO ANO LETIVO 2014/2015

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

04 de Setembro de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



ANDRÉ RESENDE COSTA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA HOMEM CRISTO JUNTO DA TURMA C DO 10º ANO NO
ANO LETIVO DE 2014/2015**

COIMBRA

2015

ANDRÉ RESENDE COSTA

Nº 2011115173

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA HOMEM CRISTO JUNTO DA TURMA C DO 10º ANO NO
ANO LETIVO DE 2014/2015**

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

Orientador: Profª Doutora Elsa Silva

COIMBRA

2015

Costa, A. (2015). Relatório *Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Homem Cristo junto da turma C do 10º ano* no ano letivo de 2014/2015. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

André Resende Costa, aluno nº 2011115173 do Mestrado em Ensino 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, 19 de agosto de 2015

(André Costa)

AGRADECIMENTOS

A conclusão de uma das etapas mais importantes do meu percurso escolar não teria sido possível sem a colaboração e o contributo de diversas pessoas, que se assumiram como esteios e referências para a minha vida e aos quais eu deixo os meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço aos meus pais, por todo o esforço que sempre fizeram por mim, e por todos os valores que me transmitiram. A eles devo tudo o que me tornei.

À minha irmã, pela motivação, conselhos e carinho que me estimularam a sair da minha zona de conforto de forma a poder perseguir todos os meus objetivos.

Aos meus amigos, que embora eu nunca tenha duvidado, mostraram-se seres fantásticos, sempre prontos para me levantar em momentos difíceis.

Aos meus colegas de estágio, João Oliveira e Mariana Pereira, pela amizade, companheirismo e apoio que sempre estiveram disponíveis para dar.

À professora Olga Fonseca, pela capacidade de liderança e exigência de nos fazer trabalhar nos limites de forma a conseguirmos os melhores resultados, mas também pela paciência, amabilidade, companheirismo e vontade de ajudar que sempre demonstrou.

À professora doutora Elsa Silva, pelo apoio prestado e pela partilha de experiências e conhecimentos, que nos permitiu trabalhar e evoluir como docentes.

Aos colegas professores da Área Disciplinar de Educação Física, pela disponibilidade para ajudar e pela vontade que sempre tiveram de nos fazer sentir como partes de um todo.

Aos alunos da turma C do 10º ano da Escola Secundária Homem Cristo, pela simpatia, pela dedicação e pela preocupação que sempre demonstraram em aulas assistidas, fazendo tudo para “que o professor tenha boa nota”.

A todos o meu profundo e sincero obrigado.

“A educação é a arma mais
poderosa que você pode
usar para mudar o mundo.”

Nelson Mandela (1918-2013)

RESUMO

O estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Homem Cristo surge como o culminar de um ciclo de estudos, que visa proporcionar aos estagiários a experiência de desenvolver e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso num contexto real. Este processo, exige que os novos professores tenham a capacidade de adaptar estes conhecimentos teóricos, a uma realidade completamente nova, bem mais complexa, dinâmica e volátil.

Ao longo deste ano letivo, a reflexão e a investigação sobre a prática pedagógica realizada, assumiu uma importância vital na realização do Estágio.

Neste sentido, surge o presente Relatório de Estágio que apresenta e descreve todo o trabalho desenvolvido, as atividades realizadas e as aprendizagens adquiridas provenientes do contacto com a prática pedagógica com a turma C do 10º ano, da Escola Secundária Homem Cristo, no ano letivo 2014/2015.

O Relatório de Estágio encontra-se dividido em três temas principais. No primeiro, foi realizada a contextualização da prática pedagógica, onde foram analisadas as características específicas da escola, do grupo disciplinar e da turma onde foi realizado o estágio pedagógico, de forma a poder adaptar o processo pedagógico ao contexto em que estava inserido. De seguida, foi realizada a descrição das atividades desenvolvidas, através de uma análise reflexiva sobre o trabalho desenvolvido, justificando as opções tomadas e destacando as aprendizagens realizadas. Por último, foi realizado o aprofundamento do tema-problema, no qual foi desenvolvido um estudo no âmbito da análise do feedback fornecido pelos professores estagiários aos seus alunos e de que forma é que estes tiveram influência nos comportamentos posteriores dos alunos.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Processo Ensino - Aprendizagem. Análise crítica. Feedback.

ABSTRACT

The teaching practice developed in Homem Cristo High School appears as the culmination of the course of studies, which aims to provide the experience to develop and apply the knowledge acquired throughout the course, in a real context. This process requires that new teachers have the ability to adapt these theoretical knowledge to a completely new reality, more complex, dynamic and volatile. Throughout this school year, the reflection and research on the pedagogical practice held assumed a vital role in the realization of the stage.

The present Training Report shows and describes all the work done and the learning acquired from contact with the pedagogical practice with the class C of the 10th grade, at Homem Cristo High School, in the academic year 2014 / 2015.

The Training Report is divided into three main themes. In the first, the context of the pedagogic practice was carried out, which analyzed the special characteristics of the school, the disciplinary group and the class which was carried out teaching practice in order to be able to adapt the teaching process to the context in which it was inserted. Then the description of the activities was carried out through a reflective analysis of the work, justifying the choices made and highlighting the learning achieved. Finally, we performed the deepening of the theme-problem, in which a study was developed in the analysis of feedback provided by trainee teachers to their students and how are they influenced the subsequent behavior of the students.

Keywords: *Teacher Training. Physical education. Case Teaching - Learning. Critical analysis. Feedback.*

ÍNDICE

RESUMO	8
ABSTRACT	9
1. INTRODUÇÃO.....	13
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	15
2.1. Expetativas Iniciais	15
2.2. Fragilidades Iniciais de Desempenho	17
2.3. Projeto Formativo	18
2.4. Caraterização do Contexto.....	18
2.4.1. Caraterização da Escola	18
2.4.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física.....	19
2.4.3. Caraterização da Turma	19
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	21
3.1. Processo de Ensino- Aprendizagem	21
3.1.1. Planeamento	21
3.1.2. Realização	28
3.1.3. Avaliação.....	34
4. COMPONENTE ÉTICO – PROFISSIONAL.....	40
4.1. Comunidade Escolar	40
4.2. Núcleo de Estágio e Grupo Disciplinar	40
4.3. Turma.....	41
4.4 Questões Dilemáticas.....	42
5. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA - Análise do feedback pedagógico fornecido pelo professor de educação física e os seus efeitos práticos nos alunos.	44
5.1 Introdução	44
5.2 Enquadramento Teórico.....	45
5.3 Objetivos.....	51
5.4 Metodologia	52
5.5 Apresentação dos Resultados.....	54
5.6 Discussão do Resultados.....	57

5.7 Conclusão.....	59
6. REFLEXÃO FINAL	61
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
8. ANEXOS	66
Anexo I – Plano de aula	66
Anexo II – Grelha de observação das aulas	67
Anexo III – Grelha de avaliação diagnóstica.....	69
Anexo IV – Descrição dos níveis das modalidades	70
Anexo V – Grelha de avaliação sumativa.....	72
Anexo VI – Ficha de presenças dos alunos	73
Anexo VII – Grelha de autoavaliação.....	74
Anexo VIII – Rotação dos espaços	75
Anexo IX – Questionário aplicado aos alunos nas aulas de Educação Física	76
Anexo X – Ocorrência do feedback por dimensões	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Quadro 1 – Quadro de registo dos feedbacks emitidos	53
Quadro 2 – Quantidade de feedbacks emitidos	54
Quadro 3 – Feedback transmitido durante a aula	555
Quadro 4 – Efeitos do feedback sobre os alunos.....	566
Quadro 5 – Dimensão Objetivo	81
Quadro 6 – Dimensão Direção	77
Quadro 7 – Dimensão Afetividade	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF – Educação Física

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

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

PFI – Plano de Formação Individual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi construído no âmbito da unidade curricular do Relatório de Estágio, que integra o ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este documento tem como principal objetivo a análise crítica e reflexiva do trabalho desenvolvido e realizado ao longo do Estágio Pedagógico. O Estágio Pedagógico, que poderemos também designar por Estágio, foi desenvolvido na Escola Secundária Homem Cristo, com a turma C do 10.º ano, sob a orientação da professora Olga Fonseca e com a supervisão da Prof^a Doutora Elsa Silva.

O Estágio Pedagógico assume-se como o culminar de um processo de formação, que permite ao jovem professor estagiário um contacto direto com a realidade escolar. Depois de vários anos de formação inicial, chega o momento do professor poder mobilizar esses conhecimentos orientando-os a um contexto específico. Este processo potencia a construção de uma identidade profissional, uma vez que o professor pode adquirir e desenvolver métodos de trabalho provenientes, quer da sua formação académica, quer da sua experiência empírica e conceções próprias.

O presente relatório pretende assim não só descrever e caracterizar todo o trabalho desenvolvido durante a prática pedagógica mas também realizar uma reflexão crítica e uma auto análise sobre todo o processo de prática docente.

O Relatório de Estágio encontra-se estruturado em três partes fundamentais.

No primeiro capítulo foi realizada uma contextualização da prática pedagógica, onde nos debruçámos sobre a análise das nossas expectativas e fragilidades iniciais e sobre o projeto formativo traçado no início do ano letivo. Por outro lado, realizou-se uma descrição e caracterização do contexto onde se desenvolveu o Estágio, de forma a poder explicar como adequámos o processo pedagógico à escola e à turma.

No segundo capítulo foi realizada uma análise reflexiva da prática desenvolvida ao longo do ano, caracterizando e descrevendo o processo pedagógico desenvolvido junto da nossa turma, nas principais dimensões do Estágio Pedagógico – planeamento, realização e avaliação. Neste capítulo tivemos ainda a preocupação de enumerar e refletir acerca das principais dificuldades encontradas, das aprendizagens realizadas, das necessidades de formação e a prestação na dimensão ético-profissional.

No último capítulo foi realizado o aprofundamento do tema/problema sobre a análise do feedback pedagógico fornecido pelo professor de educação física e os seus efeitos práticos nos alunos.

Este relatório pode assim assumir-se como um importante guia de trabalho para o futuro, na medida em que possibilita o registo e reflexão sobre dificuldades sentidas e a seleção e mobilização de um conjunto de estratégias e práticas capazes de as enfrentar. Desta forma poderemos nortear o nosso trabalho como docentes, através do desenvolvimento de capacidades técnicas e pessoais como a autoanálise e autorreflexão. Segundo Alarcão (2013), *“a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo, e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”* (p. 38). Este processo poderá tornar-nos professores mais competentes, capazes de promover um processo de ensino aprendizagem eficaz, contribuindo para o sucesso da disciplina e principalmente, dos nossos alunos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. Expetativas Iniciais

No início desta etapa, houve necessidade de desenvolver uma análise introspectiva relativamente às expetativas iniciais que trazíamos para a realização do Estágio Pedagógico.

O gosto pela área da Educação Física existiu desde os primeiros anos de vida, através da prática como atleta federado de várias modalidades e mais recentemente como treinador de camadas jovens.

Desde do ingresso no curso de Ciências do Desporto, que sempre existiram dúvidas se deveríamos optar pela área do ensino ou pela área do rendimento desportivo. O gosto pelo trabalho com crianças e jovens fez-nos escolher esta área, pelo que encarámos o início deste estágio pedagógico com grandes expetativas e motivação.

Pelos relatos de colegas, sabíamos que este seria um ano de trabalho diário e de dedicação pessoal. No entanto, este ano também se assumiria como uma oportunidade fantástica de poder desenvolver as nossas capacidades como professor num contexto real e específico, bem como contactar de perto com a profissão que pretendemos exercer no futuro.

Em primeiro lugar, podemos afirmar que tivemos muita sorte com a escolha da escola em que se iria realizar o estágio. A nossa vida cruzou-se com esta escola pelo simples facto de ser a escola mais próxima de casa, existindo a possibilidade de podermos ir trabalhar apanhando apenas um transporte (o comboio).

Quando chegámos à escola pela primeira vez, sentimos o normal nervosismo do contacto com a profissão pela primeira vez. Os anos de formação inicial na faculdade, aliado à experiência acumulada como treinador de formação deixavam-nos um pouco mais confortáveis e com a confiança que conseguiríamos lidar com a situação. O Estágio assumia-se assim, como mais uma oportunidade para crescer e aprender.

Um dos propósitos do nosso trabalho passava por conseguir transferir para os alunos a nossa paixão pelo ensino do desporto e pela prática desportiva. Pretendíamos também, inculcar-lhes valores de socialização com os pares, de gosto pela competição, companheirismo e entajuda, sem descurar a prática de desporto para a vida. Sempre tivemos como objetivo ver os alunos com gosto em praticar atividade física e desportiva.

Felizmente, pensamos que é justo afirmar que conseguimos passar estes valores para a grande maioria dos alunos.

No que concerne às expectativas em relação ao núcleo de estágio, começando pelos meus colegas, o João e a Mariana foram pessoas com quem já havíamos trabalhado e com quem sempre mantivemos uma ótima relação. Orgulhamo-nos em poder afirmar, convictamente, que formámos o melhor grupo de estágio e que nos consideramos muito mais do que colegas. Somos amigos, e tivemos sempre a preocupação de realizar a partilha de conhecimentos e de materiais de forma a todos podermos evoluir em conjunto. Esta partilha foi muito importante para um crescimento pessoal e profissional de todos nós, uma vez que em conjunto conseguíamos identificar as falhas e os erros que poderiam existir no processo de ensino-aprendizagem, de forma a podermos refletir sobre as mesmas e encontrarmos estratégias e soluções para as ultrapassar. A reflexão e a análise crítica das nossas prestações revelaram-se fundamentais para nos tornarmos melhores professores. Tal como descreve Siedentop & Eldar (1989), o “bom professor” parte de um questionamento constante relativo às decisões educativas, ao sucesso dos alunos, à planificação de aulas como hipóteses de trabalho e à crítica, enquanto investigador reflexivo.

Ainda dentro do núcleo de estágio, relativamente à professora Olga Fonseca, continuamos a ter apenas coisas positivas a referir. A professora mostrou-se sempre uma pessoa completamente disponível para nos ajudar e com vontade de nos incentivar sempre a mais alguma coisa. É uma pessoa que adora desafios mas também desafiar. É alguém muito competente e por essa razão é exigente em todos os trabalhos e tarefas em que entramos em conjunto. Por outro lado, revelou-se uma verdadeira amiga. Sempre disponível para ajudar, é sem dúvida um modelo daquilo que devemos seguir para nos tornarmos profissionais competentes e respeitados.

Relativamente à Professora Doutora Elsa Silva, a nossa orientadora da faculdade, sempre a tivemos como uma pessoa altamente competente, apaixonada pelo que faz, exigente no trabalho e sempre pronta a ajudar. Já a conhecíamos do trabalho que realizámos no primeiro ano de mestrado, e os seus conselhos revelaram-se sempre muito acertados e úteis para a orientação da nossa prática.

Concluindo, este conjunto de fatores e de pessoas possibilitaram-nos a oportunidade de aprender num contexto fantástico e de desenvolver as nossas capacidades

como docentes, melhorando a qualidade da intervenção pedagógica em todas as dimensões. No início do ano letivo, conseguimos identificar quais eram as nossas principais fragilidades de desempenho e pensamos que, com a ajuda de todos os intervenientes citados, tivemos a capacidade de superá-las.

2.2. Fragilidades Iniciais de Desempenho

Ao exercer a profissão de professor, numa situação real, sentimos algumas fragilidades, pois esta era a nossa primeira vez a lecionar. A perceção e identificação destas dificuldades foi extremamente importante para a nossa evolução como docentes uma vez que permitiram a definição e seleção de estratégias para a superação destas dificuldades, aperfeiçoando o processo de ensino-aprendizagem.

Na dimensão planeamento, sentimos algumas dificuldades na realização dos vários documentos que a nossa orientadora nos foi pedindo, como a caracterização da turma e as unidades didáticas.

Na caracterização da turma, nem sempre o núcleo direccionou o estudo para o sentido que a Educação Física precisa. Com a ajuda da nossa orientadora, conseguimos criar um documento que deixava de lado as perguntas redundantes e com pouco uso desportivo, e criámos um documento útil para a planificação e para a execução do plano anual de turma.

Na elaboração das unidades didáticas, sentimos algumas fragilidades pois não domino todas as matérias da mesma forma. Desta forma, torna-se mais difícil caracterizar a modalidade e articular as diversas aulas ao longo da unidade didática.

Em relação às aulas e planos de aula, pensamos que a nossa principal dificuldade no início do ano letivo foi encontrar as melhores estratégias a aplicar para a turma, para que esta se apresentasse motivada e com um grande empenho motor durante as aulas. Acabámos por conseguir encontrar a solução para este problema, que passou pela criação de muitos jogos competitivos e vários torneios, uma vez que os alunos se apresentavam com outra motivação quando existia este tipo de competição.

Já na dimensão realização, sentimos uma grande dificuldade que se prolongou ao longo do ano e que estava relacionada com o espaço que tínhamos para lecionar as aulas de Educação Física. A turma era composta por 27 alunos e por vezes apenas tínhamos à nossa disposição um campo de futebol de 5 para lecionar uma aula. Este facto criou

grandes dificuldades na gestão da aula, tornando-se necessário ser criativos e imaginativos na projeção de tarefas para que nenhum aluno estivesse parado.

Por último de referir as grandes dificuldades iniciais que tivemos na dimensão avaliação. No início do ano letivo, tentámos planear aulas multimatéria na avaliação diagnóstica. A nossa inexperiência levou-nos a ser demasiado ambiciosos, planeando avaliar muitas coisas ao mesmo tempo. Este processo acabou revelou-se impossível de concretizar e limitou a qualidade da nossa avaliação.

2.3. Projeto Formativo

No início do ano letivo, foi necessário realizar um trabalho introspetivo de análise crítica das nossas capacidades. O Programa de Formação Individual (PFI) pretendia assim selecionar objetivos que tivessem em vista a concretização das expectativas iniciais estabelecidas e a criação de estratégias que visassem a superação das fragilidades de desempenho identificadas inicialmente, nas várias dimensões do processo de ensino-aprendizagem - planeamento, realização e avaliação - com a consequente definição de objetivos de aperfeiçoamento.

Por último, identificou-se um conjunto de estratégias que permitissem avaliar a progressão e evolução do professor estagiário no decorrer do Estágio Pedagógico.

2.4. Caraterização do Contexto

2.4.1. Caraterização da Escola

A Escola Secundária Homem Cristo fica situada na Rua Belém do Pará na cidade de Aveiro. Situa-se em plena Praça da República, no centro histórico da cidade, sendo vizinha do Teatro Aveirense, da Câmara Municipal de Aveiro, da sede da Aveiro-Digital, da Casa da Cultura, bem como da Casa da Misericórdia e algum comércio tradicional. O edifício escolar foi inaugurado em 1860 e ao longo do tempo foi obtendo diferentes designações. Foi em 1987 que a escola passou a usufruir da atual denominação.

O edifício escolar possui uma área total de cerca de 3,030 m², distribuídos pelos três andares (Piso -1 (nível recreio), Piso 0 (R/Chão) e Piso 1 (1ºandar). É composto por três corpos interligados, sendo o central constituído por três pisos, o lateral nordeste por

três e o lateral sul por um único piso. O acesso para deficientes só existe na entrada da escola. As ligações entre os diferentes pisos estão a aguardar intervenção da Direção Regional da Educação do Centro.

Em relação aos espaços para a prática de Educação Física, a Escola Secundária Homem Cristo possui um pequeno ginásio com um palco e um espaço exterior, onde existe um campo de andebol/futebol. Nas laterais deste campo, existem duas tabelas, que permitem a realização jogo do basquetebol para uma só tabela, não existindo hipóteses de praticar o jogo formal. Existe ainda um campo de voleibol e um campo reduzido com linhas de basquetebol, que não tem tabelas, pelo que pode ser usado para qualquer outra atividade.

2.4.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

O Grupo Disciplinar de Educação Física era composto por três professoras (incluindo a professora Olga) e dois professores. A relação estabelecida com os nossos colegas do grupo disciplinar não poderia ter sido melhor. Desde o início, fizeram questão de nos fazer sentir em casa, incluindo-nos em todos os projetos e processos do grupo disciplinar. Criou-se assim um grande clima de cumplicidade, entajuda e amizade entre todos. O bom ambiente na sala do grupo disciplinar era frequente, ajudando a que todos os professores fossem motivados para a escola e para as suas aulas. Concordamos assim com Lopes (2001) que afirma que a relação entre professores e colegas é determinante para o clima social da escola.

A relação entre os membros do núcleo de estágio ficou igualmente marcada pela constante cooperação e pela sinergia de esforços para que todos pudessem superar as suas dificuldades. As reuniões, formais e informais, realizadas permitiram criar um clima de auto e hétero avaliação e reflexão permanente, permitindo uma partilha de conhecimentos constante de forma que todos pudséssemos evoluir e melhorar a nossa prática docente.

2.4.3. Caraterização da Turma

Para caracterizar a nossa turma, os alunos preencheram uma ficha de dados do aluno, entregue pela diretora de turma, no início do ano letivo, e um questionário, realizado pelo núcleo de estágio da Escola Secundária Homem Cristo. Assim sendo, esta

caracterização fez com que fosse possível conhecer todos os alunos e planificar o ensino, de modo a que todos os alunos pudessem atingir o sucesso.

Com a análise feita à turma C do 10º ano, podemos constatar que a turma era constituída maioritariamente por elementos do sexo feminino, sendo, apenas 3 alunos do sexo masculino. A idade dos alunos variava entre os 14 e os 19 anos, uma vez que existiam alunos que já tiveram retenções. No que toca às disciplinas preferidas dos alunos, as eleitas eram as disciplinas de Português e História. Por outro lado, as disciplinas que os alunos apresentavam maiores dificuldades são a Matemática e o Inglês. As dificuldades deviam-se à dificuldade em compreender a explicação do professor e ao facto de os assuntos serem tratados com demasiada rapidez, o que não permitia a aquisição do conhecimento exigido pelos professores.

Relativamente aos tempos livres, quase toda a turma ocupava os tempos livres a ver televisão, ir ao cinema e sair com os amigos.

Pode-se verificar que esta turma era maioritariamente sedentária, sendo poucos os alunos que praticam desporto fora da escola.

As modalidades que os alunos mais gostavam de praticar eram o Badminton e a Dança. Como gostavam destas modalidades, no questionário colocaram que queriam abordar estas modalidades ao longo do ano letivo. No que toca às modalidades que menos gostavam de praticar, foi possível constatar que o futebol era a modalidade escolhida. Desta forma, ao elaborar a nossa planificação anual, foi fundamental ter em conta estes dados, de modo a conseguir criar exercícios motivadores nesta modalidade que pudessem cativar os alunos para a prática desportiva.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. Processo de Ensino- Aprendizagem

A prática pedagógica caracteriza-se por ser uma prática extremamente complexa que contempla inúmeras competências profissionais. Ao professor é exigido um conjunto de competências de planeamento, organização, orientação e controlo da aprendizagem que se pretende alcançar (Aranha, 2005). Assim, podemos organizar e classificar a nossa prática pedagógica em três grandes domínios: o planeamento, a realização e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

3.1.1. Planeamento

De acordo com Bento (1987) o planeamento “é o elo de ligação entre pretensões, imanescentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospetiva situada e empenhada na realização do ensino” (p. 15).

É importante referir que este planeamento não se assume como algo rígido e perpétuo, mas sim como um documento que poderá estar sempre sujeito a alterações e ajustamentos, desde que o objetivo passe sempre pelo sucesso dos alunos a quem se dirige.

A planificação de todas as atividades permite formar um guia que norteia a prática pedagógica, organizando de forma sistemática as atividades para ir ao encontro das necessidades, dificuldades e especificidades de cada turma e de cada aluno. Piéron (1996) define alguns aspetos fundamentais para o planeamento como: a seleção de objetivos de aprendizagem tendo em conta o nível inicial dos alunos; a escolha das tarefas, em função dos objetivos a atingir; a gestão do tempo, adequando o tempo da tarefa com as possibilidades e motivação dos alunos; o material a utilizar para maximizar o tempo de prática, em condições ótimas de segurança; a operacionalização da avaliação.

Desta forma, foi imprescindível conhecer o contexto em que nos inseríamos para poder realizar o melhor planeamento possível. Assim, foi necessário recolher informações sobre o meio em que nos inseríamos, sobre a escola e sobre os alunos.

Ao planear, o professor precisa então de realizar uma antecipação do futuro, procurando refletir sobre os objetivos, estratégias e soluções de acordo com as

capacidades dos seus alunos. Este planeamento é realizado em três diferentes níveis, nomeadamente a longo (plano anual), médio (unidades didáticas) e curto prazo (planos de aula).

3.1.1.1. Plano Anual

O Plano Anual constituiu uma das primeiras tarefas de trabalho que nos foram incumbidas na fase inicial do Estágio Pedagógico. Este documento assume-se como um guia fundamental para os professores, na medida em que estrutura, organiza e prepara as atividades de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano letivo.

Para Bento (2003) “a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano lectivo” (p. 57).

Para a concretização do plano anual, foi necessário recorrer à pesquisa de vários documentos, como o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o Regulamento Interno da escola e as metas de aprendizagem. Por outro lado, era essencial adaptar estes normativos a especificidade da nossa turma. Assim, procurámos recolher informações sobre as nossas turmas através dos questionários passados pelo diretor de turma no início do ano e passando um questionário, mais virado para a educação física, nas nossas aulas. Estamos assim em concordância com Taba (1974), que afirma que a primeira etapa para a elaboração de um currículo incide na identificação das necessidades educacionais dos nossos alunos.

Desta forma, podemos planear de acordo com o nível e especificidades dos nossos alunos, sendo capazes dar uma melhor resposta as necessidades destes.

Outros fatores que tiveram uma grande influência na estruturação e orientação do processo ensino-aprendizagem foram: a análise do calendário escolar de forma a permitir prever o número de aulas que cada matéria poderia ter em cada período letivo, a caracterização dos recursos existentes na escola (materiais, espaciais, temporais e humanos), de forma a podermos utilizar e rentabilizar ao máximo os recursos disponíveis.

Neste capítulo, ficou decidido que poderíamos utilizar os espaços exteriores à escola, para a abordagem de matérias como o Basquetebol, o Futebol ou o Tag-rugby. Por último, o sistema de rotação de espaços (roulement) teria que ter uma importância fundamental no nosso planeamento, uma vez que teríamos que lecionar as modalidades consoante o espaço disponível. O sistema de rotação de espaços (anexo VIII) foi elaborado pela professora Olga Fonseca com o intuito de todos os professores terem acesso ao espaço exterior e interior de igual forma. Em reunião de núcleo de estágio, ficou decidido que deveríamos ter sempre, pelo menos, uma matéria de interior e uma de exterior, de forma a poder garantir que poderíamos continuar as respetivas unidades didáticas, independentemente do espaço e também para realizarmos, no mínimo, uma avaliação por período.

Após analisadas todas estas circunstâncias, decidimos lecionar no primeiro período a modalidade de dança como modalidade de interior e o futebol e o andebol como modalidades de exterior. Escolhemos estas modalidades porque, os alunos revelaram um enorme gosto pela dança e uma enorme vontade de abordar esta matéria durante o primeiro período.

Uma vez que apenas conseguíamos lecionar 45 minutos de andebol e de futebol por aula, decidimos em conjunto com a professora Olga, deixar prolongar o andebol para o 2º período, juntamente com a ginástica de solo, como modalidades de interior. De seguida, iniciariamos no exterior as modalidades de voleibol e basquetebol que se prolongam até ao fim do ano letivo e que seriam lecionadas juntamente com a Ginástica Acrobática e o Badmínton no 3º período.

Após terminar as aulas deste ano letivo, consideramos que a seleção de matérias foi realizada de uma forma positiva. No entanto, como aspeto um pouco mais negativo, de referir que para o 3º período ficaram quatro modalidades por avaliar, o que sobrecarregou os alunos na parte final do ano.

A distribuição do número de aulas pelas unidades didáticas foi realizada de forma pensada e equitativa, mas sofreu alguns ajustes durante o ano. Previamente, já referimos que as unidades didáticas e o plano anual têm um carácter aberto, estando disponíveis para sofrerem alterações que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. Assim, por exemplo, as unidades didáticas de Andebol e Dança contaram com mais aulas do que as previstas.

A elaboração deste documento permite assim criar um guia de ação que norteia o trabalho do professor, bem como as estratégias de ensino gerais e específicas a que o professor pode recorrer ao longo do ano letivo, de forma a contrariar as dificuldades dos alunos e conseguir concretizar os objetivos propostos. Por outro lado, no documento constam os estilos de ensino a privilegiar na leção das diferentes matérias, assim como as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Desta forma, o plano anual assume-se como mais um fator de promoção e de garantia do sucesso do processo ensino-aprendizagem.

3.1.1.2. Unidades Didáticas

Para que se possa retirar sucesso do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o professor procure estruturar e preparar a matéria de ensino, de forma a transmitir os conteúdos de forma organizada.

De acordo com Bento (2003) as unidades didáticas (UD) são “partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (p. 75).

As unidades didáticas, caracterizam-se por ser um documento orientador da prática pedagógica, de uma forma muito mais específica do que acontece no plano anual. Em todas as Unidades Didáticas lecionadas foi realizada uma avaliação inicial, com o intuito de identificar e conhecer a especificidade da turma em cada modalidade e das necessidades dos alunos em questão. As decisões em cada UD resultam então da interação da avaliação diagnóstica dos alunos com outros fatores externos à turma como as orientações programáticas, as opções do Grupo Disciplinar e os condicionalismos contextuais da escola e do meio. Desta forma, traçam-se objetivos de forma a poderem ser cumpridos, tendo em conta o nível de habilidade inicial dos alunos (Siedentop, 1998).

Neste documento, caracteriza-se a modalidade, abordando as suas regras fundamentais, determinam-se quais são os objetivos gerais e específicos da matéria, aborda-se que progressões pedagógicas, os estilos e estratégias de ensino poderão ser utilizadas ao longo das aulas, realiza-se uma extensão e sequência de conteúdos, distribuindo os conteúdos e os objetivos ao longo das aulas programadas e por fim, descreve-se como pretendemos proceder à avaliação de cada matéria.

A construção de cada unidade didática foi realizada de forma individual por cada estagiário, à exceção da apresentação e caracterização da modalidade a abordar, que foi realizada em equipa pelo núcleo de estágio. Esta situação revelou-se necessária, uma vez que cada professor deveria adaptar os programas de acordo com as especificidades dos seus alunos. Desta forma, as Unidades Didáticas não poderiam ser realizadas em conjunto, uma vez que os conteúdos e as estratégias a utilizar teriam que ser naturalmente diferentes.

Após a identificação, em conjunto com a professora Olga e com os programas nacionais, das matérias que iriam ser abordadas ao longo do ano, ficou decidido que no primeiro período a modalidade de Dança como modalidade de interior e o Futebol e o Andebol como modalidades de exterior. A modalidade de Andebol foi prolongada para o 2º período, juntamente com a Ginástica de Solo. De seguida, iniciámos, no exterior, as modalidades de Voleibol e Basquetebol que se prolongam até ao fim do ano letivo e que são lecionadas juntamente com a Ginástica Acrobática e o Badmínton no 3º período.

O processo que levou mais tempo a planear e a reformular foi a distribuição dos conteúdos pelas aulas da unidade didática. Segundo Bento (2003), muitos professores limitam as unidades didáticas à distribuição da matéria de ensino pelas várias aulas. Tivemos sempre a preocupação, em tentar exercitar e consolidar os conteúdos e exercícios lecionados nas aulas anteriores, ao invés de cair no erro de, em todas as aulas, introduzir novos conteúdos. Esta programação foi constantemente reformulada, a medida que nos íamos apercebendo das dificuldades evidenciadas pelos alunos no decorrer das aulas ou por aulas que não eram lecionadas devido às condições climatéricas.

As unidades didáticas assumiram-se como documentos essenciais para a nossa planificação e leção das aulas. Nas matérias onde apresentamos menor nível de desempenho, como a dança, podemos investigar sobre a modalidade, criando um guia que nos auxiliou na projeção de cada aula em específico.

Por outro lado, a definição prévia dos objetivos a alcançar, de acordo com o desempenho que os alunos haviam demonstrado nas avaliações iniciais, permitiu criar uma planificação diversificada consoante o nível dos alunos. Foram criados diferentes grupos de nível de desempenho, o que permitiu fornecer aos alunos uma diferenciação pedagógica adequada, promovendo que todos pudessem atingir as metas de aprendizagem propostas.

3.1.1.3. Plano de Aula

O plano de aula assume-se como a unidade micro do planeamento de cada unidade didática. Segundo Bento (2003), “de convergência do pensamento e da ação do professor” (p. 101).

A eficácia do ensino está extremamente ligada com a qualidade do planeamento. A pré-organização da aula permite que o professor potencie o tempo de prestação motora dos alunos, rentabilizando os espaços e os materiais disponíveis.

Devemos salientar que apesar do plano de aula ser um documento que se transforma num guia de ação para as aulas, não deve ser visto como algo imutável e definitivo. Pelo contrário, este deve ser ajustável às necessidades e especificidades da própria aula, sempre tendo em vista o sucesso e o benefício a aula é realmente o verdadeiro ponto dos nossos alunos. Graça (2009) completa esta ideia, considerando que o plano de aula deve ser visto como um livro de apoio ao professor e não uma bíblia que se deva seguir à risca.

Apesar do citado, devemos compreender que o plano de aula constitui um documento essencial e fundamental no planeamento a curto prazo.

Assim, foi um documento muito trabalhado desde o início do estágio pedagógico. Depois de algumas reuniões e debates, e com a ajuda das indicações do guia de estágio e da orientadora Olga Fonseca, produzimos um modelo final que seria utilizado pelos três professores estagiários durante o ano letivo. O plano de aula (anexo I) é assim estruturado em três partes: a parte inicial, a fundamental e a parte final. Bento (2003) apresenta uma estrutura semelhante, com a designação de parte preparatória, parte principal e parte final. Para todos estes momentos da aula, estão descritos o tempo e duração das tarefas, os seus objetivos específicos, a organização metodológica, os critérios de êxito ou componentes críticas e as estratégias ou estilos de ensino.

Na parte inicial da aula, estava descrito no plano que os alunos tinham sete minutos para se equiparem, devendo-se depois colocar em meia-lua para ser realizado o registo de presenças. Nesta fase, apresentávamos os objetivos e conteúdos da aula, relacionando-a com os objetivos da unidade didática.

De seguida, poderíamos iniciar a parte fundamental da aula, consoante se o aquecimento era realizado em especificidade ou não. Relativamente ao aquecimento,

tentámos sempre incluí-lo na parte fundamental da aula, com exercícios específicos da modalidade que estava a ser abordada. Contudo, como os alunos gostavam e empenhavam-se muito em exercícios de carácter lúdico, optámos muitas vezes por estes, na medida em que existia um grande empenho motor de todos, conseguindo ao mesmo tempo, promover uma ativação fisiológica do organismo, solicitando os principais grupos musculares que iriam ser utilizados na aula.

A segunda parte do plano, na parte fundamental da aula, era o momento em que eram introduzidos, exercitados e consolidados os conteúdos programados para cada aula da unidade didática, sendo que os exercícios propostos eram criados de forma a irem ao encontro dos objetivos pretendidos. Procurámos optar por criar exercícios semelhantes de aulas para aulas, da forma mais global possível, embora tão analítica quanto necessário. Desta forma, pretendíamos que os alunos tivessem maior sucesso nos exercícios que já lhes eram familiares, sendo que também conseguíamos poupar tempo na instrução, rentabilizando os períodos de prática efetiva dos alunos. Foram utilizados vários estilos de ensino, como o estilo de ensino por tarefa, por descoberta guiada ou por produção divergente, proporcionando aulas extremamente dinâmicas e motivadoras para os alunos.

Na parte final da aula, os alunos faziam um retorno a calma, de forma a estabilizar a frequência cardíaca seguido de um balanço final em conjunto, onde se criavam situações de questionamento e eram transmitidos os objetivos da aula seguinte. Os dez minutos finais de cada aula eram despendidos para os alunos se desequiparem e poderem tomar banho.

A fundamentação do plano de aula era sempre realizada antes da realização da aula, justificando-se o porquê da seleção de cada tarefa e a utilização de cada estratégia e de cada estilo de ensino. Esta justificação assumiu-se como um processo fundamental na criação dos planos de aula uma vez que permitia perceber se as opções estavam a ser bem tomadas e, principalmente, se estas estavam a acontecer de forma consciente, consoante as características e necessidades dos alunos.

Por outro lado, no final de cada aula era redigida a reflexão crítica. Este documento pretendia fazer um balanço sobre a forma como decorreu a aula, destacando os aspetos positivos e negativos e aquilo que poderia ser melhorado nas aulas posteriores. Assim, poderíamos evitar que os mesmos erros voltassem a acontecer em aulas futuras, ou poderíamos destacar quais os exercícios a repetir em situações semelhantes.

Na reflexão crítica, fazíamos também menção às decisões de ajustamento que tinham sido necessárias fazer e à qualidade e pertinência do nosso feedback.

Por todas estas razões, podemos compreender que todo este processo de planeamento e reflexão em grupo e individual teve um grande impacto na nossa melhoria como docentes ao longo do ano letivo, na medida em que nos permitiu verificar o sucesso ou insucesso dos alunos, e o porquê dessa situação, levando a alteração de estratégias que pudessem ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades promovendo a sua superação e o alcance das metas de aprendizagem que haviam sido propostas.

3.1.2. Realização

A fase da realização efetiva do ensino assume-se como o maior desafio no desempenho do docente, uma vez que está sujeito a um grande número de variáveis. Nesta fase, o professor mobiliza uma série de técnicas de intervenção pedagógica, no sentido de maximizar o tempo do aluno na tarefa, e sobretudo, de conseguir que exista uma real aquisição de conhecimentos por parte do aluno nesse tempo de empenhamento motor. Siedentop (1998) acrescenta que o docente eficaz é aquele que encontra meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas negativas ou punitivas.

O mesmo autor (1983) divide esta fase em quatro diferentes dimensões que não aparecem isoladas umas das outras, mas sim interligas e complementares, nomeadamente a dimensão instrução, gestão, clima e disciplina.

No presente capítulo, vamos realizar uma análise destas quatro dimensões, refletindo sobre o trabalho desenvolvido. Esperamos assim, poder caracterizar a nossa prática pedagógica de forma a perceber como foi conduzido o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

3.1.2.1. Dimensão Instrução

A instrução assume um papel fundamental na condução das aulas e no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Esta dimensão engloba toda ação do professor diretamente relacionada com os objetivos de aprendizagem, sejam estes de forma verbal

ou não-verbal. Assim, percebemos que esta dimensão é utilizada em quase toda a aula, podendo surgir sob diversas formas como as preleções iniciais, as demonstrações, os questionamentos, os feedbacks e na conclusão da aula.

Desde cedo, procurámos fornecer preleções curtas e precisas aos alunos de forma a evitar que estes dispersassem a sua atenção e principalmente para conseguir maximizar o tempo efetivo de prática motora. Desta forma, era dado especial cuidado a garantir que a instrução fornecida era pertinente e esclarecedora dos principais aspetos da aula que se queria transmitir. Optava por transmitir o objetivo da presente aula, enquadrando o mesmo objetivo com as aulas anteriores e instruía os alunos sobre a forma como a aula seria organizada. A informação transmitida foi quase sempre apresentada, com os alunos sentados, dispostos em meia-lua à frente do professor. Procurávamos com esta estratégia, conseguir um maior controlo sobre a turma, garantindo que estes estavam a conseguir absorver os conteúdos que lhes eram transmitidos.

No que diz respeito à demonstração, foi uma estratégia utilizada em quase todas as aulas lecionadas com o intuito de fornecer um modelo adequado aos alunos de forma a que estes reconhecessem quais as componentes críticas de cada tarefa ou movimento. Sempre que nos sentíamos confortáveis nas matérias, esta demonstração era feita por nós. Caso contrário, como na modalidade de Dança ou de Ginástica de Solo, era pedido a um aluno de nível avançado na matéria que executasse a demonstração, sempre com observação direta por parte do professor de forma a garantir que não eram transmitidos erros aos alunos.

No que concerne ao questionamento, este foi utilizado principalmente nas fases finais das aulas, para verificar se teria existido uma real aquisição dos conteúdos por parte dos alunos. Pretendíamos assim, promover a reflexão do aluno em torno das aprendizagens e a discussão em conjunto de aspetos fundamentais das matérias. Apesar do citado, o questionamento era também utilizado noutras fases das aulas, na fase inicial, o questionamento era utilizado para garantir que os conteúdos lecionados nas aulas anteriores estavam adquiridos e na parte fundamental, era utilizado de forma a perceber se os conteúdos estavam a ser bem assimilados pelos alunos e quais estavam a ser as suas principais dificuldades.

Durante a condução das aulas, um dos aspetos que consideramos positivos na nossa prestação nesta dimensão, prende-se com a distribuição de feedback pedagógico.

Carreiro da Costa (1995) citado por Cardoso (2014) define o feedback como o “conjunto de intervenções verbais e não-verbais emitidas pelo professor reagindo à prestação motora dos alunos com o objetivo de avaliar, descrever e/ou corrigir a prestação assim como de os interrogar sobre o que fizeram e como fizeram” (p.29). Schmidt (1993) acrescenta que o feedback é qualquer tipo de informação sensorial sobre o movimento, não exclusivamente com referência a erros.

Desde o início do ano letivo, que estávamos conscientes da importância fundamental do feedback na aquisição de competências por parte dos alunos. Assim, procurámos sempre fornecer um grande número de feedback de forma a auxiliar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e a superarem o seu desempenho. A maior dificuldade sentida prendeu-se com a conclusão de todos os ciclos de feedback, uma vez que eram muitos alunos e nem sempre era possível verificar se o erro tinha sido corrigido. No entanto, esta foi uma preocupação que tivemos em conta, e ao longo do ano letivo, pensamos ter sido desenvolvida e melhorada, promovendo um melhor desempenho por parte dos alunos, auxiliando-os nas alterações dos seus comportamentos.

O feedback mais utilizado foi o prescritivo e o avaliativo, embora muitas vezes se tentasse fazer os alunos refletir sobre a sua ação através do feedback interrogativo. Estas situações eram muitas vezes acompanhadas por um estilo de ensino de descoberta guiada ou de produção divergente, nos quais procurávamos que os alunos chegassem as melhores soluções para as tarefas apresentadas.

De referir ainda que a maioria dos feedbacks eram de carácter individual, embora existisse a tentativa de fornecer feedback de grupo ou para a turma. Nestas situações, para garantir que todos nos estavam a ouvir, mandávamos parar a atividade e fornecendo-se o feedback pretendido.

Por outro lado, tentámos evitar o feedback negativo, até porque nos apercebemos que não tinha grandes efeitos sobre os alunos. Optamos assim por elogiar mais os comportamentos corretos do que optar pela reprimenda ou a punição.

A parte final das aulas era sempre destinada a uma reflexão sobre os conteúdos e componentes críticas dos conteúdos lecionados. Nesta fase, utilizávamos o questionamento e a reflexão conjunta sobre as atividades das aulas, garantindo que existia um enfoque sobre as principais componentes críticas dos conteúdos abordados. Nestes momentos, nem sempre era fácil ter todos os alunos concentrados na atividade. Em

primeiro lugar, outros alunos de outras turmas passavam pelo espaço da aula, distraíndo os nossos alunos. Por outro lado, os alunos estavam já cansados e esperavam o momento que lhes fosse dito que poderiam sair. Apesar desta situação, os alunos perceberam que era importante participar nestes momentos da aula, pois se esta reflexão fosse feita por todos sem interrupções, até acabariam por sair mais cedo, o que originou momentos de aquisição de conhecimentos importantes para os alunos.

3.1.2.2. Dimensão Gestão

A gestão e organização do tempo de aula é uma componente chave para proporcionarmos um ensino eficaz na Educação Física, proporcionando uma rentabilização do tempo de empenhamento motor e de aprendizagem dos alunos. Piéron (1996) corrobora esta ideia, afirmando que o tempo conquistado na organização da aula pode ser utilizado na exercitação e conseqüente aprendizagem da matéria.

Numa fase inicial do ano letivo, existiu da nossa parte uma grande preocupação com esta dimensão, tentando ao máximo fazer cumprir os tempos destinados às diferentes tarefas planeadas, acabando por descuidar um pouco as outras dimensões. Com o decorrer do ano letivo, e uma vez identificado este aspeto, procurámos não nos fixar tanto no planeado, mas sim procurar ir ao encontro das necessidades dos alunos, mesmo tendo que por vezes, fazer alterações pontuais no plano de aula. Esta estratégia permitiu-nos aumentar a fluidez e a dinâmica das aulas, beneficiando e promovendo o tempo de prática e as aprendizagens dos alunos.

No entanto, é fundamental referir que continuamos a ter grande preocupação com esta dimensão. No controlo do tempo, procurámos sempre começar e terminar a aula na hora prevista, apresentar as tarefas de forma concisa e breve, e aumentar o tempo de prática através de transições rápidas entre as tarefas.

Por outro lado, outro aspeto positivo na gestão da aula, prendeu-se com a organização prévia de todos os recursos materiais necessários para a aula, o que permitia poupar tempo na preparação do espaço e assim, otimizar o tempo de prática efetiva.

Em algumas modalidades foram compostos grupos que se mantiveram ao longo da unidade didática, fazendo com que existisse poucas quebras e períodos curtos de organização.

Podemos então considerar que a chave para o sucesso nesta dimensão passa por uma boa planificação e preparação de todos os aspetos da aula, aliado a uma boa perceção das dificuldades e necessidades dos alunos na aula em si, que poderá levar à existência de ajustes no plano de aula de forma a promover o sucesso dos alunos. Em jeito de conclusão, podemos afirmar que uma gestão eficaz permite ao professor criar condições propícias ao processo de ensino-aprendizagem, potenciando as aprendizagens dos alunos alcançando-se o sucesso de todos.

3.1.2.3. Dimensão Clima / Disciplina

Para existir sucesso no processo de ensino-aprendizagem é necessário a existência de um clima de aprendizagem positivo e de uma aula bem disciplinada. O professor pode assim desempenhar um papel decisivo no clima da aula e, conseqüentemente, na motivação, confiança, concentração e restantes aspetos que condicionam a predisposição do aluno para aprender (Sena Lino e Viveiros, 2007).

Desde o início do ano letivo, procurámos promover este clima favorável à aprendizagem dos alunos, através da promoção das atitudes e comportamentos positivos, com um encorajamento constante, tentando passar o máximo de entusiasmo e motivação para a prática. Gouveia (2007) corrobora esta ideia quando afirma que “sem a presença da motivação, os alunos em aulas de Educação Física não exercerão as atividades, ou então, farão mal o que for proposto.” Assim sendo, a promoção de motivação e clima positivo nas aulas foi uma preocupação constante no decorrer da nossa intervenção (p.32).

Por outro lado, a garantia de um clima regado e disciplinado foi uma exigência que se impôs desde a primeira aula. Siedentop (1998) acrescenta que cabe ao professor reduzir os fatores perturbadores e os episódios de indisciplina, garantindo a harmonia, para que haja uma atmosfera na qual seja mais fácil aprender. Desta forma, foram apresentadas as regras da disciplina e da aula que deveriam ser cumpridas promovendo um respeito mútuo entre professor-alunos. Estas regras permitiram garantir a segurança dos alunos em todas as atividades e criar um clima favorável à aprendizagem dos alunos. Em relação a esta dimensão, conseguimos ter o controlo da turma no início do ano letivo. No entanto, a meio do primeiro período notamos que os alunos estavam a empenhar-se pouco nas aulas e nos exercícios das modalidades coletivas. Após algumas conversas dirigidas à turma, fizemos ver os alunos que teriam que ter outra atitude nas aulas e

devemos referir que a resposta deles foi excelente, modificando completamente o seu comportamento no resto do ano letivo.

Assim, podemos concluir que existiu um empenho notório dos alunos, que criou uma ótima relação entre professor-aluno e aluno-aluno. Este facto originou a existência de um ambiente propício a aulas dinâmicas com um ambiente sempre positivo extremamente propício a assimilação de conteúdos e ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

3.1.2.4. Decisões de Ajustamento

Esta dimensão pedagógica caracteriza-se pelas decisões tomadas na fase interativa do processo de ensino-aprendizagem, que não são planeadas e que visam ir ao encontro das necessidades dos alunos sentidas pelo professor no momento da realização da prática. Os ajustamentos podem ser das tarefas mais exigentes pedidas ao professor. De facto, no início do ano letivo, aparecemos mais presos ao plano de aula do que numa fase mais avançada do calendário escolar. Esta situação prende-se com o maior à vontade que passámos a ter na lecionação e por um maior conhecimento das características da turma e que ajustes poderiam ter o efeito desejado.

Bento (2003) refere que o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção, depois na realidade. Estas situações imprevistas que acontecem na realidade escolar, obrigou, várias vezes, a uma reformulação parcial ou total do plano traçado. As condições climáticas, a redução do número de alunos participantes na aula, ou inexistência do espaço previsto para a aula são alguns exemplos que obrigaram a tomada de decisão de um ajustamento.

Por outro lado, verificou-se algumas decisões de ajustamento, quando verificamos que os exercícios simplesmente não estavam a ter o efeito pretendido. Nessas situações, optámos por parar de imediato o exercício, alterando o que estava planeado, reduzindo ou aumentando a sua complexidade de forma a poder tornar-se novamente rico, dinâmico e motivador para os alunos.

De referir ainda que além dos ajustamentos aos planos de aula, foram realizadas alterações quer ao plano anual, quer às unidades didáticas das matérias lecionadas. No plano anual, alterámos o planeamento da distribuição das aulas, avaliando o Futebol no primeiro período e prolongando a modalidade de andebol para o segundo. Nas unidades

didáticas, as alterações foram feitas ao nível da sequência e extensão de conteúdos e aconteceram principalmente, devido às condições climatéricas que nos impediam de dar as aulas.

Desta forma, podemos concluir que todas as decisões de ajustamento realizadas foram feitas com o mesmo intuito, o de promover o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, garantindo o seu sucesso na aquisição de conteúdos.

3.1.2.5. Observação das Aulas

De acordo com o Guia de Estágio 2014/2015, foi-nos proposto observar uma aula por semana dos nossos colegas do núcleo, produzindo o respetivo relatório crítico. Mensalmente, deveríamos realizar o mesmo procedimento a uma das aulas da nossa orientadora. Contudo, como a professora Olga não tinha uma turma para lecionar, passamos a observar uma aula extra dos nossos colegas. Logo no início do ano letivo, iniciamos a construção de uma ficha de observação, de forma a uniformizar o registo de observações (anexo II). Este procedimento foi muito útil na medida em que permitia que pudessemos refletir sobre a evolução dos nossos colegas de aula para aula, aconselhando-nos mutuamente.

Podemos concluir assim, que este processo de observação e reflexão crítica foi-nos muito útil pois permitiu que não voltássemos a cometer os mesmos erros que eram observados. Por outro lado, poderíamos utilizar os aspetos positivos, realizando um transfer, depois de adaptado ao nosso contexto específico, para as nossas aulas.

3.1.3. Avaliação

A avaliação é uma dimensão do desempenho do docente de extrema importância, na medida em que se assume como um processo que visa estabelecer até que ponto o objetivo educativo está ou não a ser alcançado (Tyler 1942).

Desde o planeamento, que é fundamental o professor definir o que pretende avaliar, como o vai fazer, para quê e porquê, quando e quem vai avaliar.

Pretende-se assim, que exista uma recolha sistemática de informação, com base em determinados referenciais que permitem retirar conclusões sobre as prestações dos alunos e formular juízos de valor que permitem o controlo, a regulação, a quantificação e a qualificação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A avaliação é assim, um elemento informativo que os alunos e professores podem utilizar para ajustar a sua atividade de forma a superarem as dificuldades reveladas pelos alunos e alcançarem os objetivos a que se propuseram.

Assim, concordamos com Cardinet (1983), quando afirma que a avaliação apresenta três funções essenciais: a regulação dos processos de ensino-aprendizagem, a certificação e a seleção/orientação. O Decreto – Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, corrobora esta ideia, quando apresenta no normativo que “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno”.

A avaliação não deve ser vista como algo negativo e causadora de *stress* e ansiedade nos alunos. Pelo contrário, deve ser encarada como mais um momento de ensino capaz de potenciar as aprendizagens. O professor não deve assim prender-se ao papel avaliativo, continuando a ter preocupações ao nível da gestão da aula, controlando o clima e a disciplina e fornecendo instrução de qualidade. Só desta forma a avaliação poderá adotar um carácter formativo e formador, que procura auxiliar os alunos na superação das suas dificuldades.

De referir ainda que durante a avaliação, pretendeu-se privilegiar um referencial criterial, ao invés de nos limitarmos a comparar os alunos. Esta tarefa transformou-se num grande desafio do estágio pedagógico. Nem sempre se revelou fácil conseguir uniformizar o processo avaliativo uma vez que qualquer avaliação é sempre subjetiva. Muitas vezes, uma avaliação que para nós poderia ser considerada boa, para a professora Olga poderia ser muito boa ou quase perfeita. A avaliação está assim sempre sujeita a subjetividade do observador.

Durante as aulas, a avaliação foi composta por quatro diferentes momentos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, a avaliação sumativa e a auto avaliação. A avaliação diagnóstica decorreu no início de cada unidade didática, a avaliação formativa é um processo que se realizou em grande parte das aulas, a avaliação sumativa realizou-se no final das unidades didáticas e a auto avaliação na última aula de cada período.

3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica caracteriza-se por ter um papel orientador da atividade. Através deste tipo de avaliação, o professor pode perceber em que nível se encontra a turma e cada aluno, detetando as necessidades destes. A partir desta, o professor poderá iniciar o planeamento de acordo com a especificidade do contexto em que está inserido, definindo objetivos que poderão ser estimulantes e alcançáveis pelos alunos.

Ribeiro (1999), completa esta ideia afirmando que a avaliação diagnóstica permite averiguar o nível do aluno face a novas aprendizagens bem como relativamente a aprendizagens anteriores, no sentido de prever dificuldades futuras e, em certos casos, resolver situações presentes. O Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho explica no art.º 25, ponto 2, que “*a avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino*”.

A recolha de dados para a avaliação diagnóstica foi realizada nas primeiras aulas de cada unidade didática no primeiro período. Como referência criterial, utilizamos um documento construído pelo núcleo de estágio, onde constavam os referenciais de cada nível de desempenho para os níveis introdutório, elementar e avançado. Apesar da grelha de avaliação construída apenas pretender dividir os alunos por estes três níveis, esta tarefa revelou-se extremamente difícil para o professor, pois não conhecíamos os alunos e era muito difícil registar os nomes apontar as suas prestações em simultâneo. Para contrariar esta situação, utilizámos os alunos que não faziam aula, para estarem sempre a nossa beira, dizendo os nomes dos alunos enquanto nós registávamos as observações. Outra estratégia utilizada passou por registar em primeiro lugar, os alunos que mais se destacavam, quer pela positiva quer pela negativa. Desta forma, os restantes sabíamos que estariam sempre num nível intermédio entre os dois níveis de desempenho já avaliados.

As avaliações nas modalidades coletivas foram sempre realizadas através de exercícios globais e situações de jogo reduzidas e na Ginástica e Dança em sequências de elementos.

Esta avaliação permitiu tomar decisões e estabelecer objetivos, conteúdos e estratégias coerentes com o nível da turma. Em algumas modalidades, em que optámos por utilizar grupos hétéros ou homogéneos, podemos construir os mesmos com base nos

níveis de desempenho observados. Por último, esta recolha de informações permitiu a recolha de dados importantes, de forma a poder individualizar o ensino em casos onde existia grande amplitude de capacidades (como aconteceu na Ginástica de Solo).

3.1.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa assume-se como uma dimensão fundamental no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Scriven (1967) acrescenta a ideia que a avaliação formativa estabelece-se como um processo que é concebido com o intuito de o professor ter a possibilidade de realizar ajustamentos sucessivos no desenvolvimento de um novo currículo. Podemos assim compreender que é através deste tipo de avaliação que o professor pode identificar as dificuldades dos seus alunos e as situações problemáticas que estão a acontecer de forma a poder ajustar o ensino às necessidades reveladas.

Esta vertente da avaliação formativa, vem exposta no normativo do Decreto-Lei 139/12 de 5 de julho, Artigo 24º, ponto 3 quando afirma que a avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas a obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

Bloom (1971) citado por Barreira, Boavida e Araújo (2006) referia que através da avaliação formativa, o professor tem a possibilidade de adaptar a ação pedagógica do consoante as necessidades de cada aluno. Estas adaptações foram realizadas várias vezes ao longo do ano, uma vez identificadas as necessidades dos alunos.

A avaliação formativa ou formadora era realizada em todas as aulas, quando fazíamos a reflexão crítica de cada aula. Nestes momentos de análise, preocupávamo-nos em destacar preocupações específicas com alguns alunos que não estavam a acompanhar as aprendizagens, definindo estratégias para as aulas futuras e adequando as tarefas ao seu nível de desempenho.

Este tipo de avaliação assumiu assim uma extrema importância no sucesso do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permitiu verificar que certos conteúdos não estavam a ser adquiridos pelos alunos, o que nos levou a alterar o nosso planeamento,

adequando-o as dificuldades e necessidades reveladas pela turma, promovendo o seu sucesso e motivação nas atividades.

3.1.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa foi realizada no final de cada unidade didática com o propósito de verificar aquilo que os alunos adquiriram e são capazes de executar depois de um determinado período de ensino-aprendizagem. Ribeiro (1999), acrescenta que a avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.

Como foi dito anteriormente, a avaliação sumativa foi realizada nas últimas aulas das Unidades Didáticas, após a consolidação dos conteúdos definidos. Foi realizada através da observação direta e no caso da modalidade de dança com recurso a filmagens.

A avaliação foi realizada numa escala de 0 a 20 valores, definida para classificar a performance dos alunos. A avaliação foi feita em conjunto com a nossa orientadora, de forma a tentar minimizar a subjetividade da observação.

Foram elaboradas, para cada modalidade, uma grelha de registo das avaliações (anexo V), com critérios específicos definidos consoante os conteúdos abordados. Procurámos realizar a avaliação sempre da mesma forma como haviam sido realizadas as aulas, isto é, com exercícios globais e próximos da situação formal. Estes exercícios foram realizados nas aulas anteriores à avaliação, para que no momento avaliativo, os alunos pudessem sentir-se mais confortáveis no seu desempenho, além de conseguirmos poupar tempo de instrução e organização da aula, rentabilizando o período avaliativo.

Pretendíamos assim que a avaliação sumativa refletisse a evolução conseguida pelos alunos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Como podemos observar pelos resultados obtidos, os objetivos propostos foram largamente alcançados, graças a uma rotina de trabalho diário e ao empenho dos alunos na superação das suas dificuldades.

3.1.3.4. Autoavaliação

A Autoavaliação foi realizada na última aula de cada período com a finalidade de fazer os alunos refletirem sobre as suas aprendizagens e prestações na aula de educação física, desenvolvendo o seu sentido de responsabilidade e de espírito crítico.

Para que os alunos conseguissem preencher a grelha de autoavaliação (anexo VII), apenas foram referidas as classificações dos testes práticos e as classificações dos testes de condição física. O domínio cognitivo e psicomotor apresentava uma classificação de 95% e as atitudes e valores, 5%. Após os alunos saberem as classificações dos testes práticos, deviam autoavaliar-se relativamente ao empenho e a sociabilidade, de 0 a 5 valores.

As classificações dos testes práticos eram fornecidas, aos alunos, apenas sob a forma qualitativa, pois ainda poderiam ser alvo de alterações.

O preenchimento da grelha de autoavaliação devia ser realizado da seguinte maneira: no parâmetro das atitudes e valores, os alunos deviam-se autoavaliar de 0 a 5 valores. Uma vez somado os quatro itens, obtiam uma classificação de 0 a 20. O parâmetro do domínio cognitivo e psicomotor estava dividido entre as atividades físicas e os testes de aptidão física. Enquanto as classificações dos testes práticos eram fornecidas qualitativamente, os testes de aptidão física, por serem uma medida exata, poderiam ser fornecidos quantitativamente.

Com os dados transmitidos, os alunos apenas necessitavam de efetuar alguns cálculos. Assim, após somarem as atitudes e valores deviam multiplicar pela percentagem atribuída a este parâmetro. O mesmo procedimento acontecia com o domínio cognitivo e psicomotor, isto é, multiplicando por 85% e 10% respetivamente. Desta forma, poderiam obter a sua classificação final.

4. COMPONENTE ÉTICO – PROFISSIONAL

A ética profissional do professor caracteriza-se pelo conjunto de valores e normas de conduta pelas quais qualquer professor, independentemente da área disciplinar deve reger a sua atuação pedagógica.

Neste sentido, desde o início do ano letivo que encarámos o Estágio Pedagógico com um sentimento de total empenhamento e dedicação à profissão no intuito de procurar melhorar e desenvolver a nossa prática pedagógica, promovendo o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente dos nossos alunos.

4.1. Comunidade Escolar

Desde o primeiro dia de Estágio, que a nossa presença foi muito bem recebida por toda a comunidade escolar. Todos os professores e funcionários nos trataram como mais um professor, estando sempre disponíveis para nos ajudar no esclarecimento de dúvidas ou na resolução de problemas que tivéssemos.

Por outro lado, procurámos sempre estar disponíveis para ajudar em todas as atividades e ações que a escola foi desenvolvendo ao longo do ano.

Foi assim, neste clima de reciprocidade e de respeito mútuo que se desenvolveu a nossa relação com a comunidade escolar ao longo do ano letivo.

4.2. Núcleo de Estágio e Grupo Disciplinar

Como já foi referido anteriormente, penso que tivemos muita sorte em poder contar, durante todo o ano letivo, com o apoio quer do núcleo de estágio, quer do grupo disciplinar, que sempre fizeram questão de nos fazer sentir como mais um colega professor, estando sempre disponíveis para ajudar e auxiliar em qualquer dificuldade que tivéssemos. Este trabalho de equipa e esta reflexão em grupo sobre a nossa atividade foi fundamental no nosso desenvolvimento como docentes e na nossa integração como professores no grupo disciplinar e na escola.

Desde o início do ano letivo, que procurámos também ter uma participação ativa em todas as atividades do grupo disciplinar, participando nas reuniões do grupo

disciplinar de forma a tentar absorver o máximo de conhecimento e de experiências possível.

Durante as atividades desenvolvidas pelo núcleo de estágio, os professores foram fantásticos na forma como sempre estiveram disponíveis para ajudar e participar nos eventos. Aproveitámos a sua experiência e dinamismo para criar eventos únicos e extremamente gratificantes tanto para os alunos como para a restante comunidade escolar.

Em relação ao núcleo de estágio, este foi sempre muito bem orientado pela professora Olga, que nos dirigia, através de uma descoberta guiada, para os objetivos do Estágio Pedagógico. Privilegiámos sempre o trabalho em equipa e o espírito de iniciativa dos estagiários, criando-se uma ótima relação entre todos os elementos.

4.3. Turma

Relativamente à intervenção pedagógica junto da nossa turma, procurámos em todos os momentos, centrar o processo de ensino-aprendizagem, junto dos seus principais protagonistas, os alunos.

Procurámos, com o auxílio da nossa orientadora, criar planos de aula inovadores e dinâmicos, que beneficiassem os ganhos nas aprendizagens ao mesmo tempo que davam uma motivação extra aos alunos para a prática da educação física. Este processo foi sendo melhorado ao longo do ano letivo, numa perspetiva de tentativa-erro, adaptando-se progressivamente e da melhor forma possível, ao contexto específico em que nos inseríamos. Desta forma, podemos potenciar as aprendizagens de todos os alunos, cada um evoluindo ao seu ritmo. Os estudos realizados através dos questionários, no início do ano letivo, também foram extremamente importantes, na medida em que nos permitiram conhecer a realidade familiar da nossa turma e ter em conta casos que poderiam gerar uma maior preocupação.

Por outro lado, procurámos desde o início do ano letivo, sermos um exemplo a seguir pelos alunos. Desta forma, a assiduidade e pontualidade foram duas características que para nós foram essenciais ao longo do estágio, chegando sempre à escola, pelo menos, trinta minutos antes da aula começar, de forma a poder preparar todo o material e preparar o espaço da aula de forma a que os alunos pudessem ver o seu tempo de prática maximizado.

4.4 Questões Dilemáticas

No decorrer do estágio pedagógico deparamo-nos com vários dilemas da forma mais pertinente de atuar nas várias dimensões pedagógicas. Estas questões dilemáticas, já foram abordadas ao longo do presente relatório de estágio e surgiram maioritariamente pela confrontação das aprendizagens teóricas que tivemos ao longo do curso e da sua aplicação prática e num contexto específico.

Relativamente ao planeamento, o primeiro problema surgiu aquando da rotação de espaços (roulement) que condiciona o planeamento dos episódios de ensino, e pela opção por uma periodização segundo um modelo por blocos. Por outro lado, sentimos algumas dificuldades na realização dos documentos de planeamento inicial, como o plano anual e as unidades didáticas pois ainda não conhecíamos muito bem a turma, pelo que foi difícil estabelecer objetivos adequados para o seu nível e para as suas especificidades. Através da avaliação diagnóstica e dos conselhos da professora Olga, conseguimos estabelecer quais os objetivos “concretizáveis” para a turma, ao mesmo tempo que nos permitia realizar uma diferenciação pedagógica de forma a que todos pudessem evoluir consoante o seu nível de desempenho e as suas necessidades de aprendizagem.

Quanto à realização pedagógica, o primeiro grande dilema que tivemos de superar foi o de não parecermos demasiado “agarrados ao papel” e ao planeamento. Este foi um dos aspetos que mais evoluímos ao longo do Estágio Pedagógico, devendo um grande agradecimento à professora Olga, que nos estimulou a sair da nossa zona de conforto e a desenvolver uma grande e importante capacidade de adaptação ao inesperado (como a chuva, troca de instalações, etc.).

O outro grande dilema que enfrentámos, principalmente no primeiro período, passava pela falta de motivação dos alunos pela prática desportiva. Depois da aplicação de várias estratégias, alguns “castigos” e de algumas conversas disciplinadoras, conseguimos gerar uma série de rotinas de trabalho que potenciavam a motivação dos alunos para as aulas. Por outro lado, a escolha dos exercícios passou a ser feita de acordo com os gostos dos alunos, que se dedicavam imenso em todas os exercícios que tivessem competição direta com outros elementos da turma.

No que concerne à avaliação, o maior dilema que surgiu, foi o de conseguir quantificar os comportamentos observados sem sermos parciais e injustos com os alunos. Através de várias “revisões” e discussões das notas em conjunto com os restantes

elementos do núcleo de estágio, conseguimos avaliar os alunos de forma justa, atribuindo o valor real as suas prestações ao longo do ano letivo.

5. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA - Análise do feedback pedagógico fornecido pelo professor de educação física e os seus efeitos práticos nos alunos.

5.1 Introdução

Com a crescente crise de valores em que vive a sociedade atual, acrescidos a graves períodos de crise económica, a sociedade tem-se virado para a escola e para o professor como um dos principais intervenientes de um processo de mudança que todos percebem que deve acontecer. Desta forma, as exigências que são atribuídas ao professor têm vindo a tornar-se cada vez maiores. A partir da década de 70, existiu um aumento exponencial de estudos relacionados com a eficácia pedagógica da Educação Física. Estes estudos aparecem com o principal objetivo de “identificar, clarificar e especificar a “natureza” das interações que ocorrem nas aulas de Educação Física” (Carreiro da Costa, 1995).

Os resultados destes trabalhos permitiram à comunidade científica isolar e identificar uma série de variáveis que podem ter uma grande influência sobre a qualidade e a eficácia do ensino em educação física. É neste sentido que surge o termo Feedback pedagógico, dentro da temática da instrução. Este é caracterizado como uma das variáveis capazes de influenciar o sucesso pedagógico, assumindo-se como um elemento essencial para a modificação do comportamento e prestação motoras dos praticantes (Pestana, 2006).

No presente estudo, vamos dar especial importância ao feedback transmitido pelo professor aos seus alunos após a observação de determinado acontecimento e de que forma esta variável influi na eficácia de ensino e na modificação de comportamentos.

De facto, o feedback assume-se como uma ferramenta fundamental e imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o professor deve ter sempre a preocupação que este seja específico e congruente com a matéria de ensino que está a ser lecionada, pois apenas desta forma, pode ser eficaz.

Siedentop (1991) definiu a instrução como o conjunto de comportamentos de ensino, que fazem parte do reportório do professor relativos à transmissão de informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino, acrescentando o de comunicar as informações pertinentes nos momentos oportunos. Orientados por esta linha

de raciocínio, parece-nos importante identificar e isolar fatores que podem influenciar o sucesso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

5.2 Enquadramento Teórico

O processo de instrução

O sucesso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem engloba um grande conjunto de fatores que poderão influenciar o seu resultado final. Um dos aspetos ao qual se tem dado cada vez maior importância neste âmbito passa pelos estudos sobre a informação transmitida pelo professor aos seus alunos.

De facto, a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas (Rosado & Mesquita, 2011). Os mesmos autores acrescentam que a transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem. Sem instrução muito dificilmente os professores conseguiriam orientar o processo de ensino de forma a ir ao encontro dos objetivos delineados.

O professor deve ter a constante preocupação em otimizar a qualidade da informação transmitida aos seus alunos, procurando ser claro e conciso de forma a conseguir passar a mensagem. De forma a conseguir promover e otimizar a qualidade de instrução, Rink (1993) cit. por Rosado & Mesquita (2011) refere que um dos fatores que ajuda a melhorar a atenção e a comunicação entre os agentes de ensino e os praticantes é a clareza da apresentação, de forma a: orientar o praticante para o objetivo da tarefa, a dispor a informação numa sequência lógica; apresentar exemplos corretos e errados; personalizar a apresentação; repetir assuntos difíceis de compreender; recorrer a experiências pessoais dos atletas; a apresentar a tarefa de forma dinâmica.

Podemos verificar que a instrução poderá assumir diferentes papéis consoante a função que se lhe pretenda dar. Rosado e Mesquita (2008) referem a função de informação (instrução para facilitar as aprendizagens), de controlo (e.g. controlar se as aprendizagens estão a ser adquiridas) e de motivação (e.g. expressar a satisfação ou o desaprovamento).

E importante compreender que a instrução assume-se como mais uma importante estratégia de ensino. Tal como Siedentop (1991) sublinha, o termo instrução refere-se aos comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor ou treinador para comunicar informação substantiva.

A instrução poderá revestir-se de diferentes formas e de ser fornecida em diferentes momentos. Em relação às formas que pode assumir, devemos distinguir a comunicação verbal, como a transmissão de palavras-chaves, da comunicação não verbal, como a demonstração. Por outro lado, em relação aos momentos em que a instrução é fornecida, devemos destacar o momento anterior à prática, através das preleções, as explicações e as demonstrações, o momento que se passa durante a prática, recorrendo-se à emissão de feedback, e o momento posterior à prática através da análise das prestações dos alunos e das correções à prática desenvolvida.

Podemos assim concluir que a comunicação exerce um inquestionável papel na orientação do processo de ensino-aprendizagem, qualquer que seja o contexto em que se estabelece (Leith (1992), citado por Mesquita (1998)).

O Feedback Pedagógico

Dentro do processo da instrução, surge o conceito de feedback pedagógico. Este assume-se como uma das variáveis mais capazes de influenciar o sucesso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de feedback pedagógico define-se como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman e Tobey, 1978 cit. Mesquita, 1998). Carreiro da Costa (1988); Graça (1991) & Rodrigues (1995) afirmam que esta variável (feedback), juntamente com o empenho motor, são apontados pela investigação pedagógica como aquelas variáveis que têm um maior valor preditivo sobre os ganhos de aprendizagem.

Podemos perceber assim a grande importância que esta dimensão da instrução assume o repertório estratégico de um professor. Neste sentido, Mesquita (1998) corrobora este pensamento, afirmando que o feedback apresenta-se como uma mais-valia

do professor ou do treinador no processo de interação pedagógica. Piéron (1985) acrescenta que o feedback se constitui como fundamento de dois processos complementares: a aprendizagem e o ensino, que se materializa na funcionalidade que lhe é conferida, isto é, serve de fonte de informação complementar e meio de motivação para a aprendizagem. Seguindo esta linha de raciocínio, Bento (1987) complementa este pensamento, salientando que a informação prestada pelo professor visa dotar os alunos de conhecimentos sobre aspetos ligados à realização da tarefa, procurando também criar os pressupostos para que os alunos possam, autonomamente, operacionalizar os meios e métodos que lhe permitam atingir um determinado objetivo.

No entanto, é imperativo que exista uma apropriação do conteúdo informativo do feedback ao nível dos praticantes, pois constitui-se como um fator que interfere relevantemente com os resultados da aprendizagem (Mesquita, 1998). Caso contrário, o feedback poderá ter o efeito contrário ao pretendido, chegando mesmo a influenciar negativamente as prestações dos executantes.

Desta forma, e face às diferentes conclusões que diferentes estudos chegavam, foi necessário isolar as várias dimensões do feedback pedagógico, alterando-se o enfoque do estudo para a quantidade do feedback fornecido pelo professor-treinador, para a análise qualitativa do feedback fornecido.

O Feedback Pedagógico – uma variável multidimensional

Tal como foi anteriormente citado, a investigação sobre o feedback pedagógico começou por centrar-se mais em aspetos quantitativos da sua emissão. Estes estudos, tinham em especial atenção elementos importantes para a análise da prestação do professor, como a frequência de ocorrência e duração dos feedbacks, mas ignoravam a análise qualitativa do feedback pedagógico, nomeadamente quanto ao seu perfil multidimensional e às várias dimensões do feedback pedagógico

O estudo do feedback transitou, de um plano de análise quantitativa para um plano de análise qualitativo e multidimensional (Piéron, Neto e Costa, 1985).

Atualmente considera-se que tanto a quantidade como a qualidade da informação são determinantes para a eficácia e compreensão da transmissão da

informação (Quina et al., 1995; Piéron, 1996, cit. por Barroja, 2005, cit. Por Soares, 2008), uma vez que as duas perspectivas coexistem e se interpenetram no processo de ensino-aprendizagem (Marques, 1995).

Torna-se assim essencial isolar as dimensões que, segundo Piéron e Gonçalves (1987) cit. Ribeiro et al. (2008), são merecedoras de especial atenção: a dimensão objetivo/natureza, a dimensão forma, a dimensão direção, a dimensão referencial e a dimensão afetividade.

Dimensão Objetivo

A dimensão objetivo/natureza caracteriza-se pelas intervenções do professor no sentido de modificar ou reforçar a performance do aluno.

Esta dimensão pode subdividir-se em quatro categorias: a avaliativa, prescritiva, descritiva e interrogativa.

Na vertente avaliativa o professor fornece uma apreciação ou um juízo de valor, adotando um cariz de aprovação ou de desaprovação. Esta assume-se como a forma mais simples de intervenção pedagógica que um professor pode fornecer aos seus alunos. Contudo, de acordo com Piéron (1999) o professor deve ter em consideração que demasiadas avaliações positivas podem cair na rotina e transformar-se em “barulho pedagógico”. No sentido contrário, Soares (2008) refere que demasiadas avaliações negativas podem levar à desmotivação e desinteresse do aluno ou atleta.

Na vertente prescritiva, o professor fornece indicações de como a próxima execução será realizada, indicando uma solução ao aluno ou atleta (Piéron, 1999; Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga & Ferreira, 1990). Ribeiro et al. (2008) salienta que este tipo de feedback costuma ocorrer na fase inicial da aprendizagem ou quando a tarefa se revela mais difícil de aquisição para os alunos.

Na vertente descritiva, o professor fornece uma descrição ao atleta da forma como este desempenhou o movimento ou a tarefa. Esta poderá ser dada de forma global, ou apenas para parte do movimento, podendo-se realizar uma síntese dos principais critérios de execução do movimento de forma a comparar a execução do aluno com um modelo ideal.

Na última vertente, interrogativa, o professor interroga os alunos acerca da sua prestação, tendo o objetivo de conseguir que os alunos façam uma reflexão sobre os seus erros e sobre as melhores formas de se poderem autocorriger” (Piéron, 1992; Piéron, Neto e Costa, 1985). Desta forma, esta vertente da dimensão objetivo pretende envolver o aluno numa atividade cognitiva de autoavaliação e autocorreção (Rosado e Mesquita, 2009).

Os estudos realizados em contexto escolar e de treino revelam uma maior preponderância, em termos quantitativos, de algumas dimensões sobre outras. Um dos primeiros estudos realizados neste âmbito foram o de Piéron e Gonçalves (1987), que pretendiam analisar e descrever o feedback fornecido em dois contextos diferentes como a aula de educação física e o treino desportivo. Os resultados obtidos mostraram que na aula de educação física existiu uma maior emissão de feedback prescritivo (62,8%), seguido de feedback descritivo (13,8%), do feedback avaliativo (12,8%) e do feedback interrogativo (8,3%).

Rodrigues (1990), citando Gonçalves (1985), Tobey (1974), Hassan (1986) e Brunelle e Carufel (1982), recolheu dados para comparação e apresentou, na dimensão objetivo, valores que apontam para uma maior emissão do feedback prescritivo (valores entre 18.4% e 59.6%) e avaliativo (valores entre 12.8% e 53%).

Serra e Graça (2003), analisando dois grupos de professores mais experientes e outros em estágio, chegaram a conclusões semelhantes. Os resultados obtidos mostraram números semelhantes aos estudos anteriormente apresentados, apontando para uma maior tendência em utilizar o feedback prescritivo (20,67%) e o avaliativo (17,91%), aparecendo por último o feedback interrogativo (2,80%).

Dimensão Forma

As várias vertentes da dimensão forma distinguem-se pelo canal de comunicação utilizado pelo professor para fornecer feedback aos seus alunos. Este canal de comunicação poderá ser: visual, auditiva, quinestésica e mista (Piéron, 1999; Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues e Ferreira, 1998).

Na categoria visual, o professor fornece aos seus alunos uma demonstração da execução ideal ou do erro que estes estão a executar. Segundo Scully e Newell (1985, cit Magill e Schoenfelder-Zohdi, 1996, cit Soares, 2008), o feedback visual permite ao

professor fornecer informação direta aos alunos, através dos canais de comunicação visuais, estabelecendo os critérios apropriados da tarefa e de como o resultado da prática permite a execução da habilidade conforme o pretendido.

Quando o feedback é auditivo, o professor realiza uma intervenção exclusivamente oral (Piéron, 1999; Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues e Ferreira, 1998). Esta é a forma de intervenção mais comum para os professores.

O feedback pedagógico enquadra-se na categoria quinestésica, quando o professor utiliza ajudas ou manipulações corporais de forma a modificar o comportamento ou performances dos praticantes.

Por último, na categoria mista o professor utiliza mais do que uma das categorias em simultâneo (Piéron, 1999; Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues e Ferreira, 1998). Na categoria mista, podem-se encontrar várias combinações de categorias, como a auditivo-visual, ou a auditivo-cinestésica. Rosado (1997) acrescenta que estas permitem ao praticante receber a mensagem de formas diferentes, dando-lhe a possibilidade de resolver potenciais insuficiências de compreensão que a utilização de uma só forma de emissão pode ocasionar.

Os estudos realizados em contexto escolar e de treino revelam uma maior preponderância, em termos quantitativos, de algumas categorias sobre outras. Markland e Martinek (1988), num contexto de treino, apuraram que o feedback auditivo é o mais comum, 67,26%, seguindo-se a forma combinada auditivo-visual, com uma percentagem de 29,32%. Por outro lado, a forma quinestésica obteve as percentagens de ocorrência mais baixas, com apenas 0,15%.

Rodrigues (1990) tirou conclusões semelhantes, com o feedback auditivo a ser o mais predominante nos seus estudos.

Serra e Graça (2003) corroboram os resultados apresentados, referindo que o feedback auditivo é a forma mais usual de emissão de feedback (41,25%), seguindo-se da categoria mista, nomeadamente a auditiva-visual e a auditiva-quinestésica.

Dimensão Direção

Em relação à dimensão direção, esta pode subdividir-se em três categorias, em função do destinatário da informação, nomeadamente a individual, a de um subgrupo ou a um coletivo (turma).

Vários fatores poderão influenciar a direção do feedback. Rodrigues (1990), afirma que dependendo da modalidade considerada ou da tarefa a desempenhar, a direção do feedback poderá variar.

Rosado (1988, cit. por Rosado e Mesquita, 2009) realçam que a maior parte dos feedbacks são individuais, de forma a garantir a necessária individualização das correções do professor.

Richheimer e Rodrigues (2000) tiram conclusões que apontam no mesmo sentido com o feedback individual (91%) a ser o mais utilizado em relação ao feedback de grupo (7%) e do coletivo (2%).

Dimensão Afetividade

A dimensão afetividade está relacionada com a reação, positiva ou negativa, que o professor tem à prestação do aluno (Serra, 2001).

O professor deverá ter a preocupação em não se concentrar exclusivamente nos erros cometidos, de forma a não criar um clima de desmotivação e desinteresse pela prática. Pelo contrário deve procurar fornecer os feedbacks de uma forma positiva que permite melhorar o clima da turma, devido ao aumento dos encorajamentos e dos elogios das boas atuações dos alunos, bem como possibilitar o reforço do que está a ser realizado (Black e Weiss, 1992; Lacy e Darst, 1985, cit. Rosado e Mesquita, 2009).

5.3 Objetivos

Objetivo Geral

Este estudo tem como objetivo a análise da informação transmitida pelos professores estagiários de educação física, no que respeita à emissão de feedback nas suas aulas, contabilizando e caracterizando (de forma quantitativa e qualitativa) as suas intervenções e aferindo se estas tiveram efeitos no comportamento dos alunos.

Objetivos Específicos

- Caracterizar os feedbacks fornecidos pelos professores estagiários nas aulas de educação física das modalidades de Badmínton e Ginástica de Solo, relativamente à dimensão objetivo;

- Caracterizar os feedbacks fornecidos pelos professores estagiários nas aulas de educação física das modalidades de Badmínton e Ginástica de Solo, relativamente à dimensão direção;

- Caracterizar os feedbacks fornecidos pelos professores estagiários nas aulas de educação física das modalidades de Badmínton e Ginástica de Solo, relativamente à dimensão afetividade;

5.4 Metodologia

Amostra

Deste estudo fizeram parte duas turmas do 11º ano da Escola Secundária Homem Cristo. A amostra é constituída pelos dois professores e pelos 54 alunos que compõem a turma.

Recolha de dados

A recolha de dados, realizada através da observação direta das aulas, decorreu durante o segundo período, no mês de Março, sendo observado duas aulas de cada professor.

Para realizar a gravação em áudio das aulas, recorreu-se a um Smart Phone 4. Foram gravadas quatro aulas de 90 minutos e estas foram selecionadas tendo em consideração a proximidade que o observador pretendia ter sobre o professor. Assim, escolheu observar as aulas que seriam lecionadas no espaço do ginásio, de forma a conseguir uma observação mais fidedigna da instrução fornecida pelo professor.

Durante a observação, realizava-se uma integração de cada feedback nas diferentes dimensões a que pertenciam, nomeadamente quanto ao objetivo, na direção e afetividade.

De forma a tornar mais célere o processo de codificação e de registo para formato digital, criou-se uma tabela de registo dos feedbacks fornecidos pelo professor e de que forma estes produziam efeito nos alunos nos momentos imediatamente a seguir à instrução.

Quadro 1 – Quadro de registo dos feedbacks emitidos

<u>Dimensão</u>	<u>Categoria</u>	<u>Frequência de Ocorrências</u>	<u>Mudanças de Comportamento/ desempenho positivas</u>
Objetivo	Prescritivo		
	Avaliativo		
	Descritivo		
	Interrogativo		
Direção	Individual		
	Classe/Turma		
Afetividade	Positivo		
	Negativo		

Procedimentos Estatísticos

A análise estatística das variáveis recolhidas foi realizada através do programa Microsoft Excel 2013. Para analisar a informação fornecida pelos professores estagiários e os seus efeitos sobre o comportamento dos alunos, recorreu-se às técnicas de estatística descritiva, nomeadamente às medidas de tendência central (média) e frequências.

Fiabilidade dos Resultados

De forma a garantir e testar a fiabilidade dos resultados obtidos, decidimos optar por averiguar a fiabilidade intra-observador, ou seja, verificar se o mesmo observador em diferentes momentos espaçados no tempo, codifica da mesma forma o mesmo acontecimento (Rink, 1985).

Para retirar esta conclusão, foi utilizada a fórmula de cálculo de percentagens de acordos (Mars, 1989; Bellack, cit. por Barroja, 2005), aplicada em 10% da amostra de cada aula.

Os valores de concordância encontrados situam-se nos 94% pelo que se encontram nos valores entre os 90% e os 100% indicados como valores aceitáveis por Mars (cit. por Soares, 2008).

5.5 Apresentação dos Resultados

Análise do Feedback Pedagógico Fornecido

Durante as quatro aulas de educação física observadas, foram emitidas e classificadas 590 unidades de informação. Desta forma, podemos concluir que em média por aula, os professores forneceram 148 feedbacks aos alunos.

O quadro seguinte representa o número total de feedbacks fornecidos pelos professores estagiários em cada uma das suas aulas.

Quadro 2 – Quantidade de feedbacks emitidos

<u>Quantidade de feedbacks emitidos</u>	
Aula de Ginástica de Solo (90 minutos)	<i>161</i>
Aula de Ginástica de Solo (90 minutos)	<i>155</i>
Aula de Badmínton (90 minutos)	<i>133</i>
Aula de Badmínton (90 minutos)	<i>141</i>

Análise Descritiva Geral

O quadro seguinte demonstra de uma forma resumida o feedback pedagógico que foi transmitido pelos professores estagiários durante as suas aulas.

Quadro 3 – Feedback transmitido durante a aula

<u>Dimensão</u>	<u>Categoria</u>	<u>Média</u>	<u>%</u>
Objetivo	Prescritivo	60	41%
	Avaliativo	68	46%
	Descritivo	12	8%
	Interrogativo	8	5%
Direção	Individual	111	75%
	Classe/Turma	37	25%
Afetividade	Positivo	92	62%
	Negativo	56	38%

Análise do feedback por dimensões

Através da análise ao quadro nº 3, é possível realizar uma análise mais pormenorizada do feedback fornecido, decompondo-o nas respetivas dimensões e categorias que nos propusemos a observar.

Através da sua leitura, verifica-se que os professores estagiários privilegiam, em relação à dimensão objetivo, os feedbacks prescritivos (41%), que foram utilizados em média 60 vezes por aula, e avaliativos (46%), utilizados em média 68 vezes por aula. De seguida, aparece o feedback descritivo, com 8% e 12 ocorrências e o feedback interrogativo, com apenas 5% e 8 das ocorrências.

Por outro lado, em relação à dimensão direção, em todas as aulas o feedback mais predominante foi o feedback individual. Este foi fornecido em média 111 vezes por aula o que corresponde a 75% das ocorrências. O feedback dirigido para a classe ou turma,

aconteceu uma menor percentagem de vezes, contabilizando 37 ocorrências por aula, o que corresponde a uma percentagem de 25%.

Em relação à afetividade, o feedback positivo foi fornecido em maior número (uma média de 92 ocorrências a que corresponde uma percentagem de 62%), embora existissem alguma percentagem de feedback com afetividade negativa (uma média de 56 ocorrências a que corresponde uma percentagem de 38%).

O quadro nº 4, apresentado de seguida, demonstra de que forma o feedback pedagógico que foi transmitido pelos professores estagiários teve algum efeito positivo sobre os alunos, nos momentos imediatamente posteriores à sua emissão.

Quadro 4 – Efeitos do feedback sobre os alunos

<u>Dimensão</u>	<u>Categoria</u>	<u>Mudanças de</u> <u>Comportamento/</u> <u>desempenho positivas</u>	<u>Sem mudanças</u> <u>de</u> <u>comportamento</u>
Objetivo	Prescritivo	41%	59%
	Avaliativo	44%	56%
	Descritivo	75%	25%
	Interrogativo	56%	44%
Direção	Individual	53%	47%
	Classe/Turma	6%	94%
Afetividade	Positivo	77%	23%
	Negativo	17%	83%

Em relação às mudanças de comportamento nos momentos imediatamente posteriores à emissão de feedback, podemos verificar que alguns comportamentos alteraram-se mais vezes consoante a dimensão do feedback considerada.

No que concerne à dimensão objetivo, a maior percentagem de alteração de comportamentos verificou-se no feedback descritivo (75%), embora este tenha sido muito

pouco utilizado como verificámos anteriormente. De seguida, aparece o feedback interrogativo, com 56% de alterações de comportamento positivas. Uma vez mais, os números absolutos da emissão deste feedback foram muito diminutos o que poderá comprometer a fiabilidade dos dados. Em terceiro lugar, aparece o feedback avaliativo, no qual existiram 44% de alterações positivas de comportamento. Por último, aparece o feedback prescritivo com valores próximos do feedback avaliativo (41%).

Quanto à direção do feedback, verificou-se que no feedback individual existiram 53% de alterações positivas de comportamento, enquanto as poucas emissões para a turma apenas tiveram 6% de alterações positivas de comportamento.

Por último, na dimensão afetividade, os alunos revelaram alterar o seu comportamento de forma positiva após o reforço positivo do professor em 77% das ocorrências. Em relação ao feedback negativo, estas apenas tiveram efeitos positivos nos alunos 17% das vezes.

5.6 Discussão do Resultados

Analisando os resultados obtidos, podemos desde logo verificar que os resultados obtidos têm valores médios da emissão de feedback que vão ao encontro, ou mesmo ultrapassando os valores apresentados nos estudos de Quaterman (1977) e Fink e Siedentop (1989) (cit. Por Siedentop, 1991) que eram entre 30 a 60 feedbacks por cada 30 minutos de aula.

Contudo, o número absoluto de emissão de feedback poderá significar pouco na eficácia do professor. Em primeiro lugar, porque nem sempre o feedback poderá estar a ser fornecido com valor pedagógico, com a capacidade de ajudar a alterar os comportamentos dos alunos. Por outro lado, é fundamental o professor perceber quando deve fornecer feedback aos alunos e quando, por outro lado, deve procurar dar uma hipótese dos alunos poderem refletir e serem capazes de gerar o seu próprio feedback intrínseco (Magill, 1994).

Relativamente à dimensão objetivo, podemos constatar que o feedback que se verificou mais vezes nas aulas observadas foi o avaliativo, embora com valores muito

próximos do prescritivo (46% e 41% respetivamente). No entanto, alguns estudos de autores como Silverman (1993) e Batista (2009) citados por Martins (2009) apontam para uma predominância do feedback prescritivo sobre o avaliativo. Este facto pode ser explicado por as aulas que foram observadas terem sido aulas de consolidação de gestos técnicos, onde, eventualmente, os professores não sentiram tanto a necessidade de explicar aos alunos as tarefas e os movimentos a desempenhar. De qualquer forma, os valores são próximos, pelo que se pode concluir que existe uma natural predominância das duas categorias, prescritivo e avaliativo, sobre as restantes, que aparecem em muito menor número. Em relação as alterações de comportamento após a emissão deste tipo de feedbacks, os dados recolhidos apontam também para um grande equilíbrio de valores, registando-se no feedback avaliativo, 44% de alterações positivas de comportamento, enquanto no feedback prescritivo registam-se valores de 41%.

A baixa utilização de feedbacks descritivos e interrogativos parece ser uma tendência quer em professores e em treinadores, independentemente do seu nível de experiência e vão ao encontro dos estudos anteriores como os de Piéron e R. Delmelle (1983) e Piéron (1999). É fundamental que tenhamos este aspeto em consideração, pois como a utilização deste tipo de feedback de questionamento é algo que deveria ocorrer com maior frequência. Podemos compreender a importância de utilizar mais este tipo de feedback pelos dados retirados acerca dos comportamentos positivos notados nos momentos posteriores a este tipo de feedback. Após a utilização de feedback descritivo e de feedback interrogativo, foram observadas mudanças de comportamento positivas nos alunos 75% e 56% das vezes, respetivamente. Estes números, embora extraídos de uma amostra muito pequena, podem corroborar a importância que este tipo de feedback pode assumir no repertório de estratégias do professor.

Em relação à direção do feedback foi clara a predominância do feedback individual (75%) sobre o feedback para a turma (25%). Estes resultados corroboram os estudos realizados por Siedentop (1991), que indicam que o feedback é tipicamente dirigido a um indivíduo, em vez de a um grupo ou a uma turma. Outra razão que justifica esta discrepância está relacionada com o facto de as aulas observadas terem sido aulas de modalidades individuais. Para estudos futuros, seria interessante comparar estes dados, a aulas de modalidades coletivas, como o futebol e o andebol. Mas mesmo nestas modalidades, estudos como o de Richheimer e Rodrigues (2000) realçam que os

treinadores de andebol privilegiam o feedback individual (91%) em detrimento do feedback de grupo e do coletivo. Pode-se concluir assim, de acordo com Rosado e Mesquita (2009) que a maior parte dos feedbacks são individuais porque os professores pretendem garantir a individualização das correções, de forma a ir ao encontro do contexto e as necessidades específicas de cada aluno.

Na dimensão afetividade, é importante salientar que a maioria do feedback fornecido foi de caráter positivo, o que transparece o bom clima de aula que se sentia (62%). Black e Weiss (1992) e Lacy e Darst (1985), cit. Rosado e Mesquita (2009) apontam que o feedback com afetividade positiva permite melhorar o clima da turma, devido ao aumento dos encorajamentos e dos elogios das boas atuações dos alunos, bem como possibilitar o reforço do que está a ser realizado. Esta situação refletiu-se na demonstração de comportamentos positivos após a emissão deste tipo de feedback (77%). No entanto, o professor deverá ter em atenção na utilização desta estratégia pelo facto destas avaliações positivas poderem tornar-se uma rotina e transformar-se em “barulho pedagógico” (Piéron, 1999). Noutro sentido, Soares (2008) afirma que demasiadas avaliações negativas podem levar à desmotivação e desinteresse do aluno ou atleta. A maioria dos feedbacks negativos fornecidos pelos professores (38%) foram direcionados no sentido de repreender comportamentos inadequados dos alunos. No entanto, podemos perceber que raramente estes tiveram efeitos positivos nos comportamentos imediatamente a seguir (apenas 17% das vezes), pelo que este tipo de feedback deverá ser usado muito pontualmente, por todas as razões anteriormente explanadas.

5.7 Conclusão

Após a realização do estudo, é possível verificar quais os tipos de feedbacks foram mais utilizados pelos professores estagiários e principalmente, aqueles que tiveram uma maior influência nas mudanças de comportamento dos alunos.

No que concerne à dimensão objetivo, os professores estagiários emitiram mais feedbacks avaliativos dando indicações sobre a prestação do aluno. De seguida, os professores forneciam algumas indicações de como executar os movimentos ou as tarefas através dos feedbacks avaliativos. Os feedbacks com uma menor taxa de emissão foram

os feedbacks descritivos e interrogativos. No entanto, os resultados das observações das mudanças de comportamento após a emissão deste tipo de feedback revelam a importância dos professores tentarem equilibrar o tipo de feedback fornecido, emitindo uma maior percentagem destas categorias.

No que respeita à dimensão direção, os professores utilizaram preferencialmente o feedback individual, procurando ir ao encontro da individualização do ensino e ajudar cada aluno de acordo com as suas especificidades e necessidades. O feedback fornecido para a turma foi muito mais reduzido, não se tendo verificado feedback para pequenos grupos. Estas conclusões podem ser explicadas pelo facto de se estarem a lecionar modalidades individuais. Seria portanto interessante verificar se o mesmo se passava numa aula de uma modalidade coletiva.

Em relação à afetividade, os professores forneceram mais feedback de carácter positivo, com os quais pretendiam reforçar a execução motora do aluno, encorajando-o a mantê-la. Este tipo de feedback mostrou-se mais eficaz na promoção de mudanças positivas nos comportamentos dos alunos em relação aos feedbacks de carácter negativo, que se revelam como desmotivadores para os alunos, pelo que o seu uso deve ser muito bem ponderado.

6. REFLEXÃO FINAL

No balanço final deste ano de trabalho, podemos considerar que o Estágio Pedagógico decorreu de forma positiva e que foi determinante na construção – e alteração – da minha identidade profissional. Através da prática diária com a atividade docente, tive a possibilidade de desenvolver competências necessárias para poder entrar no mercado de trabalho com uma maior segurança.

Não tenho dúvidas que nos tornamos muito melhores professores do que éramos no início do ano letivo. Esperamos poder continuar a exercer, de forma a esta evolução poder continuar a existir. Temos a noção que apenas com uma constante reflexão sobre o trabalho desenvolvido, procurando soluções para superar as dificuldades encontradas nos poderemos tornar professores experientes e competentes.

No início do ano letivo, as nossas maiores preocupações residiam nos aspetos de gestão e de disciplina da turma, de forma a conseguir criar as condições necessárias para um processo de ensino-aprendizagem eficaz. No entanto, este foi um aspeto que acabou por ser extremamente positivo, já que desde o início foi criada uma grande empatia com a turma, ao mesmo tempo que existia um clima de respeito mútuo. O maior problema que enfrentámos passou pela desmotivação que grande parte dos alunos traziam para a aula de educação física. Ao longo do Estágio fomos conseguindo encontrar estratégias e mudar algumas ações da nossa prática pedagógica, experimentando novas abordagens, no sentido de ir ao encontro dos interesses e os gostos dos alunos.

O papel da Professora Olga na nossa formação deve também merecer todo o destaque. Assumiu o papel de uma orientadora desafiadora, que sempre nos levou a testar, a inovar, a questionar e a superar as nossas dificuldades ou limitações.

Enquanto membros do núcleo de estágio, as constantes reflexões conjuntas e a supervisão da prática pedagógica assumiram um importante papel no nosso processo formativo, uma vez que permitiam a seleção em conjunto das melhores soluções para as dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino.

Em jeito de conclusão, consideramos o Estágio Pedagógico como um dos anos mais importantes da nossa vida escolar que nos permitiu contactar com a nossa profissão de sonho e que esperamos poder vir a exercer num futuro próximo.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Aranha, A. (2005). *Pedagogia da Educação Física e do Desporto I: Processo ensino-aprendizagem, Organização de ensino, Estilos de Ensino*. Vila Real: UTAD.
- Barreira, C., Boavida J. & Araújo, N. (2006). *Avaliação Educacional - Novas Formas de Ensinar e Aprender*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: FCE-UC.
- Barroja, E. (2005). *Análise da instrução do treinador. Caracterização da informação transmitida pelo treinador na prelecção inicial e do grau de retenção por parte dos atletas em situação de competição de Judo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, FMH-UTL.
- Bento, J. (1987). *Planificação e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte;
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. 3ª Edição, Livros Horizonte.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.
- Cardoso, D. (2014). *Relatório Final de Estágio Ano Letivo 2013/2014. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física: Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: ed. FMH-Universidade Técnica de Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Tese de Doutoramento (não publicada). ISEF-UTL. Lisboa

- Ferreira, I. (2014). *Relatório Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr.ª. Maria Alice Gouveia, junto da turma D do 8º ano no ano letivo de 2013/2014*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Gouveia, F. C. (2007). *Motivação e Prática da Educação Física*. Campinas: Papirus.
- Graça, A. (1991): *O Tempo e a Oportunidade para Aprender o Basquetebol na Escola. Análise de uma unidade de ensino com alunos do 5º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada às Provas de Capacidade Científica. FCDEF-UP.
- Magill, R. (1994). *The Influence of Augmented Feedback on Skill Learning depends on Characteristics of the Skill and the Learner*. Quest.
- Markland, R. & Martinek, T. (1988). *Descriptive Analysis of Coach Augmented Feedback Given to High School Varsity Female Volleyball Players*. Journal of Teaching in Physical Education.
- Martins, G. (2009). *Perfil Instrucional do Estudante Estagiário de Educação Física em Aulas de Atletismo. Monografia*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2000). *A Pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos colectivos* (2ªed.). Lisboa. Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (1998b). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Dissertação de Doutoramento apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Porto: FCDEF-UP.
- Pestana, G. (2006). *O sucesso comunicativo nas actividades desportivas. Estudo do feedback do treinador e do desportista no ensino das actividades desportivas*. Horizonte, XXI.

- Piéron, M. (1985): *De l'analyse de l'interaction a l'étude de l'efficacité de l'enseignement des activités physiques*. Revue de l'Education Physique.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Piéron, M. (1999). *El professor*. In Piéron, M. (Ed), *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas*. Barcelona: Inde Publicationes.
- Piéron, M.; Neto, C. & Costa, F. (1985). *La rétroaction (feedback) dans des situations d'enseignement en gymnastique et en basket-ball*. Motricidade Humana,
- Piéron, M. & Delmelle, R. (1982). *Augmented Feed-Back in Teaching Physical Education: Responses from the Students*. In Piéron, M. & Cheffers, J. (Eds.). *Studying the Teacher in Physical Education*. Liège: AIESEP.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem: Tipos de avaliação*. Lisboa: Texto Editora.
- Richheimer, P. & Rodrigues, J. (2000). *O feedback pedagógico nos treinadores de jovens em Andebol*. Treino Desportivo.
- Rodrigues, J. (1995): *O Comportamento do Treinador. Estudo da Influência do Objectivo dos Treinos e do Nível de Prática dos Atletas na actividade pedagógica do Treinador de Voleibol*. Tese de Doutoramento (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto: Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução*. FMH edições. Lisboa.
- Rosado, A. (1997). *Observação e reacção à prestação motora*. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosado, A. (1990). *A Indisciplina nas Classes de Educação Física*. Revista Horizonte.

- Schmidt, R. (1993) *Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática – feedback para Aprendizagem de Habilidade*. Movimento. São Paulo
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Em: R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Sena Lino, L. e Viveiros, L. (2007). *Apontamentos da Cadeira de Pedagogia do Desporto II*. Licenciatura em Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira.
- Serra, M. (2001). *O comportamento de instrução do professor nas aulas de Educação Física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks: estudo descritivo e comparativo abrangendo 12 professores da cidade de Maputo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Siedentop, D., Eldar, E. (1989). *Expertise, Experience and Effectiveness*. In: Journal of Teaching Physical Education.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991): *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3ª Ed.). Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998) *Aprender a Ensñar LA Edcucación Física*. INDE Publicaciones.
- Soares, J. (2008). *Estudo do Feedback Pedagógico de treinadores de Voleibol em função do género de atletas e escalão de prática*. Monografia. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Taba, H. (1974). *Elaboracion del Curriculum*. Buenos Aires: Troquel Editorial.
- Tyler, R. (1942). *General statement on evaluation*. Journal of Education Research.

8. ANEXOS

Anexo I – Plano de aula

PLANO DE AULA

Professora Orientadora: Olga Fonseca	Professora Estagiário: André Costa	Unidade Didática:
Período:	Data:	Aula nº:
Aula da U.D. nº:	Turma:	Hora:
Número de Alunos:	Instalações:	Função Didática:

Objetivo (s) Especifico (s):	Sumário:
------------------------------	----------

Tempo		Tarefas	Objetivos Específicos	Organização Metodológica	Critérios de êxito/ Componentes Críticas	Estratégias/ Estilos de Ensino
T	P					
Parte Inicial						
10:10H	7'	Entrada dos alunos	Início da aula	Os alunos equipam-se no balneário e deslocam-se atempadamente para o espaço de prática.	Os alunos encontram-se devidamente equipados e no local de prática atempadamente.	
11:30 H	10'	Considerações finais	A aula termina	Os alunos deslocam-se para o balneário para se desequiparem e tomarem um duche.	Pretende-se que os alunos regressem ao balneário e se desequipem.	

Justificação

Reflexão Crítica

Anexo II – Grelha de observação das aulas

Ficha de Observação		
Observador: André Costa		
Observado:	Nº Alunos:	Ano/Turma:
Local:	Período:	Hora:
Data:	Duração:	Ano letivo: 2014/2015
Nº da Aula da U.D.:	Nº da Aula:	Módulo:

Plano de Aula	Apresenta os objetivos e os processos especificados de forma perfeita e em plena concordância com os princípios enunciados na U.D.	
	A sua estrutura e organização permitem o cumprimento rigoroso da U.D.	
	O plano de aula opta por estratégias de organização e de utilização de recursos que garantem um encadeamento ótimo entre as várias fases e situações da aula e estas são corretas do ponto de vista metodológico.	
	Existe uma formulação lógica à realização dos objetivos consoante o nível dos alunos.	
Parte Inicial	Qualidade da Informação Inicial	
	Informa os alunos de forma clara, concisa e sem perdas de tempo dos objetivos da aula.	
	Colocação do professor, de forma a garantir que todos os alunos o ouçam	
	Utiliza meios gráficos auxiliares	
	Usa terminologia adequada	
	Explica e clarifica as principais tarefas relacionando-as com aulas ou etapas anteriores e posteriores da U.D	
	Reformula a informação quando necessário	
	Aquecimento	
	Ativação cardiovascular de acordo com os objetivos da aula	
Mobilização muscular e articular adequada e específica da atividade		
Parte Fundamental	Comunicação	
	Capta a atenção do aluno e passa facilmente a sua mensagem.	
	Utiliza uma linguagem clara, terminologicamente correta e simultaneamente adequada e acessível à compreensão do seu significado pelos alunos.	
	Usa formas de expressão facilitadoras da interpretação dos termos técnicos pelos alunos.	
	Qualidade de Questionamento	
	As questões são claras e simples	
	Nomeia o inquirido <i>à posteriori</i>	
	O tempo para a resposta é adequado	
	Valoriza a resposta	
	Controlo	
	Revela capacidade de domínio das técnicas de intervenção pedagógica de Clima/Disciplina.	
	Intervém sistemática, correta e estrategicamente com os alunos, estimulando a superação das suas capacidades.	
	Realça as atitudes de empenho dos alunos durante a aula.	
	Num imprevisto consegue ajustar com qualidade	
	Usa estratégias de controlo disciplinar, quando necessário.	
Condução da Aula		
Organiza a atividade no espaço da aula de modo a permitir-lhe um posicionamento e circulação que garantam a perceção global e o controlo eficaz das diversas situações.		

	Explica clara e oportunamente a matéria.						
	Recorre a alguns alunos para apoiar, corrigir ou demonstrar a transmissão de aspetos da matéria.						
	Utiliza com eficácia e economia de tempo, auxiliares de ensino.						
	Qualidade da Demonstração						
	O modelo é adequado.						
	Reforça positivamente o modelo.						
	Os alunos estão bem posicionados.						
	São identificadas as componentes críticas.						
	Controla a informação transmitida.						
	Organização / Transição						
	Revela uma excecional capacidade e cuidado na organização da aula e as suas transições.						
	Professor completa a informação de modo preciso, sublinhando as regras a cumprir e os cuidados a ter.						
	Transições fluentes, a aula decorre de forma contínua e sem quebras.						
	Forma adequada de organizar os alunos nas tarefas consoante os objetivos definidos e adaptados às capacidades dos alunos.						
	Forma adequada de utilização do espaço de aula						
	Gestão do tempo						
	Começa a aula a horas.						
	Perde pouco tempo na explicação da tarefa.						
	Perde pouco tempo nas transições entre tarefas.						
	Elevado tempo de aprendizagem e de empenhamento motor.						
	Controla e adapta-se de forma plena aos imprevistos que acontecem nas aulas.						
	Finaliza a aula no tempo previsto.						
	Decisões de Ajustamento						
	Revela-se reflexivo, crítico e oportuno nas suas decisões pelos que as U.D são aplicadas e ajustadas através de decisões de ensino pedagógica e didaticamente corretas.						
	Toma as melhores decisões de ensino a todos os níveis, para se ajustar às condições, usando os meios disponíveis de modo criativo.						
	Na aula e perante situações imprevistas e complexas, revela capacidade para as ultrapassar, adaptando-se.						
	Adapta as atividades integrando-as da melhor forma possível no plano previsto e nos objetivos delineados.						
	Qualidade dos Feedbacks						
	Revela uma boa capacidade de identificação dos erros dos alunos.						
	Dá feedback de forma frequente, com pertinência, de forma compreensível e eficaz.						
	Distribui equitativamente os feedbacks pelos alunos.						
	Verifica se os Feedbacks transmitidos tiveram os efeitos pretendidos (completa os ciclos de FB).						
	Utiliza sistematicamente várias dimensões de Feedbacks (positivo, descritivo, prescritivo, interrogativo e de reforço).						
Parte Final	Conclusão da aula						
	Conclui a aula de pleno acordo com os princípios metodológicos e pedagógicos definidos.						
	Conclui a aula realizando um balanço correto e oportuno da atividade.						
	Controla a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.						
	Realiza uma extensão de conteúdos de forma a despertar os alunos para as etapas seguintes da U.D.						
0	Não se verifica	1	Verifica-se com dificuldade	2	Verifica-se a maioria das vezes	3	Verifica-se sempre

Anexo III – Grelha de avaliação diagnóstica

Nº	Nome	Andebol	Voleibol	Futebol	Basquetebol	Dança	Badminton	Cicloturismo
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
11								
13								
14								
15								
16								
17								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								

Legenda:

N/I - Não Introdutório	I – Introdutório	E – Elementar	A - Avançado
------------------------	------------------	---------------	--------------

Anexo IV – Descrição dos níveis das modalidades

Futebol		
Introdutório	Elementar	Avançado
<p>1-Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo.</p> <p>2- Em situação de exercício (com superioridade numérica dos atacantes 3 x 1 ou 5 x 2) e de jogo de Futebol 4 x 4 (num espaço amplo), com guarda-redes:</p> <p>2.1. Aceitar as decisões da arbitragem e adequar as suas ações às regras do jogo: a) início e recomeço do jogo, b) marcação de golos, bola fora, c) lançamento pela linha lateral, d) lançamento da baliza, e) principais faltas, f) marcação de livres e grande penalidade.</p> <p>2.2. Receber a bola controlando-a e enquadrar-se ofensivamente, optando, conforme a leitura da situação, por:</p> <p>2.2.1- Rematar, se tem a baliza ao seu alcance;</p> <p>2.2.2- Passar a um companheiro desmarcado;</p> <p>2.2.3- Conduzir a bola na direção da baliza, para rematar (se entretanto conseguiu posição) ou passar.</p> <p>2.3. Desmarcar-se após passe e para se libertar do defensor, criando linhas de passe, ofensivas de apoio procurando o espaço livre.</p>	<p>1. Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.</p> <p>2. Aceita as decisões da arbitragem e respeita os companheiros e os adversários.</p> <p>3. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as suas principais regras:</p> <p>a) Início e recomeço do jogo,</p> <p>b) Marcação de golos,</p> <p>c) Bola fora e lançamento pela linha lateral,</p> <p>d) Canto e pontapé de canto,</p> <p>e) Principais faltas e incorreções,</p> <p>j) Marcação de livres e de grande penalidade,</p> <p>g) Bola pela linha de fundo e reposição da bola em jogo, adequando as suas ações a esse conhecimento.</p> <p>4. Em situação de jogo 7 x 7:</p> <p>4.1 Recebe a bola, controlando-a e enquadra-se ofensivamente; simula e ou finta, e:</p> <p>4.1.1 Remata, se tem a baliza ao seu alcance.</p> <p>4.1.2 Passa a um companheiro em desmarcação para a baliza, ou em apoio, combinando o passe</p>	<p>1 - Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo;</p> <p>2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários,</p> <p>3 - Adequa a sua atuação, quer como jogador quer como árbitro.</p> <p>4 - Em situação de <i>jogo 7 x 7 ou 11 x 11</i>:</p> <p>4.1 - Logo que recupera a posse da bola, reage de imediato e ofensivamente:</p> <p>Penetra, Remata, Passa (passes rasteiros ou passes por alto), desmarca-se (sai) no mesmo corredor ou em diagonal, devolve a bola;</p> <p>4.2 - Desmarca-se, para oferecer linha de passe para penetração ou remate ou linha de passe de apoio;</p> <p>4.3 - Logo que a sua equipa perde a posse da bola, reage de imediato procurando impedir a construção das ações ofensivas:</p> <p>Pressiona, cria situações de superioridade numérica defensiva, fecha as linhas de passe, Realiza as dobras, realiza compensações, enquadra-se e ao recuperar a bola, passa a um jogador desmarcado.</p>

<p>2.4. Na defesa, marcar o adversário escolhido.</p> <p>2.5. Como guarda-redes, enquadrar-se com a bola para impedir o golo. Ao recuperar a bola, passar a um jogador desmarcado.</p>	<p>à sua própria desmarcação.</p> <p>4.1.3 Conduz a bola, de preferência em progressão ou penetração para rematar ou passar.</p> <p>4.2 Desmarca-se utilizando fintas e mudanças de direção, para oferecer linhas de passe na direção da baliza e ou de apoio (de acordo com a movimentação geral), garantindo a largura e a profundidade do ataque.</p> <p>4.3 Aclara o espaço de penetração do jogador com bola e ou dos companheiros em desmarcação para a baliza.</p> <p>4.4 Logo que perde a posse da bola (defesa), marca o seu atacante, procurando dificultar a ação ofensiva.</p> <p>4.5 Como guarda-redes, enquadra-se com a bola para impedir o golo. Ao recuperar a bola, passa a um jogador desmarcado.</p> <p>5. Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações:</p> <p>1) Receção de bola; 2) Remate; 3) Remate de cabeça; 4) Condução de bola; 5) Drible; 6) Pinta; 7) Passe; 8) Desmarcação e; 9) Marcação.</p>	<p>5 - Realiza com correção e oportunidade, os padrões técnicos das ações: a) receção e controlo da bola, b) remate, c) remate de cabeça, d) condução da bola, e) drible, f) passe, g) finta, h) desmarcação, i)marcação, j) pressão, l) interceção e m) desarme.</p>
--	--	---

Anexo V – Grelha de avaliação sumativa

Avaliação Sumativa de Ginástica de solo										
		Sequência de ginástica de solo								
Nº	Nome	Rolamentos	Posição de equilíbrio	Posição de flexibilidade	Apoio facial invertido	Roda	Criatividade e Harmonia	Média teste prático	Participação	Classificação Final
1								#DIV/0!		#DIV/0!
2								#DIV/0!		#DIV/0!
4								#DIV/0!		#DIV/0!
5								#DIV/0!		#DIV/0!
6								#DIV/0!		#DIV/0!
7								#DIV/0!		#DIV/0!
8								#DIV/0!		#DIV/0!
10								#DIV/0!		#DIV/0!
11								#DIV/0!		#DIV/0!
12								#DIV/0!		#DIV/0!
13								#DIV/0!		#DIV/0!
14								#DIV/0!		#DIV/0!
15								#DIV/0!		#DIV/0!
17								#DIV/0!		#DIV/0!
18								#DIV/0!		#DIV/0!
19								#DIV/0!		#DIV/0!
23								#DIV/0!		#DIV/0!
25								#DIV/0!		#DIV/0!
29								#DIV/0!		#DIV/0!
30								#DIV/0!		#DIV/0!

Anexo VI – Ficha de presenças dos alunos

Nº	Nome	Aulas																	
		8 Abr	13 Abr	15 Abr	20 Abr	22 Abr	27 Abr	29 Abr	4 Mai	6 Mai	11 Mai	13 Mai	18 Mai	20 Mai	25 Mai	27 Mai	1 Jun	3 Jun	
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
11																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28																			
29																			

Anexo VII – Grelha de autoavaliação

GOVERNO DE PORTUGAL		MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA		Ficha de Autoavaliação	
Agrupamento de Escolas de Aveiro		Escola Secundária HOMEM CRISTO		EDUCAÇÃO FÍSICA	
ANO LETIVO 2014/2015				10º, 11º e 12º ANOS	

NOME: _____ Nº _____ TURMA: _____ ANO: _____

Após uma reflexão criteriosa sobre o trabalho que desenvolveu até ao momento, preencha os parâmetros de 0 a 5 nas atitudes e valores e de 0 a 20 nos restantes.

		1º PERÍODO		2º PERÍODO		3º PERÍODO	
ATITUDES E VALORES 5%	Empenho	Participação com empenho		Participação com empenho		Participação com empenho	
		Apresentação do material necessário		Apresentação do material necessário		Apresentação do material necessário	
	Sociabilidade	Cooperação		Cooperação		Cooperação	
		Cumprimento de regras		Cumprimento de regras		Cumprimento de regras	
		Soma dos parâmetros das atitudes e valores		Soma dos parâmetros das atitudes e valores		Soma dos parâmetros das atitudes e valores	
COGNITIVO E PSICOMOTOR	Atividades Físicas e/ou Conhecimentos 85 %	Aquisição, compreensão e aplicação de competências técnicas, táticas e regulamentares e/ou conceitos relacionados com a atividade física/contextos e saúde; participação nas atividades propostas.		Aquisição, compreensão e aplicação de competências técnicas, táticas e regulamentares e/ou conceitos relacionados com a atividade física/contextos e saúde; participação nas atividades propostas.		Aquisição, compreensão e aplicação de competências técnicas, táticas e regulamentares e/ou conceitos relacionados com a atividade física/contextos e saúde; participação nas atividades propostas.	
		Média das atividades físicas		Média das atividades físicas		Média das atividades físicas	
		Índices de aptidão física		Índices de aptidão física		Índices de aptidão física	
	Aptidão Física 10%	Índices de aptidão física		Índices de aptidão física		Índices de aptidão física	
		Classificação Final (0 a 20 valores)		Classificação Final (0 a 20 valores)		Classificação Final (0 a 20 valores)	
		Data: ___/___/___		Data: ___/___/___		Data: ___/___/___	
Assinatura do aluno(a)		Assinatura do aluno(a)		Assinatura do aluno(a)		Assinatura do aluno(a)	

Anexo VIII – Rotação dos espaços

DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS 2014/15

S 1	2ª		3ª		4ª			5ª			6ª		
	G	E	G	E	G	E1	E2	G	E1	E2	G	E	
8.30	10B	10E		12B	10A	12E			12D			10D	
10.10	11F		10C	12A	11G	12C	11E				12A	12C	
11.50	10A	12D			10D	11B			12B			11B	
13.30	Bocis												
15.10	11A	11D	11C					10B	11A				
16.55	11E							10C	11D	11C			

S 2	2ª		3ª		4ª			5ª			6ª		
	G	E	G	E	G	E1	E2	G	E1	E2	G	E	
8.30	10E	10B	12B		12E	10A		12D				10D	
10.10		11F	12A	10C	12C	11G	11E				12C	12A	
11.50	12D	10A			11B	10D		12B			11B		
13.30	Bocis												
15.10	11D	11A	11C					11A	10B				
16.55	11E							11D	10C	11C			

1º Período	2º Período	3º Período
S1 - 22 a 26/09 S2 - 29/09 a 3/10 S1 - 6 a 10/10 S2 - 13 a 17/10 S1 - 20 a 24/10 S2 - 27 a 31/10 S1 - 3 a 7/11 S2 - 10 a 14/11 S1 - 17 a 21/11 S2 - 24 a 28/11 S1 - 1 a 5/12 S2 - 9 a 12/12 S1 - 15 a 16/12	S2 - 5 a 9/01 S1 - 12 a 16/01 S2 - 19 a 23/01 S1 - 26 a 30/01 S2 - 2 a 6/02 S1 - 9 a 13/02 S2 - 19 a 20/02 S1 - 23 a 27/02 S2 - 2 a 6/03 S1 - 9 a 13/03 S2 - 16 a 20/03	S1 - 7 a 10/04 S2 - 13 a 17/04 S1 - 20 a 24/04 S2 - 27 a 30/04 S1 - 4 a 8/05 S2 - 11 a 15/05 * S1 - 18 a 22/05 S2 - 25 a 29/05 S1 - 1 a 5/06 S2 - 8 a 12/06 ** * 12 de maio

Prof. Mª José	Prof. Antº Diogo
Prof. Olga	Prof. Cardoso
Prof. Mª João	

4ª feiras - 11ºE, 11ºG, 12C e 5ª feiras - 10C, 11C, 11D

S 3	2ª		3ª		4ª			5ª			6ª	
	G	E	G	E	G	E1	E2	G	E1	E2	G	E
10.10					11G	11E	12C					
13.30	Bocis											
16.55								10C	11C	11D		

S 4	2ª		3ª		4ª			5ª			6ª	
	G	E	G	E	G	E1	E2	G	E1	E2	G	E
10.10					12C	11E	11G					
13.30	Bocis											
16.55								11D	11C	10C		

Anexo IX – Questionário aplicado aos alunos nas aulas de Educação Física

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ N.º: ____ Ano: 10º

Turma: C

Data Nascimento: ____/____/____ Freguesia: _____ Concelho:

2. VIDA ESCOLAR

Meio de transporte usado para vir para a escola:

Comboio Autocarro A pé Automóvel Outro. Qual?

Tempo gasto de casa à escola:

3. ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

Como ocupas os teus tempos livres?

Ver televisão		Praticar Desporto	
Ouvir música		Sair com os amigos	
Ler		Utilizar o computador	
Ir ao cinema/concertos		Outras:	

Qual a modalidade desportiva que mais gostas de praticar? _____

Que modalidades gostaria de abordar este ano letivo? _____

Qual (quais) a(s) modalidade(s) desportiva(s) que menos gostas de praticar?

Atualmente praticas alguma atividade desportiva? Sim: Não:

Se sim, qual? _____

És praticante: Federado? Desporto Escolar?

Não Federado?

Quantos treinos tens por semana? _____

Qual a duração de cada treino? _____

Se não, já praticaste alguma atividade desportiva? Sim: Não:

Se sim, qual? _____

Durante quanto tempo? _____

Quantos treinos tinhas por semana? _____

4. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Que classificação obtiveste em Educação Física no ano transato? _____

O que gostavas de abordar neste ano letivo (refira modalidades desportivas, modalidades de ginásio, _____ ou _____ outros jogos)? _____

Que modalidades gostarias de experimentar? _____

Tens patins que possas trazer para a escola? Sim Não Sabes andar de patins? Sim Não

Tens bicicleta que possas trazer para a escola? Sim Não Sabes andar de bicicleta? Sim Não

Das seguintes modalidades, assinala as que já abordaste, as que apresentas melhor e pior

	Nunca abordei	Abordei durante um ano letivo	Abordei entre dois a três anos letivos	Abordei mais que três anos letivos	Melhor desempenho	Pior desempenho
Futebol						
Basquetebol						
Voleibol						
Andebol						
Ginástica Acrobática						
Ginástica de Solo						
Ginástica de Aparelhos						
Badminton						
Ténis						
Patinagem						
Dança						
Atletismo						
Orientação						
Ciclismo						
Judo						
Outra: _____						

desempenho

5. SAÚDE E NUTRIÇÃO

Dificuldades visuais: Doenças crónicas: Dificuldade auditivas:

Alergia: Dificuldades motoras: Outra: Qual:

Quantas horas dormes por dia? _____

A que horas te costumavas deitar? _____

Assinale com um x as refeições que costumavas fazer diariamente:

Pequeno-almoço Lanche da manhã Almoço

Lanche da tarde Jantar Ceia

6. CONSIDERAÇÕES

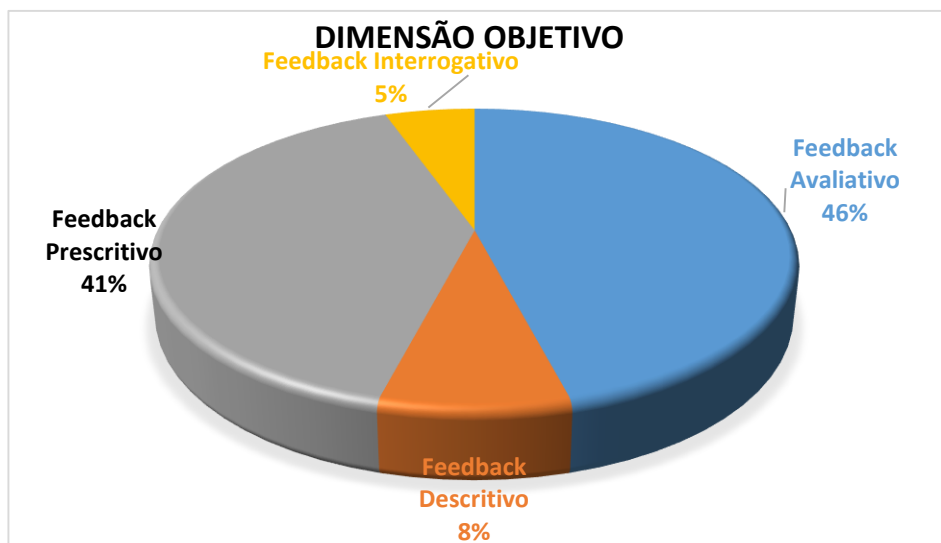
Consideras a disciplina de Educação Física importante? Sim Não

Se sim, assinala com um x, a opção que acha mais correta:	Se não, assinala com um x, a opção que acha mais correta:	
Combater o cansaço	Devia ser facultativa	
Melhoria da qualidade de vida	Não se aprende nada de novo	
Criar hábitos desportivos	Não traz benefícios físicos	
Fortalecer a responsabilidade pessoal, cooperação e solidariedade	Outras:	
Praticar novas modalidades		
Emagrecer		
Melhoria da condição física		
Fomentar o gosto pela prática desportiva		
Animação cultural		
Prevenção de doenças		

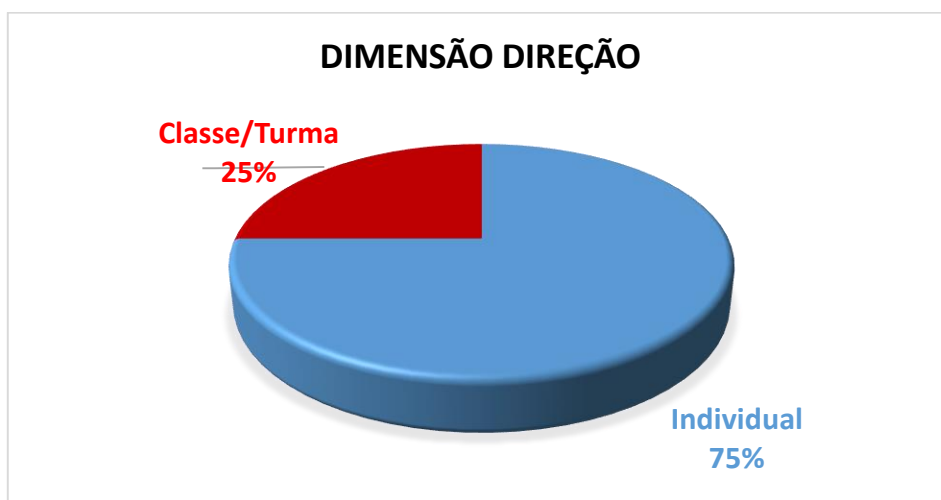
Obrigado pela colaboração!

Anexo X – Ocorrência do feedback por dimensões

Quadro 5 – Dimensão Objetivo



Quadro 6 – Dimensão Direção



Quadro 7 – Dimensão Afetividade

