

Filipa Laranjeira Abreu

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 C/ SEC. JOSÉ FALCÃO DE MIRANDA DO CORVO JUNTO DA TURMA DO 7ºC NO ANO LETIVO 2016/2017

A transmissão de *feedback*: variedade, regularidade, intensidade e forma.

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Mestre Antero Abreu apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

JUNHO 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FILIPA LARANJEIRA ABREU

2012139667

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2º E 3º CICLOS C/ SECUNDÁRIO JOSÉ FALCÃO DE MIRANDA
DO CORVO JUNTO DA TURMA DO 7ºC NO ANO LETIVO 2016/2017**

A transmissão de *feedback*: variedade, regularidade, intensidade e forma.

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

Orientador: Antero Abreu

COIMBRA
2017

Esta obra deve ser citada como:

Abreu, F. (2017) *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2, 3 Ciclos C/Secundário José Falcão de Miranda do Corvo junto da turma do 7ºC no ano letivo de 2016/2017*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Filipa Laranjeira Abreu, aluna nº 2012139667 do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no 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).

15 de junho de 2016

Filipa Laranjeira Abreu

Agradecimentos

Aos meus pais e ao meu irmão por todo o apoio sincero, dado ao longo deste processo de formação profissional e pessoal.

Ao Rugby, que me ensinou a nunca desistir.

Aos meus amigos por todos os conselhos e disponibilidade.

A todo o núcleo de estágio, Andreia Pereira e Jessica Silva, porque sem elas nada disto teria sido possível concretizar.

À orientadora da escola, professora Diana Melo, pela orientação, ajuda e por toda a formação pedagógica e pessoal em todas as situações.

Ao orientador da faculdade, professor Antero Abreu, pelas orientações.

A todo o grupo disciplinar e todos os funcionários da Escola que desde o início nos integraram e nos trataram com amabilidade.

Por último, aos meus alunos, por toda a experiência e por me ensinarem que a superação é só mais um meta a alcançar.

A todos eles,

Obrigada!

“... trabalho que se faz sonhando nunca deixou obra feita.”

José Saramago

RESUMO

No fim de um ciclo de estudos, surge o Estágio Pedagógico. No final desta etapa é apresentado um relatório. O relatório apresentado, representa um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura e do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, posto em prática, junto da turma C, do 7º Ano da Escola Básica 2,3 C/Sec. José Falcão de Miranda do Corvo, conjugando todas as aprendizagens realizadas ao longo deste ano. O relatório possui um conjunto de reflexões de dificuldades sentidas ao longo do estágio, relacionadas com aspetos a considerar na prática perante as dimensões pedagógicas adquiridas. Partindo de uma ordem sequencial, o relatório será dividido da seguinte forma, na primeira parte, vai ser formada uma contextualização escolar do meio pedagógico e do que o caracteriza: características da escola, do grupo disciplinar e da turma, onde foi realizado o Estágio Pedagógico; Na segunda parte, vão ser descritas todas as atividades desenvolvidas, justificando decisões tomadas nas várias dimensões pedagógicas; Na parte final deste relatório será apresentado o tema-problema, inserido na Unidade Curricular de Relatório de Estágio, respeitante à transmissão de *feedback* pedagógico nas quatro dimensões: variedade, regularidade, intensidade e forma, em grupos de nível definidos e unidades didáticas diferentes. A escolha deste tema resultou de uma reflexão cuidadosa perante a prática pedagógica, na medida em que após recorrer a uma autoanálise da intervenção, a nível da instrução na parte do (*feedback* pedagógico) foram sentidas muitas dificuldades desde o início do ano, por isso, como forma de eliminar esta falha era essencial aprofundar o trabalho quer a nível teórico quer prático.

Palavras-Chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Professor Estagiário. Processo Ensino-Aprendizagem. Intervenção Pedagógica. *Feedback* Pedagógico. Diferenciação de Ensino.

ABSTRAT

At the end of a course of study, the Teaching Practice arises. At the end of this stage a report is submitted. The submitted report is a set of knowledge acquired during the Bachelor and Master of Education Teaching Physics in Basic and Secondary Education of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education, University of Coimbra, put in place along the class C, 7th grade in Basic School 2nd and 3rd / Sec. José Falcão, in Miranda do Corvo, combining all learning undertaken throughout this year. The report has a set of reflections difficulties experienced throughout the stage, related issues to be addressed in practice before the pedagogical dimensions acquired. From a sequential order, the report will be divided as follows, in the first part, will be formed a school context of pedagogical means and what characterizes it: school characteristics, the subject group and the class, which was held the Teacher Training; The second part will be described all the activities, justifying decisions taken at the various pedagogical dimensions; In the final part of this report is presented the problem-theme, inserted in the Curricular Unit of Internship Report, regarding the transmission of pedagogical feedback in the four dimensions: variety, regularity, intensity and form, in groups of levels and different didactic units. The choice of this topic resulted from a careful reflection on the pedagogical practice, since, following a self-analysis of the intervention, a level of instruction in the part of the (pedagogical feedback) has experienced many difficulties since the beginning of the year, so As a way to eliminate this failure it was essential to deepen the work both theoretically and practically.

Keywords: *Physical Education. Teacher Training. Trainee teacher. Teaching-learning process. Pedagogical intervention. Pedagogical Feedback. Differentiation of Education.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	VIII
ABSTRAT.....	IX
INTRODUÇÃO	12
1. Contextualização da Prática Docente	13
a) Expetativas Iniciais – Plano de Formação Individual (PFI).....	13
2. Contexto e Condições Escolares	15
a) Caraterização da Escola	15
b) Caracterização do Grupo Disciplinar	16
c) Caracterização da Turma C do 7º Ano	17
3. Análise da Prática Pedagógica Desenvolvida	18
a) Planeamento	18
i. Plano Anual.....	19
ii. Unidades Didáticas.....	21
iii. Planos de Aula	24
b) Realização.....	26
i. Instrução	27
ii. Gestão	29
iii. Clima/Disciplina	29
iv. Decisões de Ajustamento	30
c) Avaliação	32
i. Avaliação Diagnóstica	33
ii. Avaliação Formativa	34
iii. Avaliação Sumativa	35
iv. Autoavaliação	36
4. Experiências e aprendizagens enquanto estagiária (nível profissional e pessoal).	37
5. Compromisso com as aprendizagens dos alunos	40
6. Dificuldades e necessidades de formação	41
a) Dificuldades sentidas e formas de resolução	41
b) Importância da formação contínua	42
c) Atividades de projeto e parcerias educativas.....	43
d) Atividades de organização e gestão escolar	45
7. Atitude ético-profissional.....	47

8. Questões dilemáticas	49
9. Conclusões referentes à formação inicial.....	50
a) Impacto do núcleo de estágio na escola.....	50
b) Prática pedagógica supervisionada.....	50
10. Aprofundamento do Tema-Problema.....	52
a) Contextualização do Tema	52
b) Enquadramento Teórico	53
c) Objetivos do Estudo	60
d) Caracterização da Amostra.....	60
e) Metodologia e Procedimentos	61
f) Apresentação e Discussão de Resultados	62
g) Síntese conclusiva e alteração da prática pedagógica.....	70
h) Limitações e sugestões.....	72
12. Referências Bibliográficas	75
13. Anexos.....	80

INTRODUÇÃO

O presente documento, intitulado de Relatório de Estágio, insere-se na unidade curricular do Relatório de Estágio, que surge no âmbito do plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, e tem como principal objetivo analisar e refletir sobre todas as atividades e aprendizagens efetuadas no âmbito da prática docente ao longo do ano letivo 2016/2017. O estágio pedagógico foi desenvolvido na Escola Básica 2,3 C/ Sec. José Falcão de Miranda do Corvo, com a turma C do 7º Ano, sob a orientação da Professora Diana Melo e com a supervisão do Mestre Antero Abreu.

Este ano foi de máxima importância, na medida em que nos permitiu ao longo de um processo contínuo, realizar um trabalho de análise crítica da nossa prestação enquanto professores estagiários. Os desafios foram lançados todas as aulas e com isto, encaminharam-nos para novas aprendizagens e conhecimentos.

Posto isto, este relatório está dividido por capítulos que descrevem todo o processo pedagógico desenvolvido durante o ano letivo. O primeiro capítulo é caracterizado pela contextualização do meio no qual é realizado o estágio; no segundo capítulo é feita uma análise reflexiva da nossa prática pedagógica, destacando assim, expectativas iniciais, opções tomadas, aprendizagens feitas em diferentes dimensões (planeamento, realização e avaliação);

A conclusão deste documento é suportado através do aprofundamento do tema/problema, intitulado de “A transmissão de *feedback*: variedade, regularidade, intensidade e forma”, nas aulas de unidades didáticas coletivas e individuais e grupos de nível definidos, junto da turma atribuída e lecionada, desenvolvendo, melhorando e alterando a nossa capacidade de intervenção pedagógica.

1. Contextualização da Prática Docente

a) Expetativas Iniciais – Plano de Formação Individual (PFI)

“A melhor maneira de melhorar as habilidades do ensino, consiste em levar a cabo experiências em condições onde seja possível obter informações sobre o grau de alcance de objetivos precisos.” (Siedentop, 2008; p. 26). Perante esta realidade, dada por terminada a Licenciatura em Ciências do Desporto, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, decidimos desenvolver os nossos conhecimentos teóricos numa realidade prática no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, levando assim ao aprofundando da nossa formação.

É fundamental, que o professor estagiário transporte todos os conhecimentos teóricos, obtidos ao longo da sua formação para a realidade prática do ensino, resolvendo assim as anomalias que vai sentindo ao longo deste processo. É nesta perspectiva que se compreende a importância de que todo o processo de ensino-aprendizagem deverá ser pensado, estruturado e definido antes de ser aplicado, de maneira a favorecer as melhores aprendizagens aos alunos.

Esta etapa teve um começo com alguma insegurança e receio, na medida em que se tratava de uma etapa prática nunca antes realizada e de uma realidade completamente diferente, desempenhando a função de um professor.

O primeiro passo, relacionou-se com a escolha da escola para desenvolver o Estágio. Esta foi feita consoante a média obtida no primeiro ano do Mestrado. Depois de apresentadas as opções, resolvemos escolher a Escola Básica 2,3 C/Secundário José Falcão, situada em

Miranda do Corvo. Esta escolha foi consciente porque já tínhamos boas referências de anos passados.

No início do ano letivo, com toda a inexperiência, tivemos muitas dificuldades nas decisões que tomávamos, estas tratavam-se de decisões importantes que futuramente teriam impacto nas aprendizagens dos alunos. Nesta perspectiva, sabíamos desde cedo que se trabalhássemos iríamos evoluir nas dimensões envolvidas no ensino-aprendizagem. O trabalho desenvolvido ao longo do ano foi constantemente analisado com a orientadora da escola e respetivo núcleo de estágio, permitindo-nos uma reflexão detalhada das ações tomadas, analisando estratégias para combater falhas.

Os contactos iniciais com a orientadora da escola, realizaram-se logo a partir do primeiro dia de Estágio, aqui, foram transmitidos objetivos gerais para o desenvolvimento de documentos essenciais que nos permitiram iniciar o ano, logo com uma grande organização. Foi também transmitido que seria um ano com bastante trabalho e que toda a dedicação era essencial e as dificuldades sentidas ao longo do ano, deveriam ser encaradas como novas aprendizagens.

Depois de analisarmos estes objetivos iniciais, estávamos cientes de que deveríamos encarar a educação e o trabalho que iríamos desenvolver o nosso trabalho como uma forma de transmissão de saberes a vários níveis, tanto éticos como morais, formando cidadãos com valores.

2. Contexto e Condições Escolares

a) Caracterização da Escola

A Escola Básica 2,3 c/ Ensino Secundário José Falcão, fica situada em Miranda do Corvo é uma vila portuguesa no Distrito de Coimbra, região Centro e sub-região do Pinhal Interior Norte, com cerca de 13 098 habitantes. Durante o ano letivo de 2005/2006, a Escola foi reconstruída, ou seja, todas as infraestruturas foram demolidas, com exceção de um dos Blocos, que depois de algumas obras de recuperação, é agora o Bloco C. No espaço da "escola antiga" construíram-se 3 novos edifícios:

- Bloco A: logo à entrada da Escola, onde funcionam os serviços administrativos, o Conselho Executivo, o Bar, a sala dos alunos, a sala dos professores e dos diretores de turma, o PBX, a reprografia, os serviços de Psicologia, o SASE e algumas salas de aula.
- Bloco B: situa-se atrás do Bloco A e aqui funcionam a Biblioteca, os serviços de Apoio Educativo e salas de aula.
- Bloco C: único pavilhão que não foi construído de raiz. Aqui funcionam a maioria das aulas.
- Cantina: situada atrás do Bloco B.

A população que constitui o agrupamento, no presente ano letivo 2016/2017 foi constituída por 1567 indivíduos, dos quais 1341 são alunos, 160 docentes e 66 não docentes – 16 professores constituem o Grupo de Educação Física (incluindo os 4 elementos do Núcleo de Estágio) – e 48 funcionários, e as atividades letivas organizaram-se, de 2.^a a 6.^a feira, das 08h30 às 18h00.

No que concerne às instalações desportivas, destinadas à prática das atividades físicas e desportivas desenvolvidas no âmbito da disciplina de Educação Física e do Desporto Escolar, são disponibilizadas para a mesma, seis infraestruturas com adequação pré-definida de unidades curriculares bem como todo o material desportivo. Sendo estes espaços, o Pavilhão Gimnodesportivo que se encontra dividido em 3 espaços distintos, em que a cada um está associada a prática de uma determinada modalidade; o espaço G1 que é fundamentalmente reservado à prática de Voleibol; o G2 à prática de *Badminton* e o G3 à prática de Ginástica. Existem também dois ringues exteriores, o R1 destinado fundamentalmente para a prática de Basquetebol e o R2 destinado para a prática de Futebol, e um espaço aberto com uma caixa de areia (A1) onde se leciona Atletismo.

Os projetos que a escola disponibiliza nas diferentes áreas de ação para este ano letivo são: artística (hde); ciência (mentes brilhantes); ambiente (eco escolas); desporto (desporto escolar); saúde (PES) e projetos internacionais (projetos KA2; just (IRISES). O desporto escolar é constituído por 15 grupos equipa, integrado pelas seguintes modalidades: *badminton*, natação, dança, ginástica, futsal, ténis de mesa, basebol e boccia, envolvendo um total de 420 alunos.

b) Caracterização do Grupo Disciplinar

O grupo disciplinar de Educação Física da escola onde nos encontramos a realizar o Estágio Pedagógico tem 12 professores, incluindo o núcleo de estágio de Educação Física composto por três professores estagiários. A este grupo está destinado a orientação e coordenação do desporto escolar, bem como a gestão de todas as atividades desportivas na escola. Acresce a elaboração da rotação de espaços pelas turmas e as regras de utilização dos mesmos. A cada turma está destinado um espaço para cada aula, sendo fornecido ao professor o direito de usufruir de todo o espaço, não tendo a obrigação de o partilhar. São permitidas permutas do espaço de aula, desde que acordadas pelos professores das turmas envolvidas.

c) Caracterização da Turma C do 7º Ano

A turma C do 7º ano da Escola Básica 2º e 3º Ciclos c/Secundário José Falcão de Miranda do Corvo que acompanhámos este ano letivo, no início do ano era constituída por 18 alunos, mas depois ficou reduzida a 17 alunos, sendo cinco do género feminino e doze do sexo masculino. As idades dos alunos da turma são compreendidas entre os 11 e 14 anos. A média das idades da turma é de 12 anos (dados retirados das fichas individuais dos alunos).

Em termos motores, apresenta um desempenho bom. Em algumas modalidades podemos considerar que a turma teve um desempenho motor homogéneo, onde grande parte se encontrava no nível pré introdutório e introdutório nas unidades didáticas de natação e ginástica, em relação à natação, esta não foi abordada no ano anterior e ginástica tiveram muito poucas aulas; heterogéneo na unidade de futsal, basquetebol e *badminton*, onde metade da turma se encontrava no nível pré introdutório e introdutório e outra metade da turma no nível elementar e avançado. No que diz respeito ao comportamento dos alunos, podemos afirmar que a turma, na generalidade foi bastante empenhada e interessada, sem comportamentos inadequados e perturbadores.

Revela ainda gostar da prática desportiva, e sempre que lhes é imposta uma modalidade nova, tenta sempre superar as dificuldades sentidas. Os alunos mostraram mais empenho e motivação nas modalidades coletivas tais como futsal e basquetebol do que nas modalidades individuais, à exceção do *badminton*. Mais de metade dos alunos da turma praticava um desporto, desde futsal, natação e ginástica, revelando um bom desempenho motor.

3. Análise da Prática Pedagógica Desenvolvida

“Quando o professor intervém ativamente, os alunos empenham-se de maneira constante nas tarefas de aprendizagem. Nos contextos educativos mais eficazes, os alunos não trabalham sem supervisão durante largos períodos.”

(Siedentop, 2008; p. 43)

a) Planeamento

O planeamento surge como um processo que apresenta objetivos e vias para a sua realização, comporta decisões, modificações e reestruturação de decisões, é assim, todo um instrumento de ação para o professor. “O termo plano serve para designar duas coisas distintas. Por um lado, expressa a estratégia empregue para alcançar um determinado objetivo ou, em termos matemáticos, o algoritmo necessário para obter um determinado resultado. Por outro lado, significa a totalidade de objetivos de um dado domínio parcial” (Klaus, G., 1973).

Segundo o modelo de Knappe, os níveis de planificação do ensino estão organizados a partir de uma ordem lógica: planificação central, no que diz respeito à elaboração dos programas; planificação da direção da escola (distribuição dos professores, horários e programa anual da escola); atividades de planificação do ensino pelo professor (planificação anual, planificação de período, preparação de aulas); realização do ensino e por fim a análise e avaliação do ensino (registos, reflexões e análises).

A planificação foi feita no início do ano letivo, logo nas primeiras reuniões do grupo disciplinar. O programa da disciplina foi apresentado e discutido nesta, possuindo um lugar central no conjunto de documentos para a nossa preparação direta de ensino. Para além do programa, fizemos também a

recolha de todas as características da escola, do meio e da turma onde iríamos desenvolver a nossa prática educativa.

i. Plano Anual

“É um programa de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objetivos indicados para cada ano, no programa ou normas programáticas, são objeto de uma formulação avaliável e concreta para professores e alunos, mas apenas a grosso modo” (Bento 2003, p. 59).

As ações pedagógicas não são planeadas isoladamente, isto é, toda a preparação feita pelo docente é fundamental para criação de condições satisfatórias em cada etapa do ano letivo, por isso, é de máxima importância, realizar um plano global, integral e realista por um período de tempo e só a partir daí se definem objetivos essenciais.

“A preparação do ensino trata-se, em primeiro lugar, de cada professor adquirir clareza acerca dos resultados a alcançar necessariamente pelos alunos das suas turmas no ano escolar e na sua disciplina, resultados respeitantes a capacidades, habilidades, conhecimentos, atitudes e qualidades de vontade e de carácter.” (Bento, 2003, p. 57). Antes da elaboração deste documento, devemos ter em conta múltiplos trabalhos preparatórios que nos levaram a garantir qualidade no planeamento.

Posto isto, no início do ano letivo, em conselho de turma, na primeira reunião, começámos por fazer uma análise dos resultados obtidos no ano passado, com reflexões acerca das possibilidades de melhoria do clima da turma para assim conseguir a obtenção de resultados satisfatórios na nossa turma. Neste ponto, considerámos também, tanto a estrutura social da turma como o nível educativo e o estado de desenvolvimento corporal e de rendimento desportivo-motor, tais como alunos com baixo e alto rendimento; atividades

desportivas extraescolares; reuniões e decisões coletivas de grupo de Educação Física; realizámos um inventário do material (lista de todo o material disponível na escola), elemento essencial para a planificação das aulas e, a partir do mapa de rotação (Anexo 3), definimos as unidades didáticas que iriam ser lecionadas durante o ano letivo de acordo com o espaço que nos tinham atribuído. Este método deu a possibilidade de termos seis semanas em cada unidade didática.

Na reunião de grupo disciplinar, foram analisados os programas e as normas orientadoras da disciplina de Educação Física. A distribuição e ordenamento de horas e matérias ficou na dependência do mapa de rotação de espaços. Este foi realizado por um professor do grupo disciplinar e ficou organizado da seguinte maneira: rotação de espaço em cada seis semanas, o que nos levou a optar logo pelas unidades didáticas. Era bastante difícil realizar a aula noutro espaço que não nos tivessem atribuído, por isso, optámos logo por definir a ordem de todas as unidades didáticas durante o ano letivo. O quadro de extensão e sequência de conteúdos geral (Anexo 4), foi sofrendo algumas alterações ao longo do ano, devido às condições climatéricas adversas, mas quando acontecia tínhamos sempre um espaço no pavilhão disponível para nós, tendo sempre a sorte de dar aula prática.

Após serem escolhidas as unidades didáticas a lecionar em cada espaço, o próximo passo seria então o cálculo das horas realmente existentes, ou seja, a sequência cronológica das diferentes unidades didáticas e atribuição de horas para a respetiva abordagem, onde foi feita uma extensão e sequência de conteúdos de todas as unidades didáticas, com o respetivo espaço, número de aula e conteúdos a lecionar. Como estávamos dependentes de um espaço durante algum tempo, teríamos de estabelecer logo o que queríamos abordar consoante o espaço que nos foi atribuído. Os conteúdos abordados eram diferentes de nível para nível.

Dada esta lógica, a rotação foi feita de maneira a garantir aos alunos uma grande quantidade de tempo e intensidade necessária de exercitação para o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas, bem como a oportunidade de transmissão de conhecimentos por parte do professor. Os objetivos para cada unidade didática foram definidos logo na primeira fase do plano anual, a partir de documentos como as “Metas de Aprendizagens” e o “Plano Nacional de Educação Física” pois não tínhamos qualquer noção do nível de desempenho motor dos alunos e sobre quais as modalidades que estes tinham praticado anteriormente. Depois de terminada a sequência geral das unidades didáticas, estabelecemos objetivos gerais para cada unidade didática, tendo em conta a diferenciação pedagógica e níveis de desempenho distintos.

No terceiro período, devido a um erro de rotação de espaços ficámos apenas com 6 aulas para a Unidade Didática de Natação e 3 para Atletismo. Dado este panorama, tivemos de optar por abordar menos conteúdos para estas duas unidades. Em relação aos outros períodos, algumas unidades didáticas sofreram também alterações devido às condições climatéricas adversas e atividades realizadas pela escola. Posto isto, o plano anual foi reformulado e reajustado ao longo do ano para dar resposta às necessidades dos alunos.

ii. Unidades Didáticas

O segundo ponto do planeamento são as unidades didáticas, parte essencial do programa de uma disciplina, constituídas por etapas na aprendizagem. O núcleo de estágio, apesar de ter níveis de ensino distintos, realizou a escolha das unidades didáticas em conjunto com a professora Diana Melo tendo em conta todos os aspetos referidos anteriormente. Assim, no 1º período as modalidades abordadas foram, basquetebol e voleibol e ainda a componente de (resistência); no 2º período, futsal e *badminton* e no 3º período, natação e ginástica. No 1º período e no 3º período também se realizaram avaliações ao nível da condição física, o FitEscola.

A produção dos documentos das unidades didáticas foi realizada à medida que abordávamos uma matéria, isto possibilitava um aprofundamento e uma pesquisa constante de todos os conteúdos que estávamos a lecionar naquele momento, garantindo assim um processo de ensino contínuo e diferenciado. Foi um documento que foi organizado a partir de uma sequência, facilitando assim a pesquisa constante dessa modalidade e a organização de ideias.

Em termos de conteúdo, a sequência das unidades didáticas foi: a história da modalidade, as regras e regulamentos, os conteúdos, os recursos disponíveis na escola e nas instalações, progressões pedagógicas, estratégias, objetivos, avaliação diagnóstica, extensão e sequência de conteúdos para os diferentes níveis, avaliação (formativa e sumativa), análise comparativa entre avaliação diagnóstica e sumativa, reflexão sobre a unidade didática, reforçando aspetos positivos e negativos e por último a bibliografia.

O início de uma unidade didática é marcado pela avaliação diagnóstica, a partir dessa informação é criada uma extensão e sequência de conteúdos diferenciada, que foi um documento muito importante na medida em que nos permitiu estabelecer depois da avaliação diagnóstica, todos os objetivos para cada nível de desempenho atendendo às necessidades de cada elemento e aqui, começou a diferenciação pedagógica.

Para a sua elaboração, tivemos de passar por diversas questões que nos levaram a algumas decisões, tais como: de que forma seria organizada cada aula para a obtenção de resultados positivos, quanto tempo estava destinado à transmissão da matéria, iniciação, exercitação e consolidação; de que forma devemos introduzir uma matéria estimulando e motivando ao máximo os alunos; quando devemos aplicar jogos e competições; em que pontos devemos realizar controlos e avaliações. A partir desta sequência, podemos definir objetivos específicos para cada aula, não devendo esta surgir numa perspectiva isolada e fragmentada.

Relativamente, às progressões pedagógicas, estas foram definidas de acordo com o nível de desempenho dos alunos. Após a realização da avaliação diagnóstica, a extensão e sequência de conteúdos foi elaborada com a ideia de dar resposta às características dos alunos, de acordo com cada grupo de nível: pré introdutório, introdutório, elementar e avançado.

As estratégias de ensino, foram sofrendo alterações ao longo do tempo. As estratégias gerais mostram todos os pontos chave que formam a parte inicial, fundamental e final da aula e as dimensões pedagógicas (clima/disciplina, gestão, instrução); as estratégias específicas, dizem respeito a cada unidade didática, sendo estas diferentes ao longo do ano. Uma das estratégias que deu muito bom resultado ao longo do ano, foi o facto de que à medida que os alunos iam chegando ao espaço de aula, tinham à disponibilidade material relativo à unidade que estava a ser lecionada, com o objetivo de proporcionar a exploração deste; outras estratégias foram desenvolvidas ao longo do ano, tais como a formação de grupos logo no período de aquecimento, reduzindo assim os tempos de espera dos alunos e proporcionando maior tempo de desempenho motor; o facto de ter logo o material organizado pelas estações também poupava tempo nas transições; a formação de grupos homogêneos na aulas de 90' e de grupos heterogêneos nas de 45' proporcionando assim a evolução dos alunos, tendo estes diferentes estímulos de aprendizagem.

No decorrer de todas as unidades didáticas, foi feita uma avaliação contínua (formativa), usando os mesmos indicadores estabelecidos na grelha de avaliação diagnóstica garantindo assim, o processo de desenvolvimento de todos os alunos. Depois da realização da avaliação diagnóstica, os alunos foram enquadrados em cada nível de desempenho e posteriormente foi feita a extensão e sequência de conteúdos para os diferentes níveis, só a partir daí é que foram definidos objetivos específicos para cada grupo de alunos durante o processo de avaliação.

Quando foi feita a avaliação sumativa, muitos dados já estavam inseridos na tabela, facilitando assim o processo de avaliação, na medida em que não era feita apenas uma avaliação inicial e final, mas sim uma contínua onde os alunos pudessem ter conhecimento do seu nível em cada aula, garantindo assim um progresso e um processo mais evolutivo. Este modo de trabalho permitiu-nos acompanhar a evolução do aluno diretamente, permitindo ainda que a matéria fosse transmitida, exercitada e consolidada com a apropriação correta de conteúdos para cada nível.

iii. Planos de Aula

“A aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo, a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização.” (Bento, 1987, pág, 88). Posto esta afirmação, concordamos que os planos de aula devem assumir uma função concreta que permite ao docente organizar os conteúdos e as decisões pelas diferentes partes de aula, inicial, fundamental e final. Este documento deve ser ajustável, tornando-se flexível em qualquer situação pois é essencial a adequação das estratégias perante a realidade que temos em cada aula.

O modelo de plano de aula (Anexo 5) foi adotado pelo Núcleo de Estágio logo no início do ano letivo a pedido da professora Diana Melo. O núcleo achou por bem usar o documento fornecido pelos docentes da Unidade Curricular de Didática de Educação Física I, visto que se tratava de um documento bem estruturado e que tinha todos os elementos necessários. Posteriormente, foi apresentado e aplicado nas nossas aulas de uma forma experimental. Como é um documento moldável, este sofreu várias alterações para obedecer às várias necessidades. Os seguintes conteúdos são apresentados no plano de aula: na parte inicial, um cabeçalho, indicando o nome do professor, ano e

turma, unidade didática; data, número da aula, espaço de aula, número de alunos previsto, hora da aula, duração da aula e o período. Um segundo cabeçalho com objetivos, sumário e material da aula. Contém três momentos: parte inicial, parte fundamental, parte final, com o respetivo tempo total e parcial, as tarefas/situações de aprendizagem, organização /descrição da tarefa, critérios de êxito, componentes críticas e objetivos específicos.

A parte inicial da aula, diz respeito ao tempo que os alunos têm para se equiparem e se deslocarem até ao espaço de aula, à informação inicial que permite transmitir os conteúdos da aula passada e os da aula presente, as normas e os procedimentos a adotar na aula e um pequeno aquecimento para a ativação dos principais grupos musculares, estes foram realizados sobretudo a partir de jogos lúdicos que acabavam por se aproximarem de conteúdos da modalidade, sendo uma forma mais motivante para os alunos. O aquecimento, na generalidade era feito em grupos. Muitas vezes era feito um aquecimento específico, que teve lugar nas aulas de unidades individuais.

A parte fundamental representa todas as tarefas específicas da modalidade que estavam programadas para a aula. Estas estão diretamente dependentes de tudo aquilo que queremos trabalhar para a determinada aula. No início do ano letivo, sentimos alguma dificuldade relativamente à transição da parte inicial para a parte fundamental, isto aconteceu porque a divisão dos alunos não era feita logo na fase do aquecimento, no entanto, no segundo período, como começamos a trabalhar por diferentes níveis de desempenho, isto garantiu-nos uma melhor distribuição e cumprimento de objetivos definidos para cada nível. Este trabalho permitiu-nos ainda realizar exercícios com respostas diferentes de aula para aula podendo assim variar os conteúdos. Outra dificuldade que tivemos foi a escolha dos exercícios, dado que é um elemento crucial para o bom funcionamento da aula era algo que tínhamos de melhorar, por isso, já na unidade didática de futsal, a segunda unidade a ser desenvolvida, tentamos, procurar exercícios apelativos que possibilitavam aos alunos desenvolverem as dificuldades.

Desde o início, a turma foi bastante empenhada e interessada por isso, a escolha dos exercícios não era complicada para fixar a atenção dos alunos, no entanto, estes, muitas vezes não foram ao encontro das necessidades de alguns. Posto esta situação, estes deveriam ter sido mais exigentes devido ao elevado desempenho motor de alguns alunos em certas modalidades (ficamos aquém do que poderia ter sido trabalhado); a parte fundamental da aula terminava com jogos reduzidos, dado a duas razões, primeiro porque as componentes críticas eram trabalhadas para que os alunos as conseguissem aplicar em sistema de jogo e depois porque a avaliação se refletia aqui.

Já na parte final, realiza-se o balanço final da aula, onde o docente controla a aquisição de conhecimentos dos alunos, relembra os objetivos da aula e indica qual a etapa seguinte da unidade didática. Nesta parte não tivemos grande dificuldade porque o controlo da turma, no geral, foi bom e os alunos eram interessados por aprender mais e colocar questões. Ao longo das aulas tentamos melhorar a nossa estratégia para que os alunos ficassem com um conhecimento geral de tudo aquilo que foi abordado na aula, assim, a nossa estratégia foi recorrer ao questionamento conjunto com a demonstração para que os alunos tivessem uma melhor perceção, refletindo sobre os conteúdos abordados. No final da aula, em cada aula, eram definidos grupos de trabalho para arrumarem o material.

b) Realização

A realização é todo o processo de reflexão da nossa intervenção pedagógica em diferentes situações e dimensões que conduzem ao processo de ensino-aprendizagem, sendo elas: instrução, gestão, clima/disciplina e decisões de ajustamento, que mais à frente serão abordadas.

i. Instrução

“Uma das tarefas mais importantes do professor, no início da aula, é a comunicação aos alunos dos objetivos e atividades que nela se vão desenvolver. Para isso é necessário definir as tarefas principais, estabelecer a sua ligação com a aula anterior, fundamentar a sua importância, despertar nos alunos uma disponibilidade elevada de aprendizagem. Não é preciso uma forma detalhada, mas apenas uma forma curta, compreensível, viva, cativante, estimulante e ajustada à idade dos alunos.”

(Bento, 2003, p.154)

No que respeita à informação que era transmitida aos alunos no início da aula, tivemos sempre a preocupação de transmitir os conteúdos da aula presente de uma forma clara e sucinta, sem grandes perdas de tempo para que estes tivessem logo uma ideia geral e central da aula, tal como a sua constituição e procedimentos a adoptar. Por vezes, esses objetivos também eram relacionados com as aulas passadas. Ao utilizar o questionamento conjugado com as demonstrações, logo no início da aula, permitiu transições mais rápidas, facilitando assim a perceção por parte dos alunos nas várias etapas da aula e conseqüentemente mais tempo de prática.

A demonstração foi, ao longo do ano, uma capacidade que não utilizámos muito, esta deveria ter sido mais usada visto que é um meio muito importante que leva à perceção de exercícios por parte dos alunos. No segundo período esta parte foi melhorada, quando assim pretendíamos demonstrar exercícios, recorriámos aos alunos que tivessem mais aptidão para executar as tarefas.

A nível de condução de aula, organizávamos todo o espaço de aula antes da entrada dos alunos, isso possibilitava transições rápidas e uma boa perceção de todas as situações da aula bem como um bom posicionamento. Algumas vezes a matéria não foi explicada da melhor forma pois a linguagem que foi utilizada ao longo do ano não foi a mais apropriada para o nível dos alunos.

No início do ano, a dificuldade que foi sentida foi que na generalidade para os dois grupos de nível, as tarefas tinham muito tempo, levando à desmotivação por parte de alguns alunos, posto isso tivemos de melhorar esse apeto o que aconteceu logo no segundo período.

No que se refere ao *feedback*, no início da prática pedagógica, o uso era muito escasso, quase inexistente; isto deveu-se ao facto da preocupação estar mais direccionada para a gestão do tempo, transições e clima e controlo de todas as situações. Para melhorar esta fragilidade, resolvemos arranjar um método que nos levasse a uma melhor intervenção, visto que o *feedback* é fundamental no processo educativo e sem ele não há aprendizagem. Este método está aprofundado no tema-problema.

A partir desse momento de intervenção, começámos a usar o *feedback* com maior regularidade e intensidade nos seus diferentes tipos, sobretudo o descritivo, prescritivo e positivo, de forma a apoiar as aprendizagens dos alunos. Muitas vezes não fechámos o ciclo de feedback, elemento essencial para reforçar as aprendizagens. Os outros tipos de *feedback* foram utilizados posteriormente em diferentes unidades didáticas.

O questionamento foi utilizado, a partir do segundo período, durante a aula e no final para a aquisição e assimilação de conhecimentos por parte dos alunos. Esse questionamento foi feito, em casos específicos em conjunto com a demonstração. Consideramos o questionamento bastante importante, na medida em que garante uma aprendizagem mais detalhada, estimulando as capacidades de assimilação dos alunos, envolvendo-os na prática.

Na conclusão da aula, à semelhança da informação inicial, esperávamos pelo silêncio dos alunos para assim concluir a aula de um modo sereno e tranquilo realizando um balanço pertinente sobre toda a aula, controlando a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

ii. Gestão

Os professores eficazes são, primeiro que tudo, gestores eficazes e todas habilidades de gestão são pré-requisitos essenciais para um bom ensino, em qualquer aula, ou em qualquer disciplina (Siedentop, 1983). Relativamente à gestão do tempo, da organização e transições, no início da nossa intervenção pedagógica, tivemos algumas preocupações com este aspeto, definindo logo estratégias para não perder tempo durante a aula e para não prejudicar os alunos, ou seja, as estratégias definidas eram elementos essenciais para a ligação entre tarefas, não prejudicando assim o tempo de desempenho motor dos alunos.

Estas estratégias foram alteradas ao longo do ano. A preparação prévia do plano de aula era importante, porque estava organizado logo, de maneira a maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos; o material estava à disposição dos alunos logo no início da aula e à mediada que iam chegando começavam logo a manipula-lo com supervisão da professora. A constituição dos grupos era feita logo antes da aula começar, proporcionando uma melhor organização dos conteúdos que nos propúnhamos a desenvolver para aquela aula. As transições dos exercícios eram logo pensadas antes da aula iniciar, os exercícios tinham uma sequência lógica para que não houvesse paragens prolongadas. A aula decorria, na generalidade, de acordo com o plano.

iii. Clima/Disciplina

“A disciplina é uma dimensão muito importante no processo de ensino-aprendizagem, contudo, não deve ser vista como um fim em si mesmo, mas como um meio muito importante para ajudar o professor a alcançar os objetivos de ensino.”

(Siedentop, 1991)

No que se refere ao clima/disciplina, tivemos sempre a preocupação em criar

um bom ambiente em todo o espaço de aula, propício à aprendizagem dos alunos, estabelecendo logo no início de cada unidade didática e de todas as aulas as normas que estes deveriam cumprir.

Ao longo do ano, sentimos que a relação que o professor tinha com os seus alunos, foi melhorando, contribuindo assim para o sucesso e envolvimento de todos, estando todos à vontade para exporem as dúvidas e colocar questões. Isto deveu-se ao facto de estarmos mais à vontade, sem medos e receios. A nível de solicitar a superação dos alunos, tivemos facilidade neste aspeto na medida em que os alunos eram interessados e empenhados.

As características que os professores dispõem, nomeadamente a experiência profissional, os traços de personalidade, as motivações, a inteligência, os conhecimentos, os valores, as atitudes, o modo como ensinam, entre outros, podem constituir possíveis causas para o aparecimento de comportamentos de indisciplina (Rosado, 1990). Deste modo, o facto de termos trabalhado por ensino diferenciado, fez com que grande parte do controlo da turma estivesse assegurado, na medida em que a maior parte dos exercícios estavam adequados às necessidades dos alunos, garantindo por sua vez o sucesso e a motivação. Tivemos sempre atenção às componentes críticas dos gestos técnicos, proporcionando assim aos alunos a compreensão da matéria.

iv. Decisões de Ajustamento

Esta dimensão refere-se a decisões que o docente tem perante determinadas situações. Essas decisões são tomadas sempre que alguma coisa não esteja a dar resultado ou que não seja assim tão pertinente a aplicação de certos conteúdos. Dada esta conclusão, como referido anteriormente, o plano de aula é considerado como uma proposta que é moldável, sendo que a sua aplicação não tem de ser realizada na íntegra porque ao longo do tempo, deparamo-nos com algumas diversidades que não nos permitem aplicá-lo, como é o caso de condições meteorológicas adversas, recursos materiais em

más condições ou inexistentes, alunos que não podem fazer aula prática, alunos que estão a faltar naquela determinada aula, entre outros. Nestas situações, devemos recorrer então a decisões de ajustamento, adaptando o plano de aula de maneira a chegar aos objetivos iniciais que pretendíamos. Estas decisões, no início do ano letivo, devido à nossa falta de experiência, foram complicadas e pouco assertivas. No entanto, foram melhorando com o tempo. Realizámos várias reuniões e reflexões acerca da nossa intervenção pedagógica com a professora Diana Melo e as colegas de estágio, que nos permitiram melhorar capacidades para a intervenção pedagógica.

As decisões de ajustamento, grande parte, estavam sobretudo relacionadas com dificuldades que os alunos sentiam na realização de algumas tarefas; definição dos indicadores de avaliação; desenvolver um ensino diferenciado; dificuldade na concretização do processo de avaliação; melhor metodologia aplicada em situações de aula corrida; condições meteorológicas adversas; a alguns objetivos que inicialmente foram propostos e não foram obtidos pelos alunos; Perante todas estas fragilidades, relativamente às aulas, tivemos de realizar algumas progressões diferenciadas para os exercícios atendendo às necessidades individuais dos alunos, permitindo chegar ao objetivo definido. Relativamente à extensão e sequência de conteúdos das unidades didáticas para o terceiro período, esta também sofreu algumas alterações devido à má distribuição dos espaços, ou seja, ficamos com apenas 6 aulas de Natação, 3 de Atletismo e 10 de Ginástica, tivemos assim de ajustar da melhor maneira, e a estratégia que adotamos foi intercalar Atletismo com Ginástica para não prejudicar os alunos e avaliar também a componente de resistência.

c) Avaliação

“Avaliar é um processo de análise, de discussão, de reavaliação e de reorganização do projeto pedagógico. A avaliação é idealizada para verificar o aluno individualmente, situação que redimensiona o valor numérico, da quantificação classificatória e excludente, para o sentido qualitativo, isto é, o que é observado é a compreensão do conteúdo pelo aluno.”

(Educação Física e a Organização Curricular, p. 206)

A avaliação é uma forma específica de abordar, conhecer e de se relacionar com uma determinada realidade, neste caso concreto, a educativa. Segundo De Ketele (1981), “a avaliação pedagógica pode ser considerada como o ato de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios, adequados a um objetivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão”. Mas avaliação nem sempre foi vista da mesma forma ao longo da história, tendo esta tido algumas funções, como a de combater os privilégios da aristocracia através dos exames, mas também funções administrativas que surgem com a Escola Pública de Massas, de forma a selecionar e certificar os alunos. Nos dias de hoje é aceite que a avaliação seja “uma recolha sistemática de informação que possibilite a realização de um juízo de valor que facilite a tomada de decisão” (Nobre, 2015).

A avaliação é todo um processo de recolha de informação sobre a prestação dos alunos ao longo das aulas e do ano letivo. Perante estas informações podemos adequar o processo de ensino às necessidades de cada aluno, de maneira a obter resultados coerentes e positivos. Tal processo realiza-se em três momentos distintos (diagnóstico, formativo e sumativo). No nosso caso, o núcleo de estágio trabalhou com níveis de desempenho definidos, não adotando um ensino massivo mas sim diferenciado que permitia, desenvolver várias capacidades dos alunos.

i. Avaliação Diagnóstica

“A análise e avaliação do ensino orientam-se por dois sentidos dominantes: definição do estado alcançado e precisão dos planos do professor, sobretudo da aula seguinte. Isto significa que a análise e avaliação se situam no mesmo quadro de preocupações, invocadas aquando da planificação do ensino. A fim de poder contribuir para a melhoria da planificação e realização do ensino constitui condição necessária um tipo de reflexão que não limite a análise do ensino a uma comparação do objetivo e do resultado, a uma análise do rendimento, mas que inclua também a análise das condições determinantes de sucessos e insucessos, de rendimentos e falhas de rendimento.” (Bento, 1987, p.154)

A avaliação diagnóstica é o primeiro passo a realizar pelo professor, é toda a informação que permite a este definir objetivos gerais e específicos. Esta observação direta realizou-se no início de cada unidade didática com uma grelha de avaliação diagnóstica (Anexo 6), aos documentos definidos pela Área Curricular de Educação Física com diferentes níveis de desempenho (Introdutório, Elementar e Avançado), cada um com diferentes indicadores de avaliação estabelecidos por nós. Posteriormente, com os dados recolhidos, podemos definir objetivos gerais (extensão e sequência de conteúdos) para a unidade didática em questão, selecionando conteúdos a lecionar para cada nível, planeando e organizando assim o processo de ensino-aprendizagem, dando-lhe uma ordem crescente. Este tipo de proposta de avaliação, permitiu adaptar os objetivos para cada grupo de alunos. A diferenciação pedagógica torna-se importante na medida em que está diretamente ligada à adequação de objetivos e tarefas, levando assim ao sucesso dos alunos.

No primeiro período tivemos muitas dificuldades na realização destas grelhas de avaliação porque muitos conteúdos que eram apresentados no PNEF para o respetivo ciclo que lecionávamos não se aplicavam aos alunos que integravam a turma, eram demasiado complexos. Assim, tivemos de adequar os conteúdos, tornando este processo mais fácil e acessível, no entanto não descuidamos as finalidades deste. Outra dificuldade sentida foi a de realizar o processo de avaliação, em conjunto com o controlo da turma e à transmissão de informações. Neste ponto, apenas tivemos ajuda do núcleo de estágio no primeiro período.

ii. Avaliação Formativa

“A avaliação formativa assume um 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 obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.”

(Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, artigo 24º)

Sobre esta afirmação, a partir do momento que o processo avaliativo se trata de ajustamentos da nossa prática pedagógica, podemos referir que devemos adequar as nossas estratégias ao contexto real da turma com uma avaliação sistemática e contínua, permitindo assim verificar quais os pontos que temos de melhorar para que os alunos obtenham o sucesso desejado.

Nas unidades didáticas que foram abordadas no primeiro período, a grelha de avaliação diagnóstica foi sofrendo algumas alterações devido à nossa falta de experiência em estabelecer indicadores de avaliação, ao longo do tempo, reparámos que os alunos estavam com algumas dificuldades em chegar a determinados patamares, assim, tivemos de reestruturar os indicadores para cada nível de desempenho.

“A reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino. Simultaneamente afirma-se como condição decisiva para a qualificação da atividade do professor e, assim, para uma maior eficácia do ensino.” (Bento, 1987, p. 162)

A seleção das estratégias comuns foram definidas ao longo do tempo e do processo avaliativo, sempre que achávamos necessário e pertinente, dados aos possíveis estímulos representados pelos alunos, posteriormente estes eram recolhidos e analisados, possibilitando a adequação da aprendizagem às necessidades de cada um. Esta forma de avaliação possibilitou informar continuamente os alunos do nível onde se encontravam e o que teriam de melhorar para assim passar para o nível de desempenho motor seguinte. A correção dos erros era feita em cada aula de acordo com a grelha produzida.

iii. Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino.”

(Ribeiro, Avaliação da Aprendizagem, 1999, p. 89)

Posto isto, este tipo de avaliação, permitiu-nos enquadrar o resultado final do aluno no respetivo nível de desempenho atingido, em cada unidade didática, no último momento de avaliação, completando assim o processo avaliativo. Segundo Bento, a análise e avaliação do ensino pretendem assim adquirir maior consciência acerca do processo, uma análise deste, é particularmente importante quando se verificam problemas numa turma, quando se introduz um novo tema ou se procuram alterações no estilo do ensino.

Este tipo de método, permite fazer uma comparação direta com os resultados obtidos pelos alunos ao longo das aulas produzindo assim um resultado final, revendo todos aqueles alunos que não obtiveram o resultado pretendido. Isto permite ainda realizar uma avaliação justa e contínua. A grelha/instrumento utilizado para o registo da avaliação encontra-se no (Anexo 7), preenchida por nós através da observação direta. No que se refere aos resultados finais, estes são definidos numa escala de 0 a 5, usando assim um valor qualitativo, de forma a diferenciar a aprendizagem dos alunos.

Os alunos que se encontram no nível de desempenho com um (+ ou -) foram todos aqueles que não completaram o patamar total, ficando apenas pelo nível anterior, faltando apenas alguns indicadores, assim, valorávamos com um acréscimo de 0,25. No que se refere ao domínio cognitivo, este era feito através de um teste de avaliação que continha as aprendizagens ao longo do período. Também foi avaliada a componente de resistência e de velocidade. A partir de todas as informações, fizemos uma reflexão, identificando pontos positivos, negativos, o que teríamos de melhorar para que os alunos tivessem sucesso e qual a melhor forma para atingirem o objetivo pretendido. Aquilo que verificamos foi que os indicadores que definimos numa fase inicial, não foram os melhores, isso levou, a algumas dificuldades na realização de certa tarefas por parte dos alunos e consequentemente, falta de motivação.

iv. Autoavaliação

A grelha de autoavaliação, encontrada em (Anexo 9), foi criada pelo grupo disciplinar e posteriormente entregue aos professores de Educação Física. Esta foi realizada pelos alunos no final de cada período do ano letivo pelos alunos. Trata-se de uma reflexão feita por estes sobre o seu desempenho durante o decorrer do período, focando assim aspetos menos bons. Esta divide-se nas seguintes áreas: saber estar, comportamentos (30%), aprender a conhecer (20%) e aprender a fazer (50%).

4. Experiências e aprendizagens enquanto estagiária (nível profissional e pessoal).

Como pedagogia, Siedentop entende esta como uma organização cuidadosa de um contexto para permitir aos seus participantes realizar aprendizagens desejadas. Esta relaciona ações de quem está a aprender com os objetivos estabelecidos. Os objetivos devem ser entendidos para permitirmos decidir, tratando-se de um ato pedagógico. Sem objetivos, não há pedagogia. (2008; p. 25)

Toda a formação de componente teórica que nos foi transmitida, antes da realização do Estágio Pedagógico auxiliou-nos a processar alguns conceitos fundamentais, no entanto, sem enfrentar o contexto real das situações, a prática pedagógica para um ensino de qualidade fica bastante limitada. Assim, logo no início do ano letivo, foi complicado gerir todo o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que não tínhamos qualquer tipo de ponto de vista prático perante muitas situações, no entanto, no decorrer do Estágio Pedagógico tentámos sempre, em conjunto, encontrar estratégias para combater todas estas dificuldades sentidas durante as aulas. Todas as reuniões feitas inicialmente com a orientadora da escola, após cada aula dada, através de opiniões construtivas, ajudaram-nos muito para retificar aspetos menos bons que tínhamos de melhorar e assim começar a pensar que cada caso é um caso, por isso, é essencial recorrer a uma constante análise da nossa prática em cada aula para que a estratégia se adequa ao caso específico.

Ao nível do planeamento, tentámos ao máximo adequar os conteúdos do PNEF às características da turma que nos foi atribuída, facilitando assim o processo de avaliação e a planificação das unidades didáticas e das aulas. No que se refere às unidades didáticas, estas foram elaboradas com o intuito de formar conhecimentos a partir de pesquisas sobre cada modalidade e no final a reflexão cuidadosa sobre o conjunto de aulas dadas. Os planos de aula, seguiram uma ordem, com objetivos definidos e sempre que houvesse

decisões de ajustamento recorriamos a outro plano alternativo que levava ao alcance do objetivo pretendido.

A nível da intervenção pedagógica, na componente de instrução, tentámos adequar a nossa linguagem ao nível da perceção de cada um, recorrendo a conteúdos simplificados e de compreensão fácil, esta comunicação era feita de forma clara e objetiva. Apesar de ser uma turma de sétimo ano, tinha algumas dificuldades na compreensão de alguns conceitos, por isso era de extrema importância em cada aula, realizar uma reflexão dos conteúdos com base no questionamento em conjunto com a demonstração, para que estes captassem os aspetos mais importantes e que posteriormente, pudessem utilizar nas próximas aulas. Relativamente à transmissão do *feedback*, como referido anteriormente, houve uma melhoria acrescida e notória ao longo do tempo devido ao estudo apresentado posteriormente. O *feedback* estava relacionado com os erros que os alunos cometiam e sobre a sua prestação no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Tal forma de intervenção, permitiu ainda estabelecer uma relação positiva com a turma, possibilitando um clima positivo com a mesma.

No que concerne à parte de gestão da aula, realizámos vários métodos que nos permitiram criar uma estrutura de aula objetiva, contínua e coerente, sem grandes perdas de tempo e transições entre tarefas rápidas, diminuindo pois qualquer tipo de comportamento desadequado na aula. Esta metodologia, possibilitou ter um bom posicionamento e circulação pelo espaço de aula, permitindo ter o controlo visual de todas as situações.

Relativamente à disciplina e ao clima, não tivemos grandes dificuldades neste aspeto, a turma era bastante motivada e mostrava interesse em aprender, por isso desde o início transmitimos uma postura correta e adequada perante os alunos. No entanto, foi essencial, ao longo das aulas, variar as estratégias, os métodos de ensino e os grupos de trabalho para que o clima fosse mais propício à aprendizagem.

Já no que se refere às decisões de ajustamento, algumas vezes, em certas ocasiões, tivemos de adaptar o plano de aula a determinadas condições que iam surgindo na aula. Estas aconteceram para dar resposta às necessidades dos alunos como é o caso de exercícios simplificados, com progressões mais básicas, mas que no fundo cumprissem os objetivos pré-estabelecidos.

Sintetizando todos estes aspetos, podemos verificar que todas as opiniões e sugestões que nos foram fornecidas ao longo da nossa prática pedagógica, nas dimensões acima mencionadas, serviram de aprendizagens constantes, ajudando a modificar os erros cometidos e obstáculos que apareciam e que precisavam de ser combatidos para uma boa prática. Esta que não acaba no final deste ano, pois um docente/profissional do ensino é aquele que realiza uma investigação, formação contínua e pertinente sem nunca estagnar no seu percurso profissional.

5. Compromisso com as aprendizagens dos alunos

“Reconhece-se, assim, ao professor a responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais desenvolvidas na sua formação nesta especialidade, para que os efeitos da actividade do aluno correspondam aos objectivos dos programas, utilizando os meios que lhe são atribuídos para esse fim.”

(Programa Educação Física, Ensino Básico e 3ª Ciclo, Novembro 2001)

Apesar de toda a parte reflexiva sobre as dimensões que estão por trás de todo o processo de ensino-aprendizagem é fundamental fazer uma reflexão do compromisso que realizámos no início do ano dando resposta a todas as aprendizagens de cada aluno, pensando sempre no desenvolvimento geral da turma. Assim, a prática pedagógica foi realizada em função de diversos domínios (ético, social, moral, cognitivo e físico). Para que todas estas cinco dimensões fossem atingidas, foi fundamental analisar constantemente a prática desenvolvida enquanto docentes, identificando as principais lacunas que por vezes não nos permitiam chegar a um determinado objetivo.

Em certos momentos, tivemos algumas dificuldades na questão de optar pela melhor estratégia para combater as dificuldades dos alunos e para que este pudesse progredir em certas domínios e em certas tarefas motoras, elemento essencial para uma boa aprendizagem. Neste sentido, em momento algum, pensamos em desistir da nossa prática, mas sim de que forma poderíamos melhorá-la para que fosse cada vez mais consistente e que motivasse os alunos. Perante estes factos, podemos concluir que, apesar de todas as adversidades e dificuldades conseguimos realizar um trabalho responsável e de superação da nossa parte, que foi no fundo, muito direccionado para os nossos alunos, levando saberes e valores importantes.

6. Dificuldades e necessidades de formação

a) Dificuldades sentidas e formas de resolução

Siedentop (2008), refere que o ensino pode ser definido geralmente como o comportamento dos professores durante todo o trabalho profissional. Estes realizam tarefas como planificar, explicar, apresentar, perguntar, corrigir e transmitir *feedback*, sendo que todos os comportamentos têm como objetivo ajudar os alunos a aprender e a desenvolverem-se. Estas habilidades e estratégias podem ser melhoradas e ao longo do tempo exercitadas. Como referido anteriormente, uma das maiores dificuldades que tínhamos logo no início do ano, foi o facto de não termos qualquer tipo de experiência prática, apenas tínhamos a formação teórica, o que leva a várias incertezas no que diz respeito ao planeamento, à intervenção e ao conteúdo que deveríamos transmitir tendo em conta as necessidades de cada um.

Relativamente ao planeamento, foi bastante difícil a escolha dos exercícios pois estes por um lado teriam de ser dinâmicos e por outro teriam de cumprir todos os objetivos estipulados e mais importante, tinham de considerar as características de cada um. No entanto, apercebemo-nos ao longo do tempo que havia exercícios que os alunos mais gostavam, como é o caso dos jogos reduzidos e dos pré-desportivos. Esta é das tarefas mais complexas porque exige domínio da matéria selecionada. Ao longo das unidades didáticas, tivemos algumas dificuldades a lecionar os conteúdos programáticos; isso aconteceu em várias modalidades tais como, atletismo, futsal, natação e ginástica pelo facto de termos poucos conhecimentos teóricos o que depois se vinha a refletir na prática.

Posto isto, a nossa intervenção ficou mais fraca, a informação transmitida não era a mais adequada e a nível do *feedback*, este não foi o melhor para corrigir erros que os alunos cometiam. Relativamente às outras dimensões, no geral, não houve assim muitas falhas que não nos permitisse o progresso. No que se refere a todo o processo de avaliação, podemos afirmar que este foi bastante complexo no sentido em que tínhamos durante a aula de analisar diversas situações. A escolha dos indicadores de avaliação foi o primeiro ponto a solucionar; a escolha de exercícios para cada grupo de nível de desempenho; imissão de *feedback* correto para eliminar as falhas cometidas pelos alunos.

b) Importância da formação contínua

Toda a prática pedagógica deverá ter como base a formação, tanto a nível teórico como prático. A partir daí, entendemos que todos os conhecimentos não devem estagnar, ou seja, é importante realizar pesquisas constantes e formações que nos permitem sustentar a nossa prática.

Estas pesquisas e formações devem ser efetuadas antes, durante e após o estágio, não deve ser limitada apenas ao ano que cumprimos funções de estagiário. Toda a partilha de informação feita com as colegas do núcleo de estágio e com a professora Diana Melo revelou-se bastante importante para a nossa prática, no entanto, um pouco insuficiente do ponto de vista prático. Neste sentido, para melhorar a nossa prestação enquanto agentes de ensino, tivemos inseridas em várias atividades extracurriculares possibilitando-nos a obtenção de outro tipo de bagagem, desde a colaboração no Desporto Escolar com o Grupo Equipa de Boccia e Natação permitindo-nos realizar o “II Encontro de Boccia”, inserido na fase regional; o “PáscoAbrir’17”, atividade realizada nas Férias da Páscoa, destinada a todo o agrupamento de escolas de Miranda do Corvo; ajuda na parte de organização do *Megasprinter*.

c) Atividades de projeto e parcerias educativas

No início do ano, o núcleo de estágio recebeu uma proposta da professora Diana Melo para se juntar ao Desporto Escolar, mais precisamente ao Grupo Equipa de Boccia. O núcleo achou a proposta bastante apelativa e aliciante por várias razões, primeiro porque se tratava de um desporto adaptado, possibilitando assim outro tipo de aprendizagem e segundo, porque o facto de estarmos inseridas no projeto, possibilitava o contacto com outras escolas e com outras entidades. Ainda nesta vertente, o núcleo de estágio, quintas feiras das 12h00 às 13h30, dava aulas de adaptação ao meio aquático e de natação a sete alunos com necessidades educativas especiais.

O horário dos treinos estava estipulado para todas as quartas feiras, das 12h00 às 13h30. O Grupo Equipa de Boccia era constituído por um total de 8 alunos, todos eles com deficiência intelectual. Os treinos eram dados por nós e a maior parte das vezes eram constituídos a partir de uma vertente lúdica, onde eram realizados pequenos jogos de várias modalidades e na parte final do treino era exercitado um conjunto de jogos de Boccia em equipas. Neste projeto, tínhamos torneios em várias escolas no concelho de Coimbra. Fomos a quatro torneios representar a nossa escola. O segundo torneio teve lugar na escola onde estávamos a desenvolver o estágio pedagógico, Miranda do Corvo e foi a partir daí que surgiu a ideia de fazer a primeira ação de Projetos e Parcerias Educativas. Esta foi organizada pelo núcleo de estágio e pelos alunos do 11ºD de desporto, contando com a participação de quatro escolas, Tábua, Vila Nova de Poiares, Montemor-o-Velho e Carapinheira, todas elas da fase de grupos. De uma maneira geral, fazemos um balanço positivo de toda a organização e prestação desenvolvida pelo núcleo de estágio com a ajuda dos alunos do curso profissional de desporto, estes foram incansáveis para que corresse tudo da melhor forma durante o torneio.

A segunda ação que foi desenvolvida, intitulou-se de “PáscoAbrir’17”. Esta teve lugar nos dias 5 e 6 de abril na Quinta da Paiva, no Pavilhão Municipal e nas Piscinas Municipais de Miranda do Corvo. Foi uma atividade, que em relação à primeira ação, teve maior dimensão porque envolvia alunos do segundo e terceiro ciclo do Agrupamento de Escolas. Visto que se tratava de uma atividade muito detalhada, o núcleo de estágio a partir do mês de janeiro começou a organizar todos os documentos que eram essenciais para o bom funcionamento de todas as atividades. Foi um projeto de carácter lúdico que tinha como principal objetivo organizar e desenvolver múltiplas atividades nas férias da Páscoa, para os alunos do segundo e terceiro ciclo do Agrupamento de Escolas.

Assim, as atividades teriam de ter um carácter lúdico bem como um esquema de rotação de grupos; as tarefas mais importantes, das quais não podia falhar nada eram as seguintes, comunicação com as entidades tais como, o Clube de Rugby da Lousã, a GeoVentura para desenvolverem algumas atividades; Graffprint que fizeram as t-shirts dos alunos; todos os fornecedores da escola para organizar os lanches e por fim com os alunos do curso profissional de desporto, do 10º e 11º ano da turma D, uns para acompanharem os vários grupos, servindo de monitores dos alunos e outros para estarem presentes nas diversas atividades. Para que corresse tudo da melhor maneira, o núcleo de estágio, duas semanas antes da atividade, realizou uma formação em contexto de trabalho com os alunos do curso profissional de desporto para transmitir os principais objetivos e as tarefas a realizar bem como todas as atividades que pretendia desenvolver. No geral, podemos afirmar que depois de terminada a atividade todos os responsáveis fazem um balanço bastante positivo, na medida em que os objetivos iniciais foram cumpridos e todos os elementos da organização trabalharam de maneira a proporcionar dois dias repletos de energia aos participantes.

Já numa perspetiva fora do ambiente escolar, o núcleo de estágio abraçou outra proposta, dada pela Fundação ADFP (Assistência, Desenvolvimento e Formação Profissional) sediada em Miranda do Corvo. Em sistema de voluntariado, foi proposto ao núcleo, através da Fundação, dar aulas de hidroginástica à população sénior todas as quintas, das 9h00 às 10h00. No início foi bastante complicado porque nenhuma de nós tinha formação na área, mas com o tempo facilmente nos adaptámos desenvolvendo assim um trabalho bastante produtivo e recetivo pela população.

d) Atividades de organização e gestão escolar

O início do cargo de assessoria ao Diretor de Turma foi realizado a partir do primeiro período, em setembro, estendendo-se até ao terceiro período. Numa primeira abordagem, a professora Diana Melo, comunicou com os Diretores de Turma das várias turmas onde desenvolvíamos o estágio, com o intuito de saber qual seria a hipótese de ficarmos a desempenhar a assessoria. A resposta foi recetiva e começamos, a partir desse momento a acompanhar o Diretor de Turma. Assim, começamos a acompanhar a professora Gabriela, que ocupava o cargo de Diretora de Turma, na turma C do 7º ano da Escola básica 2,3 c/ sec. José Falcão de Miranda do Corvo, sede do agrupamento de Miranda do Corvo.

O trabalho que foi desenvolvido no cargo de assessoria resultou de um processo de exploração de objetivos traçados logo no início do ano letivo em conjunto com a Diretora de Turma. A partir daí, foram surgindo tarefas que deveriam ser realizadas para alcançar algumas metas. Foi um projeto onde tivemos várias dificuldades, no entanto, estas eram sempre discutidas e apresentadas ao Diretor de Turma, no sentido de reunir condições para a realização de um trabalho mais concreto e significativo. De todo o trabalho que foi desenvolvido, desde a caracterização da turma, a participação nas reuniões de conselho de turma, a presença no horário semanal para reunir com encarregados de educação, o trabalho que foi desenvolvido a partir da plataforma “TProfessor” e a presença nas reuniões de avaliação, intercalares

e sumativas foram experiências que possibilitaram uma aprendizagem e um conhecimento mais eficaz no que concerne às características que o cargo assume e aos trabalhos que são desenvolvidos pelo Diretor de Turma para reunir condições de sucesso na aprendizagem dos alunos.

Apesar de ter sido um pouco difícil conciliar os horários para estarmos presentes no horário do Diretor de Turma, sempre que era necessário realizar trabalhos relacionados com o cargo, podemos afirmar que sempre estivemos disponíveis para o fazer. Nas reuniões intercalares e de avaliação estivemos também presentes, como na entrega de notas aos Encarregados de Educação. Em todas as reuniões onde estivemos presentes, conseguimos compreender a dinâmica do conselho de turma e de acordo com as informações que nos eram dadas, tínhamos meios para comunicar com a turma, alertando alguns alunos para o facto de estes melhorarem o seu aproveitamento e comportamento.

Em jeito de conclusão, com este trabalho, conseguimos retirar vários aspetos importantes tais como, o trabalho que é desenvolvido pelo Diretor de Turma é bastante complexo, na medida em que este tem de reunir várias condições para comunicar da melhor maneira com todos os professores envolvidos no processo de aprendizagem e também não menos importante, com os encarregados de educação, de forma a estabelecer metodologias acertadas que melhor se aplicam à individualidade dos alunos.

7. Atitude ético-profissional

“Cada um de nós têm experienciado, sem dúvida, o que significa estar em contacto durante um período de tempo com um professor excepcional. O que fazem os professores e os treinadores é extraordinariamente importante. Um professor motivado e habilidoso pode, num período de um ano, proporcionar a uma criança oportunidades inéditas no desenvolvimento pessoal e académico.”

(Siedentop, *et al.*, 2008, p.38)

“Os estudos realizados em Portugal que se debruçaram sobre a concepção da docência e a regulação da profissão, permitem afirmar que os professores portugueses vêem a sua ocupação como eminentemente ética. Esses trabalhos de natureza empírica dão-nos a conhecer que os professores, quando lhes é pedido para se exprimirem acerca do que pensam que é ser professor, definem a sua profissão como uma actividade constitutivamente ética: ética porque o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral e também porque o que se espera do professor é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos.” (Caetano, Ana Paula & Silva, Maria de Lurdes; 2009; p. 45)

Considerando o autor, definimos logo desde o início, a prática docente como um compromisso e dessa forma, adotamos um atitude assente em valores éticos, assumindo particular relevo à função de educar, formar os alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social destes. Tínhamos como principais objetivos, uma atitude de responsabilidade perante todo o trabalho desenvolvido, como a assiduidade, pontualidade, respeito, comprometimento e dinamismo. Não só deveríamos ter como responsabilidade a transmissão de saberes à nossa turma como também toda a participação no meio que nos envolvia, participando ativamente em todas as atividades, reunindo assim competências que garantissem um bom desenvolvimento ético-profissional.

Com isto, no que diz respeito ao compromisso com as aprendizagens dos alunos, julgamos que, em todas as categorias que reúnem esta dimensão, conseguimos atingir o patamar de proficiência, no sentido que houve sempre comprometimento da nossa parte para garantir um ensino diferenciado que promoveu o sucesso dos alunos nas aprendizagens.

Relativamente à prática do trabalho coletivo e cooperativo, realizado pelo núcleo de estágio, procurámos sempre desenvolver um trabalho criterioso nas várias atividades a que nos propusemos, criando sempre um bom clima que fosse propício às aprendizagens dos alunos. Algumas vezes, tínhamos pontos de vista diferentes, no entanto, tentamos sempre reforça-los com a opinião de cada um formando assim um trabalho mais sólido e prudente. No que se refere à atitude perante o ambiente escolar, conseguimos estabelecer uma relação bastante positiva com todos os intervenientes da escola, desde funcionários, professores, diretor da escola e alunos.

No que concerne ao trabalho individual, julgamos que tivemos sempre uma atitude correta perante o processo de aprendizagem, pois elaborámos um trabalho autónomo que possibilitava ir ao encontro das necessidades de cada aluno; o trabalho por diferenciação pedagógica foi uma das propostas que tentámos desenvolver logo desde o início, sem grande sucesso no primeiro período, mas a meio do ano já tinha sido alcançado em grande parte.

8. Questões dilemáticas

Na medida em que decorre o Estágio Pedagógico, vão surgindo algumas questões referentes à prática pedagógica, esta prende-se por múltiplas tomadas de decisão e várias oportunidades de ajustamentos para melhorar e resultar em melhores opções. Uma das primeiras decisões foi: qual seria a ordem das unidades didáticas a lecionar primeiro de maneira a não prejudicar os alunos de acordo com os materiais e espaços que tínhamos disponíveis; refletindo sobre esta questão podemos retirar aspetos positivos e negativos. Por um lado, permite dar aos alunos uma continuação na unidade didática, mas por outro ficam muito limitados ao espaço que lhes é destinado, sendo difícil a lecionação de outros conteúdos. Neste sentido, os alunos poderiam assimilar com tempo os conteúdos inicialmente estabelecidos, melhorando as dificuldades que sentiam ao longo da unidade didática; por outro, ficaram muitas semanas no mesmo espaço não tendo experienciado outras matérias.

Outra questão que nos preocupava logo desde a primeira unidade didática seria qual seria a melhor opção de avaliação a aplicar aos nossos alunos para que estes não saíssem prejudicados de forma alguma. A avaliação seria então em situações analíticas ou situações jogadas? Para dar resposta a esta questão, na primeira unidade didática, em conjunto com o núcleo de estágio, juntamente com a professora Diana Melo, considerámos mais pertinente avaliar os alunos em situação de jogo reduzido visto que se tratava que o jogo anárquico é uma das características dos alunos. Relativamente à diferenciação pedagógica, formando grupos homogéneos qual seria a progressão dos alunos menos aptos se estivessem apenas no mesmo grupo? Revemos que é essencial adequar o conteúdo ao nível de cada um, mas também achamos importante estabelecer patamares mais elevados para que estes possam evoluir com os melhores não ficando sempre pelo básico. A criação de grupos heterogéneos surgiu nas aulas de 45 minutos para que os alunos com maior proficiência motora pudessem ajudar os colegas com menor proficiência motora. Nas unidades didáticas coletivas, afirmamos que os grupos heterogéneos funcionaram melhor que os grupos homogéneos.

9. Conclusões referentes à formação inicial

a) Impacto do núcleo de estágio na escola

Perante todo o processo de formação inicial, depois de analisarmos todas as questões colaborativas com o meio que nos rodeava, podemos assim afirmar que tivemos um papel bastante importante e ativo na escola, revelando, em várias ocasiões sempre disponibilidade para esta. Depois de realizada a atividade “PáscoAbrir’17”, ficámos com uma ideia geral do desenvolvimento de um projeto de grande dimensão no conselho, envolvendo muitos alunos de várias idades.

O facto de acompanharmos o grupo de equipa de Boccia, permitiu-nos ter um papel ativo em todas as atividades desenvolvidas pelo Desporto Escolar, com isto percebemos como funciona a organização destacando responsabilidades a ter em conta no desenvolvimento de atividades. Outro momento importante foi o facto de estarmos inseridos na organização do *Megasprinter*. Por todos estes pontos referidos anteriormente, afirmamos que o percurso realizado junto do meio envolvente foi positivo na medida em que vários alunos dos cursos profissionais, professores do grupo disciplinar de Educação Física e elementos da parte da Direção nos felicitarem por todas as atividades que desenvolvemos.

b) Prática pedagógica supervisionada

“O desenrolar das capacidades educativas menciona-se neste livro como uma ciência: é suscetível à avaliação sistemática e capaz de ser diferenciada em toda uma série de tarefas que podem ser dominadas.”

(Siedentop, et al., 2008, p.22)

Em todo o percurso de prática pedagógica, tivemos o auxílio e orientação de um professor no sentido de este, com a sua experiência nos dar indicações precisas de qual seria a melhor opção perante determinadas situações. Desta forma, a orientadora da escola, professora Diana Melo, acompanhou-nos durante todo o nosso processo, revelando sempre disponibilidade para nos transmitir vários conhecimentos. Esteve em todas as nossas aulas, retirava apontamentos para depois fazer uma reflexão crítica que ia ao encontro do nosso trabalho, dando opiniões e soluções que levaram ao aperfeiçoamento da prática nas várias dimensões. As opiniões foram sempre feitas através de uma atitude positiva e autónoma. Desde a primeira aula, deu-nos autonomia para realizarmos o nosso trabalho, para que pudéssemos assim ter confiança perante a turma que tínhamos a nossa frente.

A supervisão dada pelo professor Antero Abreu teve lugar em duas aulas no primeiro período, duas aulas no segundo e uma última aula no terceiro. A sua intervenção foi feita relativamente às aulas, onde foi transmitida a sua opinião acerca das mesmas em todas as dimensões de intervenção pedagógica. Na última aula observada, fez uma apreciação global acerca da evolução de cada uma, reforçando aspetos a melhorar e algumas estratégias a adotar.

10. Aprofundamento do Tema-Problema

a) Contextualização do Tema

No âmbito da Unidade Curricular “Relatório de Estágio”, inserido no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, surge o Tema-Problema. Este trabalho solicita ao aluno que explore um tema ou um problema que se enquadre nos domínios de intervenção da Educação Física Escolar, da didática, do currículo, da avaliação ou da ética e profissionalismo, centrando-se com isto numa componente de intervenção pedagógica.

O tema/problema escolhido denomina-se por “A transmissão de *feedback*: variedade, regularidade, intensidade e forma.” A escolha deste tema resultou de uma reflexão cuidadosa perante a prática pedagógica, na medida em que após recorrer a uma autoanálise da intervenção, a nível da instrução na parte do (*feedback* pedagógico) foram sentidas muitas dificuldades desde o início do ano, por isso, como forma de eliminar esta falha era essencial aprofundar o trabalho quer a nível teórico quer prático.

A recolha dos *feedback* foi feita em seis blocos de noventa minutos, em duas unidades didáticas (futsal e *badminton*) e em quatro dimensões (objetivo, forma, direção e pertinência) nos dois grupos de nível definidos (menor proficiência motora e maior proficiência motora).

O capítulo é organizado e apresentado numa ordem lógica: inicialmente foi realizado um enquadramento teórico, baseado numa revisão de literatura aproximando-se dos fundamentos do ensino diferenciado, de seguida são explicados os objetivos do estudo, descrevendo a metodologia e caracterizada a amostra, os instrumentos e os procedimentos. No final, são apresentados os resultados do estudo e a respetiva discussão dos mesmos, reforçados com sugestões e conclusão.

b) Enquadramento Teórico

A relação professor-aluno prende-se com a capacidade que este tem para transmitir informação, a comunicação. Esta conta com três elementos principais: um transmissor, a pessoa que comunica uma determinada informação; um recetor, a pessoa a quem é dirigida a mensagem e que mais tarde, dará uma determinada resposta e por fim, a natureza própria da mensagem, onde a informação que é transmitida é feita através de palavras, expressões, gestos ou o combinado entre elas. Por isso, é de extrema importância que o professor seja um comunicador eficaz.

As múltiplas habilidades que correspondem ao ato de ensinar podem formular-se com precisão. Os atos de ensinar podem ser observados e a informação pode ser utilizada para administrar *feedback* preciso com a finalidade de ajudar o professor a melhorar. Por exemplo, sabe-se que os professores nem sempre distribuem a sua atenção equitativamente segundo os níveis de habilidades dos seus alunos. Assim, a distribuição da atenção poderia ser o objetivo que um professor notaria. Uma observação sistemática prova-nos que as informações podem ajudar-nos a compreender onde nos situamos em relação a este fim. A partir disto, determina-se aquilo que se deve fazer para atender plenamente ao objetivo pretendido.

Um comportamento pode ser modificado graças à aplicação cuidadosa e coerente da contingência. Uma contingência é a relação entre um comportamento e uma consequência. As contingências são as razões que os alunos necessitam para aprender comportamentos novos e mais apropriados. Onofre e Carreiro da Costa (1988), referem que o que depende de uma intervenção pedagógica de sucesso é a possibilidade do professor conhecer um conjunto de princípios e procedimentos de sucesso, conseguindo decidir, dentro destes, qual aquele que se adequa melhor a casa situação. Perante esta realidade, encontra-se na literatura múltiplas definições do que é o ensino e o que é um professor eficaz.

Por um lado, define-se o ensino como uma “uma arte que exige somente o conhecimento da matéria e das técnicas de ensinar” Piéron (1996).

“O professor eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada no tema da aula, durante uma elevada percentagem de tempo, sem recorrer a técnicas ou intervenções coercivas, negativas e punitivas” Siedentrop 1983 (cit. por Piéron 1985).

Já numa outra perspectiva, para que um professor seja reflexivo, Schon (1992) aborda 3 dimensões de reflexão sobre a prática de ensino:

- Compreensão das matérias pelo aluno - interpretação de instruções;
- Interação interpessoal entre o professor e o aluno – respostas do professor ao aluno de acordo com o seu controlo, ansiedade;
- Dimensão burocrática da prática – como é que o professor vive e trabalha na escola.

Segundo estas três dimensões podemos verificar que um professor que reflete sobre a sua prática, tem de analisar, interrogar cada ação que efetua ou cada estratégia que aplica segundo o nível onde os alunos se encontram, dando respostas mais significativas para um melhor desempenho dos alunos.

O conjunto dos princípios e procedimentos de intervenção pedagógica prendem-se ao uso de técnicas de ensino, as quais estão relacionadas e identificadas com as técnicas de instrução, gestão, clima relacional e controlo disciplinar, encontrando-se assim o *feedback* na dimensão de instrução.

Sarmiento (1998), define *feedback* como “uma informação de retorno em função de um comportamento observado”, uma resposta do professor à prestação motora do aluno.

A ação de ensinar pode ser definida geralmente como os comportamentos dos professores durante o seu trabalho profissional. Os professores realizam tarefas como planificar, explicar, apresentar, perguntar, corrigir e administrar *feedback*, e todos os seus comportamentos têm como objetivo ajudar os alunos a aprender.

Estas habilidades e estratégias que são da competência dos professores, podem ser exercitadas e melhoradas. É por isso, interessante notar que estes comportamentos são igualmente adotados por um conjunto de pessoas fora do ensino, como mães, pais, amigos, entre outros.

Surge com esta temática, outra definição importante que corresponde a todas as ações executadas pelos professores, a *pedagogia*. Esta poderá definir-se, segundo Daryl Siedentrop (1991) como uma organização sensata de um contexto para permitir aos participantes realizar as aprendizagens desejadas. A pedagogia relaciona as ações do professor e os objetivos pretendidos. Certos objetivos devem ser realizados para nos permitir verificar que produzimos um ato pedagógico.

Segundo Daryl Siedentrop (1991), um *feedback* pode ser definido como uma informação correspondente a uma resposta que é utilizada para modificar a resposta seguinte. O *feedback* é necessário para aprender, para a aprendizagem; quanto mais preciso for, maior será a rapidez da aprendizagem.

Outros autores, como é o caso de Quina definem que o *feedback* cumpre duas funções: uma de informação, outra de reforço, pois, garantem que o *feedback* proporciona ao aluno informações relativas à execução e ao resultado do movimento.

Já segundo a perspectiva de Piéron (1999), em Educação Física, “o *feedback* pode ser definido como uma informação proporcionada ao aluno para o ajudar a repetir os comportamentos motrizes adequados, eliminar os

comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos.” Também se utiliza a expressão, reação à prestação.

O *feedback* pedagógico é um fator decisivo na atividade pedagógica, bem como a uma variável importante na eficácia e qualidade de ensino. (Jorge Costa 1995).

Bilodeau & Shumsky (1959) constataram que uma aprendizagem não pode produzir-se sem informação relativa aos erros (diferença entre resposta real e resposta correta). Os indivíduos que não recebem nenhum *feedback* tendem a fornecer respostas que se tornam cada vez mais coerentes, mas incorretas.

Identifica-se na sua eficácia, essencialmente em relação a duas funções: uma informacional, outra motivacional, ele fornece ao sujeito que aprende uma informação sobre a resposta/resultado da sua prestação, que o obriga a considerar as exigências da tarefa que lhe é proposta, antes de decidir sobre a programação da resposta seguinte. Revela-se então como um elemento importante de aferição do Tempo de Empenhamento Motor do aluno.

Enquanto relação professor-aluno, o *feedback* constitui também um fator de motivação, para a execução de comportamentos que levam à realização dos objetivos da aula. Posto isto, verifica-se que a motivação é um dos fatores que mais influenciam o empenhamento do aluno nas tarefas de aprendizagem.

As reações que os professores têm a um determinado estímulo motor efetuado pelo aluno, não comportam decisões fáceis. Segundo Fernando da Costa (1995), estas têm de ser “baseadas em conhecimentos sólidos e numa capacidade quase instantânea para analisar uma habilidade, comparando o desempenho real do aluno com um modelo ideal da habilidade e com o nível que pode ser esperado do aluno, em função do seu estágio de desenvolvimento psicomotor.

Conclui-se que, sendo o *feedback* pedagógico considerado um elemento fulcral na promoção das aprendizagens no âmbito das atividades físicas, nomeadamente nas modalidades específico, focado e positivo, o professor

deverá incidir a sua frequência naqueles alunos que apresentam um nível de prestação mais baixo, promovendo dessa forma o encurtamento das diferenças em relação aos alunos mais dotados. Fernando da Costa (1995).

A informação de retroação implica uma (“noção chave” de aprendizagem motora. A reação do professor à prestação do aluno não se limita a corrigir, vai também informando o aluno da forma como deverá executar a sua prestação além de contribuir para a sua descoberta. O *feedback* pedagógico vai permitir também ao aluno a procura da perfeição.)

Esta temática revela-se no que é conhecido como o comportamento dos professores na intervenção pedagógica, às tomadas de decisão, como por exemplo a resolução de problemas.

Piéron (1999), analisando determinados estudos, distingue duas funções no *feedback*: avaliação, destinada a produzir um efeito de reforço e informação. A partir de dados de trabalhos sobre esta temática, parece que o professor se limita com frequência a uma avaliação simples, mais do que a uma pesquisa sistemática de uma modificação do comportamento motor por intermédio de técnicas de reforço (Fishman y Tobey, 1978; Piéron y R. Delmelle, 1983).

Na função informativa, o *feedback* pode ser definido quanto à sua forma, adotando uma forma verbal, auditiva, quinestésia ou visual; à sua direção: quando se dirige a um conjunto de alunos ou a um só; o referencial do *feedback*: o seu objetivo é distinguir se o professor se centra no conhecimento do resultado ou na prestação.

O objetivo do *feedback* distingue-se em:

1. A avaliação da prestação;
2. A descrição possível do movimento realizado pelo aluno;
3. A prescrição de uma modificação precisa;
4. A interrogação do aluno sobre a perceção que ele mesmo tem sobre a sua prestação.

O *feedback* segundo Mawer (1995) pode desempenhar 3 funções, fornecer conhecimento, motivação e reforço. Pode ser intrínseco ou extrínseco. O professor deverá então partir de uma observação inicial, um diagnóstico – *feedback* específico apropriado ou inapropriado e suportado por demonstração e ou/clarificação ou *feedback* específico apropriado, relacionado com a tarefa. (Mawer 1995).

Por outro lado, Brunelle (cit. por Mota, 1987) considera-o em sete categorias em relação à forma: auditivo; auditivo-visual; auditivo-táctil; direção – um aluno, dois, a turma; tempo – simultâneo, final; intenção – avaliativo, prescritivo, interrogativo, descritivo, afetivo, reação geral – todo o movimento, uma parte do movimento e objetivo do movimento; reação específica – força, espaço e neutro.

Mawer (1995), segundo um estudo realizado, verifica que os professores tendem a terminar um ciclo de *feedback* muito cedo. Muitos professores depois de emitirem um *feedback* não chegam ao *feedback* específico positivo, voltando-se para outra tarefa ou outros alunos, antes de observar a prestação do aluno ao qual estavam a dirigir *feedback*.

Piéron (1986), defende que para melhorar o objetivo do *feedback* torna-se necessário “ultrapassar o simples aspeto qualitativo, a sua frequência, para abordar o seu aspeto qualitativo, a sua adequação ao erro cometido pelo aluno.”

O *feedback* deve indicar meios que o aluno deve utilizar para melhorar a sua prestação, contribuindo para a sua descoberta. É de extrema importância no que respeita à obtenção de resultados, na concretização dos objetivos propostos para a disciplina de Educação Física.

Correia (1996) afirma que “a informação fornecida pelo *feedback* não só afeta a aprendizagem e a prestação como também, na ausência não há aprendizagem.”

Os meios de Diferenciação do Ensino, podem ser implementados de diferentes formas:

- Estabelecer objetivos diferentes para os alunos e, conseqüentemente, diferentes tipos de tarefas e de critérios de avaliação;
- Utilizar tarefas de aprendizagem e meios diferenciados para alcançar idênticos objetivos;
- Atribuir tempos de aprendizagem distintos, prioridades na supervisão, incentivos, reforços e *feedback* diferente para os vários alunos, etc, embora os objetivos e conteúdos permaneçam idênticos.

Analisar como distribui o professor as suas intervenções e quais aplica constituem uma questão fundamental, quando se trata de equidade na relação pedagógica. Devemos ter em conta se cada aluno, na sua individualidade, sendo mais ou menos apto, recebe a sua parte de intervenção individualizada por parte do professor. É essencial que os alunos considerem a prática significativa e recebam as intervenções apropriadas para as suas qualidades e necessidades.

Sendo assim, o professor deverá adequar as estratégias e a sua maneira de transmitir referenciais de instrução (*feedback*) de acordo com os diferentes níveis dos alunos que se encontram numa turma, considerando cada um na sua individualidade. Snow Y Lohman (1984), clarificam que a instrução advém de três fatores fundamentais: as atitudes intelectuais, o desenvolvimento cognitivo geral e a situação de aprendizagem.

c) Objetivos do Estudo

O tema que é apresentado, tem como principal objetivo, caracterizar a nossa prática pedagógica, enquanto professora estagiária, na dimensão de instrução, particularmente na emissão de *feedback* pedagógico. Este estudo, pretende dar resposta às dificuldades que foram sentidas no início do ano, procurando melhorar assim a nossa intervenção pedagógica, em função da caracterização obtida.

No que se refere aos objetivos específicos, pretendíamos analisar os seguintes pontos: o *feedback* que foi transmitido ao longo das aulas e posteriormente categorizá-lo nas quatro dimensões (objetivo, forma, direção e pertinência); averiguar as diferenças encontradas na transmissão de *feedback* no grupo com menor proficiência motora (pré introdutório e introdutório) e do grupo com maior proficiência motora (elementar e avançado), desenvolvendo assim aptidões e capacidades para melhorar o que é transmitido aos alunos consoante as necessidades individuais.

d) Caracterização da Amostra

O estudo tem como elementos de amostra o *feedback* registado em seis blocos de noventa minutos de duas unidades didáticas distintas, uma coletiva, (futsal) e outra individual, (*badminton*), nas funções didáticas de exercitação e de consolidação, das nossas aulas, enquanto professora estagiária. Estes dados foram recolhidos na lecionação à turma 7°C da EB 2,3 c/Sec. José Falcão de Miranda do Corvo, no ano letivo 2016/2017. O grupo dos alunos com menor proficiência motora é constituído por alunos dos níveis “pré-introdutório e introdutório” (futsal=8 alunos e *badminton* = 9) e o grupo com maior proficiência motora é constituído por alunos dos níveis “elementar e avançado”. (futsal = 9 e *badminton* = 8)

e) Metodologia e Procedimentos

A recolha dos dados para a concretização deste estudo, foi feita através de uma readaptação da “Ficha de Observação de *Feedback* Pedagógico de Didática da Educação Física I” (Anexo 10), disponibilizada pelos docentes da unidade curricular. As tabelas estão apresentadas e preenchidas no (Anexo 11,12,13,14 e 15). O registo foi efetuado pela professora Diana Melo (orientadora de estágio) após análise conjunta da respetiva ficha de observação e pré teste em aulas anteriores ao início da recolha de dados. Os dados foram recolhidos em três blocos de 90 (dois pertencentes à função didática de exercitação e um de consolidação) das unidades didáticas de (futsal e *badminton*), respetivamente.

O *feedback* depois de registado, foi analisado e posteriormente categorizado quanto às dimensões, objetivo, forma, direção e pertinência, nos dois grupos de nível definidos. Relativamente à dimensão pertinência o observador externo (orientadora de estágio) registava na ficha com “mais e menos” a maior ou menor pertinência da informação de retorno transmitida aos alunos, em função de cada situação concreta de aula. Concluída a recolha, estes foram conseqüentemente interpretados e analisados, procurando assim tirar algumas conclusões

f) Apresentação e Discussão de Resultados

De seguida vão ser apresentadas 6 tabelas que fazem referência aos dados que foram recolhidos. As duas primeiras tabelas (1 e 2) dizem respeito a todo o *feedback* que foi registado por dimensão e categoria. A terceira, quarta, quinta e sexta tabelas dizem respeito aos *feedback* nas dimensões objetivo, forma, direção e pertinência.

Tabela 1 – *Feedback* por dimensão e categoria relativo a três intervenções na Unidade Didática de Futsal

Unidade Didática de Futsal														
Menor Proficiência Motora														
Nº de Intervenções	Função Didática	OBJETIVO				FORMA				DIREÇÃO			PERTINÊNCIA	
		Avaliat.	Interrog.	Descrit.	Prescrit.	Visual	Audit.	Quinest.	Misto	Indiv.	Grupo	Turma	Mais	Menos
10	Exercitação	5	1	2	7	0	9	0	1	6	4	0	3	7
15	Exercitação	3	6	4	7	0	15	0	0	14	1	0	7	8
8	Consolidação	0	2	3	4	0	8	0	0	6	2	0	4	4
Maior Proficiência Motora														
Nº de Intervenções	Função Didática	OBJETIVO				FORMA				DIREÇÃO			PERTINÊNCIA	
		Avaliat.	Interrog.	Descrit.	Prescrit.	Visual	Audit.	Quinest.	Misto	Indiv.	Grupo	Turma	Mais	Menos
9	Exercitação	5	0	3	5	0	8	0	1	9	0	0	2	7
6	Exercitação	3	2	1	2	0	6	0	0	6	0	0	3	3
5	Consolidação	0	0	1	4	0	5	0	0	4	1	0	3	2

Na tabela 1, está apresentado o *feedback* que foi registado na Unidade Didática de Futsal, nas três intervenções (duas aulas de 90' de exercitação e uma de 90' consolidação), para os dois grupos de nível, com maior e menor proficiência motora. Estão representados nas quatro dimensões observadas, objetivo, forma, direção e pertinência que serão detalhadamente analisados de seguida. Os dados representados, permitem-nos informar que em relação à unidade didática de (futsal), dos 53 *feedback* recolhido, 33 são para o grupo com menor proficiência motora e 20 para o grupo com maior proficiência motora; nas aulas de consolidação nota-se um decréscimo da quantidade de *feedback*.

Tabela 2 – Feedback por dimensão e categoria relativo a três intervençõesna Unidade Didática de *Badminton*

		Unidade Didática de <i>Badminton</i>													
		Menor Proficiência Motora													
		OBJETIVO				FORMA				DIREÇÃO			PERTINÊNCIA		
Nº de Intervenções	Função Didática	Avaliat.	Interrog.	Descrit.	Prescrit.	Visual	Audit.	Quinest.	Misto	Indiv.	Grupo	Turma	Mais	Menos	
11	Exercitação	3	1	5	10	0	8	0	3	7	4	0	6	5	
11	Exercitação	3	2	2	8	0	8	0	3	9	1	1	8	3	
11	Consolidação	7	3	4	3	0	8	0	3	10	0	1	9	2	
		Maior Proficiência Motora													
		OBJETIVO				FORMA				DIREÇÃO			PERTINÊNCIA		
Nº de Intervenções	Função Didática	Avaliat.	Interrog.	Descrit.	Prescrit.	Visual	Audit.	Quinest.	Misto	Indiv.	Grupo	Turma	Mais	Menos	
9	Exercitação	3	1	6	6	0	5	0	4	9	0	0	7	2	
9	Exercitação	4	0	5	7	0	9	0	0	9	0	0	5	4	
10	Consolidação	6	3	4	4	0	8	0	2	8	2	0	9	1	

Na tabela 2, está apresentado o *feedback* registado na Unidade Didática de *Badminton*, nas três intervenções (duas aulas de 90' de exercitação e uma de 90' de consolidação), para os dois grupos de nível definidos como maior e menor proficiência motora. Estão representadas nas quatro dimensões observadas, objetivo, forma, direção e pertinência que serão detalhadamente analisados de seguida. No que respeita à quantidade, de 61 *feedback* registado da unidade didática de (*badminton*), 33 são transmitidos ao grupo com menor proficiência motora e 28 são para o grupo com maior proficiência motora. Afirmamos com estes dados que o número de *feedback* emitido para o grupo com menor proficiência motora, aparece em maior quantidade em relação ao outro grupo. Assim, podemos referir que, na intervenção feita pela professora observada, o *feedback* é dado mais aos alunos com menor proficiência motora, na medida em que estes alunos se enquadravam nos níveis “pré-introdutório e introdutório”, e a maior parte dos exercícios eram baseados na técnica individual, sendo necessária correção constante, o que não acontecia com os alunos que se encontravam nos níveis “elementar e avançado”, onde os exercícios eram muito à base de situações de jogo e a autonomia que estes possuíam para a execução dos exercícios era bastante superior ao outro grupo.

Tabela 3 – Frequência relativa de *feedback* dado para a dimensão (objetivo) para os dois grupos de nível na unidade didática de futsal e de *badminton*.

Unidade Didática de Futsal (dimensão objetivo)					
(Categoria)					
Grupo de Nível	Avaliativo	Interrogativo	Descritivo	Prescritivo	Total
< Proficiência Motora	18,18%	20,45%	20,45%	40,92%	100%
> Proficiência Motora	30,77%	7,69%	19,23%	42,31%	100%
Unidade Didática de <i>Badminton</i>					
< Proficiência Motora	25,37%	11,78%	21,58%	41,27%	100%
> Proficiência Motora	26,53%	8,16%	30,70%	34,61%	100%

Analisando a tabela 3, respeitante à dimensão objetivo, os dois grupos, nas duas unidades didáticas, apresentam maior número de *feedback* da categoria “prescritivo”, seguido do *feedback* “descritivo”, “avaliativo” e por último, em menor quantidade, “interrogativo”. No entanto, no que se refere à distribuição de *feedback* podemos verificar que na unidade didática de (futsal), para o grupo com maior proficiência motora a categoria de *feedback* “avaliativo” (30,77%) aproxima-se do valor apresentado no grupo com menor proficiência motora, para a categoria de *feedback* “prescritivo” (40,92%). Verificamos também com os dados obtidos que o *feedback* “interrogativo”, para as duas unidades didáticas e para os dois grupos de nível, encontra-se com um valor inferior em relação às restantes categorias.

Rodrigues, afirma que “existem diferenças significativas entre professores profissionalizados e estagiários, sendo que os estagiários utilizam mais frequentemente o *feedback* “descritivo” que os docentes profissionalizados.” O que não acontece com os docentes com mais experiência em que estes apresentam mais *feedback* “avaliativo” e “afetivo positivo” que os menos experientes. Estas diferenças poderão querer significar que os professores

estagiários incidem mais sobre o conteúdo da execução técnica (motora), enquanto que os profissionalizados têm mais atenção sobre o fator afetivo e motivacional.” (Rodrigues, J. 1995, p. 27 em *a análise da função de feedback em professores profissionalizados e estagiários, no ensino da educação física e desporto*).

Tal como foi referido anteriormente, o *feedback* “interrogativo”, apresenta um resultado inferior em relação aos restantes, afirmação que vai ao encontro dos estudos efetuados por Piéron e Delmelle (1982), Piéron e Delmelle (1983) e Piéron (1999), onde afirmam que a frequência do *feedback* “interrogativo” emitido, apresenta uma lacuna nos professores estagiários e remete-nos ainda para a importância de questionar os alunos sobre os seus desempenhos, sendo essencial para o sucesso das aprendizagens. Por sua vez, Veiga (2012), afirma que é importante o questionamento no processo de ensino, dizendo que é necessária uma metodologia de ensino com práticas interrogativas, partindo do levantamento de questões e problemas apelando a uma ação ativa de procura de respostas por parte dos alunos. Posto esta afirmação, encontramos o *feedback* “interrogativo”, para o grupo com menor proficiência motora na unidade didática de (futsal) aparecendo com o valor de (20,45%), igual à categoria “descritiva”. Isto verifica-se na medida em que ao longo das aulas observadas, a professora colocava algumas questões a este grupo possibilitando assim a reflexão de conceitos por parte dos alunos e o envolvimento destes no processo de aprendizagem.

Tabela 4 – Frequência relativa de *feedback* dado para a dimensão (forma) para os dois grupos de nível na unidade didática de futsal e de *badminton*.

Unidade Didática de Futsal (dimensão forma)					
(Categoria)					
Grupo de Nível	Visual	Auditiva	Quinestésico	Misto	Total
< Proficiência Motora	0,00%	96,97%	0,00%	3,03%	100%
> Proficiência Motora	0,00%	98,11%	0,00%	1,89%	100%
Unidade Didática de <i>Badminton</i>					
< Proficiência Motora	0,00%	72,73%	0,00%	27,27%	100%
> Proficiência Motora	0,00%	78,57%	0,00%	21,43%	100%

Na tabela 4, relativamente à dimensão forma, a categoria *feedback* “auditivo” é aquele que apresenta um valor mais elevado nas duas unidades didáticas e nos dois grupos de nível, seguido do *feedback* “misto”, sendo que o *feedback* “visual” e “quinestésico” encontram-se sem qualquer valor; o *feedback* “misto” apresenta valores superiores na unidade didática de (*badminton*) do que na de (futsal), isso aconteceu porque recorreu-se muito à transmissão do conteúdo juntamente com a demonstração feita por parte da professora nesta modalidade, o que não aconteceu no caso de (futsal). Este aspeto pode ser considerado e refletido a partir da afirmação feita por Rodrigues (1995), “a forma auditivo-visual é uma estratégia dominante, utilizada pelos professores estagiários.” (Rodrigues, J. *A análise da função de feedback em professores profissionalizados e estagiários, no ensino da educação física e desporto*, p.33).

Tabela 5 – Frequência relativa de *feedback* dado para a dimensão (direção) para os dois grupos de nível na unidade didática de futsal e de *badminton*.

Unidade Didática de Futsal (dimensão direção)				
(Categoria)				
Grupo de Nível	Individual	Grupo	Turma	Total
< Proficiência Motora	78,79%	21,21%	0,00%	100%
> Proficiência Motora	95,00%	5,00%	0,00%	100%
Unidade Didática de <i>Badminton</i>				
< Proficiência Motora	78,79%	15,15%	6,06%	100%
> Proficiência Motora	92,86%	7,14%	0,00%	100%

Na tabela 5, em relação à dimensão “direção”, constatamos que a categoria de *feedback* “individual”, apresenta valores mais elevados nos dois grupos de nível e nas duas unidades didáticas, seguido do *feedback* “grupo” e por fim, “turma”, com valores muito inferiores. Com isto, afirmamos que o *feedback*, em todos os casos observados, foi direcionado ao indivíduo, respeitando assim a individualidade do aluno, que vai ao encontro de estudos realizados por (Piéron e Devillers, 1980), numa observação limitada ao produto do *feedback* e às respostas observáveis dos alunos, constatando-se ainda que o ensino formula 72% das intervenções a um aluno, 6,5% ao grupo e 21,5% à turma. Esta tendência confirma-se em estudos efetuados com estagiários que dirigem 80% das reações a um só aluno.

Refletindo sobre a nossa prática pedagógica, o facto de recorrer ao *feedback* “individual”, teve que ver com a intervenção feita logo desde o início do ano, assente no princípio de que é essencial procurar a diferenciação pedagógica em todas as situações, porque o aluno tem necessidades próprias, que nos

levaram à adequação do processo de ensino em todas as situações. Assim, o *feedback* procura respeitar a individualidade do aluno, tal como afirma Rosado, 1998, cit por Rosado & Mesquita; 2011, a maior parte dos *feedback* é individual, de forma a garantir a necessária individualização das correções por parte do professor.

Tabela 6 – Frequência relativa de *feedback* dado para a dimensão (pertinência) para os dois grupos de nível na unidade didática de futsal e de *badminton*.

Unidade Didática de Futsal (dimensão pertinência)			
(Categoria)			
Grupo de Nível	Mais	Menos	Total
< Proficiência Motora	42,42%	57,58%	100%
> Proficiência Motora	40,00%	60,00%	100%
Unidade Didática de <i>Badminton</i>			
< Proficiência Motora	69,70%	30,30%	100%
> Proficiência Motora	75,00%	25,00%	100%

Na tabela 6, relativamente à dimensão “pertinência”, constatamos que a categoria de *feedback* “menos pertinente” é apresentada com valor mais elevado para os dois grupos no que respeita à unidade didática de (futsal), o mesmo não acontece na unidade didática de (*badminton*) onde os valores mais elevados se encontram na categoria de “mais pertinente”. Relacionando um grupo com o outro, no caso de (futsal), o grupo com menor proficiência motora acaba por ter valores muito próximos do grupo com maior proficiência motora, na medida em que, nesta unidade, a nossa intervenção a nível de

conhecimentos era bastante reduzido, limitando por sua vez a pertinência do conteúdo para os dois grupos.

Pierón e Devillers, 1980; Pieron e Delmelle, 1983, “inclui a possibilidade de classificar as intervenções de *feedback* dos professores em corretas ou incorretas, definindo intervenção apropriada como a intervenção de *feedback* cuja informação é correta e traduz um diagnóstico ajustado à prestação do aluno. Por *feedback* inapropriado entende a intervenção que é incorreta ou apesar de verdadeira não representar um diagnóstico ajustado da prestação do aluno.” (Rosado, A., *Observação e Reação à Prestação Motora*, 1997, p. 46). Concluindo ainda que os professores mais eficazes caracterizam-se por valores significativamente superiores de *feedback* específico, focado, descritivo e explicativo com carácter apropriado, constatando uma maior dificuldade de diagnóstico das insuficiências dos alunos por parte dos professores menos eficazes. (Rosado, 1997).

Seguindo esta nota introdutória, no que respeita à dimensão pertinência, alvo que foi bastante importante para o estudo, na perspectiva que “a proficiência do feedback na aprendizagem assenta, diríamos, não apenas na quantidade mas também (ou sobretudo) na qualidade e pertinência da informação que veicula” (João Quina; Francisco Carreiro da Costa; J.Alvez Diniz, 1995; p.10) podemos verificar com a análise dos resultados, que o valor mais elevado no que respeita à unidade didática de (futsal), encontra-se na categoria “menos pertinente” o que não acontece com a unidade didática de (*badminton*) onde os valores são superiores. A “pertinência” do *feedback* resulta de inúmeros fatores, como o conhecimento teórico e prático que o professor tem sobre a modalidade, alterando à partida toda a intervenção, o processo cognitivo da criança e como ela processa a informação.

Para Costa (1988) “os professores mais eficazes tendem a proporcionar maior número de *feedback* apropriado do que a média geral, assim e à semelhança de outros trabalhos sobre a eficácia pedagógica (Pierón e Piron, 1981; Pieron 1982b; Yerg e Twardy, 1982; Graham, Soares e Harrington,

1983; Philips e Carlisle, 1983b), o *feedback* é considerado como uma das variáveis de sucesso da prática pedagógica, ao lado da construção e manutenção de um clima positivo na aula e do tempo passado na execução do exercício-critério.

Como conclusão, afirmamos com base na literatura que o *feedback* é um elemento crucial na aprendizagem onde a percentagem de informação perdida parece depender mais das características estruturais do *feedback*, objetivo, forma e extensão (Cloes, Moreau e Piéron, 1990; Marques da Costa, 1991) do que das características intrínsecas dos alunos, sexo, idade, inteligência, memórias visual e auditiva) (Marques da Costa, 1991).

g) Síntese conclusiva e alteração da prática pedagógica

Depois da análise dos dados que foram recolhidos, podemos verificar que, apesar de ter sido uma amostra muito pequena porque o *feedback* foi apenas observado em três aulas de cada unidade didática e o critério apenas seria registar *feedback* relativo à modalidade em questão, reconhecemos que a realização deste estudo foi essencial na medida em que nos possibilitou, de alguma forma, alterar a nossa prática pedagógica, tendo em conta todas as categorias do *feedback*, sendo que este foi verificado e analisado em quatro dimensões e em dois grupos de nível atendendo à diferenciação pedagógica.

Ao longo do estudo, tivemos acesso ao instrumento de recolha de dados, por um lado, isso condiciona todo o processo por outro melhora-o na medida em que nos possibilitou rever o *feedback* dado de aula para aula e de grupo para grupo. A categoria à qual demos mais importância foi a “pertinência”, pois foi aquela que nos permitia ver se a intervenção estava ou não de acordo com as situações e tarefas que nos iam aparecendo ao longo das aulas.

O facto de estarmos a ser alvo de recolha de dados, condicionou o processo de intervenção porque nos levou a aprofundar o conhecimento das matérias em questão, no entanto, tentámos sempre melhorar aquilo que na primeira unidade (futsal) era um aspeto negativo, como os valores encontrados na categoria “menos pertinente”. A partir daí, investigámos e experimentámos novas formas de comunicar com os nossos alunos, estando mais atentos nas situações e nas necessidades de cada um com os objetivos que inicialmente nos propusemos a atingir para cada nível de desempenho, porque os alunos só conseguem atingir um determinado patamar se houver efetivamente uma resposta diferenciada por parte do professor.

Como conclusão, são retirados das seis aulas observadas, três exemplos, sendo estes apresentados para retirar algumas conclusões:

Exemplo 1) *feedback* – “Mariana, pisa a bola!”

Exemplo 2) *feedback* – “Mariana, tens de avançar mais cedo.”

Exemplo 3) *feedback* – “Rocha faz lá com o Miguel para ver se entenderam o exercício. Miguel, estás a ir com a perna contrária (Demonstração) Isso!, mas já estás de lado, tens de encarar o adversário de frente e só depois é que te colocas de lado.”

Tanto o primeiro *feedback* como o segundo de forma exclusivamente verbal, não foi de alguma maneira reproduzido pelo aluno. Estes são caracterizados em anexo, com “menor pertinência”; o terceiro *feedback* avaliado com “maior pertinência”, foi emitido de forma “mista” foi reproduzido pelo aluno.

Com estes dados, podemos retirar algumas conclusões baseadas no estudo sobre *feedback* pedagógico, realizado por Quinta, Costa e Diniz, em que estes afirmam “haver diferenças entre valores das variáveis de coerência relativas ao *feedback* emitido exclusivamente pelo canal verbal e as relativas ao *feedback* misto, realçando a necessidade de se escolherem os tipos e as estruturas das retroações em função das tarefas motoras, objeto de aprendizagem, das formas de organização dos alunos e da própria colocação

do professor face aos alunos. É importante que o *feedback* seja adequado às necessidades e capacidades dos alunos. Mas é igualmente importante que os alunos lhe prestem atenção. Daqui decorre, também, a necessidade do professor, nas aulas de Educação Física, criar condições facilitadoras da atenção dos alunos.” (Quinta, Costa e Diniz, 1995 p.21)

h) Limitações e sugestões

Ao longo da realização do estudo, foram surgindo algumas limitações, primeiro relacionadas com a amostra, esta foi muito reduzida para apresentar resultados significativos, assim, o *feedback* deveria ter sido registado ao longo de todas as aulas das unidades didáticas em questão e não apenas em três aulas, embora que nesse caso o professor teria primeiro de agrupar os alunos por nível de desempenho, tarefa que se faz nas primeiras aulas da unidade didática; de seguida, constatámos que as referências bibliográficas para a interpretação dos resultados no ensino diferenciado ficaram muito aquém das expectativas; perante este estudo é pouco significativo verificar se há efetivamente diferenças entre uma unidade didática coletiva para uma individual porque isso vai depender muito da experiência que o professor tem sobre a modalidade em causa. Outra limitação encontrada e já referida na alínea anterior foi o facto de ter conhecimento prévio dos resultados antes do fim do estudo, condicionando assim a intervenção.

Como sugestões, achamos pertinente incluir uma amostra bastante superior à referenciada de forma a recolher dados mais fidedignos e resultados mais conclusivos; realizar uma interpretação dos dados, nestas quatro dimensões, mas em diferentes ciclos de ensino.

“Apresentar tarefas motoras adequadas é uma exigência que se coloca ao professor e da qual depende, em grande medida, a qualidade da prática. No entanto, apesar da importância atribuída à análise da tarefa e da abundante pesquisa sobre esta temática, poucos são os estudos que têm analisado as situações de exercício, as tarefas motoras, propostas pelos professores.” (Rosado, A., 1997, p.51). Com tal reflexão, reforçamos a ideia de que “o *feedback* pedagógico peca pela escassez de trabalhos incidindo sobre a adequação, sobre o seu valor.” (Carreiro da Costa 1988, cit. Rosado, p. 53). Com isto, como última proposta, recomendávamos estudos de natureza qualitativa, envolvendo sempre em todos os momentos a adequação da intervenção e do seu efeito sobre as aquisições dos alunos.

11. Conclusão do Relatório

Após a conclusão do estágio pedagógico, podemos retirar inúmeras experiências que nos possibilitaram a evolução quer em termos profissionais quer pessoais. Todos os conhecimentos que fomos retirando ao longo deste processo, levou-nos à superação, na medida em que éramos muitas vezes confrontados com situações complexas das quais nos tínhamos de ajustar e readaptar no momento.

No início do percurso, as dúvidas e as incertezas surgiram facilmente, muito por inexperiência e falta de alguns conhecimentos tanto teóricos como práticos, mas com o decorrer do tempo e com as situações que nos eram impostas ao longo das aulas fez com que estivéssemos constantemente a explorar novas metodologias para eliminar os erros que íamos cometendo e por consequência melhorar as estratégias adotadas.

O estágio que desenvolvemos, apesar de ter sido um processo complexo, foi algo que nos permitiu ter uma visão mais vasta no que respeita ao processo de ensino e aprendizagem. É um processo que nos leva a ser melhores em tudo aquilo que pensamos e realizamos e a superação só existe se estivermos sempre a trabalhar para o sucesso de todos os alunos, para isso, temos de estar constantemente a inovar e a desenvolver estratégias para facultar um ensino de qualidade.

Em jeito de conclusão, o balanço que fazemos de toda a intervenção no estágio pedagógico é bastante positivo, na medida em que ultrapassámos dificuldades e nunca, em situação alguma desistimos do comprometimento que tínhamos com os nossos alunos. Aprendemos, ensinámos e alcançámos objetivos em conjunto.

12. Referências Bibliográficas

Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.

Batista, P., Graça, A., Queirós, P., (2014) O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física., FADEUP.

Castro, B. (2013) *O feedback pedagógico nas aulas de educação física: relação com a informação inicial, especificidade e direção*. Relatório de Estágio Profissional. Faculdade de Desporto -Universidade do Porto, Porto;

Cardoso, C., (1992). Comparação das funções de feedback em professores de Educação Física com diferentes formações iniciais (licenciados e bachareis). Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação.

Cardoso, E. (2014). Competências e valores transmitidos pela Educação Física: Relatório de Estágio Profissional. Porto: E. Cardoso. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, artigo 24º

Diniz, F. (1995). *Diferenciação do Ensino: Relação entre a atitude pré-interativa e os indicadores interativos de apresentação da informação, contextos de ensino, feedback pedagógico e participação do aluno*. Dissertação apresentada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação. - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra;

Estrela, M., Esteves M, Rodrigues, A. (1990-2000). Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal.

Guerra, A. (2014). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Professor Alberto Nery Capucho, junto da turma do 9o D, no ano letivo de 2013/2014 - Frequência de Feedbacks do Professor e Perceção dos Alunos. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Jason, G.M. (2015). *Feedback Pedagógico do Professor Estagiário nas aulas de Educação Física – Análise das suas dimensões em aulas com diferentes funções didáticas*. Relatório de Estágio Desenvolvido na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores junto da Turma do 12º A no Ano Letivo 2014/2015. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra, Coimbra;

Maria, A., Nunes, M. (2007). *Actividade Física Desportiva*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Mendes, R., (1998). Informação de Retorno e Aprendizagem. Influência da Informação de Retorno sobre o Resultado Amplificada sobre o Nível de Aquisição e Retenção de Aprendizagem em duas tarefas motoras. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Motricidade Humana na especialidade de Ciências da Motricidade. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Mendes, R., (1994). Informação de Retorno e Desenvolvimento. Influências da Precisão do Conhecimento de Resultados sobre o Nível de Aquisição, Retenção e Transfer de Aprendizagem em Crianças e Adultos. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Metas de Aprendizagem de Educação Física.

Mezquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ministério da Educação (2005). Programas de Educação Física - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3º Ciclo.

Nobre, P. (2013). *Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular – Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.*

Oliveira, J. (2015). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Homem Cristo junto da Turma do 11o A no ano letivo de 2014/2015. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Palma, A., Oliveira, A., Palma, J., (2010) Educação Física e a organização curricular. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Ensino Médio.

Patrícia Alexandra, R.F. (2000). *Estudo do Feedback Pedagógico em Alunos Estagiários da FCDEF – UC – Ocorrências e Ciclos.* Monografia Apresentada no âmbito do Seminário de Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra, Coimbra.

Perfil de Desempenho Docente Decreto-Lei n.º240/2001.

Pérez, L. (1994). *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades.* A Machado Libros, S. A.

Piéron, M. (1992). *Pedagogie des activités physiques et du sport.* Coleção Activites physiques et sports cherche et formation, Paris, Éditions Revue eps.

Piéron, M. (1996). *A Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica.* Cruz Quebrada: FMH edições.

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

Queirós, P. (2001). Para uma renovação da educação física – o corpo como categoria central. In P. B. Gomes & A. Graça (Eds.), *Educação Física e Desporto na Escola: Novos desafios, diferentes soluções* (pp.31-35). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.

Quina, J., Costa, F., Diniz, J., (1995). Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física. Um estudo sobre Feedback Pedagógico.

Regulamento Interno da Escola Básica 2,3 c/Sec. José Falcão de Miranda do Corvo, ano letivo 2015/2016.

Rodrigues, J., (1995) A análise da função de feedback em professores profissionalizados e estagiários, no ensino da Educação Física e Desporto. *Pedagogia do Desporto*. Edições FMH p. 21-29.

Rita, N.,(2005). Informação de Retorno sobre o Resultado e Desenvolvimento. Efeitos da precisão na aquisição, retenção e transfer de aprendizagem em crianças e adultos sem e com deficiência mental moderada. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Edições FMH

Rosado, A. & Mesquita, I (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In. Rosado A. & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69 – 130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A. (1997) *Observação e Reação à Prestação Motora*. Ciências do Desporto. Faculdade de Motricidade Humana.

Ribeiro, L (1999) *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora. Tipos de Avaliação III.

Sarmiento, P. (1997). *A demonstração como processo de auto-observação*:

Pedagogia do Desporto 1-2-3. Cruz Quebrada: FMH edições.

Siedentop, D. (1983). *Developmente teaching skills in Physical Education, Second Edition*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar La Educación Física*. INDE Publicaciones.

Silva, E., Fachada, M. e Nobre, P. (2015/2016). *Guia das Unidades Curriculares dos 3o e 4o Semestre 2015-16*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

Shigunov, V., Pereira, V., (1994). *Pedagogia da Educação Física. O desporto coletivo na escola, os componentes afetivos*.

5. VIDA ESCOLAR

Anos Escolares	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º
N.º de alunos com retenções		1				2	2				

Aulas de Apoio frequentadas:	Português	Mat	Eng	Franc	Hist	Arte	Org	TIC	FG	ET
N.º de alunos	6				6			5		

Disciplinas	Port	Mat	Eng	Franc	Hist	Arte	Org	TIC	FG	ET
Preferidas	1	1	6	4	3	6	3	1	0	2
Com dificuldade	3	12	5	0	3	1	1	0	2	

Meio de transporte usado para vir para a escola:

Comboio	Autocarro	A pé	Automóvel	Outro. Qual?
	6	4	7	-

Distância de casa/escola (Km)	< 1	1 a 3	3 a 5	5 a 8	> 8
N.º de alunos	4	10	2	0	1

Tempo gasto no percurso (min.)	< 15	15 a 30	> 30
N.º de alunos	16	1	0

	Sim	Não
Gostas de Estudar?	16	1
Estudas todos os dias?	8	9
Estudas habitualmente em casa?	16	1
Tens alguém que te ajude no estudo?	16	1
Costumas conversar em casa sobre o estudo?	14	3
Costumas frequentar a biblioteca?	7	10

6. TEMPOS LIVRES

Ocupação dos tempos livres	nenhuma	Desporto	Ver TV	ler	Jogos Livres
N.º de alunos	0	12	9	3	4

Clube ou colectividade	nenhuma	Futsal	Futebol	Ginástica	Natação
N.º de alunos	4	5	1	3	1

7. O FUTURO

Gostariam de continuar a estudar nesta escola	Sim	Não
N.º de alunos	12	0

Profissão pretendida	Médico	PI	Eng.º	Arquit	Realizador	Comer	Veterin	Per.º	Moda	Futbol	Abc
N.º de alunos	1	1	11	1	1	1	111	1	1	1	1

Prof

Anexo 2 - Planeamento Anual

Data	Aula	Matérias	Espaço
15/09	1 e 2	Aula de Apresentação	R1
19/09	3	Avaliação diagnóstica de basquetebol	
22/09	4 e 5	Avaliação diagnóstica de basquetebol	
26/09	6	Basquetebol	
29/09	7 e 8	Basquetebol	
3/10	9	Basquetebol	
6/10	10 e 11	Basquetebol	
10/10	12	Basquetebol	
13/10	13/14	Basquetebol	
17/10	15	Basquetebol	
29/10	16 e 17	Preparação para o CM - Basquetebol	
24/10	18	Basquetebol	
27/10	19 e 20	Avaliação sumativa de basquetebol	
31/10	21	Avaliação diagnóstica de voleibol	
3/11	22 e 23	Preparação para o CM - Avaliação diagnóstica de voleibol	
7/11	24	Voleibol	
10/11	25 e 26	Fit Escola	
14/11	27	Voleibol	
17/11	28 e 29	Preparação para o CM - Voleibol	
21/11	30	Voleibol	
24/11	31 e 32	Ficha de Avaliação - Voleibol	
28/11	33	Voleibol	
5/12	34	Voleibol	
12/12	35	Voleibol	
15/12	36 e 37	Preparação para o CM - Avaliação sumativa de voleibol	

Anexo 4 - Extensão e Sequência de Conteúdos

INTRODUTÓRIO	ELEMENTAR	AVANÇADO
3x3	5x5	5x5
1 – Passe	1 – Na perda de bola recua para efetuar defesa individual	1 – Recupera a bola e contra-ataca;
2 – Recepção	2 –Recepção orientada	2 – Finta
3 – Desmarcação	3 – Condução de bola	3 – Contenção defensiva
4 – Marcação individual	4 – Em posse de bola, toma a decisão correta conforme a leitura da situação (passa, conduz, remata);	4 – Impede a progressão do adversário
5- Remata em situação favorável	5- Remate com a peito do pé	-

DATA	AULA Nº	UD	Nº UD	ESPAÇO	CONTEÚDO	FUNÇÃO DIDÁTICA
5/01	38 e 39	Futsal	1 e 2	R2	Preparação Para o CM - Avaliação Diagnóstica de Futsal	AD
9/01	40	Futsal	3	R2	Introdutório: Passe e recepção. Elementar: Desmarcação e marcação individual	AD/I/E
12/01	41 e 42	Futsal	4 e 5	R2	Preparação para o CM Introdutório: Passe – recepção – desmarcação; Elementar: Tomada de decisão (remate)	I/E
16/01	43	Futsal	6	R2	Introdutório: marcação individual; Elementar: tomada de decisão e condução de bola;	I/E
19/01	44 e 45	Futsal	7 e 8	R2	Preparação para o CM - Introdutório: desmarcações. Elementar/Avançado: tomada de decisão e contra-ataque.	I/E
23/01	46	Futsal	9	R2	Introdutório: condução de bola, recepção orientada e remate; Elementar/Avançado: Finta	I/E
26/01	47 e 48	Futsal	10 e 11	R2	Preparação para o CM Introdutório: passe, condução e remate, recuar para executar defesa individual. Elementar/Avançado: Contenção defensiva;	I/E
30/01	49	Futsal	12	R2	Introdutório: passe, condução e remate; Elementar/Avançado: contenção defensiva	C
2/02	50 e 51	Futsal	13 e 14	R2	Introdutório: defesa individual; Elementar/Avançado: impedir a progressão do adversário. – NÃO FOI DADA POR MIM	C
6/02	52	Futsal	15	R2	Introdutório: remate com o peito do pé; Elementar/Avançado: contra-ataque DEMONSTRAÇÃO DE RUGBY	C
9/02	53 e 54	Futsal	16 e 17	R2	Avaliação Sumativa	AS

AD – Avaliação Diagnóstica I – Iniciação E – Exercitação C – Consolidação AS – Avaliação Sumativa

Anexo 5 - Modelo de Plano de Aula

Professor(a):		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço: R2:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Função didática:	
Sumário:			

Tempo		Tarefa	Descrição da tarefa / Organização	Objetivos Específicos Componentes Críticas Critérios de Êxito	Estilos Estratégias de Ensino
T	P				
Parte Inicial da Aula					
Parte Fundamental da Aula					
Parte Final da Aula					

Anexo 8 - Ficha de Avaliação

 <p>DGEM Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares Direção de Serviços da Região Centro</p>	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO ANO LETIVO 2016/2017 EB 2.3 C/ SECUNDÁRIO JOSÉ FALCÃO</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	--	--

FICHA DE AVALIAÇÃO – 7ºC (2º Período)

Nome: _____	Nº: _____	Ano: _____	Turma: _____	Data: ____/____/____
Avaliação: _____	Professor: _____	Ass. Enc. Educ. _____		

Grupo I (25%) – Futsal

1. Coloca uma cruz no V, se a frase for verdadeira e um F, se a frase for falsa.
(20% - 2,5 cada)

		V	F
1.1	O principal objetivo da recepção no futsal é amortecer a bola vinda de uma trajetória aérea ou baixa;		
1.2	A bola de futsal está fora quando toca no teto;		
1.3	O defesa deve estar colocado entre o portador da bola e a baliza que defende;		
1.4	No futsal a bola pode ser tocada com o corpo todo só à exceção das mãos;		
1.5	Cada equipa de futsal tem 7 jogadores em campo (6 jogadores e 1 guarda-redes);		
1.6	É considerado golo quando a bola ultrapassa completamente a linha de baliza, entre os postes e por debaixo da barra;		
1.7	Pode-se marcar golo diretamente do pontapé de saída;		
1.8	A finta é um gesto com o qual o jogador que conduz a bola consegue ultrapassar o adversário;		

Grupo II (25%)

1. Faz a legenda das seguintes figuras:







Grupo III (15%)

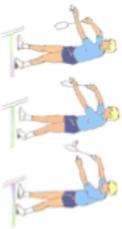
2. Para cada afirmação indica se a afirmação é verdadeira (V) ou falsa (F). (2,5% cada uma)

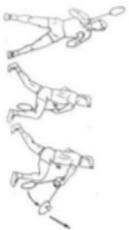
	V	F
3.1 O serviço deverá ser efetuado na diagonal, para o campo adversário;		
3.2 Num jogo de Badminton é permitido efetuar dois toques consecutivos;		
3.3 Quando o volante cai no campo adversário, ganhamos um ponto e direito a servir;		
3.4 Na execução do Lob, o batimento deve ser realizado abaixo da cintura;		
3.5 Na execução do Clear, o batimento deve ser feito por cima e atrás da cabeça;		
3.6 É falta quando o servidor, na tentativa de servir, falha o volante;		

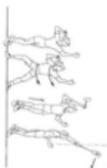
Grupo IV (20%)

1. Faz a legenda das seguintes figuras:



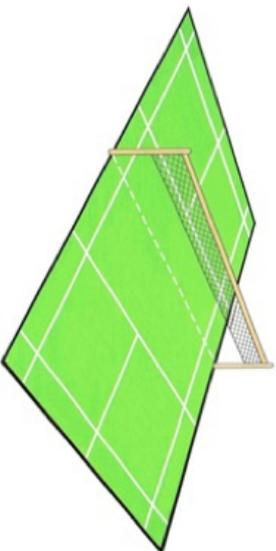






Grupo V (15%)

1. Contorna as linhas que pertencem ao campo singular (1x1).



Anexo 9 - Grelha de Autoavaliação



FICHA DE AUTO - AVALIAÇÃO

Nome: _____ Nº _____ Ano _____ Turma: _____
 Para fazeres a tua **AUTO-AVALIAÇÃO** assinala com uma cruz de forma consciente no critério qualitativo correspondente.

	I Período		II Período		III Período	
	Nunca	Às vezes	Nunca	Às vezes	Nunca	Às vezes
SABER ESTAR 30% - COMPORTAMENTOS / EMPENHAMENTO						
Fui assíduo(a) e pontual						
Particpei na aula ordeiramente						
Empenhei-me nas atividades propostas de iniciativa própria						
Realizei integralmente as tarefas que me foram solicitadas						
Participo só quando o professor me solicita						
Esforço-me por ultrapassar as minhas dificuldades						
Trago o material necessário						
Sempre que estive presente e não realizei a componente prática, cumprí as tarefas propostas						
Como aluno(a) sob atestado médico (de acordo com a legislação) empenhei-me no desenvolvimento de trabalhos e/ou sobre as modalidades abordadas						
Respeito o professor e colegas						
Respeito os funcionários						
Distraio-me durante o trabalho e preciso de ser chamado à atenção						
Perturbo as aulas						
Falto algumas vezes sem motivos fortes						
Cumpro as regras específicas de utilização do material, os espaços de aula e os balneários						
Cumpro o Regulamento Interno						
Revelo disponibilidade e capacidade de cooperação						
Sou capaz de não sobrepôr o interesse pessoal ao do grupo						
Aceitei respetuosamente decisões contrárias às minhas						
Exprirei corretamente as minhas dúvidas e dificuldades						
APRENDER A CONHECER 20%	Nunca	Às vezes	Sempre	Às vezes	Nunca	Às vezes
Adquiri conhecimentos relacionados com os conteúdos						
Respondi com clareza às questões colocadas na aula,						
Conheço as técnicas abordadas						
Sei as regras das modalidades leccionadas						
APRENDER A FAZER 50%	Nunca	Às vezes	Sempre	Às vezes	Nunca	Às vezes
Adquiri habilidades motoras						
Apliquei os conhecimentos leccionados						
Apliquei corretamente nas tarefas propostas						
Progridi para níveis superiores						
Classificação	Unidade Didática:					
	Unidade Didática:					
	Unidade Didática:					
Auto Avaliação	I Período	II Período	III Período	III Período	III Período	III Período

Anexo 11 – Dados recolhidos na Unidade Didática de Futsal – 1ª Exercitação

23/01/2017

Unidade Didática de Futsal - Exercitação 90'

10h20

Ocorrência ↓	Objetivo (pode pertencer a + de 1)					Forma			Direção		Pertinência + ou -	
	Avaliat.	Interrog.	Descrit.	Prescrit.	Visual	Audit.	Quinest.	Misto	Indiv.	Turma		
Grupo com Menor Proficiência Motora												
Isso não é nada! Para a bola e orienta-te para onde queres passar	X			X				X	X		-	
Não foi golo, tens de derrubar o cone;			X	X					X		-	
Mariana Simões, tens alguma dúvida?		X							X		-	
Bem! tens de rodar o tronco para onde vem a bola.	X			X					X		+	
Isso Sofia, bem!	X								X		-	
3x3 - 3 corredores, têm de estar nos 3 corredores, não vos quero juntos.			X	X					X		+	
Têm de fazer defesa individual				X						X	+	
Está tudo a monte outra vez!	X					X				X	-	
Espalhem-se mais.				X		X				X	-	
Têm de ocupar melhor o espaço!	X			X		X				X	-	
Grupo com Maior Proficiência Motora												
Afasta-te mais do Rocha				X					X		-	
Bem Leonardo!	X					X				X	-	
Eduardo, tens de te desmarcar. Ai tens a defesa toda.			X	X					X		+	
Bem Afonso, controlaste a bola antes de rematar!	X			X					X		+	
Zé, tens de ver mais cedo, tens de deslizar para este corredor.			X	X					X		-	
Bem Simão, Boal!	X					X			X		-	
Eduardo, mais cedo, mais cedo!				X		X			X		-	
Bem Martim!	X					X				X	-	
Martim, mais próximo.	X			X				X		X	-	

Anexo 12 – Dados recolhidos na Unidade Didática de Futsal – 2ª Exercitação

Ocorrência ↓	Unidade Didática de Futsal - Exercitação 90'										Pertinência + ou -
	Objetivo (pode pertencer a + de 1)					Forma					
Avaliat.	Interrog.	Descript.	Prescrit.	Visual	Audit.	Quinest.	Misto	Indiv.	Grupo	Turma	
Grupo com Menor Proficiência Motora											
Olha, ó Gabriel!			X		X			X			-
Leonor, bem!	X				X			X			-
Mariana, outra vez? Para a bola para a receberes.			X		X			X			+
Mariana, estás outra vez parada no meio do campo!	X		X		X			X			+
Quem está a marcar o Miguel?		X			X				X		-
Verónica, onde é que o defesa tem de estar?		X			X			X			+
Olha, ó Ivo, tira a bola daí!	X		X		X			X			-
Assim é mais difícil-vês? É mais difícil atrás dele do que à frente. (Qual é a diferença?)		X	X		X			X			+
Olha, estás a marcar quem?		X			X			X			-
Sofia, para a bola.			X		X			X			-
Mariana, passa a bola e segue.			X		X			X			+
Mariana, paraste a bola?		X			X			X			-
Mariana, se ela está à tua frente, não vais conseguir! Tens de te deslocar.		X	X		X			X			+
Miguel, está aqui muita gente, está confuso, vira-te para trás e organiza o jogo.			X		X			X			+
Mariana, estás outra vez parada no meio do campo. E estás a defender quem?		X	X		X			X			-
Grupo com Maior Proficiência Motora											
Martim, a finta está no nível avançado!	X				X			X			-
Simão, daquele lado!	X		X		X			X			+
Como se faz defesa individual?		X			X			X			-
Tens de ir para a linha lateral Leonardo.			X		X			X			+
Leonardo, esperaste que ele chegasse, porque não passaste logo?		X	X		X			X			-
Bem Afonso, boa recepção!	X				X			X			+

Anexo 13 – Dados recolhidos na Unidade Didática de Futsal – Consolidação

Ocorrência ↓	Objetivo (pode pertencer a + de 1)					Forma			Direção		Pertinência	
	Avaliat.	Interrog.	Descrit.	Prescrit.	Visual	Audit.	Quinest.	Misto	Indiv.	Grupo		Turma
Grupo com Menor Proficiência Motora												
Mariana, para a bola e desvia-te para o outro lado				X		X			X			-
Mariana, estás muito longe...			X			X			X			+
Mariana, levanta a cabeça.				X		X			X			-
Mariana, estás sempre à espera, tens de te aproximar.			X	X		X			X			+
Gabriel, lançavas com a mão.				X		X			X			-
Quem é que está com o Ivo?		X				X				X		+
E quem está com a Mariana?		X				X				X		+
Agora não estás a defender ninguém porque estás a atacar.			X			X			X			-
Grupo com Maior Proficiência Motora												
Simão, bola pelo chão.				X		X			X			-
Pessoal, bola sempre pelo chão!				X		X				X		-
Leonardo, para a bola e passa.				X		X			X			+
Leonardo, entre a bola e a baliza, sempre.				X		X			X			+
Aqui estás mais próximo.			X			X			X			+

30/01/2017

Unidade Didática de Futsal - Consolidação 90'

10h20

Anexo 15 – Dados recolhidos na Unidade Didática de Badminton – 2ª Exercitação

Ocorrencia ↓	Objetivo (pode pertencer a + de 1)										Direção	Turma	Perficiência + ou -	
	Avaliat.	Interrog.	Descrit.	Prescrit.	Visual	Audit.	Quinest.	Misto	Indiv.	Grupo				
	Grupo com Menor Proficiência Motora													
Gabriel, manda para aquele lado.	X			X					X					-
Leonor, sempre que fazes um batimento, recoloca-te sempre no meio do campo. Isso bem melhor!	X			X				X						+
Borges, como se apanha o volante?!		X												+
Ivo, é a Leonor a servir.				X										-
Mariana, como se chama esse batimento?		X							X					-
Grupo Gabriel e Ivo – usem o campo de singulares!				X						X				+
Bem Mariana!	X							X						+
Sofia, estiveste outra vez à espera do volante. Recua mais.			X					X						+
Atenção que é em cooperação, contar o número máximo de batimentos.			X					X					X	+
Eduardo, mal fagas o batimento recua logo para o cone (centro e atrás do campo)				X					X					+
Gabriel, varia o batimento, curto longo, curto longo.				X						X				+
	Grupo com Maior Proficiência Motora													
Bem Leonardo!	X												X	+
Martim, o batimento não é por cima, tens de levantar o volante! Está melhor!	X		X										X	+
Isso, Verónica.	X												X	+
Miguel, tens de estar ao lado dela não atrás.			X										X	-
Martim, começa o logo!				X									X	-
Nuno, bem! Mas depois do batimento, tens de vir logo para o centro do campo. Isso, bem! Melhor.	X		X										X	+
Verónica, era para esta quadra. É na diagonal.			X										X	+
Martim, é para rodar em cada ponto.				X									X	-
Miguel, tens de te mexer, aqui não é em cooperação.			X										X	-

23/03/2017

Unidade Didática de Badminton - Exercitação 90'

10h20

Anexo 16 – Dados recolhidos na Unidade Didática de Badminton – 2ª Exercitação

Ocorrência ↓	Unidade Didática de Badminton - Consolidação 9º											Pertinência + ou -	
	Objetivo (pode pertencer a + de 1)				Forma			Direção		Turma			
	Avaliat.	Interrog.	Descrit.	Prescrit.	Visual	Audic.	Quinest.	Misto	Indiv.		Grupo		
Grupo com Menor Proficiência Motora													
	X					X				X			+
Eduardo, estás bem melhor nestas aulas, estou a gostar de te ver.	X	X				X				X			+
Ivo, em tua casa também metes a roupa no chão?			X			X				X			+
Mariana, não é tão atrás que se faz o serviço.						X				X			+
Leonor, não esperes pelo volante. Isso Leonor, melhor!	X		X			X				X			+
Leonor, não podes encurtar o movimento... Batimento de esquerda é assim (demonstração)			X	X				X		X			+
Alonso, não faças o serviço assim!	X							X		X			-
Ivo, recua antes.	X					X				X			+
Gabriel, varia o batimento, curto e longo.				X		X				X			+
O que quer dizer cooperação?		X				X					X		+
Sofia, bem, estás a mexer-te bem male estas aulas. É importante mexer. Isso!	X		X			X				X			-
Sofia, estás do lado correto para receber o serviço? Quando o resultado é ímpar, onde te deves colocar? É isso!	X	X						X		X			+
Grupo com Maior Proficiência Motora													
Nanso, peeme-te de pé.				X		X				X			+
Bem, Nanso!	X					X				X			+
Grupo do Martin e Eduardo - utilizem o campo de singular para a competição. O serviço é na diagonal. Isso! Já sabem o que é cooperação.			X			X					X		+
Bem! Isso Martin.	X					X				X			-
Leonardo, tu estás a espera que o volante caia em cima de ti? Tens de ir tu e deslocar-te (fechar o ciclo), vés? É diferente.	X	X	X	X				X		X			+
Francisco, não podes estar parado! Tens de te recolocar. Bem, melhor!	X		X	X		X				X			+
Francisco, o volante tem de passar esta linha no serviço.				X				X		X			+
Simão, queres paugar uma raquete nova?	X	X						X		X			+
Não podes estar atrás dele! Isso, o serviço é na diagonal. Enviaste o serviço para o lado correto?		X	X			X				X			+