

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

João Norberto Rocha Rodrigues

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO  
NA ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA NO ANO  
LETIVO 2021/2022**

COMPREENSÃO DO *FEEDBACK* EMITIDO PELO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS DO 3º CICLO DE ESCOLARIDADE  
OBRIGATÓRIA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DO MESTRADO EM ENSINO DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO ORIENTADO PELA  
PROF.<sup>a</sup> DOUTORA ELSA RIBEIRO SILVA, APRESENTADO À FACULDADE DE  
CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

JULHO DE 2022

**João Norberto Rocha Rodrigues**

**2020182930**



**UNIVERSIDADE D  
COIMBRA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA JUNTO DA TURMA B DO 7º ANO, NO  
ANO LETIVO 2021/2022**

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

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva

**COIMBRA**

**2022**



Rodrigues, J. N. (2022). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Marquês de Marialva junto da turma 7ºB, no ano letivo 2021/2022. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

João Norberto Rocha Rodrigues, aluno nº 2020182930 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 22 de julho de 2022

---

(João Norberto Rocha Rodrigues)

## **Resumo**

O presente Relatório de Estágio refere-se a todo o processo de Estágio Pedagógico desenvolvido no ano letivo 2021/2022, que envolve a integração do professor estagiário no contexto prático de ensino na Escola Básica Marquês de Marialva. Este Estágio Pedagógico teve como propósito interligar as competências adquiridas ao longo de todo o processo de formação com a prática de ensino na profissão de docente de Educação Física, focando-se na formação de um profissional da área. No que concerne à finalização do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Este documento trata-se de uma análise crítica e reflexiva das vivências, atividades e tomadas de decisão relacionadas com o Estágio Pedagógico, baseadas em fundamentações teóricas, focadas no desenvolvimento das aprendizagens dos professores e alunos envolvidos. Envolve toda a parte reflexiva das diversas atividades, experiências e aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Desta forma, o documento em causa divide-se por 3 capítulos principais: Contextualização da Prática Desenvolvida, Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica e Aprofundamento do Tema-Problema. Os dois primeiros capítulos referem-se ao contexto de estágio e à análise reflexiva de todo o processo e o terceiro envolve um estudo de investigação desenvolvido neste ano letivo, relacionado com a perceção de *feedback* dos alunos do 7º ano e 9º ano relativamente aos professores.

**Palavras-Chave:** Estágio Pedagógico, Educação Física, Intervenção Pedagógica, Ensino, Análise Reflexiva.

## **Abstract**

*This Training Report refers to the whole process of Teacher Training developed in the school year 2021/2022, which involves the integration of the trainee teacher in the practical context of teaching at Escola Básica Marquês de Marialva. This Pedagogical Internship aimed to interconnect the skills acquired throughout the training process with the teaching practice in the profession of Physical Education teacher, focusing on the training of a professional in the area. Regarding the completion of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra.*

*This document is a critical and reflective analysis of the experiences, activities and decision-making related to the Pedagogical Training, based on theoretical foundations, focused on the development of the learning of the teachers and students involved. It involves all the reflective part of the various activities, experiences and learning developed throughout the school year.*

*The document in question is divided into three main chapters: Contextualization of the Practice Developed, Reflective Analysis on the Pedagogical Practice and Deepening the Problematic Theme. The first two chapters refer to the internship context and the reflective analysis of the whole process and the third involves a research study developed this school year, related to the students' perception of feedback in relation to the teachers of 7th and 9th grade students.*

**Key-words:** *Teacher Training, Physical Education, Pedagogical Intervention, Teaching, Reflective Analysis.*

## Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA</b> .....	<b>12</b>
<b>1. História de Vida</b> .....	<b>12</b>
<b>2. Enquadramento do contexto</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1. Escola e o meio</b> .....	<b>14</b>
<b>2.2. Grupo Disciplinar de Educação Física</b> .....	<b>14</b>
<b>2.3. Núcleo de Estágio</b> .....	<b>15</b>
<b>2.4. Turma 7º B</b> .....	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	<b>18</b>
<b>Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem</b> .....	<b>18</b>
<b>1. Planeamento</b> .....	<b>18</b>
<b>1.1. Plano Anual</b> .....	<b>18</b>
<b>1.2. Unidades Didáticas</b> .....	<b>19</b>
<b>1.3. Planos de Aula</b> .....	<b>21</b>
<b>2. Realização</b> .....	<b>22</b>
<b>2.1. Intervenção Pedagógica</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1.1. Instrução</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1.2. Gestão</b> .....	<b>24</b>
<b>2.1.3. Clima/Disciplin</b> a.....	<b>25</b>
<b>2.2. Decisões de Ajustamento</b> .....	<b>27</b>
<b>3. Avaliação</b> .....	<b>27</b>
<b>3.1. Avaliação Formativa Inicial</b> .....	<b>28</b>
<b>3.2. Avaliação Formativa</b> .....	<b>29</b>
<b>3.3. Avaliação Sumativa</b> .....	<b>30</b>
<b>3.4. Autoavaliação</b> .....	<b>31</b>



3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação.....	31
4. Intervenção no 1º Ciclo .....	32
5. Questões Dilemáticas.....	33
Área 2 – Atividade de organização e gestão escolar .....	34
Área 3 – Projetos e parcerias educativas.....	36
Área 4 – Atitude ético-profissional.....	38
<b>CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA .....</b>	<b>41</b>
1. Introdução .....	42
2. Pertinência do Estudo .....	45
3. Objetivo do Estudo.....	46
4. Procedimentos Metodológicos.....	46
4.1. Participantes .....	46
4.2. Instrumentos .....	47
4.3. Procedimentos.....	47
5. Apresentação e Discussão dos Resultados .....	48
5.1. Resultados estatísticos quanto ao género .....	48
5.2. Resultados estatísticos quanto ao ano de escolaridade .....	53
6. Limitações do Estudo .....	57
7. Reflexões Finais.....	57
8. Referências Bibliográficas.....	59
Conclusão .....	61
Referências Bibliográficas .....	62
Apêndices .....	64
Anexos .....	70

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Características da Amostra .....	47
Tabela 2 - Programa SPSS do feedback geral positivo (género).....	49
Tabela 3 - Programa SPSS da perceção de rendimento (género) .....	50
Tabela 4 - Programa SPSS do feedback geral positivo não-verbal (género) .....	51
Tabela 5 - Programa SPSS do feedback geral negativo não-verbal (género) .....	52
Tabela 6 - Teste Estatístico Mann-Whitney (género) .....	52
Tabela 7 - Programa SPSS do feedback geral positivo (ano de escolaridade).....	53
Tabela 8 - Programa SPSS da perceção de rendimento (ano de escolaridade) .....	54
Tabela 9 - Programa SPSS do feedback geral positivo não-verbal (ano de escolaridade) .....	55
Tabela 10 - Programa SPSS do feedback geral negativo não-verbal (ano de escolaridade) .....	55
Tabela 11 - Teste Estatístico Mann-Whitney (ano de escolaridade) .....	56

## **Índice de Apêndices**

Apêndice 1 - Estrutura do Plano de Aula.....	64
Apêndice 2 - Exemplo de Tabela de Avaliação Formativa Inicial .....	65
Apêndice 3 - Exemplo de Tabela de Avaliação Formativa.....	66
Apêndice 4 - Exemplo de Tabela de Avaliação Sumativa .....	67
Apêndice 5 - Cartaz do 1º FIT Challenge .....	68
Apêndice 6 - Cartaz do Torneio Basquetebol 3x3.....	69

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 - Critérios de Avaliação 7º ano.....	70
Anexo 2 - Mapa de Rotação de Espaços.....	70
Anexo 3 - Questionário de perceção de feedback do aluno em relação ao professor.....	71
Anexo 4 - Certificado pelo trabalho desenvolvido na promoção da Olimpíada Sustentada .....	72
Anexo 5 - Certificado de participação no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física .....	72

## **Introdução**

O presente trabalho surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio no ano letivo 2021/2022, pertencente ao 2º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Este documento relaciona-se com o Estágio Pedagógico (EP) desenvolvido na Escola Básica Marquês de Marialva (EBMM), em Cantanhede, agregado à turma 7º B, sob supervisão e orientação da Professora cooperante Maria Clara Neves e da Professora Doutora Elsa Ribeiro da Silva.

O Estágio Pedagógico é o culminar de todo o processo de formação académica na área da docência de Educação Física nos ensinos básico e secundário. Apresenta especial importância, visto que possibilita a integração de futuros profissionais, que ambicionam um percurso nesta área, num contexto real de ensino-aprendizagem, podendo aplicar e desenvolver conhecimentos e competências essenciais para os seus percursos.

Dessa forma, este documento representa uma análise crítica e reflexiva de todo o desenvolvimento do Estágio Pedagógico, estando estruturado por 3 capítulos: Contextualização da Prática Desenvolvida, Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica e Aprofundamento do Tema Problema.

Assim sendo, o primeiro capítulo foca-se numa pequena contextualização da história de vida, seguindo de toda a contextualização envolvida no estágio (escola, grupo disciplinar, turma e núcleo de estágio). No segundo capítulo é desenvolvida toda a parte reflexiva nas atividades de ensino-aprendizagem organizada pelas 3 fases de prática pedagógica: planeamento, realização e avaliação. Por fim, destaca-se o tema-problema desenvolvido ao longo do presente ano letivo, que integra um estudo científico da perceção dos alunos acerca do *feedback* do professor de educação física, por ano de escolaridade (7º e 9º anos) e por género.

# ***CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA***

## **1. História de Vida**

Desde idades precoces que sempre tive uma paixão especial por Desporto, a que acresce o facto de também ter sido integrado na modalidade de futebol muito cedo e, deste modo, fui adquirindo um gosto especial pelas modalidades desportivas. Integrei uma associação académica de futebol com 5 anos, sendo que aos 8 anos já praticava a modalidade de forma federada. A minha família sempre fomentou e apoiou a minha prática pelo futebol, criando todas as condições necessárias para a minha evolução durante vários anos. Esta prática foi contínua, mantendo-se até aos dias de hoje e devendo continuar nos próximos anos. O apego pessoal para com esta modalidade suscitou interesses também por outras modalidades desportivas, surgindo, então, a possibilidade de seguir uma carreira profissional ligada ao desporto.

No decorrer do percurso escolar, essa possibilidade de optar por continuar os estudos na área do Desporto e da Atividade Física surgiu no início do ensino secundário, sobretudo pelo interesse pessoal na área. A opinião dos professores, amigos e da família consolidou ainda mais essa opção, pois consideravam que apresentava um perfil adequado para a área e, acrescentando ao meu interesse na área desportiva, seriam dois pontos importantes para poder atingir o sucesso. Posto isto, optei por prosseguir no curso de Desporto e Atividade Física na Escola Superior de Educação de Viseu, que me permitiu adquirir conhecimentos gerais e específicos da área. Este curso direcionava-se mais para a área de ensino e do treino desportivo, sendo que, no último ano, optei pela via do treino desportivo de futebol, tendo realizado estágio numa instituição de futebol de formação, que me permitiu obter o Título Profissional de Treinador de Desporto. Contudo, esta creditação apenas me possibilitava integrar a área de treino e o meu interesse direcionava-se também para a área de ensino de Educação Física, o que me direcionou para o mestrado em causa.

Relativamente à Educação Física no percurso escolar até ao término da escolaridade obrigatória, ainda tenho presente na memória todos os professores de Educação Física que tive durante todo este percurso, uma vez que sempre foi a disciplina que me suscitou maior interesse e a mais marcante durante todo este período. Desta forma, considero relevante relatar uma situação marcante que decorreu no ensino secundário.

Num destes anos letivos tive um professor de Educação Física que me marcou bastante pela negativa, pois era um professor que, praticamente, não dava aulas. O professor apenas questionava o que nos apetecia fazer na presente aula, orientava os materiais necessários para nós praticarmos aquilo que queríamos, seja em recinto interior ou exterior, e deslocava-se até ao gabinete dos professores, permanecendo à frente do computador ao longo de toda a aula. Esta situação decorreu ao longo da maioria das aulas daquele ano letivo, o professor não lecionava as aulas, não apresentava qualquer interesse na aprendizagem dos alunos e não se responsabilizava pela mesma. Nesta altura, eu já ambicionava seguir uma carreira ligada ao Desporto e este professor fez-me refletir que não é um exemplo de profissional que eu queira seguir, pois ele representa tudo o que é errado num professor de Educação Física. Contudo, tive professores de Educação Física, durante o meu percurso escolar, bastantes competentes na sua profissão, que me incentivaram a seguir esta área, muito pelo meu gosto e pelas minhas capacidades em diversas modalidades.

Posto isto, no momento atual apresento-me a concluir este grau académico de mestre em ensino e sinto-me com enorme motivação para iniciar a carreira profissional na área do ensino de Educação Física.

## **2. Enquadramento do contexto**

### **2.1. Escola e o meio**

A Escola Básica Marquês de Marialva situa-se na cidade de Cantanhede, do distrito de Coimbra. Esta escola provém da transformação de escolas técnicas elementares gerada de acordo com o disposto no nº3 do artigo 27 do Decreto-Lei nº 47 480 de 2 de janeiro de 1967 com a redação que lhe foi dada pelo artigo 8º do Decreto-Lei nº 48 451 de 23 de agosto de 1968.

Em 1971, a escola adquire a sua autonomia administrativa, onde passaram várias gerações de alunos e professores. Passados 8 anos, em 1979 a escola passou a ter as próprias instalações, onde ainda persiste na atualidade. Posteriormente, o seu nome de batismo sofre ainda algumas alterações, sendo em 1992, denominada por Escola EB 2, 3 de Cantanhede e, anos depois, por Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Cantanhede. Depois de 25 anos de funcionamento, esta escola, ainda nas mesmas instalações, torna-se a Escola-sede do Agrupamento de Escola de Cantanhede, designando-se, em 2011, como Escola Básica Marquês de Marialva. O Agrupamento é constituído pelos Jardins de Infância de Lemedo, Murtedo, Pocariça, Póvoa da Lomba e Sepins – Bolho e pelas Escolas de 1º Ciclo de Ança, Bolho – Sepins, Cadima, Cantanhede, Cantanhede Sul, Cordinhã, Murtedo e Ourentã.

Nos dias de hoje, a Escola Básica Marquês de Marialva apresenta-se sob remodelações e reparações nas suas infraestruturas, tendo estas iniciado ainda no decurso deste ano letivo 2021/2022.

### **2.2. Grupo Disciplinar de Educação Física**

Quanto ao grupo disciplinar, o mesmo é constituído por oito professores, além dos quatro estagiários. Denotou-se que o grupo disciplinar coopera e colabora de uma forma muito eficaz e rentável, nomeadamente ao nível da organização de eventos, torneios ou provas, manifestando-se como uma mais-valia para nós enquanto estagiários, pela sua forma de trabalho, experiência e dinâmica

Numa fase inicial do ano letivo, foram organizadas reuniões do Grupo Disciplinar, nas quais marcámos presença, com o intuito da elaboração de um plano de trabalho, tendo esta especial importância para a organização das atividades previstas para o ano. Percebemos que, dadas as atividades previstas e as atividades dos anos anteriores, este

grupo disciplinar caracterizava-se pelo seu dinamismo, organização e criatividade no planeamento de eventos, tendo sido comprovado ao longo deste ano letivo.

Desde os primeiros momentos que os professores pertencentes a este grupo disciplinar nos acolheram e integraram da melhor forma possível. Sempre se apresentaram disponíveis, prestáveis e solidários para nos ajudar no que necessitássemos e, de facto, tiveram um papel muito importante no nosso desenvolvimento enquanto docentes.

### **2.3.Núcleo de Estágio**

O núcleo de estágio foi composto por quatro professores estagiários, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e os 28 anos. Todos nós integrámos este mestrado provenientes de instituições diferentes, podendo esse fator ser positivo para a nossa aprendizagem, no sentido em que cada um apresentava conhecimentos e formas de trabalhar diferentes e, assim, partilhá-los uns com os outros.

Durante todo o Estágio Pedagógico, percebemos a importância do espírito de equipa e a responsabilidade perante as obrigações com que nos defrontámos. Mantivemos um contacto sempre muito próximo da nossa professora orientadora, com partilha de sugestões, ideias e conhecimentos em prol do desenvolvimento pessoal enquanto professores e dos alunos. Surgiram algumas dificuldades e advertências ao longo deste ano letivo, por falta de comunicação ou pontos de vista divergentes, mas que foram ultrapassados em grupo, promovendo o sucesso do Estágio Pedagógico. A amizade e o companheirismo foram alguns pontos chave para promover esse sucesso, no sentido em que eram feitas reflexões e trocas de ideias relativas às intervenções de cada um e, assim, conduzir ao êxito no estágio.

A professora cooperante teve um papel fundamental para a nossa evolução enquanto futuros profissionais da área, transmitiu-nos muitos dos seus conhecimentos na prática de ensino, bem como na dinamização de atividades.

Para uma grande parte do Estágio Pedagógico foi decidido que o núcleo de estágio estaria presente em todas as aulas de todas as turmas pertencentes à professora cooperante, para que todos observassem o máximo de aulas possível, as dificuldades de cada um, os diversos imprevistos, adaptações e estratégias. Pretendeu-se, com isto, abarcar o máximo de conhecimento e experiência que as situações de ensino-

aprendizagem nos poderiam providenciar e, assim, enriquecer-nos a nível profissional da área.

#### **2.4. Turma 7º B**

Na primeira semana do Estágio Pedagógico, realizámos em todas as turmas da professora cooperante uma apresentação relativa às aulas de educação física, regras de conduta e ao material, sendo este o nosso primeiro contacto com as turmas. Após as primeiras abordagens com as turmas, em reunião com a professora cooperante, foi definido, de acordo com as nossas características e preferências, as turmas atribuídas aos professores estagiários. Deste modo, tomou-se como turma a lecionar o 7ºB.

A turma do 7ºB, referente ao 3º Ciclo do Ensino Básico, era constituída por 23 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Esta turma, durante uma grande parte do ano letivo foi constituída por 22 alunos, visto que, no início do ano, um dos alunos foi transferido para outra escola. Mais tarde, no término do 2º período, a turma acolheu um aluno ucraniano que, dada a situação atual de guerra em que vivemos, foi obrigado a sair do seu país, tendo sido acolhido em Portugal. Os colegas da turma integraram-no da melhor forma possível e o aluno, de acordo com a informação que nos transmitia, sentia-se bem integrado e adaptado.

A turma caracterizava-se como detentora de alguns alunos problemáticos, nomeadamente um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sobre o qual recebemos um alerta de que deveríamos ter alguns cuidados acrescidos com este aluno, dado o seu histórico familiar de doenças cardiorrespiratórias. Numa primeira fase do estágio, houve sempre algum receio da integração do aluno nas atividades com os restantes colegas, contudo o apoio da nossa orientadora cooperante foi fulcral para este papel. A inclusão do aluno decorreu de uma forma controlada, numa fase inicial, mas com o decorrer das aulas, percebemos que o aluno não tinha dificuldades e o seu rendimento equiparava-se ao dos restantes alunos. Numa fase intermédia do Estágio Pedagógico, obtivemos a informação de que o aluno realizou novos testes de saúde e que estes não apresentavam qualquer problema nem restrição relativa às aulas de Educação Física.

Porém, este aluno envolveu-se em inúmeras situações de comportamentos de desvio na aula ou situações com maior gravidade fora do contexto de aula, pelo que se



trata de um aluno em que sentimos muitas dificuldades em controlar. Ao longo do Estágio Pedagógico, a nossa professora cooperante ajudou-nos na forma de lidar com as situações deste género de alunos e particularmente com este aluno. Surgiram diversas conversas particulares com o aluno acerca do seu comportamento, da sua postura em aula e perante os seus colegas. As mesmas desempenharam um papel com impacto para ele, visto que as suas atitudes alteraram, não de forma total, mas de forma parcial, que significou alguma melhoria no aluno. Outra estratégia utilizada com o aluno passou por atribuir tarefas de responsabilidade, em que o mesmo se encarregava de realizar funções diferentes dos colegas, de modo a desenvolver a responsabilidade e o respeito para com os demais.

## ***CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA***

### **Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem**

#### **1. Planeamento**

De acordo com Bento (1987) citado por Matos & Graça (2016), o planeamento é visto como um meio de racionalização do processo de ensino, que identifica as relações regulares entre o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um procedimento que provém de decisões centradas na análise de situações relativas ao ensino e que se divide três níveis de planeamento: o planeamento anual, sendo o mais geral; a unidade didática referente a cada modalidade a abordar; o plano de aula, sendo o instrumento mais pormenorizado relativamente aos conteúdos do processo de ensino.

No mesmo seguimento, Inácio et al. (2015) revela que o planeamento curricular é uma das principais dimensões de preocupação do professor e é definido como um procedimento de revisão que orienta o processo de ensino. Januário (1996) considera-o como um processo que os professores colocam em prática os programas escolares, com o intuito de desenvolver os alunos e de os moldar aos cenários de ensino.

Este procedimento de planeamento, em seguimento ao que foi referido, tem como objetivo potencializar as aprendizagens dos alunos e orientá-los sobre os programas de escola que, neste caso específico do estágio, baseou-se no Programa Nacional de Educação Física, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e no Regulamento da Escola em causa.

##### **1.1. Plano Anual**

O Plano Anual de Educação Física é um instrumento de auxílio ao professor relativamente à estruturação e organização das matérias conciliadas com os objetivos pretendidos para o ano letivo. Este instrumento é alvo de uma constante atualização e alteração, visto que contém conteúdos manipuláveis perante o meio e as condições em que está inserido. Deve ser uma ferramenta detalhada e organizada relativamente à caracterização da escola e da turma, aos objetivos, recursos e conteúdos a lecionar (Matos & Graça, 2016).

Assim sendo, consideramos que este documento não ficou plenamente detalhado perante as características que a turma apresentou. Visto que o plano anual está sob constantes alterações, apesar de se tratar de um documento construído no início do ano letivo, seria importante a realização de uma análise prévia mais detalhada das capacidades dos alunos. Por outras palavras, os pontos mais débeis dos alunos que necessitavam de mais exercitação e aprofundamento deveriam ter sido sujeitos a uma observação mais pormenorizada e, posteriormente, planear perante isso.

Relativamente às unidades didáticas que fizeram parte deste planeamento anual, considero que foram bem organizadas com o número de aulas e com os conteúdos a desenvolver. A poucas semanas antes do término do primeiro período, a professora cooperante sugeriu a lecionação em simultâneo da unidade didática de basquetebol com a de atletismo, incutindo a organização das aulas por multimatérias. A junção de uma modalidade coletiva com uma modalidade de carácter individual cria mais motivação e interesse nos alunos, por serem confrontados com diferentes objetivos, focos e habilidades dentro da mesma aula. Os conteúdos e matérias abordados nas duas áreas apresentaram níveis diferentes, ou seja, a complexidade e a pormenorização das componentes críticas foi mais acentuada no atletismo, pelo facto de se tratar da unidade didática que se aproximava do fim. Os exercícios de basquetebol aplicados apresentavam uma dificuldade mais reduzida e um carácter mais recreativo, centrados na situação de jogo reduzido, isto porque esta unidade didática iria ser aprofundada no segundo período.

## **1.2. Unidades Didáticas**

De acordo com Brooker et al. (2000), a unidade didática, sendo um elemento pertencente ao processo de ensino-aprendizagem, é visto como uma forma mais específica da seleção dos conteúdos do programa, sendo estruturada de uma forma sequencial, dependendo do tempo e recursos disponíveis para tal.

A situação que se vive e viveu ao longo dos passados dois anos com a pandemia apresentou consequências para o desenvolvimento dos alunos, nomeadamente ao nível das capacidades condicionais e coordenativas, e isto refletiu-se nas modalidades coletivas e individuais da Educação Física. Na maioria das unidades didáticas, foi possível observar, através da Avaliação Formativa Inicial, que a turma, de um modo geral, apresentava um nível introdutório nas modalidades. Isto levou à necessidade de adequar a complexidade dos exercícios às capacidades introdutórias dos alunos.

Os modelos de ensino utilizados nas unidades didáticas de modalidades coletivas basearam-se, sobretudo, no modelo *Teaching Games for Understanding* (TGFU). De acordo com Brooker et al. (2000), este modelo de ensino assume por completo as ideias construtivistas da função dos alunos no processo de aprendizagem, proporcionando-lhes a possibilidade de ocupar uma postura direta e ativa nas próprias aprendizagens. Este modelo promove o desenvolvimento dos domínios cognitivos de tomada de decisão, compreensão do jogo e perceção. Assim sendo, foi nosso propósito incentivar e ensinar os alunos com base no jogo. Numa fase inicial do Estágio Pedagógico, a professora orientadora encaminhou as aulas para este modelo, com a utilização do jogo como base do ensino, baseado, predominantemente, no estilo de ensino por tarefa. Nesta altura, considerámos não ser adequado para as turmas, visto que os alunos apresentavam componentes técnicas e táticas muito limitadas e que seria mais rentável iniciarem num nível mais acessível. Com o decorrer do estágio e das modalidades fomos percebendo que, de facto, o processo de ensino deveria ser encaminhado para aquele modelo, uma vez que os alunos apresentaram um desenvolvimento mais acentuado quando foram sujeitos a situações de jogo e tomadas de decisão. Nos momentos em que sentíamos que alguns alunos ainda apresentavam capacidades introdutórias da modalidade, estes alunos realizavam um trabalho diferente direcionado para o desenvolvimento técnico.

As unidades didáticas de carácter individual, como o caso da ginástica e do atletismo, decorreram sob um processo diferente e com estilos de ensino diferentes, onde predominaram os estilos de ensino recíproco, com autoavaliação e inclusivo. O ensino recíproco decorreu, sobretudo, nas aulas com alunos de atestado médico, onde o professor disponibilizava um modelo padrão sob a forma de papel ou sob formato digital, em que os alunos analisavam e corrigiam-se entre si. O estilo de ensino com autoavaliação predominou na unidade didática de ginástica, em que era colocada uma ferramenta de vídeo em direto, mas com uns segundos de *delay*, que permitia aos alunos realizarem o elemento gímico e poderem observá-lo imediatamente. O estilo de ensino inclusivo deu-se, maioritariamente, na unidade didática de atletismo, em que disponibilizávamos diferentes níveis de complexidade para um exercício, os alunos examinavam-nos e seleccionavam o adequado para si (por exemplo: corridas de barreiras com diferentes alturas nas barreiras).

### 1.3. Planos de Aula

De acordo com Matos & Graça (2016), em relação ao plano da aula de Educação Física, este apresenta funções didáticas baseadas no planeamento das unidades didáticas, tratando-se de um instrumento mais pormenorizado do contexto de aula e dos conteúdos que lhe estão implícitos. Segundo os mesmos autores, adoção uma estrutura tripartida para a organização do plano de aula, permitiu uma leitura mais clara do mesmo, sendo composta por ativação geral ou parte inicial, parte principal e parte final.

Desta forma, numa fase inicial do estágio, optámos por adotar a estrutura de um instrumento modelo de plano de aula, baseado no modelo disponibilizado na unidade curricular de Didática de Educação Física, pertencente ao primeiro ano do curso. Contudo, com os detalhes dos exercícios relativos à organização, critérios de êxito e componentes críticas, o plano de aula apresentava uma estrutura demasiado extensa, pelo que, juntamente com a professora cooperante, concebemos uma nova estrutura de plano de aula. Esta apresentava as mesmas componentes que a anterior, mas com uma organização mais simples de compreensão e mais curta, tendo-se mantido até ao fim do estágio (Apêndice 1).

O modelo de plano de aula utilizado era composto pelo cabeçalho, a parte inicial, a parte fundamental, a parte final e a fundamentação. No cabeçalho eram colocados os diversos elementos que contextualizavam a unidade de sessão de aula, nomeadamente o nome do professor, o ano e turma, a data, o número da sessão, a hora do início da sessão, o número de alunos, a unidade didática, a função didática, os objetivos de sessão e os materiais necessários. Na parte inicial da aula era instruído o(s) primeiro(s) exercício(s) da sessão, sendo este(s) de carácter de aquecimento para a fase fundamental que se seguia. Nas primeiras semanas de estágio, os exercícios aplicados apresentavam um carácter pouco lúdico e muito tradicional, com o aquecimento por vagas, liderado pelo professor, isto porque a utilização destes exercícios de aquecimento permitia que os alunos aquecessem de uma forma mais rápida e eficaz. Contudo, após a primeira observação de aula da professora orientadora da universidade, foi-nos dado o *feedback* acerca dos exercícios da parte inicial da aula e referiu que, nestas faixas etárias, deve-se iniciar as aulas com aquecimentos lúdicos para motivar os alunos para os restantes exercícios da sessão. Considerámos que, de facto, seria um ponto a melhorar nas nossas aulas e, nas aulas posteriores, alterámos o tipo de exercícios da parte inicial das aulas.

A parte fundamental focava-se na função didática de cada unidade didática e era composta por exercícios que iam de encontro aos objetivos principais da sessão, sobre os quais decorria a grande maioria do tempo da prática pedagógica. A terceira parte do plano de aula, a parte final, centrava-se na realização do retorno à calma dos alunos, do balanço e questionamento dos pontos essenciais abordados na aula, bem como dos conteúdos a abordar nas aulas seguintes. A parte da fundamentação continha as justificações das tomadas de decisão relativamente aos exercícios e a organização dos mesmos.

Posteriormente à aplicação do plano de aula na turma, realizava-se uma análise entre o núcleo de estágio e a professora cooperante acerca dos pontos positivos e negativos destacados, das metodologias adotadas, quer a nível plano de aula, quer ao nível da intervenção do professor. Esta análise reflexiva apresentou um papel fulcral para o nosso desenvolvimento enquanto docentes da área.

Numa fase intermédia do estágio, no mês de março, juntamente com a professora cooperante, optámos experimentar por uma estrutura diferente na organização do plano, utilizando uma ferramenta online designada de *Learning Designer*. Esta ferramenta apresentava algumas vantagens relativas às proporções do tempo de instrução e prática de cada aula numa determinada unidade didática. Para além disso, disponibilizava, numa fase final de uma unidade didática, as proporções de instrução e prática totais que fizeram parte da mesma. Contudo, esta ferramenta, relativamente à organização e descrição dos exercícios, apresentava algumas desvantagens. Uma delas relacionava-se com o facto de a descrição dos exercícios ser apresentada de uma forma muito aglomerada, dificultando, assim, a sua leitura. Outra das desvantagens associava-se ao facto de não ser permitido a inserção de imagens para representar o esquema dos exercícios. Por estas razões, considerámos que não se tratava de uma ferramenta prática e funcional, pelo que reutilizámos a estrutura de plano de aula que tínhamos vindo a utilizar.

## **2. Realização**

Concluída a análise da fase de planeamento, torna-se pertinente refletir acerca da interação direta entre os alunos e o professor, sendo nestes momentos de interação onde se adquire os conhecimentos e experiências da prática da docência.

Este tópico integra o primeiro ponto da intervenção pedagógica que, conforme Siedentop (2008), é subdividida em 4 grandes dimensões, são elas: Instrução, Gestão,

Clima e Disciplina. Completado pelo segundo ponto que diz respeito às decisões de ajustamento.

## **2.1. Intervenção Pedagógica**

### **2.1.1. Instrução**

A dimensão instrução integra o processo de ensino-aprendizagem entre o professor e o aluno, através de toda a forma de comunicação, desde o início da aula até ao término da mesma. De acordo com Quina (2009), a instrução é vista como um comportamento de ensino, em que o professor assume comportamentos de motivação aos alunos e de transmissor de informações relativas às atividades direcionadas à aprendizagem. Assim sendo, segundo o mesmo autor, pretende-se com a instrução: transmitir informações sobre o que se deve fazer e como o fazer; justificar o porquê da tarefa ou prática; manter com níveis elevados a motivação dos alunos. Esta pode ocorrer nos momentos de introdução da aula, na apresentação dos exercícios de aprendizagem, nas ajudas e informações aos alunos (*feedback*) durante ou após o tempo de exercício e no balanço final da acerca dos conteúdos abordados (Quina, 2009).

Dessa forma, ao longo de todo o Estágio Pedagógico, a preleção inicial esteve presente nas aulas, onde era expressa a informação relativas aos objetivos da aula e as matérias a abordar. Com o decorrer das aulas, percebeu-se que esta informação inicial era pouco eficaz e desnecessária quando se alargava em demasia, pois os alunos, especialmente destas faixas etárias, quando iniciam uma aula de Educação Física, sentem a necessidade de libertar energia, pelo que praticamente não prestavam atenção ao que lhes era transmitido. Desta forma, houve a necessidade de adaptar e procurámos transmitir apenas os conteúdos que seriam abordados na aula, bem como os objetivos gerais da mesma, de uma forma rápida e simples. A preleção inicial, nos momentos necessários, era acompanhada da revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, para facilitar a compreensão do sequenciamento dos mesmos.

Em relação à demonstração dos exercícios, esta apresentou um papel muito importante para a aprendizagem dos alunos em momentos de introdução de um novo exercício, na explicação dos erros mais cometidos ou na transmissão de informação relativa a uma determinada ação. Visto que, de acordo com Fonseca et al. (2008), a demonstração é definida como uma apresentação de uma imagem que representa a tarefa e é um recurso de observação de um modelo, a utilização do aluno como agente de ensino

foi a forma de apresentação mais utilizada ao longo do estágio. Esta estratégia era sempre completada com a transmissão de informação do professor.

Da mesma forma, a utilização do *feedback*, tal como no ponto anterior, revelou-se fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Quina et al. (1998), sabe-se que o *feedback* pedagógico é definido como a informação de retorno que um aluno recebe durante e após a realização de um movimento ou ação que produziu. O *feedback* assume um papel fulcral para a análise desse movimento, nomeadamente para as possíveis correções e melhoria do mesmo. Como tal, a utilização do *feedback* predominou em todas aulas. Numa fase inicial, sentimos algumas dificuldades em perceber os erros cometidos pelos alunos em determinados movimentos ou ações, mas, com o decorrer da prática de ensino, fomos desenvolvendo a capacidade de observação e análise, tendo esta ainda muito a evoluir para o futuro.

A utilização de recursos por meios audiovisuais na dimensão instrução, quer para demonstração, quer para *feedback*, ou para questionamento, apresentou um papel muito importante neste Estágio Pedagógico, visto que desenvolveu o nosso conhecimento com instrumentos e aplicações que nos eram desconhecidas. Como já foi referido anteriormente, no decorrer das unidades didáticas de ginástica e atletismo, procedeu-se à utilização destas ferramentas, no sentido dos alunos desenvolverem conhecimentos através da visualização da própria performance na prática. Trata-se de uma estratégia de ensino que acresce o interesse nos alunos e na sua motivação. Aveiro et al. (2018) refere isso mesmo, que o recurso aos meios audiovisuais captam a atenção e a curiosidade dos alunos, gerando mais envolvimento sobre aquilo que vêem e ouvem, apresentando um papel fulcral para a motivação. Posto isto, seguem-se algumas das aplicações digitais utilizadas: *OnForm*, *Plickers* e *CoachNow*.

### 2.1.2. Gestão

Relativamente à dimensão gestão, segundo Sarmiento (2004), a gestão define-se como o conjunto das intervenções verbais, ou não verbais, do professor com o objetivo de regular indicações sobre os deslocamentos, a colocação ou transporte de material e a formação de grupos. Neste seguimento, de acordo com Quina (2009), esta dimensão engloba todas as medidas que têm em vista aprimorar e rentabilizar a gestão dos diversos fatores que integram uma aula de Educação Física. Sendo eles: a gestão do tempo de aula, tempos totais e parciais; a resolução de prolemas administrativos como a marcação de faltas; gestão de materiais, que envolve o transporte, montagem e arrumação do material



necessário; gestão de espaços, nomeadamente na estruturação e organização dos exercícios de acordo com o espaço disponível; a gestão dos alunos, onde engloba as intervenções sobre os grupos de alunos para as tarefas, a distribuição dos mesmos; a gestão de transição das atividades.

Desta forma, desde a fase inicial do estágio que nos foi incutido que uma boa gestão de aula era determinante para uma aula bem-sucedida. Tendo em conta que a essência das aulas se centra na atividade dos alunos e no seu tempo de empenhamento motor, o tempo disponibilizado para a gestão e organização deve ser o mais breve possível. Denotámos que, dadas as características da turma que nos foi atribuída, quanto maior era o tempo despendido na organização de aula, mais oportunidades eram dadas aos alunos para os comportamentos desvio. Desse modo, na realização do planeamento das tarefas era gerada uma pré-visualização do decorrer da aula, onde dávamos especial atenção ao tempo de transição das tarefas, com o objetivo de reduzir ao máximo os comportamentos inadequados. Ao longo do ano letivo, esta era uma dificuldade que estava presente, visto que nem sempre a aula decorria como planeado e, por vezes, surgiam imprevistos que sentíamos dificuldade em procurar solução no momento. Nos momentos de reflexão, procurávamos soluções para as dificuldades surgidas e aplicávamos nas aulas seguintes.

Um exemplo de um destes casos, ocorreu nas primeiras aulas onde foram aplicados exercícios por estações e os alunos eram colocados nas mesmas antes da instrução dos exercícios. Esta estratégia conduziu a desvios comportamentais, visto que os alunos estavam mais dispersos e distanciados do professor. Nas aulas posteriores, a estratégia foi alterada e as instruções dos exercícios decorreram antes da distribuição dos alunos pelas estações, rentabilizando mais eficazmente o tempo de empenhamento motor.

### 2.1.3. Clima/Disciplin

As dimensões de clima e disciplina relacionam-se, de uma forma direta, com o ambiente da aula e apresentam influência sobre as duas dimensões já abordadas. Assim sendo, de acordo com Piéron (1992), um clima positivo e agradável na aula proporciona uma simplicidade na aprendizagem dos alunos. Este autor defende que estudos revelaram que os professores mais eficazes promovem o processo de ensino-aprendizagem num clima afetivo, estimulante e positivo.

No mesmo seguimento, segundo Quina (2009), é necessário que os alunos percebam claramente qual os comportamentos que devem adotar e a razão dos mesmos, para que se comportem de uma forma adequada. Isto implica que as regras sejam explicadas de modo a serem compreendidas, aceites e respeitadas, para que se mantenham ao longo do ano letivo.

Relativamente ao clima, por vezes sentimos algumas dificuldades em manter sempre o nível motivacional dos alunos adequado para a aula. É um facto que as preferências dos alunos variam conforme as modalidades abordadas, contudo consideramos que o interesse do aluno depende da forma e das tarefas que o professor aplica na aula. Dessa forma, nem sempre foi possível manter os alunos empenhados e motivados nas tarefas, sobretudo quando tempo dos exercícios se alargava em demasia e os alunos realizavam, de uma forma sistemática, a mesma tarefa. Percebemos que o clima da aula crescia com a alternância de exercícios e com a adição de variantes dentro dos mesmos, pelo que, numa fase posterior, o planeamento das aulas tinha especial atenção a este aspeto, o que produziu mais motivação aos alunos.

Ao nível da disciplina, nos primeiros momentos com a turma, consideramos que a postura perante a mesma terá sido demasiado branda ao que ela exigia, pois sentimos dificuldade em manter um clima positivo e motivador sem que os alunos abusassem nas distrações ou desvios comportamentais. Assim sendo, houve a necessidade de uma mudança. Adotámos uma postura mais rígida, disciplinada, com definição de regras de conduta mais severas e inflexíveis. Com o decorrer das aulas, os alunos foram interiorizando estas mesmas regras e notou-se evolução no comportamento.

Um dos exemplos destas situações sucedeu no decorrer da primeira unidade didática abordada, o voleibol, em que, numa fase inicial, os alunos batiam sistematicamente a bola no chão, mesmo nos momentos em que o professor queria instruir algo à turma. Após a mudança de postura, estabelecemos a regra de que, quando o professor interrompia um exercício ou se transitava para outro, este só iniciava a instrução no momento em os alunos colocavam a bola debaixo do braço e em silêncio. A regra demorou algumas aulas até abranger a todos os alunos da turma, mas, após algum tempo de insistência, os alunos tomaram consciência dela e efetuavam-na quase de forma inconsciente, o que rentabilizava imensamente o tempo útil da aula.

## **2.2. Decisões de Ajustamento**

Todo este processo de ensino-aprendizagem está sujeito a constantes alterações conforme as circunstâncias que surgem. Dessa forma, existem fatores variáveis onde se sentiu a necessidade de ajustar o que se encontrava previamente estabelecido. Fatores estes que envolvem, por exemplo, o número de alunos, os espaços disponíveis, os materiais, as condições climáticas ou, até mesmo, os exercícios aplicados. Dados estes fatores, os ajustes podem surgir antes do início da aula, no início da aula ou mesmo durante a aula, sendo que o professor é o responsável pela adaptação conforme os objetivos pretendidos.

Ao longo do Estágio Pedagógico, o ajustamento mais comum envolvia o número de alunos disponíveis para realizar a aula, em que, na maioria das aulas, devido a diversas razões, os alunos não compareciam na aula e eram necessárias rápidas adaptações relativas ao número de alunos previstos para os exercícios. Outro do ajustamento mais frequente relacionava-se com as condições climáticas que, nos planos de aula previstos para exterior e as condições não eram favoráveis, havia a necessidade de adaptação do espaço dos exercícios ou até mesmo alteração dos próprios exercícios.

O Plano Anual também foi alvo de ajustamentos, relativamente às unidades didáticas que o constituíam. A pouco tempo do término do 1º período, no decorrer da unidade didática de atletismo, houve a necessidade de adaptarmos e inserirmos a unidade didática de basquetebol, com a intenção de lecionarmos as aulas por multimatérias. Dessa forma, a unidade didática de basquetebol foi alargada com o número de aulas das que estavam destinadas para esta unidade didática.

Estes reajustes de planos de aula ou de planeamento anual foram decididos sob concordância do nosso núcleo de estágio, juntamente com a nossa professora cooperante que, dada a sua experiência na área, nos aconselhava os melhores caminhos de modo que atingíssemos sucesso nas decisões.

## **3. Avaliação**

A avaliação, segundo Nobre (2015), está relacionada com o resultado de uma performance ou ação que está sujeita a uma opinião ou percepção, sendo comparada com critérios previamente definidos, englobando valores de justiça e imparcialidade. Álvarez Mendéz, segundo o mesmo autor, defende que o ato de avaliar depende de fatores como

o conhecimento do indivíduo, a formatação do pensamento, a forma como a sabedoria é analisada e o processo de ensino-aprendizagem por parte do professor e aluno.

A avaliação do processo de aprendizagem engloba as modalidades de avaliação formativa inicial, de avaliação formativa e avaliação sumativa (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo n.º24, alínea 1).

### **3.1. Avaliação Formativa Inicial**

A avaliação formativa inicial deve ser realizada no início de cada ano letivo ou sempre que seja oportuno e necessário, fundamentada com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de dificuldades, de facilitação de integração na escola e de apoio às ideologias escolares e vocacionais (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo n.º24, alínea 2).

Relativamente a este momento de avaliação, numa fase inicial do estágio, aplicámos aos alunos vários exercícios centrados em jogos reduzidos de diversas modalidades, nomeadamente de voleibol, basquetebol e futebol. Com estes exercícios, pretendemos perceber como decorria a avaliação formativa inicial através da observação dos alunos, juntamente com a professora cooperante. Cada um dos estagiários desenvolveu a própria avaliação formativa inicial dos alunos da respetiva turma relativa às três modalidades e, após duas aulas, foi feita uma análise das mesmas em conjunto com o núcleo e a professora cooperante. O objetivo da análise era perceber qual seria o ponto de partida nas aulas seguintes e proceder à divisão dos alunos por níveis de desempenho.

Para este momento de avaliação contruímos grelhas avaliativas e referenciais de avaliação com base nos critérios definidos pela escola em causa, em que os alunos foram classificados com 3 níveis de desempenho (“Não executa”, “Executa” ou “Executa bem”) (Apêndice 2). Este processo teve como objetivo de auxiliar o professor na divisão dos alunos por níveis para as aulas seguintes, visto que era um método muito utilizado nas nossas aulas de Educação Física.

Com o intuito de perceber a condição física que os alunos apresentaram no início do ano letivo e que foram apresentando durante o mesmo, utilizámos os testes FITescola no início de todos os períodos. Este diagnóstico de aptidão física permitiu recolher dados sobre os alunos que nos permitia desenvolver as aulas com recurso também a esta informação, daí a sua utilização no início de cada período.

A Avaliação Formativa Inicial apresentou um papel fundamental para o processo de ensino, uma vez que nos disponibilizou informações sobre as quais foi possível adotar e adaptar estratégias de ensino, conforme a informação recolhida.

### **3.2. Avaliação Formativa**

Este momento de avaliação, a avaliação formativa, trata-se de um processo contínuo e sistemático no decorrer da unidade didática. Serve-se de instrumentos de recolha de informação práticos e adequados ao contexto e circunstâncias pretendidas pelo professor, permitindo ao mesmo disponibilizá-los a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas, tendo em vista o ajustamento de processos e estratégias (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo nº24, alínea 3).

De acordo com Carvalho (1994), a avaliação formativa pode ser assumida como duas formas distintas, nomeadamente: a avaliação contínua, que decorre de forma informal em todas as aulas, sendo o resultado da interação entre professores e alunos e apenas entre alunos, através de desafios implementados, do *feedback* transmitido, da adaptação de tarefas, da organização de grupos, de comportamentos de disciplina, etc; ou a avaliação pontual, que decorre formalmente, tratando-se de um balanço de atividades realizadas dentro de um espaço de tempo definido, que permite ao professor e ao aluno decidir relativamente à metodologia da própria performance.

Neste sentido, a nossa forma de avaliar foi de encontro, de um modo geral, à avaliação num contexto contínuo e informal, ocorrendo em todas as aulas. O facto de as nossas estratégias decorrerem baseadas na divisão dos alunos por grupos de nível, sobretudo nas modalidades coletivas, conduziu a esta forma de avaliar. No decorrer das aulas, os alunos eram avaliados informalmente pelos professores e, conseqüentemente, os elementos dos grupos de nível eram alterados ou modificados em função dessa avaliação. Consideramos tratar-se de uma estratégia favorável para aulas de Educação Física, no sentido em que os alunos, estando integradas num grupo de nível equivalente ao próprio, conseguem desenvolver o interesse e motivação pela prática, tendo em vista a superação das próprias habilidades e a subida de nível. Tal como no momento de avaliação anterior, contruímos grelhas avaliativas e referenciais de avaliação com base nos critérios definidos pela escola em causa, onde os alunos foram avaliados com 3 níveis de desempenho (“Não executa”, “Executa” ou “Executa bem”) (Apêndice 3).

O contexto nas modalidades individuais, nomeadamente durante a unidade didática de ginástica, o processo foi idêntico, no qual os alunos eram distribuídos por grupos de acordo os seus níveis, conforme a prestação avaliada de forma informal no decorrer das aulas. Isto permitia-nos, também, perceber e identificar quais os grupos que necessitavam de mais auxílio nos elementos gímnicos e os que, de certa forma, eram mais autónomos na prática.

Esta estratégia de ensino prestou um auxílio importante nos momentos de avaliação sumativa, visto que, apesar de se tratar de um momento formal para os alunos, servia apenas para consolidar uma perspetiva já fundamentada pelos professores com o decorrer das aulas.

### **3.3. Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa é definida como uma elaboração de um juízo global acerca da aprendizagem realizada pelos alunos (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo nº24, alínea 4). Da mesma forma, de acordo com Nobre (2015), a avaliação sumativa trata-se do término de uma parte da aprendizagem, que não tem como objetivo a melhoria instantânea, mas sim dar uma valorização definitiva e tomar uma decisão final.

Este momento de avaliação, tratando-se da compilação dos resultados atingidos pelos alunos, decorre no fim dos períodos do ano letivo. Resultados estes que englobam domínios psicomotores, psicossociais e cognitivos, que são sujeitos a uma apreciação global no fim de cada período letivo, por parte dos professores. Como foi referido no ponto anterior, o facto de ser utilizada a avaliação formativa no decorrer das aulas, este processo de avaliação sumativa é facilitado por esse motivo.

As tabelas destinadas à avaliação sumativa do período foram disponibilizadas pelo Grupo Disciplinar já construídas em anos anteriores, o que facilitou o trabalho. Contudo, as tabelas da avaliação sumativa de cada unidade didática foram desenvolvidas pelo núcleo, apresentando uma especial aprendizagem com plataformas que não nos encontrávamos tão confortáveis (Apêndice 4).

Este momento de avaliação foi um aspeto que suscitou o nosso interesse numa fase inicial do estágio, no sentido em que havia a curiosidade em perceber como decorria o processo avaliativo de um professor. Ao longo do Estágio Pedagógico, as notas finais dos períodos eram discutidas entre cada estagiário e a professora cooperante acerca da respetiva turma. As notas de cada turma eram estabelecidas por cada um de nós e,

posteriormente, em reunião, eram discutidas com a professora cooperante, podendo ser alteradas ou mantidas.

### **3.4. Autoavaliação**

O momento de autoavaliação trata-se de um momento reflexivo dos alunos acerca das suas prestações nos contextos de aula, uma tomada de consciência relativa ao desenvolvimento e desempenho a respeito de todos os critérios, atitudes e valores que a disciplina envolve. Apresenta especial importância para o desenvolvimento a capacidade autorreflexiva dos alunos e de reconhecimento, perante o professor, das áreas que se sentem mais desenvolvidos e menos desenvolvidos.

Dessa forma, foi decidido pelo núcleo de estágio optar pela disponibilização deste instrumento de avaliação sob formato digital, com o intuito de facilitar o preenchimento dos alunos, facilitar a recolha e tratamento dos dados, bem como reduzir os gastos em papel. Posto isto, utilizámos a ferramenta disponibilizada pela plataforma *Google Forms* que permitia aos alunos aceder com as credenciais da escola e submeter a qualquer momento, dentro do prazo estabelecido. Este momento decorreu no fim de todos os períodos do ano letivo, a poucos dias do término dos mesmos.

Esta ferramenta foi construída dentro da plataforma, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Grupo Disciplinar de Educação Física e foi dividida consoante os domínios de Atividade Física, da Aptidão Física, Conhecimento e Desenvolvimento Pessoal/Relacionamento Interpessoal. Para cada um destes domínios, os alunos atribuíam uma classificação de nível, de 1 a 5.

### **3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação**

Os parâmetros e critérios de avaliação foram definidos pelo Grupo Disciplinar de Educação Física, tendo sido definidos na primeira reunião do grupo em conformidade com os anos anteriores, sobre os quais não tivemos qualquer influência. Desta forma, foi definido que, para o 1º período, as Atividades Físicas teriam uma percentagem de 50%, a Aptidão Física teria 20%, os Conhecimentos 5% e o Desenvolvimento Pessoal/Relacionamento Interpessoal 25% (Anexo 1). Para o 2º e 3º períodos, a percentagem das Atividades Físicas aumentou para 60% e a Aptidão Física reduziu para 10%. São valores definidos em conformidade com os responsáveis, contudo consideramos que a alteração feita para o 2º e 3º períodos não será vantajosa para os alunos. A parte de Aptidão Física avaliada através dos testes FITescola, geralmente, não

contém uma vertente motivacional na maioria dos alunos para a realização, sendo ainda mais reforçado quando é retirada percentagem da nota final. Posto isto, cremos não se tratar de uma vantagem, visto que os alunos adotam uma postura de oposição.

#### **4. Intervenção no 1º Ciclo**

Esta experiência de intervenção com a turma 1ºB do Centro Escolar de Cantanhede teve especial importância para a formação pessoal com outras faixas etárias com que nos defrontámos neste estágio. Existe uma diferença notória entre os comportamentos dos alunos dentro desta faixa etária e os comportamentos da turma onde tem incidido a nossa intervenção, sendo que esta experiência permitiu conhecer novas realidades noutros contextos escolares.

Outro aspeto que teve a nossa especial atenção e nos levou a refletir foi o papel que a Educação Física tem na vida de alunos desta faixa etária e nas dificuldades que estes alunos têm na realização de movimentos. Pelo que, é importante a realização de atividade física utilizando diferentes partes do seu corpo, diversos estímulos, com o intuito de desenvolver os vários sentidos (tátil, visual, auditivo) e as habilidades motoras. Posto isto, foi nosso intuito promover aos alunos diversas atividades onde estes desenvolvessem diversas componentes ou partes do próprio corpo.

Esta experiência permitiu-nos refletir acerca da postura de um professor perante a faixa etária e a turma com que se defronta, no sentido em que esta deve ser adaptada ao contexto em que está inserida. A postura do professor, a forma de falar, de lidar com os alunos e os comportamentos podem ser variados conforme os anos, ou seja, dada a discrepância entre a idade dos alunos com que nos defrontámos no estágio, dos 11 aos 15 anos, e as dos alunos do 1º ano, permitiu-nos refletir sobre as atitudes do professor nestes aspetos evidenciados e que não podem ser as mesmas nos dois contextos. A forma de lidar e falar com os alunos de 1º ano deve ser mais orientada para a recreação e entretenimento dos mesmos do que propriamente em relação aos alunos do 3º ciclo. Neste sentido, não implica que a postura deva ser totalmente descontraída, pois, se assim for, facilmente se perde o controlo da turma e os alunos sentem total liberdade para adotarem os comportamentos que pretendem.

A nível do comportamento da turma, nesta faixa etária assumimos a dificuldade sentida em manter os alunos sempre empenhados nas tarefas, pois eles facilmente perdem o interesse, caso ela se mantenha monótona. Sentimos algumas dificuldades em manter



os alunos sempre organizados e empenhados nos exercícios propostos, visto que os alunos têm muita facilidade em dispersar das atividades e mudam facilmente o seu foco de atenção. Posto isto, é necessário diversificar sistematicamente as tarefas propostas, para que os alunos tenham sempre objetivos novos a atingir. O papel do professor é mantê-los dentro da tarefa e focados, arranjar estratégias para que os alunos se mantenham sempre motivados para continuar na realização das tarefas. Consideramos que ainda há muito a desenvolver nesse aspeto, em arranjar estratégias para que tal aconteça, principalmente nesta faixa etária.

Ao nível da experiência dos alunos nas atividades que implementámos na turma, ao nível das Atividades Físicas com Oposição e Luta, em que o objetivo se centrava no domínio de comportamentos de oposição e confronto corporal, sentimos que os alunos tiveram dificuldades tanto no exercício de cooperação, como no exercício de oposição. Apresentavam dificuldades na manutenção do equilíbrio, quer em cooperação com o colega, quer em oposição com o mesmo, no sentido os seus raciocínios se focavam apenas na vertente competitiva e rapidez, quando existiam outras formas mais simples e permitiam atingir o sucesso pretendido. Assumimos a importância destas experiências nos alunos, no sentido em que permitiu o desenvolvimento, apesar do pouco tempo de intervenção, de capacidades de cooperação com colegas, bem como as de oposição perante um adversário direto.

Relativamente aos exercícios relacionados com as Atividades Desportivas com Futebol, consideramos que o exercício de condução de bola entre cones, excedeu às capacidades dos alunos que não se sentiam tão à vontade com a modalidade, pelo que alguns destes alunos não conseguiam manter o controlo da bola. Uma estratégia a utilizar, para experiências futuras deste contexto, seria a divisão dos alunos por níveis e reduzir o nível de dificuldade para os alunos menos capacitados, através da redução do número de sinalizadores a contornar.

## **5. Questões Dilemáticas**

As questões dilemáticas são vistas como dilemas com que nos defrontámos com o decorrer do Estágio Pedagógico, sobre os quais foi necessário refletir e procurar soluções na busca da resolução dos mesmos.

O primeiro dilema sentido com o decorrer do estágio relacionava-se com a dimensão disciplina que a turma apresentou. Tratava-se de uma turma com um perfil

imatur e com uma energia muito intensa. Com estas características, defrontámo-nos com muitas dificuldades, numa fase inicial do estágio, em controlar os comportamentos da turma. As reuniões nos momentos após as aulas lecionadas foram fundamentais para discutirmos ideias e estratégias sobre as dificuldades encontradas no comportamento da turma. Após algumas aulas de intervenção pedagógica, percebemos que seria necessária uma mudança de postura perante os alunos, adotando uma conduta mais rígida, firme e pouco tolerante. Esta estratégia apresentou resultados positivos na turma, em que a mesma apresentou uma evolução notória e acentuada durante o ano letivo. Esta evolução foi refletiva pelo núcleo de estágio, em conformidade com a opinião da professora cooperante. Contudo, não terá sido suficiente e surgiram diversas aulas, ao longo do estágio, que nos defrontámos com problemas comportamentais e apresentámos dificuldades nas suas resoluções.

Outro dos dilemas relaciona-se com o ponto anterior, a dimensão clima. Apresentámos algumas dificuldades em conseguir cativar os alunos nalgumas aulas. Surgiram momentos que as aulas apresentaram uma conduta monotonizada e que reduzia o interesse e motivação dos alunos. Todos os alunos têm gostos diferentes nas modalidades que integram o programa de Educação Física, contudo cabe ao professor desenvolver estratégias e tarefas para que as aulas sejam apelativas a todos os alunos, o que nem sempre aconteceu.

O Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital do Agrupamento (PADDA) também foi um dos dilemas com que nos defrontámos. A Escola Básica Marquês de Marialva participou neste plano e a professora cooperante delegou-nos algumas funções direcionadas para o mesmo. Numa fase inicial, tornou-se um dilema, visto que era algo que nunca tínhamos lidado até então, mas através de alguma pesquisa e ajuda de outros professores da escola, conseguimos colocar em prática este plano de ação digital. Desenvolvemos algumas atividades baseadas em aplicações digitais, as quais aplicámos nos nossos contextos de aula e, para além disso, aplicámos também em aulas de outros professores, por estes não se encontrarem tão confortáveis com estas ferramentas digitais.

## **Área 2 – Atividade de organização e gestão escolar**

No projeto de área 2 decidimos, juntamente com a orientadora cooperante, que iríamos assessorar um cargo de direção de turma, acompanhando a Diretora de Turma do 9ºE, a professora Maria Edite Costa. Este acompanhamento teve como objetivo

desenvolver competências e capacidades que permitam, no futuro, desempenhar o cargo de Diretor de Turma, obedecendo a todas as competências exigidas nesta função. Competências estas ligadas às obrigações inerentes ao cargo, tarefas burocráticas, caracterização da turma, organização de reuniões do conselho de turma e participação no desenvolvimento de atividades.

Esta experiência de acompanhamento à professora Edite Costa nas funções de direção de turma providenciou-nos diversos benefícios para o desenvolvimento de competências desta área. Engloba um conjunto de tarefas burocráticas que lhe estão associadas, nomeadamente com o desenvolvimento do dossier da turma, que contém informações e caracterizações de cada aluno, com documentos relativos aos términos dos períodos, entre outros.

O cargo de direção de turma envolve também uma parte mais pessoal com os alunos, visto que assume a função de transporte de informações dos encarregados de educação para a escola e vice-versa. Quer isto dizer que, muitas vezes o diretor de turma abarca informações de problemas que o aluno tem em casa e ajuda-o de forma que estes não interfiram com o seu sucesso escolar. Não foi possível marcarmos presença numa reunião do diretor de turma com um encarregado de educação, contudo seria uma experiência importante para a nossa formação, perceber como funciona o contacto direto entre o responsável da turma e o responsável do aluno.

As presenças nas reuniões intercalares e nas reuniões de final do período tiveram especial importância para perceber todo o trabalho que está envolvido no diretor de turma. Nas semanas anteriores às mesmas foi perceptível a dificuldade e o tempo de trabalho que a função acarreta, nomeadamente ao nível dos relatórios do OQP, que envolvem bastante disponibilidade de tempo de trabalho. A realização do documento que contém as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) também apresentou um papel fulcral para o nosso desenvolvimento na função. Trata-se uma ferramenta que apresenta especial importância no auxílio aos alunos, visto que contém finalidades que se envolvem com a adequação de medidas às necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo a igualdade de oportunidades.

Para concluir, consideramos que o papel do diretor de turma deve ir de encontro ao sucesso global da respetiva turma e não apenas do sucesso individual de alguns alunos

e, para tal, é necessário a construção de um plano de ação para a turma, nomeadamente para os alunos que apresentam mais dificuldades nos diversos níveis.

### **Área 3 – Projetos e parcerias educativas**

A área 3 envolve todos os eventos desenvolvidos pelo núcleo de estágio ao longo deste ano letivo no âmbito do estágio pedagógico, sobre os quais o núcleo e a professora cooperante assumiram a sua total responsabilidade e planeamento. Estes projetos foram desenvolvidos fora das horas letivas estabelecidas pela EBMM, com o intuito de promover a prática de todos os alunos pertencentes à escola.

As atividades que desenvolvemos foram designadas como “Torneio de Basquetebol 3x3” e “*FIT-Challenge*”. O torneio veio no seguimento de um projeto já desenvolvido pela professora cooperante em anos anteriores, tendo daí surgido a ideia de produzir este projeto. O projeto em causa envolveu treinos práticos da modalidade de basquetebol desenvolvidos cinco semanas antes do evento final, com o intuito de recrutar o máximo de alunos possível para o torneio e para que estes desenvolvessem habilidades técnicas e táticas da modalidade. Relativamente ao “*FIT-Challenge*”, esta atividade surgiu de ideias dos elementos núcleo de estágio e, em conjunto com outro projeto já em desenvolvimento, o “*Clube FIT*”, foi possível implementar atividades e condições orientadas para a promoção de um estilo de vida saudável e ativo dos alunos.

Primeiramente, proferindo em relação ao “Torneio de Basquetebol 3x3” realizado no dia 27 de abril. Este evento contou com a participação de 83 alunos de todos os anos de escolaridade da EBMM, ou seja, desde alunos do 5º ano até ao 9º ano, sendo que as equipas formadas foram divididas por escalões e competiam entre elas dentro do mesmo escalão. Em relação a toda a preparação deste evento, consideramos que houve alguns problemas de comunicação entre o núcleo de estágio acerca da organização das tarefas a realizar, o que dificultou o processo de organização. Contudo, foi possível superar essas lacunas iniciais e a organização do evento desenvolveu-se de uma forma mais eficaz e produtiva, juntamente com a ajuda da orientadora de estágio.

Quanto ao planeamento e organização deste evento, acreditamos que se tratou de uma nova experiência em todos os contextos. A parte ligada à divulgação do torneio, recolha de alunos, construção de equipas e entrega das autorizações para os encarregados de educação desenvolveu-se através de cartazes (Apêndice 6) e de transmissão de informação que fomos passando junto dos alunos, nos momentos de intervalo entre aulas

e de entradas ou saídas da escola. Esta dependência dos alunos ao nível da construção de equipas e de autorizações dos encarregados de educação, terá sido o ponto mais complicado do processo de planeamento, visto que o número de participantes e de equipas estava dependente das autorizações dos alunos, que nem todos entregaram no devido prazo. Toda a logística de gestão de meios e materiais era uma realidade de que não tínhamos conhecimento e noção e, dessa forma, consideramos todo este projeto fundamental para o nosso desenvolvimento enquanto núcleo e futuros profissionais da área. Além de todo este processo de organização, no dia do evento (27/04), cada estagiário assumiu um papel de responsabilidade na intervenção e consideramos que o torneio atingiu o sucesso e êxito pretendido, havendo *feedback* por parte de professores e alunos neste sentido.

Esta experiência teve especial importância para a nossa formação a nível de organização de eventos, tendo sido algo que a maioria do núcleo nunca tinha vivenciado, sobretudo com este alto nível de responsabilidade. Toda a envolvência, funções e recursos que este evento envolveu foi uma experiência nova e uma aprendizagem para nós enquanto núcleo.

Passando para o projeto “*Clube FIT*”, que se desenvolveu antes do evento final “*FIT-Challenge*”, decorreu durante várias semanas de treinos iniciadas no início do 2º período até ao dia do evento. Com este projeto pretendeu-se contribuir para a melhoria da composição corporal e da aptidão física dos alunos inscritos, tendo como principal objetivo a redução do IMC e alcançar a zona saudável, melhorando a sua saúde. Este projeto englobou um total de 206 alunos dos 2º e 3º ciclos da EBMM e concedeu aos mesmos quatro horas de treino em quatro dias por semana, sendo que, em cada um dos dias, os alunos eram acompanhados por dois professores, dos quais um era estagiário.

Para culminar estes treinos de melhoria de composição corporal e aptidão física, contruímos e desenvolvemos o evento “*FIT-Challenge*” no dia 18 de maio, que contou com a participação de alunos dos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade da EBMM, bem como alguns alunos do 9º ano que participaram nas atividades com funções de organização, logística e júri. Este projeto teve como objetivo dar continuidade ao projeto “*Clube FIT*” e, para além de apelar à prática de atividade física e combater o sedentarismo, pretendia também promover o trabalho colaborativo, o espírito de liderança e a cooperação entre os elementos das equipas. O “*FIT-Challenge*” era composto por diversos desafios ou provas

que as equipas teriam de realizar num certo espaço de tempo, sendo que cada prova tinha a sua forma de pontuação verificada pelos júris.

Relativamente ao planeamento e organização, o evento foi promovido por meio de cartazes (Apêndice 5) que distribuímos pela escola e por sessões de divulgação que concedemos a todas as turmas dos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade. Tal como aconteceu no evento do “Torneio de Basquetebol 3x3”, houve dificuldades na recolha de todas as autorizações dos alunos o que levou a que apenas tivéssemos a confirmação da presença de todas as equipas no dia do torneio. Contudo, consideramos que o evento atingiu o sucesso pretendido, sobretudo pelo facto de se tratar de um projeto assumido pelo agrupamento a implementar nos próximos anos.

A compilação dos projetos “Clube FIT” e “FIT-Challenge” teve também o propósito da sua participação no projeto Olimpíada Sustentada organizado pela Universidade de Coimbra, onde se pretendeu promover e valorizar a inclusão, rejeitando todas as formas de discriminação e de exclusão social. Estes projetos tinham como base a valorização dos três grandes Valores Olímpicos (Excelência, Respeito e Amizade), tendo sido realizada a entrega de prémios relativos a estes três valores, destacando um aluno para cada um deles, dadas as atitudes, valores e resultados do seu IMC durante todo o processo de treinos.

Outro dos projetos que nos incidimos ao longo deste Estágio Pedagógico foi o projeto de Natação Adaptada. Este decorreu ao longo do ano letivo, em que todas as quintas-feiras da semana marcávamos presença nas piscinas municipais do concelho para acompanhar alunos adaptados na natação. Esta experiência mostrou-se fulcral para a nossa formação na área, uma vez que permitiu aplicar competências e conhecimentos da área num contexto real de alunos adaptados. Desenvolveu-se um gosto muito especial por esta atividade, pelo simples facto de podermos contactar diretamente com alunos com deficiências diferentes e perceber como deveríamos lidar e intervir com cada um deles.

#### **Área 4 – Atitude ético-profissional**

A ética profissional envolve um conjunto de normas e valores relacionados com comportamentos e interação interpessoais dentro do ambiente profissional. Neste seguimento, Ribeiro-Silva et al. (2021) refere que a ética profissional se interliga com a

intervenção pedagógica, em que o professor estagiário é o principal interveniente, definindo, assim, a sua postura e desempenho. Neste contexto do Estágio Pedagógico, trata-se de relações com colegas de profissão, com os funcionários, com elementos da direção e mesmo com os alunos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de rotinas de trabalho e para o sucesso comum.

Desta forma, começando com a nossa relação com os alunos, consideramos que esta foi um ponto fundamental para o sucesso das aulas. O compromisso que apresentámos, quer com as aprendizagens dos alunos, quer mesmo com as nossas próprias aprendizagens, foi demonstrado com a melhoria de conhecimento através de pesquisas de conteúdos, tarefas e estratégias a aplicar em aula e com a participação em formações organizadas pela universidade. Este compromisso teve como propósito o desenvolvimento das competências profissionais e de intervenção na área da Educação Física.

No decorrer do Estágio Pedagógico foi sempre nossa intensão e preocupação transmitir os valores éticos e morais aos nossos alunos, como sendo um exemplo a seguir, repreendendo-os nos momentos em que os valores não eram respeitados e valorizando-os nos momentos em que eram demonstrados. Um dos valores que incutimos aos alunos nas primeiras aulas estava envolvido com a realização dos testes FITescola, em que fomentámos o facto de os alunos aplaudirem sempre o aluno que fez a melhor prova. Com o passar do tempo, os alunos aplaudiam de forma inconsciente. Ocorreram, também, diversas situações em aula, atitudes de companheirismo e respeito entre os alunos, sobre as quais fizemos questão de valorizar perante a turma toda. Com isto, pretendemos incutir nos alunos, no ano em que lidámos com eles, alguns valores que possam ser estimulados no futuro.

Outros dos pontos em que nos destacámos nesta área passou pela conduta pessoal e o relacionamento para com os alunos, professores e funcionários. No decorrer de todo o estágio, mantivemo-nos sempre disponíveis para ajudar a escola e a comunidade escolar. Os exemplos disso integram todas as atividades em que nos dispusemos a colaborar e cooperar, nomeadamente: na receção aos alunos do 5º ano (dia 17 de setembro), no Corta-Mato do DE, no Mega Sprinter Escolar, na Semana da Inclusão, na atividade sobre a guerra na Ucrânia, nos Circuitos Cronometrados de Ginástica e na Natação Adaptada. O nosso relacionamento para com os funcionários foi, ainda,

destacado pelos próprios, no fim do ano letivo, em que teceram elogios relativamente à relação que mantivemos com eles no decorrer de todo o estágio.

Relativamente ao trabalho em equipa dentro do núcleo de estágio, incluindo a professora cooperante da escola, consideramos que atingiu o sucesso pretendido. Sempre mantivemos um contacto próximo uns com os outros e lidámos bem com as tarefas de grupo. Surgiram algumas falhas de comunicação entre elementos, mas que foram resolvidas nos devidos momentos. A professora cooperante sempre nos incutiu a ideia de quanto maior fossem as experiências que pudéssemos ter ao longo do estágio, melhor seria a nossa preparação para o futuro como profissionais. Por esta razão, envolvemo-nos no máximo de atividades possível que a escola providenciou, participámos ativamente nas reuniões da turma que assessorámos e nas das respetivas turmas e mantivemo-nos presentes na grande maioria das aulas dos restantes colegas estagiários.



## **CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA**

### **COMPREENSÃO DO *FEEDBACK* EMITIDO PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS DO 3º CICLO DE ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA**

*UNDERSTANDING OF THE FEEDBACK GIVEN BY THE PHYSICAL EDUCATION  
TEACHER BY STUDENTS IN THE 3RD CYCLE OF COMPULSORY EDUCATION*

**João Norberto Rodrigues**

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Coimbra, Portugal

2022

**Resumo:** A perceção dos alunos relativamente ao *feedback* dos professores é sempre um tema de pertinência a ser estudado, no sentido em que permite aos professores recolher informações dos alunos acerca das próprias intervenções e prestações, com vista ao seu desenvolvimento profissional. Este estudo tem como objetivo estudar as diferenças e semelhanças das perceções de alunos de 7º ano e 9º ano, bem como perceber possíveis diferenças entre a opinião de alunos do sexo masculino e do sexo feminino. A amostra é composta por alunos de quatro turmas, somando um total de 82 alunos, pertencentes à Escola Básica Marquês de Marialva, aos quais foi aplicado um inquérito de resposta fechada. Os resultados apontam que existe bastante equilíbrio nas respostas dos alunos, quer em relação ao ano de escolaridade, quer em relação ao género. A análise estatística permite compreender que não existem diferenças significativas que comprovem que a perceção de *feedback* é diferente para os alunos de diferentes anos escolares, nem que comprovem a diferença de intervenção para com o género.

**Palavras-chave:** Educação Física. Perceção Discentes. *Feedback*. Ano Escolar. Género.

**Abstract:** *Students' perceptions of teacher feedback is always a relevant topic to be studied, as it allows teachers to collect information from students about their own interventions and performance, with a view to their professional development. This study aims to study the differences and similarities in the perceptions of 7th and 9th grade students, as well as to perceive possible differences between the opinion of male and female students. The sample is composed of students from four classes, adding up to a total of 82 students, belonging to Escola Básica Marquês de Marialva, to which a closed response questionnaire was applied. The results show that there is quite a balance in the answers of the students, both regarding the year of schooling and the gender. Statistical analysis allows understanding that there are no significant differences that prove that the perception of feedback is different for students of different school years, nor that prove the difference of intervention for gender.*

**Keywords:** *Physical Education. Students' Perceptions. Feedback. School Year. Gender.*

## 1. Introdução

O presente estudo centra-se na recolha e análise de dados relativos à perceção dos alunos acerca do *feedback* do professor de Educação Física.

Sabe-se que o *feedback* é definido como a informação de retorno que o professor dá ao aluno, de acordo com a sua ação, performance ou movimento (Quina et al., 1998). Dessa forma, pretende-se com este estudo perceber qual a opinião dos alunos relativamente a esta temática em relação ao próprio professor de Educação Física.

De acordo com Quina et al. (1998), o *feedback* é visto como toda a informação de retorno que um indivíduo recebe durante e após a realização de um movimento ou ação que produziu. Essa informação é essencial e assume um papel importante para a análise e avaliação do movimento produzido, bem como as possíveis correções para melhoria do mesmo. Da mesma forma, Mendes et al. (1997), revelam que a informação de retorno, de acordo com o objetivo pretendido, pode ser caracterizada como intrínseca ou extrínseca. Intrínseca quando o aluno avalia o que fez, após a realização da ação, através de informações sensoriais (auditivas, proprioceptivas e visuais) e extrínseca quando se trata de informação externa, por parte do professor, acerca da ação realizada.

Também Kangalgil & Özgül (2018) referem que, de acordo com alguns investigadores, o *feedback* corresponde a uma mensagem dada como consequência de um movimento do aprendiz. Apesar das definições referidas por estes autores aparecerem em diferentes fontes, a forma mais universal de definir o *feedback* é: a informação transmitida acerca da performance ou desempenho do aluno, sendo que a retenção de informação do mesmo dita a eficácia da sua aprendizagem. O *feedback* centra-se sempre no resultado, conforme os critérios estabelecidos.

Segundo Mesquita et al. (2009), o *feedback* pedagógico pode ser dividido quanto à forma (visual, auditivo, cinestésico e misto), quanto à direção (ao aluno, ao grupo ou à turma), quanto à valoração (positivo ou negativo) e, ainda, quanto ao objetivo (prescritivo, descritivo e avaliativo).

Nesse sentido, apesar do *feedback* dos professores poder ser providenciado de diferentes maneiras e formas, existe sempre alguma coerência nas preferências e, de acordo com (Lee et al., 1993), o *feedback* verbal com informações avaliativas positivas e não específicas é, geralmente, o mais escolhido. O *feedback* é, geralmente, mais utilizado em contextos onde seja evidenciada a prática de habilidades analíticas e onde é possível

direcionar o *feedback* ao aluno em específico, mais do que em contextos de jogo, onde o *feedback* é mais direcionado ao grupo (Lee et al., 1993).

De acordo com Kangalgil & Özgül (2018), alguns psicólogos defendem que o *feedback* permite auxiliar o indivíduo a determinar a estratégia de cognição para a própria proteção, reconstrução e conhecimento. Nesta perspectiva, apesar do *feedback* positivo apontar exatamente para o objetivo que se pretende, o *feedback* que anuncia os erros ou os pormenores negativos permite desenvolver no indivíduo a capacidade de encontrar estratégias cognitivas para corrigir as falhas ou lacunas cometidas e, também, ajustamentos nas experiências seguintes. Para além disso, quando o *feedback* é oportuno e com boa qualidade, ou seja, quando apresenta funções corretivas da performance ou reforço de competências corretamente desempenhadas, permite desenvolver, de uma forma eficaz, os processos de aprendizagem do estudante e as relações entre o mesmo e o professor (Irons, 2008). Além disso, conforme defendem os autores Ryan, Connell e Deci (1985), citados por Kangalgil e Ozgul (2018), o *feedback* apresenta um papel muito importante também na parte motivacional interna do aluno para a sua progressão, mais concretamente o *feedback* informativo positivo, pois desenvolve a perceção de competência do aluno e, conseqüentemente, o seu desempenho ou performance na prática.

Neste seguimento, de acordo com Huéscar & Moreno-Murcia (2012), estudos direcionados para a relação entre o *feedback* positivo e o negativo por parte dos professores e a perceção do clima de trabalho por parte dos estudantes nas aulas de educação física, revelam que os alunos a quem foi atribuído *feedback* de carácter positivo apresentaram opiniões de clima de aula mais elevados. Contrariamente os alunos que receberam *feedback* negativo, terão revelado que o clima de trabalho provém do seu ego, ou seja, do esforço deles próprios.

Numa outra perspectiva, Van-Dijk & Kluger (2000) revelaram que o tipo de *feedback* pode depender dos resultados de aprendizagem obtidos, nomeadamente, do desempenho dos alunos. Apesar do *feedback* estar relacionado com a melhoria e desenvolvimento da aprendizagem, quando o mesmo é positivo aumenta a motivação dos alunos que são direcionados para os objetivos, enquanto o *feedback* negativo é mais eficiente nos alunos que realizam a atividade por “obrigação”.

Ainda naquele seguimento, de acordo com Ryan & Deci (2017), o *feedback* positivo foi considerado como uma estratégia de especial importância para promover a motivação intrínseca, podendo ser utilizada pelos professores para proporcionar reforço na competência e motivação dos alunos. Esta motivação intrínseca através do *feedback* positivo é ainda mais reforçada quando os alunos estão envolvidos em exercícios desafiantes, bem como se o *feedback* dado for de caráter informativo e não de controlo, ou seja, o *feedback* “experimenta realizar desta forma...” em vez de “deves realizar assim...”. Contrariamente ao que acontece com o *feedback* corretivo que, apesar de fornecer informação suficiente para que os alunos evoluam, pode enfraquecer a sua autoestima, os seus sentimentos de competência e a motivação intrínseca à própria atividade. Contudo, alguns autores investigaram que o *feedback* corretivo pode ser providenciado de uma forma mais motivadora para os alunos, caso seja orientado para os exercícios, caso seja considerada a perspetiva dos alunos e caso inclua dicas ou opções de soluções que vão de encontro aos objetivos pretendidos (De Meester et al., 2020).

Segundo Huéscar & Moreno-Murcia (2012), relativamente à relação existente entre o *feedback* verbal dos professores e o género dos alunos, alguns estudos revelam que o *feedback* dos professores de educação física tende a ser mais frequente para o sexo masculino do que para o feminino. Porém, Nicaise et al. (2007), afirmaram que não se podia provar que os professores de educação física providenciavam mais *feedback* aos rapazes que às raparigas, embora, a nível qualitativo, o *feedback* fosse diferente para uns e para outros. Daí que fique a dúvida relativamente ao assunto. Os resultados de estudos acerca desta temática são muitos díspares, pelo que, de acordo Huéscar & Moreno-Murcia (2012), alguns estudos mostraram que o *feedback* corretivo relativo às capacidades físicas é mais frequente no género masculino e que os professores providenciam o *feedback* com elogio ao esforço das raparigas e aos rapazes pelo bom desempenho mostrado. Na conclusão apresentada no estudo de Nicaise et. al. (2007), foi possível interpretar que, apesar de existirem diferenças quantitativas no *feedback* quanto ao género, os resultados qualitativos apresentam diferenças em aspetos como a forma de elogio, de instrução técnica, o encorajamento, a crítica, o questionamento, a organização e o *feedback* de mau comportamento. Os resultados deste estudo apresentam diferenças no *feedback* dado pelo professor quanto ao género, nomeadamente relativamente aos elogios combinados com a formação técnica, em que as raparigas recebem mais, e relativamente às críticas,

organização e *feedback* de desvios comportamentais, são os rapazes que recebem a maior parte.

Ainda neste seguimento, de acordo com Huéscar & Moreno-Murcia (2012), existem estudos que revelaram que o *feedback* dos professores de Educação Física aumentou a percepção ao nível das competências nas raparigas e, relativamente aos rapazes, não foram encontradas diferenças significativas neste aspeto. No entanto, os mesmos autores revelam que existem outros estudos que não apresentam provas que demonstrem que os alunos são tratados de forma diferente no *feedback* em relação ao sexo.

Importa, ainda referir que o *feedback* só pode ser eficaz se for corretamente interpretado e assimilado pelo aluno. Daí que, em diferentes estádios de desenvolvimento, o *feedback* seja dado de diferentes formas e, eventualmente com tipos de linguagem diferentes. Ou seja, o *feedback* útil para o aluno relativo ao seu desempenho, deve conter informações que este possa usar, tanto para corrigir algo que não fez bem ou que precisa de melhorar, como no caso de ter sido perfeito na atividade. Neste sentido, Brookhart (2008), refere que um *feedback* torna-se eficaz quando é apresentado com um nível de especificidade suficiente para que os alunos captem a informação pretendida.

## **2. Pertinência do Estudo**

No seguimento do estudo anterior com a turma com quem realizamos estágio, acerca da intervenção do professor, o *feedback* foi um ponto abordado, pelo que ficou o interesse pelo assunto. Nesse sentido, foi decidido estudar melhor o assunto, não só com a turma, por ser muito limitado, mas alargar a todas as turmas do núcleo de estágio. Além disso, trata-se de alunos de idades e anos de escolaridade diferentes, o que pode ser uma mais-valia em termos de investigação e, hipoteticamente, de resultados.

O tema deste estudo é “Compreensão do *feedback* emitido pelo professor de Educação Física por alunos do 3º ciclo de escolaridade obrigatória”.

A investigação em causa centra-se na recolha e análise de informação aos alunos acerca do *feedback* proveniente dos respetivos professores. Pretende-se, com a mesma, perceber a perspetiva que os alunos têm acerca da postura dos professores relativamente à sua prestação na aula, a atenção individualizada e a valorização do trabalho que presta

a cada um, contribuindo para potenciar o desempenho autónomo dos alunos e a melhoria do desempenho profissional do próprio professor. Nessa sequência, é nossa intenção perceber o efeito que esse *feedback* tem para os alunos abrangidos pelo estudo.

### **3. Objetivo do Estudo**

O presente estudo tem como objetivo principal a análise da percepção de alunos de 7º e 9º anos acerca do *feedback* providenciado pelo seu professor nas aulas de Educação Física. É nosso propósito estudar as diferenças e semelhanças das percepções de alunos que se encontram a meio do ensino básico e de alunos que estão no término do mesmo, em transição para o secundário. Pretende-se, também, estudar se existem diferenças nas percepções entre a opinião de jovens do sexo masculino e feminino e apresentar conclusões relativas ao *feedback* dado a ambos os sexos.

### **4. Procedimentos Metodológicos**

#### **4.1. Participantes**

Relativamente à escolha da amostra, foi decidido recolher a opinião das turmas relativas aos alunos estagiários, pelo facto de se encontrarem em formação profissional e perceber se poderia ser um ponto a ser melhorado nas suas intervenções.

Inseridos na Escola Básica Marquês de Marialva, foram 82 os alunos que integraram o presente estudo, alunos dos 7º e 9º anos de escolaridade, tendo sido obtido um total de 82 respostas ao questionário. Os participantes têm idades que variam entre os 12 e os 15 anos. Relativamente ao género, a amostra apresenta um total de 39 alunos do sexo masculino e 43 do sexo feminino, sendo a diferença entre si de apenas 4 alunos. Quanto ao ano de escolaridade, a amostra é mais equilibrada, com 42 alunos pertencentes ao 7º ano e 40 alunos pertencentes ao 9º ano, tal como consta da Tabela 1.

<i>Características</i>		<i>Freq. (N=82)</i>	<i>%</i>
<i>Idade</i>	12	29	35,4
	13	11	13,4
	14	22	26,8
	15	20	24,4
<i>Género</i>	Masculino	39	47,6
	Feminino	43	52,4
<i>Ano de Escolaridade</i>	7ºano	42	51,2
	9ºano	40	48,8

*Tabela 1 - Características da Amostra*

#### **4.2. Instrumentos**

A recolha de dados deste estudo foi realizada através da aplicação de um questionário utilizado num trabalho de investigação de Huéscar e Murcia (2012), tendo sido adaptado e traduzido para o estudo em questão (Anexo 3). Este foi aplicado aos alunos de quatro turmas, duas delas do 7º ano e outras duas do 9º ano, todas da Escola Básica Marquês de Marialva. Este questionário integra questões fechadas, a serem trabalhadas por uma metodologia quantitativa.

O questionário utilizado é constituído por 14 questões, as quais foram divididas por categorias no que respeita ao tipo de *feedback*: três delas relativas ao *feedback* geral positivo, quatro são dirigidas à perceção relativa ao rendimento, quatro referem-se ao *feedback* geral positivo não-verbal e três ao *feedback* geral negativo não-verbal. As questões estão estruturadas numa Escala de Likert de frequência, em que o 1 corresponde a “Nunca”, o 2 corresponde a “Raramente”, o 3 corresponde a “Algumas vezes”, o 4 corresponde a “Muitas vezes” e o 5 corresponde a “Sempre”.

#### **4.3. Procedimentos**

Antes de emprendermos o trabalho de recolha de dados propriamente dito, algumas diligências para a realização do presente estudo. Numa fase inicial procedeu-se a uma consulta para encontrar o instrumento adequado para o estudo em causa, pelo que se entendeu que o questionário de um estudo de investigação de Huéscar e Murcia (2012)

seria indicado para tal. Sucedeu-se, então, a tradução de idioma do mesmo para português, visto que o original se encontrava em espanhol.

Este questionário foi aplicado nas turmas pertencentes ao 7º e 9º anos, nos dias 06/04/2022 e 20/04/2022, respetivamente. Os alunos preencheram-no de forma individual e com afastamento de modo que fosse possível o anonimato do questionário e evitar a possível influência na resposta entre os alunos. Em todas as turmas a aplicação dos questionários foi acompanhada pelo professor responsável do estudo para o esclarecimento de possíveis dúvidas existentes na realização do mesmo.

No final do preenchimento dos questionários pelos alunos, os documentos foram introduzidos numa caixa, por cada aluno, por forma a garantir o anonimato dos mesmos.

## **5. Apresentação e Discussão dos Resultados**

Para o tratamento e análise dos resultados apresentados foi utilizado o software informático *IBM SPSS Statistics* com o qual foi realizada uma estatística descritiva: média, mediana, desvio padrão, valor mínimo e valor máximo.

Para uma análise de dados mais detalhada e para se obter resultados relativos às diferenças significativas, foi realizado o *Mann-Whitney Test* que permitiu realçar dados mais pormenorizados acerca do estudo em causa. A utilização deste surgiu por não se pressupor normalidade no Teste de Normalidade, optando assim por um Teste Não Paramétrico de comparação entre dois grupos independentes.

A análise dos resultados obtidos foi subdividida pelas quatro categorias do tipo de feedback que integravam o questionário, em que cada categoria era constituída pelas respetivas questões e dados das mesmas.

### **5.1. Resultados estatísticos quanto ao género**

No que respeita à apresentação e discussão dos resultados, analisaremos, em primeiro lugar, as respostas enquadradas nas diferentes categorias, de acordo com o género, uma vez que os alunos da amostra são rapazes e raparigas.

A Tabela 2 integra um conjunto de questões relativas à categoria *feedback* geral positivo, tendo em conta o género dos respondentes.



<i>Perguntas:</i>	<i>Género</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Nas aulas de Educação Física...</i>						
<i>1 - o meu trabalho é encorajado/motivado pelo professor.</i>	M	4,56	5,00	3	5	0,552
	F	4,57	5,00	1	5	0,767
<i>2 - o professor dá-me elogios/recomendações.</i>	M	4,21	4,00	3	5	0,615
	F	4,30	4,00	3	5	0,708
<i>5 - se o professor se apercebe do meu esforço, recebo elogios/felicitações.</i>	M	4,28	5,00	2	5	0,916
	F	4,28	4,00	3	5	0,701

Tabela 2 - Programa SPSS do feedback geral positivo (género)

De acordo com os resultados obtidos, realça-se que, neste grupo de questões, os alunos apresentaram médias de respostas muito equivalentes, tanto do sexo masculino, como do sexo feminino, e que as mesmas se situam, em média, acima do valor 4 em todas as questões, ou seja, para os respondentes o *feedback* acontece maioritariamente “*Muitas vezes*” ou “*Sempre*”. Além disso, o valor máximo nesta categoria de perguntas situa-se no nível 5 em todas, tanto no sexo masculino como no feminino.

Apesar disso, observa-se que na questão 1 “*o meu trabalho é encorajado/motivado pelo professor*” os resultados apresentam valores diferentes quanto ao valor mínimo, sendo o valor de 1 “*Nunca*” para o género feminino e de 3 “*Algumas vezes*” para o género masculino. Ou seja, existe um ou mais alunos do género feminino que revelou que, durante as aulas de Educação Física, nunca é motivado e ou encorajado pelos professores a trabalhar.

Também na Tabela 2, na questão 5 “*se o professor se apercebe do meu esforço, recebo elogios/felicitações*”, o género masculino apresentou um valor mais baixo quanto ao mínimo nas respostas e um valor acrescido em 0,215 no desvio padrão, o que demonstra que as raparigas desta amostra disseram que recebem mais elogios ou felicitações do que os rapazes.

Huéscar & Moreno-Murcia, (2012) apresentam conclusões relativas ao *feedback* dado a rapazes e a raparigas, sendo que os professores providenciam o *feedback* com elogio ao esforço das raparigas e aos rapazes pelo bom desempenho mostrado, tal como estes resultados também demonstram.

Perguntas:	Género	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Nas aulas de Educação Física...						
3 - quando tenho sucesso nas aulas, o professor confirma.	M	4,41	5,00	3	5	0,715
	F	4,42	5,00	3	5	0,698
6 - após uma execução de uma ação, o professor indica-me as correções imediatamente.	M	4,44	4,00	4	5	0,502
	F	4,77	5,00	3	5	0,480
13 - o professor dá-me instruções/recomendações.	M	4,54	5,00	2	5	0,790
	F	4,63	5,00	4	5	0,489
14 - o professor dá-me instruções/recomendações durante a execução/performance.	M	4,46	5,00	3	5	0,600
	F	4,56	5,00	1	5	0,796

Tabela 3 - Programa SPSS da perceção de rendimento (género)

No que respeita à Tabela 3, relativa às questões enquadradas na categoria de *feedback* quanto à perceção de rendimento, os resultados mostram, igualmente, valores médios acima de 4, ou seja, “*Muitas vezes*” ou “*Sempre*” existe perceção do rendimento, contudo com mais variações entre os valores mínimos em algumas das questões. Além disso, apesar de algumas variações nos valores mínimos das respostas entre rapazes e raparigas, no conjunto das quatro questões da categoria perceção do rendimento, esses valores não diferem de forma expressiva entre os dois.

Na questão 13 “*o professor dá-me instruções/recomendações*”, o género masculino apresentou mais divergência nas respostas, com um mínimo de respostas de 2 “*Raramente*” e um máximo de 5 “*Sempre*”, do que o género feminino, que apenas responderam “*Muitas vezes*” ou “*Sempre*”. Estes resultados demonstram que, no que concerne à opinião dos alunos da amostra, mais alunas referiram que recebem mais frequentemente recomendações ou instruções por parte dos professores do que os rapazes.

Pode dizer-se que, esta perspetiva vai de acordo ao estudo de Nicaise et. al. (2007), onde eles referem que existem diferenças quantitativas no *feedback* quanto ao sexo, podendo estar relacionadas com a forma de elogio, de instrução técnica, o encorajamento, a crítica, o questionamento, a organização e o *feedback* de mau comportamento.

Já na questão 14 “*o professor dá-me instruções/recomendações durante a execução/performance*”, em que as alunas apresentam respostas com uma discrepância maior no valor mínimo e máximo de resposta do que o sexo masculino, havendo raparigas a optarem pela resposta “*Nunca*”, embora a média seja de 4,56 e a mediana 5,00. Pode afirmar-se, nesta situação, que um número pouco significativo de raparigas refere que

nunca recebe *feedback* durante a execução do exercício ou ação por parte dos professores, mas que a grande maioria das alunas o recebe.

<i>Perguntas:</i>	<i>Género</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Nas aulas de Educação Física...</i>						
<i>4 - professor sorri quando apresento uma boa execução/rendimento.</i>	M	4,28	4,00	3	5	0,686
	F	4,47	5,00	3	5	0,667
<i>10 - o professor aplaude quando eu executo uma ação bem-sucedida (um bom desempenho).</i>	M	3,28	4,00	1	5	1,276
	F	3,07	3,00	1	5	1,280
<i>11 - o professor elogia-me mesmo quando eu não mereço.</i>	M	1,79	1,00	1	5	0,978
	F	1,79	1,00	1	5	1,103
<i>12 - o professor felicita-me quando eu executo uma ação bem-sucedida (um bom desempenho).</i>	M	4,28	4,00	3	5	0,686
	F	4,21	4,00	3	5	0,600

*Tabela 4 - Programa SPSS do feedback geral positivo não-verbal (género)*

Na Tabela 4, das questões relacionadas com o *feedback* geral positivo não-verbal, os dados apresentam valores mais aproximados nas respostas entre o sexo masculino e o sexo feminino em cada questão, quer na média, na mediana, no mínimo, no máximo, quer, ainda, no desvio padrão. Ou seja, nesta categoria de *feedback* providenciado pelos professores, as respostas dos alunos não diferem de forma significativa, no que respeita ao seu género.

Em algumas questões desta categoria de respostas, os valores médios já são mais baixos, como é o caso da pergunta 10 e, mais ainda da 11. Nestas duas questões que se referem ao mesmo tipo de *feedback* em situações opostas, salienta-se os dados de valor mínimo, valor máximo e desvio padrão das questões 10 “o professor aplaude quando eu executo uma ação bem-sucedida (um bom desempenho)” e 11 “o professor elogia-me mesmo quando eu não mereço”, que demonstram uma grande discrepância nas respostas quer no sexo masculino, quer no sexo feminino. Desta forma, em relação à questão 10, tanto existem alunos, rapazes e raparigas, que revelam que não recebem qualquer aplauso quando executam uma ação bem-sucedida, como existem alunos que recebem sempre aplausos por parte dos professores. O mesmo acontece na questão 11 relativamente aos elogios quando estes não são merecidos. Nesta última, os valores médios são baixos, pelo que, é possível dizer que “Nunca” ou “Quase nunca” o professor elogia quando o aluno não merece.

Perguntas:

Nas aulas de Educação Física...

	Género	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
7 - o professor revira os olhos quando eu realizo um mau desempenho/execução.	M	1,49	1,00	1	5	0,997
	F	1,22	1,00	1	5	0,883
8 - o professor abana a cabeça quando meu desempenho/execução é mau.	M	1,69	2,00	1	4	0,800
	F	1,81	2,00	1	4	0,932
9 - o professor fica aborrecido quando eu faço um mau desempenho/execução.	M	1,74	2,00	1	4	0,850
	F	1,60	1,00	1	3	0,821

Tabela 5 - Programa SPSS do feedback geral negativo não-verbal (género)

Conforme os resultados apresentados na Tabela 5, relativos às questões da categoria do *feedback* geral negativo não-verbal, mais uma vez, é possível verificar que os valores médios, quer do género masculino, quer do género feminino, são próximos. Além disso, em todas as medidas estatísticas apresentadas naquela Tabela, os dados dos alunos do género masculino e feminino são semelhantes e sem variações significativas no que concerne ao género. Este resultado vai de encontro ao estudo de Placek et. al. (1982), citado por Nicaise et al. (2007), que concluiu que os professores de educação física proporcionavam oportunidades substancialmente iguais de participação e interação para ambos os géneros de alunos com quem trabalhavam.

Os dados mostram que, “Nunca” ou “Quase nunca” o professor apresenta comportamentos que indiciam *feedback* não verbal negativo.

Seguidamente, apresentamos a tabela de dados estatísticos referentes ao *Mann-Whitney Test* das questões relativas ao sexo:

Test Statistics <sup>a</sup>							
	o meu trabalho é encorajado/motivado pelo professor.	o professor dá-me elogios/recomendações.	quando tenho sucesso nas aulas, o professor confirma.	o professor sorri quando apresento uma boa execução/rendimento.	se o professor se apercebe do meu esforço, recebo elogios/felicitações.	após uma execução de uma ação, o professor indica-me as correções imediatamente.	o professor revira os olhos quando eu realizo um mau desempenho/execução.
Mann-Whitney U	805,000	759,000	836,500	713,000	786,500	552,000	818,500
Wilcoxon W	1751,000	1539,000	1616,500	1493,000	1732,500	1332,000	1598,500
Z	-,359	-,816	-,021	-1,289	-,527	-3,156	-,232
Asymp. Sig. (2-tailed)	,720	,415	,983	,197	,598	,002	,817

a. Grouping Variable: Género

o professor abana a cabeça quando o meu desempenho/execução é mau.	o professor fica chateado quando eu faço um mau desempenho/execução.	o professor aplaude quando eu executo uma ação bem-sucedida (um bom desempenho)	o professor elogia-me mesmo quando eu não mereço.	o professor felicita-me quando eu executo uma ação bem-sucedida (um bom desempenho)	o professor dá-me instruções/recomendações.	o professor dá-me instruções/recomendações, durante a execução/performance.
795,000	757,500	744,000	808,500	777,000	830,000	718,500
1575,000	1703,500	1690,000	1754,500	1723,000	1776,000	1498,500
-,438	-,834	-,906	-,308	-,638	-,094	-1,289
,661	,404	,365	,758	,523	,925	,197

Tabela 6 - Teste Estatístico Mann-Whitney (género)

Estes dados demonstram que, de facto, não existem diferenças significativas que comprovem que existe diferenciação quanto às intervenções dos professores em relação ao género, visto que no tópico correspondente à significância na diferença das respostas, todas as questões apontam valores superiores a  $p > 0.05$ . Existe uma exceção na questão 6 “*após uma execução de uma ação, o professor indica-me as correções imediatamente*”, com o  $p < 0.05$ , o que indica que de facto pode haver diferenças nas intervenções dos professores no género relativa ao *feedback* logo após a ação realizada.

## 5.2. Resultados estatísticos quanto ao ano de escolaridade

Foi nosso propósito também, perceber os resultados de acordo com as idades dos alunos da amostra, uma vez que se trata de duas faixas etárias diferentes e em diferentes níveis do seu percurso escolar.

Nesse sentido, analisaremos, de seguida, os resultados dos mesmos inquéritos tendo em contra as idades dos intervenientes.

Perguntas:	Ano	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
1 - o meu trabalho é encorajado/motivado pelo professor.	7ºano	4,38	4,00	1	5	0,764
	9ºano	4,65	5,00	3	5	0,533
2 - o professor dá-me elogios/recomendações.	7ºano	4,14	4,00	3	5	0,751
	9ºano	4,38	4,00	3	5	0,540
5 - se o professor se apercebe do meu esforço, recebo elogios/felicitações.	7ºano	4,29	4,00	3	5	0,742
	9ºano	4,28	4,00	2	5	0,877

Tabela 7 - Programa SPSS do *feedback* geral positivo (ano de escolaridade)

Em relação aos dados correspondentes às questões da categoria do *feedback* geral positivo, estes mostram que não existe uma discrepância acentuada em relação ao ano de escolaridade. Apenas na questão 1 “*o meu trabalho é encorajado/motivado pelo professor*” os alunos do 7º ano apresentam uma discrepância maior que os alunos do 9º ano, evidenciado pelo valor mínimo, havendo alunos a responderem “*Nunca*”.

Por comparação com a Tabela 1, é possível concluir que no 7º ano pode existir 1 ou mais alunos do género feminino que revelam que “*Nunca*” recebem um *feedback* motivacional ou encorajador por parte do professor. Relativamente às outras duas questões desta categoria, é possível verificar que as diferenças são reduzidas entre os dados correspondentes ao 7º ano e ao 9º ano.

<i>Perguntas:</i>	<i>Ano</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Nas aulas de Educação Física...</i>						
<i>3 - quando tenho sucesso nas aulas, o professor confirma.</i>	7ºano	4,50	5,00	3	5	0,707
	9ºano	4,33	4,00	3	5	0,694
<i>6 - após uma execução de uma ação, o professor indica-me as correções imediatamente.</i>	7ºano	4,67	5,00	3	5	0,526
	9ºano	4,55	5,00	4	5	0,504
<i>13 - o professor dá-me instruções/recomendações.</i>	7ºano	4,64	5,00	3	5	0,533
	9ºano	4,53	5,00	2	5	0,751
<i>14 - o professor dá-me instruções/recomendações durante a execução/performance.</i>	7ºano	4,45	5,00	1	5	0,803
	9ºano	4,58	5,00	3	5	0,594

*Tabela 8 - Programa SPSS da percepção de rendimento (ano de escolaridade)*

De acordo com os dados da Tabela 8 relativos às questões da percepção de rendimento, registam-se valores semelhantes entre alunos do 7º ano e do 9º ano na questão 3 “quando tenho sucesso nas aulas, o professor confirma” e também na 6 “após uma execução de uma ação, o professor indica-me as correções imediatamente”, em que os valores das medidas estatísticas foram semelhantes. Contudo, na questão 13 “o professor dá-me instruções/recomendações”, os alunos do 9º ano apresentam maior divergência do que os de 7º ano, apresentando um valor de desvio padrão acrescido em 0,218. Contrariamente, na questão 14 “o professor dá-me instruções/recomendações durante a execução/performance”, os alunos do 7º ano apresentam o valor mínimo mais reduzido e um desvio padrão superior em 0,209. Os resultados destas duas respostas podem levar-nos a concluir que os alunos de 7º ano recebem mais frequentemente *feedback* durante a sua performance enquanto os alunos do 9º ano recebem mais frequentemente após a sua execução. Ressalve-se que se trata de alunos, todos eles do 3º ciclo do ensino básico, mas que se encontram em níveis diferentes do seu percurso, uns no início do ciclo, enquanto os outros estão a terminar, eventualmente com níveis de maturidade mais elevados e que já interiorizaram os procedimentos e as dinâmicas de sala de aula.

<i>Perguntas:</i> <i>Nas aulas de Educação Física...</i>	<i>Ano</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>4 - professor sorri quando apresento uma boa execução/rendimento.</i>	7ºano	4,48	5,00	3	5	0,634
	9ºano	4,28	4,00	3	5	0,716
<i>10 - o professor aplaude quando eu executo uma ação bem-sucedida (um bom desempenho).</i>	7ºano	3,60	4,00	1	5	1,061
	9ºano	2,73	3,00	1	5	1,339
<i>11 - o professor elogia-me mesmo quando eu não mereço.</i>	7ºano	2,05	1,50	1	5	1,229
	9ºano	1,53	1,00	1	3	0,716
<i>12 - o professor felicita-me quando eu executo uma ação bem-sucedida (um bom desempenho).</i>	7ºano	4,21	4,00	3	5	0,606
	9ºano	4,28	4,00	3	5	0,679

*Tabela 9 - Programa SPSS do feedback geral positivo não-verbal (ano de escolaridade)*

De acordo com os dados das questões da categoria de *feedback* geral positivo não-verbal da Tabela 9, em termos gerais, a diferença nas respostas entre os alunos dos dois anos de escolaridade não é avolumada. Contudo, é possível verificar que, tal como aconteceu com a diferença de género na Tabela 4, a questão 10 “*o professor aplaude quando eu executo uma ação bem-sucedida (um bom desempenho)*” apresenta valores bastante díspares, com o valor mínimo de frequência de 1 “*Nunca*” e o valor máximo de 5 “*Sempre*”. Isto aponta para que, tanto os alunos do 7º ano como os alunos do 9º ano avaliaram em todos os níveis de frequência. No entanto, a diferença entre as médias das respostas dos 2 grupos é de 0,87, sendo os resultados do 9ª ano superiores.

Verifica-se também que, na questão 11 “*o professor elogia-me mesmo quando eu não mereço*”, existem algumas diferenças entre as respostas do 7º ano e as do 9º ano, em que os alunos de 7º ano tanto responderam 1 “*Nunca*” como 5 “*Sempre*” e o desvio padrão é de 1,229, sendo bastante superior à opinião dos alunos do 9º ano. Com estes valores é possível afirmar que, na visão dos respondentes, os professores do 7º ano elogiam mais os alunos mesmo que estes não mereçam do que os professores do 9º ano.

<i>Perguntas:</i> <i>Nas aulas de Educação Física...</i>	<i>Ano</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>7 - o professor revira os olhos quando eu realizo um mau desempenho/execução.</i>	7ºano	1,48	1,00	1	5	0,862
	9ºano	1,50	1,00	1	5	1,013
<i>8 - o professor abana a cabeça quando meu desempenho/execução é mau.</i>	7ºano	1,83	1,00	1	4	0,986
	9ºano	1,68	2,00	1	4	0,730
<i>9 - o professor fica chateado quando eu faço um mau desempenho/execução.</i>	7ºano	1,48	1,00	1	4	0,773
	9ºano	1,88	2,00	1	3	0,853

*Tabela 10 - Programa SPSS do feedback geral negativo não-verbal (ano de escolaridade)*

Os resultados da Tabela 10 da categoria de *feedback* geral negativo não-verbal, tal como aconteceu na Tabela 9 desta categoria em relação ao género, os resultados são semelhantes entre os alunos do 7º ano e do 9º ano. Apesar de existir algumas divergências entre os valores dos alunos nas medidas estatísticas aqui apresentadas, as mesmas não diferem de acordo com o ano de escolaridade, pelo que, na opinião dos respondentes, os professores de 7ºano e de 9ºano apresentam um comportamento semelhante entre eles, perante as suas turmas, nesta categoria de questões.

Seguidamente, apresentamos a tabela de dados estatísticos referentes ao *Mann-Whitney Test* das questões relativas ao ano de escolaridade.

Test Statistics <sup>a</sup>							
	o meu trabalho é encorajado/motivado pelo professor.	o professor dá-me elogios/recomendações.	quando tenho sucesso nas aulas, o professor confirma.	o professor sorri quando apresento uma boa execução/rendimento.	se o professor se apercebe do meu esforço, recebo elogios/felicitações.	após uma execução de uma ação, o professor indica-me as correções imediatamente.	o professor revira os olhos quando eu realizo um mau desempenho/ execução.
Mann-Whitney U	670,500	709,500	713,000	714,500	815,500	731,000	818,500
Wilcoxon W	1573,500	1612,500	1533,000	1534,500	1718,500	1551,000	1638,500
Z	-1,813	-1,337	-1,314	-1,288	-,248	-1,200	-,249
Asymp. Sig. (2-tailed)	,070	,181	,189	,198	,804	,230	,803

a. Grouping Variable: Ano

o professor abana a cabeça quando o meu desempenho/ execução é mau.	o professor fica chateado quando eu faço um mau desempenho/ execução.	o professor aplaude quando eu executo uma ação bem-sucedida (um bom desempenho)	o professor elogia-me mesmo quando eu não mereço.	o professor felicita-me quando eu executo uma ação bem-sucedida (um bom desempenho)	o professor dá-me instruções/recomendações.	o professor dá-me instruções/recomendações, durante a execução/performance.
801,500	616,500	541,000	668,000	788,500	797,500	789,500
1621,500	1519,500	1361,000	1488,000	1691,500	1617,500	1692,500
-,387	-2,300	-2,865	-1,762	-,534	-,472	-,542
,699	,021	,004	,078	,593	,637	,588

Tabela 11 - Teste Estatístico Mann-Whitney (ano de escolaridade)

Os resultados desta tabela revelam que em apenas duas questões é comprovado que existem diferenças significativas, visto que os valores de significância apresentados são com  $p < 0.05$ , quer na questão 9 “o professor fica aborrecido quando eu faço um mau desempenho/ execução”, quer na questão 10 “o professor aplaude quando eu executo uma ação bem-sucedida (um bom desempenho)”. Nestas duas questões é possível concluir que existem diferenças nas intervenções dos professores que intervieram no 7º ano e nos professores que intervieram no 9º ano. Contudo, em 12 das 14 questões relativas a este tema demonstram que não existem diferenças significativas nas intervenções dos professores relativamente ao ano de escolaridade onde os alunos estão inseridos.



## 6. Limitações do Estudo

Temos consciência de que este trabalho se apresenta com diversas limitações e lacunas, mas que a maior limitação a apresentar é o facto de as quatro turmas pertencentes à amostra serem lecionadas por professores diferentes, o que indica que alunos em causa não estão sujeitos às mesmas condições de intervenção nas aulas de Educação Física.

## 7. Reflexões Finais

Concluída a apresentação e a discussão de resultados, torna-se pertinente realizar uma análise mais generalizada dos pontos conclusivos que este trabalho de investigação permitiu obter.

Primeiramente, em relação aos resultados obtidos no grupo de questões do *feedback* geral positivo acerca do género, eles apontam a que os professores emitem mais *feedback* direcionados com o esforço para as raparigas do que para os rapazes. Da mesma forma, relativamente ao estudo de Huéscar & Moreno-Murcia (2012), foi possível obter essa mesma conclusão.

Passando para a perceção de rendimento quanto ao sexo, pode-se concluir que a opinião dos alunos da amostra aponta para que as alunas recebem mais *feedback* da própria performance do que o sexo masculino. Contudo, uma questão da mesma categoria, veio mostrar que existiu um número muito reduzido de alunas que nunca recebem *feedback* durante a execução de algum exercício. Este ponto, visto que é a opinião um número reduzido de alunas, pode não ter o impacto para se poder tirar informações conclusivas, porém existe uma aluna que sente que não recebe *feedback* de forma semelhante aos seus colegas.

Neste seguimento, é possível concluir que existe um número reduzido de raparigas do 7º ano que são de opinião que nunca recebem o *feedback* motivacional e encorajador do próprio professor. Deduzindo-se que, tal como no ponto anterior, possam existir alunas que sentem que não lhes é providenciado a mesma frequência de *feedback*, como a restante turma.

Outro resultado também evidenciado nos dados recolhidos relaciona-se com o momento em que é providenciado o *feedback* aos alunos, pois é possível destacar valores que enunciam que os alunos de 7º ano recebem com mais frequência o *feedback* durante

a própria performance, enquanto para os alunos de 9º ano, o *feedback* é mais frequente nos momentos após a performance. No mesmo seguimento, a opinião dos respondentes indica que os professores do 7º ano elogiam mais os alunos, mesmo que estes não o mereçam, em relação aos professores do 9º ano. Tendo em conta esta perspetiva dos alunos, trata-se de um ponto que pode ser desenvolvido pelos professores de 7º ano.

Em termos gerais, no que concerne ao *feedback* positivo, em termos de frequência, os valores são muito positivos, o que indicia a satisfação dos alunos com essa forma de reação por parte do professor. Podemos afirmar que esta constatação vai de acordo à visão de Ryan, Connell e Deci (1985), citados por Kangalgil e Ozgul (2018), que referem que o *feedback* apresenta um papel muito importante também na parte motivacional interna do aluno para a sua progressão, mais concretamente o *feedback* informativo positivo, pois desenvolve a perceção de competência do aluno e, conseqüentemente, o seu desempenho ou performance na prática.

De uma forma geral, é possível concluir que, na generalidade das questões, não existem diferenças significativas das intervenções dos professores, quer para a diferenciação de sexo, quer para a diferenciação do ano de escolaridade. Existem, três resultados deste teste que indicam que existem diferenças significativas: na questão acerca do *feedback* logo após a execução, quanto ao sexo; na questão em que o professor fica aborrecido após uma má execução, quanto ao ano; na questão do professor aplaudir após uma ação bem-sucedida, quanto ao ano. Porém, os restantes resultados das questões do estudo deduzem que não existem diferenças nas intervenções dos professores relativamente ao *feedback* aos alunos, proporcionando-lhes possibilidades semelhantes. Estes resultados vão de acordo ao que Nicaise et al. (2007) concluiu, que os professores de educação física proporcionavam oportunidades substancialmente iguais de participação e interação para ambos os géneros de alunos com quem trabalhavam.

## 8. Referências Bibliográficas

- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN: 978-1-4166-0736-6
- De Meester, A., Van Duyse, F., Aelterman, N., De Muynck, G.-J., & Haerens, L. (2020). An experimental, video-based investigation into the motivating impact of choice and positive feedback among students with different motor competence levels. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 361–378. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1725456>
- Huéscar, E., & Moreno-Murcia, J. (2012). Relación del tipo de *feed-back* del docente con la percepción de autonomía del alumnado en clases de educación física. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 87–98. <https://doi.org/10.1174/021037012798977449>
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Routledge. [https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00890\\_9.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00890_9.x)
- Kangalgil, M., & Özgül, F. (2018). Use of Feedback in Physical Education and Sports Lessons for Student Point of View. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1235–1242. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060614>
- Lee, A., Keh, N., & Magill, R. (1993). Instructional Effects of Teacher Feedback in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 228–243. <https://doi.org/10.1123/jtpe.12.3.228>
- Mendes, R., Godinho, M., & Chiviacosky, S. (1997). *Informação de Retorno Sobre o Resultado e Aprendizagem*. Boletim SPEF, 25-37.
- Mesquita, I., Farias, C., Oliveira, G., & Pereira, F. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Revista Brasileira Educação Física e*

*Esporte, São Paulo*, 23(1), 25–38. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092009000100003>

Nicaise, V., Cogérino, G., Fairclough, S., Bois, J., & Davis, K. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13(3), 319–337. <https://doi.org/10.1177/1356336X07081799>

Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Dinis, J. A. (Eds.). (1998). O feedback pedagógico. Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. *Intervención en conductas motrices significativas*. Universidad de la Coruña, 735-747. ISBN: 84-89694-70-2

Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Van-Dijk, D. & Kluger, A (2000). *Positive (Negative) Feedback: Encouragement or Discouragement? 15th annual convention of the Society for Industrial and Organizational Psychology*. New Orleans, LA.

## **Conclusão**

O presente documento representa o percurso, de uma forma crítica e reflexiva, que fez parte deste Estágio Pedagógico, sendo o culminar do processo de formação académica. Desta forma, encerra-se este ciclo de formação que nos permitiu desenvolver habilidades, conhecimentos e competências para a docência de Educação Física.

No decorrer deste percurso de Estágio Pedagógico surgiram diversos problemas, imprevistos e adversidades que suscitaram o nosso crescimento enquanto profissionais e que contribuíram para a nossa recolha de conhecimentos. O facto de marcarmos a nossa presença nas diversas reuniões de turma, nas inúmeras atividades organizadas pela escola e de lidarmos com a maioria das pessoas que pertencem ao contexto escolar, serviu para nos enriquecer, não só a nível pedagógico, mas também a nível social, cultural e cognitivo.

Importa salientar todas as aprendizagens e experiências adquiridas ao longo deste Estágio Pedagógico, sob as quais o papel do núcleo de estágio, da professora cooperante, da professora orientadora da universidade, dos professores e funcionários da escola de acolhimento foi imprescindível para o sucesso das mesmas. Deixaram o seu contributo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Salientar também a importância dos momentos reflexivos realizados em reunião com o núcleo de estágio, quer em momentos no fim de cada aula, quer em momentos do início ou fim da semana, visto que permitiu discutir e partilhar estratégias, conhecimentos e ideias em prol do nosso desenvolvimento enquanto profissionais da área.

Comparando as competências, com que este Estágio Pedagógico foi iniciado e aquelas com que o terminamos, situam-se em patamares muito diferentes. Consideramo-nos mais competentes, mais experientes, mais confiantes e com maiores capacidades para exercer esta profissão, sempre mentalizados que ainda é o início do processo e que o conhecimento não tem limite. Este tempo de aprendizagem nunca será suficiente para adquirir todo o conhecimento, uma vez que se trata de uma área onde é necessária uma aprendizagem constante e a procura contínua de informações e atualizações.

## Referências Bibliográficas

- Aveiro, A., Nóbrega, A., Nóbrega, A. & Alves, R. (2018). A utilização dos meios audiovisuais na avaliação inicial em Educação Física. *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 38-49). Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-23-2
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Bransgrove, A. (2000). Implementing a Game Sense Approach to Teaching Junior High School Basketball in a Naturalistic Setting. *European Physical Education Review*.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X000061003>
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física* (pp. 165-151). Boletim SPEF.
- Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho de 2012. Diário da República, nº129 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Fonseca, F., Siqueira, M., Bruzi, A., Fialho, J., Ugrinowitsch, H., & Benda, R. (2008). *Demonstration and mental practice in the acquisition of the motor skills*. Revista de Desporto e Saúde da Fundação Técnica e Científica do Desporto 4(2), 61-66.  
<https://doi.org/10.6063/motricidade.512>
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67.  
[https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-1\\_4](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4)
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Matos, Z., & Graça, A. (2016). *Jorge Olímpio Bento, o pedagogo do desporto*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 52–64.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, práticas e usos*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. Revue EPS, 1, 181-188. ISBN: 2-86713-080-8
- Ribeiro, E., Fachada, M. & Nobre, P. (2021). *Guia de Estágio Pedagógico*. Universidade de Coimbra.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/2558>
- Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Dinis, J. A. (Eds.). (1998). O feedback pedagógico. Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. *Intervención en conductas motrices significativas*. Universidad de la Coruña, 735-747. ISBN: 84-89694-70-2
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Faculdade de Motricidade Humana. ISBN: 9789727351145
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física (2ª)*. Barcelona: INDE. ISBN: 9788487330803

## Apêndices

Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva				
Professor: João Norberto Rodrigues	Nº de alunos Previstos:	Turma:	Nº de Aula:	
Data:	Local:	Hora/Volume:	U.D:	
Material:	Função Didática:			
Objetivo da Aula:				
Descrição dos Exercícios		Esquemas	TE	TT
<b>Parte Inicial</b>				
<b>Instrução Inicial</b>				
Aquecimento – EX.1				
<u>Objetivo específico:</u> <u>Organização:</u> <u>Componentes críticas:</u> <u>Estilo de ensino:</u>				
<b>Parte Fundamental</b>				
<b>Instrução do Exercício</b>				
Exercício Nº.1:				
<u>Objetivo específico:</u> <u>Organização:</u> <u>Componentes críticas:</u> <u>Critérios de êxito:</u> <u>Estilo de ensino:</u>				
Exercício Nº.2:				
<u>Objetivo específico:</u> <u>Organização:</u> <u>Componentes críticas:</u> <u>Critérios de êxito:</u> <u>Estilo de ensino:</u>				
<b>Parte Final (Retorno à calma)</b>				
<b>Reflexão Final</b>				
<u>Objetivo específico:</u> <u>Organização:</u> <u>Componentes críticas:</u> <u>Critérios de êxito:</u> <u>Estilo de ensino:</u>				

Apêndice 1 - Estrutura do Plano de Aula



AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL DE ATLETISMO																								
NOME DO ALUNO																								
Nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Conteúdos	Técnica de Corrida																							
	Partida de blocos																							
	Corrida de barreiras																							
	Transmissão ascendente																							
	Transmissão descendente																							
	Salto em comprimento																							
	Salto em altura																							

Apêndice 2 - Exemplo de Tabela de Avaliação Formativa Inicial

AVALIAÇÃO FORMATIVA ATLETISMO																									
NOME DO ALUNO																									
Nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Conteúdos	Técnica de Corrida	Inclinação do tronco																							
		Mantém os cotovelos a 90°																							
		Coordena MS com MI																							
	Velocidade máxima	Tempo																							
		Interpreta e realiza de acordo com as vozes																							
	Partida de blocos	Eleva a bacia																							
		Utiliza corretamente os 5 apoios																							
	Corrida de barreiras	Técnica de Perna de Ataque																							
		Técnica da Perna de Transposição																							
		Cadência entre barreiras																							
	Transmissão ascendente	Técnica de recepção																							
		Técnica de transmissão																							
	Transmissão descendente	Técnica de recepção																							
		Técnica de transmissão																							
	Salto em comprimento	Corrida de Balanço																							
		Chamada																							
		Voo																							
		Marca																							
	Salto em altura	Corrida preparatória																							
		Chamada																							
		Transposição da fasquia																							
		Marca																							

Apêndice 3 - Exemplo de Tabela de Avaliação Formativa



# CLUBEFIT APRESENTA:

## 1º FIT CHALLENGE



Respeito  
Amizade - Respeito - Excelência  
CLUBE FIT  
AEMM.CANTANHEDE



- 1- INFORMA-TE COM O TEU PROFESSOR DE EF.
- 2- REÚNE A TUA EQUIPA.
- 3- PREPARA-TE PARA O DESAFIO!



PAVILHÃO DA ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA

**18.05.2022 | 14:30**

  
REPÚBLICA PORTUGUESA

  
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARQUÊS DE MARIALVA  
ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA

  
Desporto Escolar

# TORNEIO 3X3

**Vem praticar basquetebol connosco!**

- **INFANTIS A**  
(2011)
- **INFANTIS B**  
(2009/2010)
- **INICIADOS**  
(2007/2008)
- **JUVENIS**  
(2004 a 2006)
- **JUNIORES**  
(2000 a 2003)






## TREINOS

✓ 23/03    ✓ 30/03    ✓ 06/04    ✓ 20/04  
 DAS 15:30 ÀS 17:00

INFORMA-TE COM O NÚCLEO DE ESTÁGIO DE  
 EDUCAÇÃO FÍSICA!

📍 ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA  
 (PAVILHÃO)

Com o apoio de:






**MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS  
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

Apêndice 6 - Cartaz do Torneio Basquetebol 3x3

# Anexos



1000000



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 3º CICLO – 7º ANO

Ano Letivo 2021/2022

Domínios	Ponderação por domínios	Aprendizagens específicas da disciplina	PASEO	Processos de recolha de informação (técnicas e instrumentos)
ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS	50%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolve, interpreta, compõe, analisa, coopera ou realiza as ações inerentes às várias subáreas das atividades físicas.</li> </ul>	B, C, D, E, F, G, H, I, J	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grelhas de observação/registo.</li> <li>Avaliação prática.</li> <li>Bateria Fitescola.</li> <li>Participação oral.</li> <li>Fichas de avaliação/Trabalhos escritos/relatórios.</li> </ul>
ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA	20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolve capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa Fitescola, para a sua idade e sexo.</li> </ul>	B, C, D, E, F, G, H, I, J	
ÁREA DOS CONHECIMENTOS	5%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciona aptidão física e saúde e identifica os benefícios do exercício físico para a saúde.</li> <li>Interpreta a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paralímpicos.</li> <li>Conhece e aplica os regulamentos das várias modalidades/disciplina.</li> </ul>	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J	
Desenvolvimento pessoal/ Relacionamento Interpessoal	25%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa nas tarefas propostas (aula/casa), empenhando-se para ultrapassar dificuldades.</li> <li>Adequa comportamentos, cumprindo normas e regras da sala/atividades da aula (pontualidade, material, organização e responsabilidade).</li> <li>Revela atitudes de cooperação, partilha e aceitação dos diferentes pontos de vista (trabalho de grupo/pares).</li> <li>Realiza as tarefas de forma autónoma.</li> </ul>	A, B, C, D, E, F, G, I, J	

## Anexo 1 - Critérios de Avaliação 7º ano



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARQUÊS DE MARIALVA  
ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA - CANTANHEDE  
1º MAPA DE ROTAÇÃO DE ESPAÇOS

TEMPOS	2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira		
	1	2	E	1	2	E	1	2	E	1	2	E	1	2	E
8.30/9.20		9ºF		8ºE	6ºA	5ºF	8ºA	9ºE	7ºE	5ºI	9ºD	5ºC	6ºF	5ºH	8ºC
9.30/10.20	9ºA		6ºE	8ºD			9ºA								
10.40/11.30	8ºG	7ºC		5ºG	5ºD	6ºF	7ºD		9ºB	7ºA	6ºG	5ºD	9ºC		8ºB
11.40/12.30	7ºA	9ºD	8ºB				9ºC		5ºH	5ºA				6ºB	
12.35/13.25	5ºC		8ºC	5ºA	6ºB	6ºD	6ºE	7ºC	6ºC	5ºF	7ºB	5ºG	8ºA	6ºA	8ºG
13.35/14.25	ALMOÇO														
14.35/15.25	5ºB	9ºE	9ºB		7ºB	6ºG					8ºE	5ºE			
15.35/16.25															
16.35/17.25		7ºE	5ºE	8ºF	5ºI						8ºF	6ºD	5ºB	7ºD	
17.30/18.20															
	Zé Miguel	Clara	João	Mário	Morgado	Rui	Afonso	Pedro	Vanda						

Legenda: 1 – Pavilhão lado do balneário feminino 2 – Pavilhão lado do balneário masculino E – Exterior/Sala/Espaço do meio no pavilhão

## Anexo 2 - Mapa de Rotação de Espaços

## Questionário

### Questionário de percepção de feedback do aluno em relação ao professor

Com este questionário pretende-se perceber o que pensas e sentes em relação ao feedback que o teu professor providencia nas aulas. Este questionário é anónimo e não existem respostas certas ou erradas, pelo que é importante que sejas o mais sincero possível.

**ATENÇÃO - NÃO** coloques o teu nome nem nenhuma informação que te identifique.

Para responder, basta colocar um (x) na opção que consideras mais adequada.

Data de resposta: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino  Feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Nas aulas de Educação Física...	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1 – ...o meu trabalho é encorajado/motivado pelo professor.					
2 – ...o professor dá-me elogios/recomendações.					
3 – ...quando tenho sucesso nas aulas, o professor confirma.					
4 – ...o professor sorri quando apresento uma boa execução/rendimento.					
5 – ...se o professor se apercebe do meu esforço, recebo elogios/felicitações.					
6 – ...após uma execução de uma ação, o professor indica-me as correções imediatamente.					
7 – ...o professor revira os olhos quando eu realizo um mau desempenho/execução.					

<b>8</b> – ...o professor abana a cabeça quando meu desempenho/execução é mau.					
<b>9</b> – ...o professor fica chateado quando eu faço um mau desempenho/execução.					
<b>10</b> – ...o professor aplaude quando eu executo uma ação bem-sucedida (um bom desempenho).					
<b>11</b> – ...o professor elogia-me mesmo quando eu não mereço.					
<b>12</b> – ...o professor felicita-me quando eu executo uma ação bem-sucedida (um bom desempenho).					
<b>13</b> – ...o professor dá-me instruções/recomendações.					
<b>14</b> – ...o professor dá-me instruções/recomendações durante a execução/performance.					

**Obrigado pela colaboração!**

Adaptado de:

Huéscar, E., & Moreno-Murcia, J.-A. (2012). Relación del tipo de *feed-back* del docente con la percepción de autonomía del alumnado en clases de educación física. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 87–98.  
<https://doi.org/10.1174/021037012798977449>





Programa de Educação Olímpica

**EXCELÊNCIA, AMIZADE E RESPEITO**



## CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

**João Rodrigues**

pele trabalho desenvolvido na promoção da  
Educação Olímpica através da implementação do projeto  
**Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás**

Lisboa, 3 de junho de 2022

José Manuel Constantino  
Presidente do Comité Olímpico de Portugal



[www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt](http://www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt)



*Anexo 4 - Certificado pelo trabalho desenvolvido na promoção da Olimpíada Sustentada*



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

11º FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA 1 2 9 0

Metodologias Ativas de Aprendizagem, de que falamos?

28 e 29 de abril de 2022



## DIPLOMA

João Norberto Rocha Rodrigues apresentou o trabalho *Perceção do Feedback do professor de Educação Física por alunos de 7º e 9º anos* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA  
SILVA  
Num. de Identificação: 05333351  
Data: 2022.06.08 12:19:21+01'00'

(Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

**Organização:** Elsa Silva - Catarina Amorim - Duarte Messias - Josué Vieira - Mariana Sousa

*Anexo 5 - Certificado de participação no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física*