



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Abílio Domingos Henriques Gonçalves

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE
TÁBUA, COM AS TURMAS DO 11.ºPB (ENSINO
PROFISSIONAL) E 9.ºC, NO ANO LETIVO DE
2022/2023**

**FEEDBACK AUTOCONTROLADO E APRENDIZAGEM
MOTORA – O PAPEL DA PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA**

Relatório de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação do Professor Doutor Miguel Fachada e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Julho de 2023

ABÍLIO DOMINGOS HENRIQUES GONÇALVES

2021173393



**UNIVERSIDADE D
COIMBRA**



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE TÁBUA, COM AS TURMAS DO 11.ºPB
(ENSINO PROFISSIONAL) E 9.ºC NO, ANO LETIVO DE 2022/2023**

**FEEDBACK AUTOCONTROLADO E APRENDIZAGEM MOTORA – O PAPEL
DA PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA**

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Orientador: Professor Doutor Miguel Fachada

Coimbra, 2023

Gonçalves, A. (2023). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Tábua com as turmas do 11.ºPB (Ensino Profissional) e 9.ºC no ano letivo de 2022/2023. Feedback Autocontrolado e Aprendizagem Motora – O Papel da Perceção de Competência*, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Abílio Domingos Henriques Gonçalves, aluno n.º 2021173393 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário 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 no n.º1 do artigo n.º 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento n.º805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 25 de julho de 2023

Abílio Domingos Henriques Gonçalves

Agradecimentos

Não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que direta e indiretamente contribuíram para a consecução e sucesso deste trabalho. Sem eles, certamente que o mesmo não seria alcançado.

Ao Professor Doutor Miguel Fachada na qualidade de orientador de estágio e à Professora Sandra Bompastor, como orientadora do Agrupamento de Escolas de Tábua, pelo próximo e constante acompanhamento, contribuindo fortemente para a minha formação.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, pela amizade, partilha e apoio diário vivenciado durante todo o ano letivo.

À minha família e amigos que sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida.

À minha esposa pelo apoio, carinho e amor incondicional. Por estar sempre presente nesta longa caminhada, tornando tudo mais fácil.

Por último, ao meu filho por me fazer sorrir e acreditar. Te amo.

A todos vós, o mais sincero obrigado.

Resumo

O Estágio Pedagógico insere-se no plano de estudos do segundo ano do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. Este estágio foi concretizado no Agrupamento de Escolas de Tábua, mais propriamente na Escola Secundária de Tábua com intervenção na turma do 11ºPB do Curso Profissional Técnico de Desporto e na turma do 9ºC do ensino regular.

O presente Relatório compreende, através de uma análise reflexiva, todo o trabalho desenvolvido no Estágio Pedagógico ao longo do ano letivo.

Este relatório está estruturado segundo 3 capítulos: I – Contextualização da prática; II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica e III – Tema-problema.

Relativamente ao tema-problema, este foi realizado no 3º período nas turmas do 8ºA, 8ºB e 9ºC, e teve com principal objetivo perceber o efeito do feedback autocontrolado na aquisição de uma habilidade motora e o papel da perceção de competência nas diferenças de resultados entre grupos. Para o estudo participaram 46 alunos, 22 do género feminino e 24 do género masculino, distribuídos por dois grupos: Grupo Feedback Autocontrolado (GFA), com autonomia para solicitar feedback após realizarem a tarefa, e o Grupo de Controlo (GC), sem autonomia para solicitar feedback. A tarefa consistiu no lançamento de um dardo em três fases distintas. Na Fase de Aquisição (FA) os alunos realizaram 25 lançamentos e responderam a um questionário IMIp - Inventário de Motivação Intrínseca. Na Fase de Retenção (FR) e na Fase de Transferência (FT), realizadas com uma semana de intervalo, os alunos realizaram 10 lançamentos. Os resultados indicaram que o feedback autocontrolado favoreceu a aprendizagem motora do lançamento do dardo. Os resultados mostraram ainda que o GC teve níveis superiores de perceção de competência em relação ao GFA.

Palavras chave: Estágio Pedagógico. Aprendizagem motora. Feedback Autocontrolado. Perceção de Competência.

Abstract

The Pedagogical Internship is part of the study plan for the second year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education, at the University of Coimbra. This internship took place at the Tábua Group of Schools, more specifically at the Tábua Secondary School, with intervention in the 11th PB class of the Professional Technical Sports Course and in the 9th class of regular education.

This Report includes, through a reflective analysis, all the work carried out in the Pedagogical Internship throughout the school year.

This report is structured according to 3 chapters: I - Contextualisation of the practice; II - Reflective Analysis on Pedagogical Practice and III - Theme-problem.

Regarding the theme-problem, this was carried out in the 3rd period in the classes of 8th A, 8th B and 9°C, and its main objective was to understand the effect of self-controlled feedback on the acquisition of a motor skill and the role of the perception of competence in the differences in results between groups. For the study, 46 students participated, 22 females and 24 males, divided into two groups: Self-Controlled Feedback Group (GFA), with autonomy to request feedback after completing the task, and the Control Group (GC), without autonomy to request feedback. The task consisted of throwing a javelin in three distinct phases. In the Acquisition Phase (FA) students performed 25 launches and answered an IMIP questionnaire - Intrinsic Motivation Inventory. In the Retention Phase (FR) and in the Transfer Phase (FT), performed one week apart, the students performed 10 launches. The results indicated that self-controlled feedback favored the motor learning of javelin throwing. The results also showed that the GC had higher levels of perceived competence in relation to the GFA.

Keywords: *Pedagogical Internship; Motor Learning; Self-controlled Feedback; Perception of Competence.*

Índice

<i>Resumo</i>	<i>VIII</i>
<i>Abstract</i>	<i>IX</i>
<i>Índice</i>	<i>X</i>
<i>Índice de Tabelas</i>	<i>XIII</i>
<i>Índice de Gráficos</i>	<i>XIII</i>
<i>Índice de Figuras</i>	<i>XIII</i>
<i>Lista de Siglas</i>	<i>XIV</i>
<i>Índice de Anexos</i>	<i>XV</i>
<i>Introdução</i>	<i>16</i>
<i>Capítulo I – Contextualização da prática</i>	<i>17</i>
1.1. História de Vida	<i>17</i>
1.2. Caracterização do meio	<i>18</i>
1.2.1. O Agrupamento	<i>19</i>
1.2.2 A Escola	<i>20</i>
1.3. Política educativa na escola	<i>20</i>
1.4. Caracterização da turma	<i>21</i>
<i>Capítulo II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica</i>	<i>23</i>
Área 1 - Atividades de ensino e aprendizagem	<i>23</i>
2.1. Planeamento	<i>23</i>
2.1.1. Plano Anual	<i>24</i>
2.1.2. Unidades Didáticas	<i>26</i>
2.1.3. Planos de Aula	<i>27</i>
2.2. Realização	<i>28</i>
	<i>X</i>

2.2.1. Dimensão Instrução	29
2.2.2. Dimensão Gestão	33
2.2.3. Clima/Disciplina	34
2.3.1. Avaliação Formativa Inicial	36
2.3.2. Avaliação Formativa	37
2.3.3. Avaliação sumativa.....	39
Área 2 - Atividades de organização e gestão escolar	39
Área 3 - Projetos e parcerias educativas	41
Área 4 – Atitude ético-profissional	42
Capítulo III – Aprofundamento do tema-problema	44
3.1. Nota Introdutória	44
3.2. Revisão da Literatura.....	45
3.3. Objetivo	48
3.3.1. Objetivos Específicos.....	48
3.3.2. Hipóteses de Estudo.....	48
3.4. Metodologia.....	49
3.4.1. Amostra	49
3.4.2. Tarefa e Instrumentos	50
3.4.3. Procedimentos.....	51
3.4.4. Análise de dados	53
3.5. Resultados	54
3.6. Discussão	56
3.7. Conclusão	58
Considerações finais sobre o Estágio Pedagógico	60

<i>Referências Bibliográficas</i>	61
<i>Anexos</i>	67

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Resultados dos lançamentos por blocos. Valores médios do Erro (distância a que o dardo caiu em relação ao alvo)	54
Tabela 2 - Resultados da dimensão Percepção de Competência.....	56

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Médias do erro absoluto na fase de aquisição(A), retenção(R) e transferência(T) em blocos de 5 tentativas	55
---	----

Índice de Figuras

Figura 1 - Representação da tarefa – lançamento do dardo.....	50
---	----

Lista de Siglas

AET – Agrupamento de Escolas de Tábua

EA - Erro Absoluto EA

EF – Educação Física

EP - Estágio Pedagógico

FA - Fase de Aquisição

FR - Fase de Retenção

FT - Fase de Transferência

GC - Grupo de Controlo

GFA - Grupo Feedback Autocontrolado

IMI_p - Inventário de Motivação Intrínseca

UFCD - Unidades de Formação de Curta Duração

Índice de Anexos

Anexo 1 - Planeamento Anual (11ºPB).....	68
Anexo 2 - Planeamento Anual (9ºC)	69
Anexo 3 - Plano de Aula	70
Anexo 4 - Exemplo de uma grelha de Avaliação Formativa Inicial	71
Anexo 5 - Exemplo de uma grelha de Avaliação Sumativa Prática.....	72
Anexo 6 - Exemplo de uma grelha de Avaliação Sumativa Final.....	73
Anexo 7 - Ficha de registo de resultados.....	74
Anexo 8 - Inventário de Motivação Intrínseca (IMI _p)	75
Anexo 9 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	76
Anexo 10 - Ficha de observação das aulas do Núcleo de Estágio.....	77
Anexo 11 - Rotação de Espaços	79
Anexo 12 - Cartaz Torneio Remo Indoor	80
Anexo 13 - Certificado de participação da ação de formação “Aprendizagem Cooperativa”	81
Anexo 14 - Certificado de participação no Project PUNTE.....	82
Anexo 15 – Poster da Olimpíada Sustentada	83
Anexo 16 - Certificado de participação no Projeto Olimpíada Sustentada – a equidade não tem género.....	84
Anexo 17 - Certificado de participação no 12º FICEF.....	85

Introdução

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico (EP), inserido no plano de estudos do segundo ano do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

O EP foi realizado no Agrupamento de Escolas de Tábua (AET) junto da turma do 11º PB do Curso Profissional Técnico de Desporto e da turma do 9ºC do ensino regular, sob a orientação da professora Sandra Bompastor e do professor Doutor Miguel Fachada.

O presente relatório de estágio pretende, através de uma análise crítica e reflexiva, explicar todo o trabalho desenvolvido no contexto de estágio ao longo do ano letivo, e tem como objetivo analisar todos os conhecimentos e competências adquiridas em contexto de prática letiva.

O relatório, apoiado nas indicações do Guião de Estágio, encontra-se estruturado em três capítulos: I – Contextualização da Prática, II – Análise Reflexiva da Prática Pedagógica e III – Aprofundamento do tema/problema. O primeiro capítulo refere-se às expectativas iniciais e caracterização do contexto. O segundo capítulo está organizado em quatro áreas – atividade de ensino-aprendizagem, atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas, e atitude ético-profissional. O último capítulo diz respeito ao trabalho de investigação desenvolvido no decorrer do EP intitulado: *“Feedback Autocontrolado e Aprendizagem Motora – O papel da Perceção de Competência”*.

Capítulo I – Contextualização da prática

1.1. História de Vida

O desporto sempre fez parte do meu crescimento e sempre me acompanhou, através das mais diferentes modalidades, durante a minha formação escolar. Inicialmente e recuando ao meu 1º ciclo de ensino, o contato com a Educação Física (EF) na escola era quase inexistente, porém já nessa altura eram realizadas atividades desportivas pontuais dadas por um professor externo à escola o que normalmente era sempre razão para festa e muita alegria. Nessa mesma altura no final do ano eram realizados encontros desportivos com todos os alunos do concelho, onde eram realizadas várias atividades e onde o que mais importava era o convívio e a festa.

A par com o meu 2º ciclo de ensino, surge a possibilidade e a oportunidade de começar a praticar desporto federado, inicialmente atletismo e depois futebol. Apesar de ter recordações das aulas de EF no 5º e 6º ano, é só no 7º ano que começo a ter uma maior ligação à disciplina, não só por ter tido um professor que me trouxe boas experiências e boas recordações, mas também por nessa altura começar a ter bons resultados ao nível do desporto federado. Ao longo dos anos, fui-me cruzando com professores da área que me marcaram significativamente, pelo que eram enquanto pessoas, pela paixão e pela alegria que transmitiam através do que faziam.

A ligação com a EF e com o corpo docente da disciplina foi crescendo, o que me levou a experimentar as diversas modalidades do desporto escolar existentes na escola, desde andebol, futsal, ténis e atletismo. É com esta crescente ligação à EF, ao desporto escolar e ao desporto federado que, com a passagem para o ensino secundário, começo a ponderar seguir a área da EF e Desporto.

Quando ingressei na Licenciatura de Desporto no Instituto Politécnico da Guarda foi com o objetivo de seguir a vertente de ensino, pois sempre gostei desta área e sempre tive gosto em ajudar os meus colegas nas aulas de EF. Via e vejo ainda o professor de EF

como aquele que, pelas características das aulas de EF, mais consegue influenciar os jovens durante a sua formação escolar, na transmissão de competências, princípios e valores.

Após término da Licenciatura, tive a oportunidade de ter o meu primeiro contato com a docência através das atividades de enriquecimento curricular, o que proporcionou uma experiência muito enriquecedora tanto ao nível profissional como pessoal, o que me levou ainda mais a querer seguir a área da docência.

Foi desta forma que decidi ingressar no Mestrado em Ensino da Educação Física, na Universidade de Coimbra e poder realizar um dos meus objetivos profissionais e pessoais.

1.2. Caracterização do meio

O concelho de Tábua encontra-se localizado no distrito de Coimbra, enquadrado pelas serras da Estrela, Lousã, Buçaco e Caramulo. Tábua, sede do município com 199,79 km² de área e 12 071 habitantes (censos de 2011), está, desde o ano de 2013, subdividido em 11 freguesias, tendo como concelhos vizinhos a Norte o município de Carregal do Sal, a Este Oliveira do Hospital, a Sul Arganil, a Oeste Penacova e a Noroeste Santa Comba Dão.

O concelho é caracterizado por ser um território rural, de baixa densidade populacional, com áreas de fraco dinamismo demográfico, com perda de população residente e uma estrutura envelhecida. A nível de atividades económicas, destacam-se a indústria como atividade principal e a agricultura a tempo parcial como complemento ao rendimento das famílias. Destaca-se ainda a existência de uma elevada percentagem de trabalhadores não qualificados. No que concerne às condições socioeconómicas, verifica-se uma tendência decrescente de alunos subsidiados, embora a percentagem ainda seja significativa.

Em termos da escolaridade da população, verifica-se que a percentagem de indivíduos com apenas o 1ºCEB é bastante expressiva, sendo pouco significativa a percentagem da população com níveis superiores, característica que tem vindo a alterar-se ao longo dos anos.

1.2.1. O Agrupamento

O AET surgiu por Despacho da tutela no ano de 2010, juntando o Agrupamento existente, constituído pela Escola Secundária e pela Escola Básica 2 de Tábua, com a Escola Básica Integrada de Midões. O agrupamento serve um território educativo que abrange a totalidade do concelho de Tábua inserido na Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra. Trata-se de um agrupamento com Contrato de Autonomia desde 31 de outubro de 2013.

O agrupamento engloba todos os níveis de ensino desde o pré-escolar ao ensino secundário, com uma oferta educativa diversificada desde o ensino de carácter geral ao ensino profissional, distribuídos pelos seguintes estabelecimentos de ensino:

- Escola secundária com 3º ciclo de Tábua (escola sede);
- Escola Margarida Fierro Caeiro da Matta em Midões (1º, 2º e 3º ciclos);
- Escola básica 2 de Tábua, com 1º ciclo (4º ano) e 2º ciclo;
- Centro escolar de Tábua, com 1º ciclo (1º, 2º, 3º ano);
- Escola do 1º ciclo de Mouronho;
- Jardins de infância de Tábua, Ázere, Espariz, Mouronho, Covas, Midões, Póvoa de Midões, Candosa e Sinde.

O Agrupamento apresenta uma oferta formativa diversificada com o objetivo de dar resposta às solicitações dos jovens que procuram a escola. No que toca à sua oferta ao nível do ensino profissional a escola contempla o curso de Técnico de Desporto,

Técnico de Gestão do Ambiente, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos e Técnico de Turismo.

Com influência direta na EF, o Desporto Escolar e o Centro de Formação Desportiva, são uma referência para o desenvolvimento de competências nos alunos e para a promoção da prática e gosto pela atividade física no AET.

1.2.2 A Escola

A Escola Secundária de Tábua, sede do Agrupamento, encontra-se localizada a Oeste da vila de Tábua, tendo no seu espaço envolvente variados tipos de edifícios e infraestruturas, desde espaços desportivos utilizados pela própria escola como as Piscinas Municipais e o campo de futebol, espaços culturais como o Centro Cultural de Tábua e a Biblioteca Municipal, e ainda outros edifícios escolares como a Escola Básica 2 de Tábua e o Centro Escolar de Tábua.

A nível de infraestruturas a escola é constituída por 3 edifícios (Bloco A, Bloco B, Polivalente) e 1 pavilhão gimnodesportivo.

Para o ensino e prática da EF e das disciplinas práticas do Curso Profissional Técnico de Desporto a escola conta com o pavilhão gimnodesportivo com marcações para diversas modalidades, com um ginásio em espaço fechado, com três campos polidesportivos exteriores, um campo de voleibol exterior, duas caixas de areia e ainda uma pista de 40metros com quatro corredores.

1.3. Política educativa na escola

O Agrupamento tem como missão prestar um serviço educativo de qualidade e contribuir para a formação de alunos autónomos, responsáveis, com capacidade permanente de aprender, de aprender a fazer, de aprender a estar e ser com os outros. Tem como objetivo formar cidadãos aptos a compreender o mundo que os rodeia e a participar ativamente na comunidade. Com o ideal de uma escola inclusiva, solidária, equitativa,

que proporcione as condições para a realização pessoal dos alunos e de todos os seus profissionais.

De acordo com a Lei de Bases do sistema educativo, o Agrupamento tem como valores orientadores da sua ação educativa a:

- Pluralidade, solidariedade e sentido de pertença;
- Promoção de uma cultura de colaboração;
- Consolidação da igualdade de género na ação quotidiana do Agrupamento;
- Empenhamento, aperfeiçoamento constante e brio profissional de cada um dos seus agentes;
- Inclusão e respeito pelas características individuais;
- Rigor, persistência, valor do trabalho, responsabilidade, pontualidade, assiduidade, participação, respeito, liberdade, disciplina e solidariedade.

O Agrupamento de Escolas de Tábua tem como lema:

“construir hoje para ser amanhã!”

1.4. Caracterização da turma

Na organização e planificação do processo de ensino-aprendizagem da turma, a primeira preocupação foi conhecer os alunos da respetiva turma a acompanhar. Desta forma e a partir das características dos alunos, tentámos perceber as suas motivações, interesses e necessidades, para tal, baseámo-nos nas respostas fornecidas pelos alunos através do questionamento e pelo estudo de caracterização da turma.

A turma do 11º PB, do Curso Profissional Técnico de Desporto, é uma turma constituída por 18 alunos, 11 do género masculino e 7 do género feminino dos quais 2 com Relatório Técnico-Pedagógico com medidas universais e seletivas.

Relativamente às idades dos alunos da turma do 11º PB, pudemos verificar que as idades eram compreendidas entre os 16 e os 19 anos, inclusive: 6 alunos com 16 anos, 7 alunos com 17 anos, 4 alunos com 18 anos e 1 aluno com 19 anos de idade.

Uma parte da turma já ficou retida pelos menos 1 ano, 9 alunos já tiveram pelo menos 1 retenção e os outros 9 nunca ficaram retidos, o que equivale a 50% de alunos que repetiram anos de ensino e 50% nunca repetiram anos.

Relativamente ao nível motor e perante a disciplina, é uma turma que no global gosta de atividade física, tem alguns alunos que praticam atividades desportivas fora da escola, contudo apresenta alguns alunos com pouca receptividade para as práticas em sala de aula. De acordo com a bateria de testes do FITescola, metade da turma encontra-se no nível saudável, podendo constatar que os alunos que se encontram na zona saudável são aqueles que mostram maior interesse e empenho ao longo das aulas, havendo um ou outro caso excecional, mas a tendência é essa.

Ao nível de comportamento é uma turma que apresenta alguns problemas, tem alguns alunos com participações disciplinares e tem 3 alunos com módulos em atraso. Sendo uma turma heterogénea faz dela uma turma desafiante quer a nível motor quer a nível motivacional.

Capítulo II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica

Área 1 - Atividades de ensino e aprendizagem

Nesta área serão explanadas todas as atividades realizadas no contexto da prática do EP.

“Nas Atividades de Ensino – Aprendizagem, consideramos os 3 grandes domínios profissionais da prática docente: Planejamento do Ensino, a Condução do Ensino – Aprendizagem (realização) e a Avaliação.” (Guia de Estágio Pedagógico, 2022-2023).

2.1. Planejamento

O processo de EP é muito mais do que dar aulas e desenvolver atividades, é a metamorfose entre o papel do professor e o aluno uma vez que procuramos contribuir para a formação dos alunos.

Para Piéron (1996), o estágio realizado em meio escolar é o momento autêntico de convergência e de confrontação que se estabelece entre a formação teórica e o mundo real de ensino. Neste sentido, o mesmo autor afirma que o estagiário tem a sua última experiência de ensino acompanhado antes da profissionalização, num contexto desconfortável e de grande responsabilidade.

A prática letiva foi sem dúvida a tarefa que ocupou a maior parte do tempo do EP. Aqui, foram assumidas todas as tarefas inerentes à gestão de todo o processo de ensino-aprendizagem bem como a assistência das aulas dos colegas estagiários e outros professores e a participação e realização de várias atividades desenvolvidas no AET.

Das várias atividades de integração no meio, a caracterização da turma foi das primeiras tarefas a ser desenvolvida para podermos obter o máximo possível de

informação sobre a turma. Com a recolha desta informação foi possível uma atuação mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Um instrumento de planificação funciona tanto melhor, como meio auxiliar de preparação do ensino, quanto mais se consiga guiar o comportamento de planificação e aquilo que é planificado (Bento, 2003). Isto é, o planeamento permite melhorar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para o aprimorar da ação do professor. Segundo o mesmo autor, para uma melhor qualidade de ensino, o planeamento deve ser realizado a longo, médio e curto prazo. São assim divididos esses três momentos no plano anual, nas unidades didáticas e nos planos de aulas.

2.1.1. Plano Anual

De acordo com Bento (2003), o plano anual visa a preparação e realização racional do ensino, devendo desta forma conter todas as posições e decisões tomadas acerca das componentes mais relevantes da atuação didática e metodológica do professor, tais como: objetivos, conteúdos, formas de trabalho, atividades de grupos, meios, etc. Desta forma, a sua elaboração, ajuda a compreender a estruturação para um planeamento de objetivos a alcançar, objetivos esses quer para os alunos quer para o professor.

Sendo das primeiras tarefas a realizar no EP, o plano anual é um documento que contém informações essenciais para o processo de ensino, que incluiu as Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) – Atletismo e Ténis de Mesa, os Módulos - Voleibol, Ginástica de Solo e Aparelhos, Dança, Patinagem e Atividades Físicas, Contextos e Saúde, a contextualização da escola e dos alunos, a caracterização da turma, a lista de inventário, o plano anual de atividades da escola e todos os documentos de avaliação realizados ao longo do ano letivo. Como estagiário, foram sentidas inicialmente algumas dificuldades na sua elaboração, todavia foram-se dissipando ao longo da sua realização.

O processo de Estágio iniciou-se com uma intervenção na turma do 11º PB e continuou, no 3.º período, com uma intervenção na turma do 9º C.

Após uma análise às Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos do 11º ano, ao Documento Orientador 2022/2023 de Educação Física do AET, juntamente com os objetivos gerais e específicos dos módulos e UFCD do Catálogo Nacional de Qualificações, elaborou-se o plano anual referente à turma do 11º PB.

Nos cursos profissionais, ao contrário do ensino regular, os professores têm uma carga horária específica para cada módulo/UFCD, desta forma e relativamente às matérias lecionadas, as mesmas obedeceram a uma estrutura estabelecida nos cursos profissionais e foram respeitadas. De referir que os módulos faziam parte da disciplina de EF e as UFCD faziam parte da disciplina de Desportos Individuais. Desta forma, nas UFCD foram abordados o Atletismo e o Ténis de Mesa e nos módulos foram abordadas o Voleibol, Patinagem, Dança – Regadinho, Ginástica e Atividades Físicas, Contextos e Saúde II, cada uma destas matérias com o seu tempo letivo respetivo (Atletismo - 24 tempos; Ténis de Mesa – 24 tempos; Voleibol – 15 tempos; Patinagem – 12 tempos; Danças Tradicionais – 6 tempos, Ginástica – 8 tempos; Atividades Físicas, Contextos e Saúde II – 7 tempos). Com a carga horária de cada módulo e a rotação dos espaços das aulas, definido pelo grupo de EF, distribuímos as matérias ao longo do 1º e 2º períodos. No que respeita às UFCD com carga horária extensiva, a distribuição de conteúdos, tendo em conta o perfil motivacional dos alunos, foram realizadas por etapas intercalando as duas unidades ao longo o ano letivo, tentando assim não influenciar de forma negativa o interesse e motivação dos alunos ao longo do tempo. Contrariamente, nos módulos com uma carga horária mais reduzida, foi assumida uma distribuição de conteúdos por blocos.

No 3º período, e para a turma do 9º C, o processo foi semelhante ao inicial, contudo foi tido em conta a aplicação do nosso Tema-Problema, relativo ao feedback autocontrolado. Tendo o 3º período sido mais curto que os anteriores, em conjugação com o facto de ter sido o primeiro contato com a turma, (conhecimento e caracterização) e termos uma nova realidade de ensino, levou a alguns ajustes e reajustes numa fase inicial. A distribuição no tempo das matérias a lecionar (Ténis e Corfebol) de forma que os alunos

adquirissem o máximo de conhecimento e aprendizagem, passou pela distribuição equitativa por ambas as matérias (10 tempos e 9 tempos), visto não haver qualquer tipo de contato com ambas as matérias por parte a turma. No planejamento deste 3º período foram sentidas algumas dificuldades iniciais, posteriormente colmatadas pela troca de ideias e reflexões realizadas com a professora titular da turma e a professora cooperante de Estágio. Segundo Bento (2003), são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo o ano escolar para que haja um ensino eficiente.

2.1.2. Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas são partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem que visam facilitar a prática pedagógica do docente. Na sua elaboração é importante definir os objetivos específicos para cada matéria, estabelecer os objetivos que se desejam alcançar pelos alunos, planificar a sequência e extensão dos conteúdos a lecionar, estabelecer as estratégias de ensino a utilizar, identificar os recursos essenciais e desenvolver instrumentos de avaliação para verificar se os alunos alcançaram os objetivos previamente estabelecidos.

Segundo Pais (2013), a construção da unidade didática deve ser orientada para possibilitar dar resposta a questões como: “O que ensinar?”, “Quando ensinar?”, “Como ensinar?” e “Como avaliar?”.

A Unidade Didática é um instrumento pedagógico que busca promover eficiência e eficácia no processo de ensino. Não existem receitas fixas para sua concepção, pois ela deve ser adaptada às necessidades e características dos alunos e do contexto educacional. Assim como o planejamento anual, a unidade didática é flexível e pode ser ajustada conforme necessário, fornecendo uma base e orientação, mantendo-se alinhada com objetivos estabelecidos inicialmente.

Deste modo, procuramos criar um documento que fosse ajustado ao contexto, tendo sempre por base a mesma estrutura em todas as Unidades Didáticas, e que este fosse

o mais prático possível e operacional. Assim, as unidades didáticas das diferentes matérias de ensino assumiram a mesma base estrutural, no qual estava contemplado um contexto da modalidade, os objetivos traçados após a avaliação diagnóstica, os conteúdos e a sua distribuição no tempo, os recursos disponíveis e por fim as estratégias de ensino a implementar.

Na construção das Unidades Didáticas, uma das primeiras dificuldades sentidas passou pela diferenciação dos objetivos por grupos de níveis, e conseqüentemente na seleção dos conteúdos a abordar. Outra das dificuldades sentidas foi na parte da extensão e seqüência de conteúdos, tendo sido esta algumas vezes ajustada de acordo com os objetivos e o desempenho dos alunos ao longo das aulas. Apesar das dificuldades iniciais, foi sempre adotada uma postura de reflexão construtiva acerca de todas as decisões tomadas até então. Com o decorrer das aulas e com a experiência adquirida na concepção das Unidades Didáticas, as dificuldades foram ultrapassadas ao longo do tempo, conseguindo assim perceber e adaptar os objetivos e as estratégias de acordo com a progressão geral da turma.

2.1.3. Planos de Aula

O plano de aula, é o último momento de planeamento antes da realização e é a operacionalização de todo o processo de ensino aprendizagem, constituindo-se com um instrumento de suporte para o professor.

O plano de aula utilizado durante o EP, foi construído no início do ano letivo em conjunto com o núcleo de estágio e adota uma estrutura organizacional definida na literatura em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final. (Bento, 2003; Quina, 2009). O mesmo veio a tornar-se numa ferramenta útil e fundamental do processo de ensino-aprendizagem utilizado no decorrer do EP desde a primeira aula lecionada até à última aula.

De acordo com Batalha (2004), o plano de aula é apresentado como o ponto de equilíbrio entre o planejamento e a realidade da aula propriamente dita, tendo em consideração a altura do ano, a duração da aula e o tema que se pretende.

A estrutura do plano de aula foi formada por um cabeçalho inicial e por uma tabela dividida em várias colunas onde constavam informações e ilustrações. No cabeçalho inicial constavam informações sobre a matéria de ensino, data, hora, tempo de aula, espaço físico, número de alunos, recursos materiais, estilos de ensino e por último, mas de extrema importância, os objetivos da aula. Os objetivos propostos no plano de aula são o elemento-chave do mesmo, pois é a partir dos objetivos que poderemos desenvolver os exercícios e restantes elementos de construção do plano de aula. No “corpo” do plano de aula, constavam a duração detalhada do tempo de aula, os objetivos específicos da aula, a operacionalização dos exercícios, as componentes críticas e os critérios de êxito. Por fim, o plano de aula apresentava uma pequena tabela que servia para a fundamentação e justificação do mesmo.

O plano de aula, para além de servir como guia, permitiu-nos uma maior segurança e orientação na realização das várias tarefas da aula e eventuais constrangimentos passíveis de ocorrerem durante a mesma. Os planos de aula sempre foram cuidadosamente planejados e refletidos antes da sua aplicação, visando a não replicação de erros cometidos anteriormente.

2.2. Realização

Segundo Bento (2003, p. 15), “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade”.

Após todas as tarefas de planejamento e sua análise, o professor é confrontado com as tarefas de realização do ensino. É nesta fase do processo ensino-aprendizagem que é posto em prática um conjunto de aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da

formação. Aqui, surgem os maiores dificuldades e desafios, onde é necessário a utilização de várias estratégias de ensino para que este seja o mais eficaz possível.

Segundo Siedentop (1998), a ação pedagógica do professor na perspectiva da realização é dividida em quatro dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina. Estas dimensões estão fortemente interdependentes entre si, o que torna o domínio destas dimensões complexo.

2.2.1. Dimensão Instrução

A instrução decorre da passagem de matéria por parte do professor para o aluno e é baseada em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que o professor utiliza para a transmissão dessa matéria. De acordo com Quinas (2009), a instrução visa fornecer informações sobre “o que e o como fazer”, justificar/fundamentar a prática, e manter elevados os níveis de motivação dos alunos. Ainda, o mesmo autor refere que o professor pode instruir os seus alunos no início da aula, antes das situações de aprendizagem, na realização dos exercícios (feedback) e no balanço final da aula.

Na instrução, existem várias técnicas de intervenção pedagógica que podem ser utilizadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Algumas dessas técnicas incluem a preleção, que deve ser objetiva e clara não se estendendo em demasia, o feedback que contempla a informação de retorno sobre a intervenção do aluno, o questionamento que deve colocar os alunos a refletir sobre o tema e por fim a demonstração podendo ter como agente de ensino o professor ou o aluno. Estas técnicas têm um papel fundamental no empenho dos alunos e na eficácia da aprendizagem.

No decorrer da prática pedagógica e numa fase mais inicial, a preocupação com a instrução passou por diminuir o tempo desta, favorecendo um tempo de empenhamento motor maior. Para além de pretender proporcionar um maior tempo de prática aos alunos, percebemos que, com instruções demasiadas extensas a probabilidade para comportamentos desviantes era maior e que os alunos não captavam a informação

desejada. Deste modo e com o objetivo para uma instrução eficaz, os objetivos foram sempre referenciados, as situações de aprendizagem a realizar eram contextualizadas com os objetivos da aula, e eram também mencionadas as dinâmicas organizacionais e informações relevantes.

A demonstração com o propósito de permitir aos alunos uma melhor percepção do que se pretende, de acordo com os objetivos, assume duas funções: servir para que os alunos observem e vejam como se executa corretamente um determinado exercício, ou servir para que os alunos observem o que estavam a fazer de forma incorreta no exercício. Ao longo das aulas, optamos por ser eu a realizar a demonstração, pedindo por vezes a um aluno com capacidade para o fazer. Segundo Rink (2014), os alunos devem ser chamados para demonstrar quando o professor acredita que eles são capazes de demonstrar corretamente o movimento. O facto de a maioria das vezes ter sido eu a realizar a demonstração deveu-se a não acreditar nos alunos para a realização correta do movimento e a não querer colocar os alunos em posições desconfortáveis em frente aos colegas. Para Mesquita e Rosado (2011, p. 98): “a demonstração de aspetos incorretos deve ser realizada por bons alunos/atletas ou pelo professor/treinador e não por atletas com dificuldades, evitando a humilhação que essa situação pode acarretar”.

Durante a demonstração, torna-se importante o reforço de pequenos aspetos acerca das componentes críticas relevantes para o professor, funcionando como complemento à demonstração e servindo de foco para o aluno. As demonstrações realizadas ao longo das aulas tiveram sempre em conta as estratégias definidas por Ryan *et al.*, (2016): conhecer as componentes críticas do movimento a realizar; colocar do modelo de forma que todos os observadores (alunos) possam ver a habilidade a ser demonstrada; realizar da demonstração em vários ângulos para permitir ao observador analisar a habilidade em diferentes óticas; demonstrar com e sem equipamento para que o observador analise ambas as situações; realizar o movimento lentamente para uma melhor observação, mais ainda em habilidades complexas; por último realizar a habilidade motora da sua forma global para partes.

Como referido já referido anteriormente, a instrução pode ocorrer em vários momentos ao longo da aula. Durante a execução dos diversos exercícios a instrução é efetivada através do feedback que segundo Januário (1996, pp. 116-117), é definido “pelo comportamento do ensino que consiste na reação do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como fez.”. No mesmo sentido para Mesquita & Graça (2011), o feedback tem por objetivo modificar a resposta motora dada pelo aluno na atividade, no sentido da aquisição ou realização da mesma.

O feedback caracteriza-se pelo comportamento do professor de reação à resposta motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade (Mesquita & Graça, 2011).

A aplicação do feedback ao longo das aulas foi sendo melhorada, tendo sido menos conseguida numa fase inicial do estágio, devido a uma preocupação maior em outras dimensões da realização, e também pelo facto de não haver uma correta seleção da informação a ser transmitida. Construir o feedback e perceber como utilizá-lo tornou-se fundamental. Ao transmitir todas as componentes críticas associadas a uma habilidade e não determinar o que será o mais importante, pode diminuir a qualidade do feedback e o tornar mais confuso. Na perspetiva de desenvolvimento do aluno ao nível da aprendizagem, procuramos utilizar feedback contextualizado e que se relacionasse com os objetivos comportamentais da situação de aprendizagem, numa lógica de potencializar ganhos de aprendizagem subjugados às matérias de ensino. Tal como é referido por Mesquita e Rosado (2011, p. 89) “(...) importa reconhecer que intervenção de carácter meramente apreciativo (positiva ou negativa) não contém nenhuma informação específica acerca do que se fez e do que se deve fazer de seguida para melhorar, pelo que é menos importante do ponto de vista da facilitação das aprendizagens motoras”. Em contrapartida, Bento *et al.*, (1999, p. 181) refere que “(...) os professores com conhecimento da matéria mais profundo e organizado tendem a fornecer uma instrução de maior qualidade, caracterizada pelo estabelecimento de ligações entre os conceitos,

pela utilização de formas variadas e apropriadas de representação dos conteúdos e pela participação ativa e significativa dos alunos.”

Para além da construção do feedback, no decorrer das aulas, houve a preocupação quanto à frequência do mesmo e quanto à sua diversificação. Segundo Mesquita e Rosado (2011), o aluno deve receber uma quantidade desejável de informação acerca das suas ações motoras e que esta seja de qualidade. Desta forma, procurámos sempre usar mais que um tipo de feedback, cada um com o seu objetivo. O feedback descritivo para o aluno conhecer os aspetos a melhorar, o avaliativo para dar reforço positivo ao aluno, e o prescritivo para transmitir ao aluno o que ele devia reproduzir para melhorar a sua ação. O feedback era dado individualmente de modo a corrigir o aluno, em grupo e de forma coletiva quando o erro era comum à turma.

A evolução nesta dimensão de intervenção pedagógica foi sem dúvida notória ao longo do EP, contribuindo quer para evolução dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, quer para mim enquanto futuro professor.

No que toca à turma do 9º C, a importância da intervenção no processo ensino-aprendizagem, aumentou devido a tratar-se de uma turma com faixa etária menor que a do 11º PB, logo com menores capacidades cognitivas e reflexivas. A forma como a intervenção foi realizada e o tipo de linguagem foram alteradas para conseguir chegar a toda a turma. Ao longo das aulas foi necessária uma maior insistência na demonstração após instruções por forma a que todos os alunos entendessem e compreendessem os exercícios. Ao nível do feedback houve, em quase todas as intervenções, a necessidade de acompanhar o mesmo com demonstração, tornado a aprendizagem dos alunos mais eficaz. Foi essencial a diversificação de feedbacks quer quanto à sua direção, forma e objetivo. Tornou-se num desafio conseguir oferecer, de forma equitativa, as mesmas condições de aprendizagem a todos os alunos.

2.2.2. Dimensão Gestão

Entende-se como uma gestão eficaz de uma aula, aquela que consiste num comportamento do professor que consiga produzir um elevado índice de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um uso eficaz do tempo de aula e um número reduzido de comportamentos inapropriados. Segundo Quina (2007), na dimensão gestão estão incluídas todas as medidas que visam melhorar a qualidade de gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e da organização do grupo de trabalho.

Ao longo da realização do EP, foram empregues diversas estratégias de gestão que permitiram um uso eficaz do tempo de aula, desde logo, através da introdução de critérios de gestão no plano de aula como a definição antecipada do tempo gasto em cada tarefa, a organização das diferentes tarefas no espaço de sala de aula, os materiais a utilizar ao longo da aula, e a disposição dos alunos nas tarefas e ao longo da aula. Apesar deste planeamento prévio realizado através do plano de aula, todas as estratégias utilizadas eram passíveis de melhoria aula após aula, desde a organização dos alunos, do material e das tarefas. Como todas as aulas de EF eram e são únicas, todas elas contribuíram para uma aprendizagem contínua aula após aula.

As estratégias e procedimentos adotados ao longo das aulas, de modo a que a gestão da aula fosse a mais eficaz possível passaram por: os alunos chegarem dentro do tempo estabelecido para o início da aula; montagem do material, sempre que possível, antes do início da aula; promoção da automatização dos alunos nas rotinas organizativas da aula; utilização do material, sempre que possível, de exercício para exercício; formação prévia dos grupos de trabalho; racionalização do espaço de sala de aula.

No que toca à gestão dos alunos, o professor deverá ser o mais objetivo e sucinto possível nas diferentes transições ao longo da aula entre as diferentes tarefas e parte inicial e final da aula, pois estas são as transições onde os alunos por vezes têm comportamentos desviantes.

Uma das dificuldades sentidas nesta dimensão numa fase inicial do estágio, passou por definir e ajustar os tempos das tarefas à realidade, pois não havia a noção do

tempo necessário para a execução de cada tarefa nem de como a turma reagiria à mesma. É evidente que com o avançar das intervenções e com um conhecimento da capacidade de resposta por parte da turma, essas dificuldades foram-se eliminando.

Em relação à intervenção da turma do nono ano, um desafio desde logo encontrado, no que diz respeito a esta dimensão, foi a gestão do tempo das aulas com duração de 45 minutos, isto porque até então, não tinha tido qualquer contacto com aulas de 45 minutos. Desde a primeira aula de 45 minutos demos conta da extrema importância do plano de aula, por forma a conseguir uma melhor gestão de aula e uma maximização do tempo da mesma. Uma das estratégias para ultrapassar esta dificuldade passou essencialmente pela escolha de exercícios conhecidos pelos alunos e simples, quer de organização, quer de instrução.

Apesar de se tratar de outro nível de ensino, não verificamos grandes diferenças ao nível da dimensão gestão. Muitas das estratégias utilizadas ao longo do 3º período passaram por estratégias anteriormente utilizadas na turma do 11º PB.

2.2.3. Clima/Disciplina

Segundo Siedentop (1998), o clima diz respeito aos comportamentos do professor relacionadas com as interações pessoais e humanas que resultam na criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Para o mesmo autor a disciplina prende-se com os procedimentos do professor relacionadas com a promoção de comportamentos apropriados. As duas dimensões estão intimamente relacionadas e são fortemente afetadas pela gestão e pela qualidade da instrução.

O estabelecimento de bom clima e disciplina em sala de aula esteve sempre presente desde a primeira aula, dando especial relevância à primeira aula para esse objetivo. Uma das preocupações nessa mesma aula passou pelo estabelecimento de algumas regras e dinâmicas organizacionais, tendo em consideração o fomento de um bom clima e uma boa disciplina. Desde o início que assumimos o cumprimento de

determinadas regras, demarcando uma posição inflexível, mas o mesmo tempo de proximidade com a turma promovendo uma interação saudável e de respeito mútuo.

Apesar do receio inicial, a realidade que encontramos com a presente turma foi positiva. Sendo uma turma do 11º ano de escolaridade, marcada pela heterogeneidade de comportamentos e níveis motivacionais e de participação, a adoção de estratégias foi fundamental desde o início para conseguir captar a atenção e o interesse dos alunos. Ao longo das aulas, as regras estabelecidas com os alunos tiveram de ser lembradas devido à existência de alunos que perturbavam e influenciavam o sucesso de outros.

Com o objetivo de manter os alunos interessados e motivados para a prática, o professor deverá ser original e criativo na elaboração do plano de aula, visando sempre o melhor para os alunos, desde a promoção de um tempo útil de aula mais elevado, à envolvência dos alunos na organização das tarefas. Ainda, com o objetivo de comprometer os alunos para com a disciplina e de reduzir os comportamentos de desvio o professor deve, planificar as aulas proporcionando o maior tempo de prática possível, motivar os alunos colocando-lhes situações de forma a superar as suas dificuldades, promover um ambiente de respeito e entreajuda durante as aulas, realizar exercícios lúdicos que tenham a ver com a modalidade da unidade didática de forma a motivar os alunos, e deve também realizar tarefas com competição e desafios.

No que diz respeito à turma do nono ano, e apesar de a turma apresentar no geral bom comportamento e ter regras de disciplina implementadas, a maior dificuldade enfrentada neste ciclo de ensino foram relacionados com alguns comportamentos de desvio, fruto da imaturidade dos alunos. Estes comportamentos de desvio eram verificados, na sua maioria, quando os alunos não se encontravam em empenhamento motor, o levou à procura de um maior envolvimento dos alunos na organização das tarefas e a uma maior responsabilização dos alunos na aprendizagem.

2.3. Avaliação

Segundo Bento (2003), a avaliação juntamente com planificação e a realização no ensino, é uma tarefa central do professor importante e necessária para o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação é uma ação contínua, imprescindível ao processo de ensino e aprendizagem. Avaliar é um processo sistemático com o objetivo de determinar em que medida os objetivos educativos foram atingidos permitindo elaborar um juízo de valor que leva a uma tomada de decisão.

Segundo Nobre (2009), a avaliação, numa perspetiva educativa, é definida como um processo de recolha sistemática de informação possibilitando a formulação de juízos de valor, de maneira a facilitar a tomada de decisões.

Ao assumir-se como um processo contínuo, a avaliação realiza-se em diferentes momentos, representando-se das seguintes formas: Avaliação diagnóstica, com objetivo de verificarmos as capacidades dos alunos e estabelecer os objetivos para que os mesmos os alcancem com sucesso; Avaliação formativa, onde são tiradas informações acerca do desempenho, das dificuldades e das atitudes dos alunos; Avaliação sumativa, que visa aferir se os objetivos foram atingidos, e classificar o desempenho do aluno.

Neste domínio avaliativo, Matos (2014), defende que o professor estagiário deve realizar as diferentes modalidades de avaliação, definir formas e objetivos de avaliação, elaborar instrumentos de avaliação, especificar estratégias adequadas às tarefas a avaliar, tratar os dados com eficácia pedagógica e por último refletir sobre os dados obtidos.

2.3.1. Avaliação Formativa Inicial

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas.

A avaliação formativa inicial pode ter lugar em qualquer parte do processo de ensino, aquando do início de uma nova unidade didática ou quando o professor identifica pertinência em aferir as dificuldades reveladas pelos alunos numa determinada matéria. Esta avaliação pode ser realizada através de observação direta ou através de testes diagnósticos, focados em temas e objetivos relacionados.

A avaliação formativa inicial foi realizada através de observação direta dos alunos, através de um instrumento de avaliação construído pelo núcleo de estágio e adaptado posteriormente por cada um dos elementos. Na construção do instrumento tivemos em conta que este deveria de ser de fácil preenchimento e objetivo, de modo a reduzir o tempo despendido no processo e a facilitar o mesmo. Nas primeiras avaliações realizadas, pudemos verificar que os instrumentos de avaliação não eram de fácil aplicação levando a muito tempo despendido para o efeito. A falta de experiência em avaliar também contribuiu para o aumento desse tempo. Neste sentido, os instrumentos da avaliação formativa inicial foram alvo de reformulações e reajustes a nível dos conteúdos a observar e dos parâmetros de avaliação.

Estas avaliações permitiram identificar e clarificar as dificuldades e aptidões dos alunos nas diferentes matérias, situando-os nos níveis de especificação e complexidade das aprendizagens: nível introdutório (I), nível elementar (E) e nível avançado (A). Desta forma foi possível planear as aulas e os conteúdos a abordar, em função do nível dos alunos.

2.3.2. Avaliação Formativa

Segundo Ribeiro (1999), “A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.”

Esta avaliação é um processo permanente e contínuo que proporciona ao aluno e ao professor informações acerca do desenvolvimento das suas competências. Com esta

informação pudemos refletir e reestruturar as estratégias, utilizadas durante a unidade didática.

De acordo com Allal (1986), citado por Rosado *et al.*, (2002) a recolha de dados para a realização deste tipo de avaliação deve ter em conta os seguintes procedimentos: (1) a recolha de informação do desempenho cognitivo - realizado através de fichas de trabalho, questões colocadas pelo professor; (2) o desempenho motor dos alunos - procurando perceber as dificuldades de aprendizagem que os mesmos apresentavam; (3) interpretação da informação recolhida - tentando desta forma realizar adaptações às atividades pedagógicas apresentadas com o intuito de auxiliar os alunos no delineamento dos caminhos que lhes permitam a concretização de uma determinada tarefa.

Desta forma, a avaliação formativa deve seguir uma sequenciação de etapas determinantes que passam pela recolha de informação, pela interpretação de informação, e por último pela adaptação dos métodos de ensino e suas atividades/objetivos consoante a interpretação efetuada das informações recolhidas.

Esta avaliação foi realizada ao longo das aulas nas diferentes matérias em cada módulo e UFCD, tendo sido realizada através da observação direta das tarefas realizadas nas aulas. O registo desta avaliação foi feito por meio de apontamentos tirados durante a prática letiva através de instrumentos utilizados na avaliação formativa inicial adaptados posteriormente a este tipo de avaliação. Uma das dificuldades iniciais sentidas na observação foi em querer avaliar todos os alunos ao mesmo tempo de forma detalhada o que tornava este tipo de avaliação morosa e complicada. Desta forma, houve a necessidade de realizar a avaliação ao longo de várias aulas analisando pequenos grupos de alunos por aula, ao invés de toda a turma, recolhendo assim informações significativas e detalhadas dos alunos observados.

2.3.3. Avaliação sumativa

De acordo com Ribeiro (1999), a avaliação sumativa tem com objetivo ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade didática, de forma a aferir resultados já recolhidos em avaliações formativas e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. A avaliação sumativa ao realizar uma apreciação global acerca do desempenho e desenvolvimento de cada aluno nas aprendizagens e competências, esta pode ser realizada no fim de um segmento de aprendizagem, seja ele uma unidade didática, parte do programa ou a sua totalidade. Neste sentido a avaliação sumativa correspondeu à fase de balanço das atividades e permitiu a atribuição de uma nota relativa aos módulos lecionados. Permitiu ainda transmitir um feedback referente aos conteúdos e às estratégias de intervenção pedagógica, metodológica e científica utilizadas.

A avaliação sumativa, no domínio psicomotor, foi realizada a maior parte as vezes nas últimas aulas destinadas a cada matéria, com a realização de tarefas e exercícios conhecidos pelos alunos ao longo das aulas do respetivo módulo/UFCD. Estas aulas assumiram também a mesma estrutura que as restantes por forma a não influenciar a prestação dos alunos no momento da avaliação.

Relativamente ao domínio cognitivo, a avaliação foi realizada ao longo das aulas, através de questionamento, fichas de trabalhos e fichas de avaliação, estas últimas realizadas no final dos períodos contendo as matérias abordadas ao longo dos mesmos.

Área 2 - Atividades de organização e gestão escolar

Para desempenhar as atividades de organização e gestão escolar ao longo do ano letivo, foi decidido o acompanhamento de um cargo de gestão intermédia. Neste sentido, foi realizada a assessoria ao cargo de Diretor de Turma do 11ºPB do Curso Profissional de Técnico de Desporto, turma essa onde foi realizada a intervenção pedagógica ao longo do ano letivo.

O Diretor de Turma assume uma grande importância em toda a comunidade escolar. Para além de todo o trabalho burocrático e de liderança face à turma e aos professores que nela lecionam, o cargo de diretor de turma assume um papel relevante na vida dos alunos, ao estabelecer-se como um elo de ligação entre a escola e a família, sendo por vezes um mediador de conflitos.

Para um conhecimento e compreensão do cargo, foi necessário a realização e participação em determinadas tarefas/atividades tais como: organização do dossiê da turma; preparação e participação nos conselhos de turma; atendimento aos encarregados de educação; atendimento aos alunos; justificação de faltas. Muitas destas tarefas eram realizadas às segundas-feiras das 9H00 – 10H00, horário estabelecido desde o início do acompanhamento do cargo.

Numa fase mais inicial, muito do trabalho passou por compreender e perceber todo o trabalho desenvolvido na execução do cargo. Pudemos perceber neste período a grande importância do diretor de turma nas reuniões de conselho de turma e a capacidade de trabalho que este deve apresentar para a preparação e condução das mesmas. Após a fase inicial, as atividades incidiram mais na organização do dossiê da turma, justificação de faltas no “INOVAR” e atendimento aos encarregados de educação. No terceiro período apesar da continuação da assessoria ao cargo, houve uma diminuição das tarefas/atividades, justificada pela ida da turma para estágio.

Ao longo do processo de assessoria foi realizado um acompanhamento ativo e contínuo que nos permitiu atingir os objetivos previstos inicialmente. O acompanhamento do cargo, deu-nos a possibilidade de auxiliar e colaborar com a Diretora de Turma na coordenação, orientação e operacionalização das várias atividades realizadas.

Área 3 - Projetos e parcerias educativas

Com o objetivo de cumprir com as metas estabelecidas para esta área, o núcleo de estágio desenvolveu duas atividades desportivas ao longo do EP. Para além das duas atividades desenvolvidas, o núcleo de estágio teve um acompanhamento próximo dos vários grupos de equipa do Desporto Escolar.

As atividades desenvolvidas, por decisão do núcleo, consistiram na realização de um Projeto relacionado com a Olimpíada Sustentada – “*Crescer a Brincar – Joga com Equidade*” e um Torneio de Remo Indoor (Anexo 12).

O Projeto da Olimpíada Sustentada intitulado “Crescer a Brincar – Joga com Equidade”, teve como objetivo a promoção da saúde e bem-estar através da prática de atividade física, fomentando a importância da equidade de género através da realização de determinadas tarefas desportivas. A atividade consistiu na realização de várias atividades desportivas direcionadas para os alunos do 3º e 4º anos do AET. Os alunos em grupos participaram em diversas atividades desportivas divididas por 7 estações. As 7 estações foram construídas de forma a conseguirmos transmitir aos alunos o tema desenvolvido com o projeto. Na atividade, que se desenvolveu no dia 30 de março de 2023 no pavilhão desportivo da Escola Secundária de Tábua, participaram 155 alunos do 3º e 4º ano, 16 alunos do ensino profissional da turma 11º PB e 10 professores do AET.

O Torneio do Remo Indoor foi desenvolvido entre os dias 8 e 17 de maio de 2023 e destinou-se a todas as turmas do ensino secundário do AET. Para além de responder à necessidade de adquirir competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos, o Torneio de Remo Indoor teve como principal objetivo a promoção da prática desportiva. No torneio participaram 186 alunos que disputaram, por eliminatórias, uma prova de remo de 750 metros.

Área 4 – Atitude ético-profissional

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário” (Guia de Estágio Pedagógico 2022-2023).

Ao longo do EP, procuramos sempre uma postura ético-profissional adequada ao assumimos responsabilidades e deveres que regem e disciplinam o exercício da profissão, não só através da criação de uma conduta pessoal adequada, bem como da criação de boas relações com toda a comunidade escolar. Desde logo, procurámos incutir e transmitir valores como o respeito, a responsabilidade, a igualdade, a empatia, a solidariedade, a justiça, a coragem, a honestidade e também o bem individual e coletivo.

O compromisso com as aprendizagens foi desde logo uma preocupação e o nosso foco principal. Tivemos a preocupação em reunir informação sobre as matérias lecionadas por forma a transmitir conteúdos corretos. Sempre que surgiam dúvidas procurámos colmatar as mesmas através da pesquisa sobre o assunto e da partilha de informação com o grupo disciplinar. Houve um trabalho reflexivo e crítico individual e em conjunto com o Núcleo de Estágio que se manifestou numa elevação da intervenção pedagógica. Tivemos ainda a preocupação de participar em ações de formação que enriqueceram os nossos conhecimentos e que contribuíram para um melhor desempenho. (Anexo 13, 14, 15 e 17)

A disponibilidade para com os alunos e para com a escola foi total. Desde as atividades desportivas realizadas no AET, ao acompanhamento dos alunos nas formações externas ao Agrupamento, às atividades e encontros do Desporto Escolar e ainda às reuniões de grupo. Apresentamos sempre uma postura participativa e contributiva partilhando as nossas ideias e escutando as ideias dos outros.

O EP, verificou-se ser muito enriquecedor, contribuindo para um elevar de conhecimentos através da partilha de experiências, da troca de opiniões e do envolvimento nas diversas tarefas realizadas ao longo do ano letivo.

Capítulo III – Aprofundamento do tema-problema

FEEDBACK AUTOCONTROLADO E APRENDIZAGEM MOTORA – O PAPEL DA PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA

3.1. Nota Introdutória

O tema-problema surgiu no âmbito do EP referente ao 2.º ciclo de estudos do Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário e está relacionado com o feedback.

No decorrer das aulas, foram sentidas algumas fragilidades no que diz respeito à forma de comunicar. A maneira sucinta de como a informação era transmitida aos alunos influenciava por vezes o processo de ensino-aprendizagem. Nas reflexões finais de cada aula e nas considerações que fazíamos em grupo de estágio, uma das dificuldades iniciais que apontávamos era relacionada com o feedback. Existia uma certa inquietude em transmitir feedback e verbalizá-lo em momento oportuno. Se por um lado havia a necessidade de utilizar mais feedback, por outro lado, havia a necessidade de saber sobretudo quando e como utilizá-lo em benefício da aprendizagem do aluno.

O feedback como um dos fatores importantes no processo de aquisição de habilidades motoras tem vindo a ser estudado ao longo dos anos (Batista, 2018; Chiviacowsky & Tani, 1993, 1997; Chiviacowsky & Wulf, 2002, 2005; Janelle *et al.*, 1995; Tani *et al.*, 2004; Vieira, 2012) com um aumento do número de estudos sobre o conhecimento de resultados, em relação à sua informação quanto ao seu conteúdo, quantidade e aspetos temporais. Em relação à quantidade de feedback, são várias as possibilidades de manipulação quanto ao feedback que o aluno recebe, sendo o feedback autocontrolado uma delas.

No feedback autocontrolado, há a possibilidade de o aluno participar mais ativamente no processo de aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de decidir quando e com que frequência quer receber feedback (Chiviacowsky & Wulf, 2002). Atualmente, são vários os estudos que têm demonstrado, em situações diferentes, que o feedback autocontrolado é mais efetivo para a aprendizagem que o feedback controlado externamente. (Batista, 2018; Chiviacowsky *et al.*, 2005; Chiviacowsky *et al.*, 2006; Chiviacowsky *et al.*, 2008; Janelle *et al.*, 1995; Janelle *et al.*, 1997; Chiviacowsky & Wulf, 2002, 2005). Perante o exposto, o tema-problema debruça-se sobre o feedback autocontrolado.

3.2. Revisão da Literatura

A aprendizagem motora é descrita por vários autores como um conjunto de processos dinâmicos, associados à experiência e prática motoras, que permitem a aquisição e modificação de comportamentos. Para Schmidt (1988), Schmidt e Wrisberg (2001), a aprendizagem motora é um processo de mudanças internas que proporcionam ao aluno a capacidade de produzir uma determinada tarefa motora e resulta em mudanças nos domínios motor, afetivo-social e cognitivo. Neste processo complexo, são muitas as variáveis que podem interferir no processo de aprendizagem motora, que segundo Chiviacowsky e Wulf (2005) podem estar associadas ao ambiente de aprendizagem, à tarefa a ser aprendida ou às características dos alunos. Das variáveis que interferem no processo de aquisição de habilidades motoras, o feedback tem sido objeto de grande interesse e considerado como importante no processo de aprendizagem.

Segundo Schmidt & Lee (2014), o feedback diz respeito à informação que o aluno recebe durante ou após a execução da tarefa, sobre a diferença entre o seu desempenho e o objetivo final da tarefa. O feedback está associado à correção de desvios em relação aos objetivos estabelecidos anteriormente (Salmoni, *et al.*, 1984) e tem sido definido como toda a informação de retorno sobre um determinado movimento realizado (Tani, 1989; Schmidt, 1993; Magill, 2000).

O feedback pode ser classificado de acordo com a sua origem, em feedback intrínseco e feedback extrínseco. O feedback intrínseco, segundo Magill (2000), advém da análise realizada pelo próprio aluno por meio do seu sistema sensorial, como consequência natural da realização de uma habilidade motora. O feedback extrínseco, segundo Schmidt e Wrisberg (2001), refere-se à informação recebida pelo aluno, que advém de fontes externas em complementação ao feedback intrínseco. Para Solmoni *et al.*, (1984), a necessidade de haver feedback extrínseco ou não, está relacionada com estágio da aprendizagem no qual o aluno se encontra e com a complexidade da tarefa.

O fornecimento do feedback extrínseco é apresentado com base no aspeto da execução da habilidade motora ao qual a informação se refere. Segundo Magill (2000), o feedback extrínseco é dividido em duas categorias, o conhecimento de performance, informação acerca do padrão de movimento realizado pelo aluno para alcançar o objetivo da tarefa e o conhecimento de resultados, informação dada acerca do resultado de um movimento relativamente ao objetivo da tarefa. Das categorias do feedback extrínseco, o CR é o que mais tem sido estudado e considerado como uma das variáveis mais pertinentes no processo de aprendizagem (Salmoni *et al.*, 1984; Magill, 2000; Tani, 1998; Batista, 2018; Barros *et al.*, 2019; Januário *et al.*, 2019).

Com o desenvolvimento de estudos acerca do feedback no campo da aprendizagem motora, a visão de que o feedback quanto mais frequente, preciso e imediato melhor, tem sido contrariada por vários estudos. Foi a partir de um artigo de revisão de Salmoni *et al.*, (1984), que esta visão começou a ser posta em causa. Com esta nova linha de pensamento surgiram os primeiros estudos relacionados com o feedback autocontrolado (Schmidt, 1989; Schmidt *et al.*, 1990; Janelle *et al.*, 1995).

Segundo Vieira (2012), o feedback autocontrolado “consiste na forma de fornecimento em que o aprendiz controla o momento o recebimento da informação”. Neste tipo de aprendizagem o aluno decide quando quer receber informação (Chiviakowsky, 2005) e passa a atuar de forma mais ativa no processo de aprendizagem (Chiviakowsky & Wulf, 2005). Neste sentido e segundo Wulf (2007), os alunos quando têm mais autonomia, ficam mais motivados e mais empenhados na aprendizagem,

levando a uma melhor retenção de habilidades. Isto tem sido demonstrado em vários estudos nos quais os alunos que autocontrolaram algumas das variáveis da prática superaram os alunos que não tinham esse autocontrole (Batista, 2018; Janelle, *et al.*, 1995; Januário *et al.*, 2019; Ste-Marie *et al.*, 2013).

Os estudos que tentaram encontrar as razões dos benefícios da prática autocontrolada para a aprendizagem motora detetaram, que para além da motivação, o processamento de informações (Janelle *et al.*, 1995) e a adequação às necessidades dos alunos (Chiviacowsky & Wulf, 2002, 2005) podem desempenhar um papel importante neste processo.

A motivação é justificada pela perceção de autonomia e perceção de competência (Ste-Marie *et al.*, 2013). A competência, juntamente com a autonomia, é considerada uma necessidade psicológica básica, essencial para o crescimento psicológico contínuo e bem-estar (Ryan & Deci, 2000), e a crença do indivíduo, em relação à sua competência para produzir determinadas tarefas também está ligada ao desempenho em vários domínios (Bandura, 1993; Hutchinson *et al.*, 2008). Considera-se que o grau em que o aluno acredita na sua eficácia afeta a qualidade dos seus processos cognitivos, afetivos e decisórios, com efeitos na sua motivação e intenção de persistir nos seus objetivos planeados (Bandura, 2012). Alguns dos estudos identificaram que os alunos que podiam solicitar feedback de acordo com as suas necessidades individuais, tendem a solicitar feedback após considerarem boas tentativas, o que permite que eles se sintam competentes ao longo do processo de aprendizagem (Chiviacowsky, 2014; Grand *et al.*, 2015).

O controlo de alguns aspetos da prática, como o feedback, pode aumentar o processamento de informações devido a processos de avaliação, correção e deteção de erros ao longo do processo de aprendizagem (Janelle *et al.*, 1995). A necessidade constante dos alunos avaliarem o seu próprio desempenho para determinarem quando solicitar feedback exige um maior esforço cognitivo. Este processo de avaliação constante, estimulado pelo feedback autocontrolado, parece fortalecer tanto a

representação mental da habilidade na memória do aluno quanto o uso do feedback intrínseco. (Carter & Ste-Marie, 2016; Chiviacowsky & Wulf, 2005; Grand *et al.*, 2015).

A condição de autocontrole permite aos alunos adaptarem o seu contexto de prática às suas necessidades individuais, pois diferentes estratégias de solicitação de feedback são usadas durante a prática (Chiviacowsky & Wulf, 2002, 2005). A solicitação de feedback é feita quando o aluno julga necessário recebê-lo e ocorre no geral depois dos alunos pensarem que obtiveram uma boa tentativa. (Chiviacowsky & Wulf, 2002, 2005; Figueiredo *et al.*, 2018).

3.3. Objetivo

O presente estudo tem como objetivo verificar os efeitos do feedback autocontrolado e o papel da percepção de competência na aprendizagem motora.

3.3.1. Objetivos Específicos

Analisar os efeitos da condição de autocontrole de feedback, na aprendizagem motora.

Analisar o papel da percepção de competência nas diferenças de resultados entre grupos.

3.3.2. Hipóteses de Estudo

Resultados gerais:

H0 - alunos com autonomia para solicitar feedback obtêm idênticos resultados de aprendizagem, em relação a alunos que recebem feedback sem autonomia para determinar o momento da sua recepção.

H1 - alunos com autonomia para solicitar feedback obtêm resultados superiores de aprendizagem, em relação a alunos que recebem feedback sem autonomia para determinar o momento da sua recepção.

Percepção de Competência:

H0 – alunos com autonomia para solicitar feedback obtêm idênticos resultados de percepção de competência, em relação a alunos que recebem feedback sem autonomia para determinar o momento da sua recepção.

H1 - alunos com autonomia para solicitar feedback obtêm resultados superiores de percepção de competência, em relação a alunos que recebem feedback sem autonomia para determinar o momento da sua recepção.

3.4. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa experimental e o seu design é uma replicação dos estudos de Vieira (2012) e Batista (2018).

3.4.1. Amostra

A amostra envolvida no estudo foi aleatória por conveniência, composta por 46 alunos destes, 12 pares do mesmo sexo masculino (52%) e 11 pares do sexo feminino (48%) com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos, das turmas do 8ºA, 8ºB e 9ºC do AET.

Os alunos foram instruídos previamente sobre os objetivos e procedimentos do estudo, tendo participado como voluntários e com consentimento livre e esclarecido pelos responsáveis.

3.4.2. Tarefa e Instrumentos

A tarefa consistiu no lançamento de dardo de salão com a mão não dominante com o braço em extensão e em supinação com o objetivo de acertar num alvo no chão.

Os instrumentos utilizados para a realização do estudo dividiram-se em duas fases: a fase de recolha e a fase de análise. Na fase de recolha foram utilizados dardos, régua laser (Bosch DLE 70 Professional), régua transparente de 30cm, ficha de registo de resultados e o questionário IMIp - Inventário de Motivação Intrínseca, adaptado por Fonseca & Brito (2001). Na fase de análise foi utilizado o Excel, SPSS.

Para a realização da tarefa foram utilizados 5 dardos de salão cada um com 30g de massa e com 16 cm de comprimento. O alvo consistiu em uma fita adesiva de 1 cm de comprimento por 150 cm de largura, posicionada sobre uma base de esferovite a uma distância de 2 m da posição de lançamento na Fase de Aquisição (FA) e na Fase de Retenção (FR), e a uma distância de 3 m na Fase de Transferência (FT).

Os alunos foram posicionados de frente para o alvo, com a perna direita posicionada à frente. O lançamento foi realizado com os olhos vendados tendo sido utilizado para o efeito uns óculos de natação adaptados com o visor tapado com papel autocolante opaco. Para a aferir a distância entre o local onde o dardo caiu e o alvo utilizou-se uma régua laser Bosch DLE 70 Professional, com faixa de medição interna de 0,05 m a 70 m e precisão de 0,001 m. Para medidas inferiores a 0,05m foi utilizada uma régua de 30 cm.



Figura 1 - Representação da tarefa – lançamento do dardo

Inventário de Motivação Intrínseca (IMI_p):

Com objetivo da avaliação da motivação intrínseca em relação à realização da tarefa, foi utilizado o IMI_p de contexto de atividade física e desportiva, validado e adaptado por Fonseca & Brito (2001). O inventário foi adaptado para a tarefa realizada, não tendo sido alteradas as dimensões nem o teor conceptual dos itens.

O inventário é composto por 18 questões divididas em quatro subescalas (Prazer/Interesse: 5 itens, Perceção de Competência: 4 itens, Esforço/Importância: 5 itens e Pressão/Tensão: 4 itens) (Anexo 9). As respostas baseiam-se numa escala tipo Likert de cinco pontos em que (1) = “discordo totalmente” e (5) = “concordo totalmente”. A pontuação é obtida através da média da cotação dos itens para cada dimensão. Pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de motivação intrínseca para o desempenho da atividade alvo.

3.4.3. Procedimentos

Depois do preenchimento do formulário de consentimento, os alunos foram agrupados em grupos de dois elementos do mesmo sexo. Os alunos de cada par foram aleatoriamente distribuídos pelo Grupo Feedback Autocontrolado (GFA), que teve autonomia para solicitar até dois feedbacks por cada bloco de 5 lançamentos, e pelo Grupo de Controlo (GC), que sem decisão autónoma recebeu feedback acerca do resultado obtido nos lançamentos correspondentes ao do seu par (Grupo Experimental), quanto à ordem dos valores obtidos nos lançamentos.

A realização da tarefa decorreu no ginásio da Escola Secundária de Tábua.

Os alunos antes de realizarem a tarefa foram instruídos, através de explicação e demonstração, acerca da execução da tarefa e da recolha de dados.

Ao Grupo Experimental foi explicado que o fornecimento de feedback poderia ser solicitado após a realização de cada bloco de 5 lançamentos na FA. Ao GC foi explicado

que não teriam qualquer decisão no fornecimento de feedback e que este só aconteceria por nossa decisão.

Depois do esclarecimento de eventuais dúvidas por parte dos alunos, os mesmos posicionaram-se junto à linha de lançamento, colocaram os óculos, receberam o dardo na palma da mão e iniciaram os lançamentos. Os alunos realizaram blocos de 5 lançamentos seguidos com 5 dardos numerados de 1 a 5 para identificar a ordem dos lançamentos. Após cada bloco de 5 lançamentos foram recolhidas as distâncias dos dardos em relação ao alvo e foram dados feedbacks aos alunos de até dois lançamentos, quando solicitados, através de informação quantitativa sobre a direção e magnitude de erro “ficou a ‘x’ cm atrás (ou à frente) do alvo”. Aos lançamentos que caíam fora da base de esferovite, foram atribuídos os piores resultados desse bloco de lançamentos.

A tarefa foi realizada em três fases, a FA, a FR e a FT. A realização das três fases teve a duração de três semanas consecutivas e cada uma das fases foi realizada numa semana no horário da disciplina de EF das respectivas turmas. Desta forma, a recolha dos dados foi realizada em dois dias por semana, tendo sido gastos 180 minutos num dos dias e 225 minutos no outro dia.

Na FA, os alunos realizaram 5 blocos de 5 lançamentos perfazendo um total de 25 lançamentos. No final dos 25 lançamentos os alunos responderam ao IMIp.

Na semana seguinte, foi realizada a fase de retenção, no qual os alunos realizaram 2 blocos de 5 lançamentos, um total de 10 lançamentos, com as mesmas condições da FA, todavia sem fornecimento de feedback para qualquer dos grupos. Após a FR, e com uma semana de intervalo foi realizada a FT, no qual se alterou a distância do alvo dos dois metros para três metros em relação à linha de lançamento. Nesta fase também não houve qualquer fornecimento de feedback.

3.4.4. Análise de dados

A organização dos dados, bem como as análises foram realizadas através do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 27, procedendo a uma análise de estatística descritiva e inferencial. Foi realizada uma análise descritiva dos dados com utilização da média e do desvio padrão, e uma análise dos dados, de forma a verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Foram utilizados testes paramétricos, teste de *t* para amostra independentes para o estudo de resultados entre grupos, o teste de Cohen para apuramento do tamanho efeito das diferenças e foi também utilizado teste de amostra repetidas para o estudo de resultados entre fases.

O nível de significância adotado para rejeitar as hipóteses nulas foi de $p < .05$.

O desempenho foi avaliado por medida de Erro Absoluto (EA). O EA é a diferença absoluta da distância a que o dardo caiu em relação ao alvo.

Os resultados foram analisados em relação à média do EA na FA, na FR e na FT.

3.5. Resultados

Tabela 1 - Resultados dos lançamentos por blocos. Valores médios do Erro (distância a que o dardo caiu em relação ao alvo)

	Blocos	Grupo FA (Médias)	Desvio Padrão	Grupo C (Médias)	Desvio Padrão	Levene test	Teste T (p)	Teste Cohen (d)
Fase Aquisição (FA)	1	34,07	17,08	40,79	20,81	.76	.23	.35
	2	30,95	16,13	31,71	16,94	.97	.87	.04
	3	32,75	22,97	37,73	23,87	.97	.47	.21
	4	29,92	17,21	30,17	18,18	.71	.96	.01
	5	30,87	16,33	26,46	16,24	.97	.36	.27
Média		31,71	12,64	33,37	13,32	.89	.66	.13
Fase Retenção (FR)	1	27,81	15,50	31,27	16,72	.89	.47	.21
	2	31,73	22,44	34,82	16,95	.55	.60	.15
Média		29,77	17,51	33,04	15,14	.78	.50	.20
Fase Transferência (FT)	1	61,07	32,93	62,23	28,57	.38	.89	.03
	2	57,17	57,17	62,96	30,54	.94	.51	.19
Média		59,12	30,10	62,59	27,99	.76	.68	.12

Pela análise descritiva podemos verificar que o GFA apresenta resultados consistentemente diferentes do GC.

Em ambos os grupos, na FA, verifica-se uma redução do EA desde o 1.º bloco de tentativas com a particularidade (em ambos os grupos) de uma interrupção dessa redução no 3.º bloco de tentativas. O GFA apresenta valores menores (EA mais reduzido) em relação ao GC, com exceção do último bloco da FA.

Ambos os grupos, na FR, tiveram uma redução do EA. Já na FT, verificou-se um aumento do EA em ambos os grupos (Gráfico 1).

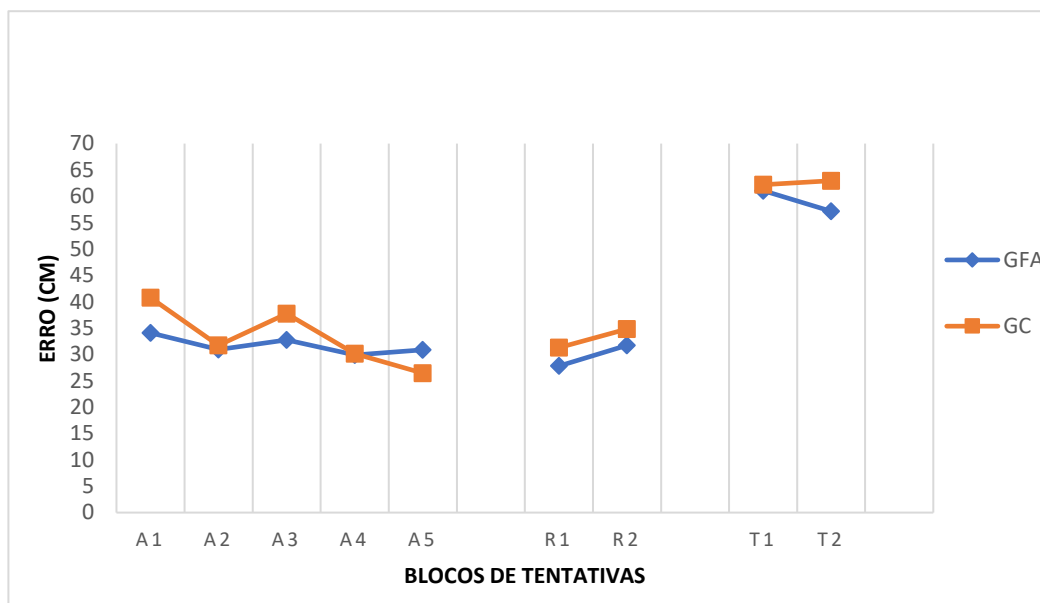


Gráfico 1 - Médias do erro absoluto na fase de aquisição(A), retenção(R) e transferência(T) em blocos de 5 tentativas

Em ambos os grupos, as curvas de normalidade revelam não estarmos perante curvas normais, mas tratando-se de curvas em que se verifica homogeneidade de variâncias e de uma amostra superior a 30 sujeitos, manteve-se a análise inferencial com recurso a testes paramétricos.

O teste t para amostras independentes revela que as diferenças entre grupos não têm significado estatístico ($p > .05$). Desta forma, a probabilidade de se rejeitar, erradamente a hipótese de igualdade entre os grupos é elevada, e o estudo da magnitude das diferenças revela que esta não ultrapassa o nível baixo ($d < .20$), é baixo o tamanho das diferenças observadas entre os grupos (Tabela 1).

Na tabela 1 podemos verificar que a média dos resultados em todas as fases é menor no GFA do que no GC. O melhor resultado (menor valor), do GFA foi obtido na FR (29,77) sendo que o GC também obteve o melhor resultado (menor valor) na FR (33,04). Da FA para a FR ambos os grupos obtiveram resultados superiores em relação às restantes fases. O GFA na FT obteve um valor médio do EA de 59,12, enquanto o GC na mesma fase obteve um valor de 62,59.

De acordo com o estudo do significado estatístico das diferenças fases, podemos verificar que o relacionamento estatístico dos resultados entre fases, para toda a amostra, demonstra que as diferenças entre os resultados da FA e FR não têm significado estatístico ($p = .62$) e um tamanho de efeito residual ($d = .07$). As diferenças entre FR e FT são estatisticamente significativas ($p = .001$) e com elevada magnitude ($d = .97$). O mesmo se verifica para as diferenças entre FR e FT ($p = .001$; $d = 1.2$).

Perceção de Competência

Tabela 2 - Resultados da dimensão Perceção de Competência

	Grupo FA (Médias)	Desvio Padrão	Grupo C (Médias)	Desvio Padrão	Teste T (p)	T. Cohen (d)
P. Competência	3,13	0,49	3,24	0,67	.51	.19

De acordo com a tabela 2, em relação à dimensão Perceção de Competência, podemos verificar que o GC obteve um score maior que o GFA e que ambos os grupos obtiveram scores superiores à média da escala de Perceção de Competência ($GFA > 2,5$; $GC > 2,5$). As diferenças, não tendo significado estatístico ($p = .51$), são de uma magnitude muito baixa ($d = .19$).

3.6. Discussão

O presente estudo teve como objetivos verificar os efeitos subjacentes aos benefícios da prática com feedback autocontrolado para a aprendizagem motora. Especificamente, analisamos os efeitos da autonomia proporcionada pela oportunidade de escolha de quando receber feedback, nos níveis de aprendizagem motora dos alunos,

entre dois grupos. Foi também analisado o papel da percepção de competência nas diferenças de resultados entre grupos.

Os resultados revelaram que ambos os grupos tiveram uma redução do EA na fase de retenção, o que revela uma aprendizagem da habilidade motora. Os resultados também revelam que o grupo com autonomia para solicitar feedback obteve melhores resultados que o grupo de controle, mostrando-se mais eficiente para a aprendizagem da habilidade motora. Estes resultados vão ao encontro da literatura existente sobre os efeitos do feedback autocontrolado (Batista, 2018; Chiviakowsky & Wulf, 2002, 2005; Grand *et al.*, 2015; Januário *et al.*, 2019; Vieira, 2012).

Apesar de se verificar a aprendizagem da habilidade motora na fase de retenção, através da redução do EA, em ambos os grupos há um aumento do EA na FT, o que revela pouca consistência daquela aprendizagem, quanto à assimilação dos mecanismos neurofisiológicos presentes no desempenho.

Atualmente, os estudos explicam os efeitos da prática autocontrolada para a aprendizagem motora, através de três vertentes, a motivação (Batista, 2018; Chiviakowsky & Wulf, 2002; Janelle, *et al.*, 1995; Januário *et al.*, 2019; Ste-Marie *et al.*, 2013), o processamento de informações (Grand *et al.*, 2015; Janelle *et al.*, 1995) e a adequação às necessidades dos alunos (Chiviakowsky & Wulf, 2002, 2005).

A explicação motivacional afirma que permitir que os alunos decidam quando receber feedback atende às necessidades psicológicas do aluno, o que, por sua vez, leva a uma aquisição aprimorada de habilidades motoras (Sanli *et al.*, 2013). Esta explicação é fundamentada na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) em que as características do ambiente, como a capacidade de escolher quando receber feedback, influenciam as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento dos alunos, aumentando a motivação autodeterminada dos alunos, levando a consequências motivacionais (comportamentais, afetivas, ou alterações cognitivas) positivas. Sanli *et al.* (2013) observaram que, embora os autores na literatura tendam a concentrar-se nas consequências comportamentais (desempenho), incluir

medidas de mudanças cognitivas e afetivas pode permitir uma melhor compreensão dos fatores subjacentes aos efeitos da manipulação autocontrolada.

No nosso estudo as medidas de percepção de competência foram observadas por meio de questionário (IMI_p) no final da FA. Nos resultados obtidos através do IMI_p, apesar de ambos os grupos apresentarem níveis médios superiores na dimensão Percepção de Competência, verificamos que os alunos com autonomia para solicitar feedback, obtiveram valores inferiores em relação ao grupo de controle. Apesar dos alunos com autonomia para solicitar feedback não terem sido intrinsecamente mais motivados que os alunos do grupo de controle, o GFA teve desempenhos superiores na aprendizagem. A percepção de competência não está diretamente relacionada com melhores aprendizagens. Isto pode indicar que, possivelmente, os efeitos do feedback autocontrolado podem estar mais relacionados com o processamento de informações (Grand *et al.*, 2015).

É possível que, os valores mais baixos do EA observados na FA do GFA em relação ao GC, traduzam-se numa maior eficiência no processamento de informações em função de maior capacidade de estimativa de erro, bem como o processamento de informações relevantes, hipótese esta corroborada pelo estudo de Carter & Ste-Marie (2016).

Segundo Carter & Pattersn (2012), desde que o aluno tenha que tomar decisão sobre a variável que controla de forma simultânea a processos mentais, a prática autocontrolada torna-se numa condição que exige um esforço cognitivo elevado que leva a um maior processamento de informações.

3.7. Conclusão

O presente estudo investigou os efeitos do feedback autocontrolado na aquisição de habilidades motoras e o papel da percepção de competência nas diferenças de resultados entre grupos.

Através dos resultados obtidos podemos concluir que o feedback autocontrolado favoreceu a aprendizagem motora do lançamento de um dardo, apesar das diferenças encontradas não serem estatisticamente significativas.

Concluimos ainda que, apesar de ambos os grupos apresentarem níveis médios altos de percepção de competência, os nossos resultados não corroboram com a hipótese de que os alunos que tem a possibilidade de autocontrolar o feedback são mais motivados intrinsecamente por via da percepção de competência (Chiviacowsky, 2005, 2014; Chiviacowsky & Wulf, 2005).

Ainda, dados os resultados obtidos no presente estudo sugere-se que as contribuições dos fatores informacionais para as vantagens do feedback autocontrolado são maiores do que as contribuições motivacionais. Neste sentido recomendam-se estudos futuros que testem previsões relativas ao processamento de feedback em relação às vantagens da aprendizagem autocontrolada.

Considerações finais sobre o Estágio Pedagógico

Chega ao fim um ano repleto de desafios, que nos proporcionou um leque de aprendizagens adquiridas e que nos fizeram crescer como professores e pessoas.

Foi um ano onde pudemos aplicar todos os conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo da formação acadêmica. As mais diversas situações com que fomos confrontados permitiu-nos o desenvolvimento de competências fundamentais para uma atuação profissional de qualidade no futuro.

A experiência de ser professor revelou-se muito mais do que simplesmente transmitir conhecimentos aos alunos, foi um processo que envolveu uma série de competências e habilidades. Ser professor significou comunicar de maneira eficaz, ouvir atentamente as necessidades e perspectivas dos alunos, observar as aprendizagens e dificuldades, refletir sobre as práticas pedagógicas, aplicar diferentes abordagens e estratégias de ensino, cooperar com colegas e fazer parte de um processo contínuo de formação.

Ao mesmo tempo, ser professor requer uma postura reflexiva de constante questionamento e avaliação das práticas pedagógicas. É a busca pela melhoria contínua, por meio da análise crítica das aulas, do feedback dos alunos e da busca por novas abordagens e estratégias. É estar aberto a aprender com os erros reconhecendo que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e evolutivo.

Apesar de o nível de exigência do estágio ser alto, esta experiência possibilitou-nos uma aprendizagem positiva e muito gratificante, resultado do contexto em que atuamos.

Finalizamos esta etapa com sentimento de dever cumprido, convictos de que demos e fizemos o nosso melhor para ultrapassar as adversidades surgidas ao longo do EP. Consideramos que os objetivos propostos foram alcançados e que esta experiência se revelou bastante importante e enriquecedora para a nossa formação.

Referências Bibliográficas

- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (s.d.). Obtido de https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html
- Aprendizagens Essenciais em Educação Física. (s.d.). Obtido de Direção Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/_ciclo/educacao_fisica_3c_7a_ff.pdf
- Bandura, A. (2012). *On the functional properties of perceived self-efficacy revisited*. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. Obtido de: <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201993.pdf>
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barros, A., Yantha, D., Carter, J., Hussien, J., & Ste-Marie, M. (2019). *Examining the impact of error estimation on the effects of self-controlled feedback*. *Human movement science*, 63, 182-198. doi:[10.1016/j.humov.2018.12.002](https://doi.org/10.1016/j.humov.2018.12.002)
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Batista, M. (2018). *Efeitos da expectativa de ensinar e do feedback autocontrolado na aquisição de habilidades motoras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, J., Garcia, R., Graça, A. (1999). *Contextos de Pedagogia do Desporto – Perspetivas e Problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carter, M., Patterson, T. (2012). *Self-controlled knowledge of results: age-related differences in motor learning, strategies, and error detection*. *Human Movement Science*, 31(6), 1459–1472. doi: 10.1016/j.humov.2012.07.008. Epub 2012 Nov 17. PMID: 23164628
- Carter, M., Ste-Marie, M. (2016). *An interpolated activity during the knowledge-of-results delay interval eliminates the learning advantages of self-controlled feedback schedules*. **Psychological Research**, 81(2), 399-406. doi:10.1007/s00426-016-0757-2. Epub 2016 Feb 18. PMID: 26892773.
- Catálogo Nacional de Qualificações - Técnico/a de Desporto*. (s.d.). Obtido de Agência Nacional Para a Qualificação e o Ensino Profissional: <https://catalogo.anqep.gov.pt/ufcdDetalhe/11921>
- Chiviawsky, S. (2000). *Efeitos da frequência do conhecimento de resultados controlada pelo experimentador e autocontrolada pelos sujeitos na aprendizagem de tarefas motoras com diferentes complexidades*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Chiviawsky, S. & Wulf, G. (2002). *Self-controlled feedback: Does it enhance learning because performers get feedback when they need it?* *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(4), 408-415.
- Chiviawsky, S. & Wulf, G. (2005). *Self-controlled feedback is effective if it is based on the learner's performance*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 42-48.
- Figueiredo, S., Ugrinowitsch, H., Freire, B., Shea, B. & Benda, N. (2018). *External Control of Knowledge of Results: Learner Involvement Enhances Motor Skill Transfer*. *Perceptual and Motor Skills*, 125(2), 400-416. <https://doi.org/10.1177/0031512517753503>

- Fonseca, A., & Brito, A. (2001). *Propriedades psicométricas da versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMI) em contextos de atividade física e desportiva*. *Análise Psicológica*, 1(XIX), 59-76. <https://doi.org/10.14417/ap.344>
- Grand, F., Bruzi, T., Dyke, B., Godwin, M., Leiker, M., Thompson, G., Taylor L. Buchanan, T. & Miller, M. (2015). *Why self-controlled feedback enhances motor learning: Answers from electroencephalography and indices of motivation*. *Human Movement Science*, 43, 23-32. doi: [10.1016/j.humov.2015.06.013](https://doi.org/10.1016/j.humov.2015.06.013)
- Hutchinson, C., Sherman, T., Martinovic, N., & Tenenbaum, G. (2008). *The effect of manipulated self-efficacy on perceived and sustained effort*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 457-472. doi:10.1080/10413200802351151
- Janelle, M.; Kim, J.; Singer, N. (1995). *Subject-controlled performance feedback and learning of a closed motor skill*. *Perceptual and Motor Skills*, 81(2), 627-634.
- Januário, M. S., Figueiredo, L. S., Portes, L. L., & Benda, R. N. (2019). *Effects of self-controlled knowledge of results on learning a Taekwondo serial skill*. *Perceptual and Motor Skills*, 126(6), 1178-1194. doi: [10.1177/0031512519869086](https://doi.org/10.1177/0031512519869086)
- Magill, A. (2000). *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. 5.ed. São Paulo: Edgard Blücher.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH edições.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra. Obtido de: <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Pais, A. P. (2013). *A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. Em *Didática*

e práticas: a língua e a educação literária (pp. 66-86). Guimarães: Ópera Omnia.
Obtido de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5918/1/A%20unidade%20did%c3%a1tica1.pdf>

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (2007). Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Programa Nacional de Educação Física do Ensino Básico do 3º Ciclo. (2001). Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf

Quina, N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física. A organização do processo de ensino em Educação Física*.

Ribeiro, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2022/2023). *Guia de Estágio Pedagógico*.

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Coleção “Educação Hoje”. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2022/2023). *Guia de Estágio Pedagógico*. Obtido de Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra (Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário).

Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). *A Avaliação das Aprendizagens em Educação Física e Desporto*. Em A. Rosado, & C. Colaço, *Avaliação das Aprendizagens - fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 11-99). Lisboa: Omniserviços.

- Ryan, S., Maina, M., & Mokgwathi, M. (2016). *Strategies for More Effective Demonstrations*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(4), 57-57. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.114221>
- Salmoni, W., Schmidt, A., Walter, B. (1984). *Knowledge of results and motor learning: a review and critical reappraisal*. *Psychological Bulletin*, Washington, 95(3), 355-386.
- Sanli, A., Patterson, T., Bray, R., & Lee, D. (2013). *Understanding self-controlled motor learning protocols through the self-determination theory*. *Frontiers in psychology*, 2013 Jan 11; 3:611. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00611. PMID: 23430980; PMCID: PMC3576889.
- Schmidt, A. (1993). *Aprendizagem e performance motora: dos princípios à prática*. São Paulo: Movimento.
- Schmidt, A. (1988). *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. 2th. ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, A.; Lange, C.; Young, E. (1990). *Optimizing summary knowledge of results for skill learning*. *Human Movement Science*, 9, 325-348.
- Schmidt, A., Lee, D. (2014). *Motor learning and performance: from principles to application*. 5th. ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, A. & Wrisberg, A. (2001) *Aprendizagem Motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Schmidt, A., Young, E., Swinnen, S., & Shapiro, C. (1989). *Summary knowledge of results for skill acquisition: Support for the guidance hypothesis*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15(2), 352-359. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.15.2.352>
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

- Souza, D. (2022). *Feedback autocontrolado na aprendizagem motora: Uma análise bibliométrica do Acervo Scopus*. (Dissertação de Mestrado, Escola de Educação Física e Desporto. <https://doi.org/10.11606/D.39.2022.tde-17052022-104030>
- TANI, G. (1998). *Aprendizagem Motora: tendências, perspectivas e problemas deinvestigação*. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 2(2), 1138-1663.
- Tani, G., Freudenheim, M., Meira Jr, M., & Corrêa, C. (2004). *Aprendizagem motora: tendências, perspectivas e aplicações*. Revista Paulista de Educação Física, 18, 55-72. Obtido de: <https://www.cpaqv.org/aprendizagem/aprendizagemmotoratendencias.pdf>
- TANI, G. (1989). *Significado, detecção e correção do erro de performance no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras*. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília, 3(4), 50-58. Obtido de: <file:///C:/Users/abili/Downloads/112-Texto%20do%20artigo-1460-1-10-20080422.pdf>
- Vieira, M. (2012). *O efeito de diferentes formas de redução de fornecimento de conhecimento de resultados (CR) na aquisição de habilidades motoras com demandas distintas*. Tese doutoramento, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Wulf, G. (2007). *Self-controlled practice enhances motor learning: Implications for physiotherapy*. Physiotherapy, 93(2), 96-101. <https://doi.org/10.1016/j.physio.2006.08.005>

Anexos

Anexo 1 - Planejamento Anual (11ºPB)

PLANEAMENTO ANUAL																															
1º PERÍODO																															
Mês	SETEMBRO					OUTUBRO							NOVEMBRO							DEZEMBRO											
Semana	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7		Semana 8		Semana 9		Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13						
Dia semana	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	3ª					
Dia mês	19	21	26	28	3	5	10	12	17	19	24	26	31	2	7	9	14	16	21	23	28	30	5	7	12	14	19	20			
Nº Aula UFCD	1 e 2	1 e 2	3 e 4	1 e 2	5 e 6	Feriado	7 e 8	3	1	1 e 2	4 e 5	9 e 10	1 e 2	3 e 4	6 e 7	5 e 6	Formação	7 e 8	3 e 4	9 e 10	Visita Estado	11 e 12	8 e 9	13 e 14	10 e 11	15 e 16	12 e 13	5 e 6	1 e 2		
UFCD																															
Nº Aula	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10		11 e 12	13	14	15 e 16	17 e 18	19 e 20	21 e 22	23 e 24	25 e 26	27 e 28			31 e 32	33 e 34		35 e 36		39 e 40		41 e 42	43 e 44	45 e 46	47 e 48	49 e 50	
Rotação espaço	R1	R1	R2				R2	R3	R3	R1	R1								R2	R2				R3	R3	R1	R1				
	P2	E1	P2	E1	P1		P1	P1	E1	P1	E1	P1	P2	E1	P2		P1	P1	P1		E1	P1	E1	P1	P2	E1	P1	P1			

2º PERÍODO																											
Mês	JANEIRO							FEVEREIRO							MARÇO												
Semana	Semana 14		Semana 15		Semana 16		Semana 17		Semana 18		Semana 19		Semana 20		Semana 21		Semana 22		Semana 23		Semana 24		Semana 25				
Dia semana	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª			
Dia mês	2	4	9	11	16	18	23	25	30	1	6	8	13	15	20	22	27	1	6	8	13	15	20	22	27	29	
Nº Aula UFCD	Int. Natal	2 e 3	17 e 18	14 e 15	19 e 20	7 e 8	11 e 12	4 e 5	13 e 14	3 e 4	15 e 16	5 e 6	17 e 18	6	7	Int. Carnaval	19 e 20	3 e 4	21 e 22	5 e 6	23 e 24	7 e 8	21 e 22	9 e 10	23 e 24	11 e 12	
UFCD																											
Nº Aula		51 e 52	53 e 54	55 e 56	57 e 58	59 e 60	61 e 62	63 e 64	65 e 66	67 e 68	69 e 70	71 e 72	73 e 74				75 e 76	77 e 78	79 e 80	81 e 82	83 e 84	85 e 86	87 e 88	89 e 90	91 e 92	93 e 94	
Rotação espaço		R1	R2	R2	R3	R3	R1	R1									R2	R2	R3	R3	R1						
	E1	P1	P1	P1	P1	E1	P1	E1	P1	P2	E1	P2	E1		P1	P1	P1	P1	E1	P1	E1	P1	P2	E1			

Rotação de Espaços	
R1	P1/P2 - Pavilhão
R2	E1/E2 - Campo exterior
R3	

D.I.		Ed. F.	
24T	Atletismo	15T	Voleibol
24T	Tênis de mesa	8T	Ginástica de solo + plinto
		12T	Patinagem
		6T	Danças Tradicionais
		7T	At. F., Contextos e Saúde

Anexo 2 - Planeamento Anual (9°C)

3º PERÍODO																							
Mês	ABRIL				MAIO								JUNHO										
Semana	S.28		S.29		S.30	S.31			S. 32		S. 33		S.34		S.35								
Dia semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª								
Dia mês	17	20	24	27	1	4	8	11	15	18	22	25	29	1	5								
Nº Aula matéria	1	2 e 3		4	Encontro de Ginástica	5 e 6		7	8 e 9		1	2 e 3		4	5 e 6		1	7	8	2			
UFCD						Feriado																	
Nº Aula	97	98	99	100			101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117
Rotação espaço	R1		R2				Feriado	R2		R3			R3		R1		R1			R2			
	P1	P1	P1	P2	P2			P1	P1	P1	P1	P1	P1	E1	P1	E1	P1						

Rotação de Espaços	
R1	E1/E2 - Campo exterior
R2	P2
R3	P1

Ed. F.	
9T	Ténis
8T	Corfebol
	Fitescola

Anexo 3 - Plano de Aula

Plano de Aula		
Professor Estagiário:	Data:	Hora/Duração:
Ano/Turma:	Local/Espaço:	Nº de alunos previstos:
UFCD/Nº de aula:	Função Didática:	Recursos materiais:
Estilos de Ensino:		
Objetivos gerais da aula:		

Tempo		Objetivos Específicos	Descrição e Organização da Tarefa	Componentes Críticas	Critérios de Êxito
T	P				
Parte Inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					


Fundamentação e justificação do plano de aula

Anexo 4 - Exemplo de uma grelha de Avaliação Formativa Inicial

Dados dos Alunos		Avaliação Formativa Inicial - Atletismo												Notas/observações:			
Nome	Número	Lançamento Peso			Salto em Altura			Corrida Velocidade			Nível de ensino que o aluno se encontra						
		Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Introdutório (Técnica de tesoura)	Nível Elementar (Técnica Fosbury Flop)	Nível Introdutório	Nível Elementar										
		Preparação/Apoia o peso nos dedos)	Arremesso (Engenho dirigido para a frente e cima)	Arremesso (Realiza extensão total dos membros inferiores e do braço de lançamento.)	corrida	Chamada	Salto	Queda	corrida	Chamada	Salto	Queda	Extensão do membro inferior que faz impulso	Apoios ativos sobre a parte anterior do pé	Tronco inclinado à frente no final da corrida	Velocidade máxima até ao final da corrida	
		Realiza o Lançamento Peso			Realiza o Salto em altura			Realiza corrida de velocidade									
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	

Executa	V
Executa com Dificuldade	-
Não executa	X

Anexo 5 - Exemplo de uma grelha de Avaliação Sumativa Prática

		Professor: Turma: _____		Data da avaliação: __ / __ / __										
Dados dos Alunos		Avaliação Sumativa - Atletismo										Notas/observações:		
		Lançamento do Peso												
Nome	N.	Técnica retilínea												
		Pega		Preparação		Deslize		Arremesso		Recuperação				
		Apoia o peso nos dedos;	Peso na zona do pescoço, entre a orelha e o queixo;	Costas voltadas para o setor de queda;	Inclinação do tronco à frente;	Afasta cotovelo do tronco;	Flexão da perna de apoio e perna livre;	«Lança» a perna livre para trás, de forma explosiva;	Elevação do tronco até uma posição vertical;	Realiza rotação do tronco;	Extensão do membro de lançamento;	Realiza troca de apoios;	Realiza uma recuperação equilibrada e controlada;	Sai pela parte de trás do círculo de lançamento;
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														

Executa	V
Executa com dificuldade	—
Não executa	X

Anexo 6 - Exemplo de uma grelha de Avaliação Sumativa Final

		AVALIAÇÃO MODULAR											9446 - Atletismo - iniciação		Turma		11º PB		
Número	Nome	ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS						90%	ÁREA DOS CONHECIMENTOS				10%	MÉDIA FINAL			Apreciação	Auto-avaliação	NOTA MÓDULO 5
		Comportamento	Iniciativa e autonomia	Material	Elementos Técnicos	Comunicação não verbal	Regras e regulamentos	Média	Linguagem	Mobilização de conhecimentos	Cuidados de higiene	Regras de segurança	Média	Área das atividades físicas	Área dos conhecimentos	Nota quantitativa			
		5%	10%	10%	30%	30%	5%		2,5%	2,5%	2,5%	2,5%		Área das atividades físicas	Área dos conhecimentos	Nota quantitativa			
6710		11,00	10,00	18,00	12,00	12,67	16,00	12,83	0,75	6,33	20,00	14,00	10,27	11,55	1,03	12,58	13	13	13
6828		12,00	11,00	20,00	12,60	13,00	16,00	13,53	6,25	9,33	20,00	16,00	12,90	12,18	1,29	13,47	13		13
7249		12,00	10,00	20,00	13,60	15,00	16,00	14,42	9,75	10,33	20,00	16,00	14,02	12,98	1,40	14,38	14	12	14
7626		11,00	10,00	18,00	15,00	16,00	16,00	14,94	5,00	6,83	20,00	16,00	11,96	13,45	1,20	14,65	15	13	14
6673		11,00	11,00	20,00	16,00		16,00		0,00	0,00	20,00	14,00	8,50		0,85				
6689		12,00	10,00	20,00	15,07	16,33	16,00	15,36	13,75	15,50	20,00	16,00	16,31	13,82	1,63	15,45	15	15	15
6827		12,00	10,00	20,00	16,00	16,33	16,00	15,67	14,50	13,67	20,00	16,00	16,04	14,10	1,60	15,70	16	18	16
7623		11,00	9,00	20,00	16,07	16,67	16,00	15,63	12,75	12,50	20,00	16,00	15,31	14,07	1,53	15,60	16	16	16
7743									0,00	0,00									
7421		11,00	10,00	20,00	16,00	16,33	16,00	15,61	7,50	6,17	20,00	14,00	11,92	14,05	1,19	15,24	15	15	15
7500		12,00	10,00	20,00	15,73	16,33	16,00	15,58	7,25	9,75	20,00	16,00	13,25	14,02	1,33	15,35	15	16	16
6726		11,00	9,00	18,00	13,60	14,00	16,00	13,70	2,50	5,00	20,00	13,00	10,13	12,33	1,01	13,34	13	13	13
7494		12,00	10,00	20,00	13,67	15,33	16,00	14,56	5,00	10,00	20,00	16,00	12,75	13,10	1,28	14,38	14	14	14
6845		12,00	10,00	20,00	13,27	15,33	16,00	14,42	6,00	8,00	20,00	16,00	12,50	12,98	1,25	14,23	14	11	14
6930		12,00	9,00	20,00	15,07	15,67	16,00	15,02	10,75	10,83	20,00	16,00	14,40	13,52	1,44	14,96	15	15	15
7278		12,00	10,00	20,00	15,27	16,33	16,00	15,42	15,50	15,17	20,00	16,00	16,67	13,88	1,67	15,55	16	16	16
6714		12,00	10,00	20,00	13,87	14,33	16,00	14,29	17,50	17,50	20,00	16,00	17,75	12,86	1,78	14,64	15	13	15
6701		11,00	10,00	18,00	12,00	12,67	16,00	12,83	0,00	5,50	20,00	12,00	9,38	11,55	0,94	12,49	12	12	12

Anexo 7 - Ficha de registo de resultados

Ficha de registo de resultados (para cada par)

ASSINALAR COM CÍRCULO, NO 1.º, A ORDEM DO VALOR DA REPETIÇÃO FORNECIDA AO 1.º, PARA QUE SE POSSA FORNECER AO 2.º O VALOR/REPETIÇÃO EM QUE OBTVE A MESMA ORDEM

		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	QUESTIONÁRIO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	QUEST. MOTIVAÇÃO
resultado	classificação																											
resultado	classificação																											

		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	QUESTIONÁRIO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	QUEST. MOTIVAÇÃO
resultado	classificação																											
resultado	classificação																											

		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	QUESTIONÁRIO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	QUEST. MOTIVAÇÃO
resultado	classificação																											
resultado	classificação																											

RESULTADO: valor absoluto

CLASSIFICAÇÃO: ordem desse valor no conjunto dos 5

Anexo 8 - Inventário de Motivação Intrínseca (IMI*p*)

Inventário de Motivação Intrínseca (IMI*p*) no contexto de actividade física e desportiva (Fonseca & Brito, 2001)

Assinala com **X** a tua escolha em **todas** as seguintes afirmações:

		Discordo totalmente 1	2	3	4	Concordo totalmente 5
1	Gostei bastante de realizar a tarefa					
2	Despensei muito esforço para realizar a tarefa					
3	Penso que sou bastante bom/boa nesta tarefa					
4	Senti-me tenso/a ao realizar a tarefa					
5	Achei a tarefa divertida					
6	Para mim era importante fazer bem esta tarefa					
7	Estou satisfeito/a com o meu rendimento nesta tarefa					
8	Senti-me nervoso/a enquanto realizei a tarefa					
9	Descreveria esta tarefa como muito interessante					
10	Empenhei-me bastante na tarefa					
11	Sou bastante bom/boa nesta tarefa					
12	Senti-me descontraindo ao realizar a tarefa					
13	Enquanto fazia a tarefa pensava no quanto gostava de estar a fazer					
14	A tarefa não despertou a minha atenção					
15	Não consegui realizar muito bem a tarefa					
16	Senti-me pressionado enquanto realizava a tarefa					
17	Não me esforcei muito na realização da tarefa					
18	Depois de praticar, senti-me bastante competente na realização da tarefa					

Anexo 9 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: "O Feedback Autocontrolado na Aquisição de Habilidades Motoras".

O estudo insere-se nas tarefas de Estágio Pedagógico do professor de Educação Física do seu educando. O objetivo do estudo é verificar o efeito do feedback autocontrolado na aquisição de habilidades motoras e a sua utilidade reside no aumento de conhecimento acerca de como os alunos aprendem habilidades motoras. A recolha de dados será realizada no pavilhão gimnodesportivo da escola do seu educando, em dois dias diferentes tendo duração de aproximadamente 30 minutos no primeiro e 15 minutos no segundo dia, e estará sempre acompanhado por um dos responsáveis pelo estudo.

Os dados a recolher são resultados do lançamento de um dardo de salão em direção a um alvo posto no chão, com os olhos vendados. Serão igualmente recolhidos dados de caracterização do seu educando: idade, sexo e grau de motivação para a prática de atividade física.

Nunca serão registados quaisquer elementos que possibilitem a identificação concreta do seu educando, pelo que se garante o seu anonimato. Somente os professores envolvidos neste estudo terão acesso a estas informações que serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa.

A sua autorização proporcionará benefícios como: conclusão do Mestrado pelo professor do seu educando e apoio à disseminação de conhecimento através de publicações.

Eu _____, encarregado de educação de _____ autorizo a participação do meu educando neste estudo.

Concordo com tudo que foi acima citado e livremente dou o meu consentimento.

Tábua, _____ de _____ de 2023

Assinatura:

Anexo 10 - Ficha de observação das aulas do Núcleo de Estágio

Ficha de Observação

PROFESSOR OBSERVADOR: Abílio Gonçalves						
Domínios	Parâmetros Gerais	Parâmetros Específicos de observação	V	VP	NV	Observações e notas adicionais
Dimensão Instrução						
Preleção Inicial	Motivação e interesse	Promove uma atitude motivadora e de empenho, estimulando os alunos para as tarefas da aula.				
	Domínio técnico	Demonstra domínio técnico dos conteúdos.				
	Comunicação	Apresenta a tarefa, o contexto e os objetivos através de uma linguagem clara, concisa e com rigor terminológico.				
	Relação de conteúdos	Relaciona os conteúdos da aula com as etapas anteriores e posteriores da U.D.				
Condução da aula	Descrição da atividade	Explica clara e oportunamente a matéria, definindo as condições de realização, objetivos, componentes críticas e critérios de êxito.				
	Colocação do aluno como agente de ensino	Solicita a participação dos alunos utilizando estes como agentes de ensino, apoiando, corrigindo ou demonstrando a transmissão de aspetos da matéria.				
	Demonstração	Recorre à demonstração, permitindo ao aluno uma percepção da realização do gesto de acordo com a melhor técnica.				
	Organização, posicionamento e deslocamento	Organiza a atividade no espaço da aula de modo a permitir-lhe um posicionamento e circulação que lhe garantam a percepção global e o controlo eficaz da turma.				
	Questionamento	Utiliza o questionamento como método de ensino envolvendo os alunos na aula.				
Qualidade dos Feedbacks	Qualidade e pertinência de informação	Aperfeiçoa o feedback pedagógico direcionando-o para o foco da aprendizagem.				
		Acompanha a prática subsequente ao feedback.				
		Diversifica o feedback pedagógico de acordo com as diferentes dimensões (objetivo; forma; direção; momento; afetividade) e respetivas categorias de forma a que este influencie a qualidade do empenhamento motor e/ou cognitivo do aluno na tarefa (foco na aprendizagem).				
		Distribui equitativamente os feedbacks pedagógicos entre os diferentes níveis dos alunos.				
Conclusão da aula	Organização metodológica e pedagógica	Conclui a aula de pleno acordo com os princípios metodológicos e pedagógicos definidos.				
	Reflexão e balanço	Realiza um balanço final da aula garantindo a ligação entre o trabalho realizado e aquele que se prevê para as aulas seguintes.				
	Participação dos alunos	Interpela os alunos no período final da aula garantindo a sua participação.				

Dimensão Gestão					
Gestão do tempo	Pontualidade	Apresenta-se minutos antes do início da aula verificando as condições espaciais e matérias para o início da mesma.			
	Tempo útil de aprendizagem	Demonstra uma capacidade excepcional de gerir: o tempo de aula; o material e a constituição dos grupos			
		A intervenção pedagógica garante a maximização do tempo em que os alunos estão em prática de aprendizagem.			
Organização/Transição	Estabelecimento de regras	Informa de modo preciso, sublinhando as regras a cumprir e os cuidados a ter.			
	Organização e transição dos alunos	Organiza os alunos garantindo que as mudanças de atividade ou de tarefas de aprendizagem sejam realizadas rapidamente.			
	Organização dos espaços e materiais	Organiza a aula garantindo uma rápida e correta montagem ou desmontagem do material.			
	Organização das atividades	Eficaz gestão metodológica e pedagógica da aula produzindo elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula			
Dimensão Clima/Disciplina					
Controlo	Controlo dos alunos	O professor revela uma excepcional capacidade de controlo dos alunos resultante do pleno domínio das técnicas de intervenção pedagógica de Clima/Disciplina e da noção dos conteúdos a lecionar.			
	Motivação	O professor intervém sistemática, correta e estrategicamente com os alunos, solicitando a superação das suas capacidades na realização das tarefas.			
	Estabelecimento e reforço de regras	Promove, gere e relembra as regras de conduta da aula.			
	Consciencialização dos comportamentos	Reage e intervém sistemática e eficazmente na ação dos alunos, corrigindo, estimulando e estruturando o seu comportamento.			
	Relações interpessoais positivas	Promove, organiza e anima a cooperação entre os alunos e alunos-professor.			
Comunicação	Atenção e comunicação	Capta naturalmente a atenção dos alunos através de uma linguagem simples, adequada e terminologicamente correta.			
Decisões de Ajustamento					
Decisões de ajustamento no desenvolvimento da aula	Perante situações imprevistas e complexas, revela capacidade excepcional para as ultrapassar, adaptando-se e integrando-as no plano previsto sem, contudo, perder de vista os objetivos definidos e o essencial da aula.				
Legenda: V – Verifica-se; VP – Verifica-se parcialmente ou com dificuldade; NV – Não se verifica Nota: Sempre que um dos parâmetros não se observe pelo que facto de não se justificar, deve-se fazer referência na coluna das “Observações e notas adicionais”.					

Anexo 11 - Rotação de Espaços



Rotação de Espaços - Ed. Física

Ano Letivo 2022/2023

Rotação 1

Horas	2ª feira				3ª				4ª				5ª				6ª			
	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2
08:45	10PA (TT/TO) EF	12PA (TGE) EF	11PB (TD) PDG		10PA (TD) JDC		11B		11A	11PB (TO) EF	12B	8A		10PA (TD) PDG		11PA (TT) EF	9D		11PB (TD) PDG	
09:35			9B																	
10:30	9D	12B	8B		7B	12A	7C		11PB (TD) DI		8D	12A	9C	7A		7D		9A	11B	
11:15																				
12:10	7D	8D	8A		7A		11PB PDG			12PA EF	8B		10PA (TD) JDC							
13:10																				
14:05		10PA (TD) PDG	11PB (TD) DI								10PA (TD) DI			7B					7C	
14:55	9C				8C															
15:50			10PA (TD) DI	11PB (TD) JDC	10PA (TD) PDG	10A	10B					10PA (TD) DI	10A	8C	11PB (TD) JDC	9B			10B	
18:40	9A	11A																		

Rotação 2

Horas	2ª feira				3ª				4ª				5ª				6ª			
	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2
08:45		10PA (TT/TO) EF	12PA (TGE) EF		11PB (TD) PDG	10PA (TD) JDC		11B	12B	11A	11PB (TO) EF	8A		10PA (TD) PDG		11PB (TD) PDG	11PA (TT) EF	9D		
09:35	9B																			
10:30	8B	9D	12B		7C	7B	12A		11PB (TD) DI		8D	7A	12A	9C		11B	7D		9A	
11:15																				
12:10	8A	7D	8D		7A		11PB PDG				12PA EF	8B		10PA (TD) JDC						
13:10																				
14:05	11PB (TD) DI		10PA (TD) PDG				8C						10PA (TD) DI						7C	
14:55		9C																		
15:50	11PB (TD) JDC	9A	11A	10PA (TD) DI	10B	10PA (TD) PDG	10A						11PB (TD) JDC	10PA (TD) DI	10A	8C	9B		10B	
18:40																				

Rotação 3

Horas	2ª feira				3ª				4ª				5ª				6ª			
	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2
08:45	11PB (TD) PDG		10PA (TT/TO) EF	12PA (TGE) EF	10PA (TD) JDC		11B		11PB (TO) EF	12B	11A	8A		10PA (TD) PDG		11PB (TT) EF	9D		11PB (TD) PDG	
09:35		9B																		
10:30	12B	8B	9D		12A	7C	7B		11PB (TD) DI		8D	9C	7A	12A		9A		11B	7D	
11:15																				
12:10	8D	8A	7D		7A		11PB PDG			12PA EF	8B		10PA (TD) JDC							
13:10																				
14:05	10PA (TD) PDG	11PB (TD) DI										10PA (TD) DI		7B					7C	
14:55			9C		8C															
15:50	10PA (TD) DI	11PB (TD) JDC	9A	11A	10A	10B	10PA (TD) PDG					8C	11PB (TD) JDC	10PA (TD) DI	10A	9B			10B	
18:40																				

Rotação 4

Horas	2ª feira				3ª				4ª				5ª				6ª			
	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2
08:45	12PA (TGE) EF	11PB (TD) PDG		10PA (TT/TO) EF																
09:35			9B																	
10:30																				
11:15																				
12:10																				
13:10																				
14:05																				
14:55																				
15:50	11A	10PA (TD) DI	11PB (TD) JDC	9A											10A	8C	11PB (TD) JDC	10PA (TD) DI		
18:40																				

LEGENDA

- P1 Pavilhão lado da escadaria
- P2 Pavilhão lado da ginástica
- E1 Campo exterior - andebol
- E2 Campo exterior - ténis

- Ana Remo CFD
- César Badmint.1
- Fernando Basquetebol
- Filipe Futsal Mid.
- Francisco T. Mesa
- Nuno CFD
- Pedro Ginástica
- Sandra CFD
- Sérgio Badmint.2 Boccia

Anexo 12 - Cartaz Torneio Remo Indoor

TORNEIO REMO INDOOR

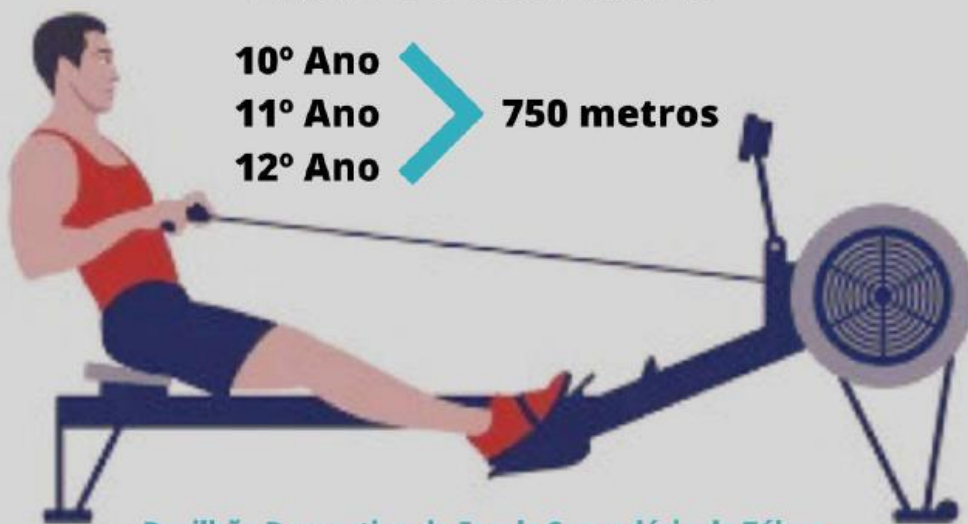
8 a 12 de Maio nas aulas de Educação Física

Ensino Secundário

10º Ano
11º Ano
12º Ano



750 metros



Pavilhão Desportivo da Escola Secundária de Tábua

Fase Final (17 Maio) - 4 melhores alunos (por idade) a registarem o melhor tempo



Anexo 13 - Certificado de participação da ação de formação “Aprendizagem



Anexo 14 - Certificado de participação no Project PUNTE



Anexo 15 – Poster da Olimpíada Sustentada

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

OLIMPÍADA SUSTENTADA

A equidade não tem género

2022-2023

Crescer a Brincar - Joga com Equidade

¹Abílio Gonçalves, ¹Jorge Oliveira, ¹Pedro Sousa
²Sandra Bompastor
³Miguel Fachada
¹Agrupamento de Escolas de Tábua
¹Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

RESUMO

Este projeto teve como objetivo a promoção da prática de Atividade Física aos alunos do primeiro ciclo (3^o e 4^o anos) do Agrupamento de Escolas de Tábua. A atividade consistiu na realização de várias atividades desportivas direcionadas para os alunos do 3^o e 4^o anos do Agrupamento de Escolas de Tábua, em que os alunos divididos em grupos participaram nas diversas atividades desportivas divididas por 7 estações. Em cada estação foram construídas atividades de forma a transmitir aos alunos o tema desenvolvido no projeto. O tema foi apresentado em sala de aula e teve como objetivo a articulação curricular com os conteúdos a abordar nos respetivos anos. No final da atividade os alunos receberam as peças do puzzle, levando-as para a sala de aula de forma a desenvolver o tema nele apresentado.

Palavras-chave: Brincar, Crescer, Equidade

ABSTRACT

This project aimed to promote the practice of Physical Activity to students of the first cycle (3rd and 4th years) of the Grupo de Escolas de Tábua. The activity consisted of carrying out various sports activities aimed at students in the 3rd and 4th years of the Grupo de Escolas de Tábua, in which students divided into groups participated in the various sports activities divided into 7 stations. At each station, activities were built in order to convey to the students the theme developed in the project. The theme was presented in the classroom and aimed at curricular articulation with the contents to be addressed in the respective years. At the end of the activity, the students received the pieces of the puzzle, taking them to the classroom in order to develop the theme presented therein.

Keywords: to play, to grow, equity

DESCRIÇÃO DO PROJETO

O projeto “Crescer a Brincar – Joga com equidade” culminou na realização de uma atividade no dia 30 de março de 2023 desenvolvida no pavilhão desportivo da Escola Secundária de Tábua. A atividade consistiu na realização de várias atividades desportivas direcionadas para os alunos do 3^o e 4^o anos do Agrupamento de Escolas de Tábua, em que os alunos divididos por vários grupos participaram nas diversas atividades desportivas divididas por 7 estações. Em cada estação foram construídas atividades de forma a transmitir aos alunos o tema desenvolvido no projeto.

Inicialmente o tema foi apresentado em sala de aula e teve como objetivo a articulação curricular com as diferentes turmas participantes. Posteriormente os alunos foram convidados a integrar o projeto através da elaboração de diferentes puzzles para posterior utilização no dia da atividade final. No dia da atividade final os alunos ao participarem nas diversas atividades ganhavam as peças do puzzle, levando-as posteriormente para a sala de aula de forma a desenvolver o tema nele apresentado.

As atividades desenvolvidas por estação foram as seguintes: Estação 1 – Lançar à baliza; Estação 2 – Percurso de Equilíbrio; Estação 3 – Lançar ao Cesto; Estação 4 – Chutar à baliza; Estação 5 – Percurso na Floresta; Estação 6 – Derrubar as Latas; Estação 7 – Raquete e o Ovo.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

Com a realização deste projeto, pode-se constatar um grande desempenho por parte de todos os alunos na realização das diferentes atividades. A maior aprendizagem foi sentir os alunos realizados a fazer as tarefas e a felicidade dos mesmos na concretização dos seus objetivos. Sentimos os alunos empenhados, motivados e com sentido de entreajuda entre os grupos e com a noção de que todos somos iguais independentemente das características individuais de cada um. Os alunos tiveram uma prestação exemplar nas atividades e ajudaram-se uns aos outros sempre que necessário, não havendo exclusão de ninguém nas tarefas mais simples e nas mais complexas.

Estação preferida

Estação	Nº de alunos
1	10
2	14
3	14
4	1
5	1
6	1
7	1

Grau de Satisfação

Opção	Nº de alunos
Conteúdo da atividade	148
Repetição a atividade	148

CONCLUSÕES:

Em suma, esta atividade proporcionou a aplicação de um projeto multidisciplinar, sensibilizando os alunos, através da prática de atividade física, para o cumprimento dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS 3, 4 e 5).

A maior mensagem retirada desta atividade foi a importância dos valores humanos que se faziam sentir nos alunos aquando da realização das diferentes atividades, sendo esse para nós, o maior ganho de todos os jogos/atividades.

PARTICIPANTES

Participaram na atividades 155 alunos (91 do 3^o ano e 64 do 4^o ano de escolaridade), 16 alunos do ensino profissional da turma 11^oFB e 10 professores do Agrupamento de Escolas de Tábua.

Participantes 3^o ano

Participantes 4^o ano

Referências Bibliográficas:

Gomes, P., Silva, P., Queirós, P. (2000). *Equidade na Educação: Educação Física e Desporto na Escola*. Queijas: Associação Portuguesa À Mulher e o Desporto.

Abílio Gonçalves – uc2021173393@student.uc.pt Jorge Oliveira - uc2021184139@student.uc.pt
Pedro de Sousa – uc2021149290@student.uc.pt Sandra Bompastor - sandrabompastor@seebua.pt
Miguel Fachada - miguelfachada@fcd.ucp.pt

Anexo 16 - Certificado de participação no Projeto Olimpíada Sustentada – a

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente
Certificado a

Abílio Gonçalves

pelo trabalho desenvolvido na promoção da Educação
Olímpica através da implementação do projeto
Olimpíada Sustentada – a equidade não tem género

Lisboa, 2 de junho de 2023

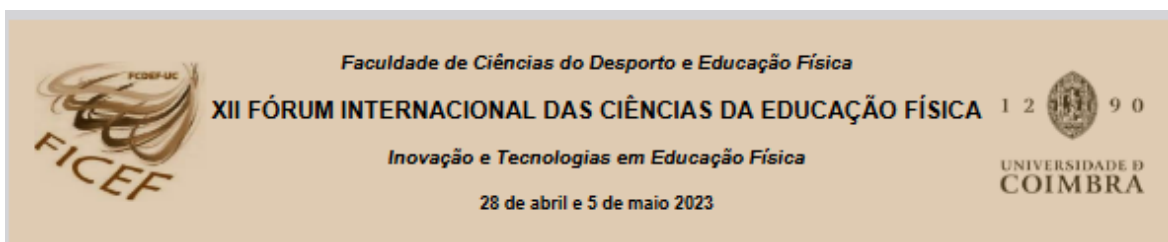


José Manuel Constantino
Presidente do
Comité Olímpico de Portugal



www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

Anexo 17 - Certificado de participação no 12º FICEF



DIPLOMA

Abílio Domingos Henriques Gonçalves

apresentou a parte investigativa do respetivo Relatório de Estágio no XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sobre o tema *Inovação e Tecnologias em Educação Física*.

Coimbra, 28 de abril e 5 de maio de 2023

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA
SILVA
Num. de identificação: 05333351
Data: 2023.06.13 10:45:12+01'00'

(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Organização: Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário