

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Gonçalo André Oliveira Lousado

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO  
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA  
INFANTA DONA MARIA, JUNTO DA TURMA DO  
9ºA NO ANO LETIVO DE 2021/2022**

PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO SOBRE O  
FEEDBACK NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERFIS DE  
ENTRADA E DE SAÍDA

Relatório de Estágio Pedagógico no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

junho de 2022



GONÇALO ANDRÉ OLIVEIRA LOUSADO

20177249213



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA, JUNTO DA TURMA DO 9ºA NO  
ANO LETIVO DE 2021/2022**

Perceção dos alunos do ensino secundário sobre o Feedback nas aulas de  
Educação Física: perfis de entrada e de saída

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

**Orientador:**

**Professor Doutor Paulo Renato  
Bernardes Nobre**

Coimbra

2022



Lousado, G. (2022). Relatório de estágio desenvolvido na escola secundária infanta dona maria, junto da Turma do 9ºA, no ano letivo 2021/2022. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Gonçalo André Oliveira Lousado, aluno nº2017249213 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que o presente Relatório Final de Estágio constituiu um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº121, do Regulamento Académico da UC – Regulamento Académico da UC-Regulamento nº805-A/2020, de 24 de setembro de 2020.

Coimbra, 01 de julho de 2022

*“I am the master of my fate, I am the captain of my soul”*

*William Ernest Henley*

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível a vários intervenientes, que me apoiaram de forma incansável nesta etapa da minha formação profissional e pessoal. Com o término deste período académico à vista, importa salientar e deixar um especial agradecimento a todos.

Em primeiro lugar, tenho que mencionar e agradecer aos meus pais, tios e avós, pois sem eles, tudo isto era impensável. Tudo o que sou e tudo o que consegui alcançar, devo a vocês.

Aos meus amigos e colegas que fizeram parte deste trajeto, que sempre tiveram ao meu lado e que sempre acreditaram em mim.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, Duarte, Miguel e David, um agradecimento especial por este ano letivo partilhado, por todas as experiências vividas e por todo o companheirismo sentido.

Ao professor Rafael Baptista, pelos ensinamentos, pelo acompanhamento e por tudo aquilo que me ajudou a crescer durante este ano letivo. O cargo de orientador, não poderia ter sido melhor entregue, exibindo um enorme profissionalismo e paixão pela docência, traduzido em todo o auxílio prestado ao seu grupo de estagiários.

Ao professor doutor Paulo Nobre, pela disponibilidade demonstrada ao longo de todo o processo de elaboração do relatório de estágio, tendo sido um mentor que nos auxiliou em tudo o que necessitámos.

À minha turma do 9ºA, pois foi devido a ela, que esta formação se tornou possível e enriquecedora, proporcionando-me momentos desafiantes e de aprendizagem constante.

Por último agradecer a todos os professores que me marcaram de alguma forma durante o meu percurso académico, foi através deles que aprendi e experienciei os mais diversos ensinamentos, formando assim, o meu gosto e ambição em ser Professor de Educação física.



## RESUMO

O presente relatório de estágio resultou de todo o trabalho desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico. Nele constam, de forma reflexiva e fundamentada, todas as ações preconizadas no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, desenvolvido na Escola Secundária Infanta Dona Maria, junto da turma A do 9ºano de escolaridade, no ano letivo 2021/2022.

Neste relatório está espelhada toda a componente prática realizada, expondo todas as decisões, estratégias, sucessos e dificuldades sentidas. Está representado o planeamento, realização e avaliação das práticas. Este documento está projetado em três capítulos, o primeiro, respeitante à caracterização de todo o contexto da prática pedagógica, o segundo, dividido por quatro áreas de atuação – as atividades ensino aprendizagem, as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas, e a atitude ético profissional. O terceiro capítulo, é alusivo à investigação desenvolvida ao longo do ano letivo, a apresentação do Tema-Problema, “Perceção dos alunos do ensino secundário sobre o Feedback nas aulas de Educação Física: perfis de entrada e de saída”.

Nesta linha orientadora, os objetivos do estudo são: caracterizar e identificar a perceção dos alunos do ensino secundário sobre o Feedback nas aulas de Educação Física, de forma a caracterizar o perfil de aprendizagem dos alunos à entrada e à saída do secundário. Como principais resultados obtidos, sugerem que as perceções dos alunos do ensino secundário em relação ao FB são idênticas, apresentando como destaques mais visíveis, a aplicação do FB Prescritivo e do FB Descritivo, no sentido contrario o FB Interrogativo é aquele que apresentou valores inferiores.

**Palavras chave:** Educação Física. Estágio Pedagógico. Perceção. Feedback.

## **ABSTRACT**

This internship report is the result of all the work during the Pedagogical Internship. It contains, in a reflective and well-grounded way, all the actions undertaken during the Pedagogical Internship of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Schools of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education, University of Coimbra, developed in Infanta Dona Maria Secondary School, with class A of 9th grade, in the school year 2021/2022.

This report reflects all the practical component carried out, exposing all the decisions, strategies, successes, and difficulties experienced, the planning, implementation, and evaluation of practices, within the scope of curriculum planning. This document is designed in three chapters, the first, concerning the characterization of the context of pedagogical practice, the second, divided into four areas of action : teaching learning activities, activities of organization and school management, projects and educational partnerships, and professional ethical attitude. The third chapter is allusive to the research developed during the school year, about the theme, "Secondary school students' perception of Feedback in Physical Education classes: input and output profiles".

In this context, the objectives of this study are: to characterize and identify secondary school students' perceptions about Feedback in Physical Education classes, in order to characterize the learning profile of high school students at the entrance and at the end of this cycle of learning. The main results obtained, suggest that the perceptions of high school students in relation to FB are identical, presenting as more visible highlights, the application of the Prescriptive FB and the Descriptive FB, on the contrary, the Interrogative FB is the one that presented lower values

**Keywords:** Physical Education. Pedagogical Internship. Perception. Feedback.

# ÍNDICE

Lista de Abreviaturas .....	XIV
INTRODUÇÃO .....	1
I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA .....	2
1.1 História de Vida “Ser Professor” .....	2
1.2 Caracterização do contexto .....	3
1.2.1 A Escola .....	3
1.2.2 Comunidade Escolar .....	4
1.2.3 Espaço Escolar .....	4
1.2.4 Recursos materiais .....	5
1.3 Grupo Disciplinar .....	5
1.4 Os Orientadores .....	6
1.5 Núcleo de Estágio .....	6
1.6 A Turma .....	7
II. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	9
Área 1-ATIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM .....	9
2.1 Planeamento .....	10
2.1.1 Plano Anual.....	10
2.1.2 Unidades Didáticas.....	12
2.1.3 Plano de Aula.....	13
2.1.4 Estratégias e Estilos de Ensino .....	15
2.2 Realização .....	16
2.2.1 Instrução .....	17
2.2.2 Gestão .....	19
2.2.3 Clima e Disciplina .....	20
2.2.4 Decisões de ajustamento.....	21
2.3 Avaliação.....	22
2.3.1 Avaliação Formativa Inicial .....	23
2.3.2 Avaliação Formativa Processual .....	24
2.3.3 Avaliação Sumativa .....	25
2.3.4 Auto e Heteroavaliação .....	26
Área 3- PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS .....	29
Área 4- ÉTICA PROFISSIONAL.....	31
III. TEMA-PROBLEMA.....	33

Introdução .....	33
1. Enquadramento Teórico .....	33
1.1 Definição do conceito de aprendizagem .....	34
1.2 Definição do conceito de Feedback .....	34
1.3 Feedback nas Aulas de EF .....	35
1.4 Funções e Tipos de Feedback .....	36
1.4.1 Emissores de Feedback .....	38
2. Problema e Objetivos de estudo .....	39
3. Metodologia .....	39
3.1 Participantes .....	40
3.2 Instrumentos .....	41
3.3 Procedimentos .....	41
3.3.1 Procedimentos de Recolha .....	41
3.3.2 Procedimento de análise de Dados .....	42
4. Apresentação dos Resultados .....	42
4.1 Perceção dos alunos do ensino secundário sobre o Feedback nas aulas de EF 43	
4.1.1 FB utilizados, a sua Frequência, a Moda e a Média .....	46
4.1.2 Fontes de FB .....	47
4.2 Perceção dos alunos sobre o FB nas aulas de EF à Entrada e à Saída do secundário consoante o género .....	49
4.3 Perfil dos alunos à entrada e à saída do secundário .....	53
5. Discussão dos Resultados .....	56
6. Considerações Finais .....	58
7. Limitações do Estudo e Indicações de Ação Futura .....	59
IV. Conclusão .....	60
Referências Bibliográficas .....	61

## **Índice de Quadros**

Quadro 1- Avaliação Formativa Inicial das matérias .....	8
Quadro 2- Instrumento multidimensional para observações de FB: título das dimensões e categorias (adaptado de Pieron & Rodrigues, 1991) .....	37
Quadro 3-População de Alunos no Ensino Secundário da ESIDM.....	40
Quadro 4-Amostra de Participantes no estudo, por ano e sexo. ....	40
Quadro 5-Tipos de FB e Emissores- itens do questionário (Anexo XIX) .....	42
Quadro 6-Tipos de FB nas aulas de EF.....	43
Quadro 7-FB utilizados, a sua Frequência, a Moda e a Média.....	46
Quadro 8-Emissores de FB nas aulas de EF.....	47
Quadro 9- Análise comparativa da percepção do FB dos alunos à entrada e à saída do secundário, segundo o género.....	49
Quadro 10-Perfil dos alunos À entrada e À saída do ensino secundário (FB).....	53

## Índice de Anexos

Anexo I-Edifício da Escola .....	64
Anexo II-Polivalente, Campos Exteriores e o Ginásio .....	65
Anexo III- Inventário do Material .....	66
Anexo IV-Relatórios de Reflexão Crítica e de Observação de Aula.....	67
Anexo V-Histórico de Classificações Educação Física .....	69
Anexo VI-Planificação das matérias por ano e ciclo de ensino e o Mapa de Rotações .	70
Anexo VII-Estrutura do Plano de Aula .....	71
Anexo VIII-Grelha de Avaliação Formativa Inicial .....	72
Anexo IX- Quadro Extensão e Sequência de Conteúdos.....	73
Anexo X- Grelha de Avaliação Formativa Processual .....	74
Anexo XI- Exemplo de e-mail enviado aos alunos com informação da Avaliação Formativa Processual .....	75
Anexo XII- Grelha de Avaliação Sumativa .....	76
Anexo XIII- Ficha de Autoavaliação .....	77
Anexo XIV- Projeto " <i>Plogging</i> Escolar" .....	78
Anexo XV- Projeto ação de sensibilização “Calçado Adequado para Atividade Física” .....	79
Anexo XVI- Projeto “ <i>Move to be healthy and happy</i> ” .....	80
Anexo XVII- Certificado “XVI Fórum da Educação em Penela” .....	81
Anexo XVIII- Certificado Seminário “As Novas Gerações e os seus cuidados” .....	82
Anexo XIX- Questionário “Educação Física: Diferenciação Avaliação e Motivação (EFDAM) – A Experiência dos Alunos no Ensino Secundário” Dimensão Feedback ..	83

## **Lista de Abreviaturas**

EF- Educação Física

EP- Estágio Pedagógico;

EXT- Exterior;

FB- Feedback;

FCDEF-UC- Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra;

GDEF- Grupo Disciplinar de Educação Física;

GIN- Ginásio;

MEEFEBS- Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário;

NE- Núcleo de Estágio;

PIS- Piscinas Municipais;

POLI- Polivalente;

RE- Relatório de Estágio;

UD- Unidade Didática.

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico (EP) no ano letivo 2021/2022, inserido no plano de estudos do 2ºano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O EP desenvolvido possibilita a aplicação de todos os conhecimentos e práticas adquiridas no processo de formação do futuro professor. Com este, pretende-se obter uma clara conceção e profissionalização de novos docentes através de um processo de prática profissional orientada e supervisionada.

Desta forma, e para a elaboração do presente documento, o EP foi desenvolvido na Escola Secundária Infanta Dona Maria, junto da turma do 9ºA, tendo como professor orientador da escola, o Professor Rafael Baptista e como orientadores da faculdade, a Professora Doutora Maria João Campos e o Professor Doutor Paulo Nobre.

Neste longo e exaustivo EP são nos proporcionadas uma imensidão de experiências que permitem a constante evolução do professor estagiário enquanto futuro docente da disciplina de Educação Física (EF).

Este documento visa caracterizar todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano, bem como refletir acerca das inúmeras práticas e estratégias adotadas, procurando enaltecer os aspetos positivos e negativos que marcaram todo o percurso. O RE integrará três capítulos, o primeiro pauta-se pela contextualização da prática desenvolvida, o segundo será dedicado a uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica e o terceiro e último capítulo é destinado ao aprofundamento do tema/problema que foi desenvolvido ao longo do ano letivo com o seguinte tema “ Perceção dos alunos do ensino secundário sobre o Feedback nas aulas de Educação Física: perfis de entrada e de saída”.



## **I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA**

Neste capítulo está espelhada a contextualização da prática desenvolvida, sendo composto pela história de vida “ser professor”, contexto escolar e respetiva caracterização.

### **1.1 História de Vida “Ser Professor”**

O desporto e a prática de atividade física sempre fizeram parte da minha vida desde criança, estive desde muito novo associado a uma modalidade desportiva coletiva e isso fez-me apaixonar pelos valores que ela me transmite, seguindo posteriormente para a busca de um maior conhecimento através da entrada no curso de Ciências do Desporto, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

Após o término da licenciatura senti que faltava algo, a minha etapa de estudos ainda não estava concluída e o pedido por uma maior especialização surgiu em mim. Debrucei-me e pesquisei sobre os diversos cursos de mestrado relacionados com a minha licenciatura, tendo de imediato escolhido o mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Estando eu associado ao mundo do treino, sendo atleta e treinador de uma modalidade desportiva coletiva, talvez o caminho mais lógico seria ter optado por outro tipo de mestrado, esta lógica nunca fez parte do meu pensamento. A paixão pela atividade física, guiou-me no sentido de a transmitir aos mais jovens e nada melhor que o mundo da lecionação para o fazer.

Chegava agora o momento de procurar transmitir todos os meus sentimentos e pensamentos acerca da prática da atividade física nas escolas, procurando desmistificar a ideia que a disciplina de EF “não conta para grande coisa”. É essa a minha maior motivação para estar neste curso, aperfeiçoar e adquirir todos os conhecimentos que me possam ser úteis num futuro próximo. Quero consciencializar e potenciar o valor que a EF tem nas nossas vidas e nada melhor para o fazer, que o implementar nos mais jovens.

## **1.2 Caracterização do contexto**

Como docentes e concretamente, professores estagiários de EF, com vista a contextualizar a prática pedagógica desenvolvida ao longo do EP, é fundamental caracterizar, apresentar os intervenientes e os meios essenciais no decorrer do ano letivo, nomeadamente, o meio envolvente e o contexto escolar, o Grupo Disciplinar de EF, o Núcleo de Estágio (NE), os respetivos orientadores e a turma de intervenção. Apenas desta forma podemos perceber todo o contexto em que se desenvolveu a prática pedagógica.

### **1.2.1 A Escola**

O antigamente chamado de Liceu Feminino de Coimbra iniciou pela primeira vez as suas atividades letivas a 26 de fevereiro de 1919, na casa nº111 da Avenida Sá da Bandeira. Com a decisão do governo atribuir às escolas nomes de grandes individualidades, sugerindo aos alunos exemplos notáveis, o Liceu Feminino em Coimbra passou a designar-se Liceu Nacional Infanta D. Maria.

Passando por outras instalações, a dia 1 de outubro de 1948 desloca-se para as atuais instalações na Rua Infanta D. Maria. Em 1975, o até então designado de colégio feminino, passa a ser misto, mudando a sua designação para Escola Secundária Infanta D. Maria. De 1975 até 1981, ainda ocupou as instalações do Estádio Municipal, com turmas desde o 7 ao 9ºano, num total de 13 turmas. Em 1998, no atual Edifício da Escola (Anexo I), foram comemorados os 50 anos de existência, com atribuição de uma medalha alusiva da autoria de Luís Pereira, antigo aluno da Escola.

A escola, nos dias de hoje, é frequentada por mais de 920 alunos, divididos pelo Secundário, 557 alunos em vinte e três turmas e pelo ensino Básico, 366 alunos em catorze turmas.

Os Pais/Encarregados de Educação pertencem a um meio socioeconómico bastante favorável, classe média ou média alta. São muito poucos os que beneficiam de Ação Social Escolar (10,2%), 69% dos Encarregados de Educação tem formação superior e 87% secundária ou superior. Permite concluir que as expectativas dos Pais e Encarregados de Educação é elevada, quanto à educação escolar dos respetivos educandos e a taxa de abandono escolar quase nula.

### **1.2.2 Comunidade Escolar**

A comunidade docente era constituída por 104 professores de diversas áreas. Oitenta e dois pertencentes ao quadro da escola e ao quadro de zona. Apenas dez foram colocados neste ano letivo, em situação de destacamento ou condições especiais e oito foram contratados. A título de curiosidade, 59% dos docentes tinham uma faixa etária superior a cinquenta anos.

A nível da comunidade não docente, a escola tinha funcionários dedicados, desde técnicos superiores a assistentes operacionais. O corpo não docente era constituído por uma técnica superior (psicóloga), nove assistentes técnicos e vinte e quatro assistentes operacionais. Conclui-se que 82% do pessoal não docente (38% com mais de 59 anos e 44% entre os 50 e os 59 anos) se inclui na faixa etária dos mais de 50 anos.

Relativamente à área de EF, a escola contava com um conjunto de professores de EF, num total de 9 professores e 4 professores estagiários em prática durante o ano letivo 2021/2022.

### **1.2.3 Espaço Escolar**

A escola dispõe de instalações, serviços e equipamentos que, se apresentam subdivididos em espaços para atividades letivas, salas e gabinetes de trabalho, que são destinados aos trabalhos individuais ou colaborativos dos professores.

Os espaços e as salas existentes na escola apresentam excelentes condições de utilização, apresentando equipamentos e materiais operacionais e em bom estado. De igual forma revelam-se suficientes para suprir todas as necessidades relativas a aulas, ações e todas as atividades organizadas.

No tocante à prática de EF conta com cinco espaços, um polivalente (POLI), dois campos de cimento no exterior (EXT) e um ginásio (GIN) (Anexo II). Fora das instalações da escola, conta ainda com as piscinas municipais (PIS), localizadas no centro olímpico de piscinas municipais de Coimbra, para a lecionação da matéria de Natação. O espaço POLI tem uma área ampla, onde consta uma grande bancada lateral, o piso possui boa aderência e é utilizado para a lecionação de algumas matérias de desportos coletivos. O espaço EXT, nomeadamente, um campo de basquetebol e um campo de andebol, são campos de cimento com uma ampla área lateral, possuindo duas pistas de atletismo e uma

caixa de areia. O espaço interior (GIN), apresenta uma dimensão reduzida no meu entender, com um total de 22 metros de comprimento, tem também uma parede de escalada e tabelas de basquetebol. É utilizado principalmente para a matéria de Ginástica, mas também para a prática de badminton e de algumas matérias de desportos coletivos, voleibol e basquetebol.

#### **1.2.4 Recursos materiais**

O núcleo de Estágio pedagógico 2021/2022 da Escola Secundária Infanta Dona Maria realizou um inventário do material disponível para a lecionação da disciplina de Educação Física (Anexo III). Para além do registo da quantidade, classificamos também o material quanto à sua qualidade, numa escala de 0 a 5.

Ficámos um pouco surpreendidos com os recursos materiais da escola, alguns apresentavam um fraco estado de conservação e outros uma inutilidade visível. Apesar de existir bastante material e do número elevado de recursos, a qualidade dos mesmos foi um ponto negativo para nós, núcleo de estágio.

### **1.3 Grupo Disciplinar**

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) inseria-se no departamento de expressões e caracterizava-se pelo clima descontraído e com bastante espírito colaborativo. O grupo de EF era constituído por nove professores e quatro professores estagiários, orientados por uma professora da FCDEF-UC e pelo professor orientador da Escola Secundária Infanta Dona Maria.

Estivemos presentes em todas as reuniões de departamento, embora exercendo sobretudo um trabalho de observadores, realçamos que a presença nas mesmas serviu para perceber as dinâmicas de trabalho do grupo disciplinar e conhecer melhor os professores da disciplina.

Enquanto estagiários, temos que estar agradecidos pela forma como fomos acolhidos e integrados pelos diversos professores de EF, demonstrando sempre uma clara abertura e sentido de colaboração para auxiliar no que fosse necessário. O ambiente positivo contribuiu para a nossa evolução enquanto profissionais, estimulando a coesão grupal e fomentando a adaptabilidade em diversos momentos.

## **1.4 Os Orientadores**

Os professores orientadores desempenharam um papel fulcral no nosso desenvolvimento, potenciando ao máximo a nossa capacidade reflexiva de forma a que pudéssemos evoluir enquanto professores. Tal como refere Bento (1987), não seria possível avaliar os alunos e a atividade pedagógica do professor, se não existirem reflexões acerca das ações pedagógicas.

O professor orientador da escola foi inexcedível e demonstrou sempre total disponibilidade para nos ajudar em todos os momentos do EP. Através dele, tivemos o privilégio de privar com um profissional apaixonado pela sua profissão e que a defende exibindo profissionalismo, rigor e muito dinamismo. Os seus ensinamentos foram constantes e a sua capacidade de nos fazer refletir, foi uma tônica ao longo do EP. O trabalho colaborativo foi-nos inculcado e enaltecido durante todo o nosso percurso na escola, uma amostra de um ensino evoluído e que requer partilha em todos os sentidos.

A orientação proveniente da faculdade, a cargo da professora doutora Maria João Campos, que acompanhou e avaliou a nossa prestação em algumas aulas, foi também bastante importante, visto que as reflexões no final de cada aula, se tornaram muito úteis no sentido de identificarmos as nossas fragilidades e assim, encontrarmos formas viáveis de as solucionar.

Relativamente à elaboração do relatório de estágio, contámos com o auxílio do professor doutor Paulo Nobre, que foi bastante importante em todo o processo. As constantes reuniões com o NE, foram apanágio e a sua inteira disponibilidade imperou, tendo sido um apoio fulcral para a realização do RE.

## **1.5 Núcleo de Estágio**

O NE era constituído por quatro elementos do segundo ano do MEEFEBS, da FCDEF-UC, ambos os elementos do núcleo já se conheciam minimamente, uma vez que já tinham sido colegas no primeiro ano de mestrado. Apesar deste conhecimento prévio, a convivência e o trabalho foram um desafio e uma surpresa, pois existia um desconhecimento no que respeita à forma de trabalhar, bem como, às valências e dificuldades de cada um. O espírito vivenciado ao longo do percurso foi sempre muito positivo, onde o trabalho colaborativo foi premissa primordial e a base de tudo o que foi

desenvolvido. A constante reflexão e o ambiente crítico, de forma construtiva, também impulsionou e realçou toda a ajuda presente no NE.

No início do estágio definimos a estrutura de alguns documentos de planeamento, nomeadamente dos relatórios de reflexão crítica e da observação de aula em conjunto com o orientador da escola (Anexo IV). Este tipo de trabalho colaborativo prevaleceu no decorrer do estágio e a partilha esteve bastante vincada nos diversos documentos/atividades. Sentimos que apesar das diferenças, foi possível a troca de ideias e a reflexão informal, nas quais conseguimos refletir introspectivamente sobre as nossas ações e opções, de forma a potenciar o melhor de cada um de nós, desenvolvendo um trabalho competente e sério.

O empenho, o tempo investido nas ações do núcleo e os níveis de interesse no estágio foram bastante similares entre os vários elementos do grupo, tendo sido alcançados vários objetivos e a qualidade nos trabalhos desenvolvidos enquanto núcleo espelha isso.

## **1.6 A Turma**

Todo este EP foi realizado e envolveu a turma do 9ºA da Escola Secundária Infanta Dona Maria, no ano letivo 2021/2022, na qual realizamos intervenção pedagógica. A seguinte caracterização da turma teve como principal objetivo conhecer os alunos através da recolha de informações sobre cada um. Esta informação foi obtida através da plataforma INOVAR e por a aplicação de um questionário elaborado pela escola, no *Google Forms*, em formato online.

Estas informações recolhidas, permitiu-nos conhecer melhor cada aluno, os seus interesses e prever determinados comportamentos ao longo do ano letivo.


A turma era constituída por 25 alunos, sendo que 12 eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino, dos quais 15 tinham catorze anos e 10 tinham treze anos. De entre os 25 alunos, apenas 23 alunos responderam ao questionário aplicado pela respetiva diretora de turma. Todos os alunos eram de nacionalidade e língua materna Portuguesa, nenhum aluno da turma era portador de Necessidades Educativas Especiais, embora existisse na turma três alunos com necessidade de apoio à educação. Nenhum dos alunos desta turma

ficou retido durante o seu percurso escolar, tendo a turma apresentado até ao momento um bom desempenho escolar. No que toca ao histórico de classificações em EF, durante os dois últimos anos de pandemia da COVID-19, verificamos que as classificações dos alunos foi, na sua maioria acima do nível 4. No 7ºano, 2019/2020, dos 25 alunos, 5 obtiveram classificação 5, 16 obtiveram classificação 4 e apenas 1 obteve classificação 3. No 8ºano, 2020/2021, 11 obtiveram classificação 5 e 12 obtiveram classificação 4 (Anexo V).

No decorrer das primeiras semanas, foi possível avaliar a turma em relação ao seu nível de aptidão física, através do teste FIT Escola e conhecer melhor os seus níveis de empenho, autonomia e motivação para a prática de exercício físico, assim como a realização da avaliação formativa inicial nas diversas matérias abordadas.

No quadro seguinte podemos observar a Avaliação Formativa Inicial das matérias lecionadas durante o ano letivo.

*Quadro 1- Avaliação Formativa Inicial das matérias*

9ºA	Andebol	Natação	Atletismo	Futebol	Ginástica	Badmínton
	12	16	12	11	11	3
	10	8	13	3	8	10
	3	1	0	11	6	12
N (Total)	25	25	25	25	25	25

Como podemos observar através do quadro da avaliação formativa inicial das matérias, a turma encontrava-se na sua grande maioria, num nível baixo em relação à maior parte das matérias. Destacando, a matéria de natação, na qual 16 alunos, apresentavam um nível introdutório. A turma em algumas matérias apresentava também alguma heterogeneidade ao nível das capacidades técnicas e táticas nas diversas matérias, como espelho disso, podemos observar a matéria de Futebol, em que 11 alunos revelavam ter um nível introdutório, 3 um nível elementar e 11 um nível mais avançado. No sentido ao posto, os alunos na matéria de Badmínton revelaram um nível bastante aceitável, onde 10 alunos encontravam-se no nível elementar e 12 no nível avançado.

Praticamente em todas as matérias, foi necessário recomeçar e elucidar as aprendizagens base, visto que os alunos, vinham de 2 anos anteriores com pouca lecionação, derivado da pandemia Covid19.

## **II. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Neste ponto será elaborada uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida durante todo o percurso de estágio. A prática pedagógica engloba três áreas principais, as atividades de ensino aprendizagem, as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e nesta, ainda podemos incluir uma outra área, correspondendo à ética profissional.

As atividades ensino aprendizagem, contêm o planeamento como premissa primordial e desencadeiam a necessidade de explorar e aprofundar o plano anual, as unidades didáticas e os planos de aula. No tocante às atividades de organização e gestão escolar, pretende-se em acompanhar durante um ano letivo funções relacionadas com a gestão, como o acompanhamento do cargo de diretor de turma. Os projetos e parcerias educativas é uma área do EP em que o núcleo de estagiários participa ativamente em projetos para a comunidade escolar e por fim referimo-nos à ética profissional, onde espelhamos toda a experiência e valores acumulados ao longo do processo de estágio.

Ao longo deste capítulo apresentar-se-á uma análise reflexiva baseada nas vivências experienciadas ao longo do trajeto por nós desempenhado. Primeiramente será realizado um enquadramento em cada tópico e posteriormente a reflexão sobre a prática.

### **Área 1-ATIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Esta área insere três grandes dimensões de intervenção constantes no processo ensino aprendizagem, o planeamento, a realização e a avaliação. As dimensões anteriormente mencionadas foram indispensáveis ao longo do EP e serviram de base na constituição de um processo fundamentado e formativo.



## **2.1 Planeamento**

O planeamento é considerado como um processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, sendo da sua responsabilidade o desenvolvimento e a sua adaptação às condições reais de ensino (Januário, 1996).

O planeamento serviu de base para todo o processo de preparação, visto como um projeto e como tal suscetível de diversas adaptações ao longo do tempo. A sua relevância é deveras inquestionável uma vez que nos permitiu traçar um conjunto de objetivos a atingir ao longo de todo o ano letivo, como também a definir estratégias e meios, de forma a garantir um processo lógico, coerente e que nos permitisse a obtenção de um ensino eficaz. Através do planeamento podemos ter um primeiro contacto do que seria todo o trabalho a realizar durante o ano, com vista a estruturar e a organizar previamente a lecionação, proporcionando aos alunos atividade e aprendizagens sequenciais, lógicas e pensadas.

Esta dimensão engloba decisões de longo, médio e curto prazo que procuram definir e caracterizar a orientação e concretização de cada fase de planeamento. Estas decisões são abrangidas pelo plano anual, incorporam as unidades didáticas a lecionar durante o ano letivo e são especificadas nos planos de aula.

### **2.1.1 Plano Anual**

O plano anual representa o planeamento a longo prazo e espelha a primeira etapa da estruturação do ensino que pretendemos implementar. Este documento serve de guia para todo o processo e, de acordo com Bento (2003) permite estabelecer o trajeto a percorrer para atingir os objetivos em sintonia com as informações da escola e da turma.

Esta foi uma das primeiras tarefas de planeamento a executar, de forma a organizar e a estruturar as matérias ao longo do ano, bem como conhecer todo o contexto envolto ao local de estágio.

Como anteriormente descrito, este começou a ser construído tendo por base todas as diretrizes da escola, nomeadamente as aprendizagens essenciais e o Perfil do Aluno em EF, a planificação das unidades didáticas estabelecidas pela escola, o sistema de rotação dos espaços e os materiais existentes foram premissas essenciais para a sua

construção. O plano anual possui na sua estrutura alguns elementos que importa salientar, como a caracterização da escola, todos os recursos disponíveis, a caracterização da turma, o aprofundamento da matéria de ensino da Educação Física, as aprendizagens essenciais, os objetivos gerais e por área, sugestões metodológicas, a avaliação e as atividades inscritas no plano de atividades.

Para realizar alguns destes elementos, recorremos ao site da escola para recolher algumas informações que nos possibilitou caracterizar a escola e alguns recursos que esta dispunha. A sua contextualização permitiu-nos o perfeito enquadramento ao contexto escolar e ajudou-nos a compreender as suas características e funcionamento. No que concerne à caracterização da turma, foi elaborado um questionário pela escola e pelos respetivos diretores de turma, aplicável a cada turma, que nos forneceu bastante informação e que conseguimos complementar com a ajuda da plataforma INOVAR, de forma a elaborarmos uma caracterização rigorosa e consistente. Respeitante às matérias a lecionar, estas foram fornecidas pelo grupo de EF e a sua distribuição teve por base o sistema de rotação de espaços (anexo VI).

Existiram algumas dificuldades de preparação e organização do plano anual, ao nível da rotação de espaço, visto que a escola ia fornecendo este documento em cada período, o que por vezes originava algumas adaptações e constrangimentos nos objetivos anteriormente delineados. A adaptação fez parte dos nossos dias, foi necessário ajustar e planear as tarefas, consoante os obstáculos que iam surgindo. Estas vicissitudes estão presentes no seio escolar, temos que saber decidir e ajustar consoante as mesmas.

O ato de planear torna-nos melhores profissionais, a necessidade de realizar sucessivas alterações ao longo do ano letivo, foi algo natural e que nos prepara para a elaboração de documentos flexíveis. Aprendemos que ao longo da realização do plano anual, vemo-nos obrigados a questionar o que está a ser feito, tendo em conta que este tipo de planeamento é deveras importante e que proporciona segurança ao docente, fornece-lhe conhecimento e dá-lhe confiança para encarar todo o tipo de desafios da profissão.

### **2.1.2 Unidades Didáticas**

Entendemos por Unidade Didática (UD), uma parte integrante e fundamental do programa de uma disciplina pois constituem-se unidades integrais do processo pedagógico que apresentam ao professor e aos alunos as diversas etapas do processo de ensino aprendizagem. Para atingir os objetivos de cada matéria é necessário definir um determinado número de aulas para cada UD (Quina,2009). Devemos entender a UD não só como uma mera planificação, mas também como um documento relator de todo o processo de ensino aprendizagem durante a aplicação do conteúdo em questão.

Para a elaboração das UD tivemos em consideração as Aprendizagens Essenciais para a Educação Física inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, tendo sido também consultado o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), embora este tenha sido revogado pelo despacho 6605-A/2001, de 6 de julho. Por vezes os objetivos preconizados pelo PNEF estão desfasados da realidade que encontramos na escola e ainda para mais depois dos alunos terem passado praticamente dois anos sem aulas de EF por causa da pandemia. Portanto, encontramos nos documentos curriculares existentes, as Aprendizagens Essenciais como base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o denominador curricular comum, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender. Salientar que a Avaliação Formativa Inicial (AFI) foi também um fator determinante para a construção de cada UD, permitindo-nos ter a perfeita noção do nível dos nossos alunos em cada matéria e assim conseguimos enquadrar os conteúdos a esse mesmo nível observado.

A construção das UD foi realizada pelo núcleo de estagiários, enaltecendo o trabalho colaborativo demonstrado ao longo de todo o ano e o respetivo espírito de solidariedade sentido. A estrutura foi definida por todos os intervenientes e depois adaptada para cada turma e para o contexto vivido por estas. Cada UD continha uma contextualização histórica da matéria, a sua caracterização, o valor formativo, os objetivos traçados, temas e conteúdos a lecionar, análise das condições de aprendizagem, os recursos, a estrutura e a organização de ensino, a extensão e sequência de conteúdos, estratégias e estilos de ensino, a avaliação e a reflexão final.

A sua conceção assentou em documentos com alguma plasticidade e portadores de diversas modificações. Foi necessário fazer vários reajustes em algumas UD, pelas

diversas atividades que a escola apresentou e constrangimentos, tendo sido a UD de Natação a sofrer as maiores represálias. A constante indefinição relativamente ao espaço da aula, a piscina municipal de Coimbra, implicou constantes alterações ao começo da lecionação da matéria e esta teve que ser dividida em dois períodos.

A importância das UD é inquestionável, e a sua elaboração para cada matéria serviu de suporte e referência, tornando-se um fator fundamental para a lecionação das aulas.

No final de cada UD realizamos uma reflexão introspetiva e de análise profunda, com o objetivo claro de perceber quais as maiores dificuldades sentidas pelos alunos, observar e verificar se as aprendizagens tinham sido adquiridas, comparar os objetivos traçados com os assimilados e constatar se existiu evolução dos alunos relativamente à AFI realizadas nas primeiras aulas de cada matéria. Realizámos também, uma extensa reflexão acerca das estratégias por nós adotadas e das opções tomadas, assim como das maiores dificuldades sentidas no decorrer de cada UD.

As reflexões feitas ao longo e no final das UD permitiram melhorar a qualidade do planeamento de forma a garantir um processo de ensino aprendizagem eficaz e coerente. Como defende Bento (2003, p.66), “para um ensino eficiente são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo um ano escolar”.

Como principal ensinamento, podemos retirar que a elaboração das UD contribui para o conhecimento das matérias e para a articulação com o nível inicial dos alunos. Os objetivos delineados devem ir ao seu encontro, ao mesmo tempo que estes originam uma simbiose entre ambição e realidade, de acordo com o contexto existente.

### **2.1.3 Plano de Aula**

A aula é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. Da sua correta organização e estruturação e do que nela acontecer, dependem, grandemente, os resultados de aprendizagem dos alunos (Bento, 1987, citado por Quina, 2009).

A estruturação do plano de aula pode ser diferenciada, existindo uma variedade de formas de organização de planos de aula, onde a maioria aponta para um modelo

tripartido, isto é, o plano é estruturado numa sequência de três momentos: a parte inicial da aula, a parte fundamental e a parte final (Quina, 2009).

O NE adotou uma estrutura de plano de aula (Anexo VII) semelhante, incluindo uma primeira fase de contextualização da aula, situando o número da aula, o número da aula da UD correspondente, a função didática, os objetivos da aula e os materiais a utilizar. Posteriormente e através do modelo tripartido referenciado anteriormente, era indicado o tempo total e parcial dos exercícios e da aula, a descrição e organização dos exercícios, a esquematização dos exercícios, os objetivos específicos destes, assim como as componentes críticas e os critérios de êxito. Na parte inicial da aula era realizada uma preleção inicial, contextualizando a aula e explicitando o seu decorrer aos alunos, bem como a apresentação dos objetivos da mesma. Os exercícios de aquecimento foram incluídos nesta parte e exibidos sempre nessa coluna. No tocante à parte fundamental da aula, como o próprio nome indica, é o momento onde estão contempladas as tarefas necessárias para desenvolver os objetivos de aula. É nesta parte que para além de um maior tempo de exercitação dos objetivos definidos, existe também a exibição de maior quantidade de informação transmitida por parte do professor e também se verifica uma maior intensidade da prática por parte dos alunos. No que respeita à parte final da aula, esta aponta para um retorno à calma e posterior diálogo com os alunos, em formato de balanço final da aula, onde é realizado uma revisão dos conteúdos abordados, quais as dificuldades observadas e por vezes foi utilizado o método do questionamento de forma a que os professores verificassem se os conteúdos estavam a ser assimilados pelos alunos.

Segundo Bento (2003), o professor deve ter uma imagem de como irá decorrer a aula antes da mesma acontecer. Neste sentido, creio que com o decorrer das aulas, foi visível uma constante evolução nos planos de aula e a sua aplicação na prática pedagógica. A melhoria do planeamento esteve fortemente interligada com a experiência e com a constante tentativa erro. Só assim, foi possível ir fazendo os sucessivos reajustes e adaptações necessárias para um melhor funcionamento da aula e um maior rigor na sua realização. O ensino de EF caracteriza-se pela constante incerteza e um professor eficaz deve ter espírito crítico sobre si mesmo e deve estar disposto a fazer alterações necessárias.

Uma das maiores dificuldades sentidas pelo o NE foi reduzir o plano de aula, pois todos nós apresentámos das primeiras vezes, um plano de aula bastante extenso, o que se

tornava em algo massivo e pouco aplicável. Com o auxílio do nosso orientador, melhorámos bastante nessa vertente e tornamos o plano mais apelativo e exequível. No final de cada aula, realizamos uma reflexão crítica, fazendo uma análise exaustiva sobre vários pontos primordiais na sua estrutura (Anexo VII). A reflexão crítica sugere uma análise profunda, de forma clara que atenda aos acontecimentos das diferentes partes constituintes da aula. Estas informações são de elevada utilidade na elaboração dos planos de aula seguintes, em que muitas vezes os erros que cometemos ajudam-nos a não voltar a repeti-los.

O conhecimento de todas estas aprendizagens permite que o desenvolvimento e a elaboração dos planos de aula, seja realizado com sucesso, respeitando a estrutura e planeando todas as sessões de forma rigorosa. O plano de aula é de extrema importância, onde o docente antecede e prepara o que quer abordar, sentindo-se mais confiante e capaz, para suprimir e modificar acontecimentos que muitas vezes não vão ao encontro do pré estabelecido.

#### **2.1.4 Estratégias e Estilos de Ensino**

O presente ponto faz referência às estratégias e aos estilos de ensino mais utilizados nas aulas de EF. O nosso objetivo passou por proporcionar alguns traços e estabelecer estratégias de ensino, recorrendo ao espectro de estilos de ensino de Mosston e Ashworth (1994, 2008). Os estilos de ensino que integram este espectro, estão organizados de acordo com o grau de partilha de decisão, iniciando com estilos em que a decisão se centra no professor e evoluindo para estilos cuja decisão se centra no aluno.

No desenvolvimento do EP, centramo-nos primordialmente em três estilos de ensino, o estilo de ensino por comando, o estilo de ensino por tarefa e o estilo de ensino recíproco. Segundo Nobre (2017, pp.148-149) o estilo de ensino por comando tem o propósito de promover uma aprendizagem incisiva de um determinado gesto técnico, num espaço de tempo curto, em que o professor decide quais os gestos técnicos a serem trabalhados durante esse tempo e os alunos seguem essas mesmas ordens. Este estilo de ensino permite manter a turma organizada, promovendo empenho na tarefa e um progresso rápido, orientado para o aproveitamento do tempo. O ensino por tarefa, por sua

vez, de acordo com o mesmo autor, permite dar tempo ao aluno no trabalho individual na tarefa, sendo o feedback mais individualizado (Nobre, 2017, p.148). Cabe ao aluno realizar a mesma e decidir sobre o seu próprio ritmo e a ordem com que executa. Neste estilo, procuramos elevar a independência do aluno e o tempo da tarefa é diretamente influenciado pelas suas decisões. No que toca ao ensino recíproco, representa-se pelo trabalho a pares, de um aluno com outro, onde ocorre um fornecimento de feedback mútuo de acordo com os critérios fornecidos pelo professor (Nobre 2017, p.148). Este estilo de ensino potencia uma participação mais efetiva de cada aluno, salientando vetores cognitivos e sociais, que não exigem uma presença permanente do professor.

Os estilos de ensino apresentados e descritos anteriormente, foram os mais utilizados no decorrer do ano letivo, procurando dar dinâmica às aulas, aumentar a sua organização e fornecer aos alunos ferramentas de autorregulação e de socialização com os respetivos pares (colegas). Os três estilos de ensino procuravam responder às necessidades da turma e proporcionar diversidade nas diferentes vertentes de uma aula de EF. A sua aplicação foi positiva e os alunos demonstraram receptividade e gosto por estas dinâmicas criadas/estabelecidas nas aulas. Por vezes uns estilos de ensino resultavam melhor em algumas matérias do que noutras, sendo de salientar que na matéria de ginástica, foi utilizado bastante o estilo de ensino recíproco, de forma a potenciar o espírito de entre ajuda, visto que havia uma grande disparidade relativamente aos níveis dos alunos da turma.

Em suma, devemos ser curiosos e experimentar outros tipos de estilos de ensino nas aulas, de forma a conseguirmos abranger e alcançar um leque maior de alternativas para estas, sendo a “tentativa erro” uma clara possibilidade para detetarmos o que resulta melhor e o que não resulta tão bem com a turma.

## **2.2 Realização**

Após o processo de planeamento, o professor é confrontado com as tarefas de realização e aplicação do ensino. Esta fase constitui o momento fulcral do processo de ensino aprendizagem, onde os resultados obtidos pelos alunos dependem dos acontecimentos que ocorrem na aula (Bento, 1987, citado por Quina, 2009).

É neste ponto que o professor procura aplicar e colocar em prática tudo o que planeou. Esta é a fase mais desafiadora de todo o ano de estágio e sem margem para dúvidas, aquela em que o NE teve o seu maior foco de aprendizagem.

Em seguida serão analisadas as dimensões de intervenção pedagógica, instrução, gestão, clima e disciplina que, embora sejam descritas em separado, estão presentes simultaneamente em qualquer episódio de ensino (Siedentop, 1998).

### **2.2.1 Instrução**

A instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades alvo de aprendizagem (Quina, 2009). A dimensão de instrução tem por base todos os comportamentos e técnicas de intervenção que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação substantiva (Siedentop, 1991).

Esta dimensão foi um ponto claro na interação professor aluno, envolvendo todo o tipo de informação aos alunos, antes da prática (preleção inicial, apresentação de tarefas, explicações e demonstração), durante a prática (feedback) e após a prática (análise e balanço final da prática desenvolvida).

As instruções devem seguir uma série de critérios, onde cada uma deve ser breve, acessível e exata, não fornecendo informações incertas (Sarmiento, 2004). Existem rotinas de comportamentos a realizar no início das aulas, é neste momento que o professor verifica as presenças, apresenta os objetivos de aula e as normas organizativas da mesma (Januário, 2015).

No início de cada aula, começávamos por transmitir a informação inicial, contendo os objetivos da aula e por vezes a interligação com os conteúdos lecionados nas aulas anteriores. Aqui, os alunos estavam dispostos à frente do professor e ouviam a sua preleção inicial, de forma a que pudessem assimilar o que era pretendido para o decorrer da aula. Preleção essa que, inevitavelmente foi melhorada ao longo do ano letivo, começando a ganhar cada vez mais consistência e qualidade na informação transmitida.

Ao longo do estágio, foi notório a presença de altos e baixos no que diz respeito à eficácia da preleção inicial. Algumas preleções eram um pouco mais extensas e com demasiada



informação, outras mais curtas e pouco empáticas, o que por vezes pode não ter criado a motivação desejada para a realização da posterior aula. Apesar de tudo isso, consideramos que evoluímos muito neste aspeto específico e a relação com as diversas turmas, também originou numa melhoria substancial para tal efeito.

À medida que eram realizadas reflexões e reuniões de NE, bem como as observações do professor orientador, alguns aspetos foram corrigidos e alguns exemplos foram seguidos.

Após a preleção inicial, introduzíamos e dávamos ênfase às explicações das tarefas para cada exercício, assim como as respetivas demonstrações. A nossa maior preocupação passava por transmitir aos alunos todas as componentes críticas de cada gesto técnico e que todos os alunos tivessem a perceção global do que se pretendia em cada tarefa proposta. Por vezes a informação era demasiada e só estávamos a complicar e a dificultar a perceção dos alunos, mas queríamos fornecer todas as informações importantes. A explicação das componentes críticas era quase sempre realizada em simultâneo com a demonstração, permitindo que os alunos tivessem uma perceção visual do que era pretendido. Como qualquer outra dimensão, também esta foi sofrendo algumas melhorias e novas estratégias aplicadas. Nos diversos momentos em que a demonstração não era suficientemente esclarecedora, recorriamos ao FB para corrigir o aluno ou para clarificar o exercício no seu decorrer.

O FB foi um dos fatores que tivemos mais em conta e que mais vezes utilizamos nas aulas, exigiu uma tremenda atenção da nossa parte uma vez que nos obriga a ser portadores de um conhecimento elevado sobre os conteúdos expostos. Toda a informação fornecida através da utilização de FB deve, não só ser uma mera correção acerca da prestação do aluno como também indicar como pode e deve melhorar. De uma forma genérica, os tipos de FB que mais utilizámos foi descritivo, corretivo, prescritivo e por vezes o interrogativo. Numa fase inicial existia alguma dificuldade em aplicar o tipo de FB mais indicado para cada momento, sendo também complicado perceber qual o tipo aplicável para cada aluno pois, cada pessoa carece de traços únicos e particulares na sua personalidade, o que resulta em diferentes perceções e que nos leva a uma vincada adaptação para cada aluno. Na nossa ótica o reforço positivo é de tremenda importância, mas que nos dias de hoje, por si só, não causa o impacto desejado, visto que os alunos carecem de um maior conhecimento e especificidade acerca do “porquê” de tal reforço.

O último momento na dimensão instrução numa aula, é a preleção final que englobava um diálogo com os alunos em formato de resumo, contendo um balanço final de aula e na qual eram mencionadas as maiores dificuldades sentidas pelos alunos, os seus progressos e, por vezes, eram colocadas algumas questões sobre os conteúdos lecionados de forma a constatar a assimilação dos mesmos.

Enquanto professores estagiários, procurámos criar um fio condutor desde o início da aula e assim, encontrámos pontos de referência que permitissem resumir os tópicos essenciais da matéria. Este processo encadeado, traduz uma estrutura sólida no discurso, que procura fornecer conhecimento lógico aos nossos alunos.

### **2.2.2 Gestão**

A gestão e organização do tempo de aula é uma componente fulcral para a obtenção de um ensino eficaz nas aulas de EF, uma forma de garantir uma gestão de aula positiva é estruturar e planear bem todo o trabalho, prevenindo a desorganização e possíveis imprevistos. De acordo com Piéron (1996), o tempo conquistado na organização da aula pode ser utilizado na exercitação e conseqüente aprendizagem da matéria. Uma boa gestão da aula implica diretamente uma organização prévia dos vários tempos e momentos, procurando obter um bom dinamismo da mesma. Para tal e citando Sarmiento (2004), devemos organizar os vários momentos da aula de forma estratégica, sendo esta uma tarefa implícita no planeamento. No início sentimos bastantes dificuldades em gerir o tempo de aula, organizar a turma no começo das tarefas e as conseqüentes transições.

O planeamento prévio e pensado foi fundamental para superar as muitas dificuldades iniciais evidenciadas e sentidas por nós. Esta dimensão de intervenção pedagógica no nosso entender foi a que exigiu uma maior evolução e atenção da nossa parte, visto que era o aspeto mais visível e em défice. Nesta linha, procuramos adotar estratégias que passassem por ter o material pronto e disposto para iniciar a aula bem como, na transição de exercício para exercício sempre que possível, a criação de grupos de trabalho foi também deveras importante pois, permitiu uma organização mais rápida e preveniu comportamentos desviantes. No seguimento destes, evitávamos aglomerar determinados alunos que pudessem causar uma maior ocorrência de perturbação e de afetação à aula. Por vezes, as próprias equipas formadas em determinadas UD, serviam

de referência para as posições delineadas, ajudando a uma clara organização e dinâmica, potenciando o tempo de prática.

Como referido anteriormente, tudo isto foi possível através das constantes reflexões realizadas, numa tentativa de retificação dos principais erros cometidos, muitas vezes evidenciados pelos próprios colegas de estágio e professor orientador, ou mesmo pelas nossas reflexões introspectivas de cada aula. Com o avançar da lecionação, as melhorias fizeram-se notar e de forma geral, as aulas garantiram um bom tempo útil de prática, rentabilizando o tempo de aula e potenciando o empenho motor.

### **2.2.3 Clima e Disciplina**

A dimensão de clima e de disciplina estão fortemente interligadas, embora apresentando aspetos distintos, podem ser relacionadas e as suas otimizações parte pela criação de uma simbiose entre ambas. Estas dimensões espelham as interações pessoais, humanas e todo o ambiente vivido, enaltecendo a imensidão de personalidades no seio de uma aula. Sabemos que a aprendizagem não surge de forma espontânea associada ao prazer, sendo muitas vezes encarada como obrigação (Armour, 2015, citado por Ribeiro da Silva, 2017) e nesta linha de pensamento o processo de aprendizagem torna-se mais interessante quando o aluno está motivado e sente que os métodos utilizados pelo professor, potenciam essa mesma motivação. A relação entre professor e aluno depende, essencialmente, do clima estabelecido pelo professor na aula, da relação empática com os seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e ser capaz de se colocar no lugar do aluno, procurando atingir a compreensão necessária em certos momentos.

Apesar de sermos visivelmente jovens e os alunos terem essa perfeita noção, creio que conseguíamos impor respeito e marcar a nossa posição enquanto professores. A posição de líder não pode ser vista como algo pejorativo, mas sim como o delinear de uma “hierarquia” que estabelece o bom funcionamento da aula. Tudo isto, só foi possível por demonstrarmos também disponibilidade e total acessibilidade perante os nossos alunos, estávamos sempre prontos para esclarecer qualquer tipo de dúvida ou para ajudar a solucionar os problemas que fossem surgindo.

O primeiro contacto com a turma foi um momento importante na clarificação do lugar ocupado por cada um de nós, procurando estabelecer uma relação de empatia mútua e que os fizesse perceber que o nosso papel é de transmissão de conhecimentos, mas também da procura constante pelo sentimento de prazer pela prática de EF. A turma apresentava motivação perante as aulas de EF e pelas respetivas tarefas propostas, por vezes revelava alguma agitação fruto da idade o que, consequencialmente, influenciava o decorrer da aula. No entanto, penso que conseguimos que as aulas no seu cômputo geral fossem desenvolvidas num clima positivo e adequado para o processo de ensino aprendizagem pretendido, evitando quebras na aula, através de tarefas dinâmicas e procurando sempre causar um sentimento de entusiasmo pelas matérias e pelos respetivos exercícios.

#### **2.2.4 Decisões de ajustamento**

No que concerne às decisões de ajustamento, devido a variadíssimos fatores extrínsecos ao professor, o planeamento tem que ser adaptável e suscetível a reajustes constantes. As decisões de ajustamento podem ser aplicadas em qualquer elemento do currículo, seja a nível dos objetivos traçados, dos conteúdos programados, das estratégias de ensino, da avaliação e na própria intervenção pedagógica. Estas sucessivas adaptações fizeram e farão sempre parte do processo, visto que não conseguimos controlar todos os fatores envolventes no seio de uma aula.

Ao nível do planeamento de aula, podem emergir vários constrangimentos, devido ao número de alunos que participam em cada aula, que pode ser diminuído através de faltas de presença ou de material, do próprio desempenho dos alunos nas tarefas, das condições meteorológicas que afetaram por vezes as aulas, questões do foro material e espacial, como os recursos materiais e o local para a lecionação da aula estar ocupado com outras atividades escolares.

Os principais constrangimentos que podemos identificar, prendem-se com o sucessivo ajuste na UD de natação, tendo sido complicado gerir os momentos de lecionação da mesma. A constante indefinição da reabertura da piscina municipal de Coimbra, foi apanágio para tamanha incógnita e para as sucessíveis alterações feitas no planeamento anual. Relativamente às decisões de ajustamento durante as aulas, estas

estão intimamente ligadas a todos os fatores que fui mencionando anteriormente e que estão espelhadas em todas as reflexões críticas elaboradas no término de cada aula lecionada, como podemos observar num exemplo de uma aula da UD de Andebol.

*“Praticamente a aula foi toda ajustada, derivado das condições meteorológicas e impossibilidade de utilizar o espaço exterior, como estava planeado. Uma aula que estava planeada para campo inteiro, teve que ser ajustada para outro espaço, em meio campo e com uma turma ao lado, que estava a lecionar nesse momento. Os exercícios foram ajustados e os tempos de cada, também. Apesar do imprevisto, a aula decorreu com sucesso.”*

*Reflexão Crítica nº14 e 15 (decisões de ajustamento)*

Podemos concluir, que apesar de se planear, pensar e delinear, todas estas etapas carecem de ajustamentos em contexto real, quer seja por fatores externos, como a pandemia ter condicionado a utilização da piscina no 1º Período, quer por fatores internos, como a inadequação do espaço físico por motivos meteorológicos ou por utilização para outras atividades. O professor deve ser capaz de se reinventar, procurando assim a melhor solução para a sua aula e para os seus alunos.

## **2.3 Avaliação**

O enquadramento legal da avaliação no ensino básico, é estabelecido pelo Decreto-lei nº55/2018, de 6 de junho e pela Portaria nº223-A/2018, de 3 de agosto. O professor estagiário encontrou nesta componente do currículo, respeitando todos os domínios da legislação a que diz respeito a avaliação, o caminho que o auxiliou no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação em EF continua ser um tema controverso, que levanta inúmeras questões entre os profissionais da área no momento da sua operacionalização. De acordo com Barlow (2006), “avaliar é emitir um julgamento preciso ou não, sobre uma realidade quantificável ou não, depois de ter efetuado ou não uma medida”. A avaliação por vezes pode ser considerada penosa, pesada, porque exige uma projeção muito evidente de quem ajuíza, como salienta (Nobre, 2015). Neste sentido e seguindo a linha condutora do autor, “avaliar é o resultado de um confronto, entre uma realidade que se percebe e percebe, e uma perspetiva ideal dessa mesma realidade” (idem).

Ao longo do EP, esta foi uma das componentes mais difíceis para o NE uma vez que, foi a nossa primeira vez a avaliar e nunca tínhamos em termos práticos durante a nossa formação. O medo de cometer alguma falha ou injustiça ecoava nos nossos pensamentos, assim como a definição e interpretação dos critérios para as diversas avaliações realizadas, foi sempre alvo de muita discussão e debate. Os contantes obstáculos e dúvidas que foram surgindo, iam sendo colmatados com o auxílio do nosso professor orientador e todo o processo esteve englobado no seio do trabalho colaborativo, seja ao nível da realização de grelhas de avaliação, quer ao nível dos critérios usados e as respetivas interpretações destes. Inicialmente avaliar era mais difícil pois, não conhecíamos os alunos e não existia logo uma associação clara ao seu nome, tendo sido esta uma dificuldade dissipada naturalmente com o decorrer do tempo.

Os tipos de avaliação podem ser classificados em relação ao momento, ao referente de interpretação e em relação aos agentes do próprio processo de avaliação (Nobre,2015). A avaliação sendo regulamentada por normativos, apresenta duas modalidades previstas no nº1 do artigo 23 do Decreto-lei nº55/2018, como a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa.

### **2.3.1 Avaliação Formativa Inicial**

Este tipo de avaliação é por vezes denominada de pré-avaliação, antecedendo assim a instrução e facultando dados para a elaboração do planeamento bem como guiar a instrução diferenciada entre os alunos (McTighe & O'Connor, 2005). Esta é utilizada com o objetivo de entender o nível de proficiência dos alunos, verificando os seus constrangimentos, motivações e gostos pessoais.

A avaliação formativa inicial (AFI) assume um papel de elevada preponderância na deteção das dificuldades dos alunos e do nível em que eles se enquadram em determinada matéria. Esta avaliação foi realizada no início de cada UD, na procura de analisar o nível inicial da turma e dos alunos em cada matéria. Para que tal fosse possível, criamos instrumentos de avaliação, tendo as grelhas de avaliação formativa inicial sido o mais sucintas, diretas e objetivas possíveis, contendo os gestos técnicos e conteúdos que pretendíamos observar (Anexo VIII).

Estas grelhas foram qualitativas, nas quais classificamos os alunos segundo os níveis de desempenho para cada conteúdo da matéria 1- introdutório ( o aluno não realiza ou realiza com muitos erros as ações técnicas e táticas); 2- elementar ( o aluno realiza com alguns erros as ações técnicas e táticas) ; e 3- avançado ( o aluno realiza corretamente as ações técnicas e táticas). Após realizarmos a avaliação de cada elemento, foi possível perceber e enquadrar o nível de competências de cada aluno, assim como detetar as suas competências e as suas dificuldades exibidas no seu desempenho.

Procuramos que este momento de avaliação não se tratasse de algo constrangedor e inibidor, realçando que os alunos tivessem descontraídos e sem pressão, na tentativa que os resultados fossem o mais representativos das suas capacidades reais.

Desta forma, foi possível definir uma sequência metodológica e elaborar com maior critério o quadro de extensão e sequência de conteúdos (Anexo IX).

A AFI foi deveras fulcral em todas as UD e em todos os momentos de possível retificação de objetivos, competências a desenvolver, bem com na influência que representa para a estruturação cuidada e harmoniosa de todos os conteúdos , presentes numa sequencia logica. Foi um momento que marcou a partida de todo o planeamento subjacente aos níveis de proficiência gerias e individuais da turma.

### **2.3.2 Avaliação Formativa Processual**

A avaliação formativa processual (AFP) consiste numa valoração progressiva e contínua das aprendizagens dos alunos e do ensino do professor. Este tipo de avaliação é claramente formativa, sendo o caminho orientado pelas decisões tomadas durante a própria marcha, permitindo intervir quer em relação às aprendizagens dos alunos, quer em relação ao processo de ensino (Nobre, 2015). Este tipo de avaliação envolve a recolha sistemática de dados, a sua análise e uma tomada de decisões que acontece durante todo o processo (Casanova, 1999, citado por Nobre, 2015)

Durante as aulas, foi possível irmos registando o desempenho de cada aluno , bem como o seu empenho nas tarefas propostas em cada aula. Esta forma de classificação não esteve direcionada e orientada para a obtenção de uma classificação, mas sim para a progressão individual de cada aluno em determinado conteúdo ou gesto técnico nas

diferentes matérias lecionadas. Assim como na AFI, foram elaboradas grelhas de avaliação formativa processual em cada matéria (Anexo X), que eram preenchidas sensivelmente a meio da leção da UD, contendo para cada conteúdo duas referências principais. Foi utilizada a escala Progrediu (P) e o Não progrediu (NP) como referencial para analisarmos o desempenho em cada conteúdo lecionado, tendo também a função informativa no sentido em que, nos fornece informação acerca da nossa ação pedagógica em função do desenvolvimento das competências dos alunos.

Estas informações recolhidas e analisadas foram fornecidas aos alunos quer via e-mail, onde apresentamos em (anexo XI) um exemplo dessa mesma transmissão, quer em contexto de aula, de forma mais direta e particular com cada aluno. Estes métodos permitiam ao aluno tomar consciência do que ainda podia melhorar e ter a perceção do que já tinha desenvolvido, servindo como reforço positivo e altamente motivador.

Como anteriormente mencionado, este tipo de avaliação ajuda tanto a perceção do aluno como a perceção do professor, permitindo aos dois intervenientes adaptar e corrigir certos aspetos, que possam catapultar e potenciar a progressão efetiva do que ainda não foi alcançado. As aprendizagens realizadas com cada Avaliação formativa processual de cada UD, realçam que devemos valorizar mais o processo do que o produto final. A valorização do processo, permite o constante reajuste ao longo do desenvolvimento de ensino aprendizagem.

Com esta prática aprendemos que alterar e modificar acontecimentos, sem perder ou prejudicar o objetivo primordial, oferece os mais variados estímulos que lhes permitem evoluir e obter a realização, sendo fundamental para a ação pedagógica.

### **2.3.3 Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa é entendida como um balanço final, que permite averiguar o que os alunos adquiriram após a consolidação de uma determinada matéria. Sendo esta, o último momento de avaliação, tendo como objetivo certificar as aprendizagens e confirmar que os objetivos finais ou intermédios foram alcançados (Alves, 2002). Segundo Nobre (2015) este tipo de avaliação tem como principal finalidade determinar o



alcance dos objetivos previstos e valorar os mesmos de forma positiva ou negativa, através do produto final.

Para a avaliação sumativa de cada uma das matérias lecionadas no decorrer do ano letivo foram criadas grelhas de avaliação que permitissem observar e avaliar os conteúdos técnicos e táticos abordados nas aulas anteriores (Anexo XII). Com efeito, nas diversas modalidades coletivas a avaliação realizou-se através de exercícios tipo, estando os alunos familiarizados com estes e seguidamente, através de jogos reduzidos. Por outro lado, as matérias de caráter individual foram avaliadas com recurso a tarefas idênticas aquelas que foram propostas nas aulas, por exemplo, na ginástica de solo a avaliação consistiu na apresentação de uma sequência gímnica que foi praticada pelos alunos durante as aulas.

Este momento de avaliação suscitou alguma apreensão por parte dos professores estagiários, visto que a aplicabilidade dos critérios de avaliação e os respetivos descritores para cada conteúdo, nem sempre são fáceis de aplicar quando utilizamos observação direta. Realçar que este momento de avaliação era apenas mais um instrumento e não o veredito final. O trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo das aulas de cada matéria foi sempre destacado e enaltecido em todos os momentos de avaliação. Nota que, por vezes há alunos que faltam à aula de avaliação sumativa e, não é por isso que deixam de ter uma avaliação consistente e sustentada por todo o seu percurso durante as aulas anteriores. Referente à área dos conhecimentos, importa inferir que realizamos um teste de avaliação escrito nos três períodos, fazendo este parte dos critérios de avaliação da escola.

Perspetivando avaliações futuras, devemos olhar para a possibilidade de filmar algumas avaliações, por exemplo na matéria de natação e de ginástica, de forma a que possamos observar e analisar com mais rigor a prestação de cada aluno.

#### **2.3.4 Auto e Heteroavaliação**

Nobre (2015), refere que a autoavaliação é uma avaliação dos próprios alunos ao seu desempenho, estando ela relacionada com a função formativa e, mais especificamente, com a função formadora. Este autor, defende que é necessário fornecer informação

detalhada aos alunos no início da aprendizagem, para que estes consigam avaliar o seu desempenho de forma constante e orientada.

A autoavaliação traduz a avaliação que o sujeito faz das suas próprias atuações, para que os alunos de forma introspectiva sejam capazes de examinar o trabalho realizado ao longo das aulas. Para que tal seja possível é necessário fornecer aos alunos informação detalhada no início do ciclo de aprendizagem, englobando os aspetos em que se devem autoavaliar, os critérios e ainda indicar o modo como devem realizar os juízos de valor.

Respeitante à heteroavaliação, identificamos que é uma avaliação realizada por uma pessoa sobre outra, sobre o seu trabalho e o seu desempenho. Por norma, esta avaliação resulta de uma interação dos professores em relação aos alunos e também pelos alunos entre si (avaliação entre pares).

No decorrer do ano, foram utilizadas diversas formas de realizar e aplicar a autoavaliação. A título de experimentação no 1º Período foi utilizada a auto e heteroavaliação em formato de diálogo informal no término do período, onde os alunos expuseram a ideia que tinham acerca do seu desempenho e pronunciaram a nota que achavam que mereciam. Os restantes colegas deram a sua opinião e contribuíram para uma maior reflexão acerca do que anteriormente tinha sido exposto pelos colegas.

Relativamente ao segundo e terceiro período, os alunos realizaram a sua autoavaliação através da aplicação de uma ficha elaborada pelo NE (Anexo XIII). Esta estava dividida em dois momentos distintos, o primeiro era caracterizado por perguntas de resposta fechada e o outro momento, por uma reflexão por escrito de todo o seu desempenho, em forma de questão aberta.

Nesta ótica, procurámos adotar várias estratégias na aplicação da autoavaliação, de forma a conseguirmos captar e obter qual seria o método de maior sucesso aplicado, no sentido de extrairmos o máximo de informação introspectiva do aluno.

As estratégias colocadas em prática em todo este processo, levaram a inúmeras aprendizagens. Tanto a aplicação da autoavaliação, como da heteroavaliação, visavam a ideia principal de melhorar enquanto professores estagiários e assim reunirmos o máximo de informação, para conseguirmos realizar diferentes reajustes em determinados pontos, promovendo mais e melhores aprendizagens aos intervenientes. Para o futuro

conseguimos levar uma aprendizagem que auxilia o processo de diálogo e de partilha entre os dois agentes, docente e aluno.

## **Área 2- ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR**

Nesta área do EP é pretendido que os professores estagiários adquiram e experienciem conhecimentos relativos à gestão escolar. Assim sendo, é proposto o acompanhamento de funções relacionadas com a gestão, durante um ano letivo. O objetivo primordial desta área é proporcionar aos professores estagiários um contacto real com algumas funções que um professor pode desempenhar no seio de uma escola.

A fim de cumprirmos este objetivo o NE acompanhou o cargo de diretor de turma, realizando uma assessoria ao cargo e colaborando diretamente com o respetivo diretor de turma, permitindo compreender e adquirir as funções do cargo, partilhar e vivenciar experiências, bem como perceber a responsabilidade que este acarreta.

Primeiramente, no início da função de assessores do cargo, realizamos um projeto inicial que continha a descrição do perfil do diretor de turma e onde estabelecemos objetivos que nos propusemos a atingir, assim como as tarefas a desenvolver e as estratégias a aplicar para tal. Com efeito, em primeiro plano foi nos permitido conhecermos de forma generalista a turma que lecionamos, tendo sido elaborado a caracterização da turma e a respetiva análise da mesma. Através da assessoria aos diretores de turma, tivemos a oportunidade de ter um conhecimento prático do funcionamento do cargo e todas as tarefas subjacentes a este.

No início do 1º Período, foi estabelecido que iríamos acompanhar o respetivo diretor de turma todas as 3ª feiras, no horário estabelecido para a direção de turma, a fim de auxiliarmos em todas as tarefas e termos um contacto direto com as diversas situações que implicam a intervenção do diretor de turma.

Nem todas as tarefas e objetivos propostos por nós, foram possíveis realizar, devido a razões alheias ao NE, tendo sido verificado alguma falta de comunicação entre os professores responsáveis pelo cargo e o NE, que exerceu funções de assessoria.

Apesar de alguns constrangimentos sentidos durante a implementação de projeto envolto na gestão escolar, importa salientar as aprendizagens e os conhecimentos

nutridos, que certamente nos enriqueceram e prepararam para um possível contacto futuro nesta área específica.

### **Área 3- PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS**

A presente área do EP, pretende possibilitar o conhecimento e compreensão dos diferentes modos de atuação e conteúdos de intervenção dos professores na comunidade escolar. Desta forma, foi possível desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento e planificação de projetos educativos e curriculares nas diferentes dimensões.

Ao longo do ano letivo o NE desenvolveu e criou dois projetos de inteira autoria, procurando consciencializar e causar impacto na comunidade escolar acerca de dois temas que nos pareceram de inteira pertinência.

O primeiro projeto foi inserido na planificação de flexibilidade curricular das turmas do 9ºano da Escola Secundária Infanta Dona Maria, estando ele inserido na comemoração da semana europeia da prevenção de resíduos, denominando-se como **“Plogging Escolar”** (Anexo XIV). O conceito de *plogging* é originário da Suécia, sendo a palavra formada pela junção da palavra ‘plocka’ que significa apanhar e ‘jogga’ que significa correr. A realização desta atividade pode ser feita a caminhar, a correr, de bicicleta e até de canoa se pode participar nesta prática, mas no nosso caso específico, utilizamos a corrida. No âmbito deste projeto, propusemos a realização de um percurso pré determinado na área circundante da escola, em que os alunos, recolhessem lixo do chão, devidamente equipados, no menor tempo possível. Os alunos executaram esta atividade aos pares e o registo foi efetuado a partir do controlo do tempo de realização do percurso e apurou-se a quantidade, em kg, de resíduos recolhidos.

O segundo projeto prendeu-se com uma realidade verificável e preocupante, constatada pelos professores de EF. Observamos que a maioria dos alunos não utilizava calçado apropriado para a atividade física, nas aulas de EF. Posto isto, o NE e o seu orientador, desenvolveu uma **ação de sensibilização “Calçado Apropriado para Atividade Física”**, na tentativa de sensibilizar e alertar os alunos para a importância do tema (Anexo XV). Esta ação passou pela exposição/apresentação do nosso projeto, com

presença em várias sessões no Auditório Fernando Azeiteiro, aos alunos do 9ºano, 10ºano, 11ºano e 12ºano da escola. Estas sessões despertaram interesse ao auditório presente, ocorrendo diversos debates e esclarecimentos de dúvidas. A iniciativa partiu na clara tentativa de consciencializar os alunos para a pertinência do tema e alertando estes, no sentido de observarmos uma significativa mudança de comportamentos. A ação de sensibilização teve um forte impacto na comunidade escolar e podemos verificar que a maioria dos alunos começou a usar calçado apropriado nas aulas de EF.

O terceiro projeto elaborado foi o da OLIMPÍADA SUSTENTADA- “ninguém deve ser deixado para trás” proposto pela coordenação do EP e tendo como orientação a agenda da Unesco para 2030. Este projeto tem como objetivos visar uma educação sustentável, indo ao encontro dos 17 da sustentabilidade, escolhes três grandes valores, respeito, excelência e amizade. Posto isto, o nosso professor orientador, encaminhou-nos à visita de uma comunidade de aprendizagem em Penela, Rabaçal. A Comunidade de seu nome “Comunidade de Aprendizagem das Cerejeiras- *Cherry Tree Education Project* (CAC)”, é um centro educativo que partiu da iniciativa de criar uma escola em que as crianças pudessem ser felizes, sentindo-se realizadas no processo de ensino aprendizagem. Esta comunidade oferece a oportunidade de serem as próprias crianças, a definir e a criar o seu percurso, e atendendo às suas faixas etárias têm mais ou menos orientações nesse percurso. O nosso projeto neste âmbito, foi o “*Move to be healthy and happy*” com a implementação de atividades relacionadas com a EF, em convívência com a metodologia de Sebastiani (2017) (Anexo XVI). Motivados pela metodologia de aprendizagem em serviço universitária, em prol da sociedade, e por constituir uma oportunidade com a Comunidade de Aprendizagem das Cerejeiras, o nosso objetivo passou pela implementação de diversas atividades físicas e desportivas com o intuito de aprimorar, ao longo de 26 horas, as habilidades e as capacidades condicionais e coordenativas e a cooperação de crianças e jovens do 1º ao 3ºciclo. A adoção de uma lógica da aprendizagem em serviço proporcionou com este projeto um serviço útil à Comunidade, cumprindo com os desideratos da aprendizagem em serviço. Nesta linha, foram alcançados os objetivos, de desenvolvimento sustentável, que estão na génese do projeto, nomeadamente a “Educação de Qualidade” e a “Ação Climática”, através da implementação das atividades físicas mencionadas anteriormente. O balanço final é naturalmente positivo, assumindo-se assim, uma clara evolução que se fez notar no desenvolvimento das crianças e jovens.

## Área 4- ÉTICA PROFISSIONAL

A ética profissional é uma das características essenciais no exercício de qualquer atividade, na medida em que se baseia num conjunto de valores e normas de comportamento adotados. O objetivo da atitude ético-profissional, consiste em perceber a necessidade do desenvolvimento profissional, partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. (Matos, 2012).

A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e devem revelar-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário, segundo o conjunto de competências adiante apresentadas, as quais se assumem como indissociáveis e de relevância idêntica.

O EP representou uma mais-valia na nossa formação, tanto a nível pessoal como profissional, dando-nos oportunidade de experienciarmos e observarmos de perto a comunidade educativa. Essa observação, permitiu-nos desenvolver habilidades pessoais, contribuindo para o desenvolvimento do nosso conhecimento. A formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático, procurar aperfeiçoar práticas, refletir sobre elas e adquirir novos conhecimentos de forma constante.

Neste sentido, o NE procurou atuar sempre com a atitude correta, exibindo assiduidade, pontualidade, respeito por toda a comunidade escolar, dinamismo e procurou absorver o maior conhecimento possível em todas as tarefas do EP. As partilhas de experiência com os vários professores do GDEF, foi também bastante útil, permitindo assim conhecer pontos de vista diferentes sobre matérias, estratégias de ensino e de intervenção. Através de observações realizadas a outros docentes da disciplina, podemos retirar aprendizagens e exemplos de como lecionar diversos temas. Os docentes demonstraram total disponibilidade para tal, o que facilitou todo o processo.

Durante todas as atividades escolares do plano anual de atividades onde tivemos a oportunidade de participar, permitiu-nos o contacto real e vivenciar experiências únicas, que irão contribuir para uma possível atuação futura. O NE mostrou total disponibilidade em todas as atividades, procurou mostrar iniciativa e dinamismo nestas, de forma que a comunidade escolar estivesse cada vez mais receptiva à nossa colaboração.

Assim sendo, de forma a contribuir no processo contínuo de formação, o NE esteve presente em várias formações, como no “XVI Fórum da Educação em Penela” (Anexo XVII), no “Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” e no Seminário “As Novas Gerações e os seus cuidados” (Anexo XVIII). Para além destas formações, o NE participou em diversas atividades escolares, ajudou na organização das atividades de EF na escola, acompanhou os alunos ao Corta-Mato regional, acompanhou as turmas do 9º ano em diversas visitas de estudo e acompanhou um aluno com necessidades educativas especiais à piscina, durante o tempo em que a sua turma estava a lecionar a matéria de natação.

Toda a experiência acumulada ao longo deste ano letivo, permitiu um vasto desenvolvimento profissional e pessoal, tornando-nos mais competentes nas variadíssimas áreas de intervenção.

### **III. TEMA-PROBLEMA**

#### **Introdução**

O estudo aqui apresentado ocorre na extensão do plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, integrado na unidade curricular de Relatório de Estágio no ano letivo de 2021/2022.

Esta estudo, referente ao Tema-Problema do capítulo III do relatório de estágio, foi realizado e aplicado pelo NE, na Escola Secundária Infanta Dona Maria, no sentido de estudar as perceções dos alunos do ensino secundário sobre as práticas nas aulas de EF com enfoque particular deste trabalho nas perceções sobre o feedback.

Acreditamos assim, que esta investigação poderá ser de elevada pertinência na medida que será relevante entender quais as perceções dos estudantes sobre o Feedback nas aulas de EF, de forma que seja possível traçar um perfil de aprendizagem dos alunos à entrada e à saída do ensino secundário.

#### **1. Enquadramento Teórico**

O ensino não é algo estanque, está sempre em constante evolução, assim como o ser humano. Para identificarmos e melhorarmos nos diversos aspetos constituintes de uma aula, importa salientar o que o aluno pensa e percebe.

Na relação professor aluno, importa entender a perceção que o aluno tem acerca de todas as dimensões de uma aula, para que o professor possa tomar esse conhecimento e assim, ajustar ou repensar os seus próprios métodos.

Para ensinar algo é necessário alguém para transmitir conhecimentos, sendo esta realizada entre dois sujeitos diferentes. O professor deve ser capaz de transmitir todo o conhecimento no momento ideal para o desenvolvimento harmonioso do aluno. A transmissão da informação não é tarefa fácil, sendo necessário, averiguar as condições pedagógicas para a efetuar. Segundo Carreiro da Costa (1996), o ensino é um ato conjugado, sendo o professor determinante, mas não exclusivo, onde o aluno apresenta um papel bastante importante no processo de ensino aprendizagem.



A percepção do aluno sobre o que está a realizar e a relação com o professor pode ser influenciada pela forma como é realizada a transmissão da informação, ou seja, pela comunicação. A instrução, engloba todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para comunicar de forma efetiva (Siedentop,1991). Nesta dimensão de instrução, são incluídos os vários tipos de comportamentos que estão intrinsecamente ligados ao objetivo da aprendizagem, podendo envolver explicações, demonstrações, feedback, ou outras formas de comunicação.

### **1.1 Definição do conceito de aprendizagem**

A aprendizagem é concebida como um processo ativo de construção de significados, em que os conhecimentos adquiridos do aluno desempenham um papel fundamental (James, 2006, como citado em Araújo, 2015). Nesta linha de pensamento, é concebida como resultado da elaboração “de uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender” (Coll et al, 2001, como citado por Araújo, 2015)

Segundo Nobre (2015), a aprendizagem é definida como uma atividade social e colaborativa, dependente da interação entre vários indivíduos em conjunto, que constroem e desenvolvem o conhecimento. O processo de construção do conhecimento, está intimamente dependente do conteúdo a aprender e condicionado pelo contexto, nomeadamente pela forma de organização do ensino pelos professores. E neste sentido pode dizer-se que o feedback pode desempenhar um papel fundamental na construção da aprendizagem.

### **1.2 Definição do conceito de Feedback**

É inquestionável o papel da comunicação na orientação do processo de ensino aprendizagem, seja em que contexto se proceda. A transmissão da informação é uma das competências essenciais que os professores devem ser portadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem.

O Feedback é a informação, sobre a distância entre o nível atual e o de referência, que é usada para diminuir a distância entre os dois (Taras, 2005, como citado em Araújo,2015). Este, pode ser também definido como um comportamento de reação do

professor à prestação motora do aluno (Mesquita, 2005). Existem duas dimensões iniciais a ter em conta, o FB intrínseco ou extrínseco. Toda a informação que o aluno capta através dos sentidos proprioceptivos e interoceptivos é designada por FB intrínseco, por sua vez, as informações emitidas por outro elemento são consideradas extrínsecas (Diaz, 2005; Siqueira, 2010).

O Feedback é utilizado para emitir um juízo de valor sobre uma determinada ação, atitude ou comportamento, de um indivíduo face a uma situação de aprendizagem, ou de melhoria. É uma ferramenta de elevada importância no sentido de o aluno conseguir centrar-se no processo ensino aprendizagem, de acordo com os referenciais apresentados inicialmente pelo docente, entender como está a realizar essa ação ou gesto técnico, e o que necessita modificar para melhorar essa ação ou gesto técnico (Hattie & Timperley, 2007, como citado em Nobre, 2019).

O FB pedagógico é a reação construída a partir de uma ação motora observada (Sarmiento, 2004). Esta definição vai ao encontro da afirmação de outro autor, Piéron (1999), onde este salienta que em EF: “o feedback pode ser definido como a informação fornecida ao aluno para ajudá-lo a repetir os comportamentos motores apropriados, eliminar os comportamentos errados e alcançar os resultados esperados”.

Sendo o feedback pedagógico um elemento capaz de fornecer informações sobre a prestação motora dos alunos, torna-se uma parte essencial no processo de aprendizagem, devendo assim, facilitar este processo e todo o desempenho no ensino (Magil, 1993, citado por Veiga, 1999; Walker & Doyle, 2006, citado por Walsh, 2015). Neste sentido, e concordando também com Quina (1995), o FB é um dos fatores mais determinantes na aprendizagem motora.

### **1.3 Feedback nas Aulas de EF**

No âmbito da EF, e quando utilizado em situações práticas, o FB deve procurar dirigir a ação apresentada pelo aluno, e a que ele deve apresentar, para aquela determinada tarefa ou situação de aprendizagem. A influência do FB nem sempre é a mesma tendo em consideração a determinada tarefa, o processo, a autorregulação ou a pessoa (Hattie & Timperley, 2007, como citado em Nobre, 2019).

No caso específico da tarefa, esta remete-nos diretamente para a compreensão do aluno da própria tarefa e como a executa. No processo, o aluno deve entender de forma clara como proceder e realizar essa mesma tarefa. A autorregulação, onde o aluno tem uma percepção, da sua capacidade e para onde a deve orientar. Tal como sugerido pela teoria social cognitiva, o FB dos professores desempenha um papel fulcral na promoção da autorregulação dos alunos (Hattie & Timperley, 2007; Pereira et al., 2016). Para a pessoa, incide-se nas avaliações mais próprias e relacionadas com as características intrínsecas do aluno.

Segundo Piéron (1999, p.122) as decisões de um professor de EF no campo do FB devem seguir a seguinte sequência: a observação do desempenho e a identificação das diferenças entre o desempenho real e o ideal; a decisão de reagir ou não quando uma diferença é encontrada e o tipo de FB a ser fornecido, ou seja, a mensagem.

Investigações realizadas neste âmbito comprovam que os professores de EF não utilizam corretamente o feedback pedagógico, não beneficiando desta forma o seu potencial (Piéron, 1986; Tinning, 1992; Siedentop, 1998; citados por Diaz, 2005). Esses estudos, revelam que os professores emitem uma quantidade relativamente baixa de feedback e quando o fazem centram-se nos aspetos negativos do aluno, não possibilitando ao aluno evoluir.

#### **1.4 Funções e Tipos de Feedback**

Piéron (1999), indica que o feedback apresenta funções distintas, variando entre uma função de transmitir informação propriamente dita e avaliar procurando obter um efeito de reforço. Assim, uma das funções do feedback é de motivar os alunos, potenciando o seu esforço e participação na tarefa (Magil, 1993, citado por Veiga, 1999; Cunha, 2004).

No que concerne aos tipos de feedback, em função do seu objetivo, eles podem ser: Avaliativos simples, em forma de aprovação ou rejeição de uma dada performance. Como por exemplo quando um aluno executa um rolamento em frente na ginástica e o professor emite: “Sim”, “Não”, “ Está bem”, “Está errado” ou a simples situação de levantar/baixar o polegar para ajuizar a ação. Descritivos, em que o professor compara o desempenho apresentado do aluno com a ação ideal, procedendo a correções caso seja

necessário, como por exemplo: “Destas vezes não colocaste o queixo ao peito no momento em que realizaste o rolamento em frente”. Prescritivos, quando o professor indica o alterar numa próxima execução, emitindo uma solução ao aluno, como por exemplo: “ Na próxima vez que realizares o rolamento, coloca o queixo junto ao peito”. Interrogativo, quando o professor interroga o aluno sobre a sua própria prestação, objetivando que este consiga corrigir-se através da sua perceção sobre o erro, como por exemplo: “Quando realizaste o rolamento em frente, qual era a posição do teu queixo” e Afetivos, quando o professor motiva o aluno para a tarefa.

Segundo Rosado e Mesquita (2011), os feedbacks descritivos, prescritivos e interrogativos são os que apresentam melhores efeitos no que toca ao desenvolvimento das aprendizagens. Contudo, importa ter em conta o que o aluno consegue ou não reter da informação transmitida, onde a relação entre o FB e o objetivo da tarefa torna-se por vezes complexa.

Diferentes tipos de FB apresentam diferentes efeitos na ação do aluno. Dependendo então do objetivo deste, podemos observar adaptações diferentes por parte do aluno, relativamente ao pretendido. O estudo de Hattie e Timperley (2007), demonstra que quando o FB é orientado para a tarefa e em como realizá-la eficazmente apresenta um maior efeito na adaptação do aluno sobre o pretendido, comparativamente aos FB que elogiam, recompensam ou castigam.

O FB pode ainda ser classificado quando à sua forma, podendo ser este: auditivo; visual; quinestésico (tátil); misto, auditivo-visual; e misto, auditivo-quinestésico. E pode ainda ser categorizado quanto à sua direção: aluno, grupo ou classe.

*Quadro 2- Instrumento multidimensional para observações de FB: título das dimensões e categorias (adaptado de Pieron & Rodrigues, 1991)*

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li><b>1. Dimensão “Objetivo”</b><ol style="list-style-type: none"><li>1.1 Avaliativo Simples</li><li>1.2 Descritivo</li><li>1.3 Prescritivo</li><li>1.4 Interrogativo</li></ol></li><br/><li><b>2. Dimensão “Forma”</b><ol style="list-style-type: none"><li>2.1 Auditivo</li><li>2.2 Visual</li><li>2.3 Misto Auditivo – Visual</li><li>2.4 Misto Auditivo – Quinestésico</li></ol></li><br/><li><b>3. Dimensão “Direção”</b><ol style="list-style-type: none"><li>3.1 Aluno</li><li>3.2 Grupo</li><li>3.3 Classe</li></ol></li></ol> |
|---|

### **1.4.1 Emissores de Feedback**

Outra forma de diferenciação do FB é, tal como indicado por Piéron (1999), a direção do mesmo, ou seja, a quem é transmitido e quem o transmite. Assim sendo, de acordo com o mesmo autor, o FB pode ser transmitido a um aluno, a um grupo de alunos ou à turma inteira.

Por norma este processo está diretamente ligado ao docente, que domina as matérias de forma mais específica, sabe como deve proceder, e quais os aspetos técnicos a melhorar por parte dos alunos. Mas também podem surgir outros interlocutores de feedback, como os próprios alunos, em consonância com o docente, com o devido acompanhamento, e supervisão para que os alunos emitam o FB aos seu pares, havendo situações, por exemplo, em que trabalham em pares, e enquanto um aluno executa uma ação, o outro vai observando essa ação e retroalimentado o seu colega, para que este melhore o seu desempenho. Podem ainda surgir outras formas de FB, em que os alunos trabalham em grupo e cada grupo emite FB a outro grupo de trabalho.

Podemos constatar assim, que todos os intervenientes numa aula de EF podem ser emissores de FB, dependendo da forma da tarefa e do trabalho que está a ser desenvolvido pelo professor. Podemos ter apenas o professor a emitir os FB, podemos ter o professor e

alguns alunos a emitirem os FB, podemos ter os alunos a emitir os FB entre si e ainda grupos de alunos entre si a emitirem FB uns para os outros.

## **2. Problema e Objetivos de estudo**

Realçando que o FB poderá ser percecionado de forma diferente pelos alunos nas aulas de EF, este estudo procurou responder à seguinte questão: *“Quais as perceções dos alunos do ensino secundário sobre o Feedback nas aulas de Educação Física?”*

É nosso interesse examinar e detetar a perceção dos alunos acerca da realização das práticas de feedback em contexto real nas aulas de EF, de forma a que seja possível traçar o perfil da perceção dos alunos à entrada e à saída do ensino secundário.

Para a resposta à questão de partida, definimos um conjunto de objetivos de investigação:

- i. Caracterizar a perceção dos alunos do ensino secundário sobre o Feedback nas aulas de EF;
- ii. Identificar a perceção do Feedback dos alunos à entrada e à saída do secundário nas aulas de EF consoante o género;
- iii. Caracterizar o perfil de perceção dos alunos sobre o feedback à entrada e à saída do secundário.

## **3. Metodologia**

Este é um estudo de natureza exploratória e descritiva, com recurso à estatística descritiva e inferencial, com aplicação de um questionário a uma amostra da população do ensino secundário da ESIDM.

No presente trabalho pretendemos conhecer as perceções dos alunos sobre o objeto em estudo, o Feedback em Educação Física. Através desta investigação é possível obter um melhor esclarecimento sobre os fenómenos estudados, descobrir e formular novas ideias e possibilidades.

### 3.1 Participantes

A população a estudar foram os alunos do 10º, 11º e 12ºanos de escolaridade (Quadro 3) no presente ano letivo de 2021/2022), da Escola Secundária Infanta Dona Maria.

Quadro 3-População de Alunos no Ensino Secundário da ESIDM

Nº de Turmas	Ciclo	Ano	Curso	Nº de Alunos	Total
5	Ensino Secundário	10º	Ciências e Tecnologias	208	560
1			Ciências Socioeconomicas		
2			Línguas e Humanidades		
5		11º	Ciências e tecnologias	171	
1			Ciências Socioeconómicas		
1			Línguas e Humanidades		
5		12º	Ciências e Tecnologias	181	
1			Ciências Socioeconómicas		
2			Línguas e Humanidades		

No Quadro 4 apresentamos o número de participantes que aceitaram responder ao inquérito e estiveram presentes na investigação, da população exibida no quadro anterior. Na investigação realizada foram criadas categorias por ano de escolaridade e sexo, para ser possível selecionar a nossa amostra. Foram estas as variáveis de estudo e encontram-se devidamente representadas na amostra.

Quadro 4-Amostra de Participantes no estudo, por ano e sexo.

Ano de Escolaridade	<i>n</i> em estudo / %	Total
10º	61 / 34,6%	175
11º	16 / 9,1%	
12º	98 / 56%	

Sexo	<i>n</i> em estudo / %	Total
Masculino	78 / 44,6%	175
Feminino	97 / 55,4%	

## **3.2 Instrumentos**

Foi aplicado um questionário, desenvolvido pelo Professor Doutor Paulo Nobre “Educação Física: Diferenciação Avaliação e Motivação (EFDAM) – A Experiência dos Alunos no Ensino Secundário”, em processo de validação. O questionário organiza-se em 10 partes: Identificação dos alunos; Hábitos e Preferências de Atividade Física e Desporto; Aprendizagens Realizadas em EF; A Apresentação da Aula e das Atividades em EF; Diferenciação em EF; Feedback e EF; Avaliação e EF; Motivação e EF; Ensinar, Aprender, Avaliar; EF no contexto da Covid-19: 2020/2021. Neste estudo vamos nos debruçar unicamente sobre a dimensão Feedback e EF (Anexo XIX).

## **3.3 Procedimentos**

Para a recolha de dados, partimos de um questionário produzido pelo Supervisor de Estágio. Este instrumento permite uma caracterização das aulas de EF, na perspetiva e perceção dos alunos. O questionário foi analisado e cada um dos elementos do NE, trabalhou um conjunto de dimensões (escalas) particular que desejou, neste caso o Feedback. Este estudo começou por ser desenvolvido através de uma análise mais específica e restrita ao 12ºano, na tentativa de que, nesta primeira fase, conseguíssemos aprimorar alguns dos nossos objetivos. Depois desta fase inicial foi perceptível a necessidade de abranger todo o ensino secundário, de modo a atribuir maior qualidade à investigação e aumentando assim, a quantidade de participantes.

### **3.3.1 Procedimentos de Recolha**

A recolha de dados foi desenvolvida através da aplicação do questionário em formato online, via *Google Forms*. O Grupo de trabalho apresentou e explicitou o trabalho à direção da escola, tendo sido levado a conselho pedagógico e posteriormente ao aval ter sido dado, o NE dirigiu-se às turmas para explicar e apresentar o estudo em causa. Respeitando todos os procedimentos inerentes a um estudo deste tipo e preocupados com a proteção dos inquiridos e dos dados, foi efetuado a entrega e a respetiva recolha dos termos de consentimento, devidamente preenchidos e assinados pelos encarregados de educação dos menores de 18 anos. Após a receção destes, foi enviado um email a cada aluno com o link do questionário. Estes iam sendo enviados à



medida que recebíamos os termos de consentimento e após a sua análise fomos selecionando as categorias implícitas para guia de análise.

### 3.3.2 Procedimento de análise de Dados

Para o tratamento dos dados foi efetuado a mobilização da estatística descritiva e a respetiva análise através do programa *IBM SPSS Statistics 27*, tendo sido criada numa primeira fase, uma base de dados específica para o efeito, com o respetivo tratamento através da construção de tabelas de frequência no *IBM SPSS Statistics 27* e análise de dados com recurso ao *Microsoft Excel*. No programa *SPSS*, foi utilizada estatística descritiva e inferencial através da elaboração de tabelas de frequência, moda e médias/desvio padrão, assim como a aplicação do teste não paramétrico, Teste U de Mann-Whitney. Para ele, ficou fixado o valor de 0,05, limite de significância ( $p < 0.05$ )

## 4. Apresentação dos Resultados

Em seguida será apresentado a análise dos dados obtidos, tendo por base os objetivos delineados. A apresentação de dados está organizada de acordo com os objetivos do estudo e procede a partir de um conjunto de categorias correspondentes aos itens do questionário. Para a análise dos Feedback os itens assumem a categorização do quadro 5:

Quadro 5-Tipos de FB e Emissores- itens do questionário (Anexo XIX)

Tipos de FB	Emissor
Prescritivo: Prescritivo simples- 6.1.1 Prescritivo descoberta-guiada – 6.1.10 Avaliativo Prescritivo- 6.1.3	Professor e alunos: FB do professor e dos alunos- 6.1.8 Alunos entre si (FB aluno-aluno)- 6.1.9 Professor – (FB do professor) - 6.1.7
Descritivo- 6.1.2	
Interrogativo: Interrogativo-explicativo- 6.1.5 Interrogativo-regulação- 6.1.4 Interrogativo-superação- 6.1.6	Grupos de alunos entre si: FB entre grupos de alunos- 6.1.11

#### 4.1 Percepção dos alunos do ensino secundário sobre o Feedback nas aulas de EF

No Quadro 6, apresentamos as maiores frequências de FB e as menores frequências de FB, a moda e a média de cada questão, por tipo de FB, podendo ser este: Prescritivo Simples, Descritivo, Avaliativo- Prescritivo, Interrogativo de Regulação, Interrogativo Explicativo, Interrogativo de Superação e por fim o Prescritivo- Descoberta Guiada.

Quadro 6-Tipos de FB nas aulas de EF

##### *Feedback Prescritivo*

<i>Feedback Prescritivo Simples</i>														
6.1.1. Quando eu não estava a conseguir fazer uma atividade, diziam-me o que fazer.														
	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	Mo	M (DP)	
Ano	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
10°	0	0	1	1,6	16	26,2	21	34,4	23	37,7	61	100	4	3,77 (0,884)
11°	0	0	0	0	1	6,3	6	37,5	9	56,3	16	100		
12°	1	1,0	6	6,1	25	25,5	41	41,8	25	25,5	98	100		
<b>Total</b>	1	0,6	7	4,0	42	24,0	68	38,8	57	32,6	175	100		
<i>Feedback Avaliativo Prescritivo</i>														
6.1.3. Quando estava a fazer uma atividade diziam-me como fazer melhor														
	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	Mo	M (DP)	
Ano	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
10°	1	1,6	1	1,6	15	24,6	23	37,7	21	34,4	61	100	4	3,95 (0,911)
11°	0	0	0	0	0	0	7	43,8	9	56,3	16	100		
12°	2	2,0	6	6,1	23	23,5	45	45,9	22	22,4	98	100		
<b>Total</b>	3	1,7	7	4,0	38	21,7	75	42,9	52	29,7	175	100		
<i>Feedback Prescritivo Descoberta-Guiada</i>														
6.1.10. Quando executava uma atividade, se eu não sabia como fazer melhor, davam-me pistas.														
	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	Mo	M (DP)	
Ano	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
10°	5	8,2	7	11,5	12	19,7	21	34,4	16	26,2	61	100	4	3,38 (1,206)
11°	0	0	2	12,5	1	6,3	8	50,0	5	31,3	16	100		
12°	11	11,2	17	17,3	28	28,6	31	31,6	11	11,2	98	100		
<b>Total</b>	16	9,1	26	14,9	41	23,4	60	34,3	32	18,3	175	100		

Escala: 1-Nunca a 5- Sempre Mo=moda M(DP)= média(desvio padrão)

Como pode observar-se a utilização do FB Prescritivo Simples nas aulas de EF, é comum na percepção dos alunos dos três anos escolaridade, sendo suportado pela maioria dos alunos em cada ano. A moda de resposta é 4, que corresponde a Muitas Vezes e a média é 3,77 ( $\pm 0,884$ ), embora apresente alguma dispersão. Para a maioria dos inquiridos (71,4%), acontece frequentemente quando não estão a conseguir fazer uma atividade de professor dizer-lhes o que está mal. Relativamente à utilização do FB Avaliativo Prescritivo nas aulas de EF, (72,6%) dos inquiridos dos três anos percebe com frequência este tipo de FB, apresentando também a moda de resposta 4 (Muitas Vezes) e a média 3,95 ( $\pm 0,911$ ), exibindo uma dispersão semelhante à questão anterior. Nesta linha, temos o FB Prescritivo por descoberta guiada, que apresenta valores semelhantes aos anteriores, com a moda de resposta a ser 4, a média ligeiramente inferior aos anteriores 3,38 ( $\pm 1,206$ ) e com grande dispersão nas respostas.

#### *Feedback Descritivo*

##### **6.1.2. Quando não estava a conseguir fazer uma atividade diziam-me o que estava mal.**

Ano	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total		Mo	M (DP)
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
<b>10°</b>	0	0	2	3,3	11	18,0	24	39,3	24	39,3	61	100	4	3,94 (0,911)
<b>11°</b>	0	0	0	0	0	0	6	37,5	10	62,5	16	100		
<b>12°</b>	1	1,0	8	8,2	31	31,6	38	38,8	20	20,4	98	100		
<b>Total</b>	1	0,6	10	5,7	42	24,0	68	38,8	54	30,9	175	100		

Escala: 1-Nunca a 5- Sempre    Mo=moda    M(DP)= média(desvio padrão)

No que concerne ao FB Descritivo, segue a mesma ordem de ideias dos FB anteriores, com valores bastante similares sendo 122 (69,7%) os alunos que consideram frequente a existência deste FB nas aulas de EF. A moda é 4, enaltecendo também a correspondência a Muitas Vezes e a média 3,94. Os alunos demonstram nesta questão que quando não estavam a conseguir fazer uma atividade, diziam-lhes o que estava mal.

#### *Feedback Interrogativo*

##### *Feedback Interrogativo-Regulação*

##### **6.1.4. Quando executava uma atividade perguntavam se estava a perceber bem o que faz.**

Ano	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total		Mo	M (DP)
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		

Ano	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
10°	1	1,6	7	11,5	11	18,0	24	39,3	18	29,5	61	100	4	3,71 (1,056)
11°	0	0	0	0	2	12,5	5	31,3	9	56,3	16	100		
12°	2	2,0	17	17,3	27	27,6	33	33,7	19	19,4	98	100		
<b>Total</b>	3	1,7	24	13,7	40	22,9	62	35,4	46	26,3	175	100		

**Feedback Interrogativo-Explicativo**

**6.1.5. Quando executava uma atividade perguntavam porque eu estava a fazer daquela maneira.**

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	Mo	M (DP)	
Ano	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
10°	9	14,8	11	18,0	13	21,3	14	23,0	14	23,0	61	100	2	2,90 (1,244)
11°	1	6,3	2	12,5	8	50,0	3	18,8	2	12,5	16	100		
12°	16	16,3	32	32,7	24	24,5	21	21,4	5	5,1	98	100		
<b>Total</b>	26	14,9	45	25,7	45	25,7	38	21,7	21	12,0	175	100		

**Feedback Interrogativo-Superação**

**6.1.6. Quando executava uma atividade perguntavam-me se sabia se como fazer melhor.**

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	Mo	M (DP)	
Ano	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
10°	7	11,5	13	21,3	9	14,8	19	31,1	13	21,3	61	100	2	2,98 (1,194)
11°	2	12,5	1	6,3	7	43,8	4	25,0	2	12,5	16	100		
12°	10	10,2	35	35,7	28	28,6	20	20,4	5	5,1	98	100		
<b>Total</b>	19	10,9	49	28,0	44	25,1	43	24,6	20	11,4	175	100		

Escala: 1-Nunca a 5- Sempre    Mo=moda    M(DP)= média(desvio padrão)

O FB Interrogativo de Regulação apresenta percentagens ligeiramente mais baixas do que os anteriores, com (61,6) dos alunos a responderem com frequência à questão 6.1.4, sendo a moda de resposta 4 e a média 3,71. No sentido contrário o FB Interrogativo explicativo, foi o que apresentou maior dispersão nos alunos ( $\pm 1,244$ ), havendo mais de um terço dos alunos 71 alunos (40,6%) a afirmarem que raramente ou nunca, eram questionados sobre a forma de executarem assim os seus gestos técnicos. A moda de resposta é 2, que corresponde a Raramente e a média 2,90. O FB Interrogativo de superação também apresentou um *n* bastante distinto em todas as respostas. Salientar que na totalidade da amostra, mais de metade dos alunos, 93 alunos (53,1%) afirma que só algumas vezes e raramente é que identificam a presença deste tipo de FB nas aulas de EF. Aqui pode observar-se também uma moda de resposta 2, mostrando que raramente, quando os alunos executavam uma atividade, lhe era perguntado se sabiam como fazer melhor.

#### 4.1.1 FB utilizados, a sua Frequência, a Moda e a Média

São apresentados no Quadro 7 os FB mais utilizados e os menos utilizados, bem como a sua frequência, moda e média. As categorias Muitas Vezes e Sempre são agregadas em Frequentemente.

Quadro 7-FB utilizados, a sua Frequência, a Moda e a Média

Tipo de FB	Frequentemente		Mo	M
	Fr	%		
Avaliativo - Prescritivo	127	72,6%	4	3,95
Prescritivo Simples	125	71,4	4	3,77
Descritivo	122	69,8%	4	3,94
Interrogativo-Regulação	108	61,%	4	3,71
Prescritivo Descoberta Guiada	92	52,6%	4	3,38
Interrogativo - Superação	63	36%	2	2,98
Interrogativo - Explicativo	59	33,7%	2	2,90

Escala: 1-Nunca a 5-Sempre Frequentemente= Muitas Vezes + Sempre Mo=moda M=média

Como podemos observar através do quadro, o FB Avaliativo Prescritivo foi o mais percecionado pelos alunos nas aulas de EF, com uma frequência de 127 respostas (Sempre e Muitas vezes) em 175 alunos, perfazendo uma percentagem de 72,6% relativamente a este FB. A moda de resposta situou-se no 4, que corresponde a Muitas Vezes na escola de Likert e obteve a maior média 3,95. O segundo tipo de FB utilizado mais frequentemente, na ótica dos alunos, foi o Prescritivo Simples com 125 alunos (71,4%), apresentando também moda 4. O FB Descritivo em que 122 alunos (69,8%) do total responderam afirmativamente (Sempre e Muitas vezes). No sentido contrário, os dois valores menos representativos relativamente à sua frequência, moda e média foram o FB Interrogativo de Superação que apresenta apenas 36% (63 alunos) a afirmarem – Sempre ou Muitas vezes a sua aplicabilidade, obtendo moda de resposta 2, que corresponde a Raramente na escala e média 2,98. Para finalizar o outro tipo de FB que apresentou resultados mais inferiores foi o FB Interrogativo Explicativo, sendo o menos percecionado entre os FB aqui espelhados, em que pouco mais de um terço dos alunos (33,7% - 59 alunos) responderam afirmativamente, exibindo moda de resposta 2 e teve a média mais baixa 2,90.

Conclui-se que na perspectiva dos alunos os FB mais utilizados são: Prescritivo Simples, Descritivo e o Avaliativo-Prescritivo, já os menos utilizados são: o Interrogativo de Superação e o Interrogativo Explicativo.

#### 4.1.2 Fontes de FB

No Quadro 8 apresentamos os diferentes emissores de FB com maior e menor frequência na percepção dos alunos, no decorrer das aulas de EF. Estas fontes de FB no desenvolvimento das aulas de EF podem ter diferentes emissores, podendo ser eles: o professor, o professor e/ou alunos, entre pares (aluno-aluno), e ainda entre grupos de trabalho entre si.

Quadro 8-Emissores de FB nas aulas de EF

##### *Emissor: Professor e alunos*

<b>Feedback do Professor</b>														
<b>6.1.7. Quem me dizia o que fazer, como fazer e o que estava bem era o professor.</b>														
	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	Mo	M (DP)	
Ano	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
10°	0	0	3	4,9	13	21,3	27	44,3	18	29,5	61	100	4	3,84 (0,863)
11°	0	0	0	0	1	6,3	9	56,3	6	37,5	16	100		
12°	1	1,0	8	8,2	28	28,6	46	46,9	15	15,3	98	100		
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0,6</b>	<b>11</b>	<b>6,3</b>	<b>42</b>	<b>24,0</b>	<b>82</b>	<b>46,9</b>	<b>39</b>	<b>22,2</b>	<b>175</b>	<b>100</b>		
<b>Feedback do Professor e dos Alunos</b>														
<b>6.1.8. Quem me dizia o que fazer, como fazer e o que estava bem era o professor e também os meus colegas.</b>														
	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	Mo	M (DP)	
Ano	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
10°	1	1,6	2	3,3	13	21,3	21	34,4	24	39,3	61	100	4	3,89 (0,921)
11°	0	0	0	0	5	31,3	6	37,5	5	31,3	16	100		
12°	1	1,0	7	7,1	28	28,6	41	41,8	21	21,4	98	100		
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>1,15</b>	<b>9</b>	<b>5,15</b>	<b>46</b>	<b>26,3</b>	<b>68</b>	<b>38,8</b>	<b>50</b>	<b>28,6</b>	<b>175</b>	<b>100</b>		
<b>Feedback Aluno-Aluno</b>														
<b>6.1.9. Nas aulas quando trabalhava com um colega, tínhamos que dizer um ao outro o que fazer, como fazer e o que estava bem ou mal.</b>														
	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	Mo	M (DP)	
Ano	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
10°	3	4,9	5	8,2	10	16,4	28	45,9	15	24,6	61	100	4	3,43 (1,101)
11°	0	0	2	12,5	3	18,8	7	43,8	4	25,0	16	100		
12°	8	8,2	16	16,3	36	36,7	29	29,6	9	9,2	98	100		
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>6,3</b>	<b>23</b>	<b>13,1</b>	<b>49</b>	<b>28,0</b>	<b>64</b>	<b>36,6</b>	<b>28</b>	<b>16,0</b>	<b>175</b>	<b>100</b>		

Escala: 1-Nunca a 5- Sempre Mo=moda M(DP)= média(desvio padrão)

No que diz respeito à emissão do FB, podem existir diversos emissores de Feedback nas aulas de EF. Começando apenas pela emissão do professor de EF, mais de metade dos alunos, 121 alunos (69,2%) afirma que o quem lhes dizia o que fazer, como fazer e o que estava bem era o professor. Como podemos observar através do quadro, esta questão (6.1.7) obteve moda de resposta 4 (Muitas Vezes) e média 3,84 ( $\pm 0,863$ ), embora apresente alguma dispersão.

Confrontados com a emissão do feedback por dois intervenientes, professor e alunos, na qual também identificamos uma elevada percentagem de alunos a responder com frequência (Muitas Vezes e Sempre), com 118 alunos dos três anos e também com moda 4 e média idêntica à anterior, 3,89 ( $\pm 0,921$ ) com alguma dispersão nas respostas obtidas.

Em seguida, seguindo a mesma linha que os anteriores, neste caso, a emissão do FB pode ser feita de aluno para aluno, onde pouco mais de metade dos alunos, 92 alunos (52,6%), acontece frequentemente nas aulas de EF quando trabalhavam com um colega, tinham que dizer um ao outro o que fazer, como fazer e o que estava bem ou mal. Também nesta questão (6.1.9), a moda de resposta situou-se no Muitas Vezes, com uma média ligeiramente inferior aos anteriores 3,43 ( $\pm 1,101$ ) e com elevada dispersão nas respostas proferidas.

*Emissor: Grupos de alunos entre si*

**6.1.11. Quando fazíamos atividades em grupos ou equipas, tínhamos que dizer a outros grupos o que estavam a fazer bem e mal, e o que podiam fazer para melhorar.**

Ano	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	Mo	M (DP)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n			%
10º	9	14,8	5	8,2	13	21,3	18	29,5	16	26,2	61	100	3	3,10 (1,269)
11º	1	6,3	3	18,8	5	31,3	4	25,0	3	18,8	16	100		
12º	16	16,3	21	21,4	28	28,6	27	27,6	6	6,1	98	100		
<b>Total</b>	26	14,8	29	16,6	46	26,3	49	28,0	25	14,3	175	100		

Escala: 1-Nunca a 5- Sempre Mo=moda M(DP)= média(desvio padrão)

Por último, nos emissores de FB, temos o FB entre grupos de alunos, foi o que apresentou resultados mais dispersos ( $\pm 1,269$ ). Na totalidade de alunos, menos de metade (42,3%) responderam pela positiva (Muitas Vezes e Sempre), pouco mais de um quarto (26,3) com resposta neutra (Às Vezes) e 55 alunos (31,4%) com resposta negativa (Nunca e Raramente). Aqui foi obtido moda de resposta 3, correspondendo a Às Vezes e média 3,10.

Conclui-se assim, que relativamente à emissão do FB, na perspetiva dos alunos os FB mais utilizados são: os emitidos pelo Professor, pelo professor e pelos alunos, já o menos utilizado é: o feedback proferido em grupos de alunos entre si.

#### 4.2 Perceção dos alunos sobre o FB nas aulas de EF à Entrada e à Saída do secundário consoante o género

Neste ponto, referente ao segundo objetivo: ii. identificar a perceção do Feedback dos alunos à entrada e à saída do secundário nas aulas de EF consoante o género, serão apresentados os resultados obtidos, fazendo um estudo comparativo entre o género masculino e feminino dos alunos à entrada (10ºano) e à saída (12ºano) do ensino secundário sobre o FB nas aulas de EF. Aqui será representado, no Quadro 9, através da aplicação do teste não paramétrico, o Teste U de Mann-Whitney, os tipos de FB percecionados pelos alunos e que espelham alguma comparação entre género e quais as diferenças mais relevantes. Em todos os testes, fixou-se o valor 0.05 como limite/nível de significância (5%,  $p < 0,05$ ).

Quadro 9- Análise comparativa da perceção do FB dos alunos à entrada e à saída do secundário, segundo o género.

Questão		Feedback Prescritivo								
		6.1.1			6.1.3			6.1.10		
Género	M (DP)	U	p	M (DP)	U	p	M (DP)	U	p	
10º ano	Masc	4,48 (0,730)	253,50	0,004	4,09 (1,041)	386,00	0,421	3,83 (1,154)	363,50	0,532
	Fem	3,84 (0,823)			3,97 (0,822)			3,45 (1,267)		
12º ano	Masc	3,86 (0,935)	1193,50	0,958	3,80 (0,979)	1182,50	0,891	3,27 (1,204)	1066,50	0,325
	Fem	3,84 (0,898)			3,82 (0,882)			3,02 (1,145)		

6.1.1. Quando eu não estava a conseguir fazer uma atividade, diziam-me o que fazer



---

6.1.3.Quando estava a fazer uma atividade diziam-me como fazer melhor

---

6.1.10.Quando executava uma atividade, se eu não sabia se como fazer melhor, davam-me pistas

---

Escala: 1- Nunca a 5- Sempre

Relativamente ao FB Prescritivo, podemos observar que não há grandes discrepâncias entre rapazes e raparigas, mas é notório que no 10ºano os rapazes apresentam maior média do que as raparigas, nas diversas questões. Salientar que na questão 6.1.1 os rapazes do 10ºano apresentam maior média (M=4,48) e um desvio padrão inferior (DP=,730), do que as raparigas, o que demonstra uma maior perceção do FB Prescritivo nas aulas de EF. Esta questão é a única que apresenta a existência de diferença estatisticamente significativa (p=0,004), evidenciando que os rapazes, como mencionado anteriormente, apresentam uma média superior à das raparigas. No que toca ao 12ºano, os valores entre rapazes e raparigas são quase idênticos como demonstra o quadro em cima, exibindo nas questões 6.11 masculino (M=3,86 ; DP=,935) , feminino (M=3,84;DP=,898) e na 6.1.3 masculino (M=3,80;DP=,979) , feminino (M=3,82;DP=,882).

<i>Feedback Descritivo</i>				
Questão		6.1.2		
Género	M (DP)	U	p	
10º ano	Masc	4,35 (0,775)	345,50	0,145
	Fem	4,03 (0,854)		
12º ano	Masc	3,71 (0,957)	1164,00	0,785
	Fem	3,67 (0,899)		

6.1.3.Quando estava a fazer uma atividade diziam-me como fazer melhor

Escala: 1-Nunca a 5-Sempre

Na mesma linha que o FB anterior, também o FB Descritivo espelha que os rapazes exibem maiores médias do que as raparigas. No 10ºano a diferença é mais visível do que no 12ºano, onde os valores são bastante similares.

<i>Feedback Interrogativo</i>										
Questão		6.1.4			6.1.5			6.1.6		
Género		M (DP)	U	p	M (DP)	U	p	M (DP)	U	p
10º ano	Masc	3,91 (1,041)	405,50	0,622	3,35 (1,301)	400,50	0,579	3,48 (1,377)	379,00	0,375
	Fem	3,79 (1,044)			3,13 (1,436)			3,18 (1,312)		
12º ano	Masc	3,59 (1,059)	1098,5	0,452	2,69 (1,262)	1193,50	0,959	2,73 (1,186)	1163,0	0,781
	Fem	3,43 (1,061)			2,63 (1,014)			2,76 (0,925)		

6.1.4.Quando executava uma atividade perguntavam se estava a perceber bem o que faz

6.1.5.Quando executava uma atividade perguntavam porque eu estava a fazer daquela maneira

6.1.6.Quando executava uma atividade perguntavam-me se sabia se como fazer melhor

Escala: 1-Nunca a 5-Sempre

No quadro relativo ao FB Interrogativo e em consonância com o objetivo i. deste estudo, as médias são consideravelmente mais baixas nos rapazes e nas raparigas do que comparativamente aos outros tipos de FB. No 10ºano, os rapazes apresentam maiores médias nas questões do que as raparigas, já no 12ºano, as médias voltam a ser bastante idênticas , o que demonstra que à saída do secundário a perceção dos rapazes e das raparigas vai sendo cada vez mais linear.

<i>Emissor: Professor e Alunos</i>										
Questão		6.1.7			6.1.8			6.1.9		
Género		M (DP)	U	p	M (DP)	U	p	M (DP)	U	p
10º ano	Masc	4,00 (0,905)	428,00	0,886	3,91 (0,793)	344,00	0,142	3,96 (0,767)	397,50	0,532
	Fem	3,97 (0,822)			4,16 (1,027)			3,66 (1,214)		
12º ano	Masc	3,69 (0,918)	1141,0	0,650	3,65 (0,948)	1048,50	0,253	3,20 (1,190)	1098,50	0,450
	Fem	3,65 (0,830)			3,86 (0,866)			3,10 (0,941)		

6.1.7. Quem me dizia o que fazer, como fazer e o que estava bem era o professor

6.1.8.Quem me dizia o que fazer, como fazer e o que estava bem era o professor e também os meus colegas

6.1.9.Nas aulas quando trabalhava com um colega, tínhamos que dizer um ao outro o que fazer, como fazer e o que estava bem ou mal

Escala: 1-Nunca a 5-Sempre

No que à emissão do Feedback diz respeito, observa-se valores muito similares entre o sexo masculino e o sexo feminino, observando-se também que as médias do 12ºano (saída do secundário) são ligeiramente inferiores às do 10ºano (entrada do secundário). Podemos verificar que aqui ocorreram valores mais elevados por parte das raparigas em algumas questões. Na questão 6.1.8, as raparigas do 10ºano apresentam média 4,16 ( $\pm 1,027$ ), com alguma dispersão e as raparigas do 12ºano apresentam média 3,86 ( $\pm 0,886$ ), com menor dispersão que no 10ºano, onde as raparigas afirmam que quem lhes dizia o que fazer, como fazer e o que estava bem era o professor e também os seus colegas.

<i>Emissor: Grupos de alunos entre si</i>				
Questão		6.1.11		
	Género	M (DP)	U	p
10º ano	Masc	3,61 (1,196)	1145,50	0,618
	Fem	3,34 (1,457)		
12º ano	Masc	2,84 (1,264)	1164,50	0,792
	Fem	2,88 (1,092)		

6.1.11.Quando fazíamos atividades em grupos ou equipas, tínhamos que dizer a outros grupos o que estavam a fazer bem e mal, e o que podiam fazer para melhorar

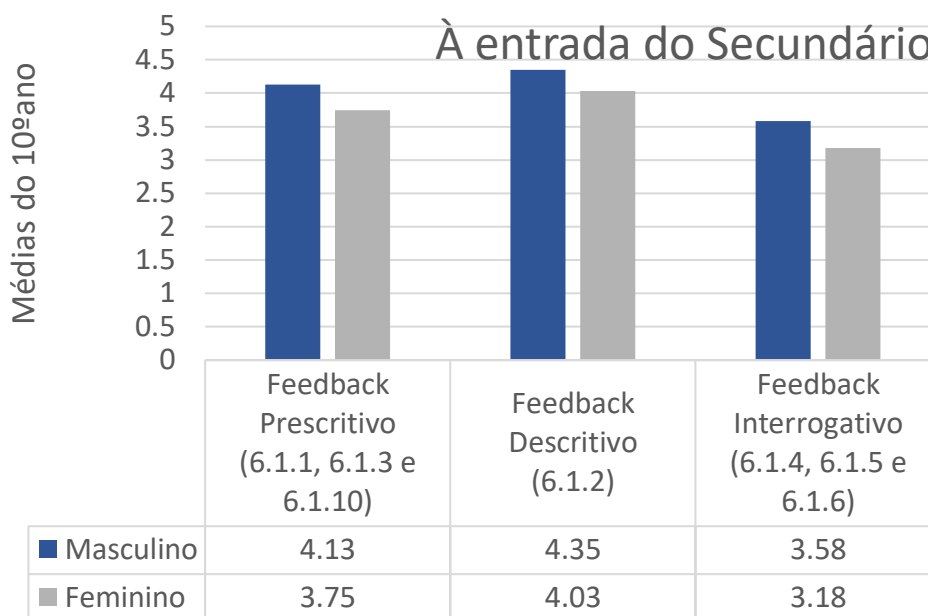
Escala: 1-Nunca a 5-Sempre

Na questão 6.1.11, relativa à emissão do feedback entre grupos de alunos entre si, as médias são muito inferiores às questões anteriores, onde podemos destacar que a média do 12ºano, tanto nos rapazes (2,84), como nas raparigas (2,88) é bastante mais baixa do que no 10ºano, com os rapazes a exibirem uma média de 3,61 e as raparigas 3,34. Pelos resultados, verifica-se que ocorreu bastante dispersão nas respostas em relação a esta questão e o destaque primordial prende-se com a diferença na média, entre os alunos à entrada do secundário, com os alunos à saída do secundário.

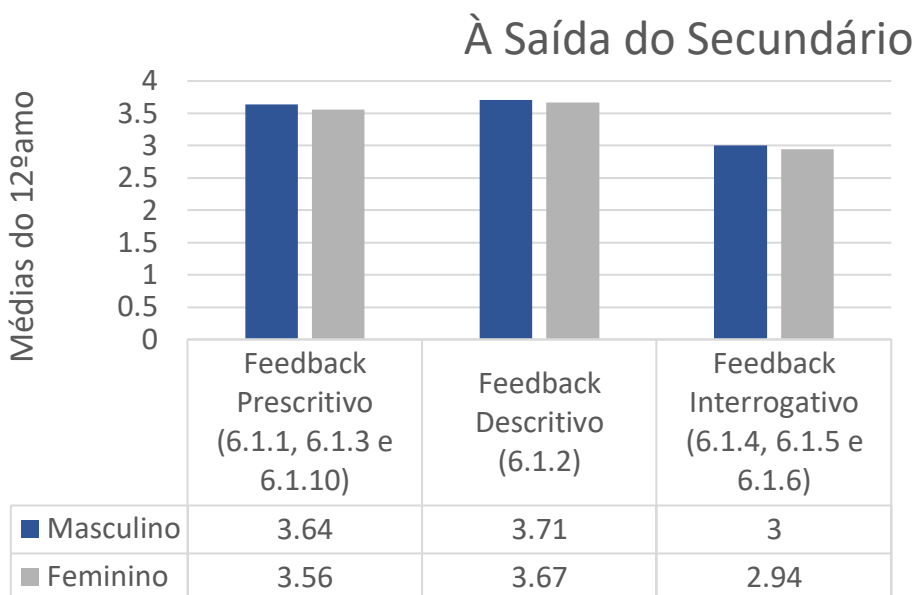
### 4.3 Perfil dos alunos à entrada e à saída do secundário.

No Quadro 10, apresentamos o perfil dos alunos à entrada e à saída do secundário, relativamente ao FB nas aulas de EF.

Quadro 10-Perfil dos alunos À entrada e À saída do ensino secundário (FB)



Escala: 1-Nunca a 5-Sempre



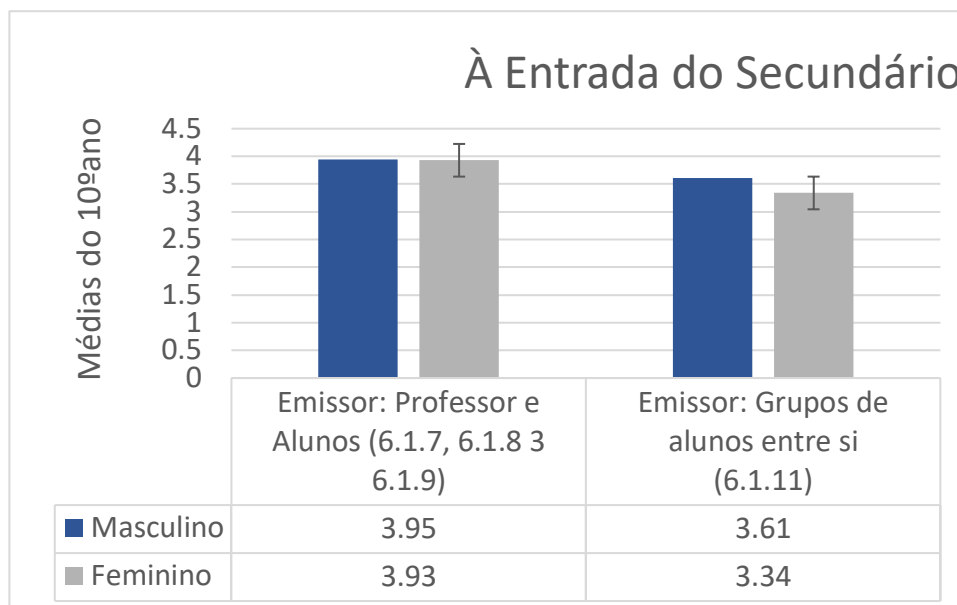
Escala: 1-Nunca a 5-Sempre

Como podemos observar através dos gráficos apresentados, os alunos do 10ºano apresentam valores superiores no FB Prescritivo e no FB Descritivo, sendo os rapazes a apresentarem a maior média nos diversos tipos de FB. Contrastante, o FB Interrogativo, é aquele que os alunos reconhecem como sendo aquele que menos expressão tem nas aulas de EF. Apesar de as médias entre rapazes e raparigas não apresentarem diferenças consideráveis, os rapazes apresentam um ligeiro valor médio superior.

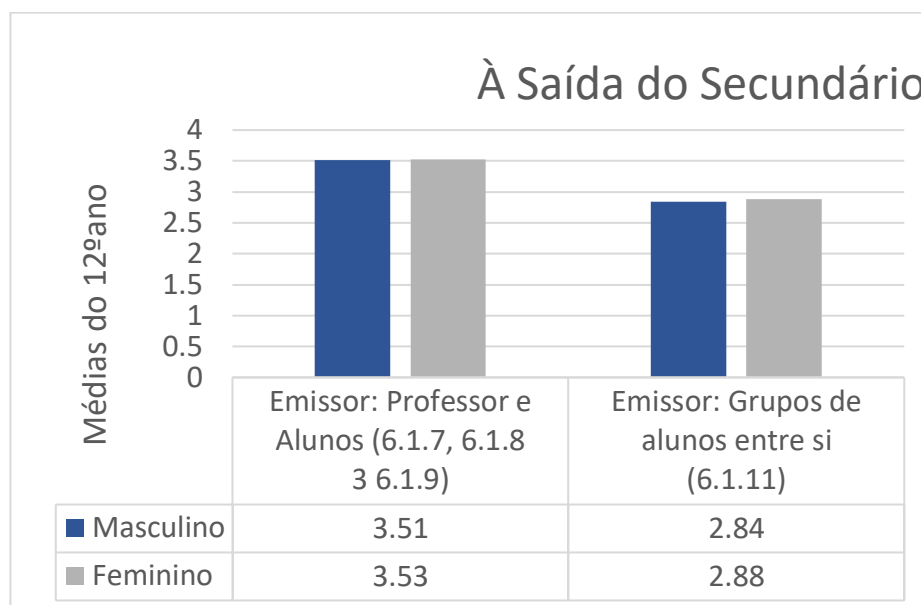
No 12ºano, as médias são inferiores em todos os tipos de FB, mantendo-se os rapazes com valores mais elevados, mas as diferenças para as raparigas, são bastante reduzidas. Em consonância com o 10ºano, também percecionam o FB Prescritivo e o FB Descritivo como sendo mais usual nas aulas e o FB Interrogativo, como estando mais em falta.

Podemos verificar que os alunos à entrada e à saída do secundário estão em sintonia, quando afirmam que o tipo de FB que eles não reconhecem tanto nas aulas, é o Interrogativo, o que nos leva a deduzir que os professores de EF, estão a utilizar FB mais descritivos e direcionado para a o que os alunos têm que fazer, não estando a fazer os alunos pensar no “porquê” de tal ação. Este tipo de análise da perceção dos alunos acerca dos tipos de FB, ajuda-nos a entender o que os alunos percecionam e assim conseguimos ajustar e modificar as diversas intervenções.

É passível de observar que os professores de EF preferiram utilizar FB Avaliativos-Prescritivos e Descritivos, limitando-se a fornecer aos alunos as soluções para os seus problemas, não sendo utilizado muito os FB Interrogativo explicativo e o Interrogativo de Superação. Nesta linha, depreende-se que não utilizam o FB como forma de questionarem os alunos e os levarem a pensar, a formular hipóteses de resposta para as situações com que se deparavam, nem a levar os alunos a superar essas mesmas dúvidas.



Escala: 1-Nunca a 5-Sempre



Escala: 1-Nunca a 5-Sempre

Visualizando os gráficos relativos à emissão do FB, conseguimos facilmente identificar que os alunos do 10ºano e do 12ºano responderam positivamente às questões onde o principal emissor do feedback era o professor e também um aluno. No sentido contrário em ambos os anos, as médias de resposta baixam drasticamente na questão referente ao feedback ser emitido por grupos de alunos entre si. Realçar também que as médias do 10ºano são superiores às do 12ºano, não se verificando diferenças assinaláveis entre rapazes e raparigas.

Em suma, para os alunos do 10º ano, nas aulas de EF são utilizados frequentemente os FB descritivos e prescritivos, sendo a forma de FB mais percebida aquela que é emitida pelo professor e pelo aluno. Os FB menos frequentes são os interrogativos e a forma de FB menos percebida é entre grupos de alunos entre si.

Para os alunos do 12º ano, nas aulas de EF são utilizados frequentemente os FB descritivos e prescritivos, embora menos frequente que os do 10º ano. A forma de emissão de FB mais percebida é a do professor e dos alunos entre si. Em consonância com o 10º ano, o FB interrogativo é o menos frequente nas aulas de EF e a emissão menos percebida é também entre grupos de alunos entre si.

As diferenças de perfil residem na frequência, que é bastante mais elevada no 10º ano, do que no 12º ano. Sendo também a percepção dos tipos de FB e os emissores de FB mais homogênea no 12º ano, do que no 10º ano, onde ocorre uma maior diferença entre rapazes e raparigas.

## **5. Discussão dos Resultados**

Os resultados obtidos na dimensão do feedback, demonstram que os alunos inquiridos na amostra universal do secundário, dão um claro ênfase ao feedback prescritivo e descritivo, sendo os mais percebidos pelos alunos nas aulas de EF (Quadro 6). Apesar dos resultados evidenciarem uma predominância na percepção de feedback prescritivo e descritivo, em comparação com os restantes tipos de feedback, indo ao encontro do concluído em estudos anteriores, menciona-se que a maioria dos professores de EF emitem maior quantidade de feedbacks prescritivos em detrimento dos descritivos (Quina, 1995). Tal facto, poderá ser explicado pela preocupação do professor na transmissão de conhecimento e aprendizagens, indicando aos alunos o que fazer e o que corrigir para obter sucesso. No sentido contrário os tipos de feedback interrogativos foram os que apresentaram valores mais baixos, sendo passível observar através do Quadro 6, que as questões relativas ao feedback interrogativo de superação e ao feedback interrogativo explicativo foram as que apresentaram os resultados mais baixos.

Estes resultados podem estar interligados com os estilos de ensino adotados pelos diversos professores das turmas inquiridas, potenciando assim, o uso maior de um tipo de FB, do que outro.

Relativamente à emissão do FB, na perspetiva dos alunos do ensino secundário, os FB mais utilizados são: os emitidos pelo Professor, pelo professor e pelos alunos, já o menos utilizado é: o feedback proferido em grupos de alunos entre si (Quadro 8). Este dado em concreto, leva-nos a questionar se os professores de EF dos alunos inquiridos estão a utilizar o trabalho em grupo e a valorizar o estilo de ensino recíproco nas aulas. Conseguimos identificar que o FB era constante e os emissores de FB mais frequentes nas aulas de EF, eram os professores e os alunos de forma individualizada, e que o FB entre grupos não era frequente. Isto vai ao encontro do estudo realizado por Araújo (2015), em que o FB direcionado individualmente é o mais utilizado frequentemente pelos professores ou pares. Verificamos assim, que na perceção dos alunos, os professores podem não estar a promover a autonomia dos alunos nas suas aulas, visto o constante FB por parte dos mesmos, sempre a corrigir os gestos técnicos ou ações táticas dos seus alunos. Demonstramos também que os alunos participavam no fornecimento de FB, em situações distintas do professor, mas estes eram os que mais se verificavam.

Evidenciamos que as diferenças mais expressivas relativamente aos alunos à entrada e à saída do secundário consoante o género, apenas se fizeram notar no FB Prescritivo (questão 6.1.1), nos alunos do 10ºano, entre os rapazes e as raparigas. Nas restantes questões, afetas a todos os outros tipos de FB, não existiram diferenças significativas (Quadro 9). Importa realçar que as médias dos rapazes, tanto no 10ºano, como no 12ºano, foram mais elevadas do que as das raparigas. Alguns estudos sugerem que os professores geralmente tratam estudantes de forma diferente consoante o seu género (Weiller e Doyle, 2000). Muitos investigadores têm documentado que os professores de EF interagem verbalmente mais frequentemente com estudantes masculinos do que com estudantes femininos (Davis, 2003; Dunbar & O'Sullivan, 1986; Griffin, 1981; MacDonald, 1990; Mitchell et al, 1995; Napper-Owen et al., 1999). Este estudo poderá ir ao encontro do que anteriormente foi mencionado, visto que, na generalidade os rapazes apresentaram maiores médias, na perceção de todos os feedbacks.

No tocante ao perfil dos alunos à entrada e à saída do secundário, relativamente ao FB nas aulas de EF, podemos observar que as médias foram mais elevadas no 10ºano do que no 12ºano (Quadro 10), o que poderá demonstrar que os professores podem fornecer FB aos alunos de diferentes anos (níveis de escolaridade) de forma diferente (Núñez et al.,2015). Estes resultados podem ser devido ao facto de os professores do 10ºano se terem concentrado mais sobre o domínio, orientado o aluno para o desempenho



e para o objetivo. O seu FB pode ser mais formativo e significativo para o aluno no dia a dia de aprendizagem (Graham, 2018; Hyland, 2019). Nos alunos à saída do secundário (12ºano), conseguimos detetar também que as médias entre os rapazes e as raparigas são mais idênticas do que nos alunos à entrada do secundário (10ºano), onde existem maiores discrepâncias, isto poderá demonstrar que com o passar do tempo e dos anos de escolaridade, as perceções do FB vão ficando mais lineares e homogêneas com o aproximar do término da escolaridade secundária.

## **6. Considerações Finais**

De acordo com os dados apresentados, a perceção do FB nas aulas de EF, caracteriza-se maioritariamente por questões associadas e centradas no professor, não promovendo a inclusão do trabalho de pares e a respetiva comunicação entre eles. No FB, foi dado mais ênfase às questões onde o foco principal é o docente e todas as suas decisões, deixando um pouco para trás a cooperação entre grupos e colegas de turma.

Verificamos que no FB, os alunos do ensino secundário apresentam quase todos o mesmo tipo de perceção relativamente aos tipos de FB mais usados nas aulas de EF. O destaque mais visível é a aplicação do FB Prescritivo e do FB Descritivo, onde os alunos referem que o professor lhes transmite o que têm que fazer e o descrevem de forma sintética. Pelo contrário o FB Interrogativo é aquele que apresentou valores mais inferiores, o que nos permite deduzir que os professores possam estar a utilizar pouco este tipo, não proporcionando a reflexão do aluno no momento da ação e não levando este, a questionar-se sobre o que está a fazer.

No que concerne ao estudo comparativo entre os alunos à entrada e à saída do secundário, fazendo também uma comparação entre o género, observamos que as diferenças não são assinaláveis e que os alunos têm uma perceção idêntica do que acontece nas aulas. Apenas realçar que os valores dos rapazes foram os mais elevados em quase todas as categorias, de ambas as dimensões, mas que pela análise do desvio padrão, as respostas foram sendo algo dispersas e pouco concentradas na mesma ideia. Embora este equilíbrio, identificamos que as médias do 10ºano (entrada do ensino secundário) são ligeiramente superiores em quase todas as questões do que no 12ºano (saída do ensino secundário), o que pode traduzir que os alunos com o passar do tempo, vão tendo diferentes professores e diferentes formas de lecionação nas suas aulas, o que poderá

provar uma maior dispersão de respostas e as médias não serem tão elevadas do que quando os alunos entram no ensino secundário.

## **7. Limitações do Estudo e Indicações de Ação Futura**

Ao longo do processo sentimos diversas dificuldades na aplicação do questionário, pelos diversos entraves que a escola foi apresentando. Com isto, não conseguimos obter a amostra desejada, ficando os números do 11ºano muito aquém das expectativas. O objetivo principal do estudo, era estudar a perceção dos alunos do ensino secundário nas diversas dimensões práticas que estão envolvidas numa aula de EF. Como a amostra do 11ºano não foi considerável, decidimos fazer uma primeira análise do universo do ensino secundário obtido e depois especificar a nossa análise nos alunos à entrada (10ºano) e à saída do secundário (12ºano).

Os diversos processos de aplicação e recolha do questionário, não contribuíram para a sua eficaz análise, visto que as diversas burocracias atrasaram todo o processo, o que limitou o estudo.

Como futuros professores e profissionais, não podemos dar o conhecimento como acabado. Este tipo de estudos, ajudam-nos a captar o que os alunos percecionam e pensam sobre as diversas temáticas, que fazem parte fulcral de uma aula de EF, neste caso específico. Todo o conhecimento que conseguirmos adquirir através da recolha deste tipo de questionários, é essencial na evolução e na constante procura pela melhoria na lecionação, envolvendo tudo o que ela acarreta.

## IV. Conclusão

O término do EP é um momento marcante, visto com agrado e satisfação pelo trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano letivo. O sentimento de dever cumprido impera, tendo sido um ano de muitas emoções e de desafios superados. É com misto de nostalgia e regozijo que findamos este capítulo da nossa formação, pois no decorrer do estágio desenvolvemos um conjunto de capacidades que nos servirão de base para enfrentar situações futuras.

A reflexão contínua assumiu-se como fulcral na procura de soluções para os problemas que foram surgindo, com o objetivo claro de serem tomadas as melhores decisões. Ainda existe bastante espaço para aprender, apenas com a prática, no exercício da profissão em diferentes contextos, é que será possível adquirir a experiência necessária para nos tornarmos em docentes competentes.

O NE foi um elemento essencial para a nossa evolução enquanto professores. O nosso envolvimento em todas as tarefas propostas, com grande empenho e determinação, acrescentando a capacidade de cooperação e espírito de colaboração demonstrada entre todos, potenciaram as inúmeras aprendizagens a levar para o resto da atividade profissional. Os momentos mais marcantes do EP são todas as evoluções visíveis que atingimos, desde o primeiro dia até ao último, as amizades e laços construídos, tanto com colegas do GDEF como com os alunos da turma, bem como o reconhecimento angariado, no que concerne à nossa capacidade de lecionar, focou-nos num *modus operandi* aperfeiçoado diariamente.

Move-nos o desejo, que no futuro próximo seja possível aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação, mantendo uma postura recetiva a constantes novos ensinamentos, que possam contribuir para a valorização pessoal e profissional, de forma a consolidar e aperfeiçoar a nossa ação educativa.

## Referências Bibliográficas

Alves, M. P. (2002). *A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor*. In A. Moreira & E. Macedo (org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 138-156). Porto: Porto Editora.

Araújo, F. M. (2015). *A avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Bento, J. O. (1987). *Desporto: matéria de ensino*. Lisboa: Caminhos

Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2<sup>a</sup> ed., Vol.14). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Elaboração do Plano anual*. In *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Guo, W. (2020). Grade-Level Differences in Teacher Feedback and Students' Self-Regulated Learning. *Frontiers in Psychology*, 11(May), 1–17.

Januário, C. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de Planeamento e de Ensino. Em R.A. Resende, *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 399-420). Lisboa: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.

Matos, Z. (2012). Regulamento da unidade curricular estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário. *Regulamento interno*. Porto: FADEUP.

Mooston, M e Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education Online Edition*.

Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J., & Amorose, A. J. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 36–57.

Nobre, P. (2015). *Avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto de Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal)

Nobre, P. (2017). Estilos de ensino. In R.A. Martins, G. Dias & P. C. Mendes (Eds), *Ténis: Estratégia, Perceção e Ação* (pp. 145-155). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Onofre, M. (1996). *A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didática em Educação Física*.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza de las actividades físico-desportivas*. Barcelona: INDE.

Quina, J. (1995). Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física – Um estudo sobre o Feedback Pedagógico. *Boletim SPEF*, pp. 9-29.

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

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

Sarmento, P. (2004). A Pedagogia do Desporto. Em P. Sarmento, *Pedagogia do Desporto e Observação* (pp. 70-102).

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education. Vol III*. Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física. La técnicas y las estratégias de disciplina*. Barcelona: INDE.

Yang, X., Telama, R., & Laakso, L. (1996). *L'Activite Physique, le Statut Socio-Economique et L'education des Parents Comme Determinants de L'Activite Physique et du Sport des Enfants et des Jeunes: Une Etude Longitudinale Sur 12 Ans*. *International Review for the Sociology of Sport*, 31(3), 273–291.

# **Anexos**

Anexo I-Edifício da Escola



## Anexo II-Polivalente, Campos Exteriores e o Ginásio





### Anexo III- Inventário do Material

Tipo	Local	Quantidade	Qualidade
Balizas de Sinalização	Arrecadação da Bancada	7	2
Bicicletas		16	1
Barreiras de Ferro		9	3
Barreiras de Metal		6	5
Pesos de Atletismo		11	2
Discos de Atletismo		4	2
Testemunhos de Atletismo		24	2
<i>Vortex</i>		14	5
Postes de Voleibol		5	5
Bolas de Basquetebol		36	1
Bolas de NEE Basquetebol		1	5
Bolas de Voleibol		24	5
Bolas de Voleibol		16	3
Bolas de Andebol Tamanho 1		15	2
Bolas de Andebol Tamanho 2		15	2
Bolas de Andebol Tamanho 3		11	2
Bolas de Futsal		17	4
Balizas de Futsal		2	4
Raquetes de <i>Badminton</i>		16	5
Raquetes de <i>Badminton</i>		11	4
Volantes de <i>Badminton</i>		141	5
Volantes de <i>Badminton</i>		8	5
Redes de <i>Badminton</i>		7	5
<i>Sticks</i> Hóquei em Campo		6	4
Pranchas de Natação		30	5
Patins		18	3
Patins		14	3
Coletes		11	3
Coletes		9	3
Coletes		14	3
Coletes		9	2
Arcos		14	3
Arcos		15	3
Arcos	1	3	
Pneus de <i>Fitness</i>	2	2	
Colchões de <i>Fitness</i>	31	4	
Fita Métrica	2	4	
Colchões	Ginásio	3	4
Colchões		26	4
Trampolins		2	4
<i>Boc</i>		2	3

## Anexo IV-Relatórios de Reflexão Crítica e de Observação de Aula

Escola Secundária Infanta Dona Maria



Reflexão Crítica da Aula	
Professor Orientador: Professor Estagiário:	
<u>Planeamento da Aula:</u> Plano de Aula nº	data: / /
Sumário:	
<u>Intervenção:</u>	
<u>Instrução:</u>	
<u>Gestão:</u>	
<u>Clima:</u>	
<u>Disciplina:</u>	
<u>Decisões de ajustamento:</u>	
<u>Aspetos positivos:</u>	
<u>Oportunidades de melhoria:</u>	
<u>Outros aspetos/relevantes da aula:</u>	



Ficha de Observação de Aula

Observador:			Observado:				Data:					
Preleção Inicial	Existe?	Clareza	Rigor terminológico	Atitude motivadora	Posicionamento adequado	Observações:						
	S/N											
Indicação de Objetivos/tema												
Instrução	Condições de realização			Objetivos			Conteúdos			Demonstração/modelo		
	Existe? S/N	Clareza +/-	Rigor terminológico +/-	Existe? S/N	Clareza +/-	Rigor terminológico +/-	Existe? S/N	Clareza +/-	Rigor terminológico +/-	Existe? S/N	Clareza +/-	Rigor terminológico +/-
Tarefa 1												
Tarefa 2												
Tarefa 3												
Tarefa 4												
Tarefa 5												
Tarefa 6												
Tarefa 7												
Tarefa 8												
Instrução	Critérios de êxito			Observações:								
	Existe? S/N	Clareza +/-	Rigor terminológico +/-									
Tarefa 1												
Tarefa 2												
Tarefa 3												
Tarefa 4												
Tarefa 5												
Tarefa 6												
Tarefa 7												
Tarefa 8												
Gestão	Posicionamento (tarefa) +/- Irregular?		Circulação +/- Irregular?		Observações:							
Tarefa 1												
Tarefa 2												
Tarefa 3												
Tarefa 4												
Tarefa 5												
Tarefa 6												
Tarefa 7												
Tarefa 8												
Gestão (Tarefas)	Transições- ordem/fluidez +/-			Observações:								
1- 2												
2- 3												
3- 4												
4- 5												
5- 6												
6- 7												

### Anexo V-Histórico de Classificações Educação Física

Alunos		Classificação Final	
		7º ano 2019/2020	8º ano 2020/2021
1. *		4	5
2. *		Sem informação	Sem informação
3. *		4	4
4. *		Sem informação	Sem informação
5. *		4	5
6. *		4	4
7. *		3	4
8. *		Sem informação	5
9. *		4	5
10. *		4	5
11. *		4	5
12. *		4	4
13. *		4	4
14. *		4	5
15. *		5	5
16. *		4	4
17. *		4	4
18. *		5	5
19. *		5	5
20. *		5	5
21. *		4	4
22. *		5	4
23. *		4	4
24. *		4	4
25. *		4	4
<b>Total</b>	<b>3</b>	1	0
	<b>4</b>	16	12
	<b>5</b>	5	11

## Anexo VI-Planificação das matérias por ano e ciclo de ensino e o Mapa de Rotações

ANOS	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º
SEMANAS	34	34	33	34	33	33
TEMPOS POR MATÉRIA	14,6	14,6	14,1	17,0	14,7	22,0
BLOCOS 90 M /MATÉRIA				8,5	7,3	11,0
MATÉRIAS	FITescola	FITescola	FITescola	FITescola	FITescola	FITescola
	Atletismo Vel/Barr/Estaf	-	Atletismo Barr/Alt /Comp	Atletismo Barr/Altura	Atletismo Est/Triplo salto	Atletismo ou Ginástica
	Ginástica Solo/Aparelhos	Ginástica Solo/Aparelhos	Ginástica Solo/Acrobática	Ginástica Solo/Aparelhos	Ginástica Solo/Acrobática	
	Natação	Natação	Natação	Natação	Natação	Natação
	-	-	Andebol	-	Andebol	
	Basquetebol	Basquetebol		Basquetebol	-	2 modalidades coletivas
	Futebol	-	Futebol	-	Futebol	
	Voleibol	Voleibol	-	Voleibol	Voleibol	
	-	Raquetas	-	-	Raquetas	Raquetas
	-	Patinagem	-	Patinagem	-	-
-	-	Outras *	Outras *	Outras *	Outras *	
TOTAL MATÉRIAS	7	7	7	8	9	6

1ª ROTAÇÃO																						
		2ª				3ª				4ª				5ª				6ª				
		POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	
08:00	08:50	10D*	8A	7E	11B	12A	8B	7D	9B	11A*	8C	10F	9C	12E	12A	8A	8E			10A	7A	11C
08:55	09:45	10D*	8A	7E	11B	12A	8B	7D	9B	11A	7B	10F	9C	12E		8B	8E			10A	7A	11C
10:00	10:50	11D	8C		11A	12C		7A	9D	11G	7C	10H		12F	12C		7E	10C	10D	7D		
10:55	11:45	11D	8C	7C	11A	12C	8D		12E	11G	7C	10H		9B	12B	8D		10C	10D	7B	9A	
11:55	12:45	10H*		11F	11E*	8D		12F	11E		10B	9A	9D	10G*	11D*	10E*	10F*	10E*	10F*	7B	11G*	
12:50	13:40	10H*		11F	11E*		8E	12F	11E		10B	9A	9D	10G*	11D*	10E*	10F*	10E*	10F*	9C	11G*	
13:45	14:35											12G										
14:45	15:35	12G		12D			10G	10E				12D										
15:45	16:35	12G			12H	11C*	10G	10E		12H		12D			11F*		10B*			11B*		
16:40	17:30	10A*		12B	12H	11C*		10C*							11F*		10B*			11B*		
17:40	18:30	10A*		12B				10C*														
18:35	19:25																					

2ª ROTAÇÃO 4 PROFESSORES																						
		2ª				3ª				4ª				5ª				6ª				
		POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	
08:00	08:50	11B	10D*	8A	7E	9B	12A	8B	7D	9C	11A*	8C	10F	8E	12E	12A	8B	11C		10A	7A	
08:55	09:45	11B	10D*	8A	7E	9B	12A	8B	7D	9C	11A	7B	10F	8E	12E		11F*	11C		10A	7A	
10:00	10:50	11A	11D	8C		9D	12C		7A		11G	7C	10H	7E	12F	12C	11F*			10C	10D	
10:55	11:45	11A	11D	8C	7C	12E	12C	8D			11G	7C	10H		9B	12B	8D	9A	10C	10D	7B	
11:55	12:45	11E*	10H*		11F	12F	8D		9A	11E		10B	11D*	9D	10G*	11G*	10E*	10F*	10F*	7B	11G*	
12:50	13:40	11E*	10H*		11F	12F		8E	9A	11E	8A	10B	11D*	9D	10G*	11G*	10E*	10F*	10F*	9C		
13:45	14:35											12G				DE B						
14:45	15:35	12G		12D			10G	10E		12D		DE V			DE V	DE B						
15:45	16:35	12G			12H	11C*	10G	10E		12D		12H			DE V					DE B		
16:40	17:30	10A*		12B	12H	11C*		10C*										11B*		10B*		
17:40	18:30	10A*		12B				10C*										11B*		10B*		
18:35	19:25																					

3ª ROTAÇÃO 4 PROFESSORES																					
		2ª				3ª				4ª				5ª				6ª			
		POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS
08:00	08:50	7E	11B	10D*	8A	7D	9B	12A	8B	10F	9C	11A*	8C	8B	8E	12E	12A	7A	11C		10A
08:55	09:45	7E	11B	10D*	8A	7D	9B	12A	8B	10F	9C	11A	7B	11F*	8E	12E		7A	11C		10A
10:00	10:50		11A	11D	8C	7A	9D	12C		10H		11G	7C	11F*	7E	12F	12C	7D		10C	10D
10:55	11:45	7C	11A	11D	8C		12E	12C	8D	10H		11G	7C	8D		9B	12B	7B	9A	10C	10D
11:55	12:45	11F	11E*	10H*			12F		8D	10B	9A	11E		10G*	11D*	9D		7B	11G*	10E*	10F*
12:50	13:40	11F	11E*	10H*		8E	12F			10B	9A	11E	8A	10G*	11D*	9D		9C	11G*	10E*	10F*
13:45	14:35											12G				DE B					
14:45	15:35			12G	12D	10E		10G		12D		DE V			DE V	DE B					
15:45	16:35	12H		12G		10E	11C*	10G		12D		12H			DE V						
16:40	17:30	12H		10A*	12B	10C*	11C*											10B*		11B*	
17:40	18:30	10A*		12B	10C*													10B*		11B*	
18:35	19:25																				

## Anexo VII-Estrutura do Plano de Aula

Escola Secundária Infanta Dona Maria



Plano Aula nº	
Professor Estagiário:	Data: Hora/Duração:
Unidade Didática: Nº da aula da UD:	Local:
Ano/Turma:	Nº de alunos previstos:
Recursos Materiais:	
Objetivos da aula:	
Estilo de Ensino:	
Função Didática:	

Tempo		Objetivos Específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito
T	P				
PARTE INICIAL					
PARTE FUNDAMENTAL					
PARTE FINAL					
<b>Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):</b>					

## Anexo VIII-Grelha de Avaliação Formativa Inicial

Grelha de Avaliação Formativa Inicial Ginástica de Solo			Conteúdos										
9º A (razões)	Idade	Género	Rolamento em frente		Rolamento à relangiada		Apóio Facíl	Invertido	Roda	Rodada	Ponte	Avião	Nível
			M U e F	M I E e A	M U e F	M I E e A							
1	13	M	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
2	13	F	3	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
3	13	M	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	14	F											
5	13	M	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1
6	14	F											
7	14	F	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2
8	14	M	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	13	M	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1
10	14	M	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1
11	14	M	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1
12	14	M	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1
13	13	M	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
14	13	M											
15	14	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
16	13	F	3	2	1	1	2	2	3	3	3	3	2
17	13	F	2	1	1	1	2	2	2	3	2	2	2
18	14	F	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3	2
19	14	F	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
20	13	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
21	14	F	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
22	14	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
23	14	F	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2
24	14	M	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2
25	13	M	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1

Legenda:
1
2
3
Não realizou a avaliação
M U e F: membros inferiores ulidos e fieltidos
M I E e A: membros inferiores estendidos e afastados

2
---

## Anexo IX- Quadro Extensão e Sequência de Conteúdos

Extensão e Sequenciación de Conteúdos											
Ginástica de Solo 9º A											
Dia da Semana		Quarta-feira	Quarta-Feira	Quarta-Feira	Quarta-Feira	Quarta-feira	Quarta-feira	Quarta-feira	Quarta-feira	Quarta-feira	
Dia		20/abr	27/abr	27/abr	04/mal	11/mal	18/mal				
Nº da aula		76	77	79	80	82	83	85	86	88	89
Local		Ginásio		Ginásio		Ginásio		Ginásio		Ginásio	
Lugar na UD		1 e 2		3	4	5	6	7	8	9	10
Domínio Sociomotivo	Cooperação										
	Respeito										
	Objetivos										
Rolamento em frente											
Rolamento a retaguarda											
Apoio Facial Invertido											
Roda											
Rodada											
Avião											
Ponte											
Elementos de ligação											
Sequência ginástica											
Total:		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

AD	Avaliação Diagnóstica
I	Introdução
E	Exercitação
C	Consolidação
AS	Avaliação Sumativa

Legenda:



## Anexo X- Grelha de Avaliação Formativa Processual

Grelha de Avaliação Formativa Processual Ginástica de Solo		Conteúdos									
9º A (Anos/sem)	Idade	Gênero	Rolamento em frente		Rolamento à rearguarda		Apoio Facil Inventido	Roda	Rodada	Ponte	Avião
			MI U e F	MI E e A	MI U e F	MI E e A					
1	13	M	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	NP
2	13	F	P	NP	NP	NP	P	NP	P	P	P
3	13	M	P	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	P
4	14	F	P	NP	P	NP	NP	NP	P	P	P
5	13	M	P	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
6	14	F	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
7	14	F	P	NP	NP	NP	P	P	P	P	P
8	14	M	P	NP	NP	NP	P	NP	P	P	NP
9	13	M	NP	NP	NP	NP	P	NP	NP	NP	NP
10	14	M	NP	NP	P	NP	P	P	NP	P	P
11	14	M	P	NP	NP	NP	P	NP	P	P	P
12	14	M	P	NP	NP	NP	P	NP	P	P	P
13	14	M	P	NP	NP	NP	P	NP	NP	NP	P
14	13	M	P	NP	NP	NP	P	NP	NP	NP	NP
15	14	F	NP	NP	NP	NP	NP	NP	P	NP	NP
16	13	F	NP	P	NP	P	P	NP	NP	NP	NP
17	13	F	P	NP	P	NP	P	P	P	P	NP
18	14	F	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
19	13	F	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
20	13	F	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
21	14	F	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
22	14	F	NP	NP	NP	NP	P	P	NP	NP	NP
23	14	F	NP	NP	NP	P	NP	NP	NP	NP	NP
24	14	M	P	NP	P	NP	P	NP	P	P	P
25	13	M	P	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	P

Legenda:	P- Progrediu
	NP-Não Progrediu
	MI U e F: membros inferiores unidos e fletidos
	MI E e A: membros inferiores estendidos e afastados

## Anexo XI- Exemplo de e-mail enviado aos alunos com informação da Avaliação Formativa Processual

---

Boa Noite \*\*\*\*\*,

Escrevo este e-mail para fornecer alguns feedbacks acerca da tua prestação na disciplina de Educação Física, na matéria de Andebol.

Quero informar que desde a avaliação formativa inicial (avaliação diagnóstica), progrediste nos seguintes aspetos técnicos/táticos:

Domínio Psicomotor:

- Passe de Ombro
- Receção;
- Drible;
- Remate em apoio.
- Finta/mudança de direção

Domínio Cognitivo:

- Situação de jogo a nível Ofensivo (Ataque)

Relativamente aos aspetos técnicos/táticos que podes ter melhor desempenho, são principalmente:

Domínio Psicomotor:

- Passe Picado;
- Remate em suspensão

Domínio Cognitivo:

- Situação de jogo a nível Defensivo (Defesa)

Quero que leias esta informação de novo, com ainda maior atenção. Em seguida, reflete acerca da tua prestação individual ao longo de cada aula.

Caso tenhas alguma dúvida, na próxima aula fala comigo, no sentido de esclarecer a mesma.

Não te esqueças de confirmar se recebeste e leste o email enviado.

Atenciosamente,

Gonçalo Lousado

Professor Estagiário de Educação Física na Escola Secundária Infanta Dona Maria

---

## Anexo XII- Grelha de Avaliação Sumativa

Grelha de Avaliação Sumativa Futebol		Conteúdos							Legenda:		
9º A (2022/23)	Idade	Gênero	Passes	Recepção	Condução de bola	Drible	Remate	Situação de jogo	Nível		
1	13	M	5	5	5	5	5	5	5	0,100	1
2	13	F	4	4	4	3	3	3	3,5	100	2
3	13	M	5	5	4	4	5	5	4,666667	70	3
4	14	F	4	4	4	3	3	3	93,33333	70	4
5	13	M	5	5	5	5	5	5	3,5	70	5
6	14	F	4	4	4	3	4	3	3,666667	100	Não Realizou a avaliação
7	14	F	4	3	3	3	3	3	72,33333	100	
8	14	M	5	5	4	5	4	5	3,166667	93,33333	
9	13	M	5	5	4	4	5	5	4,666667	93,33333	
10	14	M	5	5	5	5	5	5	5	100	
11	14	M	5	5	4	4	5	5	4,666667	93,33333	
12	14	M	5	3	3	3	3	3	3	60	
13	14	M	5	5	4	4	5	4	4,5	90	
14	13	M								100	
15	14	F	5	4	5	4	4	5	4,5	90	
16	13	F	4	4	4	3	3	4	3,666667	73,33333	
17	13	F	4	4	3	3	3	4	3,5	70	
18	14	F	4	4	4	4	4	4	4	80	
19	14	F	4	4	4	4	3	3	3,5	70	
20	14	F	5	4	4	4	4	4	4,166667	83,33333	
21	14	F	4	3	4	3	3	4	3,5	70	
22	14	F	4	4	3	3	4	3	3,5	90	
23	14	F	5	5	5	5	5	5	5	100	
24	14	M	5	5	5	5	5	5	5	100	
25	13	M	5	5	4	4	5	4	4,5	90	

## Anexo XIII- Ficha de Autoavaliação

<b>ESIDM (Escola Secundária Infanta D. Maria)</b> Autoavaliação Disciplina: Educação Física Ano Letivo 2021/2022	
Nome _____	Turma _____
Data ____/____/____	

Auto-Avaliação					
	Valores/Atitudes/Capacidades	Nunca	Às vezes	Quase Sempre Ex: X	Sempre
<b>Domínio Socio-Aferivo</b> (aspecto atitudinal)	Sou pontual			Ex: X	
	Sou assíduo				
	Apresento o equipamento adequado e necessário à aula				
	Demonstro motivação e empenho				
	Demonstro atenção nas explicações e tarefas desenvolvidas				
	Reflico e tomo decisões				
	Sou capaz de realizar as tarefas de forma autónoma				
	Respeito as regras de funcionamento da aula				
	Participo nas atividades propostas, ativa e corretamente				
	Intervento de forma adequada e oportuna				
	Tomo iniciativa				
	Desenvolvo relações interpessoais				
	Valorizo a segurança pessoal e coletiva				
	Coopero e colaboro com os meus colegas (inter e intra grupo)				
	A ceito e respeito as indicações e correções do professor				
	A ceito e respeito a opinião e as indicações dos meus colegas				
	Demonstro Fair-Play				
	Respeito os meus colegas, as suas opções e falhas				
	Respeito as regras das modalidades				
	Apresento espírito de grupo				
Coopero na organização da aula (montagem e desmontagem de materiais)					
Perservo o material					
<b>Domínio Psicomotor</b> (aspecto procedimental)	Executo correta e oportunamente os diferentes elementos técnicos da modalidade				
	Demonstro precisão nos movimentos realizados				
	Realizo os movimentos adequados a cada disciplina				
	Demonstro facilidade na expressão corporal				
	Desenvolvo as diversas capacidades físico-motoras				
Realizo as ações motoras com controlo e consciência corporal					
<b>Domínio cognitivo</b>	Conseguo identificar os aspetos a melhorar e realizar um plano de melhoria				
	Sou criativo e inovador				
	Conheço os processos de elevação e manutenção da condição física				
	Conheço as características, as regras e o regulamento relativo à modalidade				
Conheço e identifico os elementos técnicos da modalidade e o seu objetivo					

Depois de ter refletido na minha avaliação, considero que me deve ser atribuído o nível: \_\_\_\_

*Assinatura do aluno:*

## Anexo XIV- Projeto "Plogging Escolar"



### VAMOS LIMPAR A NATUREZA (eTwinning) COMEMORAÇÃO DA SEMANA EUROPEIA DA PREVENÇÃO DE RESÍDUOS

Juntos vamos contribuir para um planeta mais limpo.

### Plogging 24 e 25 de novembro de 2021

Atividade desenvolvida pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Secundária Infanta Dona Maria, Coimbra

#### Mapa da Atividade

#### 24 de novembro de 2021

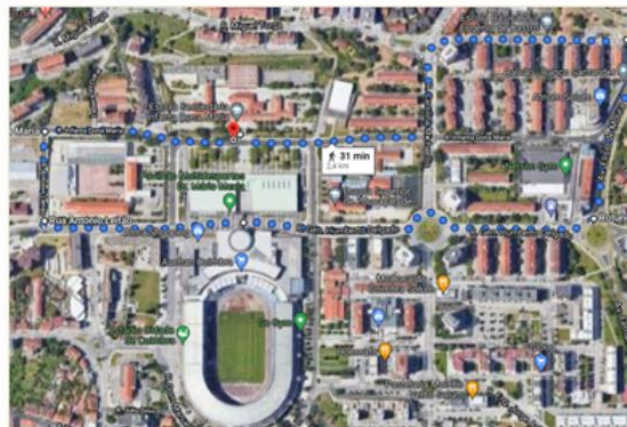
9º C- 08h:00m-09h:30m

9º A- 11h:55m- 13h:30m

#### 25 de novembro de 2021

9º B- 10h:55m- 11h:35m

9ºD- 11h:55m- 13h:30m





Anexo XV- Projeto ação de sensibilização “Calçado Adequado para Atividade Física”

# AS TUAS SAPATILHAS SÃO ADEQUADAS PARA A ATIVIDADE FÍSICA?

## Ação de Sensibilização de Calçado para a Atividade Física



Professor Mestre  
Rafael Baptista



Professor Estagiário  
David Silva



Professor Estagiário  
Duarte Messias



Professor Estagiário  
Gonçalo Lousado



Professor Estagiário  
Miguel Carriço

**30 de março de 2022**

9°C- 08h:00m/ 9°C- 11h:55m

**31 de março de 2022**

12°C- 08h:00m/ 12°C- 10h:00m/ 9°C- 10h:55m/ 9°C- 11h:55m

**Auditório Fernando Azeiteiro**

Atividade desenvolvida pelo Núcleo de Estágio de Educação Física  
e pela Equipa de Saúde da Escola Secundária Infanta Dona Maria, Coimbra



Escola Secundária  
Infanta D. Maria

12 90  
UNIVERSIDADE  
DE COIMBRA  
COIMBRA

## Anexo XVI- Projeto “Move to be healthy and happy”

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

1 2 9 0  
UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

**OLIMPIÁDA SUSTENTADA**  
*ninguém deve ser deixado para trás*

COMITÉ OLÍMPICO DE PORTUGAL

2021-2022

### Move to be healthy and happy

David Silva<sup>1</sup>, Duarte Messias<sup>1</sup>, Gonçalo Lousado<sup>1</sup>, Miguel Carriço<sup>1</sup>, Rafael Baptista<sup>2</sup>, Paulo Nobre<sup>3</sup>, Maria João Campos<sup>3</sup>  
ES Infanta D.ª Maria, Coimbra (professor cooperante)  
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (mestrando<sup>1</sup>; orientadores da faculdade<sup>2</sup>)



#### RESUMO

No âmbito da Olimpíada Sustentada - Aprendizagem por Projeto para a Sociedade (APpS), junto da Comunidade de Aprendizagem das Cerejeiras (CCC), foi implementado um projeto de aprendizagens essenciais que visa a melhoria das habilidades e capacidades condicionais e coordenativas dos jovens, através da implementação de diversas atividades físicas e jogos lúdicos.

Palavras Chave: Valores Olímpicos; Aprendizagem por Projeto para a Sociedade

#### ABSTRACT

As part of the Sustained Olympics - Learning by Design for Society (APpS), with the Cerejeiras Learning Community, an essential learning project was implemented, aimed at improving the conditional and coordinative skills of young people, through the implementation of various physical activities and recreational games.

Keywords: Olympic Values; In-service Learning.

#### INTRODUÇÃO

Motivados pela Metodologia de APpS e por constituir uma oportunidade para a Comunidade de Aprendizagem das Cerejeiras, o nosso objetivo passou pela implementação de diversas atividades físicas e desportivas com o intuito de melhorar, ao longo de 26 horas, as habilidades e as capacidades condicionais e coordenativas e a cooperação de crianças e jovens do 1º ao 3º ciclo.

#### PARTICIPANTES

28 crianças dos pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do EB (Grupo 1: 15 alunos e Grupo 2: 13 alunos)  
8 professores da CCC, 1 professor e 4 estagiários da ESIDM

#### MATERIAL, MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

A intervenção orientou-se para a criação de ambientes de aprendizagem inovadores e estimulantes, facilitadores do desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e trabalho cooperativo, previstos nas Aprendizagens Essenciais.

Pretendeu-se a mobilização do grupo-turma e promoção de espaços motivadores para a aprendizagem com maior incidência na gestão cooperada e nas aprendizagens, visando a melhoria dos níveis de motivação, autoconfiança, autoestima e gosto pelas aprendizagens.

Aplicaram-se metodologias ativas de aprendizagem com vista ao reforço do papel dos alunos na planificação e avaliação das suas tarefas, negociadas com os professores e apoiados nos instrumentos de acompanhamento.

1º grupo - as atividades foram de caráter lúdico dirigidas ao desenvolvimento motor correspondente ao nível etário (jogos tradicionais portugueses)

2º grupo - centrou-se nos jogos desportivos coletivos e individuais.

Na primeira sessão, com cada grupo, diagnosticou-se o estado de prontidão atinente aos sujeitos. Nas seguintes procedeu-se ao planeamento e implementação de atividades que pudessem desenvolver competências próprias de cada grupo etário (exercícios de introdução aos conteúdos básicos de cada matéria, futebol, voleibol e andebol).

#### RESULTADOS E DISCUSSÃO

É necessário que a escola ative processos onde promova a participação dos alunos para a construção de conhecimento, envolvimento entre os pares, trabalho em equipa e desenvolvimento de ideias no seio da comunidade. (Baqueró & Majó, 2013). Durante todo o processo de intervenção, foi notável uma evolução das crianças ao nível das capacidades e habilidades motoras, destacando-se coordenação oculopedal e oculomanual, orientação espaciotemporal, agilidade, tempo e velocidade de reação.

Todas estas competências, bem como o pensamento crítico coletivo, foram desenvolvidos quando as crianças se confrontaram com situações problemáticas reais e/ou fictícias. É através deste tipo de aprendizagens que se complementam as tarefas realizadas junto da dimensão social e pessoal. Posto isto, importa perceber o porquê e o para quê dos participantes atuarem de forma consciente diante de uma determinada situação. (Béjar, 2000).



#### CONCLUSÕES

A adoção desta metodologia de trabalho proporcionou um serviço útil à Comunidade de Aprendizagem das Cerejeiras, cumprindo com os desideratos da APpS.

Pela evolução evidente no desenvolvimento das crianças, consideramos que foram alcançados os objetivos inicialmente propostos por nós, através da implementação de atividades de Educação Física no quadro da metodologia Montessori, filosofia característica desta comunidade educativa. Para além do progresso ao nível das capacidades e habilidades físicas, foi também visível uma clara melhoria no que concerne ao espírito de grupo e autonomia dos alunos. Este tipo de melhoria foi mais acentuado no segundo grupo de trabalho, por se tratar de uma faixa etária onde estes valores são mais facilmente compreendidos.

#### Referências Bibliográficas:

Baqueró, M. & Majó, F. (2014). 8 Ideas clave. Los proyectos interdisciplinares. Barcelona: Graó.  
Béjar, H. (2000). Asociacionismo y vinculación moral. *Rev. de Estudios Políticos*, (109), 223-244.

David Silva, Duarte Jorge Messias, Gonçalo Lousado, Miguel Carriço, Rafael Batista, Paulo Nobre, M.ª João Campos  
davidasilvajose@gmail.com, duarte.messias2@gmail.com, goncalolousado08@hotmail.com, miguel.sk1999@gmail.com, prnobre@fdef.uc.pt, mjcampos@fdef.uc.pt

Anexo XVII- Certificado “XVI Fórum da Educação em Penela”



centro de formação  
de associações  
e instituições  
novaggora

etpsic

Associação  
de Penela

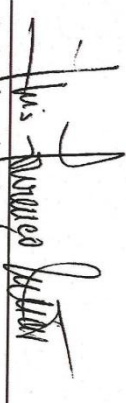
organização  
penela

opio  
CA  
Café de Agrícola

*Certificado*

Certifica-se que Conseal Andre Oliveira Louzada  
participou no XVI FÓRUM DA EDUCAÇÃO DE PENELA “Desafios da Educação no sec. XXI – A Era digital e as Metodolo-  
gias Ativas”, que se realizou no dia 10 de Setembro, no Auditório Municipal de Penela.

Penela, 10 de Setembro de 2021

  
Luis Filipe da Silva Lourenço Matias  
(Presidente da Câmara Municipal de Penela)



## Anexo XVIII- Certificado Seminário “As Novas Gerações e os seus cuidados”



### **CERTIFICADO**

O **CLUBE UNIÃO 1919** certifica que **Gonçalo André Oliveira Lousado** participou no Seminário “*CLUBE UNIÃO 1919 - As novas gerações e os seus cuidados*”, com a duração de 8 horas, que decorreu, em regime presencial no dia 29 de janeiro de 2022

Coimbra, 29 de janeiro de 2022

O PRESIDENTE

*Fernando Soares*

Fernando Soares

## Anexo XIX- Questionário “Educação Física: Diferenciação Avaliação e Motivação (EFDAM) – A Experiência dos Alunos no Ensino Secundário” Dimensão Feedback

### A EDUCAÇÃO FÍSICA: DIFERENCIAÇÃO AVALIAÇÃO E MOTIVAÇÃO (EFDAM) A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS NO ENSINO SECUNDÁRIO [adaptação]

No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física em Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, estamos a desenvolver um projeto que tem como objetivo estudar as perceções dos estudantes sobre as práticas nas aulas de Educação Física e vimos por este meio pedir a tua colaboração.

Para o efeito, pretendemos aplicar o questionário “Educação Física: Diferenciação Avaliação e Motivação”. O questionário inclui questões sobre a apresentação das tarefas, a diferenciação do ensino e o feedback, assim como, as formas de avaliação utilizadas e a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física no ensino secundário. O questionário é anónimo, sem recolha de quaisquer dados pessoais que permitam identificar o(a) aluno(a). É garantido aos inquiridos que os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ambiente educativo e no quadro definido pela Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Neste questionário, pedimos-te que penses nas tuas aulas de Educação Física no ensino secundário. Pretendemos conhecer como se organizava o ensino nas aulas. O questionário é anónimo, não existem respostas certas e os dados serão tratados de forma confidencial pelo(s) investigador(es).

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

5.1. Sexo (assinalar com X)		5.2. Idade	5.3. Média do ano anterior no secundário	5.4. Nota de Educação Física no ano anterior a este (secundário)	5.5. Sou federado(a)	
M	F				Não	Sim

[...]

#### 6. FEEDBACK E EDUCAÇÃO FÍSICA

6.1. Em relação às afirmações seguintes, assinala com “X” o grau de frequência em que aconteciam nas tuas aulas de EF do secundário:	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
6.1.1. Quando eu não estava a conseguir fazer uma atividade, diziam-me o que fazer					
6.1.2. Quando não estava a conseguir fazer uma atividade diziam-me o que estava mal					
6.1.3. Quando estava a fazer uma atividade diziam-me como fazer melhor					
6.1.4. Quando executava uma atividade perguntavam se estava a perceber bem o que fazer					
6.1.5. Quando executava uma atividade perguntavam porque eu estava a fazer daquela maneira					
6.1.6. Quando executava uma atividade perguntavam-me se sabia como fazer melhor					
6.1.7. Quem me dizia o que fazer, como fazer e o que estava bem era o professor					
6.1.8. Quem me dizia o que fazer, como fazer e o que estava bem era o professor e também os meus colegas					
6.1.9. Nas aulas quando trabalhava com um colega, tínhamos que dizer um ao outro o que fazer, como fazer e o que estava bem ou mal					
6.1.10. Quando executava uma atividade, se eu não sabia como fazer melhor, davam-me pistas					
6.1.11. Quando fazíamos atividades em grupos ou equipas, tínhamos que dizer a outros grupos o que estavam a fazer bem e mal, e o que podiam fazer para melhorar					