

JASON GOMES REIS

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA DO 12ª NO ANO LETIVO 2014/2015

*Feedback* Pedagógico do Professor Estagiário nas aulas de Educação Física — Análise das suas dimensões em aulas com diferentes funções didáticas.

Relatório de Estágio em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Mestre Pedro Fonseca, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho, 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



**JASON GOMES REIS**

**Nº 2010135765**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E  
SECUNDÁRIA DA QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA DO 12ºA NO  
ANO LETIVO 2014/2015**

*Feedback* Pedagógico do Professor Estagiário nas aulas de Educação Física – Análise  
das suas dimensões em aulas com diferentes funções didáticas

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

**Orientador FCDEF-UC: Mestre Pedro Fonseca**

**COIMBRA**

**2015**

Esta obra deve ser citada como:

Reis, J. (2015). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores junto da turma do 12ºA no ano letivo 2014/2015. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Jason Gomes Reis, aluno número 2010135765 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Ciências Faculdade do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art.30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Coimbra, 25 de maio de 2015

Assinatura: \_\_\_\_\_

(Jason Gomes Reis)

## **AGRADECIMENTOS**

A todos aqueles que partilharam comigo este longo e sinuoso caminho e com os quais tive oportunidade de aprender e crescer, gostaria de eternizar o meu mais profundo agradecimento.

Aos meus pais e à minha tia por todo o amor, apoio, sacrifício e paciência que demonstraram e por me terem proporcionado um percurso académico sublime.

À minha esposa, Daniela Dinis, o pilar da minha vida, pelo amor, dedicação, incentivo, compreensão e paciência demonstrada em todos os momentos desta etapa da minha vida.

Aos meus amigos Miguel Veloso e Hugo Loureiro, pela enorme amizade, disponibilidade e incentivo, assim como pela presença em momentos importantes da minha vida.

Ao Professor Orientador de Escola, Professor Paulo Furtado, pela competência, disponibilidade, profissionalismo, partilha de conhecimentos, transmissão de saberes e acompanhamento sistemático.

Ao Professor Orientador da Faculdade, Professor Pedro Fonseca, pela disponibilidade revelada e pelas sugestões de melhoria prestadas.

Ao Professor Balsa por toda a disponibilidade e saberes transmitidos no âmbito do acompanhamento ao cargo de Diretor de Turma.

Aos colegas de Estágio Pedagógico pela amizade, cooperação, empenho, espírito de equipa e partilha de experiências.

Aos alunos pertencentes à turma do 12ºA pela sua cumplicidade e afinidade demonstradas, como também, pelas experiências e vivências proporcionadas que contribuíram direta e indiretamente para o meu crescimento profissional e pessoal.

À Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores e a todos os atores da comunidade educativa pela forma respeitosa e prestável com que acolheram os professores estagiários, além de proporcionar todas as condições para realização do Estágio Pedagógico.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física e a todos os seus integrantes, por me proporcionar novas experiências e aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

A todos, o meu profundo e sincero agradecimento, nada seria possível sem vós.

“Os bons professores são mestres temporários, os professores fascinantes são mestres inesquecíveis.

Ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão diferença no mundo.”

Cury. A. (2003)

## RESUMO

O Relatório Final de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este documento pretende que o professor estagiário demonstre competências de análise crítica e reflexão aprofundada a partir da sua experiência de Estágio Pedagógico.

O Estágio Pedagógico é o culminar de uma etapa de formação curricular, na qual o professor estagiário, devidamente orientado e supervisionado, exerce e cumpre todas as tarefas inerentes à função de docente e permite desenvolver um conjunto de competências científicas, pedagógicas e didático-metodológicas, essenciais ao desempenho dessa função. Assim, o Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, em Coimbra, no ano letivo de 2014/2015, consistiu na transposição para o contexto real dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, através da lecionação da disciplina de Educação Física junto da turma A do 12º ano de escolaridade.

O presente documento pretende englobar a descrição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas e as aprendizagens realizadas ao longo do Estágio Pedagógico. Este contempla três partes fundamentais. A primeira parte é basicamente descritiva e relacionada com a contextualização da prática desenvolvida. A segunda parte incide na análise reflexiva sobre a prática pedagógica ao nível do planeamento, realização e avaliação. Por fim, a terceira parte ostenta o aprofundamento do tema/problema, uma investigação realizada sobre: “Feedback Pedagógico do Professor Estagiário nas aulas de Educação Física – Análise das suas dimensões em aulas com diferentes funções didáticas”.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico. Educação Física. Processo Ensino-Aprendizagem. Planeamento. Realização. Avaliação. Feedback.

## **ABSTRACT**

The Internship Final Report is part of the Training Report Curricular Unit, of the second year of the Master in Physical Education Teaching of Elementary and Secondary Education, in the Faculty of Sport Sciences and Physical Education, University of Coimbra. This document is intended to demonstrate the teacher's critical analysis skills and deep reflection upon his Teacher Training experience.

The Teacher Training Internship is the culmination of a curricular training stage, in which the trainee teacher, properly guided and supervised, carries out and accomplishes all the tasks related to the teaching function and allows the development of a set of scientific, pedagogical, didactic and methodological skills, essential to the performance of that function. Thus, the Teacher Training held in Basic and Secondary School of Quinta das Flores, in Coimbra, in the school year 2014/2015, was the transfer to real context of the knowledge acquired in initial training, through the teaching of Physical Education to the 12th grade A class.

This document is intended to cover the description and reflection on the activities and learning carried out during the Teacher Training Internship. It covers three key parts. The first part is basically descriptive and related to the contextualization of the developed practice. The second part focuses on the reflexive analysis of the pedagogical practice, at the planning, implementation and assessment levels. Finally, the third part shows the deepening of the theme / problem, a research on: "Pedagogical Feedback of the Trainee Teacher in Physical Education classes - Analysis of its dimension in classes with different didactic functions".

**Keywords:** Teaching Internship. Physical Education. Teaching-Learning Process. Planning. Accomplishment. Assessment. Feedback.

## ÍNDICE GERAL

<b>RESUMO.....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>viii</b>
<b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA ...</b>	<b>14</b>
2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS .....	14
2.2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL .....	15
2.3. OPÇÕES INICIAIS .....	20
2.4. CARATERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO .....	20
2.4.1. Caraterização da Escola .....	20
2.4.2. Recursos Espaciais e Materiais .....	21
2.4.3. Caraterização do Grupo de Educação Física.....	22
2.4.4. Caraterização da Turma .....	22
<b>CAPITULO III – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> <b>.....</b>	<b>24</b>
3.1. PLANEAMENTO .....	24
3.1.1. Plano Anual .....	24
3.1.1.1.Planeamento das matérias.....	25
3.1.2. Unidades Didáticas.....	27
3.1.2.1. Estratégias de Ensino.....	29
3.1.3. Plano de Aula .....	30
3.2.REALIZAÇÃO .....	32
3.2.1. Intervenção Pedagógica.....	32
3.2.1.1. Dimensão Instrução .....	32
3.2.1.2. Dimensão Gestão .....	34
3.2.1.3. Dimensão Clima .....	36
3.2.1.4. Dimensão Disciplina .....	37
3.2.2. Decisões de ajustamento .....	37
3.2.3. Reflexões de aula .....	39
3.2.4. Observações de Aula.....	39

3.3. AVALIAÇÃO.....	39
3.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	41
3.3.2. Avaliação Formativa .....	43
3.3.3. Avaliação Sumativa.....	45
3.3.4. Autoavaliação.....	47
3.4. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	48
<b>CAPITULO IV – APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA .....</b>	<b>50</b>
4.1.INTRODUÇÃO .....	50
4.2.ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	51
4.3.OBJETIVOS .....	53
4.3.1.Objetivo geral.....	53
4.3.2.Objetivos Específicos.....	53
4.4.METODOLOGIA.....	54
4.4.1.Amostra .....	54
4.4.2.Instrumentos e procedimentos.....	54
4.4.3.Validade e Fiabilidade.....	55
4.5.APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	55
4.5.1.Verificação do número total de <i>feedbacks</i> fornecidos pelos dois professores estagiários durante a parte fundamental da aula.....	55
4.5.2.Análise do <i>feedbacks</i> por dimensões nas aulas com diferentes funções didáticas.....	56
4.5.2.1.Dimensão Objetivo .....	56
4.5.2.2.Dimensão Forma .....	57
4.5.2.3.Dimensão Direção .....	58
4.5.2.4.Dimensão Afetividade .....	60
4.6.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	61
4.7.CONCLUSÕES .....	64
4.8.LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURO ESTUDO .....	64
<b>CAPITULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO VI – BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>66</b>

<b>CAPÍTULO VII – ANEXOS .....</b>	<b>70</b>
7.1. ANEXO 1 – Certificado de participação na “ Formação de Tag-Rugby e Basquetebol” .....	70
7.2. ANEXO 2 – Certificado de participação nas “I Jornadas Científico-Pedagógicas de Encerramento do Estágio Profissional .....	71
7.3. ANEXO 3 – Certificado de participação no “IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” .....	72

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Fragilidades, objetivos e estratégias definidas no Plano de Formação Individual.

**Tabela 2** – Espaços destinados à prática de Educação Física e possíveis matérias a lecionar

**Tabela 3** – Periodização das Unidades Didáticas a lecionar

**Tabela 4** – Número total de *feedbacks* por professor estagiário em cada aula.

**Tabela 5** – Número e percentagem de *feedbacks* da dimensão objetivo em cada aula com diferente função didática

**Tabela 6** – Número e percentagem de *feedbacks* da dimensão forma em cada aula com diferente função didática

**Tabela 7** – Número e percentagem de *feedbacks* da dimensão direção em cada aula com diferente função didática

**Tabela 8** – Número e percentagem de *feedbacks* da dimensão afetividade em cada aula com diferente função didática

## **CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO**

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, inserida no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e como parte integrante do processo avaliativo desta Unidade Curricular.

O Relatório de Estágio enquadra-se no seguimento das práticas desenvolvidas no Estágio Pedagógico, realizado no ano letivo 2014/2015, na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, junto da turma do 12ºA, sob orientação do Professor Paulo Furtado e do Mestre Pedro Fonseca.

No Relatório de Estágio pretendemos desenvolver uma detalhada e estruturada reflexão dos conhecimentos que, em simbiose, adquirimos e confrontámos durante este ano de prática pedagógica.

O Estágio Pedagógico é um processo que promove a aprendizagem de um conjunto de competências científicas, didáticas e pedagógicas indispensáveis para o desempenho da função de docente. Piéron (1996) refere mesmo que este momento assume um papel relevante na formação dos professores por se tratar de uma fase de convergência e confrontação entre os conhecimentos “teóricos” adquiridos ao longo da formação inicial e os conhecimentos “práticos” da experiência profissional e da realidade social do ensino.

A realização do Estágio Pedagógico é fundamental no processo de formação, pois possibilita estabelecer a ponte entre a teoria e a prática. Esta experiência permitiu aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial num contexto real, bem como proporcionar novas e enriquecedoras experiências e aprendizagens, que contribuíram bastante para a evolução no desempenho da função de docente.

No que concerne à estrutura do Relatório, este apresenta-se organizado em capítulos. O primeiro capítulo comporta a introdução. No segundo capítulo dedicado à contextualização da prática desenvolvida pretende-se definir, em termos gerais, as expectativas iniciais em relação ao Estágio Pedagógico e caracterizar as condições de realização, como a caracterização da Escola, dos recursos espaciais, do Grupo de Educação Física e da turma. No terceiro capítulo procura-se realizar uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica, que contempla a reflexão dos três grandes

domínios da prática docente, planeamento do ensino, condução do ensino-aprendizagem (realização) e avaliação, bem como a reflexão da atitude ético – profissional. O quarto capítulo diz respeito ao aprofundamento do tema/problema: "*Feedback* Pedagógico do Professor Estagiário nas aulas de Educação Física – Análise das suas dimensões em aulas com diferentes funções didáticas." O quinto capítulo comporta as considerações finais, com o objetivo de apresentar as principais conclusões após a realização deste documento. Por fim, o sexto e sétimo capítulo dizem respeito à bibliografia e aos anexos, respetivamente.

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

### **2.1.EXPECTATIVAS INICIAIS**

Após o culminar de diversas etapas do meu processo de formação, deparei-me com uma das etapas mais importante da minha formação, como é a realização do Estágio Pedagógico. Esta etapa é fundamental, e ao mesmo tempo aliciante, para permitir materializar todos os conteúdos e conhecimentos aprendidos ao longo da formação académica anterior.

Apesar de no ano anterior já ter lecionado aulas de Atividade Física Desportiva, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular, com a aproximação do início do Estágio Pedagógico, despertaram em mim algumas inseguranças e dúvidas. Estas centraram-se sobretudo na minha capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica, de forma a ser ou não capaz de criar condições pedagógicas favoráveis para fomentar as aprendizagens de cada aluno da minha turma.

Sabendo que o Estágio Pedagógico assume maior significado se tivermos em conta que não se limita apenas à componente pedagógica, esta não é a única função do professor atual, assim enquanto professor estagiário tive a pretensão de exercer a minha atividade profissional de uma forma integrada nas diferentes dimensões da escola e no contexto da comunidade onde esta se insere. Desta forma, sempre esperei ter a possibilidade de contactar com situações de exigência colaborativa e coordenativa, com as inevitáveis situações burocráticas, com os diferentes “atores” da escola e poder intervir em alguns acontecimentos escolares.

Entre várias expectativas, surgiu também a minha integração na comunidade escolar e as relações humanas e profissionais estabelecidas. Assim, a relação a estabelecer e a desenvolver entre os elementos do Núcleo de Estágio era outra das expectativas mais elevadas, pois estava consciente que a criação de um grupo coeso tornava-se fundamental para o sucesso desta minha nova etapa de formação. Além disso, todas as relações a estabelecer com outros intervenientes da comunidade escolar deixavam-me com imensas expectativas, como por exemplo, a forma como ia estabelecer a relação com os alunos da turma à qual lecionava as aulas de Educação Física e com os outros professores da escola, principalmente os restantes professores da disciplina de Educação Física.

Outra das minhas maiores expectativas era conhecer o Orientador da Escola, uma vez que, era dele que esperava o maior apoio nos momentos mais determinantes que certamente me ia deparar ao longo deste percurso desconhecido. Além disso, este ia desempenhar um papel preponderante na minha integração no meio escolar e no exercício da vida profissional, através do esclarecimento da dinâmica e estrutura interna de todo o processo ensino-aprendizagem, mas também através da minha apresentação aos diferentes membros da comunidade escolar.

Em suma, todos estes aspetos por mim identificados iam contribuir para uma experiência de inquestionável importância para a minha formação profissional e pessoal, que esperava vivenciar na sua plenitude. Além disso, procurei assumir uma atitude crítico-reflexiva e investigadora, para me consciencializar da profissionalização do professor de Educação Física, do que é a escola e a sua comunidade, pelo que encarei o Estágio Pedagógico como uma etapa bastante significativa para a futura integração no mundo da docência.

## 2.2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

O Plano de Formação Individual foi um documento elaborado durante os meses de outubro e novembro do ano letivo corrente e demonstrou ter um papel essencial ao longo do Estágio Pedagógico.

Neste documento foram definidas as tarefas a desempenhar durante o Estágio Pedagógico. Este Plano de Formação Individual visou também identificar as fragilidades de desempenho que emergiram numa fase inicial do Estágio Pedagógico,

refletir sobre os objetivos de aperfeiçoamento e programar estratégias de formação/supervisão previstas para superar as dificuldades e evoluir de forma sistemática.

Na tabela seguinte (Tabela 1) são apresentadas fragilidades, objetivos e estratégias previstas no Plano de Formação Individual para cada área da docência (Planeamento, Realização e Avaliação).

**Tabela 1.** Fragilidades, objetivos e estratégias definidas no Plano de Formação Individual.

	<b>Fragilidades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>
<b>Planeamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequar o Programa Nacional de Educação Física às características da turma, dada a complexidade dos objetivos presentes no mesmo;</li> <li>- Definir estratégias adequadas para a turma;</li> <li>- Elaborar o quadro de extensão e sequência dos conteúdos, nomeadamente, na divisão dos conteúdos por cada aula;</li> <li>- Selecionar exercícios e progressões pedagógicas mais adequadas ao nível do desempenho dos alunos;</li> <li>- Escolher o estilo de ensino a adotar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir conhecimentos relativos ao planeamento que podem ser implementados na prática docente;</li> <li>- Construir um relatório superior de exercícios que permitam uma melhor seleção e inclusão numa determinada Unidade Didática;</li> <li>- Planear as aulas da forma mais adequada possível às características e necessidades da turma;</li> <li>- Aperfeiçoar a capacidade de tomar decisões de ajustamento;</li> <li>- Antecipar a eficácia e eficiência de determinado exercício ;</li> <li>- Percecionar o estilo de ensino que favorece a aprendizagem dos alunos nos diferentes momentos da Unidade Didática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar pesquisa bibliográfica relacionada com o planeamento;</li> <li>- Realizar reflexões partilhadas com o Núcleo de Estágio;</li> <li>- Efetuar reflexões individuais no final de cada etapa de ensino.</li> </ul>

<b>Realização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccionar a informação a transmitir de uma forma precisa e correta;</li> <li>- Utilizar o questionamento frequentemente;</li> <li>- Realizar uma distribuição de <i>feedbacks</i> equitativa pelos alunos;</li> <li>- Acompanhar a prática subsequente ao <i>feedback</i>;</li> <li>- Realizar as transições entre exercícios de forma fluente, nomeadamente nas aulas que os exercícios impliquem a utilização de algum material;</li> <li>- Estimular os alunos que na disciplina de Educação Física ou em certas modalidades apresentem falta de interesse e motivação;</li> <li>- Tomar decisões de ajustamento, nomeadamente, nos momentos em que os exercícios não estão a ir ao encontro dos objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procurar ser o mais pertinente e sucinto possível na instrução e comunicação;</li> <li>- Diminuir os tempos de instrução sem retirar qualquer informação pertinente;</li> <li>- Fornecer <i>feedbacks</i> de forma mais equitativa;</li> <li>- Acompanhar a prática subsequente ao <i>feedback</i> e completar os seus ciclos;</li> <li>- Recorrer mais vezes ao questionamento;</li> <li>- Definir rotinas específicas e transições mais fluentes para que as aulas possam ter um tempo de prática maior e ao mesmo tempo adequado;</li> <li>- Ignorar os comportamentos inapropriados, sempre que possível, e naqueles que devem ser repreendidos ter atenção a: ser pertinente, ser coerente e ser consistente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar reflexões partilhadas com os elementos do Núcleo de Estágio;</li> <li>- Realizar reflexões críticas das minhas aulas em conjunto com os elementos do Núcleo de Estágio que marquem presença na aula;</li> <li>- Observar semanalmente pelo menos uma aula dos meus colegas do Núcleo de Estágio;</li> <li>- Observar mensalmente uma aula de Educação Física de outros professores a lecionar na Escola;</li> <li>- Observar semestralmente uma aula de um colega meu pertencente a outro Núcleo de Estágio.</li> </ul>
-------------------	--	--	---

<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar os resultados da avaliação no processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>- Conciliar o registo do nível de performance dos alunos com o fornecimento de <i>feedbacks</i>;</li> <li>- Realizar a avaliação de forma precisa e coerente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar os dados obtidos nas avaliações de forma mais decisiva para a criação de condições de prática propícias à evolução dos alunos e consequente sucesso do processo ensino-aprendizagem;</li> <li>- Recolher a informação de forma rigorosa e ao mesmo tempo ter uma participação ativa junto da turma de modo a supervisionar e a influenciar positivamente o seu processo de aprendizagem;</li> <li>- Realizar os registos de avaliação de forma mais expedita e ao mesmo tempo precisa e corrente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar reflexões partilhadas e trabalho colaborativo, recorrendo aos elementos do Núcleo de Estágio para conceber instrumentos de avaliação e para refletir sobre a sua aplicação;</li> <li>- Realizar a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa conforme o planeamento anual, para avaliar as aprendizagens dos alunos e registar em fichas elaboradas para o efeito;</li> <li>- Realizar pesquisa bibliográfica sobre a avaliação para adquirir um conjunto de conhecimentos significativos para o sucesso do processo avaliativo.</li> </ul>
------------------	--	--	--

A tabela apresentada anteriormente serviu no final de Estágio Pedagógico como instrumento de autoanálise para verificar se as fragilidades foram ultrapassadas, assim como, se os objetivos de melhoria foram alcançados através das estratégias mobilizadas.

## 2.3.OPÇÕES INICIAIS

O Estágio Pedagógico deve ser direcionado para o desenvolvimento de diversas competências que possibilitam o progresso pessoal e profissional do estagiário.

A primeira opção a tomar prendeu-se com a escolha da Escola onde desejava realizar o Estágio Pedagógico. Fruto dos resultados que alcancei no ano letivo anterior, assegurei uma posição privilegiada que me permitiu ser um dos primeiros a seleccionar a Escola. Assim, após realizar uma reflexão cuidada optei pela Escola Básica e Secundária Quinta das Flores. A escolha recaiu nesta Escola devido aos *feedbacks* positivos que obtive de colegas estagiários que realizaram Estágio Pedagógico nesta Escola, pela sua localização e pelas condições de que dispõe.

Após a escolha da Escola, e já no início do ano letivo, encarei um novo desafio, que se prendeu com a escolha da turma. Perante as opções possíveis, três turmas de 9ºano e duas turmas de 12ºano, e como os elementos do Núcleo de Estágio de Educação Física não apresentavam qualquer preferência, a escolha foi concretizada de forma simples e organizada após o conhecimento do horário de cada turma, de modo a que esse horário fosse compatível com o horário profissional de cada estagiário. Assim, foi-me atribuída a turma A do 12º ano. A partir desse momento iniciámos a elaboração de um conjunto de documentos em função do contexto com o qual íamos contactar ao longo do ano letivo.

## 2.4.CARATERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

### 2.4.1. Caraterização da Escola

A Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, construída em 1983, entrou no presente ano letivo para o seu trigésimo primeiro ano de funcionamento.

Localizada no interior do tecido urbano, na Freguesia de Santo António dos Olivais, a Escola é hoje, pela sua posição geográfica, uma escola de cidade, situando-se numa das zonas de maior desenvolvimento e crescimento demográfico e socioeconómico da cidade de Coimbra - o Vale das Flores.

Desde 2010/2011 que se apresenta com uma nova estrutura, fruto da integração do Conservatório de Música de Coimbra no mesmo espaço físico, o que permite a articulação da componente específica geral com a componente de formação específica.

Para esta articulação, a Escola Básica e Secundária Quinta das Flores foi sujeita a obras de renovação e requalificação.

Como consequência da diminuição da população jovem, nos últimos anos, o número total de jovens matriculados nos estabelecimentos de ensino têm vindo a diminuir. Contudo, nesta Escola esta tendência não se tem verificado, essencialmente devido às excelentes condições que dispõe, à sua oferta educativa e à articulação com o Conservatório de Música de Coimbra. Neste ano letivo, 2014/2015, a Escola é frequentada por um total de 1127 alunos.

#### 2.4.2. Recursos Espaciais e Materiais

Relativamente às condições físicas, a Escola é constituída por cinco blocos, um bloco principal e quatro blocos de salas de aula, um pavilhão gimnodesportivo, um campo desportivo coberto e dois campos desportivos descobertos. No que concerne aos espaços destinados à realização das aulas de Educação Física, estão definidos cinco espaços desportivos, com a existência de um alternativo, descritos na tabela 2, juntamente com as diversas matérias possíveis de lecionar em cada um deles.

**Tabela 2** - Espaços destinados à prática de Educação Física e possíveis matérias a lecionar

<b>Espaço</b>	<b>Caraterísticas</b>	<b>Matérias de ensino possíveis de lecionar</b>
<b>1</b>	1/3 do pavilhão e Sala de Ginástica	Atletismo (salto em altura); Basquetebol; Dança; Ginástica; Golfe; Patinagem e Desportos de Combate.
<b>2</b>	2/3 do pavilhão	Badminton; Basquetebol; Futsal; Patinagem; Andebol; Ténis e Voleibol.
<b>3</b>	Pista de atletismo e caixa de areia	Atletismo (corridas e saltos).
<b>4</b>	Campo central no polidesportivo descoberto	Andebol; Futsal; Râguebi e Ténis.
<b>5</b>	Polidesportivo coberto	Andebol; Basquetebol; Futsal; Râguebi e Ténis.
<b>6 (alternativo)</b>	Espaço exterior descoberto	Atletismo (corridas), Basquetebol e Voleibol.

A rotação dos espaços respeita a calendarização elaborada no presente ano letivo pelo Grupo de Educação Física e é realizada com uma periodicidade de aproximadamente seis semanas, o que perfaz um total de seis rotações. Esta ocorre pela ordem numérica dos espaços e permite que cada turma esteja pelo menos uma vez em cada espaço da escola.

Quando as condições climáticas se encontram adversas e impossibilitam a utilização dos espaços descobertos 3 e 4, está previsto que os professores de Educação Física que se encontram nos espaços 1 e 5 dividam os mesmos com os professores que se encontram nos espaços 4 e 3, respetivamente.

A Escola está equipada com uma grande variedade de materiais para lecionar os diversos conteúdos. Os recursos materiais permitiram lecionar as diferentes matérias com a qualidade desejada.

#### **2.4.3. Caraterização do Grupo de Educação Física**

O Grupo de Educação Física pertence ao Departamento de Expressões da Escola e é constituído por treze professores, mais cinco professores estagiários. No presente ano letivo, o professor Paulo Barreto exerceu as funções de coordenador do grupo.

Todos os professores já lecionavam nesta escola no ano letivo transato. Ao longo do ano letivo foi possível observar que na generalidade existia um bom ambiente de trabalho entre os professores que constituíam o Grupo de Educação Física. Contudo, em relação ao trabalho colaborativo entre os professores este não foi observável, exceto nos momentos de reunião do grupo. E, mesmo nestes momentos, o trabalho colaborativo limitou-se ao mínimo exigível.

Ao longo da realização do Estágio Pedagógico a maioria dos docentes que compõem este grupo demonstraram uma enorme disponibilidade para auxiliar os estagiários a superar as dificuldades que iam surgindo, assim como para partilhar conhecimentos e transmitir saberes.

#### **2.4.4. Caraterização da Turma**

A caraterização de turma foi realizada com base num inquérito por questionário concebido pelo Núcleo de Estágio e preenchido pela turma do 12ºA na primeira aula de

Educação Física. Na caracterização da turma não foram considerados dois alunos por não terem preenchido o questionário.

A turma do 12ºA é composta por trinta e um alunos. No entanto, na disciplina de Educação Física, é constituída apenas por vinte e oito alunos (onze do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino), com uma média de idades de dezasseis anos, que varia entre os dezasseis e os dezanove anos. Todos os alunos já frequentavam esta Escola no ano letivo anterior. A maioria dos alunos, vinte e seis, reside em Coimbra, e os restantes residem em concelhos periféricos, dois em Cantanhede e um em Penacova. Na turma existem apenas quatro alunos que já foram retidos em anos anteriores, e que apresentam como motivo a falta de aproveitamento. Nesta turma apenas dois alunos beneficiam de apoio de ação social.

A maioria dos alunos tem como Encarregado de Educação a mãe (dezanove), sendo nos restantes casos esta função assumida pelo pai (cinco), pela irmã (três), pela tia (um) e em três casos pelo próprio aluno.

As características que mais apreciam num professor são: ser simpático (vinte e quatro), justo (vinte e dois), competente (dezasseis), divertido (catorze), criativo (treze) e acessível (doze).

As disciplinas de Matemática (doze) e Física e Química (dez) são aquelas em que os alunos apontam ter mais dificuldades. Já as disciplinas que menos gostam são Filosofia (sete) e Português (seis). Relativamente à disciplina de Educação Física cinco alunos consideram-na como aquela em que têm mais dificuldade, enquanto três alunos apontam a Educação Física como uma das disciplinas que menos gostam. As disciplinas apontadas como favoritas são a Biologia (dezasseis) e a Educação Física e o Inglês (onze).

Relativamente à prática de desporto a nível federado, são quatro alunos que o praticam, enquanto vinte e cinco não o praticam. As modalidades referidas são: Futsal, Judo, Basquetebol e Hóquei em Patins.

A caracterização da turma permitiu recolher uma infinidade de dados relativamente aos alunos que a compõem. Procurámos mobilizar alguns desses dados para o processo ensino-aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à etapa do planeamento em que tivemos em conta as preferências dos alunos para a seleção das

matérias. No entanto, pudemos observar que para a maioria dos professores a caracterização da turma em nada influencia o processo ensino-aprendizagem.

### **CAPITULO III – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Na prática pedagógica podemos considerar três grandes domínios profissionais da prática docente: planeamento do ensino, condução do ensino-aprendizagem (realização) e avaliação. Seguidamente abordamos estes domínios, para realizar uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida no Estágio Pedagógico.

#### **3.1. PLANEAMENTO**

Segundo Bento (2003:8) “o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino”.

O planeamento é essencial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se trata de uma antecipação e organização das tarefas, de acordo com os objetivos que se pretende atingir. Tal como nos indica Piéron (1993), a planificação deve incluir a organização das atividades a lecionar e a seleção das mesmas face aos objetivos estabelecidos. O mesmo autor refere que a planificação deve conter os procedimentos e momentos de avaliação de forma a controlar as aprendizagens.

O planeamento constitui um guia orientador para o professor, contudo foi-lhe atribuído um caráter aberto e flexível, de modo a ser reajustado conforme as necessidades percecionadas nos alunos ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Todo o planeamento realizado ao longo do ano letivo revelou-se essencial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, indo ao encontro do que afirma Bento (2003), que uma melhor qualidade de ensino prevê um nível mais elevado do seu planeamento.

O planeamento contemplou três etapas distintas, Plano Anual (longo prazo), Unidades Didáticas (médio prazo) e Plano de Aula (curto prazo).

##### **3.1.1. Plano Anual**

Bento (2003:59) afirma que o Plano Anual é “um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”. O

mesmo autor refere que este plano constitui a primeira ação desenvolvida no âmbito do planeamento.

A elaboração do Plano Anual teve como base a caracterização da Escola e da turma e a análise e reflexão de documentos como o Programa Nacional de Educação Física para o Ensino Secundário, o Regulamento Interno da Escola, o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno de Educação Física e a Planificação e Organização da Disciplina de Educação Física. Através das informações recolhidas, tornou-se possível proceder à planificação e preparação das atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, de acordo com as especificidades do contexto escolar. Nesta etapa do planeamento está englobado: a calendarização das matérias a lecionar ao longo do ano letivo, tendo em conta o calendário letivo e o sistema de rotação de espaços implementado pelo grupo de Educação Física; a definição dos conteúdos e objetivos gerais e específicos; e a definição do processo avaliativo, baseado nos critérios de avaliação aprovados em Conselho Pedagógico.

É importante referir que esta fase do planeamento, apesar de incluir a realização de trabalho individual e específico devido à necessidade de adaptar o planeamento às características específicas da turma, é a etapa do planeamento que implicou de forma mais evidente o trabalho colaborativo entre os elementos do Núcleo de Estágio.

O Plano Anual foi visto como a base da organização e orientação sustentada do processo ensino-aprendizagem, contudo tal como em qualquer etapa do planeamento, exibiu sempre um caráter aberto e flexível, na medida em que era suscetível a reajustes no decorrer da sua implementação. Assim, tivemos sempre em consideração que a condução do ensino atendesse à evolução das aprendizagens dos alunos e às suas necessidades ao longo de todo o processo.

#### 3.1.1.1. Planeamento das matérias

A conceção da planificação anual da disciplina de Educação Física permitiu selecionar as matérias a lecionar e definir a sua duração exata.

O modelo praticado na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores e adotado pelo Núcleo de Estágio é o modelo de periodização por blocos, apesar de no Programa Nacional de Educação Física estar preconizado o uso do modelo de periodização por etapas. O modelo de periodização por blocos caracteriza-se pelo tratamento sequencial e

concentrado das várias matérias, distribuindo-se o tempo escolar pelos espaços disponíveis. Este modelo apresenta algumas vantagens que podem efetivar melhorias no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, a maior concentração das aulas de uma mesma matéria permite uma maior continuidade e também possibilita a criação e retenção de rotinas que contribuem para uma melhor gestão da aula.

A seleção e distribuição das matérias a lecionar ao longo do ano letivo tiveram em conta vários fatores, nomeadamente o sistema de rotação dos espaços e as matérias possíveis de lecionar em cada espaço. Assim, após verificar o tempo destinado à utilização de cada espaço, foi possível definir a duração e o número exato de aulas para cada matéria. Perante estes fatos pode-se visualizar a inexistência de autonomia por parte do Núcleo de Estágio, no que diz respeito à delimitação temporal de cada matéria.

Por outro lado, a seleção das matérias foi condicionada pela imposição das matérias de Ginástica, Voleibol e Atletismo, bem como pelas escolhas que tinham que ser iguais entre as duas turmas do 12º ano e entre as três turmas do 9ºano. Esta segunda condicionante foi encarada como um estímulo ao trabalho colaborativo entre os elementos do Núcleo de Estágio.

Com base nas indicações fornecidas pelo Programa Nacional de Educação Física para as turmas do 12ºano e analisando os recursos materiais disponíveis, procurámos escolher as restantes matérias, tendo em conta não só as nossas preferências mas também as preferências dos alunos, demonstradas nos questionários de caracterização da turma. Assim, foram escolhidas as modalidades de Basquetebol e Futsal.

O recurso à análise das planificações anuais dos anos anteriores permitiu verificar quais as matérias que os alunos têm contactado mais frequentemente, pelo que procurámos escolher algumas matérias que a turma nunca tenha contactado ou tenha contactado menos vezes ao longo do seu percurso escolar. Deste modo, selecionou-se a Ginástica Acrobática e a Luta (Galhofa).

**Tabela 3.** Periodização das Unidades Didáticas a lecionar

<b>Período</b>	<b>Início</b>	<b>Fim</b>	<b>Espaço</b>	<b>UD</b>
<b>1º</b>	24/09	22/10	1	Ginástica Acrobática
	27/10	08/12	2	Voleibol
<b>2º</b>	05/01	04/02	3	Atletismo
	09/02	11/03	4	Futsal
<b>3º</b>	08/04	06/05	5	Basquetebol
	11/05	27/05	1	Luta - Galhofa

### **3.1.2. Unidades Didáticas**

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

A elaboração das diferentes Unidades Didáticas constituiu a segunda etapa do planeamento, tendo a sua conceção como base as indicações do Programa Nacional de Educação Física para o Ensino Secundário, os recursos materiais e espaciais e principalmente os dados provenientes da avaliação diagnóstica realizada na primeira aula de cada Unidade Didática. A mobilização das várias informações permitiu definir objetivos realistas que promovem o sucesso das aprendizagens dos alunos. Nesta etapa definimos, igualmente, as estratégias que privilegiámos para alcançar os objetivos pedagógicos propostos e os tipos de avaliação a realizar ao longo de cada Unidade Didática.

Nesta fase do planeamento foi visível o trabalho colaborativo entre o Núcleo de Estágio na definição das linhas gerais de elaboração da Unidade Didática, para que estas fossem homogéneas na sua estrutura. Para além disso, procedemos à elaboração conjunta de alguns itens comuns a todas as turmas, nomeadamente entre turmas do mesmo ciclo de ensino. Ao contrário da fase anterior, na conceção das Unidades Didática está mais implícito o trabalho individual, uma vez que se pretende adaptar este planeamento às características e necessidades específicas de cada turma.

Na concepção da primeira Unidade Didática relativa à modalidade de Ginástica Acrobática levantaram-se diversas dificuldades derivadas da falta de experiência e do conhecimento remoto que apresentávamos da turma neste momento inicial. Na construção das Unidades Didáticas seguintes algumas dessas dificuldades foram suprimidas, contudo outras foram constantes e comuns à elaboração das diferentes Unidades Didáticas. A definição de objetivos e conteúdos adequados às necessidades dos vários alunos, provocado pela heterogeneidade em relação ao nível de desempenho que estes apresentam nas diferentes modalidades, constituiu a principal dificuldade no planeamento de cada Unidade Didática. A experiência acumulada e as reflexões partilhadas com o Núcleo de Estágio contribuíram para minimizar estas dificuldades aquando do planeamento de cada Unidade Didática. Assim, tivemos sempre o objetivo de adequar o processo de ensino-aprendizagem às características e especificidades únicas da turma, bem como à evolução e necessidades dos alunos percebidas ao longo das aulas de cada Unidade Didática.

Para cada Unidade Didática foi elaborado o quadro de extensão e sequência de conteúdos, com o objetivo de conduzir o ensino de um conjunto de competências/conteúdos específicos próprios de cada modalidade.

As Unidades Didáticas são encaradas, por alguns, como documentos dispensáveis para o processo ensino-aprendizagem, todavia ao longo do ano letivo percebemos a sua pertinência e importância como instrumento facilitador e orientador do processo de ensino-aprendizagem, principalmente por contemplarem informações úteis para a concepção de cada aula em particular. Bento (2003) constata isso, quando afirma que a elaboração das Unidades Didáticas se trata de uma etapa fundamental e imprescindível, na qual ocorre a maior parte do planeamento.

As Unidades Didáticas apresentam-se como guia orientador da ação do professor e não como algo rígido e inflexível a cumprir escrupulosamente na prática. Assim, estes documentos possuem um cariz aberto e flexível, na medida em que são suscetíveis a reformulações, quando tal se revele conveniente e necessário, de forma a fomentar as aprendizagens dos alunos. Neste nível do planeamento, este cariz ajustável foi visível nos ajustes realizados nos quadros de extensão e sequência de algumas matérias.

### 3.1.2.1. Estratégias de Ensino

A definição das estratégias de ensino constitui uma etapa fundamental para o sucesso do processo ensino aprendizagem. Carreiro da Costa (1983) refere-se à estratégia de ensino como a forma de organizar as condições de ensino-aprendizagem para auxiliar a passagem do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real. O mesmo autor afirma que não existe uma estratégia de ensino ideal, mas a utilização de uma ou de outra será mais ou menos adequada conforme os objetivos a atingir. Foi com base nesta premissa que foram selecionadas as estratégias que de um modo global constituíram as principais vias para potenciar a progressão nas aprendizagens.

A abordagem das diferentes matérias de ensino assentou numa lógica de complexidade crescente, isto é, os conteúdos foram abordados de forma progressiva, iniciando-se nos conteúdos de base (simples) e progredindo para conteúdos e situações de aprendizagem mais complexas.

A diferenciação pedagógica foi outra das estratégias a que recorremos para garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos, de forma a respeitar as diferenças que estes apresentavam em relação ao seu nível de desempenho e ritmo de aprendizagem em cada modalidade.

Procurámos criar grupos homogéneos e heterogéneos de acordo com os objetivos de determinada situação de aprendizagem. O recurso a estes grupos foi variando ao longo do ano letivo, todavia a utilização dos grupos heterogéneos foi mais privilegiado ao longo das diferentes Unidades Didáticas. Isto porque era notório que para os alunos de menor capacidade esta estratégia constituía um fator extra de motivação, contudo o mesmo não acontecia quando a opção era a criação de grupos homogéneos. Os grupos heterogéneos permitiram também estimular a cooperação entre os alunos. Contudo, ainda recorremos diversas vezes à criação de grupos homogéneos para responder ao processo de diferenciação pedagógica.

Procurámos a predominância de situações contextualizadas em detrimento de situações analíticas, indo ao encontro de um dos princípios do Programa Nacional de Educação Física, que defende que a atividade deve ser tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário. No entanto, as situações analíticas mantiveram a sua relevância, sobretudo na resolução de problemas diagnosticados nas situações mais

complexas. De realçar que, em relação aos Jogos Desportivos Coletivos, a diferenciação ocorreu maioritariamente na complexidade de jogo, através da redução do número de jogadores de equipa ou na redução das dimensões do campo. Esta estratégia revelou-se positiva para o aumento da motivação e do empenho motor dos alunos.

Ao longo do ano letivo recorremos à demonstração para permitir aos alunos perceberem a forma correta de executar aquilo que era pretendido. A demonstração foi realizada pelo professor ou por alunos com níveis de desempenho mais elevados, utilizando-os como “agentes de ensino”.

Outra das estratégias que adotámos e que se demonstrou fulcral no aumento da motivação e do empenho motor dos alunos foi a ênfase dada às situações de competição, com a criação de quadros de sistemas competitivos. Esta estratégia foi sempre bastante pertinente na Unidade Didática de Atletismo, pois demonstrou-se essencial para motivar os alunos numa modalidade que lhe despertava pouco interesse.

Procurámos a rentabilização do tempo de empenhamento motor, nomeadamente através da redução dos episódios de instrução e gestão da aula. Esta estratégia também se mostrou benéfica em relação à dimensão disciplina, pois o número de comportamentos inapropriados e fora da tarefa foi mais reduzido quando os alunos se encontravam em atividade motora e empenhados nas tarefas.

Os alunos que não realizavam aula (dispensados ou com atestado médico) tinham sempre tarefas a cumprir, como a realização do relatório de aula e, quando possível, eram integrados na aula, de modo a colaborar em distintas tarefas propostas pelo professor.

### **3.1.3. Plano de Aula**

O Plano de Aula é uma forma de planificação a curto prazo utilizada para estruturar e organizar a aula e respetivas tarefas, com vista à aquisição de aprendizagens. Este documento foi construído de forma a ser um instrumento funcional, objetivo e de consulta simples.

O Núcleo de Estágio elaborou o modelo comum de plano de aula baseado numa estrutura de aula tripartida, pois tal como afirma Bento (2003), a aula de Educação Física divide-se em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final.

Na parte preparatória ou inicial, além de aferir as presenças e expor os objetivos e conteúdos da aula, era realizado o aquecimento de forma a proporcionar a ativação geral do organismo e preparar as estruturas musculares e articulares para o esforço seguinte. Para a realização do aquecimento recorremos a formas diversificadas, nomeadamente, corrida contínua, exercícios de mobilização articular e jogos lúdicos. Contudo, a realização de jogos lúdicos deixou de ser uma aposta recorrente, uma vez que se tratava de uma turma de 12º ano e alguns alunos já não se encontravam motivados para a sua realização. As tarefas mobilizadas procuraram ser exercícios específicos, relacionados com os objetivos da aula.

A parte principal ou fundamental da aula concentrava a maioria do tempo de aula, pelo que mobilizávamos um conjunto de tarefas/situações de aprendizagem que servissem para a consecução dos objetivos da aula, indo ao encontro do que afirma Bento 2003, que a parte fundamental procura alcançar os objetivos, assim como transmitir os conteúdos propriamente ditos da disciplina de Educação Física.

As tarefas mobilizadas para esta parte da aula apresentavam uma sequência lógica, com uma progressão gradual do nível de dificuldade, do mais simples para o mais complexo. Nesta fase da aula a transição entre os exercícios também era ponderada, para que o tempo gasto em episódios de gestão fosse o menor possível, e por outro lado, para aumentar o tempo de empenho motor.

A parte final visava a realização do retorno à calma, concretizado normalmente através de uma sessão de alongamentos estáticos e de relaxamento muscular, que numa fase inicial eram dirigidos pelo professor e posteriormente pelos alunos. Nesta parte da aula, tal como defendia Bento (2003), também procedíamos à realização de um balanço da aula.

A elaboração de cada plano de aula tinha sempre como referência o planeamento da Unidade Didática a que se destinava, ou seja, tinha como base elementos implícitos na Unidade Didática. Todavia, para a elaboração do plano de aula, tínhamos também em conta um conjunto de acontecimentos ocorridos ao longo do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente as ocorrências das aulas anteriores influenciavam a elaboração do plano de aula seguinte. A conceção dos planos de aula eram sempre acompanhadas da sua fundamentação, de modo a justificar as opções tomadas para essa

aula, quer em relação à seleção dos exercícios e seus objetivos, quer em relação às suas funções didáticas.

Na fase inicial foram notórias as dificuldades na elaboração dos planos de aula, nomeadamente na escolha das tarefas, na concordância da tarefa com os objetivos e no tempo de duração da tarefa. Essas dificuldades foram suprimidas através da reflexão partilhada com os elementos do Núcleo de Estágio, mas principalmente através das próprias vivências que permitiram acumular experiência essencial para elaborar os planos de aula com mais competência.

O plano de aula foi visto como uma mera hipótese a confirmar na prática. Este estava sujeito a possíveis decisões de ajustamento, causadas por inúmeras e distintas razões. Os níveis de desempenho dos alunos na tarefa, o índice de motivação apresentado pelos alunos na realização de uma determinada tarefa, o número de alunos ausentes da aula, a mudança de espaço da aula devido a condições climatéricas adversas, foram algumas das causas que conduziam à tomada de decisões de ajustamento.

## 3.2. REALIZAÇÃO

### 3.2.1. Intervenção Pedagógica

O domínio da realização refere-se à fase interativa do ato pedagógico, ou seja, corresponde à intervenção pedagógica do professor junto da turma. A intervenção pedagógica exige por parte do professor o domínio de um vasto repertório de habilidades/técnicas de ensino.

De acordo com Piéron (1992) e Siedentop (1976), a intervenção pedagógica envolve quatro dimensões, instrução, gestão, clima e disciplina. Estas estão presentes de forma sistemática e simultânea nos vários episódios de ensino e, como tal, é difícil dissociar cada uma delas.

#### 3.2.1.1. Dimensão Instrução

A dimensão instrução corresponde ao conjunto de comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que constituem o repertório do professor com vista à emissão de informação. Da instrução fazem parte as preleções, as demonstrações, o feedback e o

questionamento. Através da utilização destas técnicas de intervenção pedagógica procurámos instruir os alunos de forma a influenciar positivamente as suas aprendizagens, pois tal como afirma Sarmiento (1993), a qualidade da instrução é decisiva para se alcançarem melhores resultados na aquisição de habilidades motoras.

As preleções foram utilizadas predominantemente no início e no fim da aula. No início da aula começávamos por expor os objetivos e conteúdos da aula e relacioná-la com as aulas anteriores. No final da aula realizávamos um balanço e reflexão da aula. Nestes momentos de instrução procurámos estar posicionados de forma a ter todos os alunos no nosso campo de visão, além de procurar um local do espaço de aula mais afastado da fonte de ruído, nomeadamente, quando a aula se realizava no Pavilhão. A projeção do tom de voz e a utilização de uma linguagem compreensível e adequada foram outras das características observáveis na comunicação com os alunos.

A demonstração foi utilizada frequentemente nas aulas, de modo a proporcionar ao aluno a perceção da correta execução de determinado gesto técnico ou tarefa. Na demonstração procurámos utilizar, sempre que possível, os alunos mais proficientes como modelos, enquanto o professor identificava as componentes críticas. A recorrente utilização dos alunos como “agentes de ensino” foi um fato positivo destacado pelo Orientador da Escola ao longo do ano letivo. Outros dos aspetos que não descurámos durante as demonstrações foi o posicionamento correto dos alunos, de forma que todos os alunos pudessem ter uma correta visualização da demonstração. No início das Unidades Didáticas de Ginástica Acrobática e Luta, recorremos a apresentações audiovisuais de modo a comunicar informações pertinentes destas modalidades aos alunos.

O questionamento foi uma técnica utilizada para permitir ao professor envolver os alunos na aula, assim como verificar a sua assimilação de conteúdos e estimular a sua capacidade de reflexão. Apesar da sua relevância, por permitir tornar os alunos mais ativos na construção das suas aprendizagens, esta não foi uma técnica que utilizámos frequentemente. Porém foi evidente que ao longo do tempo tentámos utilizar mais esta técnica, principalmente na parte final da aula, para aferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Quando utilizávamos esta técnica tínhamos sempre a preocupação de realizar questões claras e simples, nomear posteriormente o inquirido, dar tempo de

resposta adequado e valorizar a resposta. A utilização desta ferramenta de modo mais regular e ao longo de toda a aula podia beneficiar o processo ensino-aprendizagem.

O *feedback* apresenta uma extrema relevância na interação existente entre o professor e os discentes e pode ser considerado um dos itens cruciais em todo o processo ensino-aprendizagem, daí ter sido o tema alvo da investigação que desenvolvemos. O *feedback* para Aranha (2007) é toda a reação verbal e não-verbal do professor à ação motora dos alunos, relacionada com os objetivos de aprendizagem da aula e tendo como objetivo específico interrogar em relação ao que efetuaram e de que maneira efetuaram.

Todavia, o sucesso da utilização do *feedback* está relacionado, não só com a forma de como o aluno o interpreta, mas também com o modo como o professor o fornece.

Ao longo das aulas lecionadas, procurámos que o fornecimento de *feedback* fosse constante. Constatámos que ministrávamos maior número de *feedbacks* nas modalidades em que apresentávamos maior domínio da matéria. Nas aulas destinadas à avaliação tivemos dificuldades em ministrar um número de *feedback* substancial, pois estávamos demasiado focados no processo avaliativo. O acompanhar da prática subsequente ao *feedback* foi a principal dificuldade que sentimos na utilização desta ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, julgamos ter sido no recurso a esta técnica, onde apresentámos melhorias mais substanciais.

Em suma, considero que, no que concerne à instrução, apresentámos uma evolução significativa. No início do Estágio Pedagógico destinávamos demasiado tempo aos episódios de instrução, o que contribuiu para a diminuição do tempo de prática. Com o decorrer do tempo fomos melhorando este aspeto, diminuindo assim os tempos de instrução sem retirar qualquer informação pertinente, o que nos tornou mais concisos e sucintos na transmissão das informações aos alunos.

### 3.2.1.2. Dimensão Gestão

No âmbito da gestão da aula, a nossa principal preocupação centrou-se na rentabilização máxima do tempo útil de aula para a prática e consequentemente, a promoção de elevados índices de empenho motor dos alunos de modo a promover o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Deste modo, procurámos utilizar diferentes

estratégias que tivessem como ponto de referência a obtenção do maior tempo possível de empenho motor dos alunos.

A criação de rotinas estruturadas foi uma das estratégias que mais contribuiu para a boa gestão do tempo de aula. Essas rotinas foram criadas numa fase inicial e eram comuns a todas as Unidades Didáticas. Contudo, em cada Unidade Didática, dada a sua especificidade, foram definidas mais algumas rotinas que, depois de consolidadas, se tornaram fulcrais para a rentabilização de tempo útil de prática.

O cumprimento dos horários pré-estabelecidos no plano de aula foi sempre uma prioridade. Assim, iniciámos as aulas à hora prevista, apesar de alguns alunos chegarem atrasados. Estes alunos eram avisados que novo comportamento idêntico lhes valia a marcação de falta no primeiro tempo. Com esta estratégia utilizada no início do ano letivo, conseguimos garantir que a pontualidade não fosse um problema para a gestão da aula.

No início do ano letivo, aferíamos em todas as aulas as presenças dos alunos, pelo desconhecimento que tínhamos em relação à turma. Após determinado período que permitiu conhecer suficientemente a turma, optámos por deixar de verificar as presenças dos alunos, pois ao longo da aula já era possível perceber os alunos que se encontravam a faltar. Esta estratégia permitiu economizar algum tempo na parte inicial da aula.

O estabelecimento com os alunos de alguns sinais a utilizar, facilitou a nossa comunicação e também permitiu uma organização económica da aula.

A montagem e arrumação do material foi um dos pontos que afetou a boa gestão da aula, nomeadamente nas aulas que implicavam a utilização de muito material. Nas aulas em que utilizávamos pouco material procurámos, antes no início das mesmas, já ter o material preparado e montado no espaço da aula. Contudo, nas modalidades de Ginástica Acrobática, Atletismo e Luta que implicavam a mobilização de muito material, foram utilizados os alunos que chegavam à aula antes da hora prevista, para realizar o seu transporte e montagem, ao mesmo tempo que ficava estabelecido que a arrumação era concretizada pelos restantes alunos que não colaboraram na sua montagem. Estas estratégias demonstraram-se benéficas como forma de evitar a perda de tempo útil de aula.

Procurámos que as transições entre tarefas fossem fluentes e para tal, contribuiu o fato de mantermos uma organização da aula idêntica ao longo do desenvolvimento de

toda a Unidade Didática. A formação de grupos/equipas previamente à aula, a sua apresentação por meios gráficos e a sua manutenção ao longo das aulas da mesma Unidade Didática também contribuíram para a realização de transições fluentes.

Em suma, consideramos a gestão da aula, um dos pontos fortes da intervenção pedagógica. As estratégias adotadas revelaram-se pertinentes na rentabilização do tempo útil de aula e conseqüente aumento do tempo de empenho motor. A gestão eficaz da aula também se demonstrou essencial para diminuir a ocorrência de comportamentos fora de tarefa, pois o evitar de tempos “mortos” reduz a possibilidade de surgir comportamentos inapropriados.

### 3.2.1.3. Dimensão Clima

De acordo com Marques (2004), um bom clima contribui para a satisfação pessoal, para o empenho nas tarefas propostas pelo professor e para a maturação emocional dos alunos. A criação e manutenção de um clima harmonioso de aula assumiram-se como aspetos preponderantes para o desenrolar do processo ensino-aprendizagem.

Durante as aulas procurámos criar um ambiente bastante positivo e propício à aprendizagem, assente numa relação harmoniosa que criámos com a turma desde o primeiro momento. A personalidade e postura que mantivemos com a turma permitiram conquistar a sua confiança e respeito. Estabelecemos interações sociais com a turma através de conversas informais no início e no fim das aulas, ou até mesmo quando nos cruzávamos com os alunos na escola, garantindo sempre que a relação professor-aluno não era posta em causa.

Nas aulas tentámos sempre motivar os alunos para a aprendizagem, demonstrando entusiasmo, consistência e credibilidade. As tarefas estimulantes, as interações positivas e o reforço das boas ações foram recursos utilizados para motivar os alunos e conseqüentemente contribuir para um clima de aula favorável à aprendizagem.

Em tom de conclusão, consideramos que não foi difícil criar e manter um clima agradável com a turma, atendendo às características dos alunos. O clima da aula e a relação que construímos com os alunos contribuiu para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

#### 3.2.1.4. Dimensão Disciplina

A dimensão disciplina está intimamente ligada ao clima, sendo fortemente afetada pela gestão e qualidade de instrução. Deste modo, várias estratégias mobilizadas nas outras dimensões visavam também ter interferências positivas na promoção da disciplina.

Ao longo do ano letivo a turma apresentou um comportamento adequado às situações, de acordo com as regras e normas previamente definidas por nós. Os comportamentos de desvio foram inexistentes durante todo o ano letivo e relativamente aos comportamentos fora da tarefa, consideramos que foram na globalidade das aulas pouco frequentes. Face a esses comportamentos fora de tarefa procurámos ignorá-los sempre que possível, perante a sua raridade e gravidade irrelevante, e agir apenas em função de casos pertinentes, repreendendo o aluno em questão.

Atendendo ao que se passou ao longo do ano letivo, a principal dificuldade sentida foi manter a turma em silêncio nos momentos de preleções. A estratégia adotada e que se demonstrou positiva para solucionar esta dificuldade, foi retomar a preleção apenas quando a turma se encontrava em silêncio.

O controlo que demonstrámos ter sobre a turma durante o ano letivo foi elogiado, tanto pelo Orientador da Escola como pelo Orientador da Faculdade. Apesar de considerarmos que o trabalho nesta dimensão foi bastante facilitado pelas características da turma, a predisposição desta turma para as matérias abordadas na disciplina e as estratégias mobilizadas para esta dimensão ou para outra dimensão com interferência nela, também contribuíram para o controlo da turma em termos de disciplina.

#### 3.2.2. Decisões de ajustamento

Apesar de termos realizado um planeamento rigoroso, o processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se por uma certa imprevisibilidade, daí o professor ter o dever de estar preparado para tomar as decisões de ajustamento nas situações planeadas, em função das ocorrências verificadas no processo ensino-aprendizagem. As decisões de ajustamento podem acontecer nos três níveis do planeamento já mencionados anteriormente.

Relativamente ao plano anual de turma procedemos a poucos ajustes. Na Unidade Didática de Basquetebol, devido a uma alteração efetuada no mapa de rotações de espaço, contámos com mais duas aulas de noventa minutos. Contudo, como já tinha sido realizada a avaliação na data pré-estabelecida, optámos por efetuar a avaliação sumativa da condição física, que estava planeada para realizar nas últimas duas aulas do período. Deste modo, garantimos que a Unidade Didática de Luta não fosse afetada em menos duas aulas de 90 minutos.

No que se refere às Unidades Didáticas, as decisões de ajustamento foram visíveis nos quadros de extensão e sequência de conteúdos, nomeadamente na Unidade Didática de Ginástica, em que alguns conteúdos foram introduzidos previamente ao que estava planeado, devido ao excelente nível apresentado pela turma. Na Unidade Didática de Atletismo, as condições climatéricas adversas condicionaram o lecionar do salto em comprimento, que desta forma foi introduzido posteriormente à data prevista. Assim, este conteúdo contou com menos aulas de exercitação e consolidação, pelo que teve uma ponderação menor na avaliação sumativa desta matéria. Na Unidade Didática de Futsal, uma visita de estudo reduziu o número de aulas destinadas a esta matéria, assim decidimos eliminar uma aula destinada à exercitação, de modo a não prejudicar o processo ensino-aprendizagem.

Por fim, nos planos de aula também houve necessidade de tomar decisões de ajustamento, nomeadamente na constituição de grupos, devido aos alunos que de uma forma imprevista não realizavam a aula. Durante as Unidades Didáticas de Atletismo e Futsal, devido às condições climatéricas adversas que implicavam a realização num espaço de aula com características diferentes, as aulas ocorreram com uma organização e estrutura totalmente distinta da que estava planeada. Algumas tarefas que estavam contempladas no plano de aula não mantinham, por vezes, a duração que estava previamente planeada ou eram mesmo substituídas por outras tarefas, em virtude de não se estar a alcançar os objetivos pretendidos.

A necessidade de realizar ajustes no processo ensino-aprendizagem, esteve constantemente presente no quotidiano do professor. Apesar de algumas dificuldades que sentimos inicialmente em tomar decisões de ajustamento, com a experiência acumulada melhorámos bastante neste aspeto. Para tal, muito contribuíram as reflexões partilhadas com o Orientador da Escola no final das aulas.

### **3.2.3. Reflexões de aula**

Após o término de cada aula lecionada, reuníamos com os elementos do Núcleo de Estágio que tinham observado a aula. Esta reunião servia para refletir em conjunto sobre a aula que tínhamos terminado de lecionar, onde todos os presentes apontavam os pontos fortes da aula, mas também os pontos a serem melhorados e respectivas sugestões para otimizar o processo ensino-aprendizagem. Posteriormente, e com base nessa reflexão crítica, era elaborado um relatório crítico sobre a aula.

Através da realização das reflexões críticas e dos relatórios elaborados era possível projetar melhor a aula seguinte, de modo a corrigir os aspectos negativos da aula anterior. Estas reflexões demonstraram-se bastante úteis para a nossa evolução como docente.

### **3.2.4. Observações de Aula**

As tarefas implicadas aos estagiários incluíam a observação de aulas, aos estagiários do mesmo Núcleo Estágio, pelo menos uma vez por semana, ao Orientador da Escola ou a outro professor da Escola, pelo menos uma vez por mês e a estagiários de outro Núcleo de Estágio, pelo menos uma vez por período. As observações mínimas foram todas realizadas.

Nestas observações foi possível registrar diversas estratégias, técnicas ou mesmo tarefas possíveis de serem mobilizadas para as nossas aulas, em caso de se demonstrarem adequadas à realidade da nossa turma. Apesar de considerarmos todas as observações pertinentes, julgamos que as observações realizadas a professores da Escola foram as que mais contribuíram para a melhoria e evolução como docentes. A sua experiência profissional fica refletida nas aulas que lecionam e permite aumentar bastante a nossa “bagagem” de conhecimentos, essenciais para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

## **3.3. AVALIAÇÃO**

De acordo com De Ketele (1981), a avaliação pedagógica pode ser considerada como o ato de analisar o grau de apropriação entre um conjunto de informações e um

conjunto de critérios, adequados a um objetivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão.

No Decreto-Lei 139/112 de 5 de junho, está expresso que a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, tendo como objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares.

A avaliação tem como objetivos apoiar o processo educativo, fomentar o sucesso dos alunos, certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno e contribuir para a melhoria e qualidade do sistema educativo. Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens, indo deste modo ao encontro do que afirma Perrenoud (1999) que a função nuclear da avaliação é auxiliar o aluno a aprender e ao docente ensinar. A avaliação é um meio, não um fim, e o modo como os professores avaliam condiciona a forma como os alunos aprendem.

O processo avaliativo deve ser o mais transparente possível, pressuposto este que procurámos atingir ao longo de todo o ano letivo. Logo após terem sido definidos os critérios de avaliação pelo Grupo de Educação Física, e aprovados pelo Conselho Pedagógico, distribuímos estes critérios pelos alunos de modo a que estes tivessem conhecimento do processo avaliativo. Tivemos também, em todos os momentos de avaliação, a preocupação de informar os alunos sobre os conteúdos que iriam ser alvo de avaliação.

De acordo com Lucea (2005) uma avaliação que procure a regulação das aprendizagens para auxiliar os alunos a evoluir e a aprender utiliza um referente criterial, pois este é o que melhor se adapta aos planeamentos formativos da avaliação. Assim, todo o processo avaliativo teve por base uma referência criterial, de modo a que o desempenho de cada aluno (referido) fosse comparado com os critérios previamente definidos (referente), e não em função do grupo a que pertence, garantindo assim que todos os alunos tenham iguais oportunidades de sucesso. Deste modo, para todos os momentos de avaliação, foram criados instrumentos com critérios que constituíram o referencial pelo qual os alunos seriam avaliados.

O processo avaliativo, ao longo do ano letivo, contemplou três momentos que estão interligados entre si: a avaliação inicial (diagnóstica), processual (formativa) e final (sumativa).

De acordo com Bento (1998), a avaliação em Educação Física desenvolve-se em três domínios: cognitivo, sócio afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo avalia a aquisição e aplicação de conhecimentos teóricos, o domínio sócio afetivo avalia os valores e atitudes dos alunos e o domínio psicomotor avalia a aquisição e aplicação de conhecimentos práticos.

Os alunos realizaram no final de todas as Unidades Didáticas, bem como, no final de cada período a sua autoavaliação, com o objetivo de proporcionar ao professor o conhecimento da percepção que os alunos têm dos seus próprios desempenhos.

### **3.3.1. Avaliação Diagnóstica**

De acordo com Ribeiro (1999), a avaliação diagnóstica tem como objetivos primordiais diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, adequando os objetivos em função das capacidades individuais de cada um. A avaliação diagnóstica tem como finalidade a determinação: da presença ou ausência de pré-requisitos, do nível do domínio prévio e de possíveis causas de dificuldade de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica decorreu sempre na primeira aula de noventa minutos de cada Unidade Didática. Os conteúdos selecionados a observar na avaliação diagnóstica resultaram de um estudo conjunto do Programa Nacional de Educação Física entre os elementos do Núcleo de Estágio que lecionavam os mesmos anos de escolaridade, tendo como objetivo escolher os conteúdos considerados essenciais e de base para futuras aprendizagens, face ao nível esperado para o ano de escolaridade correspondente (12ºano).

No que concerne ao instrumento de avaliação utilizado, os elementos do Núcleo de Estágio conceberam um modelo de grelha de avaliação diagnóstica que utilizaram para todas as Unidades Didáticas. O seu preenchimento permitiu distribuir os alunos em três grupos de nível de desempenhos distintos: introdutório, elementar e avançado. Para esse efeito, o protocolo de registo na grelha de avaliação construída, baseou-se em atribuir o nível 1 (NE - “Não Executa”), 2 (“E” - Executa) ou 3 (EB - “Executa Bem”)

para cada conteúdo definido, em função do cumprimento de cada uma das três componentes críticas consideradas primordiais para cada conteúdo. Assim, os níveis a atribuir ao desempenho do aluno referente a cada conteúdo ou gesto a executar eram os seguintes: Nível 1 – Cumpre apenas 1 ou nenhum parâmetro contemplado na avaliação do gesto técnico; Nível 2 – Cumpre 2 parâmetros contemplados na avaliação do gesto técnico; Nível 3 - Cumpre os 3 parâmetros contemplados na avaliação do gesto técnico. Preenchida a grelha da avaliação diagnóstica e de forma a situar os alunos no nível de partida correspondente, foi estabelecido o seguinte critério: se o valor médio dos dados registados fosse inferior a 2 o aluno estaria no nível introdutório; se o valor médio dos dados registados se situasse entre 2 e 2,5, o aluno estaria no nível elementar; por fim, se o valor médio dos dados registados fosse superior a 2,5 o aluno encontrar-se-ia no nível avançado.

A avaliação diagnóstica ocorreu sempre através da observação do desempenho dos alunos e registo no próprio momento, de forma a obter dados mais fidedignos. As tarefas mobilizadas para as aulas de avaliação diagnóstica visavam permitir ao professor vislumbrar da forma o mais precisa possível, os parâmetros contemplados na grelha de avaliação e, como tal, as situações de ensino-aprendizagem foram seleccionadas com base nesse aspeto. Em algumas Unidades Didáticas, como a Ginástica, o Atletismo e a Luta recorremos apenas a exercícios analíticos para perceber a execução dos diferentes conteúdos de forma mais pormenorizada. Nos Jogos Desportivos Coletivos, como o Voleibol, o Futsal e o Basquetebol, além das situações analíticas que permitiam avaliar os alunos com maior pormenor nos diferentes gestos técnicos, também recorremos à situação de jogo formal ou jogo reduzido, de modo a realizar uma apreciação global do desempenho dos alunos em contexto de jogo.

Nas aulas de avaliação diagnóstica, o professor deve manter a sua principal função que é fomentar a aprendizagem dos alunos. Contudo, esta foi uma das principais dificuldades que sentimos, pois por estarmos demasiado focados no processo avaliativo descurámos a transmissão de informação pertinente com recurso ao *feedback*. A experiência acumulada permitiu evoluir neste aspeto, todavia consideramos ser um dos pontos onde poderíamos ainda melhorar o desempenho como docentes.

Outro dos problemas que encarámos foi as incertezas de que se um ou outro aluno possuía um nível de proficiência adequada ao nível atribuído, após verificada a

sua distribuição pelos vários níveis. No entanto, consideramos que este foi um problema vivido, principalmente na avaliação diagnóstica da primeira Unidade Didática, talvez explicado pela falta de conhecimento em relação à turma e principalmente por alguma falta de confiança que advém deste ter sido o primeiro processo avaliativo efetuado.

A realização da avaliação diagnóstica mostrou-se essencial para preparar todo o processo ensino-aprendizagem em função da realidade percebida. Após a realização da avaliação diagnóstica estávamos em condições de definir objetivos a alcançar, a sequência e extensão de conteúdos e metodologias orientadoras do processo ensino-aprendizagem, atendendo à diferenciação pedagógica em função dos níveis de desempenho presentes na turma.

### **3.3.2. Avaliação Formativa**

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação formativa visa determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades, assim como de lhes dar solução.

A avaliação formativa tem como objetivo primordial detetar as dificuldades e a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, servindo para adaptar a ação pedagógica às diferenças individuais observadas na aprendizagem, visando a otimização das aprendizagens dos alunos. A avaliação formativa proporcionou ao aluno e ao professor informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, possibilitou averiguar se as estratégias de ensino utilizadas estavam a ser eficientes e, se fosse o caso, permitia redefinir as estratégias utilizadas pelo professor. Assim, este tipo de avaliação assumiu essencialmente a função de regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Podemos dividir a avaliação formativa em três etapas: recolha de informações relativas a dificuldades e/ou progressos dos alunos; interpretação dessas informações com referência a um critério, diagnosticando fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem dos alunos; e adaptação das atividades de ensino-aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

Tendo em conta o carácter contínuo e sistemático da avaliação, a avaliação formativa foi realizada ao longo de todas as aulas, contudo o registo do desempenho dos

alunos foi realizado num momento específico e formal, de forma a garantir que a avaliação fosse mais rigorosa e criteriosa.

No que concerne ao instrumento de avaliação utilizado, os elementos do Núcleo de Estágio conceberam em colaboração, um modelo de grelha de avaliação formativa que utilizaram para todas as Unidades Didáticas. A grelha de avaliação formativa incidia sobre todos os conteúdos abordados em cada Unidade Didática, os mesmos que posteriormente foram avaliados no final da Unidade Didática aquando da realização da avaliação sumativa.

A grelha de avaliação formativa contempla três critérios/componentes críticas para cada conteúdo a avaliar. Foram definidos os três critérios/componentes críticas que se assumiam como preponderantes para a aprendizagem e melhoria do desempenho dos alunos em cada conteúdo. Para cada conteúdo mobilizado, e em função de uma observação cuidada a esses parâmetros, era registado um nível numa escala de 1 a 3, correspondendo o nível 1 ao introdutório, 2 ao elementar e 3 ao avançado. A escala definida foi então a seguinte: Nível 1 – Não executa; Nível 2 – Executa; e Nível 3 - Executa bem. Os registos efetuados na grelha de avaliação formativa permitia perceber concretamente quais os critérios/componentes críticas que o aluno realizava eficazmente, bem como os erros cometidos e que deviam ser corrigidos. Assim, permitiu uma melhor regulação do processo de ensino-aprendizagem, adequando as tarefas ao longo das aulas e sobretudo possibilitou a maior objetividade e especificidade dos *feedbacks* a fornecer.

A avaliação formativa ocorreu sempre através da observação dos desempenhos dos alunos e registo no próprio momento de forma a obter dados mais fidedignos. As tarefas mobilizadas para as aulas de avaliação formativa visavam permitir ao professor vislumbrar da forma o mais precisa possível os critérios contemplados na grelha de avaliação. As tarefas mobilizadas procuravam também manter uma estrutura idêntica às tarefas realizadas nas restantes aulas da Unidade Didática, porque fazia todo o sentido o aluno ser avaliado nas mesmas condições que decorrem a maioria das aulas.

Em suma, a realização da avaliação formativa demonstrou-se essencial para regular todo o processo ensino-aprendizagem em função da realidade percecionada. Após a realização da avaliação formativa encontrávamo-nos em condições de redefinir

objetivos a alcançar, ajustar conteúdos e metodologias/estratégias orientadoras do processo ensino-aprendizagem ou mesmo individualizar o ensino.

### **3.3.3. Avaliação Sumativa**

Segundo Rosado (1997), a avaliação sumativa traduz-se num juízo global sobre a evolução dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes dos alunos, tendo lugar, ordinariamente, no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também, ter lugar no final de uma ou várias unidades temáticas que interessa avaliar globalmente.

A avaliação sumativa destinou-se a atribuir uma classificação ao aluno de acordo com os objetivos previamente definidos e possibilitou a realização de um balanço final, no qual podíamos constatar se esses mesmos objetivos foram alcançados.

Os resultados da avaliação sumativa realizada no final de cada Unidade Didática eram posteriormente mobilizados para a avaliação de final de período onde, de acordo com os critérios de avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física e consequentemente aprovados em Conselho Pedagógico, resultavam numa classificação final a atribuir ao aluno. Nesses critérios de avaliação para o Ensino Secundário está definido que o aluno deve ser avaliado quanto ao domínio psicomotor (60%), no qual 50% da classificação destina-se a avaliação das Unidades Didáticas lecionadas e os restantes 10% a avaliação da condição física., domínio cognitivo (10%) e domínio sócio afetivo (30%).

Na avaliação sumativa pretendíamos apreciar o progresso realizado pelo aluno no final de cada Unidade Didática, sendo definido no quadro de extensão e sequência de conteúdos de cada Unidade Didática a última aula para a realização da avaliação sumativa.

No que concerne ao instrumento de avaliação utilizado para o domínio psicomotor, tal como nos outros tipos de avaliação, os elementos Núcleo de Estágio discutiram e colaboraram na elaboração de um modelo de grelha de avaliação sumativa que utilizaram para todas as Unidades Didáticas. Esta grelha de avaliação contém os conteúdos a avaliar, no entanto não são discriminadas quaisquer componentes críticas ou parâmetros específicos para cada conteúdo. Como a avaliação sumativa visa classificar o aluno de forma quantitativa em relação ao conjunto de aprendizagens

desenvolvidas nesta etapa de ensino, não é necessário incidir sobre parâmetros tão pormenorizados mas sim sobre um espectro amplo, que permita averiguar o desempenho geral do aluno.

Para cada conteúdo mobilizado e, em função de uma observação cuidada a esses parâmetros, foi registado um nível numa escala de 1 a 5, conforme a qualidade do desempenho demonstrado pelo aluno na execução de cada conteúdo avaliado. A escala definida foi a seguinte: Nível 1- Não executa; Nível 2 - Executa com muitas dificuldades; Nível 3 - Executa com algumas dificuldades; Nível 4- Executa bem; Nível 5- Executa muito bem. Importa referir que de forma a garantir que a avaliação fosse mais rigorosa, dentro do mesmo nível poderia haver diferenciação, por exemplo, poderia ser atribuído no nível 4, a classificação de 4-,4 ou 4+. Aspeto este que seria fundamental para manter o rigor da classificação dos alunos quando se realizasse a conversão da escala 1 a 5 para a escala 1 a 20. Na distribuição das ponderações a atribuir a cada conteúdo foi visível a diferenciação de valores. Este aspeto deveu-se ao fato de ter sido maior o tempo dedicado nas aulas para a aprendizagem de um determinado conteúdo em relação a outro, bem como à sua maior importância.

A avaliação sumativa ocorreu com a utilização de uma metodologia idêntica à utilizada aquando da avaliação diagnóstica, assim como da avaliação formativa. Esta similaridade teve como objetivo a consistência interna do processo ensino-aprendizagem. Importa referir que, para que a avaliação seja coerente, as tarefas mobilizadas para a avaliação sumativa eram exercícios praticados ao longo da Unidade Didática. Isto para que os alunos pudessem ser avaliados em contextos similares, aos que praticaram e desenvolveram ao longo da Unidade Didática.

Apesar do registo das avaliações sumativas práticas ter sido realizado numa única aula, as informações recolhidas através dos desempenhos dos alunos ao longo das várias aulas de cada Unidade Didática influenciaram de forma significativa essa apreciação final. Deste modo, percecionámos que os momentos destinados à avaliação sumativa prática são momentos de confirmação do nível de desempenho dos alunos e última possibilidade de os alunos valorizarem o seu desempenho. Outro aspeto importante a realçar é a subjetividade sempre presente nos momentos de avaliação, por muito criterioso e rigoroso que seja o avaliador. Assim, com o propósito de ser imparcial nas avaliações, foi inevitável procedermos em algumas situações, a

comparações entre alunos, tendo portanto esta avaliação também características normativas.

A avaliação sumativa do domínio psicomotor também contemplou a avaliação da condição física dos alunos no final de cada período letivo. Para a sua realização foram definidos pelo Grupo de Educação Física, seis testes: a milha, para avaliar a resistência aeróbia; os 40 metros, para a avaliar a velocidade; o teste “senta e alcança” para avaliar a flexibilidade; extensões de braços, para avaliar a força superior; abdominais, para avaliar a força intermédia; e por fim o salto horizontal sem corrida preparatória, para avaliar a força inferior. Os resultados obtidos permitiram verificar se os alunos se encontravam na zona saudável de aptidão física.

Relativamente ao domínio cognitivo, os alunos foram avaliados através da realização de um teste escrito que incidia sobre os conteúdos abordados ao longo da Unidade Didática. Os testes, a sua correção e o documento de apoio (sebenta) foram elaborados em conjunto pelos elementos do Núcleo de Estágio que lecionavam o mesmo ano de escolaridade. A conceção destes documentos também se revelou benéfica para os estagiários na obtenção de conhecimentos específicos de cada modalidade.

No que concerne à avaliação do domínio sócio afetivo, no final de cada Unidade Didática era realizado um balanço acerca da assiduidade (5%), pontualidade (5%), empenho (6,5%), comportamento/disciplina (7,5%) e cooperação (6%) demonstrados por cada aluno, com base nos critérios definidos no início do ano letivo. De referir que, os registos de assiduidade e pontualidade eram realizados todas as aulas numa grelha construída para o efeito. Esta avaliação apresentava alguma subjetividade, uma vez que, apesar de estarem definidos critérios para atribuir um nível ao aluno para cada item referido anteriormente, esta dependia naturalmente da perceção e juízo de valor do próprio professor.

Em suma, a avaliação sumativa permitiu perceber em que medida os objetivos terminais foram alcançados e, apesar de procurar sempre definir objetivos ambiciosos, a turma correspondeu às expectativas.

#### **3.3.4. Autoavaliação**

A autoavaliação foi realizada no final de cada Unidade Didática, sendo para tal concebido um instrumento de autoavaliação pelo Núcleo de Estágio, e no final de cada

período letivo utilizando as fichas de autoavaliação criadas pelo Grupo de Educação Física. A autoavaliação permitiu proporcionar ao professor o conhecimento da percepção que os alunos têm dos seus próprios desempenhos e perceber se esta se enquadrava com a avaliação realizada pelo professor.

A autoavaliação foi encarada como uma forma de regulação do processo ensino-aprendizagem, que além de permitir ao aluno refletir sobre o seu desempenho, também permitia ao professor realizar uma auto reflexão sobre o seu próprio trabalho.

### 3.4. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

De acordo com Ribeiro, Fachada & Nobre (2014:21) “A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário”.

Ao longo do estágio pedagógico assumimos uma postura baseada em valores e atitudes ético-profissionais condizentes com as nossas responsabilidades enquanto docentes.

O principal compromisso ético que assumimos foi com as aprendizagens dos alunos. Assim recorremos aos conhecimentos de cariz pedagógico e científico, obtidos ao longo da formação inicial, colocando-os ao dispor da nossa prática perante a turma à qual lecionávamos. Também nos esforçámos por detetar as dificuldades manifestadas pelos alunos, de modo a promover a diferenciação da aprendizagem e a assumir uma atitude inclusiva na totalidade das aulas perante os diferentes alunos, com o intuito de garantir o sucesso de todos.

Quanto ao domínio dos conhecimentos gerais e específicos, no âmbito científico da Educação Física e da profissão docente, procurámos estar constantemente a instruir-nos, colmatando algumas lacunas, através da autoformação e de pesquisa autónoma, como elemento potencializador do processo de aprendizagem.

A formação contínua não foi descurada, de forma a procurarmos mais conhecimentos, através da participação em algumas ações de formação complementares ao longo do Estágio Pedagógico, nas quais se destaca a participação nas “I Jornadas Científico-Pedagógicas de Encerramento do Estágio Profissional”, no “IV Fórum

Internacional das Ciências da Educação Física”, bem como na “Formação de *Tag-Rugby* e Basquetebol” desenvolvida no Colégio Salesiano de Mogofores. Todas as formações foram excelentes momentos de partilha de informação e conhecimentos, que devem ser reforçados neste importante processo de formação contínua do docente.

Ao longo de todo o Estágio Pedagógico apresentámos e mantivemos uma disponibilidade sistemática para os interesses e necessidades dos alunos. Essa disponibilidade foi extensível para toda a comunidade educativa, através da participação ativa em todas as atividades solicitadas. De destacar a participação no Campo de Férias da Tocha promovido pelo Grupo de Educação Física e a colaboração em vigiar as provas de Matemática do 12ºano de preparação para o Exame Nacional.

Os trabalhos propostos no âmbito do Estágio Pedagógico foram todos desenvolvidos, sempre com o cuidado de se cumprir os prazos estabelecidos para a entrega dos mesmos.

O trabalho em equipa foi sempre um dos pressupostos da realização deste Estágio de Equipa. Este trabalho, apesar de ter sido mais visível entre os elementos do Núcleo de Estágio, também ocorreu a outros níveis. Neste trabalho de equipa sempre assumimos uma responsabilidade própria e coletiva, de forma a promover um bom ambiente de trabalho e de companheirismo.

No que concerne à intervenção pedagógica, procurou-se que esta se pautasse sempre pela originalidade e inovação nos domínios de planeamento, na realização e reflexão das aulas, na produção de documentos e produção de projetos.

Outras das preocupações éticas apresentadas ao longo do Estágio Pedagógico foi manter uma atitude crítico-reflexiva acerca da prática pedagógica, pois só refletindo e analisando criticamente as estratégias implementadas é possível melhorar a qualidade das intervenções pedagógicas para um patamar superior, tal como aconteceu. A reflexão é fundamental para atualizar conhecimentos, capacidades e competências com vista ao aperfeiçoamento do desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, ao longo do Estágio Pedagógico, assumimos uma atitude ético-profissional, o mais correta possível, através de condutas pessoais adequadas perante os alunos, professores e funcionários. A assiduidade e pontualidade foram valores sempre observados e que se procuraram constantemente promover junto dos alunos e dos elementos constituintes do Núcleo de Estágio.

## CAPITULO IV – APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA

### **Feedback Pedagógico do Professor Estagiário nas aulas de Educação Física – Análise das suas dimensões em aulas com diferentes funções didáticas**

#### 4.1.INTRODUÇÃO

A realização do tema/problema surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, inserida no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

A opção por este tema foi bastante ponderada e resulta de uma reflexão cuidada. Esta reflexão conduziu à temática do *feedback*, que assume uma extrema relevância na interação existente entre o professor e os discentes e que pode ser considerado um dos itens cruciais em todo o processo ensino-aprendizagem. O *feedback* é definido como a informação proporcionada ao aluno para o ajudar na repetição de comportamentos motores adequados e eliminar os comportamentos incorretos, de forma a conseguir melhorar os seus resultados. Todavia, o sucesso da utilização do *feedback* está relacionado, não só com a forma de como o aluno o interpreta, mas também com o modo como o professor o fornece.

Neste estudo recorreu-se à observação de dez aulas de futsal, cinco por cada Professor Estagiário, de forma a verificar como variam as ocorrências em termos de frequência de *feedbacks*, ao longo de aulas com diferentes funções didáticas, assim como analisar os *feedbacks* no que concerne às dimensões objetivo, forma, direção e afetividade em aulas com diferentes funções didáticas. O estudo pode constituir um contributo bastante positivo para melhorar a utilização desta competência pedagógica e, consequentemente, do processo educativo, face à corrente cada vez mais escassa de investigação nesta área científica.

A realização deste estudo assume-se como um elemento fundamental na construção do perfil de instrução do Professor Estagiário ao nível do *feedback*, o que por sua vez nos permite inferir relativamente a prováveis falhas da formação inicial e, consequentemente contribuir para possíveis transformações futuras no sentido de a melhorar.

Estruturalmente, o estudo está organizado da seguinte forma: inicialmente é apresentado o enquadramento teórico, baseado numa revisão da literatura referente ao *feedback*, em seguida são expostos os objetivos gerais e específicos deste estudo, sendo posteriormente descrita a metodologia na qual é caracterizada a amostra, os instrumentos e procedimentos e a viabilidade e fiabilidade. De seguida, são exibidos os resultados e respetiva discussão e, por último são apresentadas as conclusões e as limitações do estudo.

#### 4.2.ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De acordo com Carlos (1995) a diversidade de fatores que intervêm no ensino, tornam-no um processo demasiado complexo, que urge conhecer a fim de tornar mais eficaz a intervenção de todo os que nele participam.

Na intervenção pedagógica podemos encontrar quatro dimensões distintas, a dimensão instrução, gestão, clima e disciplina. A dimensão instrução será focada para explicar o *feedback*, que surge como uma das variáveis que mais influencia a eficiência e eficácia de todo o processo ensino-aprendizagem. Brechubh *et al*, (1989), citado por Carlos (1995), consideram que um dos elementos de que depende a qualidade do ensino é o *feedback*. Este tem-se revelado essencial, não só no ensino das atividades físicas, mas também no ensino em geral.

A clareza da informação transmitida e a emissão de *feedbacks* são variáveis essenciais no sucesso das aprendizagens, desde que seja respeitada a solução de compromisso entre a qualidade e a quantidade da informação fornecida (Werner e Rink, 1987, Silverman *et al.*, 1993, citado por Rosado e Mesquita, 2009).

Fishman e Anderson (1971), citado por Cardoso (1992), referem que *feedback* pode ser descrito como um ensino que depende da resposta motora de um ou mais alunos e que visa fornecer informação relacionada com a aquisição da prestação de uma habilidade motora.

Januário (1992), entende o *feedback* como um comportamento de ensino que consiste na reação verbal ou não verbal do professor à prestação do aluno, com o intento de o aperfeiçoar, intervindo no processo de aprendizagem, e com a função de avaliar a sua prestação, de descrever o seu movimento, de prescrever uma técnica ou uma componente crítica e de o interrogar sobre o que faz ou como faz.

Segundo Rink (1996), citado por Graça (2001), o *feedback* pedagógico é o comportamento do professor face à resposta motora dos alunos, tendo como processos complementares o ensino e a aprendizagem.

Sarmiento et al. (1998) referem que o *feedback* é uma informação de retorno em função de um comportamento observado. Segundo Siedentop (1998), *feedback* define-se como sendo uma informação relativa a uma resposta que se utilizará para alterar a resposta seguinte.

Para Aranha (2007) o *feedback* é toda a reação verbal e não-verbal do professor à ação motora dos alunos, relacionada com os objetivos de aprendizagem da aula e tendo como objetivo específico interrogar em relação ao que efetuaram e de que maneira efetuaram

Segundo Piéron (1996), o *feedback* procura o aperfeiçoamento da prestação do aluno. Assim, o *feedback* pode ser encarado como um dos elementos da eficiência do professor e das suas possibilidades de êxito com os seus alunos (Piéron, 1996). O mesmo autor refere ainda que, o carácter correto do *feedback* distingue os professores mais eficazes dos menos eficazes.

Rink (1996) apresenta o fornecimento de *feedback* pedagógico como um dos princípios gerais para o ensino da Educação Física. O mesmo autor diz-nos que o *feedback* pedagógico funciona como uma mais-valia do processo de interação pedagógica, no entanto, se a informação for fornecida em demasia torna-se prejudicial. O *feedback* pedagógico tem em vista a autonomia de cada um, pois é importante que este não resulte numa dependência do professor.

Os *feedbacks* pedagógicos podem ser distinguidos quanto à forma, ao objetivo e à direção (Piéron, 1999; Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues, & Ferreira, 1998).

No que concerne à forma podemos classificar o *feedback* como: Auditivo, o professor transmite informação ao aluno de forma oral, através da linguagem verbal; Visual, o professor transmite informação ao aluno através de demonstração ou formas gestuais, sendo apresentado de uma forma não-verbal; Quinestésico, o professor transmite informação ao aluno sob a forma de contacto ou manipulação corporal do executante; e Misto, o professor transmite informação ao aluno com recurso a mais que uma das formas, descritas anteriormente, em simultâneo.

Em relação ao objetivo podemos classificar o *feedback* como: Avaliativo, o professor transmite informação qualitativa ao aluno acerca do resultado da execução da tarefa; Prescritivo, o professor transmite informação acerca de como o aluno deverá realizar a tarefa ou de como a deveria ter realizado; Descritivo, o professor descreve a forma como o aluno realizou a execução de determinada tarefa; e Interrogativo, o professor interroga o aluno acerca da execução de determinada tarefa.

Relativamente à direção podemos distinguir o *feedback* como: Individual, a informação transmitida pelo professor dirigida a um único aluno; Grupo, informação transmitida pelo professor dirigida a mais do que um aluno, mas não à totalidade dos alunos; e Classe, informação transmitida pelo professor dirigida à totalidade dos alunos.

Segundo Ribeiro (2012), podemos ainda classificar os *feedbacks* quanto à afetividade. Assim, quanto à afetividade temos o *feedback*: Positivo, informação transmitida visa incentivar/encorajar o aluno, elogiando o seu desempenho; e Negativo, informação transmitida visa demonstrar que a tarefa não foi bem executada.

#### 4.3.OBJETIVOS

##### 4.3.1.Objetivo geral

O objetivo primordial deste estudo é caracterizar a instrução ao nível do *feedback* fornecido por Professores Estagiários de Educação Física, na modalidade de futsal, em aulas com diferentes funções didáticas.

##### 4.3.2.Objetivos Específicos

Verificar a frequência dos *feedbacks* fornecidos por Professores Estagiários na parte fundamental da aula de avaliação diagnóstica, introdução, exercitação, consolidação e avaliação sumativa de conteúdo de Futsal.

Identificar os *feedbacks* fornecidos por Professores Estagiários, quanto às suas dimensões: objetivo, forma, direção e afetividade, na parte fundamental de aulas de futsal com funções didáticas diferentes (avaliação diagnóstica, introdução, exercitação, consolidação e avaliação sumativa).

#### 4.4.METODOLOGIA

O presente estudo, *Feedback* Pedagógico do Professor Estagiário nas aulas de Educação Física – Análise das suas dimensões em aulas com diferentes funções didáticas, foi baseado numa análise sobre a intervenção ao nível do *feedback* de dois Professores Estagiários de Educação Física, durante a parte fundamental das aulas de futsal, no decorrer do segundo período do ano letivo 2014/2015.

O estudo é de natureza quantitativa, tendo sido realizado através da observação de ocorrências do número de *feedbacks*, a partir da utilização de uma ficha para recolha de dados.

##### 4.4.1.Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por dois Professores (um do sexo masculino e outro do sexo feminino) em situação de Estágio Pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no ano letivo 2014/2015. Os Professores Estagiários pertenciam ao núcleo de estágio da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores e ambos lecionavam turmas do 12º ano de escolaridade. Os dois Professores Estagiários dominam a matéria de futsal porque ambos estão ligados a esta modalidade a nível profissional, inclusive o Estagiário A é praticante da modalidade.

##### 4.4.2.Instrumentos e procedimentos

Os dados foram recolhidos através de observação direta da parte fundamental da aula. Foram observadas dez aulas de 90 minutos, cinco de cada Professor Estagiário, sendo que cada uma das cinco aulas apresentava uma função didática diferente, avaliação diagnóstica, introdução, exercitação, consolidação e avaliação sumativa.

O instrumento concebido para registar os dados contemplava quatro dimensões, objetivo, forma, direção e afetividade, assim como as suas categorias. O registo dos dados foi concretizado por ocorrências.

Após concluída a recolha e registo de dados, estes foram analisados e tratados com o propósito de tornar possível a sua interpretação e consequentemente extrair as devidas conclusões.

#### 4.4.3. Validade e Fiabilidade

Importa referir que as aulas observadas foram objeto de observação por parte do Professor Orientador da Escola.

Relativamente à fiabilidade das codificações foi efetuada a percentagem de acordo, em dois momentos distintos, de duas aulas, o que corresponde a 20% do total de aulas observadas. O valor encontrado foi de 98,65% (220 o número de acordos e 3 desacordos). Este valor revela-se bastante consistente, o que demonstra a fiabilidade do processo de codificação.

#### 4.5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De seguida, será apresentado o quadro referente ao número total de *feedbacks* por professor estagiário em cada aula, assim como, os quadros referentes ao número e percentagem de *feedbacks* das categorias de cada dimensão, em relação ao número total de *feedbacks* fornecidos nas aulas com diferentes funções didáticas. Os *feedbacks* foram categorizados e divididos de acordo com as definições apresentadas no enquadramento teórico.

##### 4.5.1. Verificação do número total de *feedbacks* fornecidos pelos dois professores estagiários durante a parte fundamental da aula.

**Tabela 4** – Número total de *feedbacks* por professor estagiário em cada aula.

	<b>Estagiário A</b>	<b>Estagiário B</b>
	N	N
<b>Aula de avaliação diagnóstica</b>	49	45
<b>Aula de introdução</b>	132	121
<b>Aula de exercitação</b>	102	104
<b>Aula de consolidação</b>	88	79
<b>Aula de avaliação sumativa</b>	44	36

A tabela 4 representa o número total de *feedbacks* por professor estagiário, fornecidos aos alunos na parte fundamental de cada aula. Como podemos observar, o número total de *feedbacks* pedagógicos fornecidos situaram-se no Estagiário A entre os 132 (aula de introdução) e 44 (aula de avaliação sumativa), enquanto no Estagiário B situaram-se 121 (aula de introdução) e 36 (aula de avaliação sumativa).

#### 4.5.2. Análise do *feedbacks* por dimensões nas aulas com diferentes funções didáticas.

##### 4.5.2.1. Dimensão Objectivo

**Tabela 5** – Número e percentagem de *feedbacks* da dimensão objetivo em cada aula com diferente função didática

Função didática da aula		Dimensão Objectivo									
		Prescritivo		Avaliativo		Descritivo		Interrogativo		Não categorizado	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Estagiário A	Avaliação Diagnóstica	22	45%	14	29%	5	10%	1	2%	7	14%
	Introdução	71	54%	32	24%	12	9%	0	0%	17	13%
	Exercitação	49	48%	33	32%	5	5%	2	2%	13	13%
	Consolidação	35	40%	37	42%	4	5%	2	2%	10	11%
	Avaliação Sumativa	12	27%	22	50%	3	7%	1	2%	6	14%
Estagiário B	Avaliação Diagnóstica	19	42%	13	29%	4	9%	0	0%	9	20%
	Introdução	63	52%	35	29%	9	7%	0	0%	14	12%
	Exercitação	45	43%	39	38%	5	5%	1	1%	14	13%
	Consolidação	27	34%	40	51%	4	5%	0	0%	8	10%
	Avaliação Sumativa	9	25%	21	58%	1	3%	0	0%	5	14%

A tabela 5 representa o número e a percentagem de *feedbacks* das categorias da dimensão objetivo, fornecidos pelos Professores Estagiários aos alunos na parte fundamental de cada aula com diferente função didática. Como podemos observar, a

categoria de *feedback* prescritivo teve maior percentagem de emissão nas aulas de avaliação diagnóstica, introdução e exercitação de ambos os Professores Estagiários, sendo que, foi na aula de introdução que ambos os Professores forneceram maior percentagem de *feedbacks* prescritivos, estagiário A (54%) e estagiário B (52%). Contudo, nas aulas de consolidação e avaliação, ambos os Professores Estagiários privilegiam os *feedbacks* avaliativos em detrimento dos *feedbacks* prescritivos.

Os dois Professores Estagiários recorrem ao *feedback* descritivo poucas vezes, contudo, é o *feedback* interrogativo que é o menos utilizado por ambos os Estagiários, independentemente da função didática da aula. De salientar ainda que, alguns dos *feedbacks* ministrados não foram possíveis incluir em nenhuma das categorias mencionadas anteriormente.

#### 4.5.2.2. Dimensão Forma

**Tabela 6** – Número e percentagem de *feedbacks* da dimensão forma em cada aula com diferente função didática

Função didática da aula		Dimensão Forma							
		Auditivo		Visual		Quinestésico		Misto	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Estagiário A	Avaliação Diagnóstica	34	76%	4	8%	0	0%	11	22%
	Introdução	80	61%	12	9%	0	0%	40	30%
	Exercitação	77	75%	6	6%	0	0%	19	19%
	Consolidação	71	81%	7	8%	0	0%	10	11%
	Avaliação Sumativa	39	89%	1	2%	0	0%	4	9%
Estagiário B	Avaliação Diagnóstica	41	91%	4	9%	0	0%	0	0%
	Introdução	102	84%	11	9%	0	0%	8	7%
	Exercitação	93	89%	7	7%	0	0%	4	4%
	Consolidação	70	89%	5	6%	0	0%	4	5%
	Avaliação Sumativa	36	100%	0	0%	0	0%	0	0%

A tabela 6 representa o número e a percentagem de *feedbacks* das categorias da dimensão forma, fornecidos pelos Professores Estagiários aos alunos na parte fundamental de cada aula com diferente função didática. Como podemos verificar, os resultados em ambos os Estagiários indicam uma larga predominância do *feedback* auditivo, independentemente da função didática da aula. A utilização do *feedback* visual é equivalente entre os dois Professores Estagiários, não obstante que o seu uso foi reduzido. A diferença entre os dois Estagiários é visível principalmente no uso do *feedback* misto. De referir ainda que, ambos os Estagiários, em nenhuma aula, forneceram qualquer *feedback* quinestésico.

#### 4.5.2.3. Dimensão Direção

**Tabela 7** – Número e percentagem de *feedbacks* da dimensão direção em cada aula com diferente função didática

Função didática da aula		Dimensão Direção							
		Individual		Grupo		Classe/turma		Não especificou	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Estagiário A	Avaliação Diagnóstica	22	45%	16	33%	8	16%	3	6%
	Introdução	67	51%	48	36%	12	9%	5	4%
	Exercitação	43	42%	46	45%	9	9%	4	4%
	Consolidação	33	38%	46	52%	7	8%	2	2%
	Avaliação Sumativa	23	52%	15	34%	3	7%	3	7%
Estagiário B	Avaliação Diagnóstica	21	47%	12	27%	7	16%	5	11%
	Introdução	67	55%	34	28%	14	12%	6	5%
	Exercitação	49	47%	44	42%	7	7%	4	4%
	Consolidação	33	42%	34	43%	7	9%	5	6%
	Avaliação Sumativa	18	50%	12	33%	5	14%	1	3%

A tabela 7 representa o número e a percentagem de *feedbacks* das categorias da dimensão direção fornecidos pelos Professores Estagiários aos alunos, na parte

fundamental de cada aula com diferente função didática. Como podemos observar, os resultados de ambos os Professores Estagiários demonstram alguma semelhança. Na aula de avaliação diagnóstica e de introdução, ambos os Professores Estagiários forneceram na sua maioria *feedbacks* individuais, sendo que o *feedback* dirigido ao grupo também apresenta valores que demonstram que o seu uso é substancial. Na aula de exercitação, já existe grande equivalência no uso destas duas categorias de *feedback*, sendo que o Estagiário A já utiliza o *feedback* dirigido ao grupo (45%) mais vezes que o *feedback* individual (42%), o estagiário B ainda mantém a predominância de uso do *feedback* individual (47%), contudo com valores muito similares ao uso do *feedback* dirigido ao grupo (42%). Na aula de consolidação, a utilização do *feedback* dirigido ao grupo é predominante, sendo esta predominância mais visível na aula do Estagiário A, contudo, o *feedback* individual mantém valores de utilização bastantes substanciais. Na aula de avaliação sumativa existe novamente uma clara preponderância do *feedback* individual, como é observável nos 52% do Professor Estagiário A e nos 50% do Professor Estagiário B.

Os dois Professores Estagiários recorrem ao *feedback* dirigido para a turma em menor número de vezes, comparativamente à utilização das outras categorias, independentemente da função didática da aula. É importante realçar que, em todas as aulas, em alguns dos *feedbacks* ministrados, os Professores Estagiários não especificaram a quem se dirigia o *feedback*.

#### 4.5.2.4. Dimensão Afetividade

**Tabela 8** – Número e percentagem de *feedbacks* da dimensão afetividade em cada aula com diferente função didática.

Função didática da aula		Dimensão Afetividade					
		Positivo		Negativo		Neutro	
		N	%	N	%	N	%
Estagiário A	Avaliação Diagnóstica	12	24%	14	29%	23	47%
	Introdução	43	33%	28	21%	61	46%
	Exercitação	36	35%	18	18%	48	47%
	Consolidação	32	36%	12	14%	44	50%
	Avaliação Sumativa	15	34%	8	18%	21	48%
Estagiário B	Avaliação Diagnóstica	14	31%	10	22%	21	47%
	Introdução	43	36%	22	18%	56	46%
	Exercitação	42	40%	16	15%	46	44%
	Consolidação	30	38%	9	11%	40	51%
	Avaliação Sumativa	14	39%	5	14%	17	47%

A tabela 8 representa o número e a percentagem de *feedbacks* das categorias da dimensão afetividade, fornecidos pelos Professores Estagiários aos alunos na parte fundamental de cada aula com diferente função didática. Como podemos observar, os resultados demonstram que nesta dimensão do *feedback* não existe grande variância dos resultados, independentemente do Professor Estagiário e da função didática da aula, com a aparente predominância do *feedback* positivo relativamente ao *feedback* negativo, exceto na aula de avaliação diagnóstica do Professor Estagiário A, uma vez que, este emitiu 14 *feedbacks* de cariz negativo (29%) face aos 12 *feedbacks* de cariz positivo (24%).

Nesta dimensão é muito relevante salientar que, em todas as aulas, cerca de metade dos *feedbacks* não puderam ser categorizados relativamente á sua afetividade, sendo considerados neutros.

#### 4.6.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na quantidade de *feedbacks* fornecidos nas aulas com diferentes funções didáticas, os resultados obtidos permitem-nos afirmar que a intervenção dos dois Professores Estagiários é bastante semelhante. Esta semelhança, na frequência de *feedbacks*, pode ser justificada por o futsal ser uma matéria dominada por ambos os Professores Estagiários. Não obstante a variabilidade existente na frequência de *feedbacks* nas aulas com diferentes funções didáticas, a quantidade de *feedbacks* por minutos de aula, nas aulas de exercitação e consolidação de ambos os Estagiários, vão ao encontro dos resultados obtidos por Quaterman (1977) e Fink e Siedentop (1989) citado por Siedentop (1998), em que, por trinta minutos de aula são fornecidos trinta a sessenta *feedbacks*. Por outro lado, na aula de introdução, ambos os Estagiários ministraram *feedbacks* acima desse valor, justificável pela maior necessidade dos alunos perante conteúdos desconhecidos ou que já não estavam em contacto com eles há muito tempo. A aula com função didática de introdução foi mesmo aquela em que ambos os Estagiários forneceram mais *feedbacks*, pois como se encontram no início da Unidade Didática, os alunos, pela sua prestação motora, necessitam de mais informações de retorno sobre o seu desempenho.

Nas aulas de avaliação diagnóstica e avaliação sumativa de ambos os Professores Estagiários, o número de *feedbacks* ficaram, desta vez, aquém dos valores do estudo mencionado anteriormente, pois nestas aulas foram fornecidos muito menos *feedbacks* comparativamente às aulas de introdução, exercitação e consolidação. Este decréscimo na frequência de *feedbacks* pode revelar que os Estagiários estão demasiadamente focados no processo avaliativo, que acabam por desprezar a utilização do *feedback*.

O número de aulas analisado, apesar de reduzido, permitiu verificar que a frequência de *feedbacks* emitidos vai diminuindo à medida que a Unidade Didática se aproxima do seu fim. Estes resultados vão ao encontro do que afirma Metzler (1980), em que as diferenças, quanto ao número de *feedbacks* por aula, devem-se ao momento da Unidade Didática a que as aulas correspondem, sendo mais reduzido nas últimas aulas (consolidação) daquela Unidade Didática.

A análise detalhada dos resultados permite-nos realizar uma interpretação mais global do método de ensino analisado, não descurando que, para tirar conclusões mais

exatas, teriam que se efetuar mais observações. Assim, quanto ao objetivo, observamos que nas aulas de avaliação diagnóstica, introdução e exercitação, o *feedback* mais utilizado foi o prescritivo, uma vez que, o professor durante a tarefa fornecia *feedbacks* de como deveria executar e, no final, de como deveria ter sido executado, caso não estivesse correto. Como o futsal é uma modalidade coletiva, podemos afirmar que estes resultados vão ao encontro com os estudos realizados por Piéron (1983), citado por Cardoso (1992), que indicam que o *feedback* é sobretudo prescritivo, com uma média superior a 41%, na modalidade coletiva (Voleibol). Contudo, nas aulas de consolidação e avaliação sumativa, já existe uma predominância de utilização do *feedback* avaliativo. Deste modo, à medida que a Unidade Didática vai avançando no tempo, o objetivo de *feedback* deixa de ser prescritivo e passa a ser avaliativo. O aluno, de uma maneira geral, deixa de depender de uma informação “técnica” para executar com correção o que lhe é pedido, necessitando que o professor lhe diga o que está a produzir bem ou o que necessita de melhorar.

Os *feedbacks* descritivos não foram muito utilizados pelos Estagiários (entre 3% e 10%), contudo os *feedbacks* interrogativos foram os menos utilizados (entre 0% e 2%), o que corrobora com outros estudos anteriores, como os de Piéron e Delmelle (1982), Piéron e Delmelle (1983) e Piéron (1999). O resultado da frequência dos *feedbacks* interrogativos demonstra uma lacuna de ambos os Professores Estagiários, pois questionar os alunos sobre os seus desempenhos é essencial para o sucesso das aprendizagens.

Na dimensão forma, o *feedback* auditivo foi o mais utilizado por ambos os Professores Estagiários no processo de ensino observado, independentemente da função didática da aula. O predomínio do *feedback* auditivo vai ao encontro de outras investigações que referem que, a grande maioria dos *feedbacks* se situa quanto à sua forma, na reação verbal. No *feedback* misto são visíveis diferenças entre Estagiários, se no Estagiário B o seu uso é reduzido (entre 0% e 7%) independentemente da função didática da aula, no Professor Estagiário A os resultados da utilização do *feedback* misto demonstram o uso substancial desta categoria de *feedback*, nomeadamente na aula de avaliação diagnóstica (22%), de introdução (30%) e de exercitação (19%). Esta diferença verifica-se devido ao facto do Estagiário A, por vezes, juntar a informação auditiva à informação visual, através da demonstração do que era pretendido, podendo

este acontecimento ser explicado pelo facto do Estagiário A ser praticante da modalidade.

No que concerne à dimensão direção observamos que, nas aulas destinadas à avaliação, quer seja diagnóstica ou sumativa, foi claro a predominância dos *feedbacks* dirigidos ao aluno individualmente, sendo esta circunstância explicado a meu ver pela especificidade do processo avaliativo, dado a avaliação ser realizada individualmente para cada aluno. Na aula destinada á introdução também é notório que o *feedback* individual é predominante em ambos os Estagiários, pois como a aula de introdução assenta essencialmente em exercícios analíticos, o professor tende a focar-se na execução dos alunos individualmente. Por outro lado, nas aulas com função de exercitação e consolidação, os *feedbacks* individuais apresentam um decréscimo em detrimento do *feedback* dirigido ao grupo, pois como se trata de uma modalidade coletiva, com o avançar da Unidade Didática, os exercícios analíticos são substituídos por situações de jogo formal ou reduzido e os *feedbacks* tendem a dirigir-se para o grupo (equipa), uma vez que, o sucesso da equipa depende do desempenho do grupo. Deste modo, o professor fornece informação ao grupo que, depois de interpretada por todos, permite a aprendizagem e a melhoria dos alunos que constituem cada grupo. Os *feedbacks* dirigidos à classe/turma foram fornecidos em menor número de vezes, independentemente da função didática da aula.

Na dimensão afetividade, é fundamental identificar que, em todas as aulas, cerca de metade dos *feedbacks* não puderam ser categorizados relativamente á sua afetividade, sendo considerados neutros. Contudo, excetuando a aula de avaliação diagnóstica do Professor Estagiário A, que emitiu 14 *feedbacks* de cariz negativo (29%) face aos 12 *feedbacks* de cariz positivo (24%), podemos afirmar que o *feedback* positivo predomina relativamente ao *feedback* negativo. Poder-se-á explicar esta maior tendência pelo facto de ambas as turmas apresentarem um nível de desempenho globalmente satisfatório na modalidade de Futsal. Também é visível que, enquanto o *feedback* positivo apresenta uma ligeira subida à medida que a Unidade Didática avança, ou seja, se aproxima do seu fim, enquanto o *feedback* negativo apresenta um ligeiro decréscimo. Esta circunstância deve-se à provavelmente a melhoria de desempenho dos alunos ao longo da Unidade Didática, fruto das aprendizagens realizadas.

#### 4.7.CONCLUSÕES

Com base nos dados obtidos e analisados, podemos referir que as principais conclusões deste trabalho são as seguintes: apesar do número de aulas analisadas ser reduzido verificámos que a frequência de *feedbacks* diminui à medida que a Unidade Didática avança, ou seja, se aproxima do seu fim, e que a frequência de *feedbacks* é reduzida nas aulas destinadas á avaliação.

Na dimensão objetivo, o Professor Estagiário ministra, na sua maioria, *feedbacks* prescritivos, contudo, nas aulas de consolidação e avaliação sumativa, é notório um decréscimo dos *feedbacks* prescritivos em detrimento dos avaliativos. Assim á medida que a Unidade Didática avança o objetivo do *feedback* deixa de ser prescritivo e passa a ser avaliativo. Os *feedbacks* descritivo e interrogativo apresentam valores que demonstram que o seu uso é pouco significativo.

Na dimensão forma, existe clara prevalência do *feedback* auditivo, independentemente da função didática da aula. O *feedback* visual e misto apresentam valores que demonstram que o seu uso é pouco significativo. Enquanto o *feedback* quinestésico não foi utilizado nenhuma vez por qualquer Professor Estagiário.

No que concerne à dimensão direção, os *feedbacks* de cariz individual e de grupo são os mais ministrados. E, por fim, na dimensão afetividade, verifica-se uma prevalência dos *feedbacks* positivos em detrimento dos negativos.

Parece ser consensual o incontestável valor pedagógico que *feedback* pode representar no processo de ensino e, revela-se primordial atender aos cuidados na sua utilização, por forma a garantir adequadamente a sua função de orientar a aprendizagem.

#### 4.8.LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURO ESTUDO

Existem algumas limitações neste estudo que devem ser evitadas na realização de futuros trabalhos, nomeadamente: a recolha de dados através de observação direta pode levar a que alguns dados não sejam compreendidos pelo observador; os professores saberem antecipadamente que iriam ser observados pode ter levado a que estes alterassem o seu comportamento, tendo em vista o objetivo do estudo ou, por outro lado, ser um inibidor da sua ação; a amostra ser insuficiente para traduzir a generalidade das ações produzidas por Professores Estagiários; e a falta de referências

bibliográficas que possam sustentar, de forma mais evidente, a interpretação dos resultados obtidos.

Face as conclusões deste estudo será bastante pertinente que se realizem futuras investigações relacionadas com esta temática, essencial na eficácia do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente, para verificar se existem diferenças na prescrição dos *feedbacks* em Unidades Didáticas diferentes, bem como, realizar a comparação entre Professores Estagiários e Professores experientes.

## **CAPITULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegado o momento de concluir este documento, é altura de tecer algumas considerações finais relativas a esta vasta experiência levada a cabo em contexto real.

O presente ano letivo foi bastante difícil, intenso e desgastante, mas também o mais marcante do percurso académico. No início do ano letivo, foram notórias dificuldades, derivadas da adaptação a um novo meio, mas principalmente provocadas pela in experiência pedagógica. Contudo, a supressão destas dificuldades foram encaradas como um desafio, que se procurou solucionar através da constante pesquisa e reflexão individual realizada e da constante partilha de experiências, conhecimentos e ensinamentos com os elementos do Núcleo de Estágio.

Todavia, após estas dificuldades iniciais superadas, o desenrolar do Estágio Pedagógico foi bastante positivo. Para tal, o contexto em que o Estágio Pedagógico se desenvolveu revelou-se bastante facilitador: quer pelas características da turma que lectionei que não se apresenta como uma turma problemática, além de já estar habituada a receber professores estagiários no leccionamento da disciplina de Educação Física; quer pelas características da própria Escola que possui condições espaciais e materiais muito adequadas para a leção da Educação Física; e quer pela experiência e disponibilidade do Professor Orientador Paulo Furtado que acompanhou e supervisionou todo o processo.

O Estágio Pedagógico possibilitou a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pessoais e, principalmente, alcançar novas e intensas aprendizagens fruto da prática letiva em contexto real, contribuindo de forma fundamental para a nossa formação enquanto professores de Educação Física. O desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipa, cooperação, entreajuda e

resiliência, a pertinência na comunicação e o crescimento das capacidades de liderança, adaptação e criatividade foram outros aspetos em que a realização do Estágio Pedagógico se demonstrou essencial no desenvolvimento pessoal e profissional.

Apesar do modo harmonioso e eficaz que o Estágio Pedagógico se desenvolveu e de todas as aprendizagens extremamente enriquecedoras que foram proporcionadas, devemos ter a consciência de que no futuro devemos adotar uma postura de busca sistemática de novos saberes e melhoria das práticas educativas.

Terminando este percurso, surge o sentimento de dever cumprido e de plena realização, com vontade de reiniciar toda esta experiência de novo. Resta-nos seguir o infinito caminho da formação contínua e procurar a partilha e cooperação com colegas da profissão, sempre que possível. Quanto ao futuro, com consciência que a colocação no mundo trabalho não será de imediato, o caminho será procurar marcar o nosso percurso pela diferença.

## **CAPÍTULO VI – BIBLIOGRAFIA**

- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação – sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;
- Bento, J. (1987). *Desporto: Matéria de ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed) Lisboa: Livros Horizonte
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte. Lisboa
- Cardoso, C. (1992) *Comparação das funções de feedback em professores de Educação Física com diferentes formações iniciais (Licenciados e Bacharéis)*. Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação;
- Carlos, A. (1995). Importância do Feedback no Ensino das Atividades Físicas. *Revista O Professor*, nº42, III Série, Janeiro/ Fevereiro;

- Carreiro da Costa, F. (1983). *A seleção de Estratégias de Ensino em Educação Física*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ Instituto Superior de Educação Física.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Ed. Pergaminho
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Junho de 2001. Diário da República nº 129 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- De Ketele, J.M. (1981). *Observer pour éduquer*. Collection Exploration Recherches en Sciences de l'Éducation. Berne: Peter Lang.
- Garganta, J. (1991). Planeamento e periodização do treino futebol. *Revista Horizonte*, Vol. VII – n.º 42
- Graça, A. (2001) Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Vol. 1, nº1, 104-113;
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. e Mira, J. (2001). Programa de Educação Física: 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- Januário, C. (1992). *O Pensamento do Professor - Relação entre as Decisões Pré-Interativas e os Comportamentos Interativos de Ensino em Educação Física*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa;
- Lucea, J. (2005). *La Evaluación Formativa como Instrumento de Aprendizaje en Education Física*. Zaragoza: Inde Publicaciones.
- Marques, A. (2004). O ensino das atividades físicas e desportivas - fatores determinantes de eficácia. *Revista Horizonte*, Vol. XIX – n.º 111.
- Nobre, P.; *Documentos de Apoio da Unidade Curricular Análise de Ensino*, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física, 2012/2013;
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

- Piéron, M.; Delmelle, R. (1982). *Augmented Feed-Back in Teaching Physical Education: Responses from the Athletes*, In M. Piéron e J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teacher in Physical Education* (141-150), Liège: Université de Liège;
- Piéron, M.; Delmelle, V. (1983). *Les reactions à la prestation de l'élève. Étude dans l'enseignement de la danse modern*. *Revue de l'Education Physique*, 23 (4), 35-41;
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*, ed. *Revue EPS*. Paris.
- Piéron, M. (1996). *A Formação de Professores - Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa;
- Piéron, M. (1999). *Para Una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones;
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rink, J. (1996). *Effective Instruction in Physical Education . Applying research to enhance instruction*, 171-198. Champaign, Illinois: Human Kinetics;
- Rosado, A. (1997). *Observação e Reação à Prestação Motora*. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A. Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto: Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Lisboa: Ed. FMH, 69-130;
- Sarmiento, P.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Veiga, A. & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto - Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Edições FMH;
- Sarmiento, P. (2004) *Pedagogia do Desporto e observação*. Edições FMH;
- Siedentop, D. (1976). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. INDE.
- Silva, E. *Documento de Apoio da Unidade Curricular Prática de Ensino*, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física, 2011/2012;

- Silva, E., Fachada, M., Nobre, P. (2012). *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres* 2014-2015. FCDEF-UC.

## CAPÍTULO VII – ANEXOS

### 7.1. ANEXO 1 – Certificado de participação na “ Formação de Tag-Rugby e Basquetebol”



### Certificado de Participação

Certifica-se que Jason Gomes Reis  
Participou na “Formação de Tag-Rugby e Basquetebol”, ministrada pelo Prof. Rui Luzio e Prof. Orlando Simões, em parceria com o Núcleo de Educação Física do Colégio Salesiano de Mogofores, que decorreu no dia 24 de outubro de 2014.

SALESIANOS DE MOGOFORES - COLÉGIO  
Rua S. João, 246 - 4700-151 Mogofores

Dário Tavares  
O Diretor Pedagógico  
Professor Dário Tavares

7.2.ANEXO 2 – Certificado de participação nas “I Jornadas Científico-Pedagógicas de Encerramento do Estágio Profissional”



**I JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DE ENCERRAMENTO  
DO  
ESTÁGIO PROFISSIONAL**

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário



Uma ação pró-respeito

Certifica-se que Jason Gomes Reis-----  
participou nas I Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do  
Estágio Profissional em Educação Física.

A Coordenação do MEEFBS

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Coimbra, 10 abril de 2015

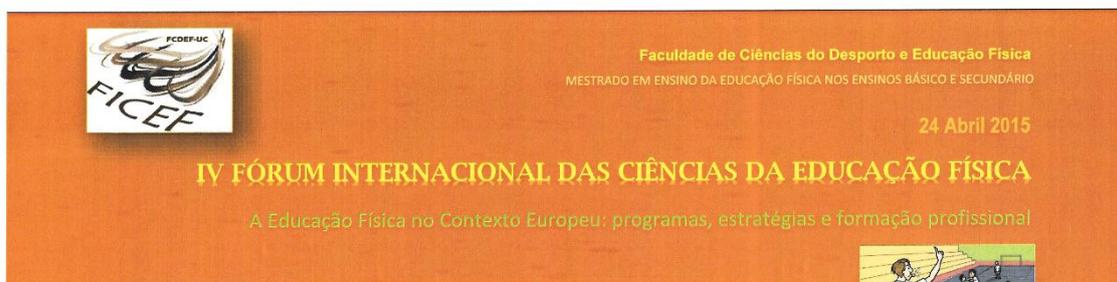


UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

7.3. ANEXO 3 – Certificado de participação no “IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”



Certifica-se que JASON GOMES REIS participou no  
IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.

Os Coordenadores do MEEFEBS

(Prof. Doutor Rui Gomes)

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Coimbra, 24 de Abril de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)