

Bárbara Sena Vidal Mesquita Guimarães

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS
DR.^a MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA D DO 9º ANO
NO ANO LETIVO DE 2014/2015**

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

Junho 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

BÁRBARA SENA VIDAL MESQUITA GUIMARÃES

Nº 2010127239

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR.^a MARIA ALICE GOUVEIA, JUNTO DA
TURMA D DO 9º ANO, NO ANO LETIVO DE 2014/2015**

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2015

Guimarães, B. (2015). *Relatório Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr.ª Maria Alice Gouveia, junto da turma D do 9º ano no ano letivo 2014/2015*. Relatório de estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Bárbara Sena Vidal Mesquita Guimarães, aluna nº 2010127239 do Mestrado da Educação Física dos Ensinos Básicos e Secundário da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (versão de 10 de Março de 2009).

Coimbra, 16 de junho de 2015

(Bárbara Guimarães)

AGRADECIMENTOS

Esta etapa da minha formação contou com a ajuda e cooperação de amigos e familiares. Gostaria de aproveitar este momento para expressar a minha gratidão e apreço a todos os que tornaram possível a sua concretização e a todos aqueles que por omissão não refiro, sem com isso lhes retirar o devido valor.

Agradeço:

Ao meu avô José Vidal que, embora fisicamente ausente, sempre me deu forças para continuar e esteve presente em todo o meu percurso. Obrigada por teres o maior orgulho em mim.

Aos meus pais, Clara Vidal e Fedro Guimarães, por me terem dado a oportunidade de continuar a minha formação e pelo apoio incansável para a concretização de um sonho. Sem o vosso incentivo, paciência e dedicação não teria sido possível ter chegado até aqui.

À minha irmã, Catarina e ao meu irmão Lucas, por me proporcionarem momentos de felicidade, pela paciência e compreensão, pelos abraços e o carinho que serviram de profilaxia para superar os momentos de maior angustia. Sem vocês, não seria possível a realização de mais uma etapa.

À minha tia e madrinha, Filomena Vidal, e à minha avó Lena, o apoio incondicional, o ombro amigo, o amor e paciência ao longo desta etapa. Foram duas pessoas maravilhosas e essenciais para o meu sucesso.

A todos os meus amigos de Famalicão e Coimbra que me acompanharam ao longo de todos estes anos e me ajudaram a superar as dificuldades, apoiando e dando o melhor da vossa amizade. Obrigada a todos, em especial à Margarida, Mariana e Inês Cintrão.

À minha colega de estágio e amiga, Maria João Sanches, pela dedicação, pela companhia diária, por toda a ajuda incondicional e pura e acima de tudo, pela amizade. Sabes que foste o meu maior pilar e sem ti nada teria sido possível. Todos os dias ensinaste-me a crescer tanto pessoalmente como profissionalmente. És sem dúvida a melhor pessoa que poderia ter encontrado, contínua com essa força e determinação.

A ti, Daniela Rodrigues, que me acompanhaste ao longo do estágio onde a compreensão, colaboração, amizade, paciência, foram constantes no nosso dia-a-dia.

À professora orientadora do estágio, Lurdes Pereira, pela ajuda incansável, pelas experiências vivenciadas, pela exigência que proporcionaram uma aprendizagem de excelência.

Ao professor orientador da faculdade, Mestre Antero Abreu, o apoio, compreensão e o seu sentido crítico, que tornaram possível a minha evolução enquanto professora estagiária.

À comunidade da Escola Básica Dra. Maria Alice Gouveia, por me receberem de braços abertos e pela disponibilidade imediata.

E não menos importante, aos meus alunos da turma 9ºD, por me ensinarem a ser professora, por me fazerem evoluir de dia para dia, tanto a nível profissional como pessoal, pelos sorrisos e pela partilha de experiências e aprendizagens.

A todos Vós, um sincero Obrigada

RESUMO

O estágio pedagógico está inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, desenvolvido tanto a nível profissional como pessoal e promotor do enriquecimento do currículo. O presente relatório apresenta o trabalho desenvolvido na Escola Básica com 2.º e 3.º ciclos, Dr.ª. Maria Alice Gouveia, escola-sede do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, junto da turma D, do 9º ano, no ano letivo de 2014/2015, e no qual é feita uma reflexão das práticas pedagógicas. É, neste momento, que o estagiário pode começar a pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante o seu processo de formação, em contexto real. O relatório está focalizado em três dimensões: na contextualização e análise reflexiva da prática pedagógica e no desenvolvimento do tema problema. Quanto à contextualização da prática pedagógica, é caracterizado o contexto onde é desenvolvido o Estágio, bem como as nossas expectativas iniciais e as fragilidades sentidas, ao longo do ano. No segundo ponto da análise reflexiva, ponto fulcral deste relatório, faremos uma reflexão crítica da intervenção pedagógica, desde as aprendizagens, às dificuldades sentidas, assim como às estratégias e metodologias de resolução. No final, com o objetivo de aprofundar a intervenção pedagógica, houve a oportunidade de estudar o tema-problema que incidiu sobre a diferença de *feedback* ministrados aos alunos nas modalidades de Ginástica de Solo e Futebol.

Palavras-chave: Relatório. Estágio. Experiência. Educação Física. Conhecimentos. Processo de Formação. Prática Pedagógica. Análise Reflexiva. *Feedback*.

ABSTRAT

The teaching practice is inserted in the Master of Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the University of Coimbra, one experience that will be developed both professionally and personally and enrich our curriculum as a future teacher. This report reflects the work done at the Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia, with the D class of 9th grade in the academic year 2014/2015, which will contain a reflection of the pedagogical practices. This is where the trainee can begin to put into practice all the knowledge that was acquired during the initial training process and experience them in a real context. The report is divided into several major topics: contextualization of teaching practice, reflective analysis of pedagogical practice and development of the theme problem. For the contextualization of teaching practice, it is characterized in the context where the stage is developed, as well as our initial expectations and weaknesses that can be felt throughout the year. On the second point of the reflective analysis, which is an essential point of this report, we can see a critical reflection of the pedagogical intervention, since the learning, the difficulties as well as the strategies and methodologies of resolution. In the end, in order to deepen the educational intervention, there was the opportunity to study the Theme Problem which focused on the difference of feedback given to students in the modalities of Football and Soil Gymnastics.

Key words: Report. Stage. Experience. Physical Education. Knowledge. Formation Process. Teaching Practice. Reflective analysis. *Feedback*.

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRAT	VII
1. Introdução	- 11 -
2.1 Expetativas iniciais	- 13 -
2.2.Fragilidades Iniciais	- 14 -
2.3.Caraterização do Contexto	- 15 -
2.3.1 Caraterização da escola	- 15 -
2.3.2 Caraterização do grupo disciplinar	- 16 -
2.2.3 Caraterização do núcleo de estágio	- 17 -
2.3.4. Caraterização da turma	- 17 -
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBREA PRÁTICA PEDAGÓGICA	- 20 -
3.1. Processo de Ensino e Aprendizagem	- 20 -
3.1.1. Planeamento	- 20 -
3.1.1.1 Plano anual	- 21 -
3.1.1.2 Unidades didáticas	- 24 -
3.1.1.3. Planos de aula	- 26 -
3.1.2. Realização	- 28 -
3.1.2.1. Dimensão instrução	- 29 -
3.1.2.2 Dimensão gestão	- 31 -
3.1.2.3. Dimensão clima	- 33 -
3.1.2.4. Dimensão Disciplina	- 34 -
3.1.2.4 Decisões de ajustamento	- 35 -
3.1.3. Avaliação	- 36 -
3.1.3.1 Avaliação diagnóstica	- 37 -
3.1.3.2. Avaliação Formativa	- 39 -
3.1.3.3. Avaliação sumativa	- 41 -
3.1.3.4. Critérios de avaliação	- 42 -
3.2. Questões dilemáticas	- 43 -
3.3. Prática Pedagógica supervisionada	- 47 -

3.4. Atitude Ético-Profissional	- 48 -
4. Aprofundamento do tema-problema - <i>A variação do feedback face ao perfil do professor – Estudo comparativo entre feedback ministrados nas aulas de ginástica de solo e nas aulas de futebol.</i>	- 50 -
4.1. Apresentação do tema	- 50 -
4.2. Pertinência do estudo	- 50 -
4.3. Enquadramento teórico	- 50 -
4.4. Objetivos do estudo.....	- 53 -
4.5. Amostra do estudo.....	- 54 -
4.6. Metodologias e procedimentos	- 54 -
4.7. Resultados	- 55 -
4.8. Conclusões do estudo	- 58 -
4.9 . Discussão de resultados.....	- 61 -
4.10. Pontos Fortes e Pontes Fracos	- 63 -
6.Bibilografia	- 68 -
7. ANEXOS	- 71 -

LISTAS DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Notas iniciais dos alunos (1ª visualização) – Ginástica..... - 57 -
Gráfico 2 - Notas finais dos alunos (2ª visualização) - Ginástica..... - 57 -
Gráfico 3 - Notas iniciais dos alunos (1ª visualização) - Futebol - 58 -
Gráfico 4 - Notas finais dos alunos (2ª visualização) – Futebol..... - 58 -

LISTA DE QUADRO

- Quadro 1** - Caracterização da turma - avaliação diagnóstica - 19 -
Quadro 2 - Tabela de resultado de feedback - 56 -

1. Introdução

O estágio pedagógico está inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, desenvolvido tanto a nível profissional como pessoal e promotor do enriquecimento do currículo.

O presente relatório apresenta o trabalho desenvolvido na Escola Básica com 2.º e 3.º ciclos, Dr.ª. Maria Alice Gouveia, escola-sede do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, junto da turma D, do 9º ano, no ano letivo de 2014/2015, e no qual é feita uma reflexão das práticas pedagógicas. É, neste momento, que o estagiário pode começar a pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante o seu processo de formação, em contexto real.

O desafio do século XXI consiste em criar escolas que assegurem – para todos os alunos – um direito efetivo de aprender. Neste contexto, emerge um novo paradigma, o da capacitação da escola e dos professores, para que estes sejam responsáveis pela aprendizagem dos alunos e respondam às necessidades e preocupações da comunidade educativa (Linda Darling- Hammond, 1997;6).

À luz do observado e de acordo com várias lógicas discursivas, temos consciência que poucas escolas se encontrem atualmente estruturadas para promover culturas comunitárias e colegiais na escola, culturas que implicam um esforço organizacional que apoia a aprendizagem orientada para o investimento na aprendizagem. Verificamos, porém, que o trabalho colaborativo e o diálogo entre os profissionais da escola centrados nos processos de melhoria do ensino e aprendizagem consistem bases sólidas para a melhoria. Como afirma Hargreaves (2003), *sem investir em comunidades profissionais fortes, só podemos esperar uma melhoria limitada das escolas*. Assim, na esteira de várias teorias, concordamos que não há mudanças na escola sem mudanças nos professores, nas suas culturas e nas suas práticas profissionais. Neste âmbito emerge como importante o estágio curricular em contexto de escola, pois o clima das escolas é um meio de cultura e reflexão em que o diálogo acaba por se converter numa plataforma de aprendizagens. Mas que para a aprendizagem resulte em desenvolvimento todos os participantes devem ser promotores da decisão, assente no compromisso da participação de todos no desenvolvimento do processo comum e motivador. Um professor estagiário que aprende é aquele que toma decisões.

O desenvolvimento profissional colaborativo, o seu papel nas decisões tomadas pelas escolas, as estratégias de coordenação, o uso de investigação e reflexão colegiais, planeamento colaborativo, confirmam que a melhoria das escolas parte do seu interior.

A formação contínua pretende ser educativa na sua forma de se desenvolver pois tem como enfoque essencial a melhoria da prática educativa através da discussão, da compreensão, e da tomada racional de decisões. A atitude autocrítica desenvolvida ao longo do estágio tornou-nos consciente dos nossos erros e limitações, conduzindo à reflexão e à melhoria das práticas educativas.

À laia de conclusão, estamos convictos, que é sempre mais fácil levantar questões do que identificar as respostas adequadas.

2.1 Expetativas iniciais

Desde muito cedo que o gosto pelo desporto e pela Educação Física faz parte integrante das nossas vidas e esse sonho está cada vez mais perto de concretizar, sendo o estágio pedagógico, a última etapa dessa realização pessoal e profissional. Por esse motivo, enveredamos, primeiramente, pela Licenciatura em Ciências do Desporto e aí tivemos plena consciência que deveríamos continuar a aprofundar os nossos conhecimentos e prosseguir a nossa formação no Mestrado em Ensino.

Com o estágio pedagógico tínhamos a certeza que iríamos adquirir novos conhecimentos e enriquecer a nossa formação inicial, nos vários domínios. É no estágio que, realmente, se põe em prática os conhecimentos adquiridos e os aplicamos, em contexto real, momento em que concretizamos a ato de ensinar.

Apesar de o entusiasmo inicial ser grande, os dias que antecederam o primeiro contato com a realidade escolar foram de medo e de insegurança, por um lado por constituir a nossa primeira experiência enquanto docentes, sem quaisquer conhecimentos, anteriores, com a realidade do escolar. Por outro, pelo receio de ficarmos aquém das responsabilidades que nos iriam ser incumbidas, a lecionação no sentido de um ensino de excelência, como nós pretendemos.

Segundo Mesquita, E. (2011), o empenho, a entrega pessoal e a dedicação são três qualidades que possibilitam ao profissional ter a capacidade para dar respostas às solicitações das práticas diárias. Por isso, é necessário que o futuro docente conheça os alunos, que conviva com estes e crie um clima de confiança para que conseqüentemente o ato educativo se desenvolva com plenitude.

Com o decorrer do estágio pretendemos desenvolver capacidades de reflexão crítica do nosso trabalho, pôr em prática o gosto de ensinar, conseguir encontrar as melhores estratégias para os possíveis problemas com que nos vamos deparar. Não menos importante, conseguir transmitir a todos os nossos alunos conhecimentos que adquirimos no nosso plano de formação, assim como, o gosto pela Educação Física, pelo desporto, pelos bons hábitos de higiene e alimentares e, concomitantemente, atitudes e valores. Pretendemos ouvir e seguir todos os feedbacks que a nossa professora orientadora fornecer para assim melhorar a nossa prestação enquanto professores estagiários.

Concluímos, que este vai ser um ano com várias emoções onde vamos adquirir novas competências ao nível do planeamento, realização, organização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

2.2.Fragilidades Iniciais

Foi com o primeiro contato com a realidade escolar, mais concretamente com as primeiras aulas com a nossa turma, que começamos a deparar com as primeiras fragilidades. Antes do começo das aulas havia dúvidas e incertezas, mas com a prática começaram a ser concretas as nossas falhas nas várias áreas do processo de ensino e aprendizagem.

A primeira dúvida deu-se ao nível do planeamento, isto é, na conceção de vários documentos, nomeadamente, do plano anual, das unidades didáticas e dos planos de aula. Todos estes documentos deveriam ser planeados com objetivos exequíveis para todos os alunos da turma e a dúvida colocava-se se os objetivos que iríamos propor estariam ao nível destes. Relativamente às unidades didáticas, as dificuldades sentidas foram ao nível das progressões pedagógicas, pois não saberíamos se estas estariam adequadas aos ritmos e níveis de aprendizagem dos alunos. Para finalizar, os planos de aulas, que são documentos que nos acompanham diariamente, tinham de ser perceptíveis tanto ao nível de exercícios, como de organização e de linguagem, e, articulá-los constituiu uma das nossas maiores dificuldades.

Para colmatar estas falhas foi necessário encontrar estratégias de superação. Ao nível do planeamento a longo prazo, tentamos ter uma visão holística para que os alunos tivessem uma aprendizagem diversificada e ao mesmo tempo de qualidade. Nas unidades didáticas, a partir das avaliações diagnósticas foram realizados exercícios de acordo com o nível dos alunos, para que todos tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem e, por fim, no plano de aula, para que este fosse perceptível, tivemos a ajuda e colaboração da professora orientadora.

Na realização, a nossa maior dificuldade foi mostrar-nos presentes e conseguir chegar a todos os alunos, simultaneamente. A nível de instrução, a dúvida incidiu na maneira mais clara de transmitir conhecimentos, muitas vezes por falta de conhecimentos teóricos e práticos em relação a determinadas matérias,

onde nos sentimos menos à vontade. Outra dificuldade residiu no facto dos alunos, terem ritmos de ensino e aprendizagem distintos: um grupo com um desempenho motor elevado e uma rápida capacidade cognitiva de compreensão, e, um outro, com um desempenho motor muito baixo e uma capacidade de compressão abstrata, quase, nula. Assim, tínhamos de criar grupos de trabalho, com exercícios e instruções distintos, o que de início se revelou, simultaneamente, uma dificuldade e um desafio.

A nível da avaliação foi onde sentimos uma das maiores dificuldades, mais concretamente, na criação e aplicação de instrumentos de avaliação perceptíveis e práticos, para conseguir avaliar facilmente todos os alunos. Na primeira avaliação feita à turma, a dificuldade principal, foi estarmos, demasiado focadas no “papel”, não conhecermos o nome de todos os alunos e, conseqüentemente, não conseguirmos controlar os que, no momento, não estavam a ser avaliados.

Todas estas falhas iniciais fazem parte do processo de formação do professor estagiário, inexperiente, sendo importante que este as consiga identificar, de forma a encontrar estratégias para reorientar as páticas pedagógicas.

2.3.Caraterização do Contexto

2.3.1 Caraterização da escola

O Agrupamento de Escolas Coimbra Sul foi criado em 2012, situando-se na zona sul do concelho homónimo. Atualmente integra nove estabelecimentos de educação e ensino: duas escolas básicas com 1.º ciclo e educação pré-escolar (Quinta das Flores e Areeiro), cinco escolas básicas com 1.º ciclo (Almalaguês, Castelo Viegas, Bairro Norton de Matos, Torres de Mondego, Vendas de Ceira), um jardim-de-infância (Ceira) e duas escolas básicas com 2.º e 3º Ciclos (Ceira e Dr.ª Maria Alice Gouveia – escola-sede).

No ano letivo 2014/2015, a população escolar da Escola Básica (EB) Dr.ª Maria Alice Gouveia é de 723 alunos, encontrando-se distribuída por 28 turmas: 297 alunos (12 turmas) do 2.º ciclo e 426 (16 turmas) do 3.º ciclo.

No Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, a educação e ensino são assegurados por 142 docentes, dos quais a maioria pertence aos quadros. Alguns dos docentes lecionam em mais do que uma das escolas que constituem o

Agrupamento. Na EB D.^a Maria Alice Gouveia exercem funções 65 trabalhadores não docentes.

A EB Dr.^a Maria Alice Gouveia dispõe de um leque variado de serviços, bem como de instalações adequadas para o desenvolvimento das atividades letivas e não letivas, sendo que para a Educação Física, existem espaços interiores e exteriores específicos.

As instalações da escola são compostas por quatro blocos de dois pisos (A, B, C e D), o bloco R que integra o refeitório e a papelaria, e o bloco G que corresponde ao pavilhão gimnodesportivo. O espaço envolvente concentra quer espaços verdes quer áreas desportivas.

A escola está organizada em horário normal, pré-definido. Desta forma, de segunda a sexta-feira, as aulas têm início às 08h30 e terminam às 17h, tendo cada ano de escolaridade, independentemente do seu horário diferenciado, uma manhã e uma tarde livres.

2.3.2 Caracterização do grupo disciplinar

A Área Disciplinar de Educação Física é composta por todos os docentes que são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem das atividades físicas e desportivas. O grupo disciplinar é constituído por nove docentes de Educação Física e pelo núcleo de estágio, composto por três estagiárias: Bárbara Guimarães, com a turma D do 9º ano; Daniela Rodrigues a lecionar a turma A do 9º ano; Maria João Sanches com a turma D do 8º ano. Os vários professores, além da lecionação, exercem outros cargos, acumulando funções, tais como: assessor da direção, coordenação do desporto escolar, responsáveis pelos grupos/equipas de desporto escolar, diretores de turma e responsáveis pelas atividades dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). É da responsabilidade do grupo disciplinar de educação Física elaborar o *roulement* dos espaços e as regras dos mesmos, sendo que cada professor tem um espaço destinado mas em consenso com outros professores pode-se fazer a permuta dos espaços e se for o caso dividir o mesmo espaço.

É de enaltecer a relação que tivemos com todos os professores de educação física durante o ano letivo. Destacam-se a disponibilidade, o espírito de equipa e de

cooperação que estiveram sempre presentes, quer nas reuniões, quer nas atividades conjuntas, denotando-se a entre ajuda, geradora de um ótimo ambiente.

2.2.3 Caraterização do núcleo de estágio

O núcleo de estágio é composto por três estagiárias: Bárbara Guimarães, que leciona a turma D do 9º ano; Daniela Rodrigues, com a turma A do 9º ano; Maria João Sanches com a turma D do 8º ano. É de realçar que este núcleo, desde sempre, iniciou o desenvolvimento do seu trabalho em conjunto, com espírito de cooperação, entre ajuda e acima de tudo amizade, condições fundamentais para a motivação e para o sucesso, permitindo deste modo trabalhar de forma eficaz ao longo do ano.

2.3.4. Caraterização da turma

Este ponto reporta a caraterização da turma D, do 9º ano de escolaridade, tendo como principal objetivo conhecer mais detalhadamente a turma, as suas práticas e gostos desportivos, bem como os problemas que possam condicionar a prática desportiva.

Todos os alunos da turma preencheram a Ficha de Caraterização Individual (Anexo I), na primeira aula do ano letivo, pelo que todos eles serão contabilizados nesta caracterização.

A turma é constituída por 19 alunos, sendo que 11 são do sexo feminino e oito do sexo masculino. Nesta turma, há seis alunos com 13 anos, cinco com 14, cinco com 15, dois com 16 e um com 17 anos. Da totalidade dos alunos, sete beneficiam de auxílios económicos da ação social escolar (ASE) - quatro com escalão A e três com B, o que pode ter consequências ao nível da aquisição de material para as aulas de educação física, entre outros. A turma é de continuidade, desde o 7º ano, exceto os dois alunos repetentes que a integraram no presente ano letivo. Integra a turma, um aluno, com necessidades educativas especiais (NEE), de carácter permanente que usufrui da medida Currículo Específico Individual (CEI), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Partilha com a turma as disciplinas de educação física, geografia, formação cívica e educação visual. Frequentam a turma dois alunos de outras nacionalidades (angolana e timorense).

A totalidade dos alunos habitam em Coimbra e, apenas um, tem uma problemática de saúde (epilepsia), que condiciona a prática de atividade física.

Da análise dos resultados dos questionários, concluímos que, dois alunos (10,53%) deslocam-se para a escola de transportes públicos, nove (47,37%) de carro e oito (42,1%) a pé. Verifica-se, também, que nove alunos (47,37%) já reprovaram pelo menos um ano ou mais, e 10 (52,63%) nunca reprovaram em nenhum ano escolar. A análise das respostas dos questionários mostra que 10 alunos (52,63%) consideram que a disciplina de Educação Física é muito importante, oito (42,1%), importante e, apenas, um (5,26%), a considera indiferente. Apenas oito (42,1%), praticaram um desporto federado e, os restantes, 11 (57,9%), não praticaram. Podemos, também, concluir que todos da turma, fazem no mínimo cinco refeições por dia, em casa ou na escola e que os seus *hobbies* de eleição são, dormir, ver televisão, jogar computador, passear com os amigos, comer, dançar e ver séries.

Relativamente ao perfil socioeconómico, nove alunos (47,37%), têm no seu agregado familiar mais de duas pessoas, sete (36,84%) mais de três e três (15,79%) mais de quatro.

Da análise das respostas do questionário aplicado aos alunos, concluímos que quatro (21,05%) não gostam da disciplina de educação física e 15 (78,95%) gostam. Relativamente às modalidades de que mais e menos gostam há uma discrepância entre géneros, sendo que os rapazes gostam mais da modalidade de futebol e menos da modalidade de ginástica e as raparigas gostam mais da modalidade de badminton e dança e menos da modalidade de futebol.

Tendo em conta as avaliações diagnósticas de todas as modalidades abordadas durante o ano letivo, podemos concluir que a turma é heterogénea, existindo alunos nos distintos níveis.

Modalidades Abordadas	Nível esperado segundo o PNEF	Nível real dos alunos		
		Introdutório	Elementar	Avançado
Andebol	Conclusão do nível elementar	6	10	3
Atletismo	Parte do nível avançado	7	9	3
Badminton	Nível elementar	6	9	4
Basquetebol	Parte do nível avançado	6	7	6

Futebol	Parte do nível avançado	5	4	10
Ginástica de Aparelhos	Nível elementar	5	9	5
Ginástica de Solo	Parte do nível avançado	8	5	6
Voleibol	Parte do nível avançado	3	12	4

Quadro 1 - Caracterização da turma - avaliação diagnóstica

Através de uma análise detalhada ao quadro acima descrito, constatamos que os resultados da turma variam de acordo com a modalidade.

Os alunos, em geral, estão entre o nível introdutório e elementar o que, por vezes, não corresponde ao nível esperado para o ano de escolaridade que frequentam. Desde as primeiras aulas, podemos verificar que a turma se encontrava num baixo nível de aprendizagem motora, tendo os alunos muitas dificuldades, principalmente nas modalidades individuais como ginástica de solo e atletismo. Nas modalidades coletivas, os alunos também apresentavam algumas dificuldades mas, no geral, encontravam-se no nível elementar e avançado.

Posta esta visão geral da turma, todos os exercícios e progressões pedagógicas foram pensados e planeados de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos e, por isso, em todas as modalidades, sem exceção, havia grupos de nível para que os alunos tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Ao longo do decurso das aulas foram criadas estratégias para colmatar as diversas falhas identificadas, e na sua sequência, os alunos evoluíram, significativamente, em todas as modalidades.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBREA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. Processo de Ensino e Aprendizagem

Segundo Siedentop (1987), citado por Siedentop (1998), os programas eficazes perseguem objetivos precisos. Os professores de Educação Física têm uma visão clara dos benefícios primordiais que querem que os seus alunos alcancem, e a partir desta conceção elaboram programas em que os temas centrais se convertem no centro organizador, o objetivo em torno do qual os referidos docentes concebem os conteúdos em coerência com os objetivos que pretendem alcançar.

Há três etapas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, basilares para o desenvolvimento de um processo de excelência: planeamento, realização e avaliação. Quanto ao planeamento é a etapa onde acontece a estruturação e organização do ensino, ao longo do ano, sendo que na realização tem de se dar cumprimento aos objetivos propostos no planeamento. A avaliação é um processo rigoroso e vem regular o processo de ensino e aprendizagem e comprovar se as estratégias adotadas são a melhor opção ou se há necessidade de as reorientar, adequando as metas.

3.1.1. Planeamento

Segundo KLAUS (1973), citado por Bento. J. (2003), o termo “plano” serve para designar duas coisas distintas, são elas estratégias e objetivos. O planeamento é fulcral na organização do processo de ensino ao longo do Estágio Pedagógico, isto quer dizer que o professor deve ser capaz de realizar uma reflexão prévia para definir estratégias para que os alunos consigam alcançar os objetivos propostos.

O planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina porque é visível que há uma relação com a didática e com a metodologia, assim como, com os respetivos programas, como refere Bento. J (2003). O planeamento incide em vários níveis, quer a longo prazo (plano anual), a médio (unidades didáticas) e a curto (planos de aulas). Todos estes níveis estão interligados entre si e não se verificando uma relação entre eles, o planeamento não será exequível.

No que se refere ao planeamento e à sistematização dos conteúdos confrontamo-nos, ao longo do estágio, com uma questão fulcral: priorizar o desporto em detrimento do desenvolvimento das ações motoras ou das vertentes da promoção da saúde, a motricidade ou a epistemológica? Neste âmbito, entendemos importante a apropriação de todos os conhecimentos possíveis tendo em conta a educação integral do aluno, sem tentar ser eclético ou relativista. Esta aprendizagem, por parte do professor estagiário, foi feita de avanços e retrocessos, pois encontrar o meio-termo afigura-se uma tarefa difícil. Assim, na nossa atividade profissional perante situações complexas recorreremos ao conhecimento tácito associado à experiência e ao saber fazer, apoiados nos saberes dos orientadores, bem como nas reflexões críticas pessoais e coletivas, estas últimas, em sede de departamentos curriculares e de núcleo de estágio.

O conhecimento científico e as teorias pedagógicas são importantes (...) porém, em si mesmos não orientam diretamente a prática docente, como refere Palma, A. et al (2010). Em síntese, o saber fazer destaca-se no processo da formação inicial de professores.

3.1.1.1 Plano anual

A elaboração do plano anual apresenta-se como algo necessário nos instantes primários do ano letivo, ou seja, é fundamental que sejam realizadas reflexões frequentes balizadoras da intervenção para que o ensino seja eficaz. Numa fase inicial, trata-se de cada docente “adquirir clareza acerca dos resultados a alcançar necessariamente pelos alunos das suas turmas, no ano escolar (...) resultados respeitantes a capacidades, habilidades, conhecimentos, atitudes e qualidades de vontade e carácter.” (Bento, J. 2003). O plano anual deve por isso, ser um momento primordial do planeamento e preparação das situações de ensino e aprendizagem que se represente possível, exato, rigoroso que oriente para a essência, baseando-se nos programas nacionais e nas características específicas da turma e escola.

O estudo e saberes aprofundados acerca do Programa Nacional da Educação Física, os seus objetivos, normas e orientações são o ponto de partida para o plano anual. Poderíamos, caso este não fosse o nosso primeiro ano de docência, pesquisar nos registos de anos anteriores informações relevantes, no

entanto como estamos em estágio podemos sempre proceder à troca de reflexões com colegas da área disciplinar e de estágio e, também, com a professora orientadora.

Bento, J. (2003), elaborou uma sequência das tarefas de elaboração do plano anual. Como primeiro ponto referiu trabalhos preparatórios relativos ao estudo do programa, da turma e do espaço, tempo e materiais. Relativamente ao estudo dos alunos devemos procurar perceber a sua estrutura social, o nível educativo, o estado de desenvolvimento corporal, potencial de desenvolvimento dos alunos mais e menos dotados e, ainda, a atividade desportiva/ física escolar e extra-escolar.

Ainda nessa sequência, a decisão acerca dos objetivos, ou seja, a criação de objetivos para todas as unidades didáticas a lecionar no ano letivo, surge depois dos trabalhos preparatórios referidos no parágrafo anterior.

Sobrevém a extensão e sequenciação dos conteúdos logo de seguida. No final, quando todos os pontos estiverem delineados emerge o momento de avaliação do nível atingido com o planeamento realizado.

De acordo com Siedentop (1998), a combinação dos seguintes fatores: a conceção pessoal do programa, ou seja, adequá-lo aos interesses pessoais do professor; a natureza do contexto escolar, isto é, a resposta aos documentos norteadores da ação educativa (projeto educativo, regulamento interno, plano anual de atividades); o material, equipamentos e recursos internos e externos; à organização (horários, rotatividade dos espaços); e mais importante, as características dos alunos, influencia a gestão do plano anual e da sua boa execução. Esta gestão constante é importante para que o professor se possa converter num profissional consciente e implicado.

O plano anual foi um dos primeiros documentos a ser realizado, por nós, enquanto estagiárias e este é importante na preparação e orientação do processo de ensino e aprendizagem. Esse documento foi concebido em função do Programa de Educação Física e de acordo com os objetivos da turma do 9º ano de escolaridade, que nos foi proposto lecionar. Importa referir que o plano anual é um documento, em construção, suscetível de ser alterado, quando oportuno, o que aconteceu neste caso.

Na nossa escola as aulas são lecionadas tendo em conta a rotatividade dos espaços, o que condiciona o planeamento das unidades didáticas, nomeadamente o número de aulas previstas para cada unidade didática. Esse número de aulas é planeado através da sequenciação e extensão de conteúdos, elaborada pelos professores estagiários e ajustadas tendo em conta os resultados. No que concerne à escolha dessas unidades didáticas, estas foram estipuladas pelo grupo de Educação Física, que decidiu as modalidades e, o período letivo, em que vão ser abordadas. Pelo exposto, não escolhemos as unidades didáticas de acordo com as necessidades dos alunos, mas partimos das modalidades, previamente, estipuladas e identificamos as dificuldades dos alunos para encontrarmos as melhores estratégias para as superar. Sendo assim, no primeiro período abordamos as seguintes unidades didáticas: Atletismo – resistência; Futebol; Basquetebol e Ginástica de solo. No segundo período, abordamos as seguintes unidades didáticas: Andebol; Ginástica de aparelhos; Atletismo – Velocidade e Voleibol. No terceiro período, abordamos as unidades didáticas: Badminton e Atletismo: corrida de barreiras, corrida de estafetas e salto em altura. No caso, desta turma – 9.º D, não foi possível realizar a corrida de estafetas devido à falta de tempo, o que conduziu a mais uma alteração no plano anual. É de realçar que ginástica de solo é escolhida para o 1º período pois tem um transfere para ginástica de aparelhos, nomeadamente a trave que é dada no 2º período. Como também o futebol é dado no 1º período e andebol no 2º pois ambas as unidades didáticas são abordadas no mesmo espaço, C2, e por isso serem distribuídas por diferentes períodos. Quanto ao basquetebol é abordado no 1º período para que os professores consigam captar o máximo de alunos para o desporto escolar desta modalidade.

Um aspeto a destacar relaciona-se com a falta de polivalência dos espaços da escola, isto é, como tínhamos referido no parágrafo anterior, as aulas são dadas em função da rotatividade dos espaços, o que inviabiliza a realização de algumas unidades didáticas, como por exemplo, ginástica de solo ou salto em altura, no espaço exterior. No que diz respeito a esta turma, não houve problema com a rotatividade dos espaços, pois nas horas da aula de Educação Física, estavam apenas três turmas, o que permitia passar rapidamente pelos 4 espaços.

No plano anual também constam as estratégias de ensino gerais e específicas que devem ir ao encontro dos objetivos. É, ainda, de realçar que, neste documento, estão identificados os estilos de ensino mais utilizados em cada unidade didática.

As principais dificuldades na elaboração do plano anual foram a adequação dos objetivos do Programa Nacional de Educação Física às especificidades da turma que nos encontramos a lecionar, de modo a adequar as estratégias ao nível da mesma. É de salientar a ajuda incansável da nossa professora orientadora no esclarecimento das dúvidas com que nos deparámos.

3.1.1.2 Unidades didáticas

As unidades didáticas são o segundo momento de planeamento, na medida em que cada unidade inclui um conjunto de objetivos gerais e específicos, estratégias, progressões pedagógicas, avaliações, entre outros.

De acordo com Aranha, A. (2007), deve-se adotar as unidades didáticas em que os objetivos e os conteúdos a abordar são pertinentes, adequados ao nível de ensino e estão devidamente explicitados e fundamentados.

Segundo Bento, J. (2003) as unidades didáticas (UD) são “partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.” Isto significa que as unidades didáticas servem como um guia para o professor para a preparação das suas diferentes aulas.

Não obstante, é nas unidades didáticas que se apresenta grande parte do trabalho inovador do professor tanto para questões de planeamento como de docência, nunca descurando a relevância para o desenvolvimento dos alunos em todos os níveis. “O planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria «em si mesma» - a abordar nela- mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula.” (Bento, J. 2003). É portanto, a partir deste momento que o professor coloca questões acerca do tipo de habilidade e capacidades motoras, acerca da transmissão de conhecimentos, atitudes,

comportamentos, interesses, valores que se devem privilegiar e também formas de as relacionar entre si conduzindo deste modo à aprendizagem para um definido tipo de resultados.

É através da avaliação diagnóstica que se verificam as fragilidades dos alunos face às matérias e é a partir daí que se constroem a extensão e sequenciação dos conteúdos, ou seja, se define a gestão de tempo para os conteúdos em questão, desde a exercitação até à consolidação. Após isto, importa definir progressões pedagógicas para cada unidade didática, assim como estilos de ensino mais apropriados e estratégias adequadas.

Durante a realização das unidades didáticas devem ser feitos momentos de controlo, através de avaliações. Estes momentos servem para verificar se os objetivos propostos estão a ser alcançados. As unidades didáticas ao longo do ano letivo podem sofrer alterações quer nas progressões, quer nas estratégias, pois o que importa é o sucesso na aprendizagem dos alunos.

A construção das unidades didáticas foi desenvolvida pelo núcleo de estágio, uma vez que, todas, lecionamos no 3º ciclo e as unidades didáticas são as mesmas. As unidades didáticas não foram construídas na sua totalidade pelo grupo de estágio mas, foi da sua responsabilidade a apresentação e caracterização da modalidade, nomeadamente, a história, os objetivos gerais e específicos, as estratégias gerais e as progressões pedagógicas.

No que respeita, à parte individual, esta foi construída em função da turma que cada professora estagiária lecionou, tendo sido cada dimensão adequada às fragilidades e sucessos da turma.

As unidades didáticas seguem uma estrutura semelhante para todas as modalidades, pois em todas está inserida a apresentação, as regras e os recursos materiais (importante para conseguir planear as nossas aulas), temporais e humanos, bem como as regras de segurança, garantidas da integridade física dos alunos.

É de realçar que em cada unidade didática estão contidos a extensão e sequenciação de conteúdos, mas que esta pode ser alterada devido a fatores externos (condições climatéricas), assim como, com as dificuldades de aprendizagem que vão surgindo ao longo das aulas.

Em cada unidade didática, definem-se os objetivos gerais e específicos que devem ser alcançados no final do ano letivo. Contemplam, também, as progressões pedagógicas que, são um conjunto de exercícios com diferentes conteúdos, com uma ordem lógica que pode ser seguido para todos os alunos ou não, dependendo das suas capacidades motoras.

De forma a promover um ensino de qualidade, deverá ser considerado um conjunto de estratégias de adequação ao contexto, satisfazendo as suas especificidades (Siedentop, 1998). Estas estratégias estão integradas na nossa unidade didática e vão ao encontro do ritmo de aprendizagem dos alunos.

Em cada unidade didática que construímos estão presentes três momentos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Estas constituem formas de verificar se as estratégias e progressões, estão a ser as mais adequadas ao ritmo de ensino e aprendizagem dos alunos. A avaliação é um momento de controlo quer para alunos, quer para docentes.

Para finalizar, em cada unidade didática é apresentado o balanço final onde se reflete sobre todos os momentos e dimensões. Esta reflexão permite identificar os pontos fortes e fracos dos três domínios: o planeamento, a realização e avaliação.

As principais dificuldades sentidas na realização das unidades didáticas, permitiram verificar se as estratégias adotadas iam ao encontro do ritmo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como, escolher os estilos de ensino e progressões que mais se adequavam a cada tarefa e a cada grupo de nível.

3.1.1.3. Planos de aula

Os planos de aulas são fundamentais para o professor e servem como guia para a prática pedagógica, uma vez que a aula conduz a situações que vão promover o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Bento, 2003, p.101). Isto significa que é na aula que o professor põe em prática as suas ideologias e situações que tinha pensado anteriormente.

O plano de aula é construído a partir de cada unidade didática e dos objetivos que estão pré-estabelecidos e tem como fim que o planeamento de aulas

atinja o sucesso fazendo com que os alunos tenham um desenvolvimento e uma aquisição de aprendizagem de excelência. Deve ser de fácil interpretação, assim como ser bem estruturado, para que qualquer professor consiga compreender os exercícios e os seus objetivos. Posto isto, o plano deve ser claro, rigoroso e conter toda a informação que o professor considere relevante para as aprendizagens do aluno.

O plano de aula (Anexo II) foi elaborado pelo núcleo de estágio antes do início das atividades letivas e em articulação/reflexão quer com a professora orientadora quer com o orientador de estágio. Após debate, chegou-se à conclusão que o plano devia sofrer algumas alterações para ser de melhor e mais fácil compreensão.

O modelo “plano de aula” é um documento padronizado que contém: o número da aula e número da unidade didática, o espaço da aula, a data, a função didática, os materiais que serão utilizados durante a aula e os objetivos da aula.

O nosso plano é regido pelo modelo defendido por Quina (2009), que defende que a aula é composta por três momentos, e que estes são articulados de forma lógica: parte inicial, parte fundamental e parte final da aula. Este modelo é o mais usual nas aulas de educação física, pois é de fácil compreensão e tem uma estrutura bem definida. Estes três momentos são inseparáveis pois são os três em conjunto que fazem com que a aula se desenvolva.

É na parte inicial que se começa com a transmissão dos objetivos da aula e com o aquecimento que pode ser geral ou específico, sendo que está relacionado com os objetivos e a intensidade da aula. Relativamente à parte fundamental é onde se realiza a introdução/exercitação/consolidação e avaliações das diferentes tarefas com as respetivas progressões. Por fim, a parte final da aula é quando os alunos realizam o retorno à calma, a fim de baixarem os seus níveis fisiológicos. De seguida, o professor realiza um balanço final e pode fazer um questionamento para verificar se o aluno assimilou as aprendizagens.

O plano contempla o tempo total e parcial, os objetivos do professor, descrição da tarefa, estratégias e critérios de êxito e estilos de ensino.

Todos os planos de aula vinham acompanhados de uma justificação das opções tomadas. Essa justificação era a forma de explicarmos a escolha daquela

tarefa, a opção pelo estilo de ensino, os grupos de níveis, entre outros aspetos que considerássemos relevantes.

No final de cada aula, também era realizado um relatório com o objetivo de fazer uma reflexão crítica. Nessa reflexão estavam incluídos os pontos fortes e fracos, assim como estratégias que deveríamos ter utilizado e os feedbacks dados pela professora orientadora, com o objetivo de nas aulas seguintes melhorarmos. Estes relatórios serviram para o nosso desenvolvimento como professores estagiários. Também eram feitos relatórios no final de cada aula das nossas colegas de estágio com o objetivo de realizar uma reflexão crítica sobre as mesmas (Anexo III).

Tal como aconteceu no plano anual e nas unidades didáticas, também sentimos algumas dificuldades na elaboração do plano de aula. Estas fragilidades deveram-se ao facto de termos dificuldade em realizar alguns exercícios, na descrição das tarefas que, por vezes, se tornavam confusas e nada práticas e que fossem adequados ao nível da turma e aos grupos de nível. Nas primeiras aulas também sentimos dificuldades em cumprir os tempos destinados à concretização das tarefas definidas no plano de aula, assim como efetuar os ajustamentos do plano, para que os alunos alcançassem mais rapidamente o sucesso.

Com a ajuda da professora orientadora começamos a deixar de sentir essa dificuldade e a descrição das tarefas começou a tornar-se cada vez mais simples e claras.

3.1.2. Realização

A realização surge após o planeamento no processo de ensino e aprendizagem.

Neste âmbito, Siedentop (1983) destaca quatro dimensões: a instrução, a gestão, o clima e a disciplina, como condições indispensáveis para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. A instrução é imprescindível para que os alunos assimilem as aprendizagens, assim como a gestão das aulas e o clima e a disciplina são fundamentais para uma aula com sucesso e conseqüentemente um melhor desenvolvimento dos alunos. Uma realização é coerente quando há adequação entre os objetivos propostos, as situações de ensino e aprendizagem e a sua avaliação. Concordamos com o autor supra mencionado, no que se refere ao

velho provérbio: *é importante ensinar aquilo que será avaliado e avaliar o que foi ensinado.*

Foi na realização que se sentiram as maiores dificuldades devido à dificuldade em transpor para a prática os conhecimentos teóricos, previamente, adquiridos. Mas foi também na realização que se sentiram as maiores evoluções, decorrentes em grande parte da ajuda incansável da professora orientadora e do professor orientador da faculdade, que sempre deram feedbacks e estratégias para melhorar.

3.1.2.1. Dimensão instrução

A dimensão instrução engloba quatro formas distintas, a saber: a preleção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração.

No que diz respeito à preleção inicial esta incidu mais no início e final das aulas. As preleções devem ir ao encontro do nível dos alunos das diferentes turmas. Como refere Siedentop (1998), o tempo de aula deve ser considerado precioso e utilizado de forma eficaz. Por isso, as preleções devem ser curtas, para rentabilizar os tempos de atividade física, mas precisas pois devem dar a informação aos alunos sobre os procedimentos, objetivos e a sua relação com as tarefas que vão ser apresentadas durante a aula. Nas preleções devem ser utilizadas as terminologias corretas para que os alunos assimilem toda a informação de maneira exata.

Em todas as aulas é utilizado o questionamento para verificar se os alunos assimilaram tanto as tarefas que foram explicadas como para aferir os seus conhecimentos e grau de atenção no decorrer das aulas.

O *feedback*, é essencial para que os alunos tenham sucesso na sua aprendizagem, porque cabe ao professor ajudar o aluno a melhorar os seus erros e/ou a felicitar pelo seu desempenho.

Assim, o *feedback* deve ser curto e formulado com uma linguagem simples para que os alunos retenham a informação necessária, sem qualquer dúvida. Devem, também, ser direcionados para o foco de aprendizagem, de forma oportuna e no tempo certo, de forma que o aluno consiga corrigir o erro cometido, fechando posteriormente o ciclo de *feedback* verificando se existiu alteração ou manutenção do comportamento.

Segundo Piéron, M. (1999), ser capaz de dar feedback faz parte das habilidades pedagógicas fundamentais de qualquer docente. Por isso, o professor deve sempre acompanhar o aluno na sua execução para verificar o comportamento do aluno, caso o comportamento se mantiver errado, deve ser prescrito um novo *feedback*, usando palavras-chave ou frases curtas para lembrar as componentes críticas do gesto. Caso a execução esteja correta o professor deve felicitar o aluno, e se possível voltar a lembrar as componentes críticas para o aluno voltar a assimilar as aprendizagens.

O professor deve recorrer ao *feedback* prescritivo, descritivo, interrogativo e avaliativo, que devem ser utilizados em função do erro do aluno, isto é, deve ser um *feedback* adequado a cada situação. Estes também podem ser facultados individualmente ou em grupo e sob a forma auditiva, visual, quinestésica e mista.

Deve-se utilizar a demonstração sempre que o professor considerar conveniente, como forma de proporcionar aos alunos uma imagem mental da execução ideal do gesto/exercícios, identificando as componentes críticas de forma clara e exata, bem como os erros a evitar. Como refere, Sarmiento, P. (n.d) demonstrar é possibilitar uma comparação da própria execução com a do modelo. Isto significa que se deve escolher o aluno mais apto, isto é, com melhor desempenho motor, para que a demonstração seja o mais parecido com a técnica real. Esta demonstração implica ter alguns cuidados, como ser feita a uma velocidade reduzida e só depois à velocidade normal e deve ser feita num local onde todos os alunos consigam visualizar do mesmo ângulo.

Segundo Oliveira, M. (2002), os professores experientes passam mais tempo a ensinar e os seus alunos passam mais tempo a receber informação enquanto com os professores inexperientes, o silêncio contraposto com a confusão são os mais evidentes. Assim, foi na dimensão instrução, que foram encontradas várias fragilidades e sentidas as maiores dificuldades, principalmente, no início do ano letivo.

Relativamente à preleção inicial, as falhas surgiram, muitas vezes, relacionadas, com a falta de conhecimentos em determinadas matérias, situação que foi colmatada, com o apoio da professora orientadora e com o estudo efetuado antecipadamente sobre as matérias e as principais componentes críticas a referir nas aulas. Outra dificuldade teve a ver com a gestão do tempo destinado à

preleções, ou seja, o facto de querer explicar a matéria toda, de forma exaustiva, tornava as preleções demasiado lentas e longas, com prejuízo para a parte prática da aula.

A nível do questionamento, a principal dificuldade estava em seleccionar as melhores perguntas para verificar o conhecimento e atenção dos alunos durante as aulas e sobre as aulas anteriores. Com o decorrer das aulas, começou a tornar-se mais fácil a seleção das questões a colocar.

Quanto ao *feedback*, este fazia parte integrante de todas as aulas mas a nossa principal falha foi conseguir fornecer *feedback* pertinente aos alunos. Mais uma vez, esta fragilidade aconteceu devido à falta de conhecimento das matérias e componentes críticas, falha que foi sendo colmatada ao longo das primeiras aulas com a ajuda da professora orientadora e, também, com um estudo aprofundado feito antecipadamente. Outra falha deve-se ao facto de nos cingirmos ao *feedback* individual, e quando a falha era comum, deveríamos parar o exercício e voltar a explicar as componentes críticas. Com o decorrer das aulas começamos a melhorar neste aspeto.

No que se refere à demonstração, foi onde nos sentimos mais a vontade, não tendo tido muitas dificuldades, sempre conseguimos escolher o modelo de forma correta, isto é, escolhemos sempre o aluno com melhor desempenho motor e também realizávamos a demonstração de maneira a que todos os alunos conseguissem visualizar.

3.1.2.2 Dimensão gestão

Segundo Piéron (1999), os professores gastam 1/3 de aula em organização e 1/3 da aula em informação. Isto significa que os docentes devem organizar bem as suas aulas para que o tempo de prática da aula seja eficaz e, ao mesmo tempo, o professor deva conseguir dar aos alunos todas as informações que considera pertinentes.

Esta dimensão enaltece as estratégias que o professor deve adotar para conseguir gerir de forma eficaz o decorrer das aulas, sendo que este deve conseguir controlar ativamente a turma, de modo a que estes não tenham comportamentos de desvio e fora da tarefa e consequentemente proporcionar um

elevado tempo de empenhamento motor para que as suas aprendizagens sejam melhor concebidas.

Segundo Oliveira, M. (2002), a boa organização do espaço de aula e materiais/equipamentos funciona como um dos principais fatores promotores do sucesso do ensino e aprendizagem, uma vez que levam professores e alunos a obterem o maior empenhamento e rendimento motor.

Deste modo, procuramos maximizar o tempo de aprendizagem dos alunos e, em núcleo de estágio, criamos estratégias para o início, para o decorrer e para o final da aula.

Assim no início das aulas o professor deve iniciar as aulas no horário previsto e com isto ser pontual, e para rentabilizar o tempo sempre que necessário montar antecipadamente o material. Para uma otimização da gestão do tempo, enquanto professores estagiários, devemos realizar uma instrução aos alunos, referindo os objetivos da aula e explicar quais os conteúdos e relaciona-los com as aulas anteriores.

Durante as aulas também há estratégias que devem ser utilizadas de forma a conseguir controlar os alunos e ter uma gestão de tempo eficaz. Circular corretamente pelo espaço, criar um clima positivo, breves instruções, elevar o número de *feedback* são essenciais para a gestão da aula.

No final da aula o professor deve realizar uma reflexão com os seus alunos para verificar se assimilaram as aprendizagens e fazer uma ponte com as aulas anteriores e seguintes. O questionamento é uma estratégia que o professor pode utilizar para verificar essa aquisição e fazer com que os alunos melhorem a sua capacidade de reflexão crítica.

Ao nível da gestão da aula, assim como nas outras dimensões, também foram sentidas dificuldades, sendo que a principal foi a circulação pelo espaço mas rapidamente foi resolvida. As estratégias acima descritas foram uma mais-valia e serviram como um guia para as nossas aulas. É claro que nem sempre foram cumpridas devido à imprevisibilidade das aulas mas tentamos sempre a melhor aprendizagem para os nossos alunos. Sempre que surgia uma questão ou um dilema, tentávamos encontrar as melhores soluções.

Estas dificuldades são usualmente sentidas pelos professores estagiários e com elas vamos aprendendo cada vez mais a lidar com os imprevistos e a

encontrar as melhores soluções para que os alunos tenham uma aprendizagem eficaz.

3.1.2.3. Dimensão clima

A dimensão clima diz respeito às relações interpessoais, às relações humanas e ao ambiente criado em sala de aula.

Concordamos com Mendes (1995), citado por Oliveira, M. (2002), quando no que respeita à importância do clima positivo, das atitudes positivas do professor para com os alunos e as expectativas de sucesso académico como fatores decisivos de diminuição de comportamentos de indisciplina.

“Estabelece-se um elo de ligação entre a motivação e a aprendizagem, considerando-se as variáveis motivacionais como cruciais, ou mesmo as mais influentes no sucesso académico do aluno (Sprinthall e Sprinthall, 1993) citado por Pereira, P., Carreiro da Costa, F. e Diniz, J. (1998). Como tal, é imprescindível que o professor consiga criar um clima de aula positivo e motivador para que, conseqüentemente, os alunos tenham uma melhor aprendizagem. Para além disso, com um bom clima de aula a interação entre professor e alunos vai ser positiva o que leva os alunos a terem comportamentos apropriados no decorrer das aulas.

Com a aproximação do final do ano letivo podemos concluir que o ambiente criado nas aulas era um ambiente positivo onde havia uma boa relação entre alunos-professor e professor-alunos. Os alunos do 9.ºD eram respeitadores e o comportamento destes era apropriado durante as aulas. Em relação à motivação, estes alunos, principalmente um grupo específico, precisava de ser constantemente motivado, o que para nós, enquanto professores estagiários foi positivo porque aprendemos a encontrar diversas estratégias para colmatar esse facto. Com o decorrer das aulas podemos concluir que os alunos se encontravam cada vez mais motivados para a realização das tarefas e estavam sempre prontos para mais.

O professor deve ter várias características para motivar e ter um clima positivo no decorrer das suas aulas, tais como: mostrar disponibilidade para os alunos sempre que estes o solicitem, elogiá-los alunos e não estar sempre com críticas que os possam desmotivar, promover a igualdade perante todos os alunos, escolher vários alunos para a demonstração dos exercícios para todos terem as

mesmas oportunidades, realizar competição para motivar os alunos nos exercícios mais monótonos e por fim realizar exercícios consoante o nível de aprendizagem dos alunos.

3.1.2.4. Dimensão Disciplina

A dimensão disciplina diz respeito à maneira como o professor consegue controlar ativamente a aula, conferindo-lhe ordem, estando profundamente relacionada com a dimensão clima.

De acordo com Oliveira, M. (2002), a falta de segurança, a menor capacidade do controlo dos alunos e a menor eficácia na prevenção dos problemas são os ingredientes que favorecem contra o desejo dos futuros professores, os comportamentos inadequados dos seus alunos.

Segundo Siedentop (1998), a disciplina em contexto de aula “é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há nenhuma dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender”. Desta forma, o professor deve ser capaz de criar um ambiente positivo e, conseqüentemente, ter interações positivas entre professor-aluno e aluno- professor, criar regras quer de comportamento e respeito entre os colegas e para com o professor, de forma a prevenir comportamentos inapropriados na aula. Como os alunos são imprevisíveis e nem sempre têm o comportamento mais adequado, quando isso acontece deve-se ignorar sempre que for possível (ex., como o incumprimento de regras relativas às instruções do professor). Quando são comportamentos considerados mais graves, como falta de respeito, devem ser repreendidos de forma verbal ou mesmo punidos com um castigo de acordo com a gravidade da situação.

Em suma, concordando com Graham (1992), citado por Oliveira, M. (2002), o professor no momento em que os alunos praticam comportamentos pouco adequados deve ter uma atitude baseada num sistema misto de prevenção e ação, ou seja, um misto de punição momentânea e desenvolvimento da consciência dos alunos sobre as regras que deve cumprir.

No caso da turma em que nos encontramos a lecionar, o ambiente sempre foi positivo e os alunos mantiveram um bom comportamento no decorrer do ano letivo. É uma turma, onde o desempenho motor não é muito elevado mas em termos de disciplina são respeitadores e cumpridores de tarefas. Em nenhuma aula tivemos de punir severamente um aluno devido ao comportamento inapropriado.

Para concluir, o professor deve mostrar respeito mas ao mesmo tempo criar um ambiente positivo para que os alunos consigam aprender sem “medos”, tendo uma relação positiva com o professor e os restantes colegas da turma.

3.1.2.4 Decisões de ajustamento

É recorrente no decurso do processo de ensino ocorrerem alterações a longo (plano anual), a médio (unidades didáticas) e a curto prazos (planos de aula), embora com maior incidência e de forma mais constante no plano de aula.

O plano de aula serve com um guia para o professor, pois nele estão definidos os objetivos da aula, a descrição da tarefa e a gestão do tempo, o mais pormenorizado possível. No entanto, nas aulas, devido às demais imprevisibilidades pode haver alterações do plano de aula, nomeadamente, ao nível do tempo das tarefas, dos grupos anteriormente estipulados, da organização e mesmo a alteração, por completo, da tarefa inicialmente planeada. Estas alterações denominadas como decisões de ajustamento, implicam a capacidade de reflexão rápida com o objetivo da melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos.

Segundo Stones (1984), citado por Alarcão, I. e Tavares, J. (2003) o objetivo final do processo de ensino e aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio envolvente.

As decisões de ajustamento foram das nossas principais dificuldades, porque para um professor estagiário, sem qualquer experiência, torna-se complicado agir de forma rápida, mudando completamente a dinâmica da aula. Outras decisões de ajustamento com que nos deparávamos eram as condições climatéricas, a partilha de espaço, o número elevado de alunos nas determinadas tarefas.

Como anteriormente referido, no início do ano letivo, as dificuldades sentidas eram elevadas mas depois de várias conversas com a professora orientadora, com

o orientador da faculdade e com a visualização das aulas das nossas colegas de estágio, as falhas começaram a ser colmatadas e as decisões de ajustamento relativas ao decorrer da aula foram melhorando e passaram a ser quase intuitivas, agora com um reflexo rápida e um ajustamento adequado.

Estas decisões também podem acontecer ao nível do plano anual e das unidades didáticas, sendo que estes são documentos, em construção, que vão sendo alterados consoante as necessidades e sucessos dos alunos.

3.1.3. Avaliação

A avaliação tem uma função reguladora no processo de ensino e aprendizagem, isto é, o processo de avaliação envolve: recolha de dados, juízo de valor e tomada de decisão. Segundo Palma, A: (2010), a avaliação deve ser adequada e indicada para as metas educacionais que defendemos, nomeadamente educar para a autonomia, ou seja, proporcionar ao aluno a reflexão, abstração e operação sobre a sua motricidade e das relações deste com o mundo.

A avaliação em educação física, como em todas as disciplinas escolares tem como objetivo a melhoria do ensino, segundo Barreiros, M. e Sobral, F. (1980).

A função da avaliação é avaliar todo o processo de ensino e aprendizagem, avaliando não só os alunos mas, também, o professor e as suas práticas pedagógicas. A avaliação é um processo contínuo de recolha de informação dos alunos e permite ao professor, durante todo o processo, compreender se os alunos estão a atingir as metas que foram estipuladas e, se for o caso, alterar o planeamento em função das metas que pretendemos atingir, para assim conseguir o êxito dos alunos nas diversas matérias.

Como refere Mateu 2000, citado por Pinto, J. 2004, a avaliação é antes de mais uma forma específica de abordar, conhecer e relacionar uma dada realidade, que neste caso é a educativa.

Segundo L. Ribeiro (1999), a “avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções.”

A avaliação em educação física incide em três domínios, sendo estes o domínio cognitivo, socio afetivo e psicomotor. Estes domínios são essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. O domínio cognitivo está relacionado com a aplicação dos conhecimentos teóricos e é feita em todas as aulas através do questionamento sobre os conteúdos das matérias que vão sendo abordadas ao longo do ano. Relativamente ao domínio socio afetivo, este, incide sobre os valores e atitudes, como os comportamentos. Por fim o domínio psicomotor é avaliado através do desempenho dos alunos.

As avaliações realizadas durante o ano letivo enquadram-se em três grandes tipos: diagnóstica, formativa e sumativa. Cada um destes tipos de avaliação tem uma função específica que é imprescindível para o professor. Como refere Bloom (1971), citado por L, Ribeiro (1999), “as funções são distintas, o momento adequado da sua utilização, a ênfase da avaliação e a estrutura dos instrumentos de que se serve apresentam diferenças em cada tipo.”

No momento inicial do ano letivo a avaliação diagnóstica feita aos alunos serve para o professor verificar o seu desempenho para poder programar as suas aulas consoante a necessidade dos alunos para que estes tenham sucesso nas suas aprendizagens. A avaliação no decorrer do ano letivo é fundamental para verificar se as metas estão a ser cumpridas e se é necessário recorrer a ajustes no planeamento. No final, a avaliação serve para verificar todas as aquisições dos alunos durante a unidade didática e poder atribuir uma classificação e também fazer um balanço das aprendizagens conseguidas tendo em conta a evolução dos alunos.

Os alunos, no início do ano letivo, levam para casa a ficha com os critérios de avaliação para deste modo terem uma perceção de todos os domínios que vão ser alvo de avaliação.

No final de cada período letivo é dada uma ficha de autoavaliação para que estes possam atribuir uma classificação a si mesmos de acordo com o seu desempenho e os critérios que o professor estipulou.

3.1.3.1 Avaliação diagnóstica

Segundo Riberio, L. (1999), a avaliação diagnóstica tem como intuito verificar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser

propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, resolver situações permanentes. Posto isto, a avaliação diagnóstica é essencial para que o professor consiga perceber em que níveis se encontram os seus alunos para, posteriormente, criar exercícios que vão ao encontro das metas de aprendizagens.

As avaliações diagnósticas são utilizadas no início de cada unidade didática, ou seja, podem acontecer em qualquer momento do processo de ensino e aprendizagem e têm como função verificar as aprendizagens anteriores do aluno que vão servir de guia à unidade didática que se vai iniciar.

A avaliação diagnóstica é um processo que envolve um conjunto de fatores essenciais e imprescindíveis ao professor, sendo estes, determinação de pré requisitos, que segundo Riberio, L (1999), são os conhecimentos, atitudes ou aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que sem eles, não é possível adquirir novas aprendizagens.

Outro fator é realizar uma listagem de pré-requisitos, para depois definir a forma de recolha de dados e instrumentos a utilizar. Estes instrumentos e recolha de dados, em educação física, normalmente acontecem através de grelhas que são concebidas pelo professor. Após a seleção dos instrumentos, procede-se à recolha de informação, sempre que se inicia uma nova aprendizagem, que pode acontecer durante todo o ano letivo e por fim há uma tomada de decisão, quando o professor agrupa os alunos por nível de aprendizagem e define ações de recuperação ou remediação para colmatar as falhas de aprendizagens anteriores. Ao longo deste processo, o professor deve tentar compreender quais foram as causas do insucesso dos alunos, para poder reorientar estratégias de recuperação.

Na nossa turma, foi feita uma avaliação diagnóstica (Anexo IV) no início de cada unidade didática. Esta foi rigorosa e decisiva no planeamento das aulas seguintes de acordo com os objetivos que deveríamos alcançar com a turma.

Os instrumentos de avaliação utilizados foram as grelhas de avaliação elaboradas pelo grupo da área disciplinar de educação física, no início do ano letivo e que foram adotadas por todos os professores do Agrupamento. Estas grelhas permitem uma recolha de informação de uma forma eficaz, uma vez que através destas é possível classificar o desempenho dos alunos nos elementos gímnicos e

gestos técnicos. Por vezes, alteramos as grelhas de avaliação de forma a obter mais informações sobre os alunos.

A avaliação diagnóstica permitiu perceber que em todas as modalidades havia os três grupos de nível: introdutório, elementar e avançado.

As grelhas foram elaboradas de maneira a que o professor não perca muito tempo à procura da informação de que necessita, por isso eram feitas apenas com os três níveis acima identificados.

A principal dificuldade sentida na avaliação diagnóstica foi o facto de não conseguir distinguir o nome dos alunos, no 1º período, o que dificultava a avaliação, tornando-a mais demorada e consequentemente os alunos tinham menos tempo de empenhamento motor. A estratégia que encontramos para colmatar essa falha, foi realizar todas as avaliações por ordem alfabética. Outra dificuldade que sentimos foi o facto de estar agarrada ao papel em vez de estar a observar o desempenho dos alunos. Esta falha foi melhorando no decorrer do ano letivo, depois de várias sugestões da professora orientadora.

Assim a avaliação diagnóstica é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, desde o planeamento das unidades didáticas, da realização, até à avaliação.

3.1.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa, segundo Ribeiro, L. (1999), tem como objetivo determinar a posição do aluno ao longo da unidade didática, no sentido de identificar dificuldades e encontrar estratégias.

A avaliação formativa pode acontecer quantas vezes o professor achar conveniente, isto é, o professor em todas as aulas pode recolher informações sobre os alunos para verificar as suas aprendizagens e também averiguar se as suas estratégias estão a ser as mais adequadas para que os alunos consigam atingir as metas estabelecidas anteriormente.

A avaliação formativa tem várias funções durante o processo de ensino e aprendizagem como: recolha rigorosa e minuciosa de dados sempre que o professor considerar relevante; melhorar o processo que avalia; encontrar estratégias adequadas à turma/alunos; permitir uma ação reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem, isto é, permite verificar ao

professor se as suas práticas vão ao encontro das metas estipuladas e isto acontece quando o professor verifica as classificações dos alunos e por fim voltar a adaptar as aprendizagens aos alunos. Isto significa que o professor deve recolher dados, interpretá-los e adaptar o ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos.

A Avaliação formativa (Anexo V), na nossa turma, decorreu de duas formas distintas: a avaliação formativa formal, onde os alunos eram informados sobre esta e ocorreu num momento concreto da unidade didática, a meio da UD, e a avaliação formativa informal, onde em todas as aulas eram recolhidas informações sobre os alunos, quer do seu desempenho motor, quer do seu comportamento e atitudes. Estas informações foram essenciais para o professor verificar a evolução dos alunos no decorrer da unidade didática.

Os instrumentos utilizados consistiam, em grelhas com as informações que o professor considerava relevantes consoante os objetivos da aula. Todas estas grelhas são semelhantes, de modo a permitir ao professor aferir a evolução dos alunos desde a avaliação diagnóstica até a avaliação sumativa. (Avaliação formativa formal). Também uma estratégia que utilizamos, em ginástica de solo, foi entregar uma grelha aos alunos com as principais componentes críticas e com isto, tinham de avaliar o desempenho do seu colega, enquanto estes realizavam a sequência gímnica e no final invertiam os papéis. Esta estratégia correu de forma positiva, pois os alunos não se encontravam parados e com isto conseguiam ter a perceção dos elementos gímnicos corretos e, conseqüentemente, ter um desempenho motor mais elevado.

Na avaliação formativa informal, as informações foram realizadas, de um modo qualitativo, onde estavam inseridos os três domínios: o domínio psicomotor, o domínio cognitivo e o domínio socio afetivo.

Em algumas aulas tornava-se complicado avaliar todos os alunos em todos os domínios porque não queríamos estar focados no papel. A estratégia que encontramos foi verificar os três domínios durante o decorrer das aulas e ir apontando sempre que possível ou após, a aula, concluir a grelha. Outra fragilidade devia-se ao facto de estarmos mais atentas ao alunos que tinham maior dificuldade e os que tinham comportamentos menos próprio nas aulas, o que não permitia ter uma visão global de todos os alunos.

Para concluir, segundo Allial, L. Cardinet, J. e Perrenoud, Ph. (1986), os processos de avaliação formativa são realizados para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo curriculum, manual ou método. Isto significa que a avaliação formativa é um processo contínuo e é fundamental para a regulação do processo de ensino e aprendizagem.

3.1.3.3. Avaliação sumativa

Segundo, Ribeiro, L. (1999), a avaliação sumativa pretende avaliar o progresso realizado pelo aluno no final da unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

Isto significa, que a avaliação sumativa é um balanço final de toda a unidade didática e só tem sentido quando todos os conteúdos já foram abordados e assimilados pelos alunos, isto é, tem como finalidade determinar o valor do produto final.

A avaliação sumativa é então um processo no seu final que a partir daí vai ser decidido um resultado que pode ser negativo ou positivo. É aplicada no final de uma etapa, de uma unidade de ensino e é uma adaptação do individuo ao sistema.

A avaliação sumativa é essencial no processo de ensino e aprendizagem devido a várias vantagens, tais como, permite aferir resultados de aprendizagem, como refere Ribeiro, L. (1999), tais resultados indicam ao professor que determinados objetivos foram atingidos. Permite também ao professor, introduzir correções no processo de ensino, isto quer dizer que permite ao professor nas próximas avaliações sumativas encontrar outras alternativas para colmatar os erros das anteriores. Por fim, o professor pode realizar testes sumativos de forma a aferir o conhecimento teórico dos alunos.

A avaliação sumativa (Anexo VI), surgiu no final das unidades didáticas, nas últimas aulas das mesmas. Esta avaliação foi feita após a consolidação de todos os objetivos propostos e foi efetuada através de observação direta do professor e por filmagens. As filmagens foram uma mais-valia para verificar o desempenho dos alunos, estas não acontecerem em todas as unidades didáticas, apenas na modalidade de futebol e na modalidade de ginástica de solo.

O instrumento de avaliação sumativa utilizado, foi, mais uma vez, as grelhas de avaliação, que foram produzidas pelo núcleo de estágio mas que, por vezes,

foram alteradas de acordo com as características da turma e adaptadas às especificidades deste. Nessas grelhas estavam inseridos todos os conteúdos abordados ao longo da unidade didática.

O que foi pedido na avaliação sumativa, os alunos tinham realizado durante as aulas. Esta foi uma estratégia que encontramos para que os alunos não ficassem confusos nem tivessem qualquer dúvida sobre os exercícios a serem realizados na avaliação.

O resultado final da avaliação sumativa é uma classificação quantitativa, que incide nos domínios cognitivo, psicomotor e sócio afetivo.

No domínio cognitivo para além de verificar os conhecimentos teóricos através de um teste sumativo, também é utilizado o questionamento no início e no final das aulas, o que não quer dizer que não o possamos realizar durante as aulas. No domínio socio afetivo, os alunos são avaliados pelos seus valores e atitudes, como a pontualidade, o respeito para com os colegas e professores, entre outros. E por fim, o domínio psicomotor é avaliado através do desempenho dos alunos no decorrer das aulas. De todos estes domínios o que se destaca na classificação final é o domínio psicomotor mas o que prejudica muitas vezes os alunos é o domínio socio afetivo devido às atitudes e comportamentos menos adequados dos alunos.

Assim, a avaliação sumativa tem como finalidade atribuir um juízo de valor sobre o produto observado e permite tomar decisões a médio e longo prazo.

3.1.3.4. Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação assumem grande importância. Para Pacheco (1996), avaliar é decidir na base de um juízo de valor, articulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios de avaliação bem definidos.

Os critérios e parâmetros de avaliação foram definidos, no início do ano letivo, em reunião de área disciplinar e, posteriormente, aprovados em sede de Conselho Pedagógico. Têm como objetivo que, todos, os alunos sejam avaliados da mesma forma, para que haja equidade e justiça. Asseguram, também, a uniformidade na sua aplicação por todos os docentes do grupo de Educação Física.

Os parâmetros e critérios de avaliação incidem em três domínios: psicomotor que assume 70% da classificação final, cognitivo que assume 10%, e socio afetivo,

assumindo 20%. Embora o psicomotor seja o domínio que assume maior ponderação na classificação final, é de referir que o domínio socio afetivo, é o domínio que faz com que alguns alunos, sejam prejudicados, devido ao seu comportamento e atitudes no decorrer das aulas.

As classificações surgem numa ordem lógica, sendo que a classificação do 2º período resulta da média aritmética do 1º e 2º períodos. Da mesma maneira que a classificação do 3º período resulta da média aritmética das classificações dos três períodos.

Pode-se concluir que a avaliação é contínua, ou seja, tem em conta a evolução dos alunos no decorrer do ano letivo.

3.2. Questões dilemáticas

Quanto às questões dilemáticas recorreremos ao “Teaching stress events inventory”, referido por Piéron, M. (1999) e aos seus grandes temas.

O primeiro tema diz respeito às inquietudes relacionadas com a disciplina e violência, o segundo, aos acontecimentos da organização e de tensão que pendem sobre toda a organização escolar e sobre os quais o professor não tem nenhum poder de decisão. O terceiro refere os acontecimentos associados à noção de realizar bem o seu trabalho e, por último, os acontecimentos relacionados com a função pedagógica, como preparar uma sessão ou avaliar os alunos.

Durante o decorrer deste ano letivo fomos nos confrontando com dilemas, que são normais num professor estagiário, sem qualquer tipo de experiência nessa área. Estes dilemas foram fundamentais para conseguirmos evoluir enquanto profissionais, pois agora no final do estágio pedagógico as nossas tomadas de decisão são mais acertadas.

Apesar de termos conhecimentos teóricos suficientes, adequá-los ao contexto real não foi uma tarefa simples. E os dilemas começaram a aparecer a partir do momento que entramos na escola, com imensas perguntas na nossa cabeça: Como planear as aulas? Como organizar as aulas? O que fazer se os alunos tiverem comportamentos impróprios? Como avaliar? Como escolher os melhores exercícios? Só com o decorrer do ano letivo é que todas estas questões começaram a fazer sentido e a obter respostas concretas e plausíveis.

A primeira dificuldade que sentimos foi ao nível do planeamento, nomeadamente, na elaboração do plano anual. No plano anual surgiram dois dilemas: seguir os objetivos e metas do Programa Nacional de Educação Física ou adequá-los às características da turma? A estratégia, inicialmente, utilizada foi seguir o Programa Nacional de Educação Física e com o decorrer das aulas verificar se os alunos estavam a atingir as metas e caso não tivessem, como foi o caso de algumas modalidades, adequar os objetivos às características da turma.

. O grande dilema, ao nível do planeamento das unidades didáticas, incidiu em vários dilemas: Quais as estratégias mais adequadas? Quais os estilos de ensino mais adequados? Realizar o mesmo exercício para toda a turma ou fazer progressões pedagógicas?

A resposta a estas questões ia surgindo ao longo das unidades didáticas na medida em que íamos conhecendo a turma e as suas dificuldades. Apesar das estratégias serem delineadas no início de cada unidade didática, muitas vezes, não iam ao encontro das necessidades da turma, pelo que tinham de ser alteradas de modo a serem as mais adequadas aos ritmos e níveis de aprendizagem dos alunos.

A nível do planeamento a curto prazo - plano de aula, o dilema centrou-se no facto de termos dificuldade em realizar exercícios que fossem adequados ao nível da turma e aos grupos de nível, em alguns exercícios, e também na descrição das tarefas que, por vezes, se tornavam confusas e nada práticas. Nas primeiras aulas também sentíamos dificuldades em cumprir os tempos destinados às tarefas que, tínhamos definido no plano de aula, assim como fazer os diversos ajustamentos do plano para que os alunos alcançassem mais rapidamente o sucesso.

Foi na realização que se sentiram as maiores dificuldades devido à dificuldade em transpor para a prática os conhecimentos teóricos, contrariedade que, ao longo do ano, fomos superando, podendo constatar uma enorme evolução, no final do ano letivo.

Na dimensão instrução, foram várias as fragilidades e as dificuldades que fomos sentindo, principalmente, no início do ano letivo. Relativamente à preleção inicial, as falhas começaram a aparecer, muitas vezes, devido à falta de conhecimentos, sobretudo, em determinadas matérias. Também, na gestão do tempo destinado à preleções, a vontade de sermos exaustivas na exposição da

matéria, tornava-as demasiado lentas e longas, com prejuízo para a componente prática da aula.

A nível do questionamento o dilema centrava-se no facto de questionar a turma em geral ou a um aluno em específico? Outro dilema centrava-se na questão de quais as perguntas mais adequadas? Ao longo do estágio começamos a perceber que em alguns casos a melhor estratégia seria perguntar à turma para verificar se os alunos assimilaram os objetivos da aula mas também era importante questionar um aluno em específico quando este estava mais distraído. Em relação às perguntas mais adequadas começamos a perceber que deveríamos questionar os principais objetivos e as componentes críticas mais importantes para cada conteúdo abordado na aula.

Quanto ao *feedback*, parte integrante de todas as aulas, a principal dificuldade foi conseguir fornecer *feedback* pertinentes aos alunos, devido à falta de conhecimento das matérias e componentes críticas. Este obstáculo foi superado, ao longo das primeiras aulas, com a ajuda da professora orientadora e, também, com um estudo aprofundado feito antecipadamente. Outro dilema era o facto de fornecermos *feedback* individual ou ao grupo? O *feedback* deveria ser ministrado antes, após ou durante o exercício? Com o decorrer das aulas podemos constatar que todas estas hipóteses eram viáveis e que podiam ser utilizadas desde que de naquele momento fosse o mais adequado.

Ao nível da gestão da aula o principal dilema foi a circulação pelo espaço, porque como professoras estagiárias não tínhamos noção que várias vezes ficávamos de costas para os alunos, o que permitia comportamentos inadequados na aula. Após as primeiras semanas esta falha foi colmatada com a ajuda da professora orientadora.

A nível da dimensão clima e disciplina o dilema era, o que fazer se os alunos tiverem comportamentos inapropriados nas aulas? Qual a melhor punição? Nesta dimensão não se apresentaram dilemas significativos na prática, uma vez que durante todo o estágio, nós conseguimos controlar ativamente a turma, sendo que os discentes sempre foram respeitadores.

As decisões de ajustamento foram das nossas principais dificuldades, porque para um professor estagiário e sem qualquer experiência torna-se complicado agir de forma rápida, mudando completamente a dinâmica da aula.

Por fim surge o dilema da avaliação, onde o principal dilema foi o facto de não conseguirmos distinguir o nome dos alunos, no 1º período, o que dificultava a avaliação, tornando-a mais morosa e, conseqüentemente, os alunos tinham menos tempo de empenhamento motor. Outra fragilidade foi o facto de estarmos muito “agarradas” ao papel, o que não permitia estarmos atentas a todos os alunos da turma.

Na avaliação formativa tornava-se complicado avaliar todos os alunos em todos os domínios porque não queríamos estar focados no papel. A estratégia que encontramos era de verificar os três domínios, durante o decorrer das aulas, e ir apontando sempre que possível, ou após a aula, concluir a grelha. Outra fragilidade deveu-se ao facto de centrarmos a nossa atenção nos alunos com maiores dificuldades ou com comportamentos menos adequados, descurando os discentes com melhores desempenhos, o que não permitia ter uma visão global de todos os alunos da turma.

A opção de um aquecimento geral ou específico foi também uma das questões dilemáticas enfrentadas no decorrer do ano letivo. A referida opção foi feita de acordo com a modalidade executada, pelo que, por exemplo, em ginástica de solo e *badminton* optamos por um aquecimentos específico, ou seja, exercício particular para uma dada atividade ou modalidade que visa grupos musculares mais específicos. Noutras modalidades, designadamente basquetebol e andebol, o aquecimento selecionado – geral, implicou um aumento da frequência cardiovascular para que o organismo dos alunos fosse preparado para o esforço.

Em suma, ao longo do processo de ensino e aprendizagem optamos pelos dois tipos de aquecimento, sendo que, em algumas situações até coincidiram. Nas aulas de 90 minutos optámos por um aquecimento geral promotor de uma maior dinâmica e nas aulas de 45 minutos socorremo-nos de um aquecimento específico para rentabilizar o tempo.

Outra questão dilemática com que nos deparamos ocorreu na escolha de exercícios analíticos ou o jogo formal. Uma vez que a turma, em contexto de estágio, se encontrava no nível introdutório/elementar em todas as modalidades, optamos, por realizar exercícios analíticos, mais focalizados na aprendizagem de conteúdos concretos que, implicam repetição, com o objetivo de chegar ao resultado final, isto é, o jogo/sequência gímnica/tempos.

Todas estas questões que foram surgindo ao longo do estágio, permitiram-nos fazer reflexões sobre o trabalho desenvolvido e encontrar as melhores soluções para colmatar todos estes dilemas. Enquanto futuros profissionais, estes dilemas funcionaram como desafios, que nos habilitaram para a melhoria das nossas práticas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Salientamos a importância da professora orientadora e do professor orientador da faculdade que sempre nos apoiaram e ensinaram a encontrar as melhores estratégias e soluções para os problemas com que nos deparávamos.

3.3. Prática Pedagógica supervisionada

A supervisão pedagógica é fundamental no desenvolvimento e no processo de ensino e aprendizagem e formação da prática pedagógica, do estagiário e futuro professor de educação física.

Para Metzler (1991), citado por Sarmiento, P. et al, “a supervisão pedagógica em Educação Física deve ser sistemática e objetiva procurando atingir níveis de performance nos docentes de qualidade na manipulação das funções pedagógicas”. Assim, enquanto professores estagiários, devemos ter um acompanhamento contínuo durante todo o ano letivo para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com a máxima qualidade possível.

Parafraseando Alarcão, I. e Tavares, J. (2010) a formação inicial dos docentes deve atender ao grau do seu desenvolvimento em formação, às suas percepções, sentimentos e objetivos: organizar experiências vivenciadas e ajudar os futuros professores a refletir sobre eles. Também para Murphy e Brown (1970), citado por Alarcão, I. e Tavares, J. (2010), os professores com maior grau de desenvolvimento favoreciam nos seus alunos aprendizagem pela descoberta e encorajavam a divergência de opiniões e a expressão de ideias próprias. Tal como o enunciado no livro “Supervision and teacher education: a counselling and pedagogical approach”, citado por Alarcão, I. e Tavares, J. (2010), defendemos, igualmente que, realizar a supervisão é ensinar, isto é, ensinar os professores a ensinar é o foco principal de toda a supervisão pedagógica.

Durante o ano letivo, tivemos a supervisão da professora orientadora e do professor orientador da Faculdade, onde ambos tiveram um papel essencial na nossa formação enquanto estagiários.

A professora orientadora teve um papel fulcral na medida em que nos acompanhou de forma ativa durante o ano letivo, apoiando, ajudando a superar as dificuldades e os dilemas com que nos íamos confrontando durante as aulas, dando feedbacks como forma de melhorar a nossa prestação, em todos os níveis: planeamento, realização e avaliação.

A nossa professora orientadora, foi incansável e, sem dúvida, a razão da nossa evolução no processo de formação. Devido à sua capacidade de reflexão, conhecimento e experiência, contribuiu de forma decisiva para o enriquecimento dos nossos conhecimentos, do planeamento e, principalmente, da intervenção pedagógica.

Quanto ao professor orientador da faculdade, apesar de não estar presente diariamente nas aulas, também teve um papel essencial na nossa formação enquanto professoras estagiárias. As reflexões críticas, o seu vasto conhecimento sobre as matérias, as soluções e estratégias que, sempre, nos deu, foram fundamentais na nossa intervenção pedagógica enquanto estagiários.

Todas as reflexões que foram feitas em conjunto com os dois orientadores e as colegas de núcleo (reflexões dentro e fora da escola) fizeram-nos evoluir e estar preparados para sermos professores.

3.4. Atitude Ético-Profissional

De acordo com Estrela, M. (2010) os professores consideram a ética como uma relação de respeito pelos outros que, para uns, pode assentar em princípios racionais universais e, para outros, em princípios que se associam aos sentimentos e à emoção e que se ligam a situações particulares. A profissão docente exercida por delegação social e assente num conjunto articulado de saberes, de saberes-fazer e atitudes é um ideal de serviço que confere significado e que remete para o conceito de profissionalismo. Esse ideal consubstancia o exercício ético da competência profissional e os valores que uma sociedade acha dignos de serem transmitidos e exemplificados através do processo educativo.

A ética e o profissionalismo são duas atitudes que devem acompanhar o estagiário no decorrer do ano letivo.

Desde o momento que entramos na escola que assumimos a responsabilidade perante todas as propostas que iam surgindo, tanto com a turma,

como com a comunidade escolar. Também adotamos um compromisso com a escola e a turma que foi caracterizado pelo empenho, interesse, dedicação, assiduidade e pontualidade.

Desenvolvemos, desde logo, uma relação de cooperação com o núcleo de estágio o que nos permitiu desenvolver um trabalho em equipa e de interajuda, apoiando no fracasso e felicitando no sucesso.

Também a relação com a comunidade escolar, tanto com os trabalhadores não docentes, como com os docentes foi positiva, o que permitiu a criação de um bom ambiente de trabalho e de partilha de informações e conhecimentos.

Quanto à turma, desenvolvemos uma responsabilidade acrescida, tendo uma atitude justa perante todos e, de respeito, fazendo com que os alunos, também nos respeitassem, enquanto professoras estagiárias. Durante as aulas, incluímos, sempre, todos os alunos, encorajando-os e apoiando-os em tudo o que considerávamos pertinente para o sucesso destes.

Durante o ano letivo sempre nos mostramos pro ativas em todas as tarefas que nos eram destinadas e mesmo nós, como núcleo, sugerimos atividades para mobilizar a escola, as turmas e os professores.

Nas aulas, transmitimos aos alunos todos os conhecimentos que considerávamos pertinentes para o processo de ensino e aprendizagem e também realizamos exercícios que fossem motivadores para os alunos e, ao mesmo tempo, que promovessem um ensino de qualidade. Todas as aulas foram lecionadas com o maior empenho e dedicação para que todos os alunos, ao seu ritmo, conseguissem alcançar as metas de aprendizagem pretendidas.

Em conclusão, podemos afirmar que revelamos sempre um compromisso de ética e profissionalismo com as aprendizagens que transmitimos aos alunos, promovendo a diferenciação de aprendizagens, de acordo com o nível destes.

Durante o estágio pedagógico foram desenvolvidos, sem qualquer dúvida, estas duas grandes dimensões, a ética e o profissionalismo, cumprindo as exigências da escola.

4. Aprofundamento do tema-problema - *A variação do feedback face ao perfil do professor – Estudo comparativo entre feedback ministrados nas aulas de ginástica de solo e nas aulas de futebol*

4.1. Apresentação do tema

O tema a ser aprofundado no relatório de estágio incide sobre o *feedback* face ao perfil do professor estagiário.

4.2. Pertinência do estudo

O tema problema surge no âmbito do Estágio Pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. Este tema vai ser desenvolvido na turma em que nos encontramos a lecionar, o 9ºD, da Escola Básica de 2º e 3º ciclo Dra. Maria Alice Gouveia, Coimbra no ano letivo 2014/2015.

Quando surgiu a oportunidade de filmarmos as aulas de ginástica de solo e de futebol, pensamos em desenvolver o nosso tema a incidir sobre estas duas modalidades, pois elas iriam ser filmadas e gravadas, o que permitia conseguir rever as aulas sempre que necessário. As gravações também eram uma mais-valia para desenvolver um tema relacionado com o *feedback*, visto que não iríamos perder tempo nas aulas a recolher informações. A escolha destas modalidades também está relacionada com a nossa performance, visto que nos sentimos à vontade com a modalidade de ginástica e pouco à vontade com a modalidade de futebol.

Com estas opções, decidimos relacionar o *feedback* com o perfil do professor.

4.3. Enquadramento teórico

Antes de iniciar o enquadramento teórico há uma definição operacional de conceitos que consideramos importante referir, sendo que estes são os pontos fulcrais, ao longo desta revisão. Segundo Sarmiento (2004) o *feedback* é constituído por 4 dimensões (objetivo, direção, forma, afetividade) compostas por 13 categorias: Dimensão: Objetivo: avaliativo; prescritivo; descritivo e interrogativo.

Dimensão: Forma: Auditivo; visual; Quinestésico; Misto; Dimensão: Direção: Individual, grupo e turma; Dimensão: Afetividade: positivo; Negativo. Também para este autor, o Ciclo de *Feedback* é importante pois, depois do *feedback* inicial, o professor deve verificar se este teve o efeito pretendido (alteração ou manutenção do comportamento) para de novo diagnosticar e prescrever o *feedback* necessário. No que diz respeito ao desempenho é o resultado motor de uma habilidade específica ou tarefa.

Quanto à dimensão Direção do *feedback* é classificado em categorias diferenciadas com poucas dificuldades de observação. Este pode ser dirigido para a turma, para o grupo ou para o aluno, sendo a primeira opção a mais utilizada. Quanto ao objetivo, o *feedback* pode ser descritivo, quando o professor descreve a prestação do aluno e compara o seu desempenho com os critérios de êxito; prescritivo, quando o professor refere o erro ao aluno e informa como deve melhorar a sua prestação; interrogativo, quando o professora questiona o aluno sobre o seu desempenho, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão e avaliativo, quando o professor proporciona um juízo em forma de apreciação.

Relativamente à forma, o *feedback* pode ser ministrado sob a forma auditiva, visual, através da demonstração e quinestésicos, isto é, através de manipulação corporal e por uma conjugação de duas formas, designado por misto.

Por fim a afetividade do *feedback* pode ser positivo, quando se quer motivar e/ou elogiar o desempenho do aluno e também pode ser ministrado de forma negativa, quando o objetivo é desaprovar a prestação do aluno.

A estratégia é definida como o conjunto de objetivos, finalidades e metas para alcançar os objetivos postulados.

O *feedback* é um elemento fundamental na relação pedagógica mas também uma preocupação acrescida dos professores, que permite a estes informar o aluno sobre o desempenho correto ou incorreto das suas respostas motoras, logo implica que o professor contenha um conhecimento importante acerca das respostas esperadas.

Refere Piéron, (1999), que o *feedback* é um elemento determinante na relação pedagógica e uma das inquietudes dos formadores quando se centram na aquisição das habilidades pedagógicas.

O *feedback* é então o ponto de união entre o ensino e a aprendizagem, isto é, o *feedback* faz parte integral de todas as aulas e está relacionado com o sucesso nas aprendizagens do aluno. Para isso Siedentop (1998), vem comprovar que o *feedback* é necessário para a aprendizagem e refere que quanto mais *feedback* se fornece aos alunos, maior é a rapidez de aprendizagem, sendo que este *feedback* não deve ser apenas fornecido em quantidade mas sim em qualidade.

O professor deve ser capaz de fazer uma comparação entre o desempenho do aluno e o desempenho desejado (comparando com os critérios de êxito), para que com isto faça um diagnóstico sobre o desempenho do aluno e identifique a causa dos seus erros.

Segundo o Modelo Clinical Diagnosis as a Pedagogical Skill de Hoffman, (1983), o professor deve, após uma segunda tentativa, voltar a fazer uma comparação do desempenho conseguido e do desempenho desejado para recomeçar novamente o ciclo de *feedback*.

Segundo Bilodeau (1969), citado por Piéron (1999), concluiu que uma prestação motora melhora quando há *feedback*, e deixa de melhorar ou deteriora-se quando, este deixa de existir, pelo que se não existirem fontes de retroação, os alunos passam a demonstrar desempenhos estáveis, sem qualquer tipo de progressão ou melhoria. Por isso, o *feedback* é uma forma de instrução que todos os professores devem utilizar nas suas aulas para melhoria da aprendizagem dos seus alunos. Sem *feedback*, não há aprendizagens de sucesso conseguidas.

O mesmo acontece quando os alunos encontram parte da informação necessária a uma resposta motora sem ajuda externa (retroação intrínseca), visto que esta não é suficiente para assegurar um progresso contínuo do processo de ensino e aprendizagem. Como refere Piéron (1999), o professor deve desempenhar um papel duplo de fonte de informação e de elemento de motivação. Quer-se com isto dizer que o professor para além de fornecer *feedback* aos alunos, deve também motivá-los e encorajá-los para a realização das tarefas.

O *feedback* pode surgir como forma de melhorar a prestação do aluno e para isso o professor não só tem de ter conhecimento da matéria mas também ter a capacidade de analisar todas as respostas motoras imediatas e

consequentemente identificar o erro e se necessário fornecer novo *feedback* de melhoria.

Para a melhoria do *feedback* estão intrínsecos vários fatores como a observação, o tratamento de dados e a tomada de decisão. O que está implícito a capacidade que o professor tem para observar e analisar o desempenho motor.

Como refere Pierón, Neto e Carreiro da Costa, 1991, citado por Piéron (1999), a variabilidade intraindividual da frequência torna-se previsível quando se observa um professor.

Com os vários estudos podemos concluir que no que diz respeito à quantidade de *feedback* ministrados por um professor experiente e um professor inexperiente, os primeiros têm maior maior frequência de *feedback* ministrados nas suas aulas. Contudo Freedman (1978), citado por Piéron (1999), constatou, que os professores com mais anos de experiência incidiam no *feedback* corretivo mas que não implicava uma qualidade superior na relação pedagógica.

Segundo um estudo feito por Piéron (1999), por meio de uma mensagem de aprovação ou reprovação, o professor informa cerca de 25% a 50%, a qualidade da prestação do aluno e é dito com um valor positivo ou negativo. Quer dizer com isto que os professores não devem apenas referir se está bem ou mal, mas sim, dizer o erro em concreto, para que o aluno assimile e numa próxima vez o seu desempenho melhore significativamente

Como refere Quina (2009), o *feedback* assume duas funções imprescindíveis: uma função de informação, ou seja, pode informar o aluno sobre a prestação de melhoria do seu desempenho e também uma função de avaliação do desempenho face aos objetivos pretendidos. O *feedback* assume também, uma informação de reforço, quando o professor responde ao aluno com uma mensagem de aprovação ou reprovação.

4.4. Objetivos do estudo

O tema problema está inserido no estágio pedagógico e optámos por aprofundar o tema do *feedback*, sendo estes essenciais para a aprendizagem dos alunos.

Com a escolha deste tema problema pretendemos:

- ✓ Aprofundar os conhecimentos teóricos sobre o *feedback*;

- ✓ Compreender se há diferenças entre o *feedback* ministrados nas aulas de ginástica de solo e o *feedback* ministrado nas aulas de futebol;
- ✓ Compreender de que forma os diferentes tipos de *feedback* ministrados nas duas modalidades influenciam na evolução dos alunos.

4.5. Amostra do estudo

Este estudo tem como amostra o *feedback* ministrado pela professora estagiária aos alunos da turma D, do 9º ano, em seis aulas das quais três aulas são de ginástica de solo e três aulas de futebol, da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo, Dra. Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2014/2015.

Esta turma é constituída por 19 alunos, dos quais 11 (42%) são do sexo feminino e 8 (58%) do sexo masculino.

Importa referir que, nesta turma, dois alunos são desportistas federados, sendo que uma aluna na modalidade de ginástica de solo e um na modalidade de futebol, pois este facto pode influenciar no resultado do estudo.

4.6. Metodologias e procedimentos

Para este tema problema ter sucesso e conseguir ser desenvolvido convenientemente, todas as aulas de ginástica de solo e futebol foram gravadas, não só a nível visual mas também a nível áudio. De modo a poderem ser captadas todas as informações fornecidas durante as aulas, como os *feedback* e o desempenho motor dos alunos.

Dessas aulas foram visualizadas três aulas de ginástica de solo e três aulas de futebol. Foram escolhidas estas aulas e não todas as aulas das duas unidades didáticas porque tivemos alguns imprevistos e nem todas as aulas tinham áudio, o que não permitia recolher a informação necessária para realizar a análise de dados pretendida.

É de realçar que tanto as aulas de ginástica de solo como as aulas de futebol foram escolhidas tendo em conta a introdução e exercitação de conteúdos. Decidimos escolher a mesma função didática nas duas modalidades para que os resultados não tenham um erro elevado.

Desde o momento que começámos a recolher a informação sobre o *feedback*, foi criada uma grelha de *feedback*, tendo em conta o objetivo, a forma, a direção, momento e afetividade. Esta grelha foi feita para todas as aulas que foram visualizadas com o objetivo final de apurar os resultados. Esta grelha era preenchida sempre que o professor dizia um *feedback*, sendo, nesse momento, o vídeo parado, para o preenchimento da grelha, em todas as dimensões, e voltava a ligar-se o vídeo e assim sucessivamente.

Paralelamente, foi feita uma avaliação da evolução dos alunos da primeira para a terceira aulas.

Os instrumentos que utilizamos foram a câmara de vídeo para filmar as aulas, o aparelho áudio com microfone, de modo a captar toda a informação pertinente durante as aulas. Utilizamos também uma grelha de *feedback* com o objetivo, forma, direção, momento e afetividade e uma última grelha de avaliação de evolução dos alunos.

4.7. Resultados

Estes resultados surgiram de uma análise detalhada e pormenorizada feita nas três aulas de futebol e nas três aulas de ginástica. Nesta tabela está o somatório do *feedback*, prescritivo, descritivo, avaliativo e interrogativo das três aulas de ginástica e das três aulas de futebol. O fato de não colocarmos as tabelas discriminadas deve-se à quantidade indeterminável de tabelas o que se tornaria demasiado extenso, posto isto optamos por colocar os resultados, que é a parte mais importante.

Com estes resultados vamos conseguir perceber se há diferenças entre *feedback* ministrado pela professora estagiária na modalidade individual de ginástica de solo e pelo *feedback* ministrado na modalidade coletiva, futebol.

OBJETIVO				FORMA				DIREÇÃO			MOMENTO		AFETIVIDADE		
Ginástica de solo – 297 feedbacks															
Aval.	Prescr.	Descr.	Interr. og.	Auditivos	Visuais	Quinest.	Mistos	Aluno	Grupo	Turma	Antes	Durante	Após	Positivo	Negativo
24,2%	47,8%	20,2%	7,7%	72,4%	9,8%	1,7%	16,2%	88,9%	6,1%	5,1%	19,5%	41,1%	39,4%	74,7%	25,3%
OBJETIVO				FORMA				DIREÇÃO			MOMENTO		AFETIVIDADE		
Futebol – 280 feedbacks															
Aval.	Prescr.	Descr.	Interr. og.	Auditivos	Visuais	Quinest.	Mistos	Aluno	Grupo	Turma	Antes	Durante	Após	Positivo	Negativo
10,7%	53,2%	26,8%	9,3%	80,4%	7,5%	2,1%	10%	52,9%	29,6%	17,5%	15,4%	52,5%	32,1%	70,7%	29,3%

Quadro 2 - Tabela de resultado de feedback

Com a análise e somatório de todas as aulas visualizadas de ginástica de solo, podemos concluir que no total das três aulas, fornecemos 297 vezes de *feedback*, em comparação com as três aulas de futebol, que foram fornecidos 280 vezes de *feedback*. A diferença foi apenas de 17 momentos de *feedback*, o que corresponde a 3% do total de *feedback* das duas modalidades.

Esta segunda tabela diz respeito à evolução dos alunos tendo em conta a classificação inicial e a final. Essas classificações foram dadas através de avaliações feitas a partir da visualização dos vídeos das três aulas de ginástica de solo e das três aulas de futebol.

Esta classificação foi dada de forma quantitativa de 1 a 5 e serviu como avaliação formativa para as duas unidades didáticas. Onde o 1 significa que não executa as exigências de caráter técnico em situações analítica ou de jogo/ não executa o elemento gímico; o 2 significa que não executa de forma correta as exigências de caráter técnico em situação analítica ou de jogo/ não executa de forma correta os elementos gímicos; o nível 3 corresponde à execução com algumas dificuldades as exigências de caráter técnico em situação analítica ou de jogo/executa com algumas dificuldades os elementos gímicos; o nível 4 corresponde à execução com relativa facilidade às exigências de caráter técnico em situação analítica ou de jogo/executa com relativa facilidade os elementos gímicos e por fim o nível 5 corresponde à execução com facilidade e correta das exigências de caráter técnico em situação analítica ou de jogo/executa com

facilidade e corretamente às exigências de caráter técnico em situação analítica ou de jogo.



Gráfico 1 - Notas iniciais dos alunos (1ª visualização) – Ginástica

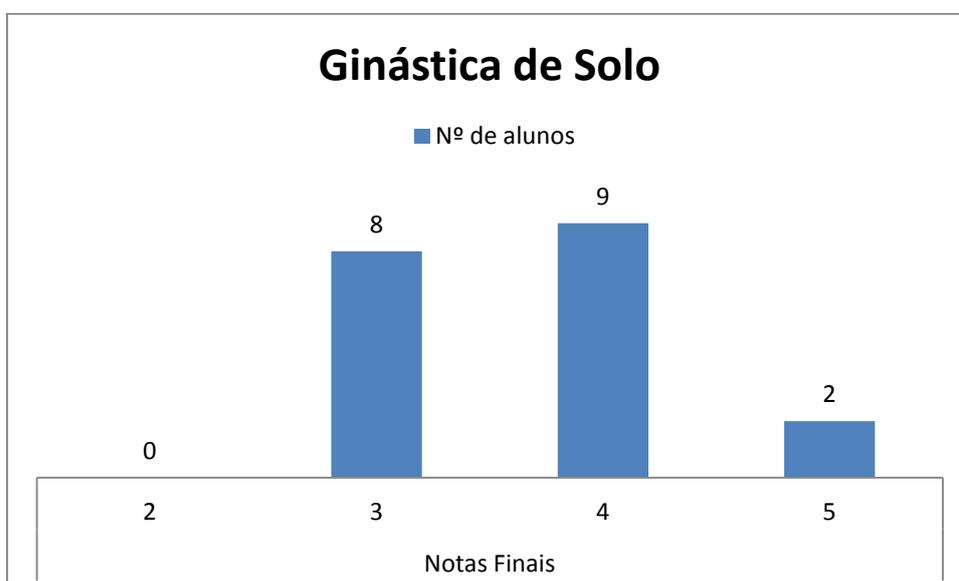


Gráfico 2 - Notas finais dos alunos (2ª visualização) - Ginástica

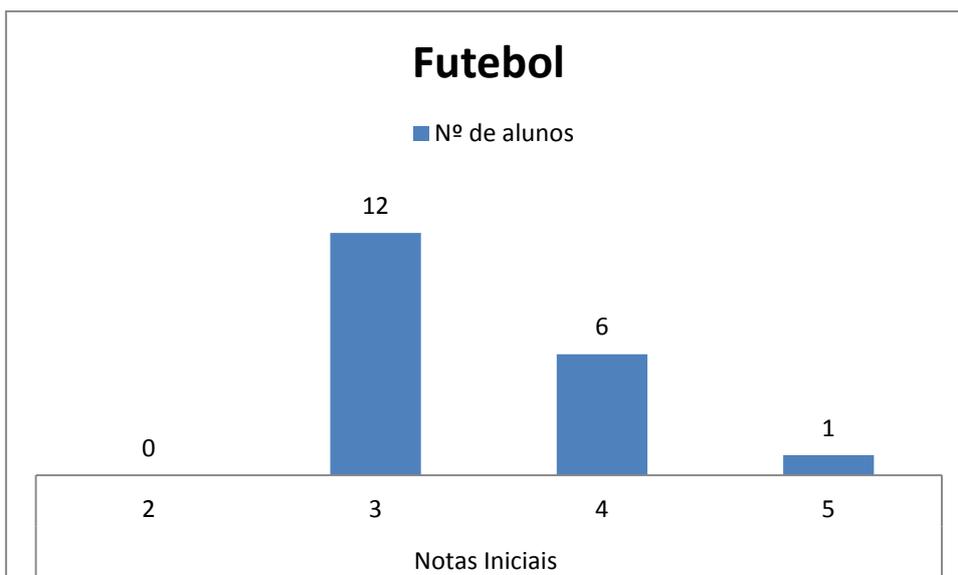


Gráfico 3 - Notas iniciais dos alunos (1ª visualização) - Futebol

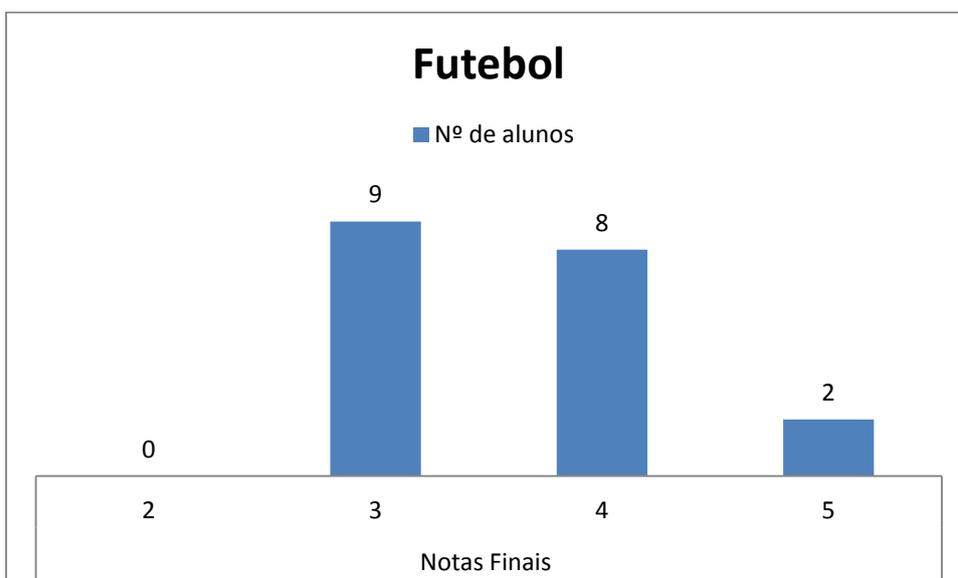


Gráfico 4 - Notas finais dos alunos (2ª visualização) – Futebol

4.8. Conclusões do estudo

Com a análise e somatório de todas as aulas visualizadas de ginástica de solo, podemos concluir que no total das três aulas, fornecemos 297 vezes de *feedback*, em comparação com as três aulas de futebol, que foi fornecido 280 vezes de *feedback*.

Este resultado não era o esperado, por nós, enquanto professoras estagiárias. Como ginástica era a modalidade em que nos sentimos mais a vontade e temos conhecimentos aprofundados, tanto teóricos como práticos, estávamos a

espera de fornecer mais *feedback* nesta modalidade. Afinal a diferença foi apenas de 17 vezes de *feedback*, o que corresponde a 3% do total de *feedback* das duas modalidades. As percentagens de *feedback*, em baixo descritas, são relativas a um total de *feedbacks* ministrados no conjunto das três aulas de ginástica e nas três aulas de futebol.

Relativamente à dimensão objetivo: no *feedback* avaliativo, em ginástica de solo, foram fornecidos 24,2% de *feedback*, enquanto em futebol foram fornecidos 10,7% de *feedback*. O que significa que na modalidade de ginástica foram fornecidos mais *feedbacks* avaliativos do que na modalidade de futebol.

Nos *feedbacks* prescritivos, em ginástica foram fornecidos 47,8 % de *feedback* e em futebol 53,2%. Esta diferença de % não é muito relevante, pois a diferença é de apenas 5,4%.

Nos *feedbacks* descritivos, em ginástica de solo são fornecidos 20,2% e em futebol 26,8%, isto significa que o *feedback* descritivo foi fornecido na mesma quantidade para as duas modalidades.

Por fim, o *feedback* interrogativo foi fornecido 7,7% vezes de *feedback* para a modalidade de ginástica e 9,3% para a modalidade de futebol, o que reflete uma igualdade de *feedback* para as duas modalidades.

Para concluir a dimensão objetivo, podemos verificar com estes resultados que tanto na modalidade de ginástica como na modalidade de futebol os *feedbacks* mais fornecidos durante as aulas são os prescritivos e descritivos, isto é, são os *feedbacks* que descrevem a prestação do aluno e os *feedbacks* que informam o aluno como deverá realizar a próxima execução.

Na dimensão forma: O *feedback* auditivo é fornecido num total de 72,4% vezes de *feedback* para a modalidade de ginástica e um total de 80,4% para a modalidade de futebol. Isto significa que tanto na modalidade de futebol como na de ginástica os *feedbacks* são dados aos alunos de forma oral.

Quanto à forma visual, o *feedback*, na modalidade de ginástica é fornecidos num total de 9,8% e na modalidade de futebol são fornecidos um total de 7,5%. O que significa que nestas modalidades pouco se utiliza os *feedbacks* visuais.

Quanto à forma quinestésica, na modalidade de ginástica são fornecidos 1,7% total de *feedback* e em futebol 2,1%, o que significa que nestas modalidades são raros os casos deste tipo de *feedback*.

Quanto à forma mista, na modalidade de ginástica fornecemos um total de 16,2% de *feedback* e em futebol 10%, onde a diferença de *feedback* ministrado entre as modalidades também é pouca.

Relativamente à direção do *feedback*, o *feedback* dirigido ao aluno em ginástica é ministrado um total de 88,9% e em futebol é ministrado apenas 52,9%. Esta foi a dimensão onde se notou mais diferença no fornecimento de *feedbacks*, pois em ginástica o *feedback* eram maioritariamente dados de uma forma individual e em futebol o *feedback* era mais distribuídos quer pelos alunos individualmente, quer por um grupo de alunos e para a totalidade da turma.

Relativamente ao *feedback* dirigido a um grupo de alunos, em ginástica foram fornecidos 6,1% e em futebol foram ministrados 29,6% vezes de *feedback*. O que significa que no futebol o *feedback* é distribuído pelos grupos, turma e aluno.

Quando o *feedback* é dirigido à turma, em ginástica apenas foram fornecidos um total de 5,1% e em futebol, um total de 17,5%.

Na dimensão momento, o *feedback* antes da realização do exercício/ tarefa, em ginástica foram ministrados 19,5% vezes de *feedback* e em futebol 15,4% vezes de *feedback*.

Relativamente ao *feedback* fornecido durante a tarefa/exercício em ginástica foram ministrados 41,1% vezes de *feedback* e em futebol, um total de 52,5%.

No que diz respeito ao *feedback* fornecido no final da tarefa/ exercício, em ginástica foram fornecidos 39,4% e em futebol 32,1%.

Podemos concluir que na dimensão momento, as vezes de *feedback* fornecido aos alunos tanto na modalidade de futebol como na modalidade de ginástica se encontram distribuídas entre o antes, durante e após a tarefa. Não há muitas diferenças na intervenção pedagógica da modalidade de futebol para a modalidade de ginástica.

Por fim a dimensão afetividade, no que diz respeito às vezes de *feedback* positivos em ginástica foram ministrados um total de 74,7% e em futebol foram fornecidos 70,7%. Enquanto na afetividade negativa, em ginástica foram fornecidos 25,3% e em futebol 29,3%. O que significa que nas duas modalidades, fornecemos mais *feedback* positivos aos alunos como forma de motiva-los para as tarefas.

. Quanto à evolução das classificações dos alunos, na modalidade de ginástica os alunos melhorarem as suas classificações no geral. Nas classificações

inicias havia 3 alunos com negativa por não conseguirem realizar os elementos gímnicos e talvez pelo *feedback* ministrado e pela repetição sistemática conseguiram subir um valor na classificação final (de 2 para 3 valores). Os alunos que se encontravam no nível 3 e 4, mantiveram ou evoluíram na classificação final mas os que não evoluíram na classificação final, através da observação dos vídeos, conseguimos perceber que os alunos evoluíram na realização dos elementos gímnicos, realizando-os cada vez com mais correção. Também outro motivo da evolução dos alunos, deve-se ao facto de nós estarmos á vontade com a modalidade por sermos ex-praticantes.

Na modalidade de futebol, não havia alunos com classificações negativas na avaliação inicial nem mesmo na final. Mesmo assim alguns alunos tinham bastantes dificuldades nos conteúdos mais elementares. Mas podemos concluir que houve uma evolução nas notas dos alunos, no geral. Pode-se concluir que o *feedback* ministrado durante as aulas pode estar relacionado com esta evolução e também pelo estudo aprofundado que era realizado antes de cada aula.

Para concluir, com este estudo verificamos que conseguimos aprofundar os nossos conhecimentos ao nível do *feedback* o que permite ter uma formação cada vez de mais qualidade. Também podemos concluir que os alunos evoluíram nas classificações, não só através do *feedback* nas aulas, como também por força dos fatores, anteriormente mencionados.

4.9. Discussão de resultados

Após a análise detalhada de todos os dados recolhidos é possível verificar a diferença do *feedback* ministrado para a modalidade individual de ginástica e para a modalidade coletiva de futebol em todas as dimensões.

Também Piéron (1996), propõe uma série de objetivos práticos que concorrem para a aumentar a qualidade da interação entre o professor e os seus alunos, destacando o aumento da emissão de *feedback* fornecido ao aluno.

Relativamente ao objetivo do *feedback* o Prescritivo foi o mais utilizado tanto na modalidade de ginástica como na modalidade de futebol. Estes resultados foram ao encontro do que tinha ponderado no início do estudo, devido às nossas características, enquanto professores estagiários.

No que diz respeito à forma do *feedback* aquele que predominou nas aulas tanto de ginástica de solo como de futebol foi o auditivo com uma diferença em relação aos restantes (Quinestésico e misto). De forma a comparar este estudo com o de Sequeira e Rodrigues (2004) com treinadores e professores de educação física em andebol, concluiu que na dimensão forma a categoria mais utilizada em ambos os grupos foi a auditiva e a que raramente era utilizada foi a quinestésica. Nesta dimensão podemos concluir que em todas as aulas visualizadas o *feedback* ministrado era quase sempre fornecido oralmente. Este facto deve-se, talvez, aos alunos terem um nível de aprendizagem motora reduzido e por isso fornecer *feedback* auditivo para que estes assimilassem melhor todos os conteúdos e consequentemente terem uma melhor aprendizagem e atinjam o objetivo final.

Quanto à direção do *feedback*, foi onde se verificou a maior diferença entre as duas modalidades. Na modalidade individual de ginástica de solo predominou o *feedback* individual e na modalidade coletiva de futebol o *feedback* encontrava-se distribuído pelo aluno, grupo e turma. A nosso ver, deve-se ao facto de, na modalidade de ginástica de solo, os alunos terem mais dificuldades de aprendizagem nos elementos gímnicos. Os alunos apesar de não realizarem o trabalho sozinhos, pois muitas vezes era utilizado o estilo de ensino recíproco, exercitavam os elementos gímnicos sozinhos ou por grupos de nível e por isso o *feedback* era fornecido mais individualmente e também porque as dificuldades eram diferentes de aluno para aluno. Enquanto no futebol, a maior parte dos erros era comum e por isso era utilizado o *feedback* para o grupo ou turma. Como afirma Rosado (1998), cit por Rosado & Mesquita (2011), a maior parte do FB é individual, de forma a garantir a necessária individualização das correções do professor, o que vai ao encontro do presente estudo.

Relativamente ao momento do *feedback* tanto na modalidade de ginástica de solo como de futebol o que mais predominou foi o *feedback* durante a tarefa/exercício. Piéron (1992) afirma que a eficácia do *feedback* na aprendizagem dos alunos aumenta quando este é fornecido imediatamente após a prestação motora. Com esta frase podemos concluir que o presente estudo vai ao encontro do referido pelo autor. Durante as aulas eram fornecidos o máximo de *feedback*, para que o aluno pudesse ter uma aprendizagem eficaz e conseguir atingir os seus

objetivos mas com a análise deste estudo podemos constatar que a maior parte do *feedback* era ministrado no momento em que o aluno estava a realizar o exercício.

Para finalizar, podemos concluir que quanto à afetividade nas duas modalidades predominou o *feedback* positivo. A conclusão a que chegamos foi por a turma ter um nível reduzido de aprendizagem e por ter de ser motivada para alcançar os objetivos propostos, o *feedback* mais adequado seria o positivo como forma de motivar os alunos e conseqüentemente estes melhorarem as suas aprendizagens.

Quanto à classificação dos alunos, podemos concluir que os alunos nas duas modalidades evoluíram. Quase todos os alunos conseguiram superar as suas dificuldades e subir um nível na classificação final. Mas também podemos afirmar que esta evolução pode não resultar apenas do *feedback* que os alunos receberam durante as três aulas mas também da repetição e exercitação que realizavam durante as aulas. Outro motivo que pode estar aliado à evolução das classificações é o facto de os rapazes gostarem da modalidade de futebol e quererem evoluir mais, o mesmo acontecendo em relação às raparigas em ginástica. E nós como professores estagiários tentávamos ao máximo motivar os alunos e encorajá-los para superar as dificuldades.

No início do estudo pensávamos que podia haver diferenças no *feedback* ministrado pela professora estagiária em ginástica e no *feedback* ministrado pela professora estagiária em futebol, devido às experiências vivenciadas e conseqüentemente uma diferença na evolução das classificações mas com esta análise, podemos verificar que essa diferença não se verificou.

4.10. Pontos Fortes e Pontes Fracos

Neste estudo podemos identificar os vários pontos fortes como as gravações de vídeo e áudio que nos permitiram captar toda a informação necessária. Também poderíamos visualizar os vídeos quantas vezes fosse necessário de forma a retirar os *feedback* e a visualizar a prestação dos alunos para verificação da avaliação.

Apesar destes pontos fortes, também podemos verificar alguns constrangimentos, como o facto de em algumas aulas o gravador não ter captado o som, o que fez com que essas gravações não pudessem ser utilizadas para este estudo e, também, o facto da câmara nem sempre estar a filmar o que

pretendíamos (em algumas partes do vídeo ouvem-se as vozes mas não se visualizam os professores e os alunos).

Apesar destas lacunas, dispor das filmagens constituiu uma mais-valia e uma boa oportunidade para desenvolver este estudo.

5. Conclusão do relatório de estágio

Com o terminar do relatório de estágio e o fim do estágio pedagógico podemos concluir que a nossa formação está muito mais completa. O estágio pedagógico constituiu um misto de emoções, inicialmente, de receio e insegurança e, com o decorrer do ano letivo, de entusiasmo e de vontade de aprender mais e melhor. Apoiadas e motivadas pelos orientadores, em particular, e pela comunidade escolar, em geral, começamos a pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da nossa formação enquanto estudantes.

Consideramos que o estágio pedagógico é um meio e um incentivo para mobilizar as instituições de ensino e formação e os atores sociais e educativos em torno de um objetivo comum: a melhoria dos profissionais e das escolas. Sem um investimento sólido na formação inicial dos professores não há mudanças nas escolas, nos professores, nas suas culturas e nas suas práticas profissionais. É na articulação entre estes dois eixos estruturantes: instituições de formação e ensino – estagiários, e, escolas – estágio, que se promove a mudança. O clima das escolas é um meio de cultura de reflexão em que o diálogo acaba por se converter numa plataforma de aprendizagens.

Zeichener, K. (1993) refere que a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e em certa medida durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo os problemas *in loco*.

Ao longo do processo de estágio desenvolvemos uma atitude autocrítica que nos tornou conscientes dos nossos erros e limitações e que conduziu inevitavelmente à reflexão e ao melhoramento das práticas educativas. Assumimos o lema de que um professor estagiário que aprende é aquele que toma decisões. Com este propósito assumimos o compromisso de nos envolvermos no desenvolvimento de um projeto comum e motivador: a promoção do sucesso escolar e educativo dos nossos alunos.

Citando Chatzkel (2004) “*é no capital humano que reside o elemento de diferenciação das organizações*” representando este um elemento crucial no sucesso das organizações, através do conhecimento, qualificações, criatividade, motivação e satisfação pessoal, bom relacionamento interpessoal, competências e experiência profissional do individuo, neste caso do docente. Embora se revista de

contornos de natureza economicista, a sua adequabilidade à escola é ajustada, pelo que quanto maior for o investimento na formação inicial dos docentes e concretizado, também, sob a forma de melhorias ao nível do seu desempenho, flexibilidade e capacidade de inovação, maior é a rendibilidade e o sucesso da escola. Associado a este conceito de capital humano surge o conceito de capital intelectual, integrando aquele e os conceitos de capital social e organizacional. Esta mera referência a estes conceitos, concorrem, apenas, com o propósito do capital intelectual entrosado nestas dimensões, se assemelhar cada mais ao capital humano do docente e à sua relevância no seio da escola.

De facto, o capital intelectual dos docentes, à luz dos pressupostos e dos conceitos atrás indicados, surge inevitavelmente como o motor do sucesso da escola, pelo que cada vez mais se torna imprescindível avaliar a eficácia das suas competências e práticas educativas e, conseqüentemente constituir a base de estratégias em prol da melhoria e sucesso da escola.

A aprendizagem que fomos adquirindo ao longo do ano letivo foi essencial para nós, enquanto futuros professores. É claro, que durante este ano, deparamos com dilemas e problemas que, com a ajuda incansável da professora orientadora, do orientador da faculdade e do núcleo de estágio, fomos conseguindo ultrapassar, encontrando as melhores estratégias para colmatar falhas e desenvolvendo cada vez mais capacidades.

Podemos concluir que todos os objetivos propostos no início do estágio pedagógico foram agora cumpridos, com muito trabalho, dedicação, esforço e empenho.

Mais uma vez percebemos que o que mais gostamos de fazer é realizar a transmissão de conhecimentos através do processo de ensino e aprendizagem.

É com muito orgulho que nos sentimos realizados não só a nível profissional, como a nível pessoal e é neste momento que nos sentimos preparados para o futuro, enquanto professores de Educação Física.

À laia de reflexão:

“Se tudo o que nos ensinam

Ficasse na nossa mente

De certeza eramos sábios

Mas não seríamos gente.”

Poeta popular anónimo

6. Bibliografia

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Edições Almedina, SA. 2ª edição revista e desenvolvida.

Allal, L. (1989). Estratégias da avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação.

Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física. Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.

Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros horizonte, 3ª edição.

Chatzkel, J. (2004). Greater Phoenix as a Knowledge Capital. *Journal of knowledge Capital*. Vol. 8 Iss: 5. Pp. 61-72.

Darling-Hammond, L. (1997). The right to learning: a blueprint for creating schools that work. São Francisco: Jossey-Bass

Decreto de Lei nº 3/ 2008, 7 de Janeiro

Estrela, M. (2010). Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas. Areal Editores.

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society. Nova Iorque: Teacher Colleges Press; Buckingham: Open University Press.

Mesquita, E. (2011). Competências do Professor. Representações sobre a Formação e a Profissão. Edições Sílabo.

Oliveira, M. (2002). A indisciplina em aulas de Educação Física. Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º Ciclo do ensino básico. Instituto superior Politécnico de Viseu.

Pacheco, J. (1996) Currículo: teoria e praxis. Porto: Porto Editora.

Palma, A., Oliveira, A. e Palma, J. (2010). Educação Física e a Organização Curricular: Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Editora Eduel.

Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sports*, ed. Revue EPS, Paris.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.

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

Pereira, P., Carreiro da Costa, F. e Diniz, J. (1998). A motivação dos alunos para a educação Física. A sua influência no comportamento das aulas. *Horizonte* – vol. XV – nº86.

Pinto, J. (2004). *A avaliação em educação*. Escola Superior de Setúbal (documento policopiado).

Quina, J. (2009). *A Organização do Processo de Ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.

Quina, J., Carreiro da Costa, F. e Diniz, J. (1998). *O Feedback Pedagógico. Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. Intervención en conductas motrices significativas*. (p. 735-747)

Nobre, P. (2012). *Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular em Educação Física. Apontamentos Pedagógicos de apoio ao Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

Ribeiro, L. (1999). *Tipos de avaliação*.

Rosado, A. (2011). *Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social*. In: Rosado, A. & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto* (pp. 9-19). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. FMH edições.

Sarmiento, P. (n.d.). *A demonstração como processo de auto-observação*.

Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V., Leça -Veiga, A., e Alves, E., (1998). *Supervisão Pedagógica em Educação Física*.

Sequeira, P., & Rodrigues, J. (2004). O Comportamento do Treinador de Andebol nos Escalões de Formação. Análise do Feedback e das Decisões Pré-Interactivas no Treino. In V. Ferreira & P. Sarmiento (Eds.), *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo* (pp. 207-222). Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la educación Física*. Colección La Educación Física en... Reforma. INDE publicaciones.

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

Silva, E. (2013). *Didática da Educação Física e Desporto Escolar. Apontamentos Pedagógicos de apoio ao Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

Silva, E., Fachada, M. e Nobre, P. (2014/2015). *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2013 - 2014*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

Sobral, F. e Barreiros, M. (1980). *Fundamentos e Técnicas de Avaliação em Educação Física*. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Coleção educa Professores.

7. ANEXOS

Anexo I – Ficha de Caracterização do Aluno

Anexo II – Plano de Aula

Anexo III – Grelha de Observação de Aulas

Anexo IV – Grelha de Avaliação Diagnóstica

Anexo V – Grelha de Avaliação Formativa

Anexo VI – Grelha de Avaliação Sumativa

Anexo VII – Grelha de Registo referente ao Tema-Problema (Feedback analisado nas filmagens)

Anexo I – Ficha de Caracterização do Aluno

Ficha de caracterização do aluno

Lê a seguinte ficha atentamente e responde a todas as questões apresentadas. Caso tenhas alguma dúvida, coloca-a à professora de modo a preencheres tudo corretamente.

Esta é uma ficha de carácter confidencial, portanto pretende-se que respondas com sinceridade.

1- Perfil do aluno:

- a) Nome Completo: _____

- b) Idade: _____
- c) Género: Feminino _____ Masculino _____
- d) Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____
- e) Peso: _____ Altura: _____
- f) Repetente: Sim ___ Não ___ (se sim, quantas vezes? _____)
- g) Tens algum tipo de deficiência que te condicione a prática de educação física?
Sim ___ Não ___ (se sim, qual(ais)? _____)
- h) Meio de deslocação para a escola (exemplo: a pé, transportes públicos, etc.):

- i) Refeições por dia (sim ou não):
- | | |
|-------------------------|-------------|
| • Pequeno-almoço _____ | Local _____ |
| • Lanche da manhã _____ | Local _____ |
| • Almoço _____ | Local _____ |
| • Lanche da tarde _____ | Local _____ |
| • Jantar _____ | Local _____ |
| • Ceia _____ | Local _____ |

2- Perfil Socioeconómico:

a) Agregado Familiar:

Nome	Filiação	Idade	Habilitações Literárias*	Situação Profissional**

Legenda:

*: 4º ano, 9º ano, 12º ano, ensino superior.

** : Trabalhar por conta própria, trabalhar por conta de outrem, desempregado, domésticos e imigrantes.

3- Educação Física e Desporto:

a) Gostas das aulas de Educação Física?: Sim ___ Não ___

Porquê? Justifica a tua resposta:

b) Quais as modalidades que mais gostas?

c) Quais as modalidades que menos gostas?

d) Praticas algum desporto (federado ou desporto escolar)? Sim ___ Não ___

Sem sim, qual? _____

e) Que importância atribuis às aulas de Educação Física?

Muito importante ___ Importante ___ Indiferente ___ Pouco importante ___

4- Ocupação dos tempos livres:

Coloca cinco dos teus *hobbies* favoritos:

Obrigada pela colaboração,
As professoras estagiárias de Educ. Física

Anexo II – Plano de Aula

Turma: 9ºD	Espaço de Aula: G2	Data: 26/01/2015	Hora: 12h
Nº Aula: 49 e 50	Nº Aula UD: 4 e 5	Duração da Aula: 90´	Nº Alunos Previstos: 20
Unidade Didática: Ginástica de aparelhos			
Objetivos de Aula: Introdução dos elementos gímnicos na trave olímpica: entrada, marcha à frente e à retaguarda, meia volta, pivô, avião e rolamento à frente com MI afastados. Introdução do salto ao eixo e entre			
Função Didática: Introdução			
Recursos Materiais: -Trave; Banco Sueco; Colchões; Boque; Reuter.			

Tempo		Objetivos/ Conteúdos	Descrição da Tarefa/Organização	Critérios de Êxito/ Componentes Críticas	Modelos/ Estilos de Ensino/ Estratégias
T	P				
Parte inicial					
12.10h	5´	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar as presenças; - Apresentar os objectivos da sessão. 	<p>Os alunos, dispostos em meia-lua atentam nas informações da professora.</p> 	Os alunos ouvem atentamente as informações prestadas pela professora.	Adequação da linguagem a utilizar ao nível dos alunos
12.30h	20´	<p>Proporcionar aos alunos um aquecimento que permita o incremento da capacidade cardiovascular;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elevar os níveis fisiológicos dos alunos; -Compreender a colocação dos MI nas posições de engropado e afastados 	<p>Tarefa 1 - Aquecimento</p> <p>A professora seleciona um aluno para apanhar os restantes. O aluno que apanha deve tocar nos outros para os “aprisionar”, que devem ficar no mesmo local parados. Estes são salvos quando um outro colega saltar ao eixo por cima de si, voltando novamente ao jogo.</p> <p>Após terminar o exercício, os alunos executam diferentes tarefas de força: 10 flexões, 10 abdominais, 10 dorsais e 10 burpies.</p> <p>Posteriormente, os alunos realizam exercícios de mobilização articular, comandados pela professora, com ênfase nas articulações que vão estar mais expostas no decorrer da aula.</p>	<p>Corrida contínua sem pausas.</p> <p>Os alunos executam os exercícios, de forma correta, aumentando os seus níveis fisiológicos.</p> <p>Realizar com a máxima correção corporal os exercícios propostos pela professora, respeitando as regras de segurança, evitando situações potencialmente perigosas.</p>	Ensino por comando
Parte Fundamental					

12.50h	20'	<p>Introduzir os elementos: entrada, marcha, meia volta, avião, salto em extensão, pivô e rolamento à frente com MI afastados.</p> <p>-Adquirir a noção de postura corporal numa superfície de maior (banco sueco) ou menor (trave) largura.</p>	<p>Tarefa 2 – Circuito de Estações</p> <p>Estação 1 – Trave Olímpica</p> <p>Metade da turma (10 alunos) estará nesta estação, enquanto os restantes estarão na segunda estação. Nesta estação os alunos deverão efetuar na trave a seguinte sequência:</p> <p>- Entrada a um pé – Marcha à frente – Avião – Meia Volta – Marcha à retaguarda – Rolamento à frente com MI afastados – Meia Volta – Saída com salto em extensão.</p> <p>Nesta estação os alunos deverão efetuar no banco sueco a seguinte sequência:</p> <p>- Entrada a um pé – Marcha à frente – Avião – Meia Volta – Marcha à retaguarda – Rolamento à frente com MI afastados – Meia Volta – Saída com salto em extensão.</p>	<p>Os alunos executam com correção as componentes críticas dos diferentes elementos solicitados pelo professor (anexadas a este plano). Os alunos aguardam a sua vez, respeitando as regras impostas pelo professor. Os alunos demonstram-se responsáveis, evitando situações perigosas que coloquem em causa a sua integridade física e a dos colegas.</p>	Ensino por tarefa
13.10h	20'	<p>-Adquirir a noção de elevação da bacia em coordenação com o apoio das mãos no aparelho (boque) e a passagem dos MI pelos MS.</p> <p>-Adquirir a noção de bloqueio dos ombros, com a repulsão dos MS.</p>	<p>Estação 2 – Saltos no boque</p> <p>Nesta estação os alunos deverão efetuar o salto ao eixo e o salto entre mãos, tentando transpor o aparelho.</p>	<p>As componentes críticas estão na tabela abaixo.</p> <p>Os alunos deverão efetuar com a máxima responsabilidade todos os saltos.</p>	Ensino por tarefa
Parte Final					
13.15h	5'	<p>- Alongamentos;</p> <p>-Considerações Finais.</p>	<p>Um dos alunos realiza os alongamentos para os restantes, enquanto estes prestam atenção às questões da professora.</p>	<p>Os alunos respondem correctamente às questões e respeitam as indicações dos colegas.</p>	Questionamento

Elemento Gímnico	Componentes Críticas
Salto ao eixo (boque)	Realizar corretamente a corrida de balanço com o olhar dirigido para o aparelho; fazer a chamada e a impulsão no reuther com os dois pés em simultâneo; apoio das mãos no boque, com os MS estendidos e os dedos dirigidos para a frente; elevar a bacia e bloqueio dos ombros; afastar os MI em extensão no momento da passagem sobre o boque e impulsão dos MS; elevar o tronco após a passagem sobre o boque; olhar sempre dirigido para a frente; realizar a receção com ligeira flexão dos MI.
Salto entre mãos (boque)	Realizar corretamente a corrida de balanço com o olhar dirigido para o aparelho; fazer a chamada e a impulsão no reuther com os dois pés em simultâneo; apoio das mãos no boque, com os MS estendidos e os dedos dirigidos para a frente; elevar a bacia e bloqueio dos ombros; fletir os MI, puxando os joelhos ao peito no momento da passagem sobre o boque e impulsão dos MS; elevar o tronco após a passagem sobre o boque; olhar sempre dirigido para a frente; realizar a receção com ligeira flexão dos MI.
Marcha	Colocação de um pé à frente do outro (ou atrás); manter o pé livre em flexão plantar (ou extensão dorsal); corpo em extensão; cabeça levantada com o olhar dirigido para a frente; manutenção dos MS em elevação lateral superior
Meia Volta	Colocação de um pé à frente do outro em ponta dos pés; corpo em extensão; cabeça levantada com o olhar dirigido para a frente; rotação sobre o eixo longitudinal no sentido correto; manutenção dos MS em elevação superior.
Avião (trave)	Elevar um dos MI à retaguarda (de forma progressiva e equilibrada); fletir o tronco com os MS estendidos e a cabeça levantada; olhar dirigido para a frente.
Pivot	. Colocar o pé de apoio em posição de meia ponta; utilizar a colaboração dos MS na manutenção do equilíbrio e na aquisição da quantidade de movimento necessária à execução do elemento e no iniciar da rotação; rotação de 360° utilizando um ponto de referência fixo para olhar; tronco em posição vertical.
Rolamento à frente com MI afastados (banco sueco)	Iniciar o movimento com flexão completa dos MI e mãos apoiadas na trave (banco sueco); MS semi fletidos e olhar dirigido para a extremidade da trave; realizar a extensão dos MI elevando a bacia e colocando a cabeça entre os MS de forma a promover o desequilíbrio necessário a uma execução correta; realizar a rotação do corpo sobre a trave (banco sueco), mantendo as mãos fixas à mesma; terminar o movimento sentado sobre a trave (banco sueco).

Fundamentação

O presente plano de aula diz respeito à aula 3ª e 4ª aula de ginástica de aparelhos, onde se vai introduzir os saltos no boque e uma sequência na trave.

No início da aula vai ser explicado aos alunos todos os procedimentos e os cuidados que devem ter na sua realização, pois na ginástica de aparelhos é muito propício a lesões se os alunos não tiverem responsabilidade na sua integridade física e dos seus colegas.

No aquecimento, os alunos para além de incrementarem os seus níveis fisiológicos através de uma corrida também já estão a exercitar o salto ao eixo com os seus colegas, uma progressão para o salto no boque. Depois disso vão realizar trabalho de força e de mobilização articular ao comando da professora, muito importante nesta modalidade e essenciais para que os alunos realizem os elementos com rigor e correção.

Na parte fundamental da aula a turma vai ser dividida em 3 grupos. Um grupo de 10 elementos vai realizar o salto no boque (eixo e entre mãos). Os alunos vão realizar o salto com a ajuda de 2 colegas e sempre com a professora a supervisionar, e quando saltam, ficam a ajudar e assim sucessivamente, para dar oportunidade a todos os alunos de saltar e ajudar. Os outros 10 elementos vão ser subdivididos, 5 para a trave e os outros 5 para o banco sueco, e vão realizar a sequência que lhes foi proposta. A sequência é igual tanto para o banco sueco como a trave mas na trave a dificuldade é maior. Os alunos que tiverem muitos problemas de equilíbrio realizam no banco sueco.

No final da aula, há um balanço final através do questionamento.

Relatório

A aula começou no horário previsto com a explicação dos objetivos da aula, sendo que esta foi de ginástica de aparelhos.

A instrução foi dada de forma clara e sucinta e optei pela demonstração tanto dos saltos como da sequência da trave no início da aula para que os alunos tivessem com mais atenção e não surgissem dúvidas dos exercícios. Para além da demonstração também referi as componentes críticas e as regras de segurança para que a aula decorresse de forma plena.

Na parte inicial o aquecimento foi dinâmico e os alunos mostraram-se empenhados na sua realização, onde eu ia fornecendo feedback acerca das suas posições. Após este aquecimento, os alunos ao meu comando realizaram trabalho de força, onde também ia corrigindo os seus erros.

Na parte fundamental da aula, a turma foi dividida como tinha planeado e os grupos escolhidos tiveram sucesso, pois trabalharam sempre, não havendo comportamentos de desvio ou fora da tarefa. Depois do tempo estipulado os grupos foram trocados e todos os alunos realizaram tanto os saltos no boque como a sequência na trave, o que levou a terem um tempo de empenhamento motor elevado. O meu posicionamento foi correto, porque apesar de estar mais atenta aos alunos que estavam a realizar o salto no boque, estava atenta aos outros grupos e conseguia mostrar que estava sempre presente apesar de não me

encontrar ao lado destes. Consegui fornecer feedbacks de motivação e correção e as transições entre os exercícios foram rápidas e eficazes.

Nos últimos 15 minutos como todos os alunos já tinham realizado os dois elementos e ainda havia tempo, optei por ir para o espaço de fora. Aqui os alunos realizaram técnica de corrida através dos *skippings* e a 1ª e 2ª fase da velocidade. Já se nota uma melhoria dos alunos.

No final da aula houve balanço através do questionamento.

Anexo III – Grelha de Observação de Aulas

Professor Observador:	Bárbara Guimarães	Professor Observado:	
Ano e Turma:	Espaço de Aula:	Data: 2/2/2015	Hora:
Nº Aula:	Nº Aula UD:	Duração da Aula:	Nº Alunos
Unidade Didática:	Função Didática:		

DIMENSÃO		CRITÉRIOS	1	2	3	4	5	NA
INSTRUÇÃO	Informação Inicial	Inicia a aula sem atrasos						
		Verifica, rápida e eficazmente, as presenças						
		Apresenta, com eficácia, os objetivos da aula						
		Cria tarefas relacionadas c/ objetivos anteriores e posteriores da UD						
	Condução da Aula	Posiciona-se e circula corretamente pelo espaço de aula						
		Explica de forma clara a matéria						
		Integra os alunos no processo de ensino						
		Utiliza auxiliares de ensino						
	Qualidade dos <i>Feedbacks</i>	Utiliza frequentemente todo o tipo de <i>Feedback</i>						
		<i>Feedback</i> de forma equitativa pelos grupos de nível						
		Fecha o ciclo de <i>Feedback</i>						
	Conclusão da Aula	Segue a planificação						
Realiza balanço final, recorrendo a questionamento								
Dá a conhecer objetivos posteriores								
GESTÃO	Gestão do Tempo	Gere eficazmente a dinâmica da aula						
		Ajusta exercícios de forma correta e pedagógica						
	Organização / Transição	Elevado tempo de empenhamento motor						
		Transições rápidas e eficazes						
		Rotinas estruturadas com regras de segurança						
		Doseamento correto do tempo das tarefas						
CLIMA / DISCIPLINA	Comunicação / Controlo	Domina a matéria, controlando ativamente os alunos						
		Estimula a superação das capacidades individuais						
		Gere comportamentos desviantes de forma eficaz						
		Interação positiva entre alunos e professor						
	Plano de Aula	Cumpre o plano de aula						

LEGENDA:

1 – FRACO O critério nunca se verifica	2 – INSUFICIENTE O critério verifica-se raramente	3 – SUFICIENTE O critério verifica-se às vezes	4 – BOM O critério verifica-se frequentemente	5 – MUITO BOM O critério verifica-se sempre
--	---	--	---	---

NA – NÃO APLICÁVEL: Não se justifica a utilização do critério.

<i>Relatório (observações a registar)</i>	
<i>Aspeto Positivo</i>	<i>Aspeto Negativo</i>
	-

Anexo IV – Grelha de Avaliação Diagnóstica

N	Salto ao Eixo			Salto entre Mãos			Salto Engrupado			Piruetas			Nível
	I	E	A	I	E	A	I	E	A	I	E	A	
1		X		X				X		X			E
3		X			X			X			X		E
4		X		X				X		X			I
5		X			X			X		X			E
6			X			X		X			X		A
7			X			X			X		X		A
8		X		X				X		X			I
9		X			X			X		X			E
10			X			X		X			X		A
11		X			X			X		X			E
12		X			X			X		X			E
13			X			X			X			X	A
14	X			X				X		X			I
15			X			X						X	A
16		X			X			X			X		E
17		X			X		X			X			I
18		X			X			X			X		E
18	X			X			X			X			I
20		X			X			X		X			E

Elementos	Componentes Críticas
Salto ao Eixo (boque)	Realizar corretamente a corrida de balanço com o olhar dirigido para o aparelho; fazer a chamada e a impulsão no <i>reuther</i> com os dois pés em simultâneo; apoio das mãos no boque, com os MS estendidos e os dedos dirigidos para a frente; elevar a bacia e bloqueio dos ombros; afastar os MI em extensão no momento da passagem sobre o boque e impulsão dos MS; elevar o tronco após a passagem sobre o boque; olhar sempre dirigido para a frente; realizar a recepção com ligeira flexão dos MI.
Salto entre mãos (boque)	Realizar corretamente a corrida de balanço com o olhar dirigido para o aparelho; fazer a chamada e a impulsão no <i>reuther</i> com os dois pés em simultâneo; apoio das mãos no boque, com os MS estendidos e os dedos dirigidos para a frente; elevar a bacia e bloqueio dos ombros; fletir os MI, puxando os joelhos ao peito no momento da passagem sobre o boque e impulsão dos MS; elevar o tronco após a passagem sobre o boque; olhar sempre dirigido para a frente; realizar a recepção com ligeira flexão dos MI.
Salto engrupado (minitrampolim)	Chamada a pés juntos no minitrampolim com flexão dos MI; extensão dos MI na saída do minitrampolim e rápida elevação dos MS; fecho dos MI em relação ao tronco com os MI unidos e fletidos (posição engrupada) no ponto mais alto do voo; abertura rápida (corpo em extensão); recepção em equilíbrio, amortecendo a queda com uma semi-flexão dos MI; terminar com MS em elevação superior.
Pirqueta (minitrampolim)	Coordenar a corrida de balanço com a chamada; chamada a pés juntos no minitrampolim com flexão dos MI; olhar dirigido para a frente; extensão dos MI na saída do minitrampolim e rápida elevação dos MS; rotação de 360° no ponto mais alto do voo; recepção em equilíbrio, amortecendo a queda com uma semi flexão dos MI; terminar com os MS em elevação superior.

Anexo V – Grelha de Avaliação Formativa

Nº	05jan	21jan	26 jan	05 fev	05 mar
	90´	45´	90´	90´	45´
1	Aluna pouca esforçada.	Aluna com dificuldades motoras	Aluna com dificuldades motoras	Aluna que poderia estar mais atenta nas aulas	Avaliação Sumativa
3	Aluna com capacidades motoras	Aluna muito faladora	Aluna faladora	Aluna com capacidades mas não é esforçada	
4	Aluna com dificuldades mas solicita sempre ajuda	Dificuldade no salto entre mãos	Aluna faladora	Aluna que demonstra melhorias	
5	Aluno com boas capacidades motoras mas que se deixa influir	Aluno empenhado nesta aula	Aluno empenhado nesta aula	Aluno com boas capacidades motoras, mas que se distrai e distrai os outros facilmente.	
6	Aluno com boas capacidades motoras mas por vezes é brincalhão.	Aluno que ajuda sempre os colegas	Aluno que ajuda sempre os colegas	Aluno empenhado nas tarefas.	
7	Aluno com boas capacidades motoras. Aluno atento e empenhado.	Aluna empenhada na realização das tarefas.	Aluna empenhada na realização das tarefas.	Aluna que demonstra melhorias, conseguindo realizar o salto no eixo	
8	Aluna com dificuldades	Aluno empenhado mas com dificuldades.	Aluno que tenta superar as suas dificuldades	Aluno que solicita sempre ajuda para melhorar	
9	Aluno empenhado mas com dificuldades.	Aluno empenhado	Aluno empenhado	Aluno empenhado na realização das tarefas	
10	Aluno com boas capacidades motoras	Aluno com dificuldades no salto entre mãos	Aluno com dificuldades no salto entre mãos	Aluno que poderia ter melhor resultados	
11	Aluno com capacidades mas distraído.	Aluno que ajuda os colegas	Aluno que ajuda os colegas	Aluno que tenta superar as suas dificuldades	
12	Aluno empenhado.	Aluna emepnhada	Aluna emepnhada	Aluno com boas capacidades motoras.	
13	Aluno com boas capacidades motoras				

14	Aluno pouco empenhado	Aluno que não tenta superar dificuldades	Aluno que distraí os seus colegas	
15	Aluna com boas capacidades motoras..	Aluna com boas capacidades motoras.	Aluna que praticou a modalidade	
16	Aluna com capacidades distraída	Aluna faladora	Aluna que poderia ter melhor resultados	
17	Aluna com dificuldades	Aluna que não tenta superar as suas dificuldades	Aluna que se recusa a realizar algumas tarefas	
18	Demonstrou um maior empenho no decorrer da aula. Algumas capacidades	Aluna que tenta superar sempre as suas dificuldades	Aluna que solicita ajuda sempre que necessário	
19	Aluna com bastantes dificuldades motoras	Tenta superar as dificuldades.	Aluna que evoluiu e pela primeira vez, conseguiu saltar ao eixo	
20	Aluno empenhado	Aluno respeitador.	Aluno que melhorou bastante	

Anexo VI – Grelha de Avaliação Sumativa

N	BOQUE		MINITRAMPOLIM				TRAVE						Nota Final da UD
	Salto ao Eixo	Salto entre Mãos	Extensão	Engrupado	Carpa	Piruetas	Entada	Marcha	Avião	1/2 Volta	Rolamento	Saída	
1	3+	2	3+	3	3	2+	3	4	4	3	0	3	3
3	5	4+	5	4+	5	3+	4	4	4	4	3	4	4
4	3+	3	3+	3+	3	3	3+	4-	3+	3	0	4	4
5	4-	4	4	4	4	3+	4	3+	4	4	0	4	4
6	4	5	4	4	4-	4	3	3	3	3	0	3	4
7	5	5	4+	4+	4-	4	4	4	4	4	3	4	4
8	4	2	3+	4	3	3	3+	3+	4-	3+	0	4	4
9	3	2	3	3+	3	3	3	3	3	3	0	3	3
10	4+	5	4+	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
11	3	2	3+	3+	3	3	3	3	3	3	0	4	3
12	4	4	3+	4	3	3	4	4	4	4+	0	4	4
13	5	3	4+	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5
14	3	2	3	3	3-	2+	3	3	3	3	0	3	3
15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
16	4	3	4	4	4	3+	4	4	4	4	3	4	4
17	4	2	3+	4	3+	3-	4	4	4	4	0	4	4
18	4	3	4	4	4	3+	4	4	4	4	3	4	4
19	3	2	3	3	3-	2+	4	3	3	3	0	4	3
20	4	4	4	3	3-	2+	3	3	3	3	0	3	3

- 0- Não realiza o elemento (nível introdutório);
- 1- Procura realizar o elemento, mas não o consegue concretizar (nível introdutório);
- 2- Realiza o elemento com algumas dificuldades (nível introdutório);
- 3- Realiza o elemento completo mas com algumas incorreções (nível elementar);
- 4- Realiza o elemento completo com poucas incorreções (nível avançado);
- 5- Realiza o elemento com total correção (nível avançado).

Saltos/ Elementos	Componentes Críticas
Salto ao Eixo (boque)	Realizar corretamente a corrida de balanço com o olhar dirigido para o aparelho; fazer a chamada e a impulsão no <i>reuther</i> com os dois pés em simultâneo; apoio das mãos no boque, com os MS estendidos e os dedos dirigidos para a frente; elevar a bacia e bloqueio dos ombros; afastar os MI em extensão no momento da passagem sobre o boque e impulsão dos MS; elevar o tronco após a passagem sobre o boque; olhar sempre dirigido para a frente; realizar a receção com ligeira flexão dos MI.
Salto entre Mãos (boque)	Realizar corretamente a corrida de balanço com o olhar dirigido para o aparelho; fazer a chamada e a impulsão no <i>reuther</i> com os dois pés em simultâneo; apoio das mãos no boque, com os MS estendidos e os dedos dirigidos para a frente; elevar a bacia e bloqueio dos ombros; fletir os MI, puxando os joelhos ao peito no momento da passagem sobre o boque e impulsão dos MS; elevar o tronco após a passagem sobre o boque; olhar sempre dirigido para a frente; realizar a receção com ligeira flexão dos MI.
Salto em Extensão (minitrampolim)	Coordenar a corrida de balanço com pré-chamada e chamada; chamada a pés juntos no minitrampolim com flexão dos MI; olhar dirigido para a frente; extensão dos MI na saída do minitrampolim e rápida elevação dos MS; terminar com os MS em elevação superior.
Salto Engrupado (minitrampolim)	Chamada a pés juntos no minitrampolim com flexão dos MI; extensão dos MI na saída do minitrampolim e rápida elevação dos MS; fecho dos MI em relação ao tronco com os MI unidos e fletidos (posição engrupada) no ponto mais alto do voo; abertura rápida (corpo em extensão); receção em equilíbrio, amortecendo a queda com uma semi-flexão dos MI; terminar com MS em elevação superior.
Salto Encarpado (minitrampolim)	Chamada energética com pés paralelos e ligeiramente afastados, joelhos em semi-flexão no centro do trampolim e ombros ligeiramente recuados em relação ao apoio dos pés; no ponto mais alto do voo, realizar a “espargata” frontal, com os braços estendidos na direção dos pés; as costas devem inclinar-se ligeiramente à frente e os MI devem subir para o plano horizontal; abertura rápida da posição para a receção, que deve ser equilibrada, a pés juntos e com uma ligeira flexão dos MI no momento do contato dos pés no solo; finalização na posição de sentido, com uma rápida elevação ântero-superior dos MS e forte extensão dos MI.
½ Pirueta (minitrampolim)	Coordenar a corrida de balanço com a chamada; chamada a pés juntos no minitrampolim com flexão dos MI; olhar dirigido para a frente; extensão dos MI na saída do minitrampolim e rápida elevação dos MS; rotação de 360° no ponto mais alto do voo; receção em equilíbrio, amortecendo a queda com uma semi flexão dos MI; terminar com os MS em elevação superior.
Entrada a um pé (trave)	Apoio de um pé no chão; com um pequeno salto, apoiar o outro pé sobre a trave; com a ajuda dos MS, elevar o corpo sobre esse MI e colocar depois o outro pé sobre a trave.
Marcha (trave)	Colocação de um pé à frente do outro (ou atrás); manter o pé livre em flexão plantar (ou extensão dorsal); corpo em extensão; cabeça levantada com o olhar dirigido para a frente; manutenção dos MS em extensão lateral superior.
Avião (trave)	Elevar um dos MI à retaguarda (de forma progressiva e equilibrada); fletir o tronco com os MS estendidos e a cabeça levantada; olhar dirigido para a frente.

½ Volta (trave)	Colocação de um pé à frente do outro em ponta dos pés; corpo em extensão; cabeça levantada com o olhar dirigido para a frente; rotação sobre o eixo longitudinal no sentido correto;
Rolamento à frente pernas afastadas (trave)	Iniciar o movimento com flexão completa dos MI e mãos apoiadas na trave; MS semi fletidos e olhar dirigido para a extremidade da trave; realizar a extensão dos MI elevando a bacia e colocando a cabeça entre os MS de forma a promover o desequilíbrio necessário a uma execução correta; realizar a rotação do corpo sobre a trave, mantendo as mãos fixas à mesma; terminar o movimento sentado sobre a trave.

Anexo VII – Grelha de Registo referente ao Tema-Problema (Feedback analisado nas filmagens)

Turma: 9ºD	Espaco de Aula: G2	Data: 20/10/2014	Hora: 12h
Nº Aula: 16 e 17	Nº Aula UD: 4 e 5	Duração da Aula: 90'	Nº Alunos Previstos: 19
Unidade Didática: Ginástica de Solo			
Objetivos de Aula: exercitação dos elementos gímnicos: rolamento à frente (saída com membros inferiores afastados e juntos); rolamento à retaguarda (saída com membros inferiores afastados e juntos) e roda, avião e ponte. Abordagem de alguns elementos			
Função Didática: Exercitação			
Recursos Materiais: 10 Colchões; Cones; Auxiliares de Ensino; 20 Questionários.			

	OBJETIVO				FORMA				DIREÇÃO			MOMENTO			AFETIVIDADE	
	Avanç.	Prescr.	Deser.	Interrog.	Auditivos	Visuais	Quiest	Mistos	Aluno	Grupo	Turma	Antes	Durante	Após	Positivo	Negativo
1		X			X				X				X		X	
2		X						X	X				X		X	
3				X	X				X					X	X	
4		X			X				X					X	X	
5		X			X				X			X				X
6			X					X	X				X			X
7	X				X				X					X	X	
8			X		X				X					X	X	
9		X			X				X				X			X
10		X			X				X				X			X
11		X						X	X					X	X	
12		X				X			X				X		X	
...			X		X				X					X	X	