



David José Gonçalves Barreiros

RELATÓRIO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE
FRANCISCO RODRIGUES LOBO JUNTO DA TURMA I DO 10º ANO NO ANO LETIVO
2017/2018

Feedback Pedagógico em Educação Física: perceção e contributo do feedback prescritivo no
desempenho do serviço por baixo de Voleibol na turma do 10ºI

Relatório de Estágio em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Paulo Renato Bernardes
Nobre e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra

junho 2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FCDEF FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

David José Gonçalves Barreiros

Nº 2016197996

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO RODRIGUES LOBO
JUNTO DA TURMA I DO 10º ANO NO ANO LETIVO 2017/2018

Feedback Pedagógico em Educação Física: perceção e contributo do feedback
prescritivo no desempenho do serviço por baixo na turma do 10º I

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

Orientador: Professor Doutor Paulo Nobre

Coimbra, 2018

Esta obra deve ser citada como:

Barreiros, D. (2018). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Francisco Rodrigues Lobo junto da turma I do 10º ano no ano letivo 2017/2018*. Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, David José Gonçalves Barreiros, aluno nº. 2016197996 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº. 28, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC de 23 de agosto de 2013.

14 de junho de 2018

David José Gonçalves Barreiros

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, tenho de agradecer aos meus pais, pois sem eles, tudo isto era impensável. Graças ao vosso esforço e dedicação foi possível concretizar este meu sonho.

À Raquel Lobo pela paciência que teve durante estes dois últimos anos e por todo o apoio que me tem dado, sendo o meu braço direito nos momentos menos bons.

Aos meus verdadeiros amigos, que me motivaram todos os dias e que me acompanharam durante este meu percurso académico.

Ao meu amigo e antigo professor Paulo Lopes, que me mostrou o que é ser bom professor de Educação Física e contribuiu para a minha vinda para a FCDEF.

Aos meus pequenos futebolistas, que de uma maneira ou de outra conseguem alegrar o meu dia e fazem com que aumente a minha vontade em ensinar.

Aos meus colegas de mestrado que me acolheram de braços abertos aqui na FCDEF.

À minha colega de estágio, Jessica Pedreiras pelo laço de amizade que criámos, pela motivação que transmitiu, pelas críticas que realizou e por ter contribuído para a minha evolução.

Ao professor e orientador João Ribeiro, que para além de toda a alegria e prazer que demonstra no seu quotidiano escolar, conseguiu transmitir-me inúmeros conhecimentos sobre Educação Física, contribuindo imensamente para a minha formação. Um grande obrigado.

Ao Professor Doutor Paulo Nobre, pela disponibilidade demonstrada, pela orientação e transmissão de conhecimentos bastantes úteis nesta etapa.

À Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo que permitiu a realização deste estágio.

E a toda a turma do 10º I por todos os momentos que partilhámos e toda a exigência inculcada. Ficarão para sempre na minha memória.

RESUMO

Em todas as áreas de formação na Educação é necessário recorrer a um ano de Estágio Pedagógico para exercer esta função. Todo este percurso é entendido como o grande momento de formação que todo o aluno de Educação Física aguarda com enorme entusiasmo.

É como parte final do Estágio Pedagógico que surge este relatório, representando todos os conhecimentos adquiridos neste último ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Com este documento é pretendido refletir sobre todas as experiências, dificuldades e sucessos presenciados durante este longo período. Aqui, procuramos contextualizar a prática pedagógica levada a cabo no Estágio Pedagógico em Educação Física na Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo de Leiria, no ano letivo 2017/2018.

Uma vez que o feedback pedagógico se torna essencial no desenvolvimento de aprendizagens, de forma a entender melhor esta área e desenvolver ferramentas que contribuam para melhores intervenções, será abordado o estudo efetuado com a turma I do 10º ano de escolaridade sobre esta temática. Objetivou-se compreender qual o feedback que facilita a perceção da informação por parte dos alunos da turma, bem como o efeito que este apresenta no desempenho motor da ação de serviço por baixo no Voleibol. Os dados mostram que o feedback prescritivo contribui para a melhoria no desempenho motor dos alunos na ação em causa. Este estudo possibilitou melhorias na intervenção de aula, contribuindo para uma melhor formação.

Palavras-chave: Educação, Estágio Pedagógico, Educação Física, Feedback Pedagógico, Desempenho Motor

ABSTRAT

In all areas of training in Education it's necessary to have a year of Teacher Training to perform this function. All this course is understood as the great moment of formation that every student of Physical Education waits for with great enthusiasm.

It's as a final part of the Teacher Training that this report appears, representing all the knowledge acquired in this last year of the Master in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education. With this document it's intended to reflect on all the experiences, difficulties and successes witnessed during this long period. Here, we seek to contextualize the pedagogical practice carried out in the Teacher Training in Physical Education at the Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo in Leiria, in the school year of 2017/2018.

Once the Pedagogical Feedback becomes essential in the development of learning, in order to better understanding in this area and develop tools that contribute to better interventions, the study will be approached with the class I of the 10th grade on this matter. The objective was to understand wich feedback that facilitates the perception of the information by the students of the class, as well as the effect that this presents in the motor performance of the underhand service action in Volleyball. The data show that the prescriptive feedback contributes to the improvement in the motor performance of the students in the action in question. This study allowed for improvements in classroom intervention, contributing to a better training.

Keywords: Education, Teacher Training, Physical Education, Pedagogical Feedback, Motor Performance

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Género dos participantes.....	41
Tabela 2 - Idades dos participantes.....	42
Tabela 3 - Categorização do comportamento observado	43
Tabela 6 - Perceção do feedback tendo em conta o momento de emissão.....	44
Tabela 7 - Perceção do feedback tendo em conta o objetivo de informação.	45
Tabela 8 - Perceção do feedback tendo em conta a forma da informação.	45
Tabela 9 - Perceção do feedback tendo em conta a direção da informação.....	46
Tabela 10 - Perceção da informação com uso de expressões/ palavras-chave vs linguagem técnica.....	46
Tabela 11 - Preferência da informação com uso de expressões/ palavras-chave vs linguagem técnica.....	47
Tabela 12 -Melhoria no desempenho com uso de expressões/ palavras-chave vs linguagem técnica.....	47
Tabela 13 - Quantidade de feedbacks emitidos por aula.....	48
Tabela 14 - Quantificação dos tempos de aula.....	48
Tabela 15 - Efeito do feedback do professor.....	49
Tabela 16 - Compreensão da informação recorrendo a feedbacks prescritivos com frases-chave.....	50
Tabela 17 - Como o aluno compreende melhor a informação	50
Tabela 18 - Erros e feedbacks da aula 1	51
Tabela 19 - Erros e feedbacks da aula 2.....	52
Tabela 20 - Erros e feedbacks da aula 3	53
Tabela 21 - Relação da perceção do feedback com a resposta obtida.	56

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de feedback emitido de acordo com as frases-chave definidas.....	54
Gráfico 2 - Efeitos de feedback emitido no total das três aulas lecionadas.	55
Gráfico 3 – Quantidade de efeitos dos feedbacks indicados de acordo com a sua resposta do aluno.....	55

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	2
1.1- SER PROFESSOR.....	2
1.2 - O NÚCLEO DE ESTÁGIO	3
1.3 - O GRUPO DE RECRUTAMENTO	4
1.3.1 – OPÇÕES DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	5
1.4 - CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR	5
1.5 - CARATERIZAÇÃO DA TURMA.....	6
CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	7
2- ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM - ÁREA 1	8
2.1 – PLANEAMENTO	8
2.1.1 – PLANO ANUAL.....	9
2.1.2 – UNIDADES DIDÁTICAS	12
2.1.3 – PLANOS DE AULA	18
2.2- REALIZAÇÃO	20
2.2.1 – INSTRUÇÃO	20
2.2.2 – GESTÃO	24
2.2.3 – CLIMA E DISCIPLINA	25
2.2.4 – DECISÕES DE AJUSTAMENTO	27
2.3 – AVALIAÇÃO	27
2.3.1- AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	29
2.3.2- AVALIAÇÃO FORMATIVA	30
2.3.3 – AVALIAÇÃO SUMATIVA	31
3 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR - ÁREA 2	32
4- PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS - ÁREA 3	34
5 – ÉTICA PROFISSIONAL - ÁREA 4.....	36
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA	37
1- ENQUADRAMENTO.....	37
1.1 - FUNÇÕES DO FEEDBACK	38
2- PROBLEMA E OBJETIVOS DE ESTUDO	41
3- METODOLOGIA	41
3.1- PARTICIPANTES.....	41
3.2- PROCEDIMENTOS UTILIZADOS	42

3.4- INSTRUMENTOS.....	43
4- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	44
4.1- PERCEÇÃO DO FEEDBACK.....	44
4.3- QUANTIFICAÇÃO DE TEMPOS E DE FEEDBACKS	47
4.4- EFEITOS DO FEEDBACK.....	49
4.6- RELAÇÃO ENTRE PERCEÇÃO DE FEEDBACK E EFEITO NO DESEMPENHO DO ALUNO	54
5- DISCUSSÃO DE RESULTADOS	56
6- CONCLUSÃO DO ESTUDO.....	58
CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO	61
BIBLIOGRAFIA.....	63
ANEXOS.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS

EP: Estágio Pedagógico

DEFDE: Departamento de Educação Física e Desporto Escolar

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade(s) Didática(s)

INTRODUÇÃO

O presente relatório final de estágio surge como produto final da unidade curricular de Estágio Pedagógico (EP), inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Com este, pretende-se refletir sobre todo o processo de prática profissional e das aprendizagens desenvolvidas na Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo em Leiria. O estágio desenvolvido possibilita a aplicação de todos os conhecimentos e práticas adquiridas no processo de formação do futuro professor. É ao longo deste ano letivo que o professor estagiário evolui na sua prática pedagógica, uma vez que é colocado numa situação real de ensino. Neste longo e exaustivo EP são proporcionadas inúmeras experiências que permitem a evolução do professor estagiário enquanto futuro docente da disciplina de Educação Física, tornando-o um melhor profissional, quer eclético como reflexivo.

“A passagem a estagiário significa uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes fatores de socialização o contexto prática em que se passa a atuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar” (Pacheco, 1995, citado por Lima, 2014).

Desta feita, o EP é visto como algo de extrema importância, sendo referido por Lima (2014) como o momento “onde o estagiário mais socializa e constrói a sua identidade como futuro professor de Educação Física, provocando-lhe comportamentos de adaptação.”

Este documento visa abordar e evidenciar todas as práticas desenvolvidas no decorrer do EP. Como tal, este relatório segue uma estrutura definida, onde primeiramente será realizado uma contextualização da prática, indicando as expectativas e opções iniciais e ainda as experiências vivenciadas. Posteriormente, será realizado uma reflexão crítica dos procedimentos adotados que sustentaram a intervenção pedagógica para a turma lecionada, bem como um balanço de todo o percurso realizado. Será abordado também, o aprofundamento de um tema que se enquadra na intervenção pedagógica de uma problemática evidenciada no decorrer do estágio. O tema retratado incide no feedback pedagógico e no seu contributo para o desempenho motor.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1.1- SER PROFESSOR

Desde o início do ingresso ao ensino superior na área da Educação Física, que um aluno aspira pelo dia em que se torna professor. Todo o percurso de formação é realizado com cuidado, sempre com vista a um futuro melhor da Educação Física. São tidos em conta exemplos a seguir e outros a evitar, mas sempre com o mesmo objetivo: ser docente da disciplina de Educação Física.

Após o primeiro ciclo de estudos no ensino superior, surge o segundo. Assim que é iniciado este ciclo, começamos a discutir e a por em prática tudo o que foi abordado na licenciatura. É desta forma que vamos antevendo a chegada do EP e surgem as dúvidas sobre se estamos ou não aptos para o desafio.

O EP é a tarefa que finda o percurso académico de quem objetiva ser um profissional em Educação Física. Como tal, adivinha-se que seja bastante árdua e de bastante responsabilidade. Sendo assim, esta deve ser encarada como um enorme desafio, em que deve ser superado com brio e satisfação. Mesmo tendo em conta alguma experiência adquirida na lecionação de Atividades de Enriquecimento Curricular no âmbito da Atividade Física e Desportiva e no Treino Desportivo, o EP é visto com algo novo e diferente do contexto escolar já conhecido. O ensino secundário é bastante diferente do 1º ciclo do ensino básico, não só devido às idades dos alunos, mas também a todo o meio envolvente e currículo da disciplina.

O sonho e a paixão de lecionar, de poder transmitir e partilhar aprendizagens acompanhou-nos desde o primeiro dia, permitindo ultrapassar o sentimento de insegurança existente no início do EP e permanecendo viva a ideia de conquistar todos os objetivos traçados.

Para a determinação desses objetivos, foi realizado um Plano Individual de Formação (PIF). Neste, para além dos objetivos, foram indicados os pontos fortes e fracos que inicialmente integravam a nossa capacidade de lecionar e planear. Também as estratégias para vencer essas dificuldades iniciais foram incluídas nesse documento, onde o contributo dos professores orientadores foi algo fulcral na superação das mesmas. A transmissão de conhecimento e aconselhamento sobre métodos e estratégias quer de planeamento como de intervenção por parte dos professores orientadores é um aspeto chave na melhoria do desempenho docente enquanto professor estagiário.

A definição de objetivos incluída no PIF foi centrada na promoção de aprendizagens tendo em conta o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e os conhecimentos adquiridos durante toda a formação, procurando potenciar ganhos nas capacidades físicas e cognitivas dos alunos nas várias matérias a abordar, corresponder com sucesso ao perfil de bom docente e cumprindo com as normas éticas relacionadas com esta profissão. Criar um clima de ensino ótimo para a prática de Educação Física e que favoreça a aquisição de aprendizagens foi outro dos objetivos incluídos no PFI.

As dificuldades iniciais descritas anteriormente podem não corresponder à realidade, uma vez que iniciando o estágio deparamo-nos com situações que outrora pensávamos estar resolvidas. Surgem então inúmeras dúvidas que pretendem dificultar a nossa ação como professores, mas que sem elas não teríamos evoluído. Dúvidas estas desde as questões de planeamento, mais propriamente à definição de objetivos e extensão de conteúdos, às questões de avaliação, passando pelas questões de diferenciação pedagógica. Todas as reflexões em Núcleo de estágio, bem como a bibliografia lida tornaram-se úteis para a superação das dificuldades. O bom clima do Núcleo de estágio, alicerçado a uma boa capacidade crítica e reflexiva dos vários elementos auxiliou as reflexões realizadas, tornando-se esta uma boa estratégia para superar as nossas lacunas.

1.2 - O NÚCLEO DE ESTÁGIO

O Núcleo de EP inicialmente era constituído por três alunos do segundo ano de mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Contudo, ainda nas primeiras semanas, um dos constituintes deste Núcleo acabou por abandonar o estágio e como consequência este núcleo ficou reduzido a dois elementos.

Ambos os elementos do Núcleo já se conheciam minimamente, uma vez que já tinham trabalho em grupo no segundo semestre do primeiro ano do mestrado.

Ambos os professores estagiários ambicionam ser professores de Educação Física numa escola pública, pelo que encararam este ano letivo com uma grande determinação.

O início do EP foi um pouco atribulado, não só por ser um núcleo de estágio novo, mas também devido a alguns contratemplos da escola. Esta fase inicial foi superada devido principalmente à capacidade de organização, cooperação e responsabilidade de ambos os

elementos. Estas características permitiram assim elaborar as tarefas e cumprir com os objetivos propostos. A capacidade reflexiva e espírito crítico apresentado ao longo do estágio permitiu também um bom trabalho de equipa, onde, mesmo apresentando opiniões diferentes, foi possível alcançar objetivos comuns.

Nos momentos iniciais do estágio foi definida a estrutura de alguns dos documentos de planeamento que posteriormente sofreram alterações, mais propriamente dos planos de aula e relatórios de reflexão (Anexo 1). Com o decorrer do ano letivo, o núcleo adotou uma grelha de observação de aula em conjunto com o orientador da FCDEF (Anexo 2).

1.3 - O GRUPO DE RECRUTAMENTO

Na Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo é utilizado a denominação de Departamento de Educação Física e Desporto Escolar (DEFDE), estando esta implicada no Regulamento Interno.

Com a chegada de dois novos elementos, os professores estagiários, o DEFDE da escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo passou a ser constituído por dez professores de Educação Física e dois professores estagiários. A vinda dos professores estagiários permitiu ao DEFDE relembrar os tempos difíceis de estágio, pelo que, desde o início que fomos muito bem acolhidos pelos mesmos. Mesmo sendo uma novidade para a escola, fomos bem integrados, onde todos os professores se disponibilizaram para ajudar no que fosse necessário. E foi assim, que desde o início do ano, os vários professores foram partilhando ideias e experiências, aconselhando-nos em algumas situações. Neste último caso, é de salientar a posição do orientador de escola professor João Ribeiro, a do professor Rui Sousa e do professor Acácio Domingues, que com as suas particularidades e as suas próprias conceções de Educação Física, contribuíram de certa forma para a nossa evolução. Todo este ambiente positivo contribuiu para a nossa evolução enquanto profissionais, estimulando a coesão de grupo e a adaptabilidade em diversos momentos.

O momento alto de auxílio e empenho total por parte do DEFDE nas tarefas do Núcleo de estágio foi revelado na atividade organizada pelo Núcleo. Todos os professores demonstraram-se recetivos à ideia da atividade, mostrando uma enorme disponibilidade e contribuindo para o sucesso da mesma.

1.3.1 – OPÇÕES DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na primeira reunião de DEFDE ficámos a conhecer algumas das opções do mesmo. Este, concebeu uma série de documentos que facultou ao Núcleo de estágio para uma melhor organização do ano letivo. O sistema de rotações dos espaços (Anexo 3) foi definido no início do ano letivo por parte do coordenador do Departamento. Para uma melhor organização das matérias, o grupo criou um documento com o currículo da disciplina na escola, definindo tanto as matérias, como os conteúdos a abordar nos diferentes anos de escolaridade. Este currículo da disciplina, tem por base as matérias definidas no PNEF, os espaços para a lecionação da Educação Física e o tempo considerado necessário para cada matéria de forma a que seja possível uma correta avaliação dos conteúdos abordados. Em DEFDE, foi definido também, um protocolo de avaliação diagnóstica para as várias matérias.

As datas de atividades a realizar são definidas também em Departamento, bem como a definição de três momentos de avaliação da aptidão física através da bateria de testes do FITescola. Para estes três momentos de avaliação da aptidão física, foram selecionados quais os testes a utilizar, tendo por base os testes da bateria do FITescola. Foram apenas selecionados os testes referentes à aptidão aeróbia (teste do vaivém), aptidão muscular do tronco (teste de abdominais), aptidão muscular dos membros inferiores (salto horizontal) e teste da composição corporal (IMC).

Está uniformizado no DEFDE a utilização de um documento de autoavaliação a entregar aos alunos no final de cada período. Neste, estão definidos uma série de critérios que permitem ao aluno posicionar-se tendo em conta o seu desempenho ao longo do período. Com este documento, cada professor obtém a perceção do aluno sobre o seu desempenho, podendo ser necessário um maior cuidado na instrução sobre que metas atingir.

1.4 - CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

De forma a iniciar a contextualização do trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo, será realizado uma primeira contextualização do local onde decorreu o estágio. O núcleo de estágio lecionou duas turmas da escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo em Leiria. A cidade de Leiria é neste momento uma cidade em enorme crescimento, sendo visível toda a sua evolução nos últimos anos. Leiria pertence à região centro e é a própria capital de distrito.

Relativamente à educação, nesta cidade para além das inúmeras escolas básicas de 1º, 2º e 3º ciclo, existem ainda a Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo, a Escola Secundária

de Domingos Sequeira, a Escola Secundária de Afonso Lopes Vieira e a Escola Básica e Secundária Henrique Sommer, perfazendo um total de quatro escolas Secundárias. Para além disto, a cidade de Leiria ainda possui Ensino Superior, nomeadamente o Instituto Politécnico de Leiria.

A escola Francisco Rodrigues Lobo, criada em 1844, sofreu várias alterações ao longo dos anos, quer a nível de denominação, como a nível espacial. Desde 1964 que o edifício da escola se encontra espaço atual. Esta é uma escola de ensino secundário, que no início do ano letivo 2017/2018 contava com cerca de 1400 alunos. Relativamente à oferta formativa, a escola apresenta uma série de cursos profissionais e de cursos científico-humanístico. Dentro dos cursos profissionais, a escola oferece um leque variado de opções, desde o curso de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Design de Interiores e Exteriores, Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar, Técnico de Turismo e Técnico de Análise Laboratorial. Relativamente aos cursos científico-humanísticos, existe na escola o curso de Artes Visuais, Línguas e Humanidades e Ciências e Tecnologias.

Relativamente à prática de Educação Física, a escola possui quatro espaços diferentes, sendo estes o pavilhão Polidesportivo, o Ginásio, o campo de jogos Exterior e a Pista de Atletismo com caixa de saltos. A nível de materiais, é possível indicar que estes encontram-se num estado considerado razoável. A maioria dos materiais está apta para utilização, mas existe um número considerável a necessitar de remodelação. Este ponto, surge como entrave em algumas matérias da disciplina, dificultando as opções relativamente à abordagem de algumas matérias e também o modo de organização das tarefas de aula. Contudo, é possível seguir o Plano Curricular da escola definido, pois este já tem em conta estes aspetos.

1.5 - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Todo este EP foi realizado junto da turma do 10º I, uma turma do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. Esta é uma turma composta inicialmente por trinta alunos, onde apenas vinte e sete estavam inscritos na disciplina de Educação Física, dos quais doze são do sexo masculino e quinze do sexo feminino. A média de idades dos alunos inscritos na disciplina é de 15,16. Com o decorrer do ano letivo, dois alunos foram transferidos de escola, diminuindo o número total de alunos da turma e também os inscritos na disciplina de Educação Física. Existe uma aluna com atestado médico que a impossibilitou da prática de atividade física

e desportiva durante todo o ano letivo, pelo que, foram adotadas estratégias para a sua inclusão nas aulas.

Do total de alunos inscritos na disciplina, apenas dois já reprovaram em algum ano letivo durante o seu percurso escolar. Esta é uma turma que na sua maioria apresenta gosto pela disciplina, reconhecendo a sua importância. Contudo, nem todos são fisicamente ativos, não praticando atividade física ou algum desporto federado.

Mesmo demonstrando gosto pela disciplina, as primeiras aulas do ano não foram tarefa fácil, onde foi constatado algum nível de indisciplina e falta de empenho. Após aplicação de um inquérito relativo à unidade curricular de Investigação-Ação, percebeu-se que as condições anteriormente descritas se deveram sobretudo ao gosto pela primeira Unidade Didática (UD). Com o decorrer do tempo estes aspetos foram desvanecendo, principalmente, quando os focos principais de indisciplina foram transferidos. Com o surgimento de novas matérias, a turma foi melhorando o seu interesse e empenho, potenciando o bom clima de aula e facilitando a comunicação entre professor estagiário e os alunos. Este facto pode estar relacionado com a evolução do professor estagiário.

A turma em questão, apresentou um nível inicial um pouco abaixo das expectativas para uma turma do 10º ano de escolaridade, encontrando-se num nível de Introdutório nas várias matérias abordadas. Este é um nível consideravelmente baixo quando comparado com o definido nos Programas Nacionais de Educação Física, uma vez que para este ano, os objetivos apontam para um nível Parte do Avançado. A grande dificuldade dos alunos foi observada nas matérias de Voleibol e Badminton, sendo registado um nível inferior ao Introdutório (Anexo 3)

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste ponto será realizado uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida durante todo o percurso de estágio. Esta prática engloba três áreas distintas, as atividades de ensino-aprendizagem, as atividades de organização e gestão escolar e ainda os projetos e parcerias educativas. Neste campo, pode ainda ser incluída uma outra área, correspondendo esta à ética profissional.

Será realizado primeiramente um enquadramento do tópico e posteriormente a reflexão sobre a prática.

2- ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM - ÁREA 1

Esta é a área fulcral da prática docente. Aqui, é pretendido que o estagiário desenvolva e adquira competências de planeamento e condução de ensino, bem como de avaliação. (Ribeiro Silva, Fachada & Nobre, 2017-18).

Ensinar não se prende apenas por dominar as matérias da disciplina. É necessário um conjunto competências relacionadas com as dimensões de intervenção pedagógica. A interligação das dimensões de Instrução, Gestão, Clima e Disciplina, permitem desenvolver características dos professores que possibilitam atingir um ensino eficaz, relacionando o dominamos, o que pretendemos e necessitamos de ensinar em função dos alunos, qual o melhor método para o fazer e quais as estratégias a adotar (Sarmiento, 2004).

2.1 – PLANEAMENTO

Por planeamento entendemos todo o processo de preparação inicial a adotar para atingir determinado fim. Pode ser visto como um projeto e como tal adaptado em ao longo do tempo.

Relacionando este conceito com a educação, Capel (2010) indica que, *“Effective planning is at the heart of effective learning and teaching.”*

Tal com descrito anteriormente, para desenvolver o ensino é necessário ter em consideração o que realmente pretendemos e necessitamos de ensinar, como tal, e concordando com Bento (1987), citado por Quina (2009). é necessário formular e ordenar uma série de objetivos para atingir o pretendido, onde estes devem ter em conta as condições existentes (pessoas, espaços, materiais e o tempo).

Já Januário (1992), define planeamento “como o processo de produção de um plano, enquanto que plano será, logicamente, o produto desse processo.”

Esta reestruturação advém da capacidade que o professor possui para ajustar o que foi inicialmente preparado, seguindo uma lógica coerente. Contudo, será sempre mais fácil ajustar o planeamento de nível micro, uma vez que este está relacionado ao professor de Educação Física e à sua turma. Planear, engloba precaver riscos e procurar um contexto que permita ao aluno desenvolver de forma segura as suas aprendizagens (Macfayden, 2010).

2.1.1 – PLANO ANUAL

Esta foi uma das primeiras tarefas de planeamento que o núcleo teve de executar, de forma a organizar de uma forma geral a estrutura das matérias ao longo do ano, bem como conhecer um pouco melhor o local de estágio. As decisões que são tomadas devem ser pensadas e refletidas, não devendo acontecer aleatoriamente, onde caso necessário devem ser alteradas de acordo com os objetivos traçados (Bento, 2003, citado por Quina, 2009; Sarmiento, 2004).

Tendo em conta o descrito anteriormente, o plano anual começou a ser construído tendo por base o currículo de Educação Física da escola, o sistema de rotação dos espaços e os materiais existentes na escola. Desta feita, as matérias foram distribuídas ao longo dos períodos de utilização dos vários espaços de aula, de forma a ir ao encontro com um dos princípios definido pelo DEFDE no documento Orientador dos Critérios de Avaliação: “Só serão realizados momentos de avaliação psicomotora de carácter sumativo nas matérias que forem abordadas num número mínimo de 9 aulas”.

A criação do documento de Composição Curricular Triannual, define as matérias a abordar por ano letivo. Resta então ao professor, saber estruturar e definir o tempo necessário para lecionação de cada uma. É através da construção do plano anual que se pretende esquematizar as matérias a abordar. Este apresenta assim uma função de orientação do ensino a desenvolver, podendo sofrer alterações ao longo do tempo, pois depende das reflexões realizadas. Esta organização das matérias tem por vista uma adequação de conteúdos a abordar, com o objetivo de apresentar a maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Sendo este o primeiro momento de planeamento, deve, tal como todos os outros, ser rigoroso, possível de aplicar e abrangente, permitindo concretizar o definido no documento orientador. De acordo com Capel (2010), a experiência do professor e as ofertas entre atividades pertencentes ao currículo e alternativas, podem facilitar este processo de planeamento.

No documento de Composição Curricular Triannual da disciplina, é indicado que, no 10º ano de escolaridade as matérias a abordar são: Ginástica Artística de Solo, Atletismo (corridas de velocidade planas e com barreiras e/ou saltos em comprimento ou altura), Basquetebol, Badminton, Voleibol, Corfebol e Futsal. Para além das matérias, foi definido que existem quatro espaços de aula e três rotações a realizar com a duração entre seis a nove semanas, onde cada professor leciona no Polidesportivo Coberto duas vezes. Para a relação entre matéria a

abordar e espaço de aula foi tido em conta os materiais que cada espaço possui, bem como a capacidade de transportar outros materiais para esse local.

A ordem de matérias abordadas foi a seguinte: Corfebol, Basquetebol, Ginástica Artística de Solo, Atletismo, Voleibol e Badminton. Por sua vez, a ordem de utilização dos espaços passou pela utilização do Polidesportivo Exterior, Polidesportivo Coberto, Ginásio-Pista e terminando no Polidesportivo Coberto.

O documento de Composição Curricular Triannual, contempla outras informações úteis para a criação do plano anual. Uma das quais que “a aptidão física deve ser desenvolvida em todas as Unidades Didáticas”. Podemos observar que para este ano de escolaridade, as matérias selecionadas estão incluídas apenas em quatro das sete sub-áreas, da área de Atividades Físicas e Desportivas do quadro de Extensão da Educação Física do Programa Nacional de Educação Física para o ensino secundário.

Tal como referem os Programas Nacionais de Educação Física, desta forma, “a periodização da atividade não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos (das suas possibilidades e prioridades, ditadas pela avaliação inicial), mas sim dos horários e da definição à priori da circulação da turma pelas instalações”. A condição de lecionar as matérias tendo em conta o espaço e não a prioridades e/ou dificuldades dos alunos, pode provocar alguma falta de motivação dos mesmos para a prática de algumas matérias. Todavia, não existiu possibilidade de organizar o planeamento da disciplina em função das necessidades prioritárias dos alunos, pois como sugere Capel (2010), esta condição deve ser o ponto de partida para todo o planeamento, seguindo-se posteriormente a forma de lecionar as matérias e os materiais necessários.

De forma a iniciar a organização das matérias a lecionar, foi necessário definir que objetivos e conteúdos abordar. A escola secundária Francisco Rodrigues Lobo está organizada num sistema onde em cada ano de escolaridade existem pontos fulcrais que os professores necessitam de trabalhar promovendo uma evolução constante dos alunos ao longo dos três anos do Ensino Secundário. Esta afirmação tem por base outro dos documentos concebidos pelo DEFDE, os Planos Curriculares dos vários anos. Neste documento, o Departamento selecionou dos PNEF, objetivos específicos a abordar. É a partir daqui que cada professor define os seus objetivos para a turma, tendo em conta a avaliação diagnóstica em cada matéria.

O Plano Anual de Atividades está incluído na construção do plano anual, permitindo assim, destacar as atividades desportivas da escola, procurando relacionar a atividade desportiva com a Educação Física. O Plano Anual de Atividades foi composto por uma série de torneios das matérias definidas no currículo da escola. Além destes torneios, foram incluídos também as atividades organizadas pelo Núcleo de estágio e as atividades do Desporto Escolar. O Núcleo de estágio participou ativamente nas atividades indicadas neste plano, realizando as tarefas definidas com bastante empenho e dedicação.

Existiram algumas dificuldades de preparação e organização do plano anual, o que originou alguns dos erros cometidos. Uma vez que os objetivos e conteúdos já estão definidos, surgia a dificuldade de os adaptar à turma. Esta dificuldade com que fomos confrontados pode remeter-se para a inexperiência de planeamento, tendo sido constatada nas primeiras Unidades Didáticas. De forma a superar esta dificuldade, em conjunto com o orientador da escola, o professor João Ribeiro, foram discutidas etapas de aprendizagem de cada matéria, de forma a prevenir dificuldades de organização temporal das Unidades Didáticas. Esta organização temporal, definição de quanto tempo seria necessário para atingir determinado objetivo dentro das matérias, foi outra dificuldade constatada por nós. Esta esteve bastante presente na primeira rotação, acabando por interferir em todo o planeamento. O início do ano letivo é sempre algo complexo uma vez que não conhecemos o contexto de aula que vamos encontrar, acrescentando o facto de sermos professores estagiários sem experiência de lecionação no Ensino Secundário. Das duas matérias possíveis de abordar no espaço exterior, apenas lecionámos uma, o Corfebol. Esta foi uma matéria onde encontrámos algum desconforto, pois é uma matéria pouco usual. A definição de objetivos para a turma não foi conseguida da melhor maneira, sendo utilizado bastante tempo para cada um. Para além deste, facto, foi realizado nas primeiras semanas uma preparação para as avaliações sobre a condição física, que permitiu um atraso no desenvolvimento da matéria. Teria sido benéfico abordar tanto a primeira matéria como a preparação dos testes de aptidão física em simultâneo, contudo, foi seguido o orientado pelo professor João Ribeiro.

Como as tomadas de decisão nesta primeira fase do estágio não foram as melhores, acabámos por prescindir da matéria de Futsal em função do cumprimento de objetivos definidos, pois sobrava pouco tempo para abordagem da matéria. O ajustamento ao planeamento não foi conseguido da melhor maneira. Esta dificuldade e posteriores reflexões permitiram ganhos de aprendizagem enquanto professores. O tempo definido para as

posteriores Unidades Didáticas foram coerentes com o definido em DEFDE, onde mesmo assim, em algumas delas necessitámos de ajustar o ensino, retirando alguns objetivos que não eram tão acessíveis de concretizar para a turma em questão, procurando o sucesso da mesma.

Tal como indicado anteriormente, o plano anual é algo que pode ser ajustado ao longo do ano letivo. Outro exemplo deste facto foi a abordagem da matéria de Atletismo. Apontámos para a abordagem desta matéria em fevereiro e março. O que não esperávamos eram as condições climatéricas que encontrámos nessas datas. Foi realizada uma nova adaptação aos objetivos definidos, onde para além das dificuldades demonstradas pelos alunos, foi necessário adaptar ao espaço de aula utilizado. Uma vez que as fortes chuvas que se fizeram sentir em Leiria não possibilitaram a lecionação de grande parte das aulas na Pista de Atletismo, adaptámos o planeamento lecionando aspetos fundamentais desta matéria no Ginásio Polivalente. Esta situação permitiu evolução nas decisões de ajustamento, potenciando a nossa capacidade de adaptação. Como tal, as aprendizagens retiradas desta fase permitem uma melhor definição de objetivos e de tempo para os atingir, bem como adaptações necessárias durante a prática em prol de um seguimento lógico e estruturado da matéria (ex.: aumento/diminuição da complexidade/dificuldade de objetivos).

2.1.2 – UNIDADES DIDÁTICAS

Entendemos por Unidade Didática, um bloco concentrado de aprendizagens de uma determinada matéria. Para atingir os objetivos de cada matéria é necessário definir um determinado número de aulas para cada UD (Quina, 2009). O mesmo autor, indica que, existem alguns princípios orientadores a ter em conta no planeamento das mesmas. Princípios como o da repetição, variabilidade, especificidade e de abordagem concentrada, devem estar presentes na planificação das Unidades Didáticas.

Referenciando o mesmo autor, este indica que a aprendizagem requer repetição, onde para potenciar as aprendizagens dos alunos e o domínio da matéria, é necessário repetir as habilidades em contextos diversificados. Contudo, deve existir variabilidade de exercícios e, numa mesma aula podem existir exercícios que solicitem, globalmente, capacidades e competências de diferentes domínios. Desta forma, relacionando os dois princípios referidos, constatámos que é possível repetir objetivos, diferenciando exercícios ou contextos de prática. Introduzindo o princípio da especificidade indicado por Quina (2009), a toda a repetição e variabilidade realizada ao longo da UD, devemos incluir especificidade das situações de

aprendizagem, potenciando assim práticas e aprendizagens significativas. Durante as Unidades Didáticas, devemos proporcionar aos alunos momentos diferentes de aprendizagem, onde primeiramente são introduzidos objetivos e só depois exercitados e consolidados, indo desta forma ao encontro do indicado por Quina (2009) como princípio da abordagem concentrada da matéria.

Conhecer os objetivos e metas curriculares de cada ano de ensino facilita o planeamento da UD (Capel, 2010). A mesma autora, indica que a UD deve ser vista como uma estrutura de suporte da ação do professor na realização dos planos de aula. Como tal, deve ser realizado uma recolha de informação de cada matéria estruturando o que é pretendido abordar.

A preparação das Unidades Didáticas, é uma tarefa que visa organizar as situações de aprendizagem e o curso dos acontecimentos de uma forma lógica (Sarmiento, 2004). Como tal, os processos de avaliação que permitem analisar as dificuldades da turma em relação ao abordado, devem estar incluídos, de forma a facilitar alterações necessárias.

Todas as Unidades Didáticas construídas pelo núcleo seguiram uma estrutura idêntica, sendo realizado uma contextualização da matéria relativamente à sua história, o que a caracteriza, o seu regulamento, as sinaléticas dos árbitros/juizes, os objetivos a atingir, os conteúdos abordados e a sua extensão, justificações das opções, as progressões pedagógicas, as estratégias e modelos de ensino utilizados, os vários momentos de avaliação e reflexões finais sobre a mesma.

Na grande maioria das Unidades Didáticas (Jogos Desportivos Coletivos) foi realizado uma abordagem aproximada ao modelo de ensino *Teaching Games for Understanding* de Bunker e Thorpe (1982). Este modelo centra o ensino sobre os “quandos” do jogo para posteriormente ensinar os “como” das ações técnicas. A proximidade a esta abordagem, deveu-se à utilização maioritária de formas de jogo reduzidas, manipulando as regras do jogo para permitir aos alunos o confronto com determinados problemas táticos. Todavia, não foi realizada, como é indicado por Mitchel e Oslin (2005), uma investigação conjunta entre professor e aluno sobre o problema tático, refletindo sobre as potenciais soluções. A nossa intervenção focou a correção das dificuldades sobre as tomadas de decisão e ações técnicas observadas durante a prática, retirando a completa autonomia ao aluno, o que nos afastou um pouco deste modelo.

Nas várias matérias abordadas verificou-se um alto nível de empenhamento motor dos alunos e uma exemplar preocupação do professor estagiário para contribuir positivamente nas aprendizagens.

Com o desenvolvimento do estágio surgiu uma maior abordagem com recurso a regras de aprendizagem, facilitando a inclusão de todos os elementos (ex.: Basquetebol – não é permitido interferir no drible; Voleibol – são permitidos até três “toques de sustentação”). Tal como a melhoria observada no recurso a regras de aprendizagem, também a intervenção pedagógica melhorou, quer a nível de instruções, feedbacks, circulação e tarefas de gestão.

Existiram dificuldades com que nos deparámos nas várias Unidades Didáticas. Dificuldades que, na maiorias das situações, foram centradas nas questões avaliativas uma vez que se dava predominância às tomadas de decisão. Uma forma de ultrapassar estas dificuldades, poderia passar por uma melhor formulação de instrumentos de avaliação, pelo que consideramos este um aspeto a melhorar na nossa formação. Na procura de contrariar esta dificuldade, foram definidos comportamentos a observar nos alunos de forma a diferenciá-los. Também, foram definidos descritores dos comportamentos e incluídos nos instrumentos de avaliação. Contudo, achamos que nesta área ainda existe muito para desenvolver, não em termos de uma “receita” universal de avaliação, mas na definição de níveis de desempenho em cada matéria que permitam aos novos professores, aproximarem a sua observação e avaliação com a dos restantes colegas de DEFDE.

Na grande maioria das Unidades Didáticas, recorremos à forma de avaliação do Departamento, a qual não foi fácil de compreender. Contudo, em todas as matérias, a avaliação foi conjunta, onde os dois representantes do núcleo e o orientador da escola se reuniram posteriormente e compararam entre si as avaliações realizadas e a proximidade de cada elemento avaliado.

Na UD de Ginástica Artística de Solo, o Núcleo construiu um instrumento de avaliação sumativa (Anexo 6) focado nas áreas de abordagem desta matéria, a correção técnica do elemento, a estética e fluidez da sequência de avaliação.

Ainda sobre esta matéria, deveria ter sido realizado um melhor trabalho relativamente à flexibilidade. Não no sentido de um maior tempo de exercitação desta capacidade, mas sim na transmissão de conhecimentos para um trabalho realizado extra-escola e de forma contínua.

Nas várias matérias abordadas, recorreremos à utilização, relação e aproximação de diferentes estilos de ensino do espectro de estilos de ensino de Mosston e Ashworth (2008).

Das várias adequações realizadas, foi possível verificar uma predominância do estilo de ensino por tarefa, uma vez que a metodologia utilizada baseia-se na utilização de situações didáticas que permitem ao aluno trabalhar na tarefa preparada e ao professor emitir feedback particularizado. Para além deste, foram utilizadas aproximações aos estilos de ensino recíproco e inclusivo. A aproximação ao estilo de ensino recíproco foi realizada em dois momentos, um primeiro na consolidação da matéria de Ginástica Artística de Solo e outro na exercitação da matéria de Atletismo. Tanto na Ginástica como no Atletismo, não foi conseguido a plena utilização do estilo de ensino, uma vez que a intervenção dos professores centrou-se, em muitos momentos, na concretização das ações dos alunos e não no feedback dos alunos avaliadores.

Na primeira aproximação realizada foram construídos documentos para facilitar o feedback dos alunos, incluindo aspetos determinantes a ter em conta. Esta aproximação não foi conseguida da melhor forma, uma vez que os grupos de alunos, formados por três elementos, não emitiram feedback que permitisse ao executante corrigir as suas ações. Como um dos elementos tinha a função de auxiliar a realização de elementos gímnicos, por vezes, encontrava-se à frente do aluno observador dificultando a sua função. Devido à proximidade com o momento de avaliação das sequências gímnicas, os alunos centraram-se em questões individuais e não dos pares.

Na segunda aproximação, no Atletismo, foi realizada uma repartição das fases das corridas de velocidade com barreiras e rasas, onde, enquanto um grupo de alunos realizava o exercício, outros observavam os aspetos abordados e conferenciavam no momento de pausa. Aqui, os alunos foram colocados de forma a que fosse possível identificar erros e avaliar os comportamentos pretendidos nas diferentes fases da corrida. A observação foi dificultada não só devido à proximidade com o grupo que executa, mas também devido à velocidade de execução das corridas.

Em ambas as aproximações foi notório a dificuldade de emissão de feedback por parte dos alunos, mesmo com os documentos preparados, indo ao encontro das principais dificuldades indicadas por Quina (2009). O aluno que apresentou mais facilidade neste campo, foi o aluno que apresenta atestado médico, uma vez realiza constantemente fichas de observações sobre componentes críticas ou comportamentos táticos. O feedback do professor

pode ter dificultado a ação dos alunos observadores, uma vez que, com o estilo de ensino recíproco o professor deve controlar a função dos observadores, promover o feedback dos mesmos e caso haja dúvidas, retirá-las (Nobre, 2017; Quina, 2009). Uma vez que não existiu tempo de treino para aplicação deste estilo de ensino, a sua utilização não correu da melhor forma, pois este estilo de ensino requer prática na observação/avaliação dos pares (Quina, 2009). Sendo assim, com as dificuldades encontradas, optou-se por modificar o balanço de aula, dando autonomia aos alunos para que, em conjunto, fosse realizado uma reflexão do abordado, algo que funcionou positivamente.

A aproximação ao estilo de ensino inclusivo foi realizada no momento de abordagem das corridas de velocidade com barreiras, onde foram preparados três níveis de complexidade diferentes no mesmo exercício, de forma a que os alunos se adaptem em função da altura e distância entre barreiras. Contudo, em alguns elementos não foi possível transição para um nível de complexidade superior derivado de características morfológicas. A aproximação a este estilo de ensino promoveu uma diferenciação dos alunos, sendo a intervenção por parte do professor também diferente. A nível de diferenciação, na Ginástica, esta foi conseguida através da possibilidade de os alunos mais aptos poderem incluir nas suas sequências elementos gímnicos mais complexos e os alunos menos aptos passarem por progressões pedagógicas ajustadas às suas dificuldades.

Ainda durante, a abordagem destas duas matérias foi utilizado o estilo de ensino por comando, onde cabe ao professor tomar todas as decisões, fornecendo informações sobre o que executar, avaliando e corrigindo os alunos (Nobre, 2017). A utilização deste estilo de ensino, espelhou-se na utilização de aquecimentos específicos e aplicação de exercícios técnicos de corrida.

Durante a UD de Voleibol, foi criado um documento que demonstra o desempenho dos alunos ao longo das aulas num determinado exercício (Anexo 8). Este documento foi formado a partir de um exercício denominado de “Jogo dos Níveis”, onde foram contabilizados os passes consecutivos entre cada equipa. O objetivo deste documento foi de promover motivação e empenho no aperfeiçoamento do gesto técnico-tático de passe alto de frente, elemento imprescindível no Voleibol. Assim, procurou-se introduzir um objetivo de realização do exercício que focasse a atenção dos alunos para melhorar o gesto.

O nível de motivação dos alunos na aula pareceu aumentar gradualmente quando foi proposto o objetivo de superar o desempenho obtido na aula anterior, sendo esta uma estratégia a ter em conta no futuro profissional. A estratégia foi replicada na UD seguinte.

De forma a permitir a inclusão de todos os alunos na aula, o Núcleo de estágio preparou em todas as Unidades Didáticas fichas de observação. Estas foram entregues aos alunos com atestado médico e a alunos que não apresentavam material específico para a prática da aula. A todos estes alunos, foram também estipuladas as funções de arbitragem e responsabilização pela execução dos exercícios de condição física por parte dos restantes alunos, tarefas de gestão, arbitragem e registo de tempos.

A preparação prévia da UD permitiu rever conhecimentos e, de certo modo, melhorar as técnicas de intervenção pedagógicas. Contudo, não é possível planear antecipadamente a UD por completo, isto porque, são necessários dados sobre a avaliação diagnóstica para formalizar os objetivos a alcançar e conteúdos a abordar, bem como, caso necessário alterar os objetivos e estratégias no decorrer da mesma. Como tal, a UD é também vista como um documento aberto, orientador do trabalho e capaz de ser alterado sempre que for necessário, onde para tal, devem ser realizadas reflexões sistemáticas.

Por não existir um documento orientador dos níveis de desempenho da disciplina na escola, tornou-se por vezes difícil identificar comportamentos que permitissem uma diferenciação correta de objetivos. Procurámos então definir uma estratégia que permitisse indicar a que nível de desempenho correspondia certo aluno. Ao longo do estágio fomos melhorando essa capacidade de análise e de momento, encontramos-nos a aperfeiçoar um documento em conjunto com o orientador da escola, professor João Ribeiro, de forma a conseguir posicionar os diferentes alunos nos diferentes níveis de desempenho.

Nas várias Unidades Didáticas procurámos seguir os princípios referenciados por Quina (2009), quer na construção do quadro de extensão de conteúdos, quer na própria identificação de progressões a utilizar. O documento de Composição Curricular Triannual do Departamento, indica que devem ser desenvolvidas capacidades físicas nas várias Unidades Didáticas. Este foi outro princípio a ter em consideração, pois como professores de Educação Física, pretendemos que os alunos se mantenham fisicamente ativos a longo prazo. Desta forma, a inclusão de exercícios de condição física potencia a concretização de um objetivo da Educação Física: “promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção

das capacidades físicas” (PNEF, 2001, p.6). Nas várias matérias, foram utilizados exercícios que permitiram o desenvolvimento principalmente da força muscular e da resistência aeróbia, mas também da velocidade, flexibilidade e coordenação.

O facto de realizarmos constantes reflexões de aula permitiu adaptar tanto a extensão e sequência de conteúdos como as progressões e formas de abordar os conteúdos. Estas reflexões, tornaram-se úteis para o balanço final das mesmas, analisando todo o processo de ensino e aprendizagem, referenciando algumas críticas construtivas a ter em conta.

2.1.3 – PLANOS DE AULA

É na aula que o professor põe em prática as todas as suas ideias, sendo este o espaço de atuação real do professor. Como tal, é necessário uma organização e estruturação das ideias, de forma a que, a linha de pensamento do professor faculte aprendizagens nos alunos (Bento, 1987, citado por Quina, 2009).

A estruturação do plano de aula pode ser diferenciada, onde Quina (2009), indica que, existe uma variedade de formas de organização de planos de aula, onde a maioria aponta para um modelo tripartido, isto é, o plano é estruturado numa sequência de três momentos: a parte inicial da aula, a parte fundamental e a parte final.

O Núcleo adotou uma estrutura de plano de aula semelhante, incluindo uma primeira fase de contextualização da aula, situando o número da aula no total de aulas e da UD correspondente, a função didática, os objetivos da aula e os materiais a utilizar. Posteriormente e através do modelo tripartido, era indicado o tempo parcial e total dos exercícios e da aula, a descrição e organização dos exercícios, a esquematização dos exercícios, os objetivos específicos, componentes críticas e critérios de êxito e uma última coluna de indicação de palavras e frases-chave e tarefas a ter em conta. Esta última coluna surgiu por indicação do professor orientador João Ribeiro, como forma de prevermos palavras-chave a emitir durante os exercícios. Estas palavras-chave são por norma feedbacks prescritivos podendo ser direcionados a vários alunos e com a particularidade de a sua maioria recorrer a expressões que possibilitem uma melhor perceção do pretendido. Esta estratégia potenciou a nossa capacidade de emissão de feedback.

Tendo em conta a estrutura adotada em Núcleo, na parte inicial da aula era realizada a preleção inicial, contextualizando a aula e seguindo os seus princípios metodológicos. Os

exercícios de aquecimento, geral e/ou específicos, são incluídos nesta parte. A parte fundamental da aula, como o próprio nome sugere, é o momento onde estão contempladas as tarefas necessárias para desenvolver os objetivos de aula. Mesmo que, na parte inicial através de um aquecimento específico seja iniciado o desenvolvimento dos objetivos, é na parte fundamental que para além de um maior tempo de exercitação dos objetivos definidos, existe uma maior quantidade de informação transmitida por parte do professor e também uma maior intensidade da prática por parte dos alunos. A parte final da aula, aponta para um retorno à calma e posterior balanço de aula, onde é realizado uma revisão dos conteúdos abordados, dificuldades observadas e utilização do método de questionamento de forma a conseguir um transfer para a aula seguinte.

A definição de estratégias na UD e sua aplicação durante as aulas facilitou a transição entre exercícios. Contudo, caso o plano de aula não esteja organizado de forma coerente e lógica, torna-se difícil de aplicar.

De forma a manter elevados níveis de intensidade do esforço e de empenhamento motor, enquanto Núcleo, procurámos sempre utilizar exercícios aproximados às situações de jogo. A preparação de um momento estipulado para o treino das capacidades físicas também contribuiu para o aumento da intensidade. Estes exercícios de condição física, foram maioritariamente planeados tendo em conta a relação de tempo esforço-pausa, seguindo os princípios metodológicos do treino: princípio da sobrecarga, da continuidade e da multilateralidade.

No plano de aula está disponibilizado um espaço para justificação das opções tomadas. Esse espaço visa a proporcionar a quem analisa os nossos planos uma maior perceção sobre o objetivo de aplicabilidade dos exercícios, estratégias e/ou organização. Relativamente a esta questão, nos primeiros tempos de estágio, limitámo-nos a descrever o plano em forma de texto. Esta situação foi resolvida com o decorrer do estágio e após alguns conselhos de ambos os orientadores, melhorámos significativamente a justificação dos nossos planos.

Sempre que o Núcleo lecionava uma aula, era realizado uma reflexão conjunta entre estagiários e orientadores. Esta reflexão, no final do 1º Período, começou a ser incluída no próprio documento do plano de aula de forma a facilitar uma construção do plano seguinte. Anteriormente, era realizada num documento à parte, o que por vezes não facilitou a leitura dos aspetos a melhorar. As reflexões descritas nos planos de aula são instrumentos bastante úteis, uma vez que incidem não só no planeamento como também sobre a realização da aula.

Uma dificuldade sentida, foi sobre a definição e inclusão de palavras-chave no plano de aula. Por vezes, incluíamos inúmeras palavras-chave que no momento de aula, acabávamos por não decidir qual a que facilitava a percepção do aluno. Após vários momentos de reflexão entre núcleo de estágio, fomos melhorando este aspeto, procurando incluir cerca de três/quatro palavras-chave relativas ao objetivo específico do exercício. Todo este processo, incluído no plano de aula, melhorou bastante a nossa intervenção na prática.

Não nos podemos esquecer que o plano de aula pode também ser alterado, sendo realizado uma posterior reflexão sobre o seu propósito. A nossa capacidade de ajustamento foi outro aspeto a melhorar significativamente, conseguindo lidar melhor com situações de imperscrutabilidade (ex.: o Ginásio Polivalente estar molhado derivado à chuva, sendo necessário ajustar o espaço ou as tarefas de aula; quando dividimos o Polidesportivo Coberto com outra turma e esta necessitava dos mesmos materiais, acabámos por dividir o disponível; preparação de planos de aulas extra (relacionados só com condição física ou de aulas teóricas).

2.2- REALIZAÇÃO

Após todo o processo de planeamento, surge a fase de realização e aplicação do ensino. Esta é a fase principal de ensino-aprendizagem, onde os resultados das aprendizagens conseguidas pelos alunos, dependem do que decorre na aula (Bento, 1987, citado por Quina, 2009).

Tal com sugerido por Quina (2009), é neste ponto que o professor procura colocar em prática e num contexto real, tudo o que planeou. Esta é a fase mais desafiadora de todo o ano de estágio e sem margem para dúvidas, aquela em que o Núcleo de estágio teve o seu maior foco de aprendizagem.

2.2.1 – INSTRUÇÃO

A dimensão de instrução tem por base todos os comportamentos e técnicas de intervenção que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação substantiva (Siedentop, 1991). Esta é uma dimensão bastante importante no papel de professor, uma vez que pretendemos que os alunos aprendam aquilo que o professor lhes transmite. Aplicar exercícios não é suficiente para um correto processo de ensino-aprendizagem, é necessário transmitir informação e que esta seja facilmente percebida pelos agentes de aprendizagem, quer antes, durante e depois da prática efetiva. São possíveis de observar três momentos distintos de

instrução das aulas, antes da prática (preleções, apresentações de tarefas, explicações e demonstrações), durante a prática (feedbacks) e após a prática (análise da prática desenvolvida ou balanço final de aprendizagem) (Siedentop, 1991). Pretende-se então, otimizar a instrução de forma a melhorar as aprendizagens dos alunos.

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

Desde a primeira instrução inicial até à da última aula foi possível observar uma evolução constante. No início do ano de estágio, as instruções iniciais apresentavam-se breves e explícitas, mas por vezes não suficiente perceptíveis para os alunos. Também a colocação e o tom de voz não eram os melhores, dificultando a perceção da informação. Contudo, já era realizado uma contextualização da aula e relação com a aula anterior, apresentando também os objetivos de aula e o pretendido no primeiro exercício. Ao longo do estágio, foi possível observar altos e baixos no que diz respeito à eficácia da preleção inicial. Algumas um pouco extensas e com bastante informação, outras pouco audíveis e outras onde o posicionamento não era o melhor, principalmente quando o espaço era dividido com outra turma, permitindo que os alunos da turma permanecessem direcionados para a outra turma, criando algum motivo de destabilização. À medida que eram realizadas reflexões de núcleo, bem como observações de professores mais experientes indicados pelo orientador da escola, estes aspetos foram corrigidos e também seguidos alguns exemplos. Todo este processo permitiu que as preleções iniciais se tornassem mais eficazes. Uma estratégia observada por outro professor e tomada como referência para as aulas de 50 minutos, passou por indicar a estrutura da aula na preleção inicial. O efeito desta estratégia foi principalmente nas questões de gestão, pois enquanto núcleo constatámos melhorias nas transições entre exercícios.

As instruções realizadas antes dos exercícios a aplicar sofreram também uma considerável evolução. Estas pretendem introduzir os exercícios e os conteúdos, sendo apresentados os critérios de êxito, objetivos específicos e componentes críticas, organização das tarefas e regras de aprendizagem/ comportamentos táticos a ter em consideração, finalizando com uma verificação da compreensão dos alunos. As dificuldades encontradas no

início do ano resultavam em alguma falta de compreensão do pretendido por parte dos alunos, o que dificultava posteriormente o início da prática e o sucesso destes nos exercícios, não alcançando por vezes o objetivo definido. Tal como na preleção inicial, a possibilidade de observar aulas de professores mais experientes e as críticas construtivas de ambos os orientadores do núcleo, possibilitou alcançar momentos de grande eficácia na instrução. Um dos aspetos de relevante evolução foi na utilização de demonstração do pretendido associada a frases e palavras-chave, bem como a regras de aprendizagem. Aqui, agradecemos todo o trabalho desenvolvido pelo professor orientador João Ribeiro. O Núcleo de estágio maioritariamente demonstrou o pretendido, possibilitando uma observação com instrução da ação correta. Quando não demonstrava, assegurava que alunos exemplares demonstrassem o pretendido, ou que as regras de aprendizagem fossem bem compreendidas. Relativamente à demonstração, foram tidos em conta vários aspetos como a colocação do professor e dos alunos, o ângulo de observação e a velocidade de execução durante as demonstrações, possibilitando uma melhor visualização do pretendido. Contudo, por vezes faltava uma ferramenta que permitisse relacionar o instruído com o demonstrado e pretendido. Mesmo não estando comprovado cientificamente, nas aulas lecionadas observámos bastantes melhorias no desempenho dos alunos e na perceção da informação no momento em que a instrução permitia uma visualização prática do pretendido relacionada com as palavras-chave a utilizar na emissão de feedback. Assim, uma estratégia a levar para toda a vida profissional futura é de, relacionar a instrução com o feedback, facilitando o processo de perceção de informação, tanto nas instruções como nos feedbacks. Este facto, permitiu ganhos substanciais também na categoria de feedback pedagógico, tema geral do estudo realizado. Durante as instruções, não só foram realizadas demonstrações por parte dos professores ou alunos, como por vezes foram utilizados recursos gráficos como vídeos ou documentos em papel.

Todas as categorias da dimensão de instrução são bastante importantes. Todavia, há uma que se evidencia sendo alvo de vários estudos na Educação Física. O feedback pedagógico é um instrumento com um enorme peso quando falamos em educação. Para Piéron (1999), “o feedback pode ser definido como a informação fornecida ao aluno para ajudá-lo a repetir os comportamentos motores apropriados, eliminar os comportamentos errados e alcançar os resultados esperados”.

O conceito de feedback “assume, em todo o processo, uma vincada importância e pertinência no âmbito das alterações de comportamento.” (Sarmiento, 2004). Como tal, para

emitir informações que auxiliem o processo de aprendizagem é necessário observar primeiramente a ação do aluno. Esta observação é facilitada quando existe um domínio da circulação pela aula, onde o professor apresenta uma circulação ativa, mas não exagerada. Este foi identificado como problema do Núcleo, onde conseguíamos recorrer a pontos estratégicos que permitissem uma visão global da turma, mas a circulação não era tão ativa quanto o pretendido. Esta foi outra das aprendizagens consolidadas durante o EP, onde sem utilização de uma estratégia específica, conseguimos melhorar

Nos primeiros tempos de lecionação, a quantidade de feedback não era a pretendida, mesmo não sendo reduzida. Com a melhoria na circulação, constatou-se também melhorias na quantidade de emissão de feedback. O conteúdo do feedback foi algo identificado como dificuldade de ambos os estagiários. Com as várias reflexões diárias, o Núcleo de estágio recorreu, com o auxílio do orientador da escola, a uma estratégia que se observou bastante útil. Esta estratégia passou por definir um conjunto de palavras-chave a emitir e incluí-las nos planos de aulas. Desta forma, era possível verificar as palavras-chave no decorrer da aula e emití-las dependendo da situação. À medida que este processo era sistematizado, a dependência do plano de aula diminuía sem que se constatasse uma quebra na emissão de feedback.

O recurso do feedback como função motivadora foi algo que melhorou ao longo do estágio, sendo uma clara dificuldade identificada inicialmente. Contudo, este objetivo de feedback era maioritariamente emitido em conjunto com outro. Tantos os feedbacks avaliativos como afetivos isolados foram poucas vezes emitidos comparativamente a outros objetivos.

Após emissão de feedback é necessário acompanhar a prática do aluno, observando se com a informação surgiu a resposta pretendida. Esta resposta pode ser de alteração ou manutenção do comportamento, implicando assim uma observação cuidada, pois pode ser necessário prescrever outro tipo de informação.

O estudo do feedback foi algo que nos fascinou, representando-se neste documento. As dificuldades observadas na percepção dos alunos sobre a informação emitida, permitiram uma grande evolução nesta área. Para além do recurso a palavras-chave em forma de feedback, também o recurso a vários objetivos de feedback se tornou bastante útil no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Todos os momentos de instrução apresentam-se como influenciadores nas aprendizagens dos alunos, pelo que, o último momento de instrução ou balanço de aula deve seguir alguns princípios metodológicos. Concordando com Siendentop (1991), este é o período de tempo em que é necessário rever aspetos de maior relevância, emitir feedback direcionado para um grupo de alunos ou para a turma, reforçar os comportamentos positivos observados e motivar para a próxima sessão. Na grande maioria das aulas foi utilizado o método de questionamento nesta última instrução, utilizando perguntas de revisão e terminando sempre com uma breve síntese dos conteúdos a reter.

Com a reflexão realizada sobre a intervenção pedagógica, afirmamos que esta melhorou significativamente ao longo do estágio. Mesmo considerando que, no início do estágio já nos apresentávamos num nível bom, a nossa exigência e ambição permitiu adquirir estratégias e autonomias, tornando-nos mais eficazes nesta dimensão. Toda esta evolução foi possível graças às sistemáticas críticas construtivas do professor João Ribeiro. Enquanto estagiários, constatamos que melhorámos o efeito persuasivo das instruções, melhorando a paralinguagem e a linguagem não verbal.

2.2.2 – GESTÃO

Uma forma de garantir uma boa gestão de aula é proporcionar uma estrutura e controlo de trabalho, precavendo a desorganização e possíveis imprevistos. Essa estrutura e controlo de trabalho advém de um bom planeamento. É o comportamento do professor que possibilita uma gestão eficaz da aula. De acordo com Sarmiento (2004), uma boa gestão da aula significa que existe uma boa organização dos vários tempos e episódios, resultando num bom fluxo da mesma. O mesmo autor, indica que devemos garantir condições para que o aluno tenha mais tempo de prática em atividades planeadas, onde essas condições advém de uma gestão correta do tempo, tarefas, espaços, materiais e comportamentos (tanto do professor como do aluno). Para tal, e ainda citando Sarmiento (2004), devemos organizar os vários momentos da aula de forma estratégica, sendo esta uma tarefa de planeamento.

A dimensão de gestão pode ser repartida em várias categorias, podendo apontar para uma gestão do tempo, espaço ou materiais. Existem uma série de técnicas de intervenção pedagógica que facilitam uma boa gestão. Estas objetivam diminuir o tempo gasto pelo professor em comportamentos de gestão, uma vez que, o tempo passado em comportamentos deste tipo muito dificilmente é recuperado.

Para possibilitar um maior tempo efetivo de prática, devemos conseguir diminuir os tempos de instrução, de transições entre atividades e de gestão de materiais (Sarmiento, 2004).

Neste âmbito, no início do ano letivo encontramos dificuldades relativas à gestão do tempo, mais propriamente no tempo de transições, derivadas de uma falta de empenho e motivação de alguns alunos. Todavia, não podemos culpabilizar os alunos pelos nossos erros. Após reflexões de aula, constatámos que, a partir do momento em que utilizássemos sinais sonoros de reunião e de transição de exercícios, esta dificuldade iria desvanecer. Assim que reduzimos os tempos de gestão e de instrução através da definição de rotinas, definição de sinais e intervenções mais ativas e positivas, colmatámos a dificuldade de gestão do tempo. Desta forma, foi possível relacionar as tarefas de gestão com as de clima e disciplina. À medida que o clima de aula ia melhorando, notava-se maior predisposição por parte dos alunos para o cumprimento dos sinais de gestão definidos.

O cuidado com as questões de organização, incluídas no plano de aula, facilitou em muito a organização de equipas. Esta organização de equipas insere-se na gestão dos recursos humanos. Desta feita, sempre que existiam equipas ou grupos de trabalho, era concebido um documento com a planificação das mesmas e também, incluído no plano de aula antes da reflexão final. Uma estratégia para evitar perdas de tempo, foi responsabilizar os alunos de atestado médico para a entrega de coletes quando necessário.

A organização do material e dos espaços de aula foi algo que desde início do ano letivo apresentou bastante cuidado, onde ambos preparámos previamente a aula. O facto de a turma lecionada conter alunos impossibilitados à prática de atividade física por atestado médico, facilitou alguns processos de gestão, pois não só apresentavam tarefas de observação, como também de recolha e preparação de alguns materiais.

2.2.3 – CLIMA E DISCIPLINA

A dimensão de clima e de disciplina, embora com aspetos distintos, podem ser relacionados, onde em ambos objetivam-se manter comportamentos apropriados. Sendo assim, relacionar a “forma de estar” com a “interação” entre professor e aluno, torna-se essencial nestas dimensões (Sarmiento, 2004).

Tanto o clima como a disciplina permitem resolver problemas e identificar estratégias para resolver algum tipo de conflito durante a aula. Uma vez que a dimensão de clima, engloba

aspectos de intervenção relacionados com as interações pessoais, relações humanas e o ambiente, quanto melhor o clima. Esta dimensão pode estar dividida de acordo com a orientação do aluno, quer seja para a tarefa ou para o ego (Escartí, 2001). Aqui a posição do professor e a forma de incentivo, influencia a predisposição do aluno.

Por sua vez, a dimensão de disciplina procura estabelecer uma diferenciação entre comportamentos apropriados e inapropriados. Mesmo sendo dimensões diferentes, podemos realizar uma análise conjunta, pois podem estar interligadas, onde tal como indica Siedentop (1991), o clima é decisivo na manutenção da disciplina e empenhamento nas tarefas, entre outras funções.

De forma a manter comportamentos apropriados, devem ser clarificadas as regras, incentivados os comportamentos apropriados e ignorar os comportamentos inapropriados de menor importância (Siedentop, 1991). A abordagem positiva permite então promover o bom ambiente e os comportamentos apropriados, relacionando-se mutuamente.

Nesta turma, considerando-a relativamente grande, existiram alunos que cometeram uma série de comportamentos inapropriados. Uma das estratégias utilizadas foi de ignorar os comportamentos de menor importância, mantendo em simultâneo a autoridade e disciplina. À medida que a restante turma melhorava o seu clima relacional, estes alunos iam sendo afastados. O facto dos principais focos de destabilização serem transferidos da turma facultou bastante a obtenção de um bom clima de aula. Contudo, saliento que neste capítulo, a abordagem não foi a melhor, existindo uma baixa quantidade de feedbacks afetivo, sendo aumentada no decorrer do estágio. Na nossa opinião, o feedback afetivo torna-se a arma fundamental quando os alunos apresentam uma motivação orientada para a tarefa, melhorando assim o clima relacional dos mesmos. Na mesma turma, existem alunos com orientações diferentes, pelo que é necessário adequar a nossa posição e interação entre ambos, potenciando o clima e os comportamentos apropriados.

A atitude dos docentes promove estados de clima diferente, onde de acordo com Sarmiento (2004), é necessário encarar com um certo nível de entusiasmo a condução de aula, procurando cativar os alunos em todos os momentos.

2.2.4 – DECISÕES DE AJUSTAMENTO

Tal como descrito anteriormente, o planeamento surge como orientador de todo o processo. Contudo, pode ser adaptado, principalmente em função do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Estas adaptações ao planeamento podem emergir de vários aspetos, podendo ser devido a uma diminuição de alunos relativos aos esperados na aula, desempenho dos alunos nas tarefas, condições meteorológicas adversas, questões materiais, etc.

Existiram momentos onde necessitámos de ajustar as Unidades Didáticas e o Plano Anual previsto. Este facto derivou da redução de objetivos na turma, tendo em conta os seus desempenhos e da impossibilidade de prática nos espaços exteriores. Como forma de preparação para decisões de ajustamento prévio, sempre que lecionámos nos espaços exteriores e as condições meteorológicas eram adversas, era preparado o plano B (consistia na preparação de outros objetivos de aula a realizar noutros espaços: aulas teóricas, aulas de condição física, aulas no Ginásio Polidesportivo)

Relativamente às decisões de ajustamento durante as aulas, estas permitem averiguar o grau de imprevisibilidade do professor e o conhecimento tanto do planeamento realizado, como dos conteúdos da matéria. Neste âmbito de realização, as decisões de ajustamento executadas foram devido a condições de espaço, onde por vezes foi facultado espaço de aula a outra turma, e, às dificuldades sentidas pelos alunos na concretização das tarefas propostas, incluindo variantes de facilidade ou tarefas simplificadas. Também algumas dificuldades na gestão do tempo de aula possibilitaram decisões de ajustamento, reorganizando rapidamente o plano de aula (ex.: alteração de exercícios de condição física, mantendo alto nível de intensidade).

Relativamente a este campo, não apresentámos uma dificuldade acrescida, muito possivelmente devido à experiência em treino desportivo e capacidade de adaptação e preparação.

2.3 – AVALIAÇÃO

“Agir de forma consciente, é saber onde se quer ir (...), é ter preparado a ação (...), é também procurar saber se se atingiu os objetivos (...), é ainda por em causa e reajustar a ação levando em conta o desfasamento entre resultados esperados e os atingidos” (D’Hainaut (S.d.), citado por Jacinto, 1984).

A avaliação pode ser definida como “um processo sistemático de recolha de informação respeitando determinadas exigências, que envolve a formulação de juízos de valor com base num referencial de modo a facilitar a tomada de decisões de melhoria do objeto avaliado” (Nobre, 2009).

De acordo com Jacinto (1984), citando Maccario, B. (1982), a avaliação tem como objetivos diagnosticar, prever, selecionar, destacar, orientar, hierarquizar, classificar, certificar e fazer o balanço. Em concordância com Nobre (2009), na avaliação são destacadas três funções, a diagnóstica, a formativa e a sumativa, estando estas associadas aos seus principais objetivos.

Estas três funções estão representadas no tempo em diferentes momentos. No início da UD, é usada a avaliação diagnóstica, onde de acordo com Decreto-Lei nº 17/2016, despacho normativo nº 1-F/2016, a avaliação diagnóstica “responde à necessidade de obtenção de elementos para fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem e visa a facilitação da integração escolar e a orientação escolar e vocacional.”. O mesmo Decreto-Lei, indica ainda que “No desenvolvimento da avaliação diagnóstica deve ser valorizada a intervenção de docentes dos diferentes ciclos e recolhidas e mobilizadas informações que permitam a definição de planos didáticos e a adoção de estratégias adequadas às necessidades específicas dos alunos”. Relativamente à avaliação formativa, esta é efetuada no decorrer de uma unidade de ensino, tendo como objetivo determinar a posição do aluno ao longo da mesma, de forma a identificar as suas dificuldades e promover soluções, podendo existir por vezes adaptações ao planeado (Ribeiro, 1999; Nobre, 2015). Por sua vez, a avaliação sumativa pretende realizar um balanço da aprendizagem, sendo então realizada no final da abordagem de toda a matéria definida (Ribeiro, 1999).

Tendo em conta o definido em DEFDE, são avaliados os domínios psicomotor e sócio-afetivo. Esta avaliação está dividida em percentagens, onde através do documento orientador da avaliação da disciplina, o Departamento definiu que 50% da nota final na matéria corresponde ao teste prático em situação de jogo (JDC) ou em exercício critério (Ginástica e Atletismo). Os restantes 50% representam o desempenho ao longo da UD, dividindo-se em 25% para o desempenho psicomotor (desempenho ao longo das aulas e/ou num momento definido) e 25% para as atitudes (responsabilidade, cooperação e participação). Para os alunos que apresentam atestado médico é realizado uma avaliação distinta, onde 50% da nota representa o

teste escrito ou oral e os restantes 50% dividem-se de igual forma em 25% para as atitudes e 25% para o trabalho desenvolvido em participação na organização de aula e/ou funções de arbitragem e/ou ajudas e/ou fichas de observação e/ou trabalhos escritos. Todas as avaliações psicomotoras foram realizadas através da observação direta.

Para as várias avaliações, foram construídos pelo núcleo grelhas de registo (Anexos 4,5 e 6) tendo em conta os critérios de avaliação da escola, o que por vezes dificultou a tarefa. Estes instrumentos visam orientar a observação de forma a formar juízos de valor capazes de identificar dificuldades e/ou posicionar os alunos. A construção destes instrumentos nem sempre foi tarefa fácil, podendo por vezes não garantir fiabilidade. Miller e Nelson (1973), citados por Sarmiento (2004), indicam que a observação é uma competência inerente à profissão de professor de Educação Física, uma vez que o ensino de uma habilidade motora requer um observador capaz de ajuizar no momento da sua execução. Ao longo do estágio, o núcleo melhorou a sua capacidade observadora, focando os aspetos chave com o recurso aos instrumentos construídos.

A avaliação dos alunos com atestado foi também tarefa do núcleo, onde este concebeu fichas de observação regulares, tarefas de responsabilização sobre os exercícios de condição física, tarefas de arbitragem e testes escritos ou questionamentos. Estes últimos instrumentos de avaliação (teste escrito ou questionamento) seguiram a estrutura definida em DEFDE.

Relativamente à autoavaliação, o DEFDE tem definido um documento com critérios a ser preenchido pelos alunos (Anexo 8). Por autoavaliação entendemos um processo de identificação pessoal, de avaliação do que conseguimos atingir, isto é, dos próprios comportamentos (Nobre, 2015). Sendo assim, o aluno deve ter consciência do patamar que atingiu e na sua evolução ao longo das matérias tendo por base os critérios de avaliação da disciplina.

2.3.1- AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Tal como indicado anteriormente, a avaliação diagnóstica foi realizada no início de cada UD, procurando analisar o nível inicial da turma e dos alunos em cada matéria. Com esta avaliação, foi possível definir que conteúdos priorizar tendo em conta o currículo da disciplina definido em DEFDE. Assim, foi possível definir uma sequência metodológica e construir um quadro de extensão e sequência dos conteúdos, iniciando a construção da UD.

A definição do que observar é extremamente importante, sendo necessário para tal um bom conhecimento das matérias. Para além disso, como referido, é necessário uma boa capacidade de observação, o que devido à inexperiência torna-se um pouco complicado. Por vezes definimos uma série excessiva de comportamentos a observar, dificultando assim o processo de avaliação diagnóstica. Através de várias reflexões, o professor orientador João Ribeiro aconselhou-nos a simplificar os instrumentos, focando o essencial e que permitisse orientar o processo de ensino. O seu auxílio na formulação de instrumentos tornou-se útil, potenciando um posterior debate sobre as avaliações realizadas.

Um aspeto que foi completamente alterado, foi a noção da emissão de feedback no decorrer deste tipo de avaliação. Na primeira UD raramente foram emitidos feedbacks na avaliação diagnóstica, ou quando surgiram foram relacionados com questões organizativas e afetivos. Desta forma, não foi possível fornecer aos alunos informações e/ou interpretações sobre a discrepância do seu estado atual e as metas de aprendizagem (Hattie, 2007). Esta posição foi alterada, onde mesmos nas aulas destinadas a esta função, foram emitidos feedbacks, possibilitando aos alunos recordar o que fora abordado em anos letivos anteriores.

Tal como indicado anteriormente (caraterização da turma), a turma apresentava-se no geral, num nível relativamente baixo.

2.3.2- AVALIAÇÃO FORMATIVA

Uma das funções da avaliação, indicadas anteriormente, é de regular o processo de aprendizagem, estando assim integrada no processo de ensino (Nobre, 2009).

Desta forma, integrar a avaliação formativa no decorrer do processo de ensino permite ao professor adequar a sua ação, reformular estratégias e ajustar o planeamento tendo em conta o desenvolvimento dos alunos na matéria (Allal, 1986, citado por Nobre 2015).

Por vezes torna-se difícil realizar uma avaliação formativa e de caráter contínuo, tornando-se desta forma essencial determinar momentos críticos e relevantes para o controlo das aprendizagens (Ribeiro, 1999).

Durante o EP, as questões de avaliação levantaram várias dúvidas sobre a forma como estavam a ser realizadas. No início do ano, fomos conduzidos a realizar uma avaliação formativa através da definição de um momento único, estrategicamente planeado de forma a perceber o desenvolvimento dos alunos na matéria. Para além disso, eram retiradas informações

sobre as atitudes dos alunos ao longo das aulas. Contudo, esta forma de avaliação estava orientada para uma classificação, mais propriamente, a de “desempenho ao longo da UD”.

Esta definição de momento crítico apontava para uma observação dos alunos em situação de jogo, mais propriamente nas aulas de 50 minutos. Contudo, no nosso ponto de vista, pareceu insuficiente e como consequência surgiram as dificuldades de reajustamento do ensino.

A questão da avaliação formativa, com o decorrer do estágio continuou orientada para uma atribuição de classificação e não de regulação como definido por Nobre (2015). À medida que o EP avançou, foram redefinidas estratégias para a avaliação formativa dos alunos. Em algumas Unidades Didáticas, após avaliação diagnóstica e definição da extensão dos conteúdos, foram definidos momentos de avaliação formativa, procurando definir pelos menos dois momentos. Estes momentos recaíram novamente nas aulas de 50 minutos. Nas Unidades Didáticas finais, foi adotado a estratégia de recolha contínua de informação sobre ações/comportamentos dos alunos, tendo por base as suas dificuldades e facilidades (Anexo 5). Desta forma, foi possível aproximar a nossa atuação sobre esta avaliação à sequência de etapas definida por Allal (1986) de, recolher informações sobre facilidades e dificuldades, interpretar essas informações e adaptar o planeamento se necessário (Nobre, 2015). Contudo, esta deveria ter sido a opção utilizada desde o início do ano letivo.

2.3.3 – AVALIAÇÃO SUMATIVA

A avaliação sumativa, como indicado anteriormente, é realizada no final de uma UD, sendo entendida como um balanço final de toda a aprendizagem conseguida pelo aluno (Nobre, 2015) e destina-se a classificar os resultados dos alunos (Ribeiro, 1999). Tendo esta avaliação uma função de comparar os resultados relativamente aos objetivos estipulados.

Tal como nas outras formas de avaliação, recorreremos à observação direta. A construção dos instrumentos para avaliação foi da responsabilidade do Núcleo, em cooperação com o professor orientador João Ribeiro. Tal como nos instrumentos anteriores, foram sentidas algumas dificuldades de aplicabilidade. Para solucionar este problema, em reflexão de Núcleo com professor orientador da escola, decidiu-se colocar os comportamentos a avaliar por ordem cronológica o que facilitou a observação e posterior avaliação. Outras soluções passaram por indicar e incluir na tabela de avaliação uma informação sobre o nível do aluno na avaliação formativa ou sinalizar as principais dificuldades que este apresenta.

As avaliações sumativas foram sempre realizadas nas aulas de 100 minutos, ou seja, dois blocos de 45 minutos. Esta era uma aula dedicada à situação exclusiva de jogo (JDC), sequência (Ginástica) ou corridas (Atletismo). O facto de apresentar alguns registos da avaliação formativa nos instrumentos de avaliação, facilitava a emissão de feedback (ex.: quando comparando a observação direta e o registado, em caso de discrepância eram emitidos feedbacks interrogativos, de forma a perceber se o aluno conseguia reduzir a diferença de registos utilizados).

Todas as avaliações foram realizadas pelos elementos do núcleo de estágio e pelo professor orientador, sendo realizada uma posterior análise e reflexão de forma a tornar o processo uniforme.

Para os alunos com atestado médico foram concebidos pelo núcleo documentos de apoio às matérias de forma a preparar para o teste escrito. O documento de apoio continha informação relativa à história, caracterização e regulamento da matéria em questão e também uma referência aos conteúdos abordados. Este teste de avaliação seguia as normas definidas em DEFDE, mas a sua construção foi da responsabilidade do Núcleo. Está também definido que apenas os alunos com atestado médico podem realizar avaliação em teste escrito, sendo que os restantes alunos apresentam a avaliação de cariz motor.

3 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR - ÁREA 2

Nesta área é pretendido que os professores estagiários adquiram conhecimentos relativos à gestão escolar. Desta forma, acompanham durante um ano letivo funções relacionadas com a gestão, preparando-se de forma mais eficaz para um futuro profissional na área. Durante todo o ano letivo acompanhámos o cargo de diretor de turma. A assessoria realizada permitiu colaborar diretamente com um professor experiente nesta função, permitindo partilhar experiências, compreender e adquirir as funções do cargo, bem como toda a responsabilidade que este acarreta.

No início da função de assessor ao cargo de diretor de turma, foi realizado um projeto inicial. Neste, para além de estar descrito o perfil funcional do cargo, foram estabelecidos os objetivos que nos dispusemos alcançar, bem como as tarefas a desenvolver e as estratégias para tal.

De acordo com Sá (1997), o diretor de turma é uma figura fulcral na coordenação de uma equipa de professores. Este assume uma posição que lhe permita realizar uma gestão intermédia da escola, necessitando de coordenar os professores da turma, estimular o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e a forma de integração entre eles e o contexto escolar. Relativamente à sua atuação, Sousa (s.d.), indica que a atuação do diretor de turma deve incidir sobre diferentes interlocutores, sendo eles, professores, alunos e encarregados de educação, servindo como elo de ligação entre todos.

Com a realização da assessoria ao diretor de turma, foi permitido em primeiro plano, conhecermos, de uma forma geral, a turma em que lecionamos. Este conhecimento, surgiu a partir da realização em conjunto da caracterização da turma e da análise dos processos dos alunos (em situações específicas), indo ao encontro dos objetivos anteriormente traçados. Foi possível acompanhar todas as reuniões, auxiliar nas tarefas organizativas (ex.: preparação do plano de trabalho da turma) e na definição de estratégias para a resolução de problemas evidenciados pela turma.

Nesta escola, existe uma planta da sala com os lugares dos alunos por ordem dos números da turma. Devido a comportamento de indisciplina e um aluno com NEE (não tendo repercussões na Educação Física) foi necessário alterar o posicionamento dos alunos, o que potenciou algumas melhorias.

A organização semanal do dossier de turma é algo que consome bastante tempo, onde este processo engloba uma série de tarefas, desde o registo de contactos com os encarregados de educação ao processo habitual de verificação e registo de faltas. Este último processo, mostrou-se ser pouco prático, principalmente não que respeita à verificação de faltas individuais, devido ao programa utilizado pela escola.

Uma vez que nos encontramos a estagiar numa escola secundária, não existiu muito contacto presencial entre encarregados de educação e diretor de turma. Contudo, nas reuniões que fomos assistindo, foi possível constatar um tema comum, principalmente quando se aproximam os finais dos períodos, sendo relativo ao aproveitamento dos alunos. Em contrapartida, a maioria dos contactos realizados entre diretor de turma e encarregados de educação, principalmente via e-mail, foram relativos à assiduidade dos alunos.

Durante o trabalho de assessoria foi possível presenciar uma ação de formação sobre a diabetes. Esta foi direcionada a todos os professores, mas em especial aos diretores de turma, apresentando estes uma responsabilidade de atuação em caso de emergência. Uma vez que na turma em que lecionamos existem casos de diabetes, esta formação tornou-se bastante útil.

Com a reflexão sobre o trabalho de acompanhamento desenvolvido junto do diretor de turma, asseguramos uma melhor compreensão da realidade das funções organizativas necessárias para o sucesso desta função, pois existe uma quantidade de trabalho “invisível” de bastante importância e responsabilidade.

4- PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS - ÁREA 3

Nesta área do EP, cabe ao núcleo participar ativamente em projetos para a comunidade escolar. Aqui é pretendido que o estagiário desenvolva competências de conceção, planificação e desenvolvimento de projetos e atividades no seio da escola. Como tal, ao longo do ano letivo o Núcleo de estágio participou ativamente na maioria das atividades do DEFDE, sendo responsável pela organização e implementação de duas, o projeto Basquetebol – 3x3 nas escolas (fase local) e a atividade “Orienta-te por Leiria”.

A primeira atividade consistiu num projeto entre o Desporto Escolar e a Federação Portuguesa de Basquetebol, com vista à promoção da modalidade e dos princípios que lhe estão associados, bem como da prática de atividade física, denominado de Basquetebol – 3x3. Esta atividade passa pela realização de um torneio de Basquetebol, onde as equipas estão organizadas por grupos e escalões. Foi da nossa responsabilidade a construção de todo o quadro competitivo. Para além disto, no dia do torneio, alterámos a nossa tarefa de secretariado em prol de garantir o bom funcionamento da atividade, uma vez que professores com tarefas de supervisão de jogos não compareceram. Também fomos responsáveis pela inicial acreditação das equipas.

A segunda atividade, denominada “Orienta-te por Leiria”, foi concebida, planeada, estruturada e realizada pelo Núcleo de estágio. Esta, como o próprio nome indica, foi uma atividade de orientação pela cidade de Leiria, o que necessitou de uma enorme organização para ser posta em prática. Dentro da própria atividade de orientação, existiram uma série de outras atividades nos pontos de controlo, onde o núcleo objetivou relacionar a disciplina de Educação Física com a de História e Português, potenciando um melhor conhecimento da cidade de Leiria.

A atividade “Orienta-te por Leiria” consistiu na concretização de uma prova de orientação por equipas por Leiria durante a manhã. As equipas, podendo ser constituídas até 5 elementos, teriam de passar por pontos de controlo específicos e realizar atividades que estão incluídas nos Programas Nacionais de Educação Física, mas não no currículo da escola, como a escalada, corrida de patins, tiro com arco e ainda jogos tradicionais. Para garantir uma participação ordeira e fluidez, destacámos professores do DEFDE para supervisionar as provas. Para além da preparação das atividades dos pontos de controlo, foi preparado em conjunto com os Grupos de Recrutamento de História e Português, uma série de questões que relacionam a matéria dessas disciplinas com a cidade de Leiria, tornando esta atividade multidisciplinar. Para potenciar a relação entre as várias disciplinas e a cidade, o núcleo organizou a atividade de forma a que o percurso incluísse pontos históricos da cidade como o Castelo, Convento de S. Agostinho, Torre Sineira, parque Municipal.

Sendo esta uma atividade pela cidade e com a utilização de espaços públicos, o núcleo necessitou de realizar uma série de contactos de forma a garantir tanto a utilização desses espaços, como a segurança de todos os participantes. Foi necessário a construção de um plano de segurança para a atividade a realizar dentro do Castelo de Leiria. O percurso mínimo definido apresentava uma distância de cerca de 7 quilómetros, potenciando desta forma bastante atividade física aos participantes. Como um dos objetivos desta atividade era de promover atividade física e estilos de vida ativo, reunimo-nos com representantes de ginásios da cidade para premiar os vencedores com vouchers que possibilitassem experienciar as várias atividades que os ginásios têm para oferecer.

Em ambas as atividades, o núcleo cooperou de forma exímia, contribuindo para o sucesso das mesmas. Esta cooperação demonstrou uma grande capacidade de trabalho em grupo, potenciando aprendizagens na área de organização de atividades desportivas. Principalmente na atividade “Orienta-te por Leiria”, todo o planeamento foi bastante exaustivo, procurando definir todos os pormenores, regulamentos de atividade e prevendo eventuais acidentes. Esta atividade contou com a presença de 59 equipas, correspondendo a 260 alunos, onde o número de equipas poderia ser maior, caso aceitássemos inscrições no dia anterior à atividade.

A execução das atividades decorreu de forma ordenada e concluída como previsto. Contudo, a atividade “Orienta-te por Leiria” foi dificultada devido à falta de recursos humanos

e extenso número de participantes, permitindo um acumular de equipas nos pontos de controlo que incluíam a prática de matérias da disciplina de Educação Física. Consideramos que em ambas as atividades atingimos os objetivos que definimos, potenciando boas experiências pedagógicas e climas sociais positivos.

5 – ÉTICA PROFISSIONAL - ÁREA 4

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do *agir profissional* do futuro professor.” (Ribeiro Silva, Fachada & Nobre, 2017-18).

No início do ano letivo, comprometemo-nos a envergar a profissão de docente com a ambição de ensinar, mas também de aprender. Onofre (1996), indica que a formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático, na procura de melhores práticas, com a capacidade de refletir sobre atitudes, valores, conhecimentos e prática pedagógicas que caracterizam a profissão de docente. Com vista a esse objetivo, atuámos com uma atitude e postura correta, apresentando assiduidade, pontualidade, respeito por todo o contexto escolar, iniciativa e dinâmica na procura de um maior conhecimento em todas as tarefas e funções no âmbito do EP. O enorme objetivo em aprender mais sobre esta profissão e permitir aos alunos aprendizagens facilitou a nossa constante evolução. As partilhas de experiências realizadas com os vários professores quer do DEFDE, quer de outros (mais propriamente os restantes professores da turma), mostraram-se bastante úteis, permitindo assim conhecer pontos de vista diferentes sobre matérias, estratégias de ensino e de intervenção.

Através das observações realizadas aos outros docentes da disciplina foi também possível retirar aprendizagens, sendo indicadas nos pontos anteriores deste documento. Todos os docentes demonstraram disponibilidade para que fossem observados, o que facilitou bastante este processo. Sempre que possível, apresentámos as nossas opiniões e demonstrámos receptividade para receber críticas construtivas.

O empenho demonstrado durante todas as atividades escolares do plano anual de atividade onde participámos, permitiu experiências únicas que vão contribuir para uma melhor atuação, quer em fases de planeamento, quer de realização de eventos desportivos. Toda a disponibilidade demonstrada pelo núcleo facilitou a realização das atividades e também, permitiu ao núcleo observar como os professores mais experientes lidavam com imprevistos.

De forma a contribuir para o processo contínuo de formação, para além da presença nas IV Jornadas Científico-Pedagógicas, ação de formação – Programa FITescola, Fórum Internacional das Ciências da Educação Física organizadas pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, o núcleo participou também na ação de formação inserida no projeto Diabetes: Apoio Pelos Responsáveis Escolares, facultada pela Unidade de Saúde Pública.

Em todos os momentos de estágio foi possível observar um ótimo clima, sendo este outro fator de sucesso para o trabalho de grupo do Núcleo. Toda a experiência ao longo deste vasto ano, permitiu um grande desenvolvimento profissional e pessoal, tornando-nos melhores em várias áreas quando comparado ao ponto de partida. As críticas realizadas pelo orientador João Ribeiro e a paixão demonstrada por lecionar contribuíram significativamente para o resultado da nossa evolução.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

1- ENQUADRAMENTO

Para ensinar algo é necessário alguém para transmitir conhecimentos. Para aprender, é necessário alguém que nos transmite conhecimento, que ensine. A transmissão de conhecimentos e informações é realizada entre dois sujeitos diferentes. Enquanto professores, devemos conseguir transmitir todo o conhecimento no momento ideal para um desenvolvimento harmonioso do aluno. Por vezes, a transmissão da informação não é tarefa fácil, sendo necessário, condições pedagógicas para a efetuar. Sendo o ensino um ato conjugado, o papel do professor é determinante, mas não exclusivo, onde o aluno apresenta um papel bastante importante no processo de ensino e aprendizagem (Carreiro da Costa, 1996).

A perceção do aluno sobre o que está a realizar e a relação entre professor-aluno podem ser influenciadas pela forma como é realizada a transmissão a informação, ou seja, pela comunicação. A instrução, tem por âmbito todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para comunicar de forma efetiva (Siedentop, 1991). Na dimensão de instrução, são incluídos os vários tipos de comportamentos que estão ligados ao objetivo da aprendizagem, podendo envolver explicações, demonstrações, feedback, ou outras formas de comunicação.

Relativamente ao feedback, existem duas dimensões iniciais a ter em conta, o feedback intrínseco ou extrínseco. Toda a informação que o aluno é capaz de captar através dos sentidos proprioceptivos e interoceptivos é designada por feedback intrínseco (Diaz, 2005; Siqueira, 2010). Por sua vez, as informações emitidas por outro elemento são consideradas extrínsecas.

O feedback pedagógico, ou apenas feedback, é reação construída a partir de uma ação motora observada (Sarmiento, 2004). Esta definição vai ao encontro da afirmação de Piéron (1999), onde este indica que em Educação Física: “o feedback pode ser definido como a informação fornecida ao aluno para ajudá-lo a repetir os comportamentos motores apropriados, eliminar os comportamentos errados e alcançar os resultados esperados.”. Sendo assim, e concordando com Quina (1995), o feedback é um dos fatores mais determinantes na aprendizagem motora.

1.1 - FUNÇÕES DO FEEDBACK

Piéron (1999), indica que o feedback apresenta funções distintas, variando entre uma função de transmitir informação propriamente dita e avaliar procurando obter um efeito de reforço. Relativamente ao tipo de feedback, em função do seu objetivo, Piéron (1999) define que o feedback pode ser:

- Descritivo: quando relembra os critérios de realização da ação, comparando o desempenho do aluno com a ação ideal;
- Prescritivo: quando o professor indica o alterar numa próxima execução, emitindo uma solução ao aluno;
- Interrogativo: quando o professor interroga o aluno sobre a sua própria prestação, objetivando que este consiga corrigir-se através da sua perceção sobre o erro;
- Afetivo: quando o professor motiva o aluno para a tarefa.

O feedback pode adotar diferentes formas de aplicação, podendo ser verbal, quinestésico, visual e misto. O feedback visual é percebido pela visão, o verbal é percebido pela audição, o feedback quinestésico é transmitido de forma tátil e por fim, o feedback misto está associado ao recurso à forma verbal com outras formas de feedback (Piéron, 1999).

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

O momento em que é emitido o feedback também pode ser diferenciado e Piéron (1999) distingue três momentos de aplicação do feedback. Estes momentos de emissão podem ocorrer durante a atividade, imediatamente depois da atividade ou retardado.

Sendo o feedback pedagógico um elemento capaz de fornecer informações sobre a prestação motora dos alunos, torna-se uma parte essencial no processo de aprendizagem, devendo assim, facilitar este processo e todo o desempenho no ensino (Magil, 1993, citado por Veiga, 1999; Walker & Doyle, 2006, citado por Walsh, 2015).

Outra das funções do feedback é de motivar os alunos, potenciando o seu esforço e participação na tarefa (Magil, 1993, citado por Veiga, 1999; Cunha, 2004).

Visto que a emissão de feedback tem como finalidade permitir ao aluno atingir o objetivo pretendido, assume-se que o feedback pedagógico apresenta um caráter de aprendizagem (Sarmiento, 2004).

A aprendizagem é uma característica difícil de observar, mas a sua manifestação dá-se através de melhorias no desempenho. O desempenho, é então uma execução observável, momentânea e com alteração do estado (Barreiros, 2016).

Para que exista alteração do estado e dos comportamentos, o aluno deve entender o transmitido. Para além da formação, experiência e características do professor e todo o contexto de aula é a estrutura, característica e objetivo e/ou extensão do feedback que, em grande parte, influencia a perceção da informação. (Cloes, Moreau & Piéron, 1990 e Marques da Costa (1991), citados por Quina, 1995; Rosado, 2006).

Investigações realizadas neste âmbito comprovam que os professores de Educação Física não utilizam corretamente o feedback pedagógico, não beneficiando desta forma do seu potencial (Piéron, 1986; Tinning, 1992; Siedentop, 1998; citados por Diaz, 2005). Esses estudos, demonstram que os professores emitem uma quantidade relativamente baixa de feedbacks e quando o fazem centram-se nos aspetos negativos do aluno, não possibilitando ao aluno evolução. Se a informação emitida foca o que alterar para superar os erros, apontando para um feedback prescritivo, é permitido aos alunos progredir na aprendizagem.

Diferentes tipos de feedback apresentam diferentes efeitos na ação do aluno. Dependendo então do objetivo deste, podemos observar adaptações diferentes por parte do aluno, relativamente ao pretendido. O mesmo estudo, de Hattie e Timperley (2007), demonstra

que quando o feedback é orientado para a tarefa e em como realizá-la eficazmente apresenta um maior efeito na adaptação do aluno sobre o pretendido, comparativamente aos feedbacks que elogiam, recompensam ou castigam. Esta direção do feedback para a tarefa influencia o efeito do mesmo, onde este é mais eficaz quando providencia informações que permitem ao aluno modificar a sua ação através de correções (Hattie & Timperley, 2007).

A orientação do feedback para a tarefa, através de correções ou informações que permitam ao aluno adaptações é, segundo Rosado, A. e Mesquita, I. (2011), benéfico para a melhoria do desempenho. Os mesmos autores, indicam que os feedbacks descritivos, prescritivos e interrogativos são os que apresentam melhores efeitos no que toca ao desenvolvimento das aprendizagens. Contudo, é necessário ter em conta o que o aluno consegue ou não reter da informação transmitida, onde a relação entre o feedback e o objetivo da tarefa torna-se por vezes complexa. O feedback deve procurar reduzir a discrepância existente entre o que o aluno compreende no momento e o objetivo da tarefa, como tal devemos ter em consideração o objetivo da tarefa, a posição do aluno face ao momento em que se encontra e o que deve alterar para atingir o objetivo pretendido (Hattie & Timperley, 2007).

Indo ao encontro do que foi anteriormente descrito, para facilitar a absorção, processamento e retenção da informação, o professor deve recorrer a palavras ou frases-chave, desenvolvidas pelo mesmo, de modo a focar a atenção dos alunos nos aspetos mais relevantes (Cunha, 2004; Quina, 1995).

Recorrer a palavras e frases-chave, quando percebidas pelos alunos, pode ser uma estratégia adotada pelo professor quando este pretende emitir feedback sobre algum comportamento a corrigir, permitindo que os alunos se recordem dos “pontos-chave” (Sarmiento, 1992). Sendo assim, uma relação entre instrução e demonstração com recurso a frases ou palavras-chave, possibilita uma emissão de feedback que facilite a perceção da informação.

Como indicado anteriormente, todo o contexto de aula pode influenciar a emissão do feedback. Como tal, a formação do professor deve permitir que este adquira um conjunto de ferramentas de intervenção pedagógica pertinentes e adequadas. Neste âmbito, o estudo de Ferreira (2014) na área de Pedagogia, indica que, em situação de ensino simulado, os futuros professores despendem de 34,9% do tempo de aula em tarefas de instrução e 12,5% em tarefas de organização. De acordo, com o mesmo autor, este tempo pode ser reduzido. De acordo com

Piéron (1986, citado por Ferreira, 2014), os professores de Educação Física devem emitir cerca de três a quatro feedbacks por minuto, contudo, o estudo de Ferreira (2014), demonstrou que os futuros professores apresentam um valor médio de 2.6 feedbacks/minuto, ficando abaixo do que indica a literatura.

2- PROBLEMA E OBJETIVOS DE ESTUDO

A in experiência como professor fez despertar algum interesse sobre as dificuldades sentidas na dimensão de instrução, recaindo nas questões de feedback. Não só na emissão de feedback, mas também na compreensão dos alunos e assimilação da informação transmitida. De acordo com estes problemas, para melhorar a intervenção para com os alunos, foram definidas duas questões iniciais:

Questão 1: Qual o feedback que contribui para uma melhor aprendizagem dos alunos da turma tendo em conta a sua perceção?

Questão 2: Qual o contributo do feedback no desempenho motor dos alunos?

A partir destas questões, foram definidos alguns objetivos, como:

- Identificar qual o feedback que facilita a perceção da informação tendo em conta o momento, forma, objetivo e direção.
- Apurar se a utilização de palavras-chave beneficia a compreensão do feedback.
- Averiguar de que forma o feedback que facilita a perceção da informação contribui para a melhoria do desempenho motor.

3- METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se uma metodologia quantitativa, de forma a entender qual o feedback que facilita a perceção dos alunos sobre a informação transmitida e também na compreensão do efeito do feedback no desempenho do aluno.

3.1- PARTICIPANTES

O estudo incide sobre a turma que lecionamos, neste caso, a turma do 10º I, do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades da Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo, situada em Leiria. Esta turma é composta por 25 elementos.

Tabela 1- Género dos participantes.

		Género	
		Frequência	Porcentagem
Válido	Masculino	10	40,0
	Feminino	15	60,0
	Total	25	100,0

Dos constituintes do estudo observa-se que, tal como demonstra a tabela anterior, 40% são alunos do género masculino e 60% do género feminino.

Tabela 2 - Idades dos participantes.

Idades	
N	25
Média	15,16
Erro Desvio	,374

Tal como demonstrado na tabela anterior, a idades dos alunos rondam os 14 e 15 anos ($M= 15,16$; $DP= 0,374$).

Numa primeira fase do estudo, os participantes foram, como indicado anteriormente toda a turma do 10º I. Para a segunda fase do estudo, foram seleccionados apenas cinco elementos.

3.2- PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

Para a realização deste estudo, foram planeados uma série de procedimentos a utilizar.

1. Aplicação de questionários sobre o feedback que facilita a perceção e tratamento dos dados através de estatística descritiva;
2. Registo e quantificação de feedbacks emitidos pelo professor nas três aulas de análise;
3. Aplicação de questionários sobre a perceção de feedback e tratamento dos dados através de estatística descritiva;
4. Análise visual através das gravações de aula sobre o desempenho do grupo alvo na ação de serviço por baixo;
5. Verificar se existe relação entre a perceção e a resposta motora do aluno, ou seja, relação entre respostas obtidas no questionário e o as imagens obtidas.

Para analisar o efeito do feedback sobre o desempenho do aluno, foi averiguado qual o comportamento do aluno imediatamente após emissão de feedback tendo em conta os seguintes parâmetros:

Tabela 3 - Categorização do comportamento observado

Resposta	Desempenho
R1	Observou-se claramente melhoria no desempenho
R2	Observou-se alguma melhoria no desempenho
R3	Não se observou melhoria no desempenho

3.4- INSTRUMENTOS

Para este trabalho foi utilizado um questionário, tendo sido elaborado pelo núcleo de estágio uma matriz de construção envolvendo os blocos temáticos: A- Dados Pessoais, B- Motivação para a Educação Física, C- Perceção de feedback, D- Preferência de conjuntos de feedback e E- Recurso a expressões/palavras-chave.

De todas as questões aplicadas, para este trabalho apenas foram retiradas as questões relativas ao bloco temático C e E. Este questionário apresenta uma estrutura de escalas tipo Likert, com afirmações de 1- Discordo Totalmente a 7-Concordo Totalmente

Além do questionário foi utilizado uma recolha de informação visual através de uma câmara de filmar em três momentos distintos da UD de Voleibol. Para a observação do efeito do feedback apenas foi utilizado o exercício do “Jogo de Serviço”, onde este exercício tem como critério de êxito servir por baixo com precisão para os colegas do campo contrário. Os alunos estavam organizados por equipas, sendo que os alunos observados pertencem à mesma equipa, onde esta foi a que estava mais perto da câmara de filmar.

Todos os momentos de gravação foram relativos a aulas de 50 minutos. Em conjunto com esta recolha, foram registados com auxílio de outro estagiário os feedbacks emitidos através de uma ficha de observação adaptada da Unidade Curricular de Didática da Educação Física I do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra. A primeira fase num momento inicial da UD, a segunda recolha num momento de exercitação e uma terceira fase

num momento final da UD. Esta recolha de imagem permite averiguar qual o efeito do feedback emitido no desempenho dos alunos.

4- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A apresentação de resultados será dividida em quatro partes, onde em primeiro lugar vamos apresentar as médias obtidas sobre a perceção de feedback da turma quanto ao objetivo, forma, momento e direção e sobre a utilização de palavras e frases-chave; em segundo lugar apresentaremos uma quantificação de tempos de aula e feedbacks emitidos; em terceiro lugar vamos apresentar os resultados obtidos quanto ao efeito do feedback no grupo alvo; por fim vamos apresentar a relação entre perceção de feedback e resposta.

4.1- PERCEÇÃO DO FEEDBACK

Neste momento são apresentados os resultados do questionário aplicado à turma, procurando assim responder ao primeiro objetivo definido, perceber qual o feedback que facilita a perceção da informação transmitida pelo professor, tendo em conta o momento, objetivo, forma e direção.

Os dados apresentados encontram-se expressos através de médias, indicando a posição da turma face à questão.

4.1.1- MOMENTO DO FEEDBACK

Relativamente ao momento, os alunos foram questionados sobre como aprendem melhor, sendo que os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 4 - Perceção do feedback tendo em conta o momento de emissão.

	Feedback antes da ação	Feedback durante a ação	Feedback depois da ação
N	25	25	25
Média	5,08	5,80	5,20
Erro Desvio	1,730	,913	1,443

Escala: 1 – Discordo Totalmente a 7- Concordo totalmente.

Relativamente ao momento do feedback, os alunos inquiridos, indicam aprender melhor quando o feedback é emitido durante a ação ($M=5,80$; $DP=,913$). Desta forma, o retorno da informação enquanto os alunos realizam a tarefa possibilita a perceção da informação pretendida.

4.1.2- OBJETIVO DE FEEDBACK

Relativamente ao objetivo do feedback, os alunos foram questionados sobre como aprendem melhor, sendo que os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 5 - Percepção do feedback tendo em conta o objetivo de informação.

	Feedback descritivo	Feedback avaliativo	Feedback prescritivo	Feedback interrogativo	Feedback afetivo
N	25	25	25	25	25
Média	5,68	5,28	6,08	5,52	5,16
Erro Desvio	1,215	1,021	,909	1,122	1,573

Escala: 1 – Discordo Totalmente a 7- Concordo totalmente.

Para os alunos inquiridos, podemos observar, que tendo em conta o objetivo do feedback, estes aprendem melhor quando o feedback é prescritivo ($M=6,08$; $DP=,909$). Em segundo lugar aparece o feedback descritivo ($M=5,68$; $DP=1,215$). Desta forma, de acordo com a percepção dos alunos, pressupõe-se que o feedback prescritivo parece ser mais eficaz para a aprendizagem.

4.1.3- FORMA DE FEEDBACK

Relativamente à forma do feedback, os alunos foram questionados sobre como aprendem melhor, sendo que os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 6 - Percepção do feedback tendo em conta a forma da informação.

	Feedback verbal	Feedback visual	Feedback verbal e visual	Feedback quinestésico
N	25	25	25	25
Média	5,40	5,36	5,92	4,52
Erro Desvio	1,258	1,114	,954	1,828

Escala: 1 – Discordo Totalmente a 7- Concordo totalmente.

Em relação à forma do feedback, os alunos inquiridos, demonstraram uma preferência no feedback verbal e visual, ($M=5,92$; $DP=0,954$), uma forma mista. Em segundo lugar encontramos o feedback verbal ($M=5,40$; $DP=1,258$) e logo de seguida o visual ($M=5,36$; $DP=1,114$). Por último surge o feedback quinestésico, sendo menos valorizado para a aprendizagem, apresentando uma maior dispersão de opiniões ($DP=1,828$)

4.1.4- DIREÇÃO DO FEEDBACK

Relativamente à direção do feedback, os alunos foram questionados sobre como aprendem melhor, sendo que os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 7 - Percepção do feedback tendo em conta a direção da informação.

	Feedback individual	Feedback para um grupo de alunos	Feedback para a turma
N	25	25	25
Média	4,44	5,60	5,56
Erro Desvio	1,938	1,291	1,446

Para os alunos inquiridos, relativamente à direção do feedback, observa-se uma predominância de preferência ao feedback emitido a mais que um sujeito, isto é, feedback para um grupo de alunos ($M=4,44$; $DP=1,291$) e feedback para a turma ($M=5,56$, $DP=1,446$)

Tendo em conta o objetivo de identificar qual o feedback que facilita a percepção da informação tendo em conta o momento, forma, objetivo e direção, constatou-se que o feedback preferido pela turma é o feedback durante ação, prescritivo, misto (verbal e visual) e direcionado para um grupo de alunos.

4.2- RECURSO A PALAVRAS E FRASES-CHAVE

Relativamente ao recurso a palavras e frases-chave para emitir feedback, sendo este o segundo objetivo definido, os alunos foram questionados sobre como compreendiam melhor a informação, como preferem que a informação seja transmitida e como melhoram o seu desempenho, sendo que os resultados foram os seguintes:

Tabela 8 - Percepção da informação com uso de expressões/ palavras-chave vs linguagem técnica.

	O professor emite informação recorrendo a uma expressão/ palavra-chave para alterar o meu comportamento	O professor emite informação recorrendo a uma linguagem técnica para alterar o meu comportamento
N	25	25
Média	4,88	3,36
Erro Desvio	1,536	1,114

Escala: 1 – Discordo Totalmente a 7- Concordo totalmente.

A tabela anterior refere o grau de concordância nas afirmações descritas. Observa-se uma concordância média superior sobre a compreensão da informação quando o professor recorre a expressões/ palavras-chave ($M=4,88$; $DP=1,536$), quando comparado à utilização exclusiva de linguagem técnica, contudo existe uma grande dispersão de opiniões.

Tabela 9 - Preferência da informação com uso de expressões/ palavras-chave vs linguagem técnica.

	O professor indica-me o que corrigir utilizando expressões/ palavras-chave	O professor indica-me o que corrigir utilizando linguagem técnica
N	25	25
Média	4,76	3,68
Erro Desvio	1,480	1,180

Escala: 1 – Discordo Totalmente a 7- Concordo totalmente.

A nível de preferência do modo de informação, através da tabela anterior, observa-se que o grau de concordância é maior quando o professor recorre a expressões/ palavras-chave, comparando com a utilização de linguagem técnica ($M=4,76$; $DP=1,480$), todavia, existe também alguma dispersão de opiniões.

Tabela 10 -Melhoria no desempenho com uso de expressões/ palavras-chave vs linguagem técnica.

	O professor apenas recorre a expressões/ palavras-chave	O professor apenas recorre a linguagem técnica
N	25	25
Média	4,00	3,44
Erro Desvio	1,683	1,387

Escala: 1 – Discordo Totalmente a 7- Concordo totalmente.

Relativamente à questão sobre a melhoria no desempenho, observa-se que a preferência situa-se quando o professor recorre a expressões/palavras-chave ($M=4,00$; $DP=1,683$). Todavia, mesmo apresentando uma média superior à outra opção, esta resposta apresenta também um desvio padrão bastante superior, demonstrando dispersão nas opiniões.

4.3- QUANTIFICAÇÃO DE TEMPOS E DE FEEDBACKS

Neste momento apresentaremos os resultados da análise realizada às gravações de aulas. Foram analisadas três aulas, onde as duas primeiras foram aulas de exercitação e a última de consolidação.

Os resultados estão divididos em predominância de feedback e quantificação do tempo.

4.3.1- PREDOMINÂNCIA DE FEEDBACKS

Tabela 11 - Quantidade de feedbacks emitidos por aula.

Aula	Objetivo de Feedback				
	Prescritivo	Descritivo	Interrogativo	Avaliativo	Conjuntos de FB (2 ou mais objetivos juntos)
1 ^a	52	6	9	8	18
2 ^a	44	4	6	13	19
3 ^a	75	11	5	9	20
Total	171	21	20	30	57
% de FB	57%	7%	7%	10%	19%

Como se observa na tabela, existe uma predominância de emissão de feedback prescritivo. Isto porque é pretendido averiguar qual o seu efeito durante a prática.

Do total de feedbacks emitidos (299) durante as três aulas, observa-se que os existiu uma grande predominância de feedbacks prescritivos (57%) e em segundo lugar feedbacks relacionado vários objetivos de feedback em conjunto (19%).

4.3.2- QUANTIFICAÇÃO DO TEMPO

Relativamente aos tempos despendidos nas dimensões de instrução e gestão, através da análise vídeo das aulas, foi possível retirar os seguintes dados:

Tabela 12 - Quantificação dos tempos de aula

Data	Aula 23/04	Aula 30/04	Aula 07/05	Média
Tempo total de aula	39'45''	40'34	38'55''	39'45''
Tempo de Instrução (I)	7'32''	7'19''	5'56''	7'09
Tempo de Gestão (G)	2'30''	1'49''	1'25''	1'55'
I+G	10'02'' = 25%	10'08'' = 25%	7'21'' = 19%	9'07 = 22%
Tempo de prática dos alunos	29'43'' = 75%	30'46'' = 77%	31'34'' = 81%	30'41'' = 78%
Total de FB	93	86	120	99,6
Taxa FB/min	3,16 FB/min	2,82 FB/min	3,82 FB/min	3,26 FB/min

Esta tabela surge a partir das análises realizadas às três aulas. Aqui, foi registado o tempo em minutos (') e segundos (") que o professor utilizava nas diferentes tarefas. Para o tempo de

prática dos alunos, foram recolhidas informações dos alunos que se situavam mais próximos da câmara de filmar.

Os tempos gastos em instrução apontam para o somatório de tempo utilizado em preleção inicial, instrução de exercício e balanço final. Os tempos gastos em gestão, indicam o tempo necessário em transições de exercícios. À medida que as aulas vão decorrendo e a rotina adquirida, observa-se uma diminuição destes tempos, com aumento do tempo de prática.

4.4- EFEITOS DO FEEDBACK

Neste ponto, apresentaremos os dados relativos ao segundo inquérito e à observação das aulas.

Este questionário foi aplicado a cinco alunos durante a matéria de Voleibol, uma vez que foram estes o grupo alvo definido para a segunda parte do estudo. A escolha destes alunos deveu-se à proximidade da câmara de filmar e o ângulo de gravação.

Primeiro apresentamos uma referência ao segundo inquérito, onde o grupo alvo foi inquirido sobre o efeito do feedback do professor e a compreensão da informação. Em segundo lugar, apresentaremos as respostas do aluno em função do feedback fornecido.

4.4.1- EFEITO DO FEEDBACK E COMPREENSÃO DO MESMO

Tabela 13 - Efeito do feedback do professor

	Tem influência positiva na minha prática	Não tem influência na minha prática	Permite-me perceber o que tenho de corrigir	Permite-me atingir o objetivo do exercício	Permite-me aumentar os níveis de compromisso na tarefa.
N	5	5	5	5	5
Média	5,80	2,00	5,80	5,40	5,60
Erro Desvio	,447	,707	,447	1,140	,894

Escala: 1 – Discordo Totalmente a 7- Concordo totalmente.

Para os alunos inquiridos, o feedback emitido pelo professor tem influência positiva na prática ($M=5,80$; $DP=,447$), na medida em que em primeiro lugar permite ao aluno perceber o que tem de corrigir ($M=5,80$; $DP=,447$). Possibilita também aumentar os níveis de compromisso na tarefa ($M=5,60$; $DP=,894$) e em atingir o objetivo do exercício ($M=5,40$; $DP=1,140$).

Tabela 14 - Compreensão da informação recorrendo a feedbacks prescritivos com frases-chave

	O professor indica "pé contrário ao batimento à frente"	O professor indica "mão toda por baixo da bola".	O professor indica "transfere o peso de trás para a frente".
N	5	5	5
Média	4,00	6,60	6,00
Erro Desvio	,707	,548	,707

Escala: 1 – Discordo Totalmente a 7- Concordo totalmente.

Relativamente à informação emitida pelo professor, os alunos inquiridos, compreendem melhor o feedback “*Mão toda por baixo da bola*” ($M=6,60$; $DP=,548$) e de seguida “*Transfere o peso de trás para a frente*” ($M=6,00$; $DP=,707$). Quanto ao feedback “pé contrário ao batimento à frente”, os alunos inquiridos indicaram não compreender na totalidade a informação ($M=4,00$; $DP=,707$).

Tabela 15 - Como o aluno compreende melhor a informação

	Explica primeiro o pretendido e emite feedback durante a minha realização	Explica primeiro o pretendido e emite feedback imediatamente depois da minha ação	Emite feedback sem explicação prévia.	Explica primeiro o pretendido, demonstra e emite feedback imediatamente depois da minha ação.	Explica primeiro o pretendido, demonstra e emite feedback imediatamente depois da minha ação.
N	5	5	5	5	5
Média	4,60	6,00	2,00	4,20	6,60
Erro Desvio	1,517	,707	,707	2,049	,548

Escala: 1 – Discordo Totalmente a 7- Concordo totalmente.

Relativamente à forma de compreender a informação transmitida pelo professor, os alunos inquiridos, indicaram que esta é facilitada quando o professor explica primeiro o pretendido, demonstra e emite feedback depois da sua ação ($M=6,60$; $DP=,548$). Com média ligeiramente inferior, os alunos inquiridos indicaram compreender a informação quando o professor explica o pretendido e emite feedback depois da ação ($M=6,00$; $DP=,707$), sendo esta uma afirmação mais incompleta que a com maior média, uma vez que não relaciona a demonstração e com uma discrepância de opiniões maior.

4.5- RESPOSTA DOS ALUNOS AO FEEDBACK DO PROFESSOR

Neste ponto apresentamos as respostas do aluno em função do feedback emitido nas diferentes aulas. De forma a analisar a resposta do aluno em função do feedback do professor, foram realizadas gravações das aulas através de uma câmara de filmar, estando esta próxima do grupo alvo. Para além desta gravação, foram registados os feedbacks emitidos a toda a turma, sinalizando os feedbacks ao grupo alvo. Para análise da resposta dos alunos ao feedback do professor, foi utilizado um exercício (Jogo de Serviço), que consistia em servir por baixo, direcionando a bola para o colega do lado contrário da rede, para que este recebesse a bola através de “toque de sustentação” (auto-passe). Assim, dentro da mesma equipa (grupo alvo), os alunos serviam por baixo constantemente, devendo concretizar o maior número de serviços por baixos com precisão.

A instrução do exercício “Jogo de serviço” recorreu a uma demonstração com utilização das palavras ou frases-chave para indicação das componentes críticas. Durante este exercício existiram 6 grupos de trabalho, constituídos por quatro a cinco alunos, sendo analisado apenas o mais próximo da câmara (5 alunos).

Relativamente à duração do exercício, constatou-se um maior tempo prática na primeira aula observada (8 minutos), quando comparada com as restantes (5 minutos).

Durante a realização do exercício “Jogo de serviço” foram emitidos 32 feedbacks ao grupo de alunos alvo, sendo registados os comportamentos imediatamente após ao feedback do professor.

Aula 1

Foi possível registar durante a realização do exercício critério 11 feedbacks prescritivos ao grupo alvo. Os resultados foram os seguintes:

Tabela 16 - Erros e feedbacks da aula 1

Aluno	Erro	FB	Resposta
X1	No batimento, não realiza uma extensão dos membros inferiores de forma a transferir o peso do corpo detrás para a frente.	“Transfere o peso”	R2
X2	No batimento, não realiza uma extensão dos membros inferiores de forma a transferir o peso do corpo detrás para a frente.	“Transfere o peso”	R3

X2	A bola não estava a ser batida na parte inferior e posterior. O batimento estava a ser realizado com uma zona de contacto perto do pulso	“Mão toda debaixo da bola”	R1
X3	No batimento, não realiza uma extensão dos membros inferiores de forma a transferir o peso do corpo detrás para a frente. O batimento estava a ser realizado com o pulso fechado	“Transfere o peso e coloca a mão toda na bola”	R2 - Pouca melhoria na zona de contacto.
X4	No batimento, não realiza uma extensão dos membros inferiores de forma a transferir o peso do corpo detrás para a frente.	“transfere o peso”	R2
X1	Batimento realizado através de um contacto com a bola perto da zona do pulso	“Mão toda debaixo da bola”	R1
X5	Batimento na bola com zona do pulso	“Mão toda debaixo da bola”	R2
X2	Membro inferior do lado da mão de batimento ligeiramente avançado	“pé contrário ao batimento à frente”	R1
X5	No momento de preparação para a execução; durante realização, foi lembrado a ação	“Mão toda debaixo da bola”	R2
X3	Batimento realizado com zona do pulso	“Mão toda debaixo da bola”	R2
X4	Na fase de preparação do batimento, não transfere primeiramente o peso do corpo para o membro inferior mais recuado.	“Transfere o peso”	R2

Podemos observar que a frase-chave “*Mão toda debaixo da bola*” foi a mais emitida na presente aula. Esta apresentou diferentes melhorias, sendo constatado por duas vezes “claras melhorias” no desempenho dos alunos. A frase-chave “*Transfere o peso*” foi emitida quatro vezes. A discrepância entre efeitos do feedback nesta frase-chave é maior, pois por uma vez, este feedback não apresentou qualquer efeito no desempenho do aluno.

Aula 2

Foi possível registar durante a realização do exercício critério 9 feedbacks prescritivos aos alunos alvo (5 alunos). Os resultados foram os seguintes:

Tabela 17 - Erros e feedbacks da aula 2

Aluno	Erro	FB	Resposta
X1	No batimento, não realiza uma extensão dos membros inferiores de forma a transferir o peso do corpo detrás para a frente.	“Transfere o peso”	R2
X1	Batimento com punho fechado.	“Mão toda debaixo da bola”	R1
X2	No batimento, não realiza uma extensão dos membros inferiores de forma a transferir o peso do corpo detrás para a frente.	“Transfere o peso”	R3
X2	Não melhorou com o feedback anterior, pelo que foi emitido novo feedback, desta vez, misto quanto à forma.	“Transfere o peso”	R1

X3	No batimento, não realiza uma extensão dos membros inferiores de forma a transferir o peso do corpo detrás para a frente.	“transfere o peso”	R1
X4	Durante a fase de preparação foi constatado que não estava a existir a transferência de peso primeiro para o membro inferior mais recuado e posteriormente para o membro inferior mais avançado.	“Transfere o peso”	R2
X5	A bola não estava a ser batida na parte inferior e posterior.	“Mão toda debaixo da bola”	R2
X3	Membro inferior do lado da mão de batimento ligeiramente avançado.	“pé contrário ao batimento à frente”	R2
X5	No batimento, não realiza uma extensão dos membros inferiores de forma a transferir o peso do corpo detrás para a frente.	“Transfere o peso”	R2

Durante o exercício, na presente aula, observou-se que o professor recorreu na grande maioria das vezes à frase-chave “*Transfere o peso*”, sendo este feedback utilizado 6 vezes. Esta frase-chave potenciou comportamentos distintos, onde num momento não teve efeito no desempenho do aluno, em dois apresentou “melhorias significativas” e em três apresentou “algumas melhorias”. Com a análise da aula, constatou-se também que quando o feedback não apresentou efeito no aluno, foi repetido alterando a forma de emissão passando a ser misto e não apenas auditivo. Esta alteração potenciou uma “melhoria significativa” no desempenho do aluno. Para além deste, também o feedback de “mão toda debaixo da bola” potenciou uma “melhoria significativa” no desempenho do aluno.

Em apenas um momento foi utilizado a frase-chave de “*Pé contrário ao batimento à frente*”, onde esta apenas apresentou “alguma melhoria” no comportamento do aluno.

Aula 3

Foi possível registar durante a realização do exercício critério 12 feedbacks prescritivos aos alunos alvo (5 alunos). Os resultados foram os seguintes:

Tabela 18 - Erros e feedbacks da aula 3

Aluno	Erro	FB	Resposta
X1	O batimento não estava a ser realizado com a palma da mão e na parte inferior e posterior da bola	“Mão toda debaixo da bola”	R1
X2	Dificuldade na preparação do serviço, mais propriamente na fase de transferir o peso do corpo para o membro inferior mais recuado.	“Transfere o peso”	R3
X2	Como não surgiu efeito, foi dado novo feedback, mas desta vez com ajustamento da posição e demonstração	“Transfere o peso”	R1
X3	O batimento não estava a ser realizado com a palma da mão e na parte inferior e posterior da bola	“Mão toda debaixo da bola”	R2
X2	Batimento realizado com zona muito próxima do pulso.	“transfere o peso”	R3

X2	Como não surgiu efeito, foi emitido o mesmo feedback, mas de forma misto.	“Mão toda debaixo da bola”	R1
X4	Batimento realizado numa parte lateral da bola e não na inferior.	“Mão toda debaixo da bola”	R2
X4	Membro inferior do lado da mão de batimento ligeiramente avançado.	“pé contrário ao batimento à frente”	R1
X5	Ausência de transferência de peso do membro inferior mais recuado para o mais adiantado.	“transfere o peso”	R1
X2	Batimento realizado com zona muito próxima do pulso.	“Mão toda debaixo da bola”	R3
X5	Batimento realizado ligeiramente na parte lateral da bola, não imprimindo assim a direção correta.	“Mão toda debaixo da bola”	R1
X2	Como os dois FB anteriores não resultaram neste aluno, foi realizado um novo, mas desta vez de forma mista.	“Mão toda debaixo da bola”	R2

Com a análise da aula, podemos constatar que a frase-chave “*Mão toda debaixo da bola*” foi a mais utilizada durante o exercício. Este feedback apresentou vários tipos de resposta, estando representado em todas as categorias de resposta definidas.

É de notar, que quando um FB não permitiu melhoria na resposta motora, foi repetido, mas com alteração quanto à forma. Essa alteração, possibilitou melhorias, quer na categoria de “claras melhorias” como na de “algumas melhorias”.

4.6- RELAÇÃO ENTRE PERCEÇÃO DE FEEDBACK E EFEITO NO DESEMPENHO DO ALUNO

Neste ponto é pretendido comparar a percepção do aluno relativamente ao efeito que o feedback apresentou no desempenho prático do aluno na ação de serviço por baixo na matéria de voleibol.

Quantidade de feedback

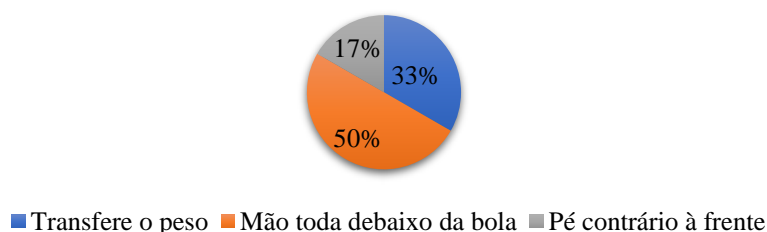


Gráfico 1 - Quantidade de feedback emitido de acordo com as frases-chave definidas.

Tal como demonstra o gráfico anterior, do total de feedbacks emitidos para o grupo alvo, existiu uma predominância de feedback de “*Mão toda debaixo da bola*” (50%). O segundo

feedback com maior percentagem de utilização foi o “*Transfere o peso*” e por último, sedo menos usual, uma vez que aponta para um comportamento com alguma facilidade de correção, o “*Pé contrário à frente*”.

Efeitos observados

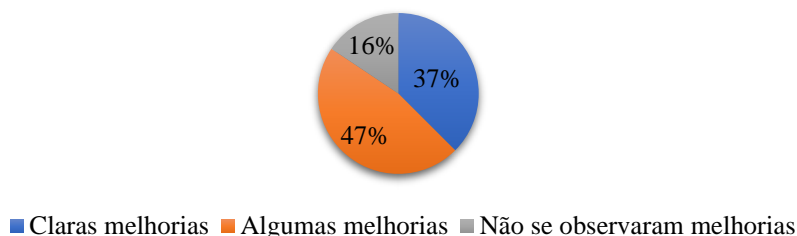
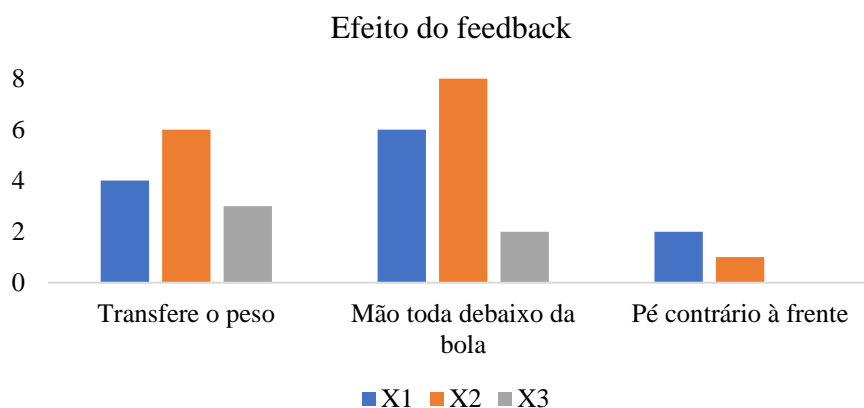


Gráfico 2 - Efeitos de feedback emitido no total das três aulas lecionadas.

No gráfico anterior, observa-se que em primeiro lugar, o feedback emitido apresentou “algumas melhorias” no desempenho do serviço por baixo (47% dos feedbacks emitidos). O segundo maior registo sobre o efeito do feedback sobre a ação de serviço por baixo apontou para “claras melhorias” no desempenho (37% dos feedbacks emitidos). Apenas 16% dos feedbacks emitidos não provocaram alteração benéfica do desempenho do serviço por baixo, no grupo alvo.

A tabela seguinte corresponde à quantidade de feedback emitido e ao seu efeito, recorrendo às três frases-chave definidas.



Legenda: X1= Observou-se claramente melhoria no desempenho; X2= Observou-se alguma melhoria no desempenho; X3= Não se observou melhoria no desempenho

Gráfico 3 – Quantidade de efeitos dos feedbacks indicados de acordo com a sua resposta do aluno

É possível observar que, do total de 32 feedbacks emitidos durante a realização do exercício de “Jogo de Serviço”, o feedback que apresentou mais alterações do desempenho de forma de “Claras melhorias” foi o “*Mão toda na bola*”. Este foi também o feedback que mais vezes foi utilizado. O feedback “*Transfere o peso*”, apresentou também algumas “Claras melhorias” no desempenho, contudo, foi onde existiu um maior número de comportamentos registados, nos quais o feedback não apresentou efeito.

Relativamente ao “*Pé contrário à frente*”, em todos os momentos que foi emitido foram observadas melhorias no desempenho, apresentando uma eficácia de 100%, no que respeita ao contributo deste na melhoria do desempenho.

Tabela 19 - Relação da percepção do feedback com a resposta obtida.

Perceção do feedback		Respostas ao feedback			
Feedback	Médias	“Claras melhorias”	“Algumas melhorias”	“Não se observaram melhorias”	Total de melhorias
“Pé contrário ao de batimento à frente”	4,00 (DP=,707)	2	1	0	100%
“Mão toda por baixo da bola”	6,60 (DP=,548)	6	8	2	87,5%
“Transfere o peso”	6,00 (DP=,707)	4	6	3	76,9%

Na tabela anterior, constata-se que, mesmo apresentando uma percepção baixa ($M=4,00$; $DP=,707$), os alunos demonstraram melhorias sempre que emitido o feedback “*Pé contrário ao de batimento à frente*”. Este facto pode estar associado a este comportamento ser relativo à posição inicial do serviço por baixo.

Relativamente ao feedback com média de percepção mais alta ($M=6,60$; $DP=,548$), “*Mão toda por baixo da bola*”, observa-se que, por vezes, não apresentou melhorias no desempenho do aluno, constatando-se que do total de emissões deste feedback, em 87,5% apresentou melhorias de desempenho.

5- DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados obtidos na dimensão do feedback, demonstram que os alunos inquiridos reportam melhorias na aprendizagem quando o feedback é associado a uma função de

motivação e incentivo (tabela 7). Estes resultados aproximam-se da função do feedback indicado por Leça Veiga (1999) e Cunha (2004), sendo o feedback utilizado como meio motivador potencia o esforço, dedicação e empenho dos alunos nas tarefas propostas.

Na tabela 7 (perceção do feedback tendo em conta o objetivo da informação) observa-se que o feedback prescritivo facilita a perceção da informação por parte dos alunos inquiridos, não estando de acordo com os resultados obtidos por Quina (1995) e Marques da Costa (1991).

Através dos resultados indicados nas tabelas 7,9 e 16, observa-se que os alunos inquiridos, aprendem melhor quando é utilizado o feedback prescritivo com recurso a palavras ou frases-chave. Contudo, Quina (1995), indica que este feedback é o que apresenta maior dificuldade na compreensão da informação, contudo, quando compreendido, apresenta um maior índice de retenção da informação.

Observando a tabela 13 existe uma predominância na emissão de feedback prescritivo em comparação com os restantes objetivos de feedback, indo ao encontro do concluído em estudos anteriores, onde é referido que a maioria dos professores de Educação Física emitem em maior quantidade feedbacks prescritivos em detrimento dos descritivos (Quina, 1995). Tal facto, juntamente com a direção do feedback poderá ser explicado pela preocupação do professor na transmissão de conhecimento e aprendizagens, indicando aos alunos o que fazer e o que corrigir para obter sucesso.

É possível observar na tabela 16 que os alunos compreendem em grande parte a informação transmitida pelo professor quando este utiliza o feedback prescritivo recorrendo à frase-chave “*Mão toda por baixo da bola*” ($M=6,60$; $DP=,548$). Esta perceção da informação pode ser responsável pela melhoria observada na ação de serviço por baixo. Uma vez que os resultados dos alunos inquiridos apontam para médias superiores ou iguais a 4,00, num máximo de 7,00, podemos entender que a perceção do feedback prescritivo permite melhorias no desempenho motor.

Observa-se na tabela 15 que o feedback emitido pelo professor, permite aos alunos perceber o que têm de corrigir, aumentar os níveis de empenhamento motor e por último atingir o objetivo de exercício, podendo este facto contribuir para um foco na melhoria do desempenho e evolução nas aprendizagens.

A frase-chave “*Mão toda por baixo da bola*” apresentou a maior média de compreensão da informação. Por sua vez, o efeito deste feedback apresentou uma taxa de melhoria de desempenho de cerca de 87,5% das ações, apresentando apenas um efeito sem melhoria no desempenho. Este foi o feedback mais utilizado, podendo afetar a melhoria de desempenho. Mesmo assim, todos os feedbacks prescritivos utilizados contribuíram para a melhorias no desempenho motor (Tabela 21), estando de acordo com os resultados de Hattie e Timperley (2007) e Rosado e Mesquita (2011).

A análise do vídeo das aulas permitiu constatar que, quando não existiu efeito do feedback emitido no desempenho da ação de serviço por baixo, o professor repetiu o feedback, alterando apenas a forma de emissão para misto. Esta alteração promoveu respostas positivas no que toca à melhoria do desempenho na ação. Também foi possível verificar que, sempre que o feedback apresentava “claras melhorias” no desempenho, o aluno repetia esse gesto sistematicamente. Contudo, relacionado e analisando os feedbacks emitidos aos alunos no decorrer das aulas, observa-se que os erros vão sendo repetidos, podendo apontar para uma falta de retenção da informação.

Os alunos inquiridos, indicaram que compreendem melhor a afirmação quando o professor explica primeiramente o pretendido e demonstra, emitindo feedback imediatamente após a ação (tabela 17). Esta questão, pode estar relacionada com a compreensão do feedback através das frases-chave, uma vez que a introdução das mesmas deve ser realizada como indicado por Sarmiento (1992), num momento de instrução com recurso a demonstração.

Os resultados obtidos relativamente às questões da aula, indicam que o tempo médio das três aulas gasto em tarefas de gestão e instrução é menor que os contabilizados por Ferreira (2014), onde pelo contrário os valores médios de feedback são maiores. Ainda é constatado que a taxa de FB/min encontra-se dentro do intervalo de valores indicado por Piéron (1986), citado por Ferreira (2014).

6- CONCLUSÃO DO ESTUDO

Os estudos relacionados com o feedback pedagógico, permitem ao professor ajustar as suas competências de docência. Uma vez que o feedback é um importante fator no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, cabe ao professor adequar a sua emissão em função da turma que leciona, procurando facilitar a perceção da informação por parte dos alunos.

Constatou-se então que na turma em questão, os alunos indicaram compreender melhor o feedback quando este apresenta uma função de correção e que possibilita informações relativas de alteração de comportamentos, de forma a que a próxima execução seja melhor, isto é, solucionando a próxima ação. Este feedback é assim o feedback prescritivo, onde foi referenciado que quanto à forma, os alunos apresentam uma maior percepção da informação, quando esta é visual e auditiva/verbal.

Foi verificado que, a utilização de palavras ou frases-chave contribuem para a percepção da informação transmitida através do feedback prescritivo, onde este apresenta melhorias no desempenho motor da ação de serviço por baixo no Voleibol. Nos momentos em que o feedback não provocou as alterações desejáveis no desempenho da ação de serviço por baixo, foi emitido novamente, mas com alteração para a forma de emissão mista sendo observado melhorias no desempenho, podendo este ser um fator que promove melhoria.

Todo este estudo, desencadeou uma série de procedimentos que melhoraram a nossa intervenção durante as aulas. Desta forma, foi possível emitir feedback que facilitou a percepção da informação dos alunos, promovendo aprendizagens constantes. Foi notório, um aumento na emissão de feedback, não se restringindo apenas a um objetivo, sendo registadas emissões de feedback com vários objetivos em simultâneo.

Uma vez que o estudo foi realizado no decorrer das aulas, não foi possível centrar a emissão de feedback única e exclusivamente no grupo alvo, pois dessa forma, colocaríamos a aprendizagem da restante turma em causa. Como sugestão, seria útil aplicar novamente este estudo com um maior intervalo de tempo e verificar a ação do feedback em situação de jogo, nas tomadas de decisão.

Com a observação das gravações realizadas na aula, foi possível constatar que foram utilizados vários feedbacks de forma visual que não foram registados pelo observador. Notou-se também, uma maior facilidade de compreensão da informação quando é utilizada uma forma de feedback mista para fornecer informação ao aluno.

De forma a facilitar o registo de feedbacks, poderia ter sido usado um registo áudio, sendo esta uma limitação do estudo. Tal como indicado anteriormente, não foi possível isolar o grupo alvo, pois o resto da turma também necessita de aprender, pelo que, posicionar diferentes

câmaras em pontos estratégicos poderia colmatar esta limitação, observando um maior número de elementos da turma.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO

O término do EP é algo visto com agrado e satisfação, bem como sentimento de dever cumprido. Este foi um ano de inúmeras emoções e uma variedade de desafios superados. Com o objetivo de atingir as condições necessárias para desempenhar a função de docente da melhor forma possível, entrámos todos os dias na Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo com boa disposição e focados no nosso objetivo: aprender mais sobre a nossa profissão.

A posição adotada pelo núcleo tornou-se um elemento chave para a nossa evolução como professores. O facto de o núcleo se envolver em todas as tarefas propostas com grande empenho e determinação, acrescentando a capacidade de cooperação demonstrada entre ambos, potenciou inúmeras aprendizagens a levar para o resto da atividade profissional.

Os aspetos mais marcantes deste EP são sem dúvida todas as evoluções que atingimos, desde o primeiro até ao último dia, as amizades que se construíram, tanto com colegas de DEFDE, como com os alunos da turma e o reconhecimento por parte dos professores mais experientes no que toca à nossa capacidade de lecionar.

Relativamente às evoluções e aprendizagens adquiridas, salientamos que a nível de planeamento, melhorámos as capacidades de definição de intervalo temporal para abordagem de determinada matéria. Outra aprendizagem importante neste âmbito, remete-se para o repertório de exercícios que construímos permitindo adequar os exercícios tendo em conta o objetivo pretendido.

Uma vez que somos apologistas da metodologia de ensinar o jogo através do jogo, isto é, “Aprender o jogo, jogando”, sendo esta uma frase da autoria do professor Hermínio Barreto, torna-se essencial uma boa capacidade de dirigir o jogo e de saber intervir com qualidade em função da promoção de aprendizagens. A grande melhoria constatada ao longo deste ano remete-se para a intervenção pedagógica. Aqui, podemos afirmar que existiu uma enorme evolução nas várias dimensões. Mesmo assim, vale a pena salientarmos as aprendizagens adquiridas na utilização do feedback pedagógico, quer através do relacionamento e alternância entre objetivos, formas e direção de feedback, quer através do recurso a palavras-chave.

Também foi possível melhorar em termos de definição de projetos e organização de eventos desportivo, estando sem dúvida melhores preparados para atuar neste campo.

Algo a ter em consideração em práticas profissionais futuras no âmbito do ensino, é na utilização de aproximações a diferentes estilos de ensino, principalmente o estilo de ensino recíproco. Mesmo não conseguindo aplicar completamente as componentes deste estilo de ensino, pois nem sempre os alunos conseguiram realizar uma correção aos seus colegas, foi realizada uma aproximação que se tornou bastante benéfica, permitindo momentos de reflexão conjunta.

Sabendo que o nosso processo de aprendizagem não termina por aqui, considero essencial repensar os métodos de avaliação utilizados. A procura de formações neste âmbito poderá desenvolver novas aptidões que nos permitam tornar ainda melhores.

Terminamos assim este longo e desgastante ano, que para quem concilia com outra atividade profissional, como é o caso, é bastante exaustivo, com a certeza que a nossa prática docente hoje é muito melhor do que a apresentada no início do EP.

BIBLIOGRAFIA

- Barreiros, J. (2016). Manual de Curso de Treinadores de Desporto: *Desenvolvimento Motor e Aprendizagem*. Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Bidutte, L. (2001). Motivação nas aulas de Educação Física em uma Escola Particular. *Psicologia Escolar e Educacional, Volume 5, Número 2*, pp. 49-58.
- Capel, S. (2010). *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A Companion to School Experience (3rd Ed.)*. London: Routledge.
- Carraça, E. (2017). Um modelo motivacional do envolvimento dos jovens nas aulas de Educação Física. *Retos, 31*, pp. 282-291.
- Carreiro da Costa, (1996). School Physical Education Views: Parent's and Student's Connections. *Pre-Olympic Congress*. Dallas: Technical University of Lisbon.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF, nº10/11*, pp. 135-151.
- Cunha, A. (2003). Feedback como instrumento pedagógico. *Revista Digital - Buenos Aires*. Nº 66
- Decreto-Lei nº 17/2016, despacho normativo nº 1-F/2016, Cap. II, secção II (4 de abril de 2016).
- Diaz, J. (2005). La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física. Barcelona: Inde.
- Escartí, A. (2001). Influence of the Motivational Climate in Physical Education on the Intention to Practice Physical Activity or Sport. *European Journal of Sport Science, 1:4*, pp. 1-12.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research, Vol. 77, No. 1*, pp. 81-112.
- Haywood, K. (1991). The role of Physical Education in the Development of Active Lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport Vol. 62, No. 22*, pp. 151-156.
- Jacinto, J. (1984). Avaliação em Educação Física. *Horizonte, vol. I, nº4*, pp. 127-131.
- Januário, C. (1992). *O pensamento do professor: relação entre as decisões pré-interativas e os comportamentos interativos de ensino em Educação Física. Tese de Doutoramento*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Januário, C. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de Planeamento e de Ensino. Em R. A. Resende, *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 399-420). Lisboa: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.
- Leça Veiga, A., Lousteau-Mateus, L., & Marques, I. e. (1999). O que os alunos pensam do "feedback" pedagógico em Educação Física. *Ludens. Vol 16. nº1*.
- Lima, R. C. (2014). A Prática de Ensino Supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista Científica de Pedagogia do Desporto, V. 1, nº 5*, pp. 68-74.

- Macfayden, T. (2010). Planning for Learning. Em R. Bailey, *Physical Education for Learning: A Guide for Secondary Schools* (pp. 67-92). London: Continuum International Publishing Group.
- Mitchel, S. (2005). Teaching Games for Understanding. Em J. & Lund, *Standarts-Based Physical Education Curriculum Development* (pp. 228-239). Sudbury: Jones and Bartett Publishers.
- Mosston, M. e Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education Online Edition*.
- Nobre, P. (2009). Contributos para uma avaliação curricular da escola: a avaliação do PCE. *X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Investigar, Avaliar, Descentralizar*.
- Nobre, P. (2010). Perfil do Professor de Educação Física. *Comunicação apresentada no I Congresso da Sociedade de Pedagogia do Desporto*. Tomar.
- Nobre, P. (2013). *Investigação-ação e formação de professores*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Nobre, P. (2015). Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Nobre, P. (2017). Estilos de ensino. In R.A. Martins, G. Dias & P. C. Mendes (Eds), *Ténis: Estratégia, Perceção e Ação* (pp. 145-155). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Onofre, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didática em Educação Física.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas*. Barcelona: INDE.
- Quina, J. (1995). Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física - Um estudo sobre o Feedback Pedagógico. *Boletim SPEF*, pp. 9-29.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. (1999). Tipos de Avaliação. Em L. Ribeiro, *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora
- Ribeiro Silva, E., Fachada, M. & Nobre, P. (Ed.s) (2018). *Prática Pedagógica Supervisionada 2017-18*. Coimbra: Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, FCDEF-UC. ISBN: 978-989-96807-6-0.
- Rosado, A. (2006). Retenção de Informação pelos Atletas na Apresentação de Tarefas e no Feedback Pedagógico em Função da Idade.

- Rosado, A. & Silva, C. (2014). Conceitos básicos sobre a avaliação das aprendizagens. Universidade Técnica de Lisboa. FMH.
- Sá, V. (1997). *Racionalidade e Práticas na Gestão Pedagógica: o caso do Diretor de Turma*.
- Sarmento, P. (2004). A Pedagogia do Desporto. Em P. Sarmento, *Pedagogia do Desporto e Observação* (pp. 70-102).
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education. Vol III*. Mayfield Publishing Company.
- Sousa, C. (s.d.). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Walsh, B. (2015). Using a Clean Feedback Model to Facilitate the Learning Process. 6, pp. 953-960.

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANOS DE AULA E REFLEXÃO

Plano Aula			
Professor:		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			

Tempo		Descrição da tarefa / Organização	Esquema das tarefas	Objetivos específicos / Componentes Críticas/ Critérios de Êxito	Palavras-chave
T	P				
Parte Inicial da Aula					
Parte Fundamental da Aula					
Parte Final da Aula					

Justificação das opções tomadas					

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:
<u>Planeamento da aula:</u>
<u>Instrução:</u>
<u>Gestão:</u>
<u>Clima/Disciplina:</u>
<u>Decisões de ajustamento:</u>
<u>Aspetos positivos mais salientes:</u>
<u>Oportunidades de melhoria:</u>
<u>Outras observações:</u>

ANEXO 2 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

DIMENSÃO	INDICADOR	DESCRITORES DE DESEMPENHO	Aval. Qualitativa (<u>M</u> elhorar, <u>B</u> om, <u>C</u> onsistente)	Observações (Comentários, evidências, sugestões, erros)
INSTRUÇÃO	INFORMAÇÃO INICIAL	Informa os objetivos da aula claramente sem perda de tempo;		
		Explica e clarifica as tarefas e relaciona-as com as outras aulas		
	CONDUÇÃO DA AULA	Revela capacidade de organização da atividade (posicionamento; circulação; controlo; risco)		
		Explica clara e oportunamente a matéria Fornece informação ao aluno quando necessário (no início, durante e após a tarefa)		
		Recorre aos alunos para apoiar, corrigir ou demonstrar		
		Mostra eficácia e economia de tempo na utilização de auxiliares de ensino		
	QUALIDADE DOS FEEDBACK	Utiliza sistematicamente FB positivos, descritivos, prescritivos, interrogativos e avaliativos		
		Utiliza os FB de forma correta, compreensível, lógica e eficaz		
		Faz uma distribuição equitativa dos FB		
		Verifica os efeitos dos FB Utiliza o FB para promover a aprendizagem		
	CONCLUSÃO DA AULA	Conclui a aula de acordo com os princípios metodológicos e pedagógicos definidos		
		Conclui a aula de modo tranquilo, com um balanço correto das atividades		
		Controla a aquisição de conhecimentos		
		Estabelece uma extensão dos conteúdos motivando para a aula seguinte		

GESTÃO	GESTÃO DO TEMPO	Revela capacidade de gestão do tempo, dos materiais e na constituição dos grupos		
		A aula decorre de acordo com o plano (tempo)		
	ORGANIZAÇÃO E TRANSIÇÃO	Revela capacidade e cuidado na organização da aula e nas transições entre tarefas		
		Completa a informação, sublinhando as regras e cuidados a tomar em conta		
A aula tem uma estrutura coordenada, contínua e sem quebras, revelando controlo				
CLIMA DISCIPLINA	CONTROLO	Revela capacidade de controlo dos alunos		
		Intervêm sistematicamente na promoção do sucesso dos alunos, corrigindo, estimulando, estruturando, reforçando		
	COMUNICAÇÃO	Utiliza uma linguagem clara e adequada à compreensão dos alunos		
DECISÕES DE AJUSTAMENTO		Revela capacidade de adaptação a situações não previstas, ajustando-se às condições de ensino		
		Toma decisões de ensino pedagógica e didaticamente corretas		

CONSIDERAÇÕES À DINÂMICA DA AULA (Metodologias, Direção do exercício, Feedbacks, Gestão do Tempo, Comunicação...)	
Parte Inicial da Aula	
Parte Principal da Aula	
Parte Final da Aula	
Outras Considerações	

Adaptado de Paulo Nobre, FCDEF-UC 2017

ANEXO 3- NÍVEL INICIAL DOS ALUNOS EM CADA MATÉRIA

Nº	Diagnóstico						Nível Médio do aluno
	Jogos Desportivos Coletivos			Ginástica	Atletismo	Raquetas	
	Corfebol	Basquetebol	Voleibol	Ginástica de Solo		Badminton	
1	NI	NI	NI	PI	PI	PI	NI / PI
2	PI	-	PI	PI		PI	PI
3	I	I	I	PI	I	I	I
4	I	I	I	I	I	PI	I
5	PI	I	I	I		PI	I
6	PI	PI	PI	NI	NI	NI	NI / PI
7	PI	PI	PI	I	PI	I	PI
9	PI	NI	PI	NI	NI	NI	NI
11	I	I	I	I	I	I	I
12	I	-	-	-	-	-	-
13	I	I	NI	I	-	PI	PI
14	E	I	I	I	I	E	I
15	I	I	PI	I	PI	I	I
16	E	I	I	I	PI	I	I
18	I	PI	-	PI	-	-	-
19	-	-	-	-	-	-	-
20	PI	PI	E	E	I	I	I
21	-	I	I	PI	I	I	I
22	I	PI	PI	PI	NI	PI	PI
23	E	E		I	PI	I	I
24	-	-	NI	PI	PI	NI	NI / PI
25	I	I	I	I	I	I	I
26	E	E	I	I	-	I	I
27	PI	PI	NI	I	PI	I	PI
28	PI	I	PI	I	PI	PI	PI
29	-	-	NI	PI	NI	NI	NI
30	I	I	PI	I	PI	PI	PI / I
31	-	-	I	I	I	I	I
Nível Geral da Turma	I	I	PI	I	PI	I / PI	I
Legenda:		NI- Não Introdutório; PI- Parte Introdutório; I- Introdutório; E- Elementar					

ANEXO 4- ROTAÇÕES DOS ESPAÇOS

	SEGUNDA			TERÇA			QUARTA			QUINTA			SEXTA		
	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2
18-set a 22-nov	aptdição física			aptdição física			aptdição física			aptdição física			aptdição física		
25-set a 29-set	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2
02-out a 10-nov	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2
13-nov a 12-jan	P1	PE	GP	P1	PE	GP	P1	PE	GP	P1	PE	GP	P1	PE	GP
15-jan a 02-fev	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1
05-fev a 09-fev	aptdição física			aptdição física			aptdição física			aptdição física			aptdição física		
12-fev a 22-mar	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1	P2	GP	P1
09-abr a 11-mai	PE	P2	GP	PE	P2	GP	PE	P2	GP	PE	P2	GP	PE	P2	GP
14-mai a 18-mai	aptdição física			aptdição física			aptdição física			aptdição física			aptdição física		
21-mai a 15-jun	PE	P2	GP	PE	P2	GP	PE	P2	GP	PE	P2	GP	PE	P2	GP
08.30/09.20		11ºI	10ºA	11ºN	12ºC	10ºE	12ºD	10ºK	10ºI	10ºAGD	11ºL	10ºJ	10ºB	11ºG	10ºA
09.30/10.20	EF CEI e f5	11ºA	10ºD	12ºC	10ºE		11ºH	10ºK	11ºI		10ºL	10ºJ	10ºB	11ºG	10ºA
10.30/11.20	11ºK	11ºE	10ºK	11ºL	12ºTUR B	10ºB	11ºH	12ºG	10ºTAL		10ºG	11ºE	11ºE	12ºF	10ºE
11.30/12.20	TUR A	10ºI	12ºH	EF CEI e f3	10ºDIE	TUR A	11ºM	11ºD	12ºA	10ºTUR	11ºC	11ºC	11ºC	12ºF	10ºE
12.30/13.20	11ºJ	11ºB	11ºD		10ºDIE		11ºM	11ºD	12ºA		11ºN	11ºC	11ºC	12ºF	10ºE
13.25/14.15															
14.25/15.15	11ºC	12ºJ	EF CEI e f3	12ºK										12ºH	
15.25/16.15	12ºG	11ºAG D	12ºL	11ºDIE	10ºH	10ºC	11ºAG D	11ºB	12ºJ	10ºL	11ºTUR A	12ºTUR A	12ºK	10ºF	10ºTUR
16.25/17.15	12ºG	11ºAG D	12ºL	EF CEI e f5	10ºG	12ºI	11ºAG D	11ºB	12ºJ		12ºE	10ºD	12ºK	10ºF	12ºI
17.20/18.10	11ºTUR B	12ºTUR B	12ºM	12ºB	11ºF	10ºF	11ºTUR B	12ºB	11ºF		10ºD	10ºD	10ºAGD	10ºAGD	12ºI
	11ºTUR B	12ºTUR B	12ºM	12ºB	11ºF	10ºF	11ºTUR B	12ºB	11ºF		10ºD	10ºD	10ºAGD	10ºAGD	12ºI
															12ºTAL/ TDM

ANEXO 4- GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA VOLEIBOL

Unidade didática - Voleibol	Passe alto de frente				Serviço por baixo				Nível			
	Partir da PB	Corpo de baixo da bola	Passe feito acima da cabeça	Indicadore polegar a formar triângulo	MI ligeirament e fletidos	Apóio contrário à mão de batimento mais adiantado	Batimento realizado com a mão toda	Extensão dos MI no momento de batimento para entrar em jogo	diagnóstico		prognóstico	
									Passe	Serviço		Final
Nº												
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
9												
11												
13												
14												
15												
16												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												
30												
31												

**ANEXO 5 – GRELHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA MOMENTO DEFINIDO
E GRELHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA AO LONGO DAS AULAS**

Tabela 20 - Tabela formativa para momento definido

U.D. Voleibol	Nível diagnóstico	Técnico		Tático			Total	
		Passes alto de frente 1 p.b. 2 corpo debaixo da bola 3 dedos em triangulo 4 extensão dos MI	Serviço por baixo 1 apoio contrário à frente, 2 transfere o peso, 3 mão debaixo da bola	Penetração não recebe a bola desloca- se para a rede	Recepção Recebe a bola em direção de rede	Ataque Após recepção desloca-se para a rede		
Nr:								
1	NI							
2	PI							
3	I							
4	I							
5	I							
6	NI							
7	PI							
9	PI							
11	I							
13	NI							
14	I							
15	PI							
16	I							
19								
20	E							
21	I							
22	PI							
23								
24	NI							
25	I							
26	I							
27	NI							
28	PI							
29	NI							
30	PI							
31	I							

Tabela 21- Tabela de Avaliação Formativa contínua

Avaliação Formativa Contínua					
Nome	Nr. Aula	Objetivo	Função didática	Dificuldades	Comportamentos positivos

ANEXO 6- GRELHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA BASQUETEBOL

U.D. Basquete nbol	Nível formativa	Ataque							Ressalto	Defesa		Final	Total
		Vira-se para o cesto	Passa	Drible	Com oportunidade		Desmarcação			Enquadra- se, entre o cesto e o adv.	PBD		
					Após passe	Lança	Para um espaço vazio	Corte para o cesto					
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
9													
10													
11													
13													
14													
15													
16													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													
26													
27													
28													
29													
30													

ANEXO 7- INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE GINÁSTICA

Nº	Nome	Rolamento À Frente		Rolamento À Retaguarda		Apóio Facial Invertido		Equilíbrio		Flexibilidade		TOTAL			Nota Final
		Nota	Porcentagem	Nota	Porcentagem	Nota	Porcentagem	Nota	Porcentagem	Nota	Porcentagem	Estética	Fluidez	Correção	
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															
26															
27															

ANEXO 8- MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Nome: _____ nº _____ Turma _____ Ano Letivo ____/____

Conhecimentos e Capacidades

	1° Período	2° Período	3° Período
Adquiri e demonstrei competências técnico-táticas nas matérias abordadas			
Adquiri e demonstrei competências técnicas nas matérias abordadas			
Elevei a minha Aptidão Física, adquirindo hábitos de trabalho para esse fim			
Ao longo das aulas revelei progressos no meu desempenho nas tarefas de aprendizagem			

Atitudes

	1° Período	2° Período	3° Período
Ao longo das aulas fui assíduo e pontual.			
Ao longo das aulas participei de forma empenhada nas tarefas de aprendizagem que me foram propostas.			
Assumi nas aulas uma postura de cooperação com os meus colegas e professor contribuindo para os objetivos das tarefas propostas.			
Ao longo das aulas cumpri as regras de funcionamento da disciplina			

Apreciação Global

	1° Período	2° Período	3° Período
Quantifica de 0 a 20 valores o trabalho desenvolvido			

Legenda: I - Insuficiente; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito Bom

Assinatura do Aluno (1° Per.): _____

Assinatura do Aluno (2° Per.): _____

Assinatura do Aluno (3° Per.): _____

ANEXO 9- CERTIFICADOS

Projeto **DARE+**
Diabetes: Apoio Pelos Responsáveis Escolares



CERTIFICADO

Certifica-se que David Barreiros participou na formação inserida no Projeto DARE + realizada no dia 07 de março de 2018, com a duração de 2h30m.

Conteúdos Programáticos: Diabetes: conceitos básicos; Nutrição e atividade física; Monitorização da glicemia; Hipoglicemia e intervenção; Hiperglicemia; Insulina: conceitos básicos e administração.



Unidade de
Saúde Pública
Marília, Leme
Marília-SP
Pós-graduação
Pneumologia



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas

Componente de investigação do Relatório de Estágio

CERTIFICADO SOLIDÁRIO

Certifica-se que José José Gonçalves Gonçalves participou nas IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Pedagógico em Educação Física.

Coimbra, 16 de março de 2018

A Coordenadora do MEEFEB

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)



CERTIFICADO

Ação de formação - Programa FITescola

Para os devidos efeitos se declara que **David José Gonçalves Barreiros** participou na **Ação de Formação – Programa FITescola**, organizada pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que teve lugar no dia 15 de setembro de 2017. A formação teve a duração de cinco horas.

O Diretor da FCFEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)

ANEXO 10 – QUESTIONÁRIO 1 PARA APLICAÇÃO DO TEMA-PROBLEMA

Questionário Sobre a Perceção do Feedback – Alunos.

Este questionário visa caracterizar a opinião dos alunos sobre a perceção do feedback emitido pelo professor. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima, sendo utilizados apenas para fins académicos. Não existem respostas corretas ou incorretas, pelo que pedimos a tua colaboração na resposta ao conjunto de perguntas seguintes:

A- Dados Pessoais

Nas perguntas seguintes pretendemos conhecer algumas das tuas características. Para cada uma das questões, assinala com X aquela que estiver mais de acordo.

- A1- Género Masculino Feminino
 A2- Idade 14 15 16 17 18
 A3- Ano de escolaridade 10º Ano 11º Ano 12º Ano
 A4- Curso Frequentado Ensino Tecnológico Ensino Profissional
 A5- Qual? _____
 A6- Já reprovaste alguma vez? Sim Não
 A7- Se sim, quantas vezes? _____

B- Motivação para a Educação Física

Nas perguntas seguintes pretendemos conhecer o teu grau de motivação para as aulas de Educação Física, as razões que te motivam ou não nessas aulas e quais as matérias que preferes. Para cada uma das questões, assinala com X o teu grau de concordância, entre 1 e 7, sendo 1- Discordo totalmente e 7 Concordo totalmente.

Questão	Item	1	2	3	4	5	6	7
B1- Qual é a importância que a Educação Física tem para ti?	B1.1. é importante como as outras disciplinas.							
	B1.2. é importante porque traz benefícios para a saúde.							
	B1.3. é importante porque desenvolve habilidades, competências e capacidades.							
	B1.4. é importante porque é uma prática regular de atividade física e desportiva.							
	B1.5. é importante porque desenvolve a cooperação e a socialização da turma.							
	B1.6. é importante porque é divertida.							
	B1.7. é importante porque considero que as tarefas que realizo têm grande significado e relevância.							
	B1.8. é pouco importante porque não traz benefícios para a minha saúde.							
	B1.9. é pouco importante porque não tem interesse para o que pretendo estudar.							

	B1.10. não é importante porque não tem interesse para o meu futuro profissional.								
B2- Qual é a tua motivação na disciplina de Educação Física tendo em conta as aulas?	B2.1. sinto-me motivado(a) porque gosto de aprender novas habilidades.								
	B2.2. não me sinto motivado(a) porque acho que a Educação Física não contribui para o meu sucesso escolar.								
	B2.3. sinto-me motivado(a) porque gosto das aulas.								
	B2.4. sinto-me motivado(a) porque consigo realizar todas as tarefas.								
	B2.5. não me sinto motivado (a) porque acho que a Educação Física não é importante.								
	B2.6. sinto-me motivado(a) porque me sinto feliz quando estou em prática.								
	B2.7. sinto-me motivado(a) porque é uma disciplina obrigatória.								
	B2.8. não me sinto motivado(a) porque é uma disciplina obrigatória.								
	B2.9. sinto-me motivado(a) porque simpatizo com o(a) professor(a).								
	B2.10. sinto-me motivado(a) porque estou com os meus amigos.								
	B2.11. sinto-me motivado(a) porque quero tirar boas notas.								
	B2.12. sinto-me motivado(a) porque me sinto integrado na turma.								
	B2.13. sinto-me motivado(a) porque sou melhor que os meus colegas								
	B2.14. não me sinto motivado(a) porque não sou melhor que os meus colegas								
	B2.15. sinto-me motivado(a) porque me consigo esquecer dos problemas.								
	B2.16. sinto-me motivado(a) porque as aulas de Educação Física são entusiasmantes.								
	B2.17. sinto-me motivado(a) porque me sinto mal se não realizar as aulas.								
	B2.18. sinto-me motivado(a) porque são aulas competitivas.								
B3- Qual é a tua motivação na disciplina de Educação Física tendo em conta a prática de	B3.1. sinto-me motivado(a) porque gosto de praticar atividade física.								
	B3.2. não me sinto motivado porque não gosto de praticar atividade física.								
	B3.3. sinto-me motivado(a) porque gosto de praticar desporto.								

atividade física e desportiva?	B3.4. não me sinto motivado porque não gosto de praticar desporto.								
	B3.5. sinto-me motivado(a) porque me sinto saudável com as aulas.								
	B3.6. sinto-me motivado(a) porque compreendo os benefícios que a atividade física apresenta.								
	B3.7. não me sinto motivado(a) porque acho que a Educação Física não contribui positivamente para a minha saúde.								
	B3.8. sinto-me motivado(a) porque quero aprender mais sobre os benefícios da atividade física.								
	B3.9. sinto-me motivado(a) porque quero ser um adulto ativo.								
B4- Qual é a tua motivação na disciplina de Educação Física tendo em conta as matérias?	B4.1. sinto-me motivado(a) porque gosto das matérias.								
	B4.2. não me sinto motivado(a) porque não gosto das matérias.								
	B4.3. sinto-me motivado(a) porque não gosto de depender dos meus colegas para ter sucesso.								
	B4.4. não me sinto motivado(a) porque necessito dos meus colegas para ter sucesso.								
	B4.5. não me sinto motivado(a) porque preferia outras matérias.								
B5- Qual é a tua motivação na disciplina de Educação Física tendo em conta as matérias coletivas?	B5.1. sinto-me motivado(a) porque gosto mais das matérias coletivas.								
	B5.2 não me sinto motivado(a) porque não gosto das matérias coletivas.								
	B5.3. sinto-me motivado(a) porque dentro das matérias coletivas, gosto mais de Corfebol.								
	B5.4. sinto-me motivado(a) porque dentro das matérias coletivas, gosto mais de Basquetebol.								
	B5.5. sinto-me motivado(a) porque dentro das matérias coletivas, gosto mais de Voleibol.								
	B5.6. sinto-me motivado(a) porque trabalho melhor em equipa.								
B6- Qual é a tua motivação na disciplina de Educação Física	B6.1. sinto-me motivado(a) porque gosto mais das matérias individuais.								
	B6.2 não me sinto motivado(a) porque não gosto das matérias individuais.								

tendo em conta as matérias individuais?	B6.3. sinto-me motivado(a) porque dentro das matérias individuais, gosto mais de Atletismo.							
	B6.4. sinto-me motivado(a) porque dentro das matérias individuais, gosto mais de Ginástica.							
	B6.5. sinto-me motivado(a) porque dentro das matérias individuais, gosto mais de Badminton.							
	B6.6. sinto-me motivado(a) porque trabalho melhor sozinho(a).							

C- Perceção do Feedback

Nas perguntas seguintes pretendemos conhecer o teu grau de perceção com a informação transmitida pelo professor ao longo da prática. Para cada uma das questões, assinala com X o teu grau de concordância, entre 1 e 7, sendo 1- Discordo totalmente e 7 Concordo totalmente.

Questão	Item	1	2	3	4	5	6	7
C1- Relativamente ao momento da informação, aprendo melhor quando:	C1.1. o professor emite informação antes da minha ação.							
	C1.2. o professor emite informação durante a minha ação.							
	C1.3. o professor emite informação após a minha ação.							
C2- Relativamente ao tipo de informação, aprendo melhor quando:	C2.1. o professor emite informação relatando a forma como realizei a minha ação, indicando os erros, causas e consequências.							
	C2.2. o professor emite informação avaliando o meu desempenho na ação.							
	C2.3. o professor emite informação sobre como devo realizar a próxima ação, indicando as soluções.							
	C2.4. o professor emite informação, interrogando-me sobre a minha própria execução.							
	C2.5. o professor encoraja, incentiva-me e motiva-me.							
C3- Relativamente à forma como a informação é transmitida, aprendo melhor quando:	C3.1. o professor transmite a informação verbalmente.							
	C3.2. o professor transmite a informação visualmente.							
	C3.3. o professor transmite a informação através do contacto, ou manipulação corporal.							

	C3.4. o professor transmite a informação verbalmente em simultâneo com uma demonstração.							
	C3.5. o professor transmite a informação através da manipulação corporal, acompanhada com uma intervenção verbal.							
C4- Relativamente a quem se destina a informação, aprendo melhor quando:	C4.1. o professor emite informação individualmente.							
	C4.2. o professor emite informação a um grupo de alunos.							
	C4.3. o professor emite informação a toda a turma.							

D- Preferência de conjuntos de Feedback

Nesta questão pretendemos conhecer as tuas preferências em relação ao modo como o teu professor te dá informação sobre o teu desempenho. Das opções seguintes, escolhe apenas três e ordena-as de 1 a 3, por ordem de preferência (1- maior preferência, 3- menor preferência).

Questão	Item	Grau de preferência
D1- prefiro que o professor transmita informação quando:	D1.1. avalia o meu desempenho e descreve os erros cometidos.	
	D1.2. avalia o meu desempenho e indica o que devo alterar na próxima execução.	
	D1.3. descreve os erros cometidos e indica o que devo alterar na próxima execução.	
	D1.4. descreve os erros cometidos e questiona sobre esses mesmos erros.	
	D1.5. questiona sobre os erros da minha própria prestação e incentiva.	
	D1.6. indica o que devo alterar na próxima execução e incentiva.	

E- Nas aulas, os professores de Educação Física podem transmitir a informação aos alunos recorrendo a expressões e por vezes palavras-chave (ex.: “campo grande”, “efeito mola”, “liga o jogo”, “vê o que o jogo pede”, “pam, pam, pum, splash”, “volta à base”, “drible na autoestrada”, etc.), ou através de uma linguagem técnica das matérias, com conteúdo específico da execução correta (ex.: Passe: extensão completa dos braços, lançamento: flete os membros inferiores, lançamento: flete o pulso no final do lançamento, etc.)

Nas seguintes possibilidades, assinala com X o teu grau de concordância, entre 1 e 7, sendo 1- Discordo totalmente e 7- Concordo totalmente.

Questão	Item	1	2	3	4	5	6	7
E1- Compreendo	E1.1. o professor emite informação recorrendo a uma expressão/ palavra-chave para alterar o meu comportamento.							

melhor a informação o quando:	E1.2. o professor emite informação recorrendo a uma linguagem técnica para alterar o meu comportamento.							
E2- Gosto mais da informação o quando:	E2.1. o professor indica-me o que corrigir utilizando expressões/ palavras-chave.							
	E2.2. o professor indica-me o que corrigir utilizando linguagem técnica.							
E3- Melhoro o meu desempenho quando:	E3.1. o professor apenas recorre a expressões/ palavras-chave.							
	E3.2. o professor apenas recorre a linguagem técnica.							

ANEXO 11- QUESTIONÁRIO 2 PARA APLICAÇÃO DO TEMA-PROBLEMA

Questionário Sobre a Perceção do Feedback – Alunos.

Este questionário visa caracterizar a opinião dos alunos sobre a perceção do feedback emitido pelo professor. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima, sendo utilizados apenas para fins académicos. Não existem respostas corretas ou incorretas, pelo que pedimos a tua colaboração na resposta ao conjunto de perguntas seguintes:

A- Dados Pessoais

Nas perguntas seguintes pretendemos conhecer algumas das tuas características. Para cada uma das questões, assinala com X aquela que estiver mais de acordo.

- A1- Género Masculino Feminino
 A2- Idade 14 15 16 17 18
 A3- Ano de escolaridade 10º Ano 11º Ano 12º Ano
 A4- Curso Frequentado Ensino Tecnológico Ensino Profissional
 A5- Qual? _____
 A6- Já reprovaste alguma vez? Sim Não
 A7- Se sim, quantas vezes? _____

B- Perceção do Feedback

Nas perguntas seguintes pretendemos conhecer o teu grau de perceção com o feedback transmitido pelo professor ao longo da prática. O feedback é uma informação fornecida pelo professor sobre o desempenho do aluno na tarefa. Para cada uma das questões, assinala com X o teu grau de concordância, entre 1 e 7, sendo 1- Discordo totalmente e 7 Concordo totalmente.

Questão	Item	1	2	3	4	5	6	7
B1- Relativamente ao feedback indicado pelo professor:	B1.1. tem influência positiva na minha prática.							
	B1.2. não tem influência positiva na minha prática.							
	B1.3. permite-me perceber o que tenho de corrigir.							
	B1.4. permite-me atingir o objetivo do exercício.							
	B1.5. permite-me aumentar os níveis de compromisso na tarefa.							
B2- Na ação técnica de serviço por baixo, compreendo a informação transmitida quando:	B2.1. o professor me diz “pé contrário ao batimento à frente”.							
	B2.2. o professor me diz “mão toda por baixo da bola”.							
	B2.3. o professor me diz “transfere o peso de trás para a frente”.							

B3- Compreendo melhor a informação quando o professor:	B3.1. Explica primeiro o pretendido e emite feedback durante a minha realização.							
	B3.2. Explica primeiro o pretendido e emite feedback depois da minha ação.							
	B3.3. Emite feedback sem explicação prévia.							
	B3.4. Explica primeiro o pretendido, demonstra e emite feedback durante a minha ação.							
	B3.5. Explica primeiro o pretendido, demonstra e emite feedback depois da minha ação.							