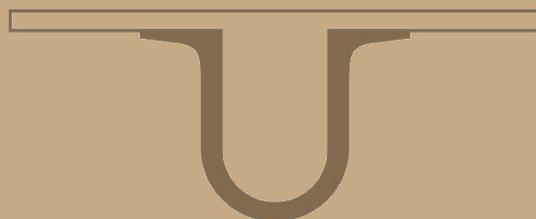




UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Gonçalo Filipe Pedro Santos

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 DR.^a M.^a
ALICE GOUVEIA JUNTO DO 9^o F NO ANO LETIVO
2018/2019**

**FEEDBACK PEDAGÓGICO E A RETENÇÃO DE CONHECIMENTOS EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Professor Doutor Miguel
Ângelo Sousa Fachada Domingues Coelho apresentado à Faculdade de
Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra**

Junho de 2019

GONÇALO FILIPE PEDRO SANTOS

2013156430

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2,3 Dr.^a M.^a ALICE GOUVEIA JUNTO DO 9º F NO ANO LETIVO
2018/2019**

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

Orientador: Prof. Doutor Miguel Ângelo Sousa Fachada Domingues Coelho

COIMBRA

2019

SANTOS, G. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2,3 Dr.ª M.ª Alice Gouveia junto do 9º F no ano letivo de 2018/2019*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

Gonçalo Filipe Pedro Santos, aluno nº 2013156430 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, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art.º27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra – Regulamento nº 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, ____ de Junho de 2019

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final desta etapa acadêmica, sendo o Estágio Pedagógico um processo que me permitiu desenvolver competências maioritariamente profissionais, este percurso, por vezes solitário, recheado de desafios e incertezas, reuniu um conjunto de indivíduos que tiveram uma participação importante e que me permitiu chegar a esta fase terminal do projeto, sabendo a importância do trabalho colaborativo, em todas as suas vertentes.

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais e irmão, por todo o esforço e investimento realizado durante este e os restantes anos letivos, de modo a proporcionarem-me uma formação académica e me terem ensinado a ser o que sou hoje.

À Prof.^a orientadora da Escola, Lurdes Pereira, por todo o acompanhamento ao longo desta etapa, transmitindo os seus saberes e experiência que me permitiram tomar o rumo certo durante este percurso, tornando-me um profissional mais competente com vista ao sucesso no futuro.

Ao Prof. Doutor Miguel Fachada, pela sua elevada exigência, competência e rigor, essenciais na conclusão deste percurso académico e por nunca ter desistido de mim, com chamadas de atenção importantes que me fizeram dar mais de mim para o término desta etapa.

Às minhas colegas do Núcleo de Estágio, Rita Mendes e Aline Saliha, por todo o trabalho colaborativo realizado, desde a partilha de experiências, ideias, críticas e entreaajuda que permitiram a minha evolução ao longo deste percurso.

À Elsa Abreu, pelo incondicional apoio e paciência ao longo desta etapa, por ser um dos pilares que me fez não desistir, mostrando que tinha capacidades para ultrapassar todas as adversidades que surgiram neste caminho.

Aos meus amigos e colegas da “Brat’Islândia”, Gonçalo, Illya e João, por todos os momentos de descontração e convivência, por toda a ajuda durante esta fase tão importante e por todas as palavras de apoio que me levantaram a autoestima.

Por fim, a todos os alunos do 9º F, pelo prazer que me proporcionaram em dar aulas, pelo empenho e dedicação e por todas as dificuldades sentidas que me levaram a procurar estratégias de lhes proporcionar uma aprendizagem significativa e adequada.

A todos vós, o meu eterno Obrigado !

“Instruir alguém numa matéria não é levá-lo a armazenar resultados na mente, mas sim ensiná-lo a participar no processo que torna possível a obtenção do conhecimento: ensinamos não para produzir minúsculas bibliotecas vivas, mas para fazer o estudante pensar por si mesmo.”

(Jerome Bruner)

RESUMO

Com o intuito de desenvolver no estagiário competências que promovam uma intervenção pedagógica coerente, consolidando os conhecimentos teóricos em contexto real de ensino, em termos práticos, o presente documento – “Relatório de Estágio Pedagógico” – pretende transmitir uma reflexão crítica e fundamentada do processo de Estágio Pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Escola Básica 2,3 Dr.ª Mª Alice Gouveia junto da turma F do 9º ano de escolaridade, no ano letivo 2018/2019.

Sendo este um patamar que requer uma constante postura crítico-reflexiva, é pretendido, com este documento, exportar todas as aprendizagens e experiências vividas ao longo desta etapa académica, de modo a averiguar se todas as competências nele descritas permitem um sucesso e rendimento positivos enquanto futuro docente de Educação Física.

Nesta perspetiva, estão representados neste documento três grandes capítulos – a contextualização da prática, a análise reflexiva da prática pedagógica (subdividida em quatro áreas: atividades de ensino-aprendizagem, atividades de organização escolar, projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional) e, por fim, a abordagem a uma problemática nos domínios da intervenção da EF escolar, com o tema “Feedback Pedagógico e a retenção de conhecimentos dos alunos nas aulas de Educação Física” – que permitem resumir toda a intervenção realizada neste percurso.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Feedback. Educação Física. Instrução. Retenção de informação.

ABSTRACT

With the aim of developing in the intern skills that leads to a coherent pedagogical intervention, setting the theoretical knowledge in a real context of teaching, in practical terms, this document – “Teacher Training Report” – intends to transmit a critical and grounded reflection of the process of Pedagogical Internship, inserted in the Master’s Degree in Physical Education Teaching at Basic and Secondary Level carried out in the Basic School 2,3 Dr.^a M.^a Alice Gouveia with the class F of 9th grade in the academic year of 2018/2019.

Being this a step that requires a constant critical-reflexive posture, it’s intended with this document, to export all the learning and experiences lived throughout this academic stage, in order to verify if all the skills described in it allow a positive success and income while a future Physical Education teacher.

In this perspective, three major chapters are represented in this essay – the contextualization of the developed practice, a reflexive analysis of pedagogical practice (subdivided into four major areas: Teaching-Learning Activities, School Organization and Management Activities, Projects and Educational Partnerships followed by the subjects of Ethics and Professional Attitude) and at last an approach to a problematic inserted in the domains of intervention of the Physical Education school about “Pedagogical Feedback in the retention of student’s knowledge in Physical Education classes – that allow us to summarize all the intervention carried out in this path.

Key-words: *Teacher Training. Feedback. Physical Education. Instruction. Retention of information*

ÍNDICE

RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XI
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XI
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	3
1. Expectativas Iniciais.....	3
2. Caracterização do contexto.....	4
2.1. A Escola.....	4
2.2. Grupo Disciplinar / Núcleo de Estágio / Departamento.....	6
2.3. A Turma.....	7
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	9
ÁREA 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem.....	9
1. Planeamento.....	9
1.1. Plano Anual.....	10
1.2. Unidades Didáticas.....	12
1.3. Planos de Aula.....	14
1.4. Análise das dificuldades sentidas.....	16
2. Realização.....	18
2.1. Instrução.....	18
2.2. Gestão.....	20
2.3. Clima / Disciplina.....	22
2.4. Coadjuvação.....	24
2.5. Análise das dificuldades sentidas.....	25
3. Avaliação.....	27
3.1. Avaliação Formativa Inicial.....	27
3.2. Avaliação Formativa.....	29
3.3. Avaliação Sumativa.....	30
3.4. Autoavaliação.....	32
3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação.....	32

3.6. Análise das dificuldades sentidas	33
ÁREA 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar	35
ÁREA 3 – Projetos e Parcerias Educativas	36
ÁREA 4 – Atitude Ético-Profissional	37
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA.....	39
1. Introdução.....	39
2. Enquadramento Teórico	40
3. Objetivos.....	44
3.1. Objetivo Geral.....	44
3.2. Objetivos Específicos	44
4. Metodologia.....	44
4.1. Amostra.....	44
4.2. Instrumentos.....	44
4.3. Procedimentos	45
4.4. Tratamentos dos Dados.....	48
5. Apresentação dos Resultados	48
6. Discussão dos Resultados.....	53
7. Limitações do estudo.....	55
8. Síntese conclusiva.....	56
CONCLUSÃO	57
BIBLIOGRAFIA	58
ANEXOS.....	61

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Modalidades praticadas pelos alunos	8
Gráfico 2 - Cronograma da aplicação do estudo.....	47
Gráfico 3 - Percentagem da retenção de conhecimentos dos alunos	49
Gráfico 4 - Percentagem da retenção de conhecimentos dos alunos	50
Gráfico 5 - Percentagem da retenção de conhecimentos dos alunos	52

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por ano	5
Tabela 2 - Características dos alunos	7
Tabela 3 - Frequência de FB nas três matérias estudadas	48
Tabela 4 - Resultados das fichas de conhecimento na modalidade de Ginástica	49
Tabela 5 - Resultados das fichas de conhecimento na modalidade de Futebol.....	50
Tabela 6 - Resultados das fichas de conhecimento na modalidade de Basquetebol.....	51
Tabela 7 - Resultados finais da retenção de conhecimentos dos alunos nas três matérias estudadas	53

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Ficha biográfica dos alunos	62
Anexo II – Distribuição das matérias do Plano Anual	64
Anexo III – Exemplo da Extensão e Sequência de conteúdos de UD.....	67
Anexo IV – Exemplo de Plano de Aula.....	68
Anexo V – Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa Inicial	72
Anexo VI – Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa	73
Anexo VII – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa	74
Anexo VIII – Autoavaliação.....	75
Anexo IX – Parâmetros e Critérios de Avaliação.....	77
Anexo X – Certificado de participação: Programa FITescola.....	78
Anexo XI – Certificado de participação: V Jornadas Científico-Pedagógicas	79
Anexo XII – Certificado de participação: VIII Oficina de Ideias em Educação Física ...	80

Anexo XIII – Certificado de participação: 8º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF).....	81
Anexo XIV – Ficha I para averiguação da retenção de conhecimentos	82
Anexo XV – Ficha II para averiguação da retenção de conhecimentos	83
Anexo XVI – Ficha III para averiguação da retenção de conhecimentos.....	85
Anexo XVII – Exemplo de ficha para verificação dos FB transmitidos	86

LISTA DE ABREVIATURAS

EBAG – Escola Básica 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

EF – Educação Física

UD – Unidade(s) Didática(s)

GD – Grupo Disciplinar

FB – Feedback(s) Pedagógico

EE – Encarregado(s) de Educação

INTRODUÇÃO

Refletindo sobre a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo 2018/2019, este documento permite situar, de forma generalizada, as competências desenvolvidas pelo estagiário e as suas práticas didático-pedagógicas, perspetivando uma transmissão de conhecimentos e capacidades únicas representativas de todo o trabalho desenvolvido.

O presente documento, denominado de Relatório Final de Estágio, surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico (EP), inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que constitui um culminar de toda a aprendizagem e experiência vivenciada, num panorama escolar real, junto da turma F, do 9º ano de escolaridade.

Sendo o EP um processo de desenvolvimento curricular, o mesmo desencadeia vários momentos de formação que nos possibilita desenvolver metodologias e estratégias que fomentem uma aprendizagem adequada e motivadora aos alunos, relativamente ao ensino da Educação Física (EF). É esperado, desta forma, que esta etapa desenvolva no estagiário competências que permitam o sucesso na sua futura docência enquanto professor de EF, de modo a que este se aproxime de um patamar de excelência.

De forma a entendermos a grandeza desta etapa, o Relatório desenvolve-se sobre três capítulos fundamentais que refletem toda a nossa ação pedagógica ao longo deste ano letivo, de modo a estruturar a nossa formação e retratar todas as dificuldades, decisões e evoluções sentidas. Neste sentido, o presente documento apresenta a contextualização da prática, uma análise reflexiva e fundamentada da intervenção pedagógica e o aprofundamento de um tema-problema que nos suscitasse interesse, inerente à nossa interferência no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

No primeiro capítulo está inserido todo o trabalho de contextualização da prática desenvolvida, isto é, o contexto em que nos situamos, seja da Escola, da turma atribuída, do Núcleo de Estágio ou do Grupo Disciplinar (GD) de EF, bem como as expectativas esperadas para o início desta etapa.

Já no segundo capítulo apresentamos uma análise mais pormenorizada acerca da nossa ação, isto é, a nossa intervenção em diferentes áreas – atividades de ensino-aprendizagem, atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas e a postura ético-profissional – que comportam diferentes comportamentos em três fases

distintas, mas interligadas (planeamento, realização e avaliação) e que acarretam respostas didático-metodológicas de modo a responder melhor às especificidades observadas.

Por fim, no terceiro capítulo temos o desenvolvimento do tema-problema, acerca de uma temática que nos suscite interesse e se revele potenciadora de estudo, ao longo do ano letivo, neste caso, sobre a influência do feedback (FB) na retenção de conhecimentos dos alunos nas aulas de EF.

Em suma, o Relatório Final de Estágio tem como objetivo a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, através de uma análise reflexiva crítica e fundamentada, de um conjunto de experiências e saberes pedagógicos ao longo do ano letivo, que nos permitem aproximar das necessárias competências que possibilitem uma intervenção docente adequada para o desenvolvimento das capacidades dos alunos de forma proficiente.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. Expectativas Iniciais

Sendo este ano, de EP, o reflexo de uma aprendizagem no âmbito do ensino da EF, é natural que o decorrer do mesmo signifique uma crescente consciencialização com a prática docente, de forma a estarmos mais preparados para uma futura operacionalização no sistema de ensino em Portugal. Tal como Ribeiro-Silva *et al.* (2018, p.38) referem:

O Estágio Pedagógico tem por função final a profissionalização de novos docentes através de um processo de prática profissional autónoma, embora orientada e supervisionada, com a duração de um ano letivo.

Foi com grande expectativa que iniciámos esta etapa, de modo a atingir um conhecimento mais aprofundado na área de ensino, desenvolvendo novas competências que permitam tornar o trabalho mais idóneo, adotando uma postura crítico-reflexiva sobre a prática pedagógica de todos os intervenientes do Núcleo de Estágio, para uma posterior intervenção mais eficiente, com o intuito de criar um processo de aprendizagem crescente, dinâmico e contínuo, perspetivando uma futura carreira de docente mais completa.

Partindo para o EP, eram esperadas diversas adversidades inerentes à prática de um professor de EF em início de carreira, isto é, a noção *in loco* das dificuldades dos alunos, o controlo da turma, a transmissão de FB e a comunicação com os mesmos, o planeamento atempado e estruturado, a fluidez e dinâmica das aulas e das tarefas a realizar, entre outros. A juntar a estes parâmetros, o facto de não sabermos que características iria apresentar a turma também se tornou relevante, visto que a mesma apresentava quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais, sendo este um dos pormenores relevantes a ter em conta. Não porque não estivéssemos preparados para interagir com esses alunos, mas requeria um planeamento das aulas e das tarefas a realizar muito mais pormenorizado, com uma ênfase maior nestes alunos. Era esperado, igualmente, garantir uma avaliação justa e coerente, ao mesmo tempo que se transmitia aos alunos um conhecimento adequado dos conteúdos a abordar.

Partindo para a construção das Unidades Didáticas (UD) a lecionar, dependendo do que o GD de EF definisse, poderia haver contacto com algumas matérias com que estivéssemos menos confortáveis, o que, para além de alguma preocupação inicial, era uma das componentes a “testar”, visto que um professor de EF tem de estar preparado para qualquer adversidade que lhe seja apresentada. Através das reuniões iniciais com o GD de EF, foi definido as matérias a lecionar em cada ano de escolaridade, o que facilitou o início

do EP. Todavia, esta organização escolar estava dependente do *roulement* definido, pois cada modalidade era praticada em determinado espaço desportivo, alterando constantemente a modalidade a ser praticada. Com efeito, com esta forma de organização houve a necessidade de uma prática docente mais pormenorizada, de modo a distribuir atempadamente as matérias, para que tivéssemos noção do número de aulas previstas, podendo-se adaptar as mesmas em função das dificuldades evidenciadas pelos alunos, modificando o espaço de aula por troca com outra turma.

Por outro lado, considerámos importante situar o nível cognitivo dos alunos, nomeadamente na importância da atividade física, transportando-os para uma vida ativa no futuro, mas também, reforçar o seu conhecimento teórico acerca das regras e regulamentos das matérias, fundamentais para a apropriação de um conhecimento que lhes permita entender o jogo em si, para que pudessem praticá-lo de modo eficiente e conscientemente, desenvolvendo uma autonomia adequada à realização das tarefas propostas.

Neste panorama, conscientes das limitações inerentes a um professor em início de carreira, as expectativas iniciais permitiram delimitar barreiras e objetivos para que a intervenção pedagógica decorresse dentro de certos parâmetros, de forma a compreendermos todas as suas vertentes, para que a adaptação às dificuldades evidenciadas fosse observada e a sua resposta possibilitasse um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

2. Caracterização do contexto

Seguindo uma linha lógica do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, parece-nos óbvio que é necessário contextualizar todo o meio envolvente, no qual se desenrolou o EP. Assim, é apresentado no seguinte parâmetro a caracterização da Escola, da turma e de qualquer interveniente que tenha ajudado no desenrolar nesta etapa.

2.1. A Escola

O primeiro passo para efetivar a entrada no EP, foi a escolha da Escola que iria ser mais que uma “casa” durante este ano letivo. Para tal, face a diversas limitações em termos de transporte, as opções eram reduzidas face ao número de Escolas disponíveis no centro de Coimbra. Assim, a escolha recaiu sobre a Escola Básica 2,3 Dr.^a M.^a Alice Gouveia (EBAG), inicialmente desconhecida, mas que após a recolha de algumas informações junto de antigos alunos estagiários, pareceu a escolha certa, não só pela proximidade local, mas pelo vasto material disponível e condições de excelência para a

comunidade escolar, com diversos espaços desportivos que permitem uma prática diferenciada das matérias.

Apesar de ser um meio desconhecido, foram denotadas várias diferenças quando comparadas com o nosso *background*, isto é, foi possível observar, logo à partida, que a Escola tinha uma afluência muito grande de alunos diversificados, quer com estratos sociais, culturais ou económicos diferenciados, quer com a integração de vários alunos com Necessidades Educativas Especiais. Dentro do contexto social, a EBAG insere-se no Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, que engloba uma variedade de infraestruturas, sendo que a sua sede está nesta última desde o ano letivo 2012/2013. Este agrupamento vai desde os Jardins de Infância, passando pelo 1º ciclo do ensino básico e terminando com os 2º e 3º ciclos, que engloba no seu total 11 escolas. No total, o Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul apresenta para os 2º e 3º ciclos, mais de 740 alunos (Tabela 1), divididos entre Alice Gouveia (458) e Ceira (291).

Em termos desportivos, a EBAG apresenta uma panóplia diversificada de materiais que permitem a prática de várias matérias, com especial incidência no Futebol, Voleibol, Badminton, Basquetebol e Ginástica, entre outras. Relativamente aos espaços disponíveis, a mesma apresenta um pavilhão gimnodesportivo principal (G1) para a prática de matérias *indoor*, com outro secundário, ligeiramente mais pequeno, para a prática de Ginástica (G2), o qual é obrigatório o uso de sabrinas. Já os espaços exteriores estão divididos, igualmente, em dois, com um espaço para a prática de matérias como o Basquetebol e Atletismo (C1) – com três campos de basquetebol, uma caixa de areia com três corredores e quatro corredores para velocidade – e outro espaço para o Futebol e Andebol (C2), com dois campos com duas balizas, respetivamente. De realçar aqui, que o pavimento exterior é de cimento, necessitando de um cuidado especial com as condições

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por ano

Ano de escolaridade	Alunos
5º ano	152
6º ano	144
7º ano	162
8º ano	133
9º ano	158
TOTAL	749

climatéricas e a intensidade das tarefas, pois uma queda nestes espaços pode originar graves ferimentos.

Com isto, podemos destacar o rol de atividades que se podem desenvolver dentro da Escola, com especial incidência para o Desporto Escolar, de forma a propiciar um ensino eclético aos seus alunos.

2.2. Grupo Disciplinar / Núcleo de Estágio / Departamento

Assumindo a função de docente no panorama escolar, somos confrontados com diversas estruturas que procuram adequar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, a EBAG possui diversos departamentos, correspondendo à nossa área a do Departamento de Expressões, que engloba as disciplinas das áreas artísticas e motoras, tais como: EF (e Dança), Educação Visual, Educação Musical e Educação Tecnológica.

Relativamente ao GD de EF, o mesmo era composto por oito professores, sendo coordenado pelo Professor Jorge Oliveira. Sendo o Núcleo de Estágio constituído por três estagiários, o GD apresentava na sua totalidade 11 professores, visto que tínhamos de assistir a todas as reuniões efetuadas. Ao longo do ano as reuniões foram constantes, notando-se um à vontade entre todos os intervenientes, discutindo abertamente os assuntos a tratar, privilegiando a boa disposição, algum sentido de humor e uma objetividade adequada, permitindo não alongar em demasia as reuniões. Nesta perspetiva, foram discutidos diversos assuntos, desde a distribuição das matérias e os objetivos a atingir nestas, ao *roulement* das turmas pelos espaços disponíveis. Assim, destacamos a importância da definição das matérias a lecionar em cada ano de escolaridade e por período, numa fase inicial, que permitiu estruturar o ano letivo. Além disso, foi também discutido o nível de sucesso e insucesso escolar, permitindo-nos averiguar quais as matérias, nos anos anteriores, com uma percentagem elevada de sucesso/insucesso, de modo a podermos conhecer a realidade em que nos inserimos para adequarmos a nossa intervenção nas matérias mais problemáticas.

Neste aspeto, evidenciámos a distribuição das matérias por ano de escolaridade um processo bem estruturado, evidenciando-se um pormenor interessante, no qual a Dança, como matéria alternativa, surgia no plano de estudos como complementar da EF, em que várias turmas tinham as duas aulas por semana de EF, para além de um bloco de Dança. Assim, verificou-se que a Escola dava especial relevância a esta matéria, com resultados bastantes positivos.

Com as reuniões iniciais do GD de EF foram também delineados os conteúdos a atingir no plano de estudos, de acordo com o ano de escolaridade, no entanto, o mesmo não inviabilizou a consulta dos PNEF, de modo a conferirmos os objetivos para a turma de acordo com as suas características.

O trabalho cooperativo com o Núcleo de Estágio foi também importante, pois foi através das suas reflexões críticas e observações das aulas que foi discutido as lacunas evidenciadas e o que era necessário modificar para que cada um fosse ao encontro da melhor forma de proporcionar uma aprendizagem coerente e efetiva aos alunos, sendo a professora cooperante (Lurdes Pereira) uma ajuda enorme, disponibilizando-se para discutir quaisquer dúvidas no processo de ensino-aprendizagem, de forma a que acumulássemos, não só, o seu ponto de vista em relação à EF e os seus métodos de ensino, mas também, que procurássemos desenvolver as nossas metodologias, procurando uma descoberta guiada das melhores estratégias a adotar com a nossa turma.

2.3. A Turma

Sendo o EP efetuado junto de uma turma real no panorama escolar, a sua caracterização torna-se fundamental, pois permite conhecer as características dos alunos de forma a adotar estratégias e metodologias que melhor suportem a aprendizagem dos mesmos. Nesse sentido, o ensino deverá ser o mais inclusivo possível e individualizado quanto necessário, devendo o professor gerir os meios que utiliza de forma a proporcionar um ensino eficaz e significativo, potenciando as aprendizagens de todos os alunos.

Tabela 2 - Características dos alunos

<i>Nº</i>	<i>Idade</i>	<i>Reprovou</i>	<i>Disciplina Favorita</i>	<i>Prática Desportiva</i>	<i>ASE</i>	<i>NEE</i>
1	14		Ed. Visual	Não		X
2	13		História	Não	B	
3	14		Espanhol	Não		
4	15	7º ano	Ed. Física	Sim		
5	16	4º e 7º ano	Ed. Física	Não	A	
6	14		-	Sim		
7	14		Matemática	Sim	A	X
8	14		Ciências	Sim		
9	14		Ed. Visual; Ed. Física	Sim		X
10	14	7º ano	Ed. Física	Não	B	
11	15	7º ano	Ed. Física	Sim	B	
12	13		Ciências; Matemática	Sim		
13	14		História	Não		
14	14		História	Não	B	
15	13		Ciências	Não	B	
16	15	3º ano	-	Não		X
17	13		-	Sim	B	
18	15	7º ano	Ed. Física; Ciências	Sim		
19	13		Ciências; Matemática	Sim		

Desta forma, os alunos pertenciam à turma F do 9º ano de escolaridade, da EBAG. Para que fosse possível a caracterização dos alunos, no primeiro dia de aulas foi-lhes entregue uma ficha biográfica (anexo I), de modo a recolher informações pertinentes, ora sobre o agregado familiar, sobre os hábitos desportivos, a sua motivação ou sobre a vida escolar e ocupação de tempos livres.

A turma era inicialmente composta por 18 alunos, sendo cinco do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Contudo, no início do 2º Período juntou-se mais um elemento, ficando apenas completa com a adição de um outro aluno no decorrer do 3º Período, ambos provenientes do Brasil. Para além disso, a turma apresentava seis alunos que já tinham reprovado num determinado ano de escolaridade (Tabela 2). De salientar ainda, o facto de a turma possuir quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais, embora apenas importe, para efeitos desportivos, dois: o aluno nº 9 que apresentava um espectro do autismo e, mais importante, a aluna nº 1, que foi operada à coluna, tendo-lhe sido colocada uma placa de metal nas costas, de modo que a sua intervenção nas aulas teria uma intensidade muito baixa, com limitação de certo tipo de movimentos (principalmente na Ginástica).

Em termos desportivos, praticamente metade da turma não realizava qualquer atividade física (Gráfico 1), o que foi ao encontro da disparidade evidenciada nas capacidades físicas e motoras dos diferentes alunos. Outro pormenor a acrescentar, foi o facto de a turma apresentar um comportamento inadequado, mais evidente nas restantes disciplinas, com bastantes queixas ao longo do ano letivo dos diferentes professores, o que provocou alguns problemas inicialmente, havendo uma dificuldade acrescida para controlar a turma e criar um vínculo sólido com os alunos, de modo a facilitar a transmissão de conteúdos e uma prática harmoniosa e significativa.

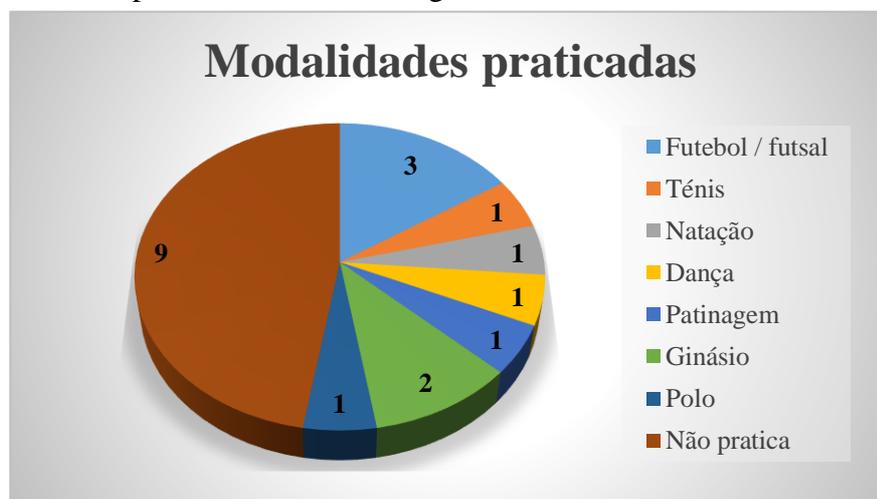


Gráfico 1 - Modalidades praticadas pelos alunos

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ÁREA 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem

A passagem pelo EP é um passo fundamental para que se apliquem as metodologias aprendidas e as diferentes formas de intervenção pedagógica junto de alunos inseridos no panorama real de ensino. Assim, existe uma tomada de consciência de que estamos a “afetar” as condições de aprendizagem dos alunos, esperando que consigam atingir os melhores resultados possíveis.

Deste modo, existe todo um conjunto de ações estratégicas que visam uma melhor adaptação ao papel de docente, englobando três fases fundamentais: planeamento, realização e avaliação. O professor deve dominar os conteúdos da disciplina, bem como ter conhecimento dos regulamentos e normativos que interferem diretamente com a sua atividade, de modo a intervir de forma perentória no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Estas dimensões, descritas há pouco, representam a doutrina de qualquer docente, ainda mais para um professor estagiário, de modo a que este fique, de tal forma, apto a desempenhar de modo eficiente e prático, o seu papel de docente, tornando-o mais habilitado em todas as suas vertentes.

1. Planeamento

O planeamento é o primeiro passo para que consigamos estruturar todo um ano letivo, definindo metas e objetivos a atingir, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos seja realizado dentro dos limites definidos. Claro que esta etapa não passa de uma organização global do que iremos desempenhar, de modo a orientar-nos para o essencial, passivo de ser modificado conforme as dificuldades apresentadas pelos alunos. Isto é comprovado pela afirmação de Bento (1987, p.26), dizendo que “se pretendemos ensinar com eficácia, se queremos formar nos alunos conhecimentos e capacidades sólidas (...) temos que definir o essencial do ensino e concentrar nisso a nossa atividade e a dos alunos!”.

Assim sendo, começámos por realizar a distribuição das matérias por período, planificando o número de aulas de cada modalidade, de modo a construir um quadro coerente, lógico e progressivo do ensino, para além de entregarmos uma ficha biográfica

aos alunos, averiguando, entre outros aspetos, quantos praticavam algum desporto fora do panorama escolar. Este é, então, flexível, pois o processo de ensino-aprendizagem deve ir ao encontro das dificuldades e competências dos alunos, de modo a construir um currículo coerente, gradual e significativo, procurando um transfere de conhecimentos e conteúdos entre todas as matérias. Contudo, salientamos que este cronograma das matérias é passível de ser modificado, pois apenas orienta o professor a longo-prazo, tendo, assim, uma perspectiva do que está delineado. Por conseguinte, foi recolhida a informação dos recursos disponíveis, quer materiais, humanos ou espaciais.

Neste sentido, Bento (1987) afirma que a planificação do ensino pelo professor divide-se em três níveis fundamentais:

- i. Plano Anual;
- ii. Plano Periódico (ou unidade didática ou unidade temática);
- iii. Plano/Projeto da Aula (ou plano de aula).

1.1. Plano Anual

Segundo Bento (1987, p.52), o Plano Anual “é um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino”, deixando para as unidades didáticas e para os planos de aula “os detalhes e demais medidas didático-metodológicas”. Deste modo, é perceptível que este seja um documento realizado a longo-prazo, que o mesmo autor refere como um plano que não aprofunda as particularidades da nossa atuação ao longo do ano letivo, com a necessidade de recolha de um conjunto de dados de análise e de balanço, bem como reflexões críticas a longo prazo. Assim, tem de haver uma preocupação em agrupar os objetivos de todo o ano segundo as referências dos programas nacionais, respondendo à questão: O que ensinar?

O Plano Anual define, desta forma, um fio condutor de todo o processo de ensino, orientando a sua aprendizagem em função dos recursos disponíveis, dos objetivos para cada matéria e para o ano, dos conteúdos a abordar e demais parâmetros que interferem no sucesso dos alunos (estratégias de ensino, calendarização, rotação dos espaços).

Através das reuniões iniciais do GD de EF, foi definido o *roulement* de espaços que cada turma teria de cumprir, estando condicionadas a distribuição das matérias a lecionar. Deste modo, ficou definido que a rotação seria feita quinzenalmente, sendo que na mesma semana poderíamos realizar aula em dois espaços diferentes e, conseqüentemente, duas matérias a serem praticadas em poucos dias. Com base neste

pressuposto, o planeamento e distribuição das matérias (anexo II) teve como obstáculo o espaço disponível para a aula, apesar de ser passível de ser modificado, de forma a cumprir com os objetivos delineados inicialmente, pois cada matéria estava condicionada a um determinado recurso espacial, isto é, no caso do Badminton, esta teria de se realizar em espaços *indoor*, tal como o Voleibol. Já as matérias de Basquetebol e Atletismo, por exemplo, tinham de ser realizadas no exterior.

Com isto, optou-se por um planeamento diferenciado, que ao invés de assentar em blocos simples, permitia a prática de mais de duas matérias por período, estendendo as mesmas ao longo deste. Nesta perspetiva, a organização do ano letivo abordava vários tipos de matérias durante o período, ao invés da abordagem de uma matéria de forma consecutiva, não retornando a esta no decorrer do mesmo. Contudo, ao invés de iniciarmos a abordagem a este modelo por realizar a avaliação formativa inicial em todas as matérias, de modo a adequar o ensino ao grau e às características dos alunos, a sua avaliação estava dependente do *roulement* definido pelo GD, sendo realizada conforme a modalidade podia ser lecionada.

Por conseguinte, neste tipo de planeamento, existem períodos de tempo em que é predominante abordar determinada matéria (aprendizagem concentrada), no caso do Basquetebol, e períodos mais fragmentados, em que existe uma maior distribuição das matérias a lecionar (aprendizagem distribuída), no caso do Andebol ou Futebol. Este facto é importante, visto que a abordagem concentrada favorece processos de habilidades motoras finas e a retenção dos alunos, enquanto a abordagem distribuída facilita a aquisição de habilidades motoras grossas, logo mais complexas, com vista à sua imediata aquisição (Singer, 1965; Carron, 1969; Davies *et al.*, 2000; Donovan & Radosevich, 1999, cit. por Zwicker & Harris, 2009).

Assim, após esta experiência e apesar das condicionantes mencionadas, acreditamos que este modelo deve ser alargado a mais escolas, mediante as condições de cada uma, permitindo aos alunos, não só, uma prática constante de diversas matérias e uma transferência de certos padrões de movimentos bastante similares, mas também, lhes fomenta a motivação e lhes incute uma prática ativa de diferentes matérias, aumentando, assim, o seu repertório motor. Desta forma, se a prática for significativa e os alunos assimilarem os conteúdos propostos, o transfere entre matérias será positivo, com os alunos a beneficiarem desta abordagem, influenciando, assim, a sua aprendizagem. Com efeito, podemos assumir um misto dos dois modelos, em que se verificam diferenças entre os anteriores, principalmente na imprevisibilidade do programa, mas também numa maior

individualização e respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem, permitindo distribuir as aprendizagens (Rosado, 2002).

Existe então, uma linha orientadora de todo o processo de ensino, através da definição de objetivos, conteúdos e estratégias que irão ser a base do ano letivo. Contudo, há que ter em conta o contexto em que nos inserimos e as dificuldades evidenciadas pelos alunos, de modo a que consigamos reformular, sempre que necessário, a aprendizagem dos mesmos, indo ao encontro de um desenvolvimento multilateral e progressivo. Para isso, é necessário uma constante reflexão e sentido crítico, quer dos respetivos Planos de Aula quer das UD e os conteúdos a serem trabalhados nas mesmas.

1.2. Unidades Didáticas

Segundo Bento (1987), as UD são o segundo nível de planeamento, dividindo o Plano Anual em diferentes períodos, de acordo com a matéria a ser lecionada. De acordo com o mesmo autor (p.55), “o planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica”.

Já para Piéron (2005), no momento da planificação, o professor deve analisar as tarefas que pretende realizar de acordo com as capacidades motoras, necessidades e interesses dos alunos.

Posto isto, as UD realizadas possuem uma estrutura lógica, nas quais são abordadas um conjunto de parâmetros que pretendem facilitar a ação educativa, sendo estas orientadas segundo o modelo de estrutura de conhecimentos de Vickers (1990), que divide a construção destes documentos em diversos capítulos, salientando-se aqui a definição dos objetivos a atingir, a caracterização da turma e dos recursos disponíveis para a modalidade e o modo como a avaliação iria decorrer. Para além disso, realçamos a elaboração da extensão e sequência de conteúdos (anexo III), que é um tópico inerente às UD, que decorre da definição dos objetivos e que visa determinar, concretamente, e consoante o número de aula delineadas, os conteúdos a abordar em cada uma delas. Porém, estes documentos apresentam-se bastante flexíveis, passíveis de serem alterados a qualquer momento para que possam ser atingidos os objetivos estipulados.

Desta forma, partindo para a elaboração destes documentos, foi necessária uma avaliação formativa inicial aos alunos, inserida no contexto da avaliação contínua, para que fosse possível avaliar a qualidade do desempenho motor dos alunos nos conteúdos a

lecionar e ajustar a planificação das aulas. Nesta lógica, as aulas iniciais de cada matéria tornaram-se (ainda mais) relevantes, pois ajudou a averiguar o nível da turma, podendo adaptar os respetivos programas à realidade desta. Assim, a construção dos mesmos começou após a avaliação realizada, no qual o estudo dos PNEF foi uma importante ajuda, para que tivéssemos um ponto de partida do que lecionar aos alunos, de modo a definir mais especificamente (e de forma ajustada ao nível dos alunos) os objetivos a alcançar. Este facto é constatado por Bento (1987, p.32), que refere que “o programa é obrigatório, mas não é nenhum dogma”. Desta forma, tal como se veio a verificar, a definição dos objetivos revelou-se um obstáculo à construção das UD, pois o nível de muitos alunos era completamente desajustado do enunciado nos programas para aquele nível de escolaridade. Neste sentido, a sua elaboração foi um processo demorado, pois foi necessário definir os contornos em que cada matéria se iria cingir para que todos os alunos tivessem uma prática coerente e ajustada às suas capacidades, de modo a que todos obtivessem sucesso.

Nesta perspetiva, cada UD faz referência à história, bem como à caracterização da modalidade e dos seus regulamentos, onde se inclui os gestos técnicos e táticos que podem ser abordados com a turma. Com efeito, a estruturação destes aspetos permitiu aprofundar conhecimentos teóricos das diferentes matérias, que serviram de base à sustentação do professor, permitindo, assim, uma melhor intervenção pedagógica junto da turma.

Como último aspeto, surge a configuração da avaliação ao longo das UD, para que se possa averiguar as competências alcançadas pelos alunos. Neste ponto de vista, foi necessário estipular diversos momentos de avaliação para que tivéssemos um conjunto de dados sobre os conteúdos abordados. Contudo, a abordagem a este parâmetro foi complicada de gerir, visto que as dificuldades evidenciadas no controlo da turma e em querermos cumprir exatamente os exercícios planeados, constituiu um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem, numa fase inicial, que foram sendo colmatadas com o decorrer do ano letivo e com o conhecimento mais aprofundado da turma.

Por fim, a construção da UD contemplava um balanço da mesma, de modo a averiguarmos se os objetivos propostos foram cumpridos e quais as dificuldades que foram sentidas durante a sua realização, para que fossem adotadas novas estratégias e metodologias na construção de outras UD, de modo a promover um ensino eficaz e uma evolução na nossa intervenção pedagógica. Assim, é nas UD que o professor deve expandir os seus horizontes e encontrar novas metodologias para favorecer os alunos.

1.3. Planos de Aula

Os planos de aula (anexo IV) correspondem ao último nível proposto por Bento (1987, p.55), em que conduz as reflexões dos documentos anteriores à “realização metodológica do ensino e ao balanço das atividades concretas do professor e dos alunos.” Segundo o mesmo autor (p.88), “a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor.”

Sendo este documento o último patamar do planeamento, é natural que o mesmo tenha em consideração as formas previamente abordadas, visto que devem cumprir com determinadas orientações provenientes desses mesmos documentos. Assim, esta estrutura deve contemplar determinados detalhes que fazem dela um documento único, visto que cada plano de aula produzido corresponde, somente, para a solução das tarefas de uma unidade temática (Bento, 1987), funcionando como o último passo antes da intervenção pedagógica.

Tendo por base este pressuposto, o planeamento das aulas foi estruturado com base nas UD realizadas para cada matéria, nomeadamente na extensão e sequência de conteúdos preconizada, definindo conteúdos específicos a abordar em cada aula. Na verdade, procurámos sempre realizar uma representação visual da aula, de modo a podermos evidenciar lacunas que pusessem em causa a dinâmica da mesma, procurando a melhor solução para uma aprendizagem significativa e motivadora para os alunos. Este pensamento faz jus à afirmação de Bento (1987, p.89), que refere que: “Antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada”. Porém, é possível afirmarmos que esta representação mental não é suficiente, pois tem de existir um cuidado mais pormenorizado na construção de exercícios que promovam um sucesso adequado dos alunos. Desta forma, a adequação dos exercícios permite um elevado sucesso dos alunos, visto que os mesmos revelam mais esforço, interesse e cooperam mais com os colegas (Walling e Duda, 1995). Assim, segundo Hastie e Siedentop (1999), os professores devem diferenciar as tarefas para os estudantes, devido ao seu nível, para permitir semelhantes qualidades de resposta. É neste aspeto que entra a criação de progressões pedagógicas exequíveis para os alunos que evidenciam diferentes dificuldades motoras, aspeto que não foi tão evidente e incisivo nos primeiros meses. Estas derivam da realização das UD, pois são importantes instrumentos de aprendizagem, que permitem ao professor garantir uma prática coerente dos alunos. Com isto, as progressões

pedagógicas permitem um desenvolvimento gradual das ações motoras, dominando as habilidades básicas para introduzir novos exercícios mais complexos (French *et al.*, 1991).

Neste sentido, ao construir uma sequência lógica de conteúdos, com exercícios que promovam o sucesso dos alunos, promove-se uma aprendizagem significativa a estes, ficando os mesmos mais motivados para a prática. Deste modo, a introdução de exercícios mais complexos é possível, pois a prática coerente e adequada em situações mais básicas (progressões pedagógicas) permite o desenvolvimento dos alunos, não comprometendo a dinâmica da aula (French *et al.*, 1991).

Atendendo às características das aulas de EF, quer pelo envolvimento de todos os intervenientes quer pelo espaço e ambiente em que as mesmas decorrem, o Núcleo de Estágio formulou um modelo de plano de aula, que teve por base o referenciado por Bento (1987), que considera uma divisão em três partes: inicial, fundamental e final.

Com base neste pressuposto, a aula tinha um sentido único, no qual começávamos com um exercício de aquecimento (parte inicial), partindo para a realização da mesma (parte fundamental) e finalizando com retorno à calma (parte final). Assim, o Plano de Aula continha todos os objetivos a atingir durante a mesma e os respetivos conteúdos a abordar, delimitando o tempo da sua realização. Por conseguinte, perspetivámos a rentabilização da aula, de modo a cumprir com o planeado. Contudo, também este documento é passível de ser modificado, de forma a corresponder às dificuldades dos alunos. Após a realização da aula, existia uma reflexão crítica, que é um dos pontos cruciais deste parâmetro, pois é através da análise reflexiva da nossa intervenção que se começam a resolver as dificuldades sentidas.

Em suma, este documento define as intenções do professor, na prática, que consoante o desempenho dos alunos pode ser ajustado, indo ao encontro das dificuldades evidenciadas. Assim, é natural que tenha de existir uma elevada capacidade de observação e controlo da turma por parte do professor, de modo a ajustar a prática dos alunos e, deste modo, cumprir (ou não) com o previsto no plano de aula. Tal como Bento (1987, p.94) refere: “a atividade do professor é uma atividade de direção.” No entanto, nunca esquecer que o plano de aula funciona como regulador da aprendizagem dos alunos, de modo que o seu não cumprimento, não significa que os alunos não atingiram o patamar delineado, mas que foi necessário recorrer a outros processos para que completassem o objetivo traçado para a aula.

1.4. Análise das dificuldades sentidas

Fazendo uma retrospectiva, podemos afirmar que existiu alguma dificuldade em gerir todos estes aspetos, visto que envolveu uma elevada organização e ritmo de trabalho para o qual não estávamos, de todo, preparados. A realização das UD foi um processo moroso e desgastante, visto que houve dificuldade em elaborar todos os documentos atempadamente. Porém, um dos aspetos que consideramos positivos foi a construção, necessária, da extensão e sequência de conteúdos de cada UD, de forma a adequar, consoante as dificuldades evidenciadas pelos alunos, os conteúdos propostos e os objetivos dentro de cada matéria.

Atendendo à disparidade de desempenho motor evidenciada na turma, foi necessária uma leitura pormenorizada de alguns documentos, como o PNEF, de modo a ajustarmos os objetivos para os diferentes grupos de nível, para que todos os alunos tivessem uma aprendizagem coerente e significativa, de acordo com as suas capacidades e potencialidades.

Para os Planos de Aula, existiram duas fases: uma inicial, nomeadamente no 1º período, em que existiu uma extensa preparação dos mesmos, nos quais tentávamos realizar exercícios demasiado complexos. Numa segunda fase (2º período e 3º período), existiu uma maior atenção às dificuldades dos alunos e houve uma preparação destes documentos mais acessível, cingindo a construção destes com exercícios simples, de modo a que houvesse um aumento gradual, dominando as habilidades/ações motoras básicas. A partir deste ponto, averiguava-se o desempenho motor dos alunos, permitindo ajustar a sua prática, consoante a sua evolução. Também dentro deste parâmetro, existiram algumas dificuldades no sucesso das aulas de 45 minutos, de modo a centrar a aprendizagem dos alunos em aspetos-chave, visto que o tempo das mesmas era escasso e era necessário uma definição concreta do que se pretendia que os alunos aprendessem/dominassem.

Ainda mais, na organização dos mesmos salientamos um aspeto crucial – lecionar aulas pluritemáticas, isto é, lecionar na mesma aula duas modalidades. Neste sentido, este método foi realizado nas aulas de 90 minutos, pois permitia organizar melhor as tarefas de ambas as matérias. Assim, esta metodologia foi utilizada em várias aulas (12, principalmente no 1º período), nomeadamente com a matéria de Atletismo, que era acompanhada de um jogo desportivo coletivo. Com efeito, face às particularidades desta última relativamente ao número reduzido de conteúdos técnicos a desenvolver, esta era facilmente introduzida no decorrer de outra matéria em que, por vezes, dividíamos a turma

para realizar uma tarefa de cada, simultaneamente, trocando depois os grupos de trabalho e, noutras situações, em que lecionávamos as mesmas alternadamente, começando numa matéria e terminando noutra.

Isto tornou-se um fator preponderante, mas também motivador, pois a preparação para este tipo de intervenção não foi previamente discutida e analisada, sendo necessário adequar algumas metodologias de forma a corresponder corretamente ao papel de docente.

Podemos concluir, assim, através de uma reflexão das dificuldades sentidas, que uma planificação atempada de todo o ano letivo é “meio caminho” para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem que procuramos transmitir. Não só facilita a etapa seguinte (realização), como permite aos alunos uma noção do que o professor quer que eles dominem, facilitando a retenção de conhecimentos e, conseqüentemente, o desempenho motor. Para além disso, liberta o professor de preocupações externas, que permitirá responder de forma mais apropriada aos impulsos dos alunos. Tal como refere Bento (1987, p.93), “o ensino, mediante planificação e análise, adquire os contornos de uma atividade racional e humana, libertando o professor de determinadas preocupações, ficando disponível para a vivência de cada aula como um ato criativo.”

2. Realização

Passada a fase de planeamento, surge a fase de intervenção pedagógica, na qual colocamos em prática as metodologias a adotar e as estratégias delineadas para cada modalidade, de modo que o seu ensino seja o mais efetivo possível.

Nesta fase, existe a consumação da atividade do professor, isto é, passar da teoria à prática, aplicando as suas valências pedagógicas para desenvolver competências junto dos alunos, de modo a ocorrer uma correta aprendizagem dos mesmos, para que se cumpram os objetivos delineados para cada matéria de ensino.

Segundo Piéron (2005), para que um profissional de EF seja um mestre na sua arte de ensinar, deve estudar, analisar e assentar a sua visão com conhecimentos científicos, visando o aperfeiçoamento e domínio da mesma. Desta forma, o trabalho de um docente requer uma constante reflexão acerca das suas práticas didático-metodológicas, almejando uma intervenção perfeita da sua ação.

O sentido crítico é fundamental para que o professor adapte a sua ação, permitindo evidenciar as lacunas nas diferentes dimensões da intervenção pedagógica, que segundo Siedentop (2008), se divide em quatro categorias:

- i. Instrução;
- ii. Gestão;
- iii. Clima;
- iv. Disciplina.

Através destas, o professor consegue gerir a sua ação, refletindo sobre a intervenção em cada uma delas, de forma a modificar certos comportamentos que lhe permitam alterar o processo de aprendizagem dos alunos.

2.1. Instrução

Na visão de Siedentop (2008), a instrução é um conjunto de procedimentos e comportamentos que fazem parte do nosso repertório, para que possamos interagir com os alunos e transmitir-lhes determinadas informações. Assim, para que os alunos interiorizem a tarefa a realizar, a instrução deve ser clara e concisa, perspetivando uma definição clara do que se pretende que os alunos realizem para que haja um bom empenhamento motor. Atendendo às características da turma, denotámos logo que esta seria uma das dimensões que urgia modificar, alterando alguns aspetos, nomeadamente a clareza do discurso e a

explicação detalhada e com rigor terminológico, para que o seu tempo não fosse demasiado extenso e desperdiçado. O facto de a turma apresentar um comportamento inadequado, levou-nos a entender que era necessário situar corretamente os alunos, pois os mesmos apresentavam uma baixa autonomia, sendo necessário uma organização espacial e instrução adequadas, para que entendessem as informações transmitidas, não criando comportamentos desviantes.

Com a sua melhoria, foi evidente que o comportamento da turma foi melhorando, visto que a transmissão era mais objetiva, colocando os alunos rapidamente em prática e com menos tempo para conversar durante a preleção.

Perspetivando, ainda mais, o seu aperfeiçoamento, a utilização da demonstração como método de instrução, permitiu construir uma melhor relação pedagógica com os alunos, utilizando-os como agentes de ensino. Este foi um aspeto que não considerávamos tão crucial, no entanto, “a demonstração corresponde à apresentação duma imagem representativa da tarefa a realizar” (Godinho *et al.*, 2002, p.152). Assim, por mais básica que a tarefa seja, demonstrar para os alunos a mesma, obriga-os a ter uma representação mental do que é pretendido, bastando-lhes “imitar” o processo que observaram. Portanto, pode-se afirmar que é necessária uma correta memorização do pretendido, pois sem memorização não é possível realizar uma aprendizagem (Godinho *et al.*, 2002).

Neste sentido, definimos dentro deste parâmetro três componentes essenciais: a preleção inicial, a instrução dos exercícios e a preleção final.

As aulas eram sempre iniciadas com uma breve preleção, informando os alunos dos objetivos a atingir na mesma e os conteúdos a abordar. Fazendo uma retrospectiva, poucas foram as aulas em que esta não existiu, pois consideramos que deve haver uma contextualização aos alunos do que já foi lecionado, de modo a que façam um transfere do que já aprenderam para o que irão aprender. Também importa salientarmos que esta variava consoante a função didática da aula, isto é, caso fosse a primeira aula da UD – logo, de introdução – a preleção inicial era um pouco mais demorada, de modo a questionar os alunos acerca dos principais gestos técnico-táticos que iriam ser lecionados, averiguando o conhecimento dos mesmos na modalidade, enquanto que se a função didática fosse de exercitação/consolidação, a mesma teria um peso menor, recordando apenas alguns pormenores fundamentais. Já na instrução dos exercícios, o propósito era proporcionarmos aos alunos uma explicação clara e objetiva das tarefas a desenvolver, tal como mencionado anteriormente, de forma a não despender demasiado tempo na explicação/demonstração. Para a parte final da aula, era reservada uma breve preleção final, após a realização dos

exercícios de retorno à calma, para que os alunos ficassem com os principais aspetos a reter, de forma a que realizassem uma reflexão acerca da sua prestação e da matéria abordada.

É com base na transmissão dos conteúdos que surge a demonstração. Esta é um importante instrumento que complementa a instrução dada, pois permite transmitir aos alunos, de forma rápida e clara o que seria realizado, isto é, podemos demonstrar nós ou utilizar os alunos como agentes de ensino, para que toda a turma visualize o pretendido, ficando com uma representação visual do que queremos. Assim, estamos a promover um desenvolvimento dos aspetos cognitivos dos alunos, pois têm de juntar a esta informação, a instrução realizada anteriormente. Porém, esta pode assumir diversas formas, desde a demonstração no momento, à disponibilização de imagens (utilizada maioritariamente nas matérias de Ginástica) ou vídeos.

É também nesta dimensão que surge a transmissão de FB, um aspeto importante que irá conduzir a atuação dos alunos durante a aprendizagem. Estas informações de retorno permitem aos alunos “repetir os comportamentos motores adequados, eliminar os comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos” (Piéron, 2005, p.122). Assim, é importante que estes sejam transmitidos de forma oportuna, quer no momento, forma ou qualidade. Inicialmente a intervenção neste parâmetro era algo deficitária, pois havia uma certa distância em termos de relacionamento pedagógico com os alunos (melhorada com o decorrer do EP), que resultou numa intervenção mais afastada e menos dinâmica e interventiva, procurando transmitir, mais frequentemente, FB avaliativos e descritivos. Com o avançar do ano letivo, procurámos retificar este comportamento, o que levou a uma transmissão mais generalizada dos diferentes tipos de FB, consoante as situações evidenciadas, de acordo com as tarefas e dificuldades dos alunos.

2.2. Gestão

Quando falamos de gestão, é natural associarmos ao modo como conduzimos a aula e a forma como a mesma decorre e intervimos nela. Assim, é perceptível que a mesma esteja interligada com a anterior, pois uma boa prática desta leva a uma melhor intervenção da primeira, ou seja, ao definirmos claramente o modo como conduzimos a aula, permitir-nos-á intervir na mesma de modo mais oportuno, controlando mais facilmente o desempenho motor dos alunos.

De acordo com Siedentop (2008), uma eficaz gestão e organização da aula permite minimizar comportamentos inadequados e maximizar o tempo útil para a prática. Assim,

podemos verificar que uma boa rentabilização do tempo de aula está intimamente ligada ao desenvolvimento dos alunos. Com isto, podemos ver que a dimensão gestão pode interferir no desempenho de todos os intervenientes de dois modos: através da gestão da aula (posicionamento do professor, organização dos alunos e tarefas, estilos de ensino) e através da gestão do tempo da aula (tempo efetivo de prática dos alunos).

Podemos confirmar, então, que a gestão da aula tem consequências tanto no professor como aluno, visto que a sua eficácia provocará uma boa organização da aula e boa transição entre exercícios, beneficiando a nossa abordagem junto dos alunos. Já um mau posicionamento durante a mesma prejudica a ação do professor, que tem menos controlo sobre a turma e provoca um desempenho desajustado dos alunos, não corrigindo adequada e oportunamente os erros evidenciados.

Segundo a perspectiva de Gallahue e Donnelly (2003), existe um conjunto de estilos de ensino, de forma a conduzir as atividades de acordo com o panorama em que nos encontramos. Assim, os mesmos definem vários estilos de ensino, dos quais destacamos: o estilo de comando, o estilo por tarefa e o estilo recíproco. Estes foram os mais utilizados no decurso do ano letivo, atendendo às características dos alunos. Neste sentido, face ao comportamento inadequado evidenciado pelos alunos e a baixa autonomia que maior parte apresentava, o estilo por comando e por tarefa foi quase que obrigatório, de modo a colocar os mesmos rapidamente em prática, existindo um controlo rigoroso dos alunos, dando apenas liberdade no ritmo de exercitação. Já o estilo recíproco foi utilizado maioritariamente no trabalho a pares pelos alunos.

Em termos práticos, a circulação pelo espaço centrou-se muitas vezes entre os alunos, facto este que foi sendo modificado com o avançar do ano letivo, isto porque os restantes parâmetros também iam sendo alterados, ou seja, um ajustamento de certos critérios motivou a modificação de outros. Deste modo, a definição de rotinas e a criação de grupos de nível teve um carácter preponderante, pois motivou uma melhor adequação da gestão da aula, que potenciava a prática de todos os alunos e o seu desenvolvimento, organizando os alunos em grupos de nível com base nas informações recolhidas no início da UD. Com a experiência acumulada, foi possível consolidarmos estas estratégias, verificando-se que os exercícios propostos foram tendo cada vez mais um carácter geral, introduzindo diferentes variantes nas tarefas para os respetivos grupos de nível, de forma a que todos os alunos trabalhassem, consoante as suas capacidades, as mesmas ações motoras. Este facto motivou uma transição entre exercícios mais fluida e dinâmica, pois as tarefas eram introduzidas a um conjunto de alunos, de forma a potenciar a sua prática, não

perdendo tempo desnecessário a reunir os alunos e, conseqüentemente, a coloca-los novamente no espaço pretendido. Esta estratégia também propiciou uma prática mais ajustada a cada grupo de alunos, pois a passagem para o próximo patamar era realizada conforme a assimilação dos conteúdos e as dificuldades evidenciadas.

Quanto à gestão do tempo de aula, esta componente informa-nos acerca do tempo de prática dos alunos, permitindo-nos averiguar acerca do seu empenhamento motor. Deste modo, quantas mais repetições efetuadas, mais evolução terá o aluno. Assim, a repetição é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes que condicionam o processo de aprendizagem, processo esse que é influenciado por um conjunto vasto de variáveis, entre as quais se realça, por exemplo, o grau de empenhamento do indivíduo (Godinho *et al.*, 2002).

Através das anteriores afirmações, podemos concluir que o tempo despendido na prática, tem por si só, uma influência considerável no que é a evolução dos alunos e na aprendizagem destes, pois a prática recorrente permite-lhes consolidar as ações a serem apreendidas e, quanto maior o seu empenhamento, maior a probabilidade de desenvolverem novas competências e consolidarem as já conhecidas. Porém, é necessário que este parâmetro não seja desenvolvido separado dos restantes, pois uma adequada gestão da aula permite uma intervenção pedagógica mais dinâmica e assente na aprendizagem dos alunos, transmitindo FB mais ajustados às suas dificuldades.

Em suma, um bom planeamento e organização das tarefas e uma instrução objetiva e precisa, com definição dos objetivos a atingir, promove índices elevados de concentração e permite um tempo motor significativo aos alunos, que potenciará um comportamento adequado e um clima de aula harmonioso e propiciador à aprendizagem.

2.3. Clima / Disciplina

Para esta última dimensão, está reservado o ambiente em sala de aula, englobando o comportamento evidenciado pelos alunos durante o decorrer da mesma. Segundo Gallahue e Donnelly (2003, p.206), “disciplina é um meio de capacitar os alunos a usar o seu tempo de forma eficaz para atingir os objetivos de aprendizagem sem inibir os outros de tentar alcançar os objetivos da aula”. Desta forma, o ambiente em que decorre a aprendizagem pode influenciar a retenção de conhecimentos dos alunos. Dito isto, constata-se que o bom funcionamento de uma aula, para além de uma planificação atempada, quer dos objetivos quer dos conteúdos programáticos, envolve a solução ou a antecipação dos

possíveis comportamentos disruptivos que possam causar a escolha de determinados exercícios.

Hoje em dia, o tema (in)disciplina é bastante discutido, pois cada vez mais é necessário definir normas e rotinas para que os alunos mantenham a ordem na sala de aula. Assim, estas duas dimensões estão intimamente ligadas, visto que um clima positivo de aula, aliado a uma definição clara das tarefas a desempenhar e exercícios dinâmicos, provocam um comportamento adequado durante o decorrer da mesma.

Através das reuniões com a professora responsável pela turma e dos Conselhos de Turma realizados, mas também das aulas iniciais, que nos apercebemos que a turma tinha um comportamento disruptivo, sendo necessária uma postura mais rígida que acautelasse tais comportamentos. Deste modo, não poderíamos dar uma autonomia elevada aos alunos, visto que eles transformavam essa liberdade em comportamentos inadequados, prejudicando a aprendizagem de outros colegas, mas também, a um dispêndio de tempo excessivo para a sua organização. Assim, procurámos desenvolver um ambiente harmonioso e propício à aprendizagem, motivando os alunos para a prática, delineando claramente os exercícios, de modo a que os mesmos replicassem o pretendido. Quer-se com isto dizer, que se utilizou, inicialmente, um estilo de ensino por comando, de forma a que os alunos replicassem o que lhes era pedido sem azo a interpretações que permitissem discussões ou controvérsias. Com o passar do tempo, este parâmetro foi sendo desenvolvido, dando, gradualmente, autonomia aos alunos para que eles desenvolvessem essa competência, promovendo um clima positivo de aprendizagem, nunca descurando do objetivo da tarefa a realizar.

Atendendo às características da turma, houve aulas em que o controlo da mesma se tornou complicado, não só porque a turma apresentava uma mistura de indivíduos muito diversificados, com alunos bastante sossegados e outros que tinham pouca motivação para as aulas, mas também porque estes demoravam muito tempo para fazer silêncio (principalmente na parte inicial da aula), de forma a transmitir as informações necessárias. Contudo, após reflexões críticas às diversas aulas em que o comportamento deles não foi adequado, consideramos que este comportamento foi muitas vezes originado pelo fraco planeamento efetuado e os exercícios propostos, que levavam a uma organização e transição entre tarefas mais demorada e um controlo dos alunos menos oportuno. A juntar a estes factos, consideramos fundamental o facto de no primeiro contacto com os alunos não ter sido adotada uma postura tão rígida como a pretendida, nem a criação de mais normas e rotinas que iriam beneficiar o desenrolar do EP.

Em suma, esta é uma questão deveras importante, sendo crucial para o desenvolvimento dos alunos que o ambiente ao seu redor seja propício à aprendizagem, incentivando os mesmos a adotar comportamentos adequados, num clima de cooperação entre professor-aluno e aluno-aluno, reforçando os comportamentos corretos.

2.4. Coadjuvação

Com base nas experiências acumuladas, consideramos importante realçar neste tópico, a coadjuvação realizada noutra ciclo de escolaridade. Visto que este é um dos requisitos a realizar durante o EP, a sua abordagem faz todo o sentido, pois permitiu-nos desenvolver outras competências.

Deste modo, a coadjuvação foi realizada junto do 2º ciclo, mais especificamente, na turma C do 6º ano. Esta tinha como docente de EF o Prof. Henrique Algodres, que fez questão de nos deixar confortáveis desde o início do processo, discutindo no final de cada aula pormenores relativos à sessão, para que melhorássemos a seguinte intervenção.

Nesta perspetiva, consideramos que a transição de ciclo de escolaridade evidenciou diferenças significativas, verificando-se um conjunto de estratégias a aplicar que não foram utilizadas com a turma de 9º ano, nomeadamente a definição clara de rotinas específicas na primeira aula, pois já sabíamos no que incidir. Queremos com isto dizer, que é necessária uma ação pedagógica mais próxima dos alunos, visto que os mesmos têm mais tendência para comportamentos fora da tarefa. Para além disso, a transmissão dos conteúdos não poderá ter um rigor terminológico tão detalhado, pois neste caso, os alunos irão ter dificuldades em compreender as aprendizagens pretendidas.

Ainda dentro deste âmbito, a organização das aulas terá de ser bem delineada, com estratégias e rotinas bem definidas desde o início, de modo a que os alunos não dispersem aquando das paragens da aula. Neste sentido, uma das principais estratégias a adotar será o estilo de ensino por comando, de forma aos alunos realizarem o que pretendemos, dispondo o material aos mesmos, apenas e só se os alunos estiverem distribuídos como pedido, potenciando o tempo de prática destes.

Concluindo, achamos que esta etapa complementar do EP é importante, na medida em que, no desenrolar da função de docente, teremos de contactar com diferentes ciclos de escolaridade, no mesmo dia, que irão exigir do professor uma elevada exigência e capacidade de adaptação, necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem seja adequado. Assim sendo, consideramos fundamental a organização dos alunos e a

distribuição de FB neste escalão etário, pois os alunos necessitam de uma supervisão constante, que lhes permita ajustar as suas ações de modo apropriado.

2.5. Análise das dificuldades sentidas

Fazendo uma reflexão acerca das dimensões supramencionadas, podemos verificar que ao longo do ano letivo as modificações foram significativas.

Relativamente à instrução, podemos salientar que houve alterações ao longo do tempo, centrando a instrução em aspetos realmente importantes e que fossem alvo de avaliação nas respetivas aulas. Estas dificuldades foram evidenciadas na construção dos primeiros Planos de Aula, o que prejudicava a observação dos alunos, pois estávamos concentrados em demasiados aspetos. Deste modo, foi necessário reajustar os objetivos a atingir, para que tanto a transmissão de FB como a instrução das determinantes técnicas a abranger fosse mais específica, permitindo uma evolução gradual dos alunos, de modo a que os mesmos se concentrassem em ultrapassar esse patamar que lhes foi colocado. Para além disso, começámos a utilizar cada vez mais os alunos como agentes de ensino, pois permitia controlar os comportamentos desviantes, centrando o foco dos colegas nos alunos que demonstravam as tarefas.

Na gestão da aula, tivemos algumas dificuldades em controlar inicialmente os alunos, devido ao seu comportamento inadequado e à fraca relação pedagógica evidenciada. Com o desenrolar do ano letivo fomos retificando estes pormenores, salientando aqui o uso do apito, que beneficiou o controlo da turma, quer na transmissão das tarefas quer na paragem da aula e organização dos alunos. Para além disso, o posicionamento também revelou lacunas, que passavam pela circulação entre os diversos alunos, virando, por vezes, as costas a determinados grupos. Neste sentido, a criação dos grupos de nível favoreceu a observação da turma, sabendo quais os alunos que evidenciavam piores comportamentos, sendo que a transição entre tarefas era mais facilitada, não perdendo tempo a reunir todos os alunos para explicar as mesmas.

Dentro desta perspetiva, deveriam ter sido criadas mais rotinas no início do ano letivo, principalmente para conseguir que os alunos fossem pontuais. Neste aspeto, salientamos o facto de modificarmos o tempo despendido para os alunos se equiparem, devido aos constantes atrasos que os mesmos demonstravam. Apesar disto, esta alteração apenas resultou durante um período de tempo, voltando-se ao inicialmente definido.

Ainda com base no anteriormente descrito, deveríamos ter assumido uma postura mais severa com os alunos, visto que o início das aulas era constantemente condicionado com conversas paralelas, demorando-se muito tempo para transmitir as informações pertinentes aos alunos.

Passando para as dimensões clima/disciplina, podemos afirmar que este ano serviu para desenvolver competências ao nível da disciplina dos alunos e do clima da sala de aula, pois foi necessário modificar a nossa abordagem para que o processo de ensino-aprendizagem assumisse os contornos previamente definidos. O facto de maior parte dos alunos não apresentarem uma capacidade de autonomia para o ano de escolaridade em que se inseriam, levou à adoção de métodos alternativos, para que fosse possível o seu controlo, sem que surgissem comportamentos disruptivos. Já a maior dificuldade que sentimos, foi conseguir aliar a criação de desafios ajustados (às suas características) e o tipo de FB aos alunos com mais dificuldades, para que estes ficassem motivados para a prática, ao mesmo tempo que eram criadas condições desafiantes para os restantes alunos, conseguindo controlar todas estas evidências.

3. Avaliação

A avaliação é a última fase de ação do professor no que toca à intervenção pedagógica durante as aulas. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem é um processo mediador na construção do currículo e que se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos, servindo para controlar o trabalho destes. Assim, a mesma assume diferentes momentos ao longo do ano letivo que permite situar os demais alunos em patamares diferenciados de competências motoras. Deste modo, tal como Nobre (2015, p.43) refere: “avaliar é o resultado de um confronto, mandatado ou não, entre uma realidade que se percebe e percebe e uma perspectiva ideal dessa mesma realidade.”

Através de estratégias e metodologias assentes nas características da turma, este processo visa diferenciar os alunos. Assim: “devemos utilizar uma série de instrumentos unicamente para ajudar a ter uma noção sobre a evolução do processo educativo” (Luckesi, 2002, p.85).

Desta forma, uma das características essenciais é saber gerir todas as incidências durante uma aula, para que a avaliação dos alunos seja a mais justa possível. Esta revela-se, então, de uma elevada complexidade, pois depende da perceção que o professor tem do progresso dos alunos e do empenho que estes demonstram.

Concluindo, é necessário definir adequadamente o modo como se realiza a avaliação, que segundo Luckesi (2002), é crucial para a concretização do projeto educacional, pois é esta que informa aos alunos o que o professor e a escola valorizam. Posto isto, é necessário que o professor domine os conteúdos a lecionar, mostrando eficiência e competência na hora de transmitir os mesmos aos alunos.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

Atendendo ao Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 julho, a avaliação dos alunos apenas compreenderá dois momentos: avaliação formativa e avaliação sumativa. Contudo, face à necessidade de averiguarmos o nível inicial dos alunos de modo a adaptarmos as futuras aulas, a avaliação formativa assume aqui um papel diagnóstico durante a primeira (e se necessário, segunda) aula. Assim, através da observação dos alunos nos gestos técnico-táticos base, poderemos adequar os grupos de trabalho por níveis de competência, ajustando os objetivos delineados nas UD, observando as principais dificuldades dos alunos e em quais conteúdos seria necessária uma maior atenção.

Esta funciona para que o processo de ensino-aprendizagem tome um rumo coerente e gradual, assente nas dificuldades evidenciadas pelos alunos, diferenciando-os em diferentes patamares para que se ajuste a prática às suas capacidades, construindo progressões pedagógicas adequadas à sua evolução. Esta estratégia deveu-se à grande heterogeneidade da turma, que apresentava alunos com diferentes aptidões motoras nas matérias lecionadas.

De acordo com Sánchez (2017, p.76) “a avaliação inicial tem como objetivo fundamental atribuir a cada aluno e grupo de alunos um ponto de entrada numa sequência de aprendizagem, para poder adaptar às suas necessidades. Já Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010, p.47) referem que “a avaliação diagnóstica, como o próprio nome indica, não é formular um juízo, mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento.”

É graças a esta avaliação que um professor é capaz de adaptar o processo de ensino, pois tem uma ideia mais lúcida das potencialidades dos alunos, ajustando os conteúdos e estratégias delineadas de acordo com os dados recolhidos. Para tal, foi necessário a construção de uma tabela de registo, definindo diferentes níveis de desempenho para as execuções dos alunos. Por conseguinte, para a concretização e implementação recorreu-se a uma grelha de avaliação para cada matéria, que continha determinados conteúdos, considerados essenciais, de modo a que pudéssemos averiguar o nível inicial dos alunos.

Neste sentido, partiu-se para a construção de uma grelha de avaliação (anexo V), a qual apresentava três níveis de realização: 1 = Não realiza; 2 = Realiza com dificuldades e 3 = Realiza Bem. Com base nestes níveis, os alunos foram avaliados nas diferentes UD, adaptando-se, posteriormente, a organização e estrutura das seguintes aulas de acordo com os dados recolhidos. Com efeito, de acordo com os objetivos delineados para cada disciplina, os alunos seriam enquadrados nos níveis de diferenciação pedagógica: Introdutório (1), Elementar (2) e Avançado (3), consoante o nível evidenciado nesta avaliação.

Os alunos, na maioria das UD foram avaliados em exercícios-critério, de modo a que a sua observação fosse facilitada, permitindo avaliar as ações motoras pretendidas. Desta forma, dependendo da matéria a ser realizada, os exercícios permitiam uma prática por vagas, que facilitava a observação das ações motoras. Contudo, numa fase inicial, existiram algumas dificuldades na concretização deste parâmetro, sendo difícil controlarmos todos os aspetos inerentes à realização da aula que, aliados ao

desconhecimento da turma, exigia uma grande capacidade de retenção. Não obstante, revelou-se também poucos FB transmitidos, sendo uma consequência do desconhecimento da turma e natural baixa empatia para com os alunos.

Com o decorrer do EP foram-se evidenciando melhorias neste parâmetro, permitindo superar as fragilidades evidenciadas. Neste sentido, começávamos as aulas por realizar a chamada, de forma a reconhecermos os alunos e também registar a presença dos mesmos. Neste caso, salientamos o comportamento inadequado de alguns alunos, que permitiu memorizar mais facilmente alguns deles.

Em suma, é com base na realização desta avaliação e na interpretação dos dados recolhidos que se adaptam as futuras aulas, construindo-se os grupos de nível nas respetivas UD. Ao se organizar os alunos por grupos de nível, permite aos mesmos trabalhar consoante as suas capacidades, perspetivando uma avaliação realista, em que o professor garante um bom clima de aula, criando estratégias adequadas a cada nível, promovendo um ensino inclusivo.

3.2. Avaliação Formativa

Com base no descrito anteriormente, esta avaliação assume (ainda mais) um caráter preponderante, pois é com base nesta que vamos adequar a nossa intervenção pedagógica e, conseqüentemente, as nossas estratégias e metodologias.

Sendo a avaliação formativa aquela que é realizada de forma contínua, de modo ao professor ter vários dados relativos à execução técnico-tática dos alunos, pode-se dizer que esta irá auxiliar na regulação do todo o planeamento inicial. Esta é, deste modo, a principal “arma” que o docente tem ao seu dispor, pois permite-lhe recolher informações privilegiadas e sistemáticas das diversas unidades curriculares, ajustando o processo de aprendizagem dos alunos. Tal como refere Sánchez (2017, p.90):

(...) la evaluación formativa intenta diagnosticar los factores que han causado las dificultades de aprendizaje observadas en los alumnos para remediarlas. Este diagnóstico debe permitir al profesorado regular su dispositivo pedagógico (...) y al alumno (...) regular las estrategias utilizadas y las estrategias ulteriores.

Para que esta fosse efetuada, no ponto de vista prático, ao longo das diferentes UD foram avaliados conteúdos referentes a cada matéria, procurando recolher dados desses mesmos conteúdos em momentos distintos, para que possuíssemos o máximo de informações que podiam ser úteis à avaliação seguinte – Avaliação Sumativa. Assim, podemos verificar que é necessário planificar corretamente as aulas, de modo a que a

avaliação dos diferentes conteúdos seja facilitada, dirigindo o foco de atenção às seguintes questões avaliativas: O que avaliar? Como? Quando? e Para quê?

Sabendo da importância desta avaliação, visto que a sua concretização iria permitir uma melhor determinação das competências e desempenho dos alunos, a tabela de anotações teria de ser prática e não muito extensa (anexo VI), visto que se assim fosse, prejudicaria o seu preenchimento e, conseqüentemente, a lecionação das aulas. Deste modo, para cada aula foram definidos os conteúdos a observar, para que no final do período houvesse um conjunto de dados que pudessem determinar a nota do aluno, de acordo com os objetivos delineados. Assim, os alunos seriam avaliados consoante esses objetivos (de acordo com cada matéria), atribuindo aos mesmos o nível correspondente ao seu domínio psicomotor. Um dos aspetos a salientar nesta avaliação, foi a utilização dos sinais de maior (+) e menor (-), que serviram para atribuir uma classificação mais pormenorizada aos alunos, diferenciando-os dentro do mesmo nível.

No início do ano letivo esta avaliação foi um pouco descurada, não dando a importância devida à mesma, um pouco pela nossa inexperiência, mas também pela dificuldade em conseguirmos controlar tantas variáveis ao mesmo tempo, fosse o controlo da turma, a transmissão de FB ou averiguarmos o desempenho de todos os alunos e registá-lo. Com o decorrer do ano este parâmetro foi sendo modificado, com uma total integração do mesmo a partir do 2º período, conseguindo dominar os vários momentos da aula para poder retirar dados sobre a execução dos alunos.

Em suma, esta assumiu um papel preponderante, guiando a nossa ação pedagógica de modo a podermos modificar aspetos que promovessem uma melhor intervenção junto dos alunos, indo ao encontro das suas capacidades, para que o processo de ensino-aprendizagem fosse coerente, ajustando as estratégias e metodologias a utilizar consoante a matéria, facilitando a assimilação por parte dos alunos e a aquisição de novas competências.

3.3. Avaliação Sumativa

De acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho (p.2937), “a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.” Deste modo, esta é a avaliação que traduz o resultado, em termos quantitativos, das anteriores, isto é, se os conteúdos propostos foram alcançados pelos alunos ao longo do período. É com esta

avaliação, realizada no final da UD, período ou ano letivo que se faz uma junção de todos os dados relativos ao nível da aprendizagem e evolução dos alunos.

Visto que esta avaliação contempla todos os domínios envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (cognitivo, socio-afetivo e psicomotor), o GD de EF da EBAG, através das suas reuniões, definiu as percentagens atribuídas a cada domínio e respetivas competências, dando uma ênfase maior à parte socio-afetiva (atitudes e valores), visto que as aulas de EF apresentam certas peculiaridades que a diferenciam das restantes disciplinas.

Em termos concretos, será crucial juntar a esta os dados recolhidos das avaliações anteriores, visto que se bem executados, a Avaliação Sumativa será realizada para confirmar as notas atribuídas durante o ano letivo. É o que referem Pais & Monteiro (1996, p.49), que relatam que “a avaliação sumativa constitui sempre um balanço final, um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa do trabalho realizado.”

Segundo o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 julho, a informação que resulta diretamente da avaliação sumativa é exposta em valores quantitativos, que neste caso, para o 3º ciclo, se converte numa escala numérica de um (1) a cinco (5) em cada disciplina, sendo que a partir do três (3) é considerada uma nota positiva. Assim, para colocarmos em prática este domínio, foram utilizadas grelhas de avaliação (anexo VII), de acordo com cada matéria e os respetivos conteúdos, de forma a quantificar os alunos em diferentes níveis de desempenho. Contudo, as anotações retiradas de forma informal também ajudaram à atribuição da nota final, de forma a completar os dados sobre os restantes domínios (pontualidade, questionamento aos alunos, entre outros).

Em termos de desempenho, podemos confirmar que, inicialmente, houve várias dificuldades em sermos o mais justos possível na atribuição das notas, visto que a avaliação formativa não foi realizada com tanto detalhe. Apesar de esta ser a última avaliação a realizar, a mesma deve servir para confirmar a evolução dos alunos ao longo das UD. Assim, é seguro garantirmos que os dados recolhidos através da avaliação formativa são muito mais importantes, pois garantem que as notas são o mais equitativas possíveis, confirmando os resultados apresentados durante todas as aulas e não, apenas, na aula que decorre a avaliação sumativa. Deste modo, conforme o decorrer do ano letivo fomos sentindo-nos muito mais preparados para avaliar os alunos, sabendo que íamos recolhendo dados frequentemente, que nos permitissem atribuir um juízo de valores de acordo com o evidenciado nas aulas.

Em suma, esta avaliação pretende distinguir os alunos em diferentes patamares, daí que esta seja um processo duro e rigoroso, do qual depende a perceção que o professor tem da progressão dos alunos nas diferentes competências. Não obstante este facto, não se deve fazer desta um momento chave, visto que os alunos não podem sair prejudicados por nesta instância estarem menos predispostos para a prática. Apesar desta acontecer num determinado momento em termos formais, devemos ter sempre em mente a aprendizagem dos alunos, de modo a que os mesmos trabalhem, até finalizada a UD, os conteúdos nela propostos, procurando sempre uma melhoria das suas capacidades motoras, cognitivas e afetivas, potenciando a sua aprendizagem.

3.4. Autoavaliação

A autoavaliação é um momento importante da configuração da mesma, pois apesar de não sermos nós a realizá-la, transmite dados importantes sobre os alunos. Assim, os alunos avaliam-se nas matérias lecionadas, fazendo uma reflexão crítica sobre a sua prestação durante o período.

Desta forma, quando formos lançar as respetivas notas dos alunos, teremos uma reflexão dos mesmos sobre o seu empenho, observando se os alunos conseguem perceber qual foi a sua atitude e esforço nas diferentes UD, de modo a compreendermos, também, a sua satisfação para com a disciplina.

No caso da EBAG, a mesma possui uma Ficha de Autoavaliação (anexo VIII) pré-definida para todos os períodos, tendo os alunos de colocar qual o seu desempenho (entre “muito fraco”, “insuficiente”, “suficiente”, “bom” e “muito bom”).

3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação

Os parâmetros e critérios de avaliação (anexo IX) surgem no seguimento da avaliação realizada aos alunos, sendo definidos pelo GD de EF, no sentido de uniformizar o processo avaliativo da disciplina.

Neste sentido, os mesmos foram definidos nas reuniões iniciais do GD, tendo-se discutido as diferentes percentagens atribuídas a cada conteúdo, englobando os domínios de conhecimentos/capacidades e as atitudes e valores, que correspondem a determinadas áreas de competências específicas da disciplina, as quais englobam as áreas de competência do perfil dos alunos.

3.6. Análise das dificuldades sentidas

No decorrer do EP, esta componente foi das que sofreu maior evolução, averiguando-se que fomos desempenhando com maior sabedoria e eficácia a mesma. De facto, o professor, para além de delinear tarefas que se adequem às necessidades e capacidades dos alunos, para que os mesmos realizem eficientemente as ações motoras, tem de observar todo o envolvimento à sua volta, que por vezes é um espaço amplo. Deste modo, a observação torna-se um momento crucial, pois é através desta que se pode denotar os erros executados, corrigindo os alunos através do FB, mas também, porque permite avaliar os mesmos nas diferentes ações motoras.

Neste sentido, começámos por realizar esta vertente com algumas dificuldades, pois não conseguimos gerir todos os aspetos envolventes. Conseguimos controlar os alunos, corrigi-los e ainda, adequar a sua prática, tornou-se complicado com as diferentes ações técnico-táticas a avaliar.

Assim sendo, com o desenrolar do ano letivo, começámos a dar mais importância à avaliação formativa inicial, de modo a incidirmos a nossa avaliação ao longo das UD nos conteúdos que os alunos apresentavam mais dificuldade, sabendo que seria mais importante averiguar de forma adequada a sua evolução nessas ações, pois queríamos que a avaliação fosse o mais justa possível.

Sendo a avaliação formativa fundamental neste processo, salientamos que foi a que mais evidências sofreu. Acompanhar todo o processo de evolução dos alunos torna-se algo complicado se não desenvolvermos estratégias que facilitem a sua eficácia. Numa fase inicial, face ao desconhecimento da turma e às dificuldades de controlar os alunos, pois demonstravam alguns comportamentos inadequados, não conseguimos corresponder a todas as necessidades, sendo difícil memorizarmos visualmente as suas execuções e preencher as grelhas de avaliação. A juntar a este aspeto, o facto de não dividirmos inicialmente a turma por grupos de nível, prejudicou a sua observação. Para além disso, passámos a definir menos conteúdos por aula, de forma a conseguirmos avaliar todos os aspetos que queríamos. Esta estratégia veio no seguimento da elaboração de exercícios mais simples, facilitando a organização dos alunos e o empenhamento motor dos mesmos, mas também, a observação durante as aulas, pois era mais fácil completar o preenchimento das grelhas de avaliação, não necessitando de memorizar todos os aspetos das execuções dos alunos.

Com base no anteriormente descrito, a avaliação sumativa, sendo a última a ser realizada, passou a centrar-se na avaliação das ações motoras em situação de jogo, no caso dos jogos desportivos coletivos, visto que já tínhamos um conjunto de dados da avaliação anterior. Assim, esta tornou-se mais facilitada, permitindo distinguir os alunos de forma mais rigorosa e eficiente, diferenciando-os em diferentes patamares, não dependendo apenas de um momento final.

Refletindo, assim, sobre as dificuldades sentidas, podemos concluir que o controlo de todo o envolvimento inerente a uma aula de EF é essencial para que a avaliação dos alunos seja a mais correta possível. Deste modo, uma boa organização das tarefas e exercícios adequados às suas capacidades leva a uma boa prática desportiva, que motiva os alunos a realizar a aula, gerindo mais facilmente a mesma o que facilita a sua observação.

ÁREA 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

Sendo o EP um processo que permite a um futuro professor de EF, uma visão real e prática das exigências e competências que esta profissão acarreta, esta área permite a introdução nas várias vertentes que um docente pode assumir. Desta forma, esta assessoria a um cargo de gestão intermédia tem como consequência a promoção de práticas de trabalho, em colaboração com outros, que proporcionem a compreensão da complexidade das escolas, bem como a multifuncionalidade exigida.

Assim sendo, esta área inclui um acompanhamento a um cargo de gestão, no qual optámos pelo de Diretor(a) de Turma. Esta decisão resultou do facto de considerarmos que, num curto-médio prazo, será a função que poderemos assumir mais rapidamente, para além de ser a que nos despoletou mais interesse para observar, visto que o Diretor de Turma tem de gerir diversos aspetos intra e interescolares no processo de ensino-aprendizagem dos respetivos alunos. Com base neste pressuposto, esta etapa foi realizada junto da Diretora de Turma da turma do 9º F (prof. Teresa Abreu) com o objetivo de observar, auxiliar, compreender e refletir acerca das proficiências deste cargo.

Com base na assessoria realizada, pode-se concluir que o cargo de Diretor de Turma envolve uma exigência e complexidade elevadas, muito por culpa da extensa burocracia inerente ao mesmo. Neste aspeto, são várias as tarefas que o Diretor de Turma tem de aliar, quer administrativas, quer pedagógicas ou curriculares. Assim, é evidente que o tempo requerido para este cargo não seja suficiente, atendendo ao facto de os professores desempenharem outras funções no contexto escolar.

Apesar desta complexidade, o Diretor de Turma é um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo o elo de ligação entre todos os setores e intervenientes envolvidos, isto é, entre os Encarregados de Educação, os restantes professores e a Direção da escola, tendo de apresentar elevadas capacidades organizativas e privilegiar o trabalho colaborativo, pois sem estas não é possível ajustar o ensino às lacunas ou dificuldades evidenciadas pelos alunos.

Em suma, consideramos que este acompanhamento ao cargo de Diretor de Turma promoveu uma consciência para a importância do mesmo, o qual é responsável pelas ocorrências evidenciadas junto da turma, quer sejam positivas ou negativas. Assim sendo, consideramos que esta etapa nos permitiu evoluir enquanto futuros profissionais de ensino, desenvolvendo novas competências que nos possibilitem um desempenho de excelência do respetivo cargo.

ÁREA 3 – Projetos e Parcerias Educativas

“Nesta dimensão pretende-se desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar” (Ribeiro-Silva *et al.*, 2018, p.47). Com base nesta descrição, apresentamos nesta secção, os projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Estágio da EBAG para a comunidade escolar.

As atividades desenvolvidas tiveram um ênfase na vertente desportiva, mas também, na qualidade social. Neste sentido, o Núcleo de Estágio desenvolveu o “Torneio de Basquetebol 3x3” e o “Passo em Frente”. Ambas as atividades foram realizadas na EBAG, apesar de esta última (por se estender a mais de um dia de realização) também ter ocorrido na Escola Básica 2,3 de Ceira.

O “Torneio de Basquetebol 3x3” foi realizado no dia 2 de abril de 2019, apenas na parte da manhã desse dia. Esta atividade assumiu um caráter maioritariamente desportivo, visto que pretendíamos desenvolver uma prática desportiva saudável nos alunos. No entanto, consideramos que esta atividade também assumiu uma importante vertente social e afetiva, na medida em que provocámos uma socialização entre todos os participantes e uma conduta adequada, respeitando os colegas e adversários, árbitros e normas definidas. Para a sua concretização, foi necessário desenvolver competências organizacionais, de forma a realizar todos os preparativos para o dia em questão, nomeadamente na construção dos quadros competitivos, mas também, na realização dos respetivos diplomas e medalhas/brindes a distribuir pelos participantes.

Importa aqui realçar, que sem a ajuda dos restantes professores do GD de EF e alguns alunos estagiários do 1º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, não seria possível a concretização da respetiva atividade, verificando-se, também aqui, que o trabalho colaborativo ao nível escolar é deveras importante.

O projeto do “Passo em Frente” envolveu mais de um dia de realização, com a atividade a concretizar-se nos dias 30 de abril, 2 e 8 de maio de 2019. Esta atividade, como o nome indica, proporcionou aos alunos, neste caso, do 4º ano de escolaridade, uma noção do que seria o seu percurso escolar no ano letivo seguinte. Por outras palavras, pretendemos mostrar aos alunos e respetivos Encarregados de Educação, das estruturas e recursos disponíveis nas instâncias escolares de 2º e 3º ciclo, mais concretamente, da EBAG e Escola Básica 2,3 de Ceira. Por esta razão, a atividade realizou-se tanto nesta última como na

EBAG de forma a responder às necessidades da população que vive mais perto de cada local.

Numa perspetiva geral, consideramos que a elaboração e realização de projetos educativos procuram fomentar, no âmbito do EP, práticas e vivências enriquecedoras, desenvolvendo competências a nível organizacional que nos permitam, em futuros projetos, cometer menos erros e estar mais preparados para as suas incidências. Apesar de alguns ajustamentos no decorrer das atividades, que estão inerentes a qualquer atividade planeada, realçamos que ambas tiveram uma aderência muito positiva, culminando com a satisfação de todos os intervenientes. Não obstante este facto, estas atividades permitem uma colaboração de vários intervenientes, que para além de uma saudável socialização, nos permite concluir, que sem a adesão de todos eles, não poderiam ser obtidos os respetivos resultados.

ÁREA 4 – Atitude Ético-Profissional

De acordo com Ribeiro-Silva *et al.* (2018, p.50), “a ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor.”

Com base nestas palavras, é seguro assumir que a profissão de docente acarreta determinadas responsabilidades que devem formar o indivíduo para uma ação pedagógica de excelência.

Com base neste pressuposto, a primeira atitude a modificarmos foi consciencializarmo-nos de que deixaríamos de ser alunos para passarmos a ser professores. Esta é uma mudança drástica, pois deixamos de seguir certos *role models* para passarmos a ser o modelo, isto é, queríamos que os nossos alunos se revissem na nossa atitude e postura, de modo a reagirem de acordo com aquilo que preconizámos. Com isto, procurámos sempre transmitir valores éticos, sociais e morais que permitissem aos alunos conviver em sociedade de forma adequada.

Neste sentido, é natural falarmos na pontualidade e assiduidade, duas características que fizeram parte integrante do EP. Na verdade, como professores de EF, consideramos estes dois parâmetros dos mais importantes, visto que foi sempre pedido aos alunos que demorassem o menor tempo possível na entrada para os balneários. Deste modo, naturalmente que não estarmos presentes antes dos alunos transmite uma má ideia aos mesmos, que poderão justificar os seus atrasos com a atitude assumida pelo professor.

Contudo, os constantes atrasos dos alunos não se deveram a esta situação, pois estávamos sempre presentes 10-15 minutos antes da aula começar. Nesta linha, surge também a observação das aulas práticas dos restantes colegas do Núcleo de Estágio, das quais surgiram reflexões críticas, com a observação de, pelo menos, duas aulas por semana.

Nesta perspetiva, salientamos o facto de tentarmos sempre incidir a nossa postura em proveito dos alunos, mostrando disponibilidade para alterar as nossas ideologias e normas, tal como aconteceu quando existiu a modificação do tempo de entrada para a aula, que foi retificado após incumprimento da sua parte.

Por conseguinte, para que logremos adotar novas metodologias e evoluirmos como profissionais do ensino, respondendo de forma mais apropriada às dificuldades dos alunos, é importante que procuremos formações que contribuam para a nossa evolução profissional. Assim, destacamos a participação em quatro momentos formativos: uma ação de formação relativa ao programa FITescola (anexo X), as V Jornadas Científico-Pedagógicas (anexo XI), as VIII Oficinas de Ideias em EF (anexo XII) e o Fórum Internacional das Ciências da EF (FICEF, anexo XIII).

Por fim, referir que a atitude para com os restantes professores e funcionários foi sempre de respeito e cordialidade. Com o desenrolar do EP a relação entre nós foi sendo modificada e melhorada, verificando-se um trabalho positivo e colaborativo entre todos estes intervenientes, essencial para o bom funcionamento do ensino.

Concluindo, consideramos que esta etapa foi realizada com sucesso, transportando-nos para um desenvolvimento ético que nos possibilitará modificar comportamentos no futuro. Sendo o EP um processo em que acumulamos experiências com fim ao desenvolvimento de competências que permitam o sucesso na futura docência, olhamos para esta etapa como fundamental nessa evolução, de forma a produzirmos um ensino de excelência.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

“Feedback Pedagógico e a retenção de conhecimentos em Educação Física”

1. Introdução

Perspetivando um ensino eficaz, coerente e motivador, ajudando os alunos a melhorar a sua aprendizagem, o estudo de um tema ou problemática que sustente esta ideia tem um papel fundamental no que é a procura de novas informações, saberes e metodologias que ajudem o docente a melhorar a sua ação pedagógica. Desta forma, enquanto docentes que pretendem dominar todos os parâmetros inerentes à sua profissão, de modo a produzir um ensino de excelência, devemos procurar investigar e aprofundar os nossos conhecimentos que se encaixem nos domínios da intervenção da EF escolar, quer seja da didática, do currículo, da avaliação ou da ética e profissionalismo (Ribeiro-Silva, 2019).

O presente estudo surge com o decorrer do EP e da confirmação de que certos alunos reagem melhor a determinados estímulos por parte do professor. Atendendo ao vasto leque de informações que os alunos têm de processar, seja sobre a instrução, a demonstração, o envolvimento ou a imagem do movimento a realizar, o FB funciona, para alguns, como o único meio que os alunos têm de refletir sobre a ação realizada, de modo a existir aprendizagem (Correia, 1986). Posto isto, o interesse surgiu da necessidade de compreender a eficácia do FB na retenção de conhecimentos dos alunos, de modo a futuramente podermos acomodar a nossa resposta às necessidades dos alunos, decorrentes da prática. Assim sendo, considerámos crucial aprofundar esta temática, estudando a transmissão do FB, de acordo com o seu objetivo, e averiguar a sua eficácia na retenção de conhecimentos dos alunos e determinar se existem diferenças significativas entre diferentes subgrupos amostrais.

Ambicionamos deste modo, através de uma análise comparativa dos resultados alcançados pelos 19 alunos da turma F do 9º ano de escolaridade, nas diferentes matérias em que foi feita a aplicação do estudo, perceber se a dimensão objetivo do FB tem interferência na retenção de conhecimentos dos alunos.

2. Enquadramento Teórico

Sendo a instrução um dos pontos fundamentais de uma aula de EF, pois é esta que permite estruturar e modificar as situações de aprendizagem nos alunos (Rosado & Mesquita, 2009), é importante que esta seja objetiva e clara. É a partir desta que surge o FB, pois está intimamente ligado à instrução dos alunos. Atendendo à importância que as informações de retorno têm nas aulas de EF, de modo a que os alunos percecionem o modo como realizam as ações motoras, é crucial definirmos o que este representa e distinguirmos as diferentes conceções sobre o FB e as suas formas de utilização.

Segundo Aranha (2007), “o FB é toda a reação verbal e não verbal do professor à prestação motora dos alunos, relacionada com os objetivos de aprendizagem da aula”. Também para Rosado & Mesquita (2009, p.75), “a transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem.” Assim sendo, durante uma aula, o aluno pode receber informações acerca da sua ação de dois modos – intrínseco e extrínseco (Godinho, 2002) – sendo este último aquele que nos vamos focar. O primeiro, segundo Godinho (2002, p. 174), “refere-se à informação que o próprio indivíduo consegue percecionar durante a ação”, sendo que está inerente à tarefa a ser realizada e é insuficiente para uma aprendizagem completa (Piéron, 2005). Daí ser necessário o segundo tipo de FB que “é a informação que resulta da ação e que é fornecida por qualquer agente exterior ao indivíduo” (Godinho *et al.*, 2002, p. 174). Não obstante deste pressuposto, as informações de retorno transmitidas foram as de tipo extrínseco, pois são as que podem ser influenciadas pelo docente.

Dentro desta perspetiva, Sarmiento (2004) informa-nos que o FB extrínseco pode ser fornecido em três distintos momentos: antes, durante e após a ação, sendo este último aquele que é mais adotado pelos docentes de EF, pois tem um efeito mais duradouro. Independentemente da sua utilização, todos produzem efeitos benéficos na aprendizagem dos alunos, de modo a influenciar os mesmos em fatores como a atenção, a motivação, o próprio controlo do movimento ou a retenção de conhecimentos (Bañuelos, 1992). É neste último aspeto que baseámos este estudo, averiguando se os alunos obtêm uma boa retenção através do FB transmitido.

A retenção é a capacidade de reter alguma informação. De acordo com Godinho *et al.* (2002, p.209), é através da mudança de comportamento ao longo do tempo que se aprende, sendo que a evolução acontece com base nas alterações do desempenho motor. Assim, visto que o FB é um importante instrumento para modificar as ações dos alunos, de

modo a corrigir as suas execuções, podemos averiguar que o mesmo produz alterações significativas no seu desempenho, afetando a sua retenção. Deste modo, quanto maior for o desenvolvimento dos alunos, maior será a retenção. Esta afirmação é sustentada por Chiviakowsky e Wulf (2005), que referem que o FB transmitido pode afetar a motivação dos alunos, o que influencia a retenção e a sua performance. Já Magill (1998, cit. por Tzetzis & Votsis, 2006), refere que os atletas aprendem melhor ou têm um desempenho mais elevado se o FB for transmitido. Assim sendo, podemos confirmar que ambos os conteúdos estão interligados, visto que o correto uso de um influencia a eficácia do outro.

Neste sentido, para este estudo privilegiámos o FB após a ação, de modo a limitarmos as variáveis em estudo, mas também, porque quanto mais rápido a informação fosse transmitida, melhores resultados eram esperados, visto que o esquecimento depende, entre outros fatores, do tempo que existe entre o final do ensaio e os FB transmitidos (Godinho, Mendes & Barreiros, 1995). Dito de outra forma, quanto mais tempo se demorar a corrigir o aluno, maior a probabilidade de erro nas seguintes repetições (Heward, 1997, cit. por Kangalgil & Özgül, 2018). No entanto, deve-se dar oportunidade aos alunos de refletirem sobre as suas práticas (FB intrínseco), de modo a desenvolverem um pensamento crítico acerca da tarefa.

Nesta linha de pensamento, Piéron (2005) afirma que o FB pedagógico pode ser distinguido através de três fatores: a direção, o objetivo e a forma. Porém, há que ter em conta a frequência do FB transmitido, existindo vários autores (Piéron e Piron, 1981; Piéron, 1982; Carreiro da Costa, 1988), citados por Rosado (1998), que afirmam que os alunos que recebem uma percentagem mais elevada de FB têm maiores ganhos na aprendizagem. Apesar disso, outros autores (Yerg, 1977; Yerg e Twardy, 1982; Paese, 1987), citados por Rosado (1998), concluíram que este não é um fator preponderante, visto que não houve diferenças significativas entre a aprendizagem e a frequência do FB. De forma a que esta questão não constituísse uma limitação ao estudo, visto que a transmissão do FB era referente a determinada ação motora, com um tempo médio de prática entre os 20-30 minutos por aula, foi decidido o valor mínimo de três FB por aluno, que definia uma emissão total de 60 informações de retorno, ou seja, pelo menos dois FB por minuto durante a aula. Estes valores foram ao encontro do evidenciado por Petrica (2012), que verificou no seu estudo que os professores transmitiam uma totalidade de 82,3 FB por aula, com uma taxa de 3,6 por minuto, mas também, de outros autores (Arena, 1979; Brunelle *et al.*, 1983; Fishman & Tobey, 1978; Brunelle & de Carufel, 1982; Piéron, 1982; Piéron & R. Delmelle,

1983; Piéron & V. Delmelle, 1983), citados por Piéron (1996), que referem uma taxa de intervenção de um a quatro ou cinco FB por minuto, para uma média de 47 por aula.

Sendo o FB um conjunto de informações que chegam ao sujeito, para que ele as interprete convenientemente, é seguro afirmarmos que não existirá só uma forma de transmitir os mesmos. Segundo Bañuelos (1992) e Piéron (2005), a forma de expressar o FB é baseada no canal que o professor utiliza, diferenciando-as entre: 1) visual, em que o professor recorre a demonstrações ou gestos que evidenciam a ação motora a realizar pelo aluno; 2) auditiva, em que o professor utiliza a linguagem oral; 3) quinestésica, na qual o docente utiliza a manipulação corporal para instruir o aluno; 4) e mista, onde o professor recorre a mais que uma forma anterior para instruir os alunos. Para este estudo, de modo a controlar as interferências que cada uma delas pudesse produzir, reduzimos a sua aplicação a apenas uma delas – auditiva – que segundo Harrington (1974, cit. por Bañuelos, 1992), são as mais utilizadas pelos professores. Face às diferentes características dos alunos, podemos afirmar, também, que os alunos poderão receber FB de forma individualizada, em grupo ou para a turma inteira (direção), quando grande parte deles evidencia erros generalizados. Queremos com isto dizer, que a transmissão de FB poderá assumir distintas formas, as quais podem ser utilizadas de forma isolada ou em grupo. Para que este parâmetro também não compromettesse a compilação de resultados, foi definido que os FB seriam transmitidos individualmente aos alunos, independentemente da modalidade a ser realizada, visto que segundo Badami *et al.* (2011), citado por Kangalgil & Özgül (2018, p.1239), “transmitir FB na performance individual aumenta a automotivação e a aprendizagem motora”, o que vai ao encontro do que esperamos alcançar, pois queremos que a retenção e aprendizagem dos alunos seja a mais significativa possível.

Por fim, o aspeto mais importante em que nos queremos centrar neste estudo, será o objetivo do FB, que Bañuelos (1992) define como a intenção que o professor dá o conhecimento dos resultados e da execução aos alunos. Esta componente tem uma particular importância, visto que já vários estudos apontam que o tipo de FB transmitido aos alunos leva a diferentes percepções de competência (Horn, 2002; Smoll & Smith, 2002; Weiss, Amorose, & Wilko, 2009, cit. por Drost, 2018). Assim, podemos distinguir os FB, segundo Harrington (1974, cit. por Bañuelos 1992), entre seis categorias: 1) descritiva, em que o professor relata a forma como o aluno realiza a tarefa, descrevendo os erros cometidos e as suas consequências; 2) avaliativa, em que o professor emite um juízo de valor (qualitativo) sobre a execução do aluno; 3) comparativa, onde o docente compara a execução realizada com as anteriores; 4) explicativa, em que o professor dá uma breve

explicação de “causa-efeito”; 5) prescritiva, onde o professor explica para o aluno como realizar e o que tem de melhorar na próxima execução; 6) e afetiva, em que o professor demonstra o seu agrado ou descontentamento com o resultado da execução, de forma a encorajar ou motivar o aluno. Dentro destas, o autor refere que as categorias mais utilizadas são as descritivas e afetivas, apesar de não se apresentarem como as mais eficientes. No plano oposto aparecem as categorias explicativas e prescritivas, que embora menos utilizadas, aparentam ser mais eficientes. O mesmo vai ao encontro do estudado por Kernodle & Carlton (1992, cit. por Vliet e Wulf, 2006), que referem que os FB prescritivos aparentam ser mais eficientes do que os descritivos.

Estes dados vão contra os encontrados por Petrica (2012), que refere que os FB prescritivos e avaliativos foram os mais utilizados e os descritivos situados no lado oposto, o que sugere discrepâncias no que concerne ao estudo destas variáveis.

Atendendo às categorias anteriormente descritas, é natural que as aulas de EF abranjam estas particularidades, visto que as características dos alunos vão promover a adequação de cada uma destas categorias para melhor atender às dificuldades dos alunos. Neste sentido, o presente estudo procurou comparar se alguma destas apresentava maiores vantagens durante as aulas de EF, nomeadamente entre os tipos de FB descritivos e prescritivos. É com base nesta temática que está inserido este estudo, procurando realçar a importância dos FB transmitidos e como podem influenciar a capacidade de retenção dos alunos, para que apresentem melhores resultados, quer em termos motores quer cognitivos.

Desta forma, o presente estudo procura desenvolver junto dos alunos, as melhores condições para uma aprendizagem coerente e gradual, potenciando as suas capacidades, tendo em conta o FB pedagógico transmitido.

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

O principal objetivo deste estudo é comparar, entre FB descritivos e FB prescritivos, qual apresenta melhores resultados na retenção de conhecimentos dos alunos.

3.2. Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, pretendemos verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois tipos de FB nos resultados obtidos pelos alunos, permitindo-nos concluir se algum dos FB utilizados produz melhores resultados na retenção da informação.

Para além disso, pretendemos ver se existem diferenças nas matérias em que o estudo incidiu, de forma a adaptar a transmissão de FB para que os alunos obtenham melhores resultados.

4. Metodologia

O presente estudo seguiu uma vertente investigativa de estudo-caso, de natureza quantitativa, seguindo um conjunto de procedimentos (planeamento – recolha de dados – análise dos dados – resultados) para avaliar os sujeitos estudados (Coutinho, 2011), abordando técnicas de estatística descritiva (média, frequência, mediana, desvio-padrão).

4.1. Amostra

Os participantes que fizeram parte do estudo pertenciam à turma F do 9º ano de escolaridade, constituída por 19 jovens, cinco do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos da EBAG.

4.2. Instrumentos

Para que fosse averiguado a capacidade de retenção dos alunos, de acordo com cada matéria, foram criadas fichas de avaliação (anexos XIV, XV, XVI e XVII).

Visto que este estudo estava diretamente ligado à competência dos alunos e à realização das aulas em si, houve necessidade de perceber quais os conhecimentos iniciais dos alunos para que os FB incidissem nas dificuldades evidenciadas, de modo a que as

aulas tomassem uma sequência lógica e coerente. Assim sendo, foram utilizados dois tipos de fichas:

- Escolha múltipla
- Verdadeiro / Falso

4.3. Procedimentos

De forma a conseguirmos aprofundar este tema e face às características dos alunos e o modo de lecionar as aulas – quase sempre por grupos de nível – a turma foi dividida em três grupos, coincidentes com os diferentes níveis de desempenho. Dentro desta perspetiva, um dos grupos funcionou como grupo de controlo, de forma a termos uma base de comparação para conferir se os resultados obtidos com os restantes grupos diferiam de forma significativa. Assim sendo:

- **Grupo A** – Grupo de controlo, com incidência de ambos os tipos de FB;
- **Grupo B** – Incidência de FB descritivo;
- **Grupo C** – Incidência de FB prescritivo.

Após definidos os grupos de estudo, procurou-se atenuar o efeito de outros fatores potencialmente influenciadores da retenção de informação por parte dos alunos. Neste sentido, começou-se por averiguar quais as ações motoras em que os alunos evidenciavam mais dificuldades, objetivando o desenvolvimento dos mesmos nessas ações.

Cada habilidade motora inclui vários critérios de desempenho considerados necessários para a conclusão bem-sucedida da habilidade (Ulreich, 2000, cit. por O'Brien, Belton e Issartel, 2016). Assim, ao incidirmos sobre as ações motoras que os alunos tinham mais dificuldade, permitiu abordar com maior precisão o baixo nível de proficiência em habilidades motoras (Okely & Booth, 2004; Van Beurden *et al.*, 2002, cit. por O'Brien, Belton e Issartel, 2016). Com efeito, a criação de diferentes progressões pedagógicas e os diferentes estímulos providenciados permitiram controlar o desempenho dos alunos, de forma a que todos conseguissem realizar as ações motoras estudadas. Desta forma, realizou-se uma ficha de avaliação que incidiu em determinados conteúdos de cada modalidade, para averiguar quais as ações que os alunos evidenciavam piores resultados obtidos, em termos cognitivos.

A aplicação do estudo foi feita em três matérias, nomeadamente o Futebol, o Basquetebol e a Ginástica de Aparelhos, incidindo as fichas de conhecimento sobre as ações dessas matérias. Assim, no Futebol as ações motoras foram a marcação (individual e

à zona) e a condução de bola, na Ginástica de Aparelhos foram os saltos no boque (salto de eixo e salto entre mãos) e no Basquetebol sobre o lançamento na passada. A aplicação dos FB incidu sobre duas aulas de cada modalidade (com a exceção do Futebol), sendo que a realização das fichas de conhecimento foi realizada na aula seguinte àquela em que foi transmitida, de acordo com o calendário escolar da EBAG. Destas fichas emergiu um conjunto de resultados que permitiu avaliar os alunos, através do seu conhecimento (retenção). Os resultados obtidos foram avaliados em percentagem (0% – 100%), sendo que definimos três patamares: má retenção ($\leq 49\%$), razoável retenção (50% – 74,9%) e boa retenção ($\geq 75\%$). Deste modo, definiu-se os seguintes padrões:

- Averiguação do conhecimento dos alunos em diferentes ações motoras, de acordo com a modalidade, de modo a que a transmissão de FB fosse reduzida a uma habilidade específica, controlando a amostra de dados;
- Realização de uma ficha de avaliação de conhecimentos *a priori* – que passamos a designar de “conhecimento prévio” – para averiguarmos quais as ações motoras que os alunos tinham mais dificuldade, de forma a incidir os FB sobre essas ações;
- Os FB foram transmitidos de forma auditiva;
- Os FB foram transmitidos individualmente (direção), após a execução dos alunos (momento);
- A demonstração dos exercícios, quando necessária, foi realizada para a turma na explicação dos exercícios comuns;
- Para uma coerência nos resultados esperados, foi definido uma frequência mínima de três FB, a cada aluno, perfazendo um total de, pelo menos, 60 FB por aula;
- Para que fosse evitado algum estado emocional ou o cansaço dos respetivos alunos, inerente ao decorrer da sessão, os testes de avaliação de conhecimento foram realizados no início das sessões.
- A averiguação da quantidade de FB transmitidos foi realizada por intermédio dos restantes estagiários, com recurso a uma folha de registo (anexo XVIII) por nós preconizada.
- Os resultados finais dos alunos foram incluídos numa escala de 1 a 3, sendo 1 uma baixa retenção, 2 uma razoável retenção e 3 uma boa retenção de conhecimentos.

Através do cronograma apresentado (Gráfico 2), podemos verificar a ordem cronológica dos acontecimentos, realçando que a aplicação dos FB, para cada modalidade em que foram aplicados, foi realizada durante duas aulas de 90 minutos, para que pudéssemos ter uma influência maior neste aspeto.

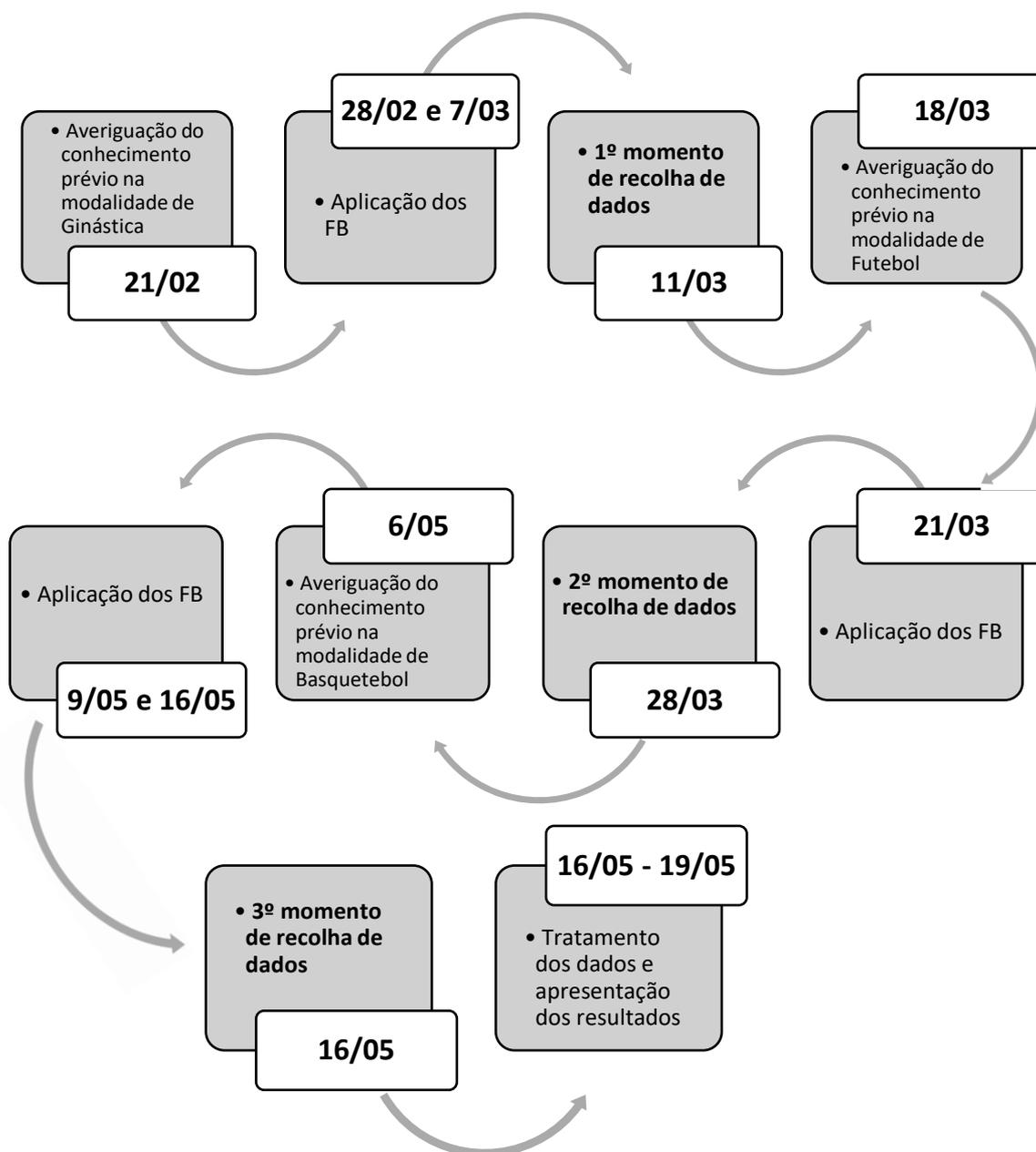


Gráfico 2 - Cronograma da aplicação do estudo

4.4. Tratamentos dos Dados

Para o tratamento estatístico dos resultados obtidos foi utilizado o programa IBM SPSS STATISTICS 25, em que foram quantificadas as classificações dos respetivos alunos por grupo (através da sua percentagem) e a frequência dos FB transmitidos.

5. Apresentação dos Resultados

Para que conseguíssemos obter resposta às questões do estudo, nesta secção apresentamos os respetivos resultados que provêm da aplicação dos diferentes tipos de FB nas aulas de EF. Deste modo, apresentamos os gráficos e tabelas seguintes por modalidade, de forma a verificarmos se existem diferenças entre as respetivas UD e na retenção de conhecimentos dos alunos.

Começamos por referir que, de forma a que todos os alunos tivessem condições mínimas de acesso à informação sustentadora da retenção de conhecimentos, teriam de receber, pelo menos, três correções relativas à sua execução técnica.

Tabela 3 - Frequência de FB nas três matérias estudadas

	Futebol	Ginástica	Basquetebol
Média	3,73	3,79	4,08
N	19	19	19
Erro Desvio	1,24	1,23	1,16
Mínimo	3,00	3,00	3,00
Máximo	6,00	5,00	6,00
Soma	71,00	144,00	155,00

Segundo a Tabela 3, podemos averiguar que esse critério foi cumprido, com uma média de 3,73 FB na modalidade de Futebol, 3,79 na modalidade de Ginástica e 4,08 na modalidade de Basquetebol. Também podemos verificar, através da soma dos FB transmitidos, que existiu uma média por aula entre 70 – 80 FB, com a modalidade de Basquetebol a ter a maior soma das duas aplicações (155) e a modalidade de Futebol a verificar os padrões mínimos, muito por culpa da aplicação única, facto que iremos esclarecer mais à frente.

Tabela 4 - Resultados das fichas de conhecimento na modalidade de Ginástica

		Grupo A (grupo de controlo)	Grupo B (descritivo)	Grupo C (prescritivo)
N	Válido	5	7	7
	Omisso	14	12	12
Média		64,00	62,86	65,71
Erro Desvio		15,17	7,56	17,18
Mínimo		50,00	50,00	40,00
Máximo		80,00	70,00	90,00

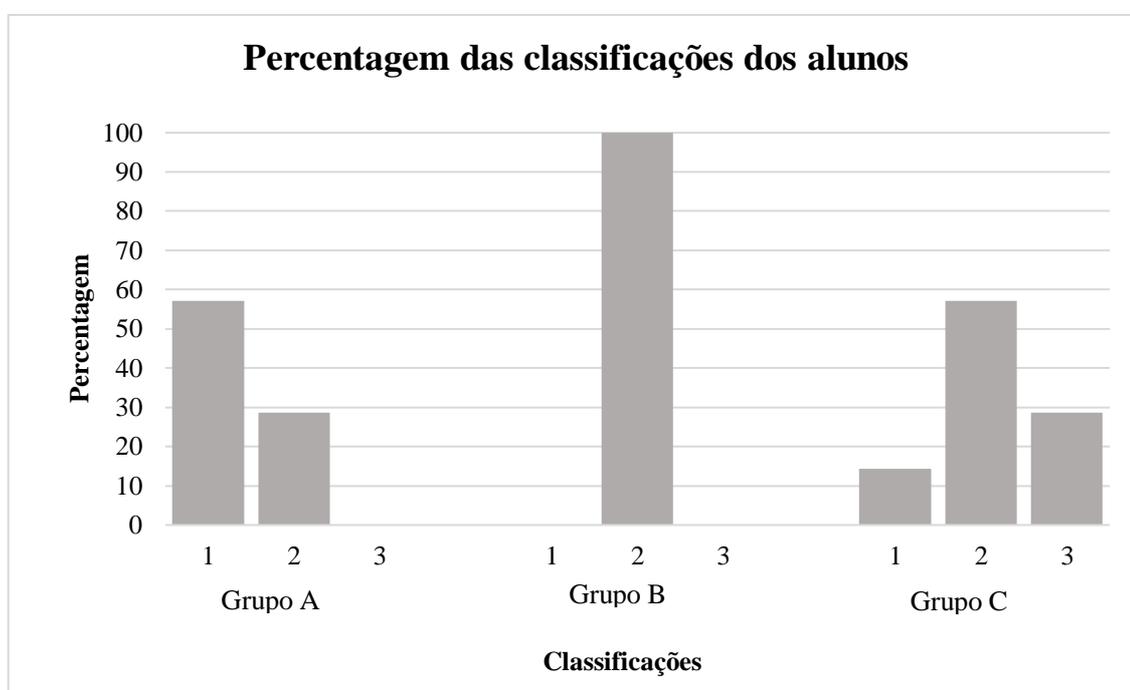


Gráfico 3 - Percentagem da retenção de conhecimentos dos alunos

Começando pela modalidade de Ginástica, que foi a primeira em que recolhemos dados, através da Tabela 4 podemos verificar que o Grupo A obteve uma percentagem média de resultados de 64%, o que significa que a maioria dos alunos deste grupo teve uma capacidade de retenção razoável. Já o Grupo B a situou-se ligeiramente abaixo (62,9%) e o Grupo C a evidenciar uma maior capacidade de retenção, com uma média de 65,7%. Estes valores transmitem-nos que este último grupo teve uma maior influência no que toca ao tipo de FB transmitido, pois a sua capacidade de retenção foi a mais elevada, apesar de os valores não diferirem significativamente entre os três grupos. Outro pormenor interessante nesta modalidade, é o facto de o grupo C ser aquele que apresentou dois

opostos, ou seja, é o único grupo que apresentou resultados negativos (valor mínimo – 40%), mas também, aquele que apresentou os melhores resultados (valor máximo – 90%).

As conclusões anteriores são complementadas pelos dados do Gráfico 3, saltando-nos logo à vista o Grupo B, no qual os alunos não obtiveram má retenção, embora também não apresentarem uma boa retenção, situando-se todos os alunos deste grupo num patamar intermédio. Os restantes grupos têm uma distribuição equitativa, assemelhando-se também ao grupo anterior, com uma maior percentagem de alunos a situar-se numa retenção intermédia.

Tabela 5 - Resultados das fichas de conhecimento na modalidade de Futebol

		Grupo A (grupo de controlo)	Grupo B (descritivo)	Grupo C (prescritivo)
N	Válido	5	7	7
	Omisso	14	12	12
Média		42,64	49,31	62,76
Erro Desvio		18,02	23,68	17,80
Mínimo		23,30	13,30	30,00
Máximo		60,00	80,00	79,90

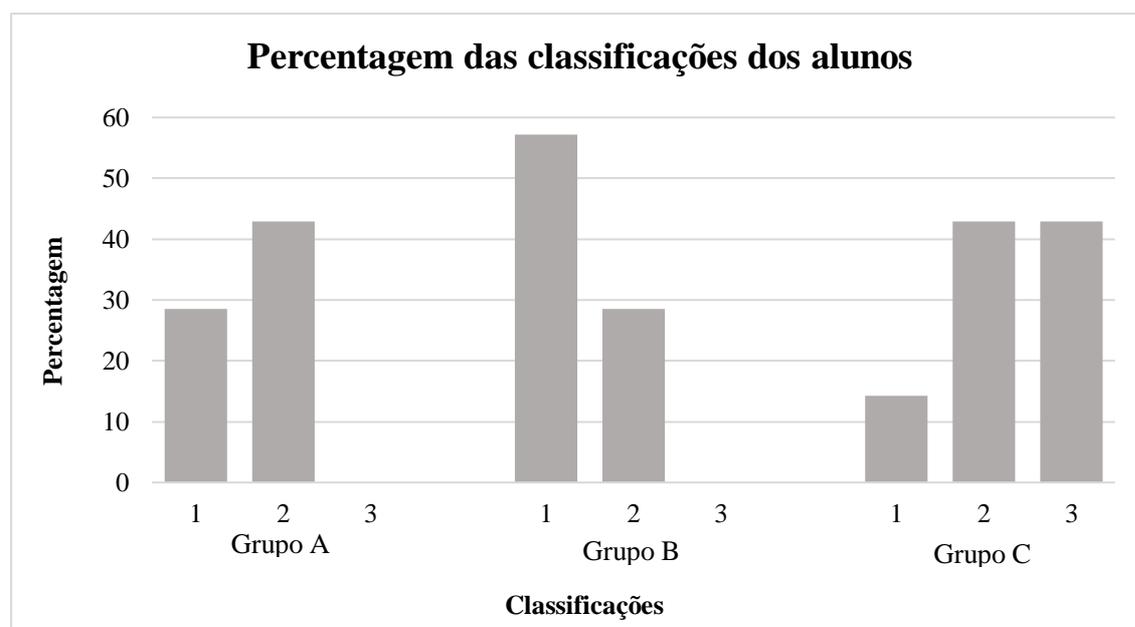


Gráfico 4 - Percentagem da retenção de conhecimentos dos alunos

Passando para a modalidade de Futebol, que foi a segunda em que houve uma recolha de dados, podemos observar pela Tabela 5, que também o Grupo C obteve os melhores resultados, sendo o único que teve uma média de resultados positivos, com cerca de 63%. Já os restantes grupos apresentam-se abaixo das expectativas, apesar que, comparando com a modalidade anterior estudada, o Grupo B apresentou melhores resultados que o Grupo A. Contudo, o primeiro obteve as piores classificações (valor mínimo – 13%), mas também, as melhores (valor máximo – 80%). Dentro desta perspetiva, podemos averiguar que, contrariamente à modalidade de Ginástica, todos os grupos apresentaram resultados negativos, com valores bastantes discrepantes.

O mesmo acontece com os dados do Gráfico 4, que nos transmite que o Grupo B foi aquele que teve uma maior percentagem de alunos com uma baixa retenção. Não obstante este facto, é o Grupo A (que segundo a Tabela 7) apresenta uma média de classificações menor. Este facto pode ser explicado devido à elevada percentagem de alunos que obteve uma classificação menor que 50%, ao contrário do Grupo B em que os resultados negativos tiveram valores próximos da positiva. Já o Grupo C apresenta apenas um aluno com resultado negativo (14,3%), com a restante percentagem a dividir-se de igual modo entre uma razoável e boa retenção de conhecimentos.

Tabela 6 - Resultados das fichas de conhecimento na modalidade de Basquetebol

		Grupo A (grupo de controlo)	Grupo B (descritivo)	Grupo C (prescritivo)
N	Válido	5	7	7
	Omisso	14	12	12
Média		70,00	76,79	89,29
Erro Desvio		27,39	30,98	15,19
Mínimo		25,00	12,50	62,50
Máximo		87,50	100,00	100,00

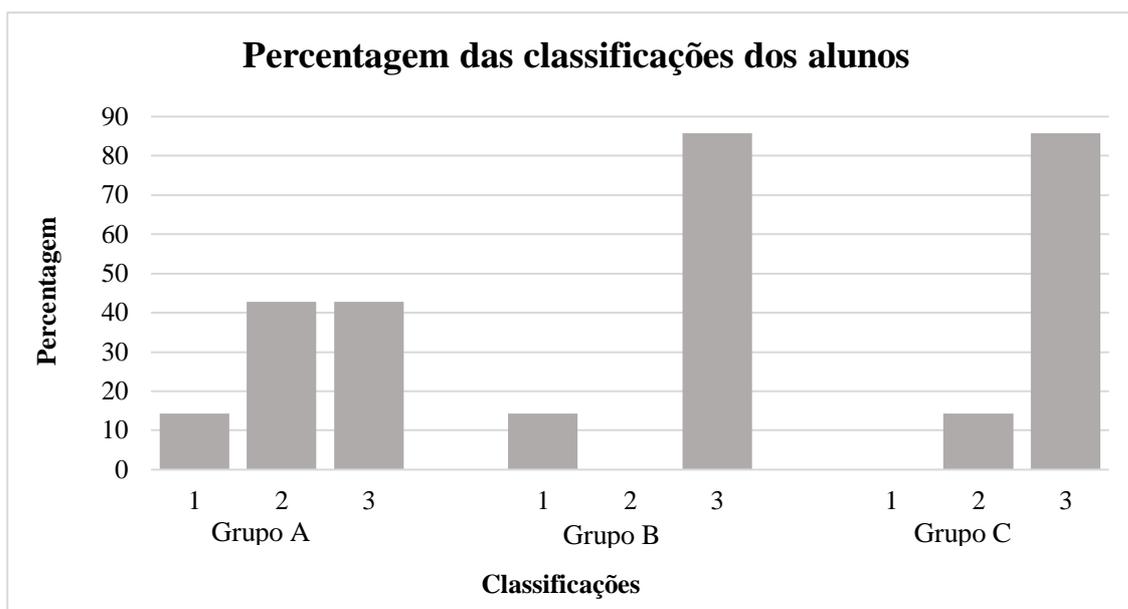


Gráfico 5 - Percentagem da retenção de conhecimentos dos alunos

Por fim, temos a modalidade de Basquetebol, que foi a última em que houve a aplicação do estudo. De acordo com os resultados obtidos, podemos verificar que esta foi a modalidade em que a média de todos os grupos foi maior, o que nos transmite que os alunos tiveram um melhor aproveitamento nesta modalidade e, como tal, uma melhor retenção de conhecimento.

Refletindo mais ao pormenor, através da Tabela 6, verifica-se que o Grupo C foi, novamente, aquele que obteve melhores resultados, sendo o único que não obteve resultados negativos, apresentando uma média de 89%. Já o Grupo B foi aquele que apresentou os piores resultados (valor mínimo – 12,5%), apesar de a média do grupo ter sido superior à do Grupo A. Este facto pode ser explicado pelo facto de a maioria dos elementos do Grupo B terem tido uma boa retenção de conhecimentos, inclusive, com alunos a obterem a pontuação máxima.

Este facto é comprovado pelo Gráfico 5, que nos relata que o Grupo B e C tiveram uma percentagem elevada de elementos com uma boa retenção. Apesar disso, o único pormenor que distingue estes dois grupos é o facto de um elemento do Grupo B ter obtido o pior resultado de toda a turma, com o Grupo C a ter um elemento no patamar intermédio, com um valor de 62,5%. Já o Grupo A, nesta modalidade, apresentou os melhores resultados, com a maior percentagem de alunos com uma boa retenção (43%), o que proporcionou a média maior entre todas as matérias (70%).

Tabela 7 - Resultados finais da retenção de conhecimentos dos alunos nas três matérias estudadas

		Futebol	Ginástica	Basquetebol
N	Válido	19	19	19
	Omisso	0	0	0
Média		52,51	64,21	79,61
Erro Desvio		20,90	13,05	25,07
Mínimo		13,30	40,00	12,50
Máximo		80,00	90,00	100,00

6. Discussão dos Resultados

Apresentados os resultados relativos às três matérias em que o estudo foi realizado, tratamos agora de refletir sobre os mesmos.

Como primeiro tópico, consideramos essencial descrever que os resultados dos alunos, no conjunto das matérias, foram todos positivos, o que demonstra que apesar das modificações efetuadas para a realização do estudo, os alunos não foram prejudicados no seu processo de ensino-aprendizagem. É com base nesta perspetiva que apresentamos a Tabela 7, de forma a verificarmos os resultados de um modo global. Assim sendo, podemos concluir que os alunos tiveram entre uma razoável retenção e uma boa retenção no conjunto das matérias, o que, na verdade, é o que procuramos induzir nos mesmos, isto é, atendendo às multiplicidades da disciplina de EF, que englobam um conjunto de matérias específicas, devemos procurar que os alunos tenham um desenvolvimento coerente de todas elas, desenvolvendo-se a nível psicomotor, cognitivo e socio-afetivo. Através dos resultados apresentados, podemos ver, então, que o Grupo A (grupo de controlo) foi o que obteve piores resultados, tendo ultrapassado apenas o Grupo B na modalidade de Ginástica, com o Grupo C manter-se sempre como o grupo que reproduziu melhores resultados.

Outra característica importante, é o facto de existirem resultados negativos. Apesar de não conseguirmos controlar este fator, queremos incidir no facto de os resultados gerais serem positivos, apesar de todas as matérias apresentarem resultados bastante aquém das expectativas, com a principal discrepância no Basquetebol, pois foi a modalidade em que houveram melhores resultados em todos os grupos.

Segundo Harrington (1974, cit. por Bañuelos 1992), a categoria prescritiva é das menos utilizadas pelos docentes de EF, ao contrário das descritivas. De acordo com o mesmo autor, as mesmas apresentam resultados contrários, visto que a categoria prescritiva

se apresenta como mais eficiente, apesar de ser uma das que os professores menos recorrem. Já Petrica (2012), afirma que os FB prescritivos são os mais utilizados e, por essa razão, evidenciam melhores resultados nos alunos. Para Rosado *et al.* (2008) e Januário *et al.* (2006), estes tipos de FB influenciam diretamente a retenção dos alunos, não só pelo objetivo, mas restantes variáveis (forma, direção), considerando os autores que existem estudos contraditórios que parecem não especificar diretamente a influência de apenas uma variável na retenção de conhecimentos dos alunos.

Estes dados vão, em certa parte, ao encontro do que experienciámos, no que toca à eficiência dos FB. Através dos resultados obtidos, podemos confirmar que a categoria prescritiva assumiu um papel mais preponderante e eficiente, com os alunos deste grupo (Grupo C) a evidenciarem melhores resultados na retenção de conhecimentos, o que parece confirmar o que os autores anteriores afirmam, quando referem que o tipo de FB influencia a retenção dos alunos.

Outro tópico que queremos deixar esclarecido, é o facto de a modalidade de Futebol ter apresentado os piores resultados. Estes resultados são um pouco contraditórios, visto que esta aparenta ser a modalidade que os alunos evidenciam mais facilidades motoras. Este facto pode estar condicionado por nesta modalidade apenas ter existido uma aplicação do estudo, pois por motivos externos ao EP, não foi possível realizar outra aplicação nesta modalidade como inicialmente previsto.

Com base nestes resultados, podemos afirmar, assim, que o presente estudo se revelou benéfico na retenção de conhecimentos da maioria dos alunos, com o FB prescritivo a revelar-se mais eficiente no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Dentro desta perspetiva, podemos considerar que a modalidade de Basquetebol estará mais recetiva a um tipo de FB prescritivo, visto que apresentou resultados mais discrepantes em relação às restantes matérias, que apresentaram valores mais próximos, não se justificando, deste modo, a sua utilização em específico.

7. Limitações do estudo

Atendendo à especificidade do estudo e às diferentes variáveis que foram necessárias controlar, consideramos que existiram alguns pormenores que deveriam ter sido, numa fase inicial, previstos, de modo a que as lacunas evidenciadas não pudessem influenciar os resultados obtidos. Apesar disso, algumas delas não advêm, diretamente, da ação do professor, pelo facto de envolver a competência dos alunos.

Com base neste pressuposto, começamos por evidenciar o que consideramos a maior limitação deste estudo – os alunos. Neste caso, não sendo os alunos indivíduos homogêneos, que reproduzem de igual modo as ações motoras, as características dos mesmos são um fator preponderante, visto que existem alunos mais predispostos para a realização de atividade física que outros. Esta componente leva-nos a considerar o empenhamento dos mesmos como uma limitação ao estudo, visto que influencia diretamente o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, as repetições dos mesmos. Esta é uma característica importante, visto que quanto menos repetições fizerem, menos FB são transmitidos, de modo que o raio de ação do professor será mais diminuto.

Outro fator limitante, foi o facto de os alunos não receberem FB de todas as repetições efetuadas. Este parâmetro pode condicionar a retenção dos alunos, visto que nem todos têm capacidade de refletir criticamente sobre as suas próprias ações, de modo a melhorar as suas execuções. Dentro desta perspetiva, consideramos que o número de FB também pode ter influenciado os alunos, produzindo efeitos contrários ao que pretendemos desenvolver. “Um excesso ou um déficit informacional pode produzir efeitos semelhantes e, em ambos os casos, contrários ao desejável em termos de aprendizagem” (Godinho, Mendes & Barreiros, 1995, p.219).

Outro aspeto importante foi a eficácia do FB, algo que não considerámos durante a realização do estudo. Neste sentido, queremos evidenciar que a qualidade do mesmo não foi aferida, isto é, não procurámos, durante a aplicação do estudo, averiguar se o FB transmitido após a realização dos alunos resultava numa nova repetição sem os erros evidenciados anteriormente. Este pode ter sido um dos aspetos mais cruciais, visto que as informações de retorno transmitidas aos alunos poderiam ter sido mais diferenciadas, de acordo com a ação motora realizada, de forma a abranger aspetos diferentes da mesma.

Por fim, mas não menos importante, foi o fator tempo, que apesar de não ter significado um entrave à realização do estudo inicialmente, impossibilitou, devido a fatores externos ao EP, a realização de outras aplicações, nomeadamente na modalidade de Futebol.

8. Síntese conclusiva

Com o estudo realizado, foi possível aferirmos as diferenças entre dois tipos de FB (prescritivos e descritivos), de acordo com o seu objetivo. Apesar de algumas limitações ao estudo, pensamos que as mesmas não influenciaram, de forma significativa, os resultados obtidos, com a principal a revelar-se na eficácia dos FB, em que o valor dos mesmos não foi verificado. Contudo, consideramos que estes pormenores não retiram validade ao estudo efetuado, que tal como Piéron (2005) e Bañuelos (1992) afirmam, existe a necessidade de estudos mais concretos relativamente ao valor dos FB, que neste caso, também não foi efetuado.

Com base nos resultados apresentados, é justo afirmar o FB prescritivo como o mais eficiente, apesar de considerarmos que um professor deva adaptar a transmissão dos FB conforme as características e particularidades evidenciadas durante as aulas.

CONCLUSÃO

De forma a procurarmos um ensino inovador, assente em características que nos transportem para um comportamento de excelência no ensino da EF, promovendo um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor para o desenvolvimento dos alunos, quer em termos cognitivos, psicomotores ou socio-afetivos, devemos adaptar constantemente a nossa intervenção pedagógica, mostrando que nos preocupamos com a evolução dos alunos e o seu bem-estar.

Com base nas experiências acumuladas, podemos afirmar que a nossa intervenção pedagógica foi evoluindo com o tempo, permitindo-nos adquirir novas metodologias de trabalho e evoluir outras já enraizadas, perspetivando um conjunto de competências que promovam um desempenho de excelência da função de docente no futuro. Sendo nós a futura geração de professores, é com base em experiências como estas, exigentes, que tornam a nossa formação mais completa, estando em contacto com uma turma no panorama real de ensino e todas as imprevisibilidades inerentes.

Durante este EP fomos notando a crescente responsabilidade inerente ao cargo de docente, verificando que existe um rol de funções que o mesmo pode desempenhar, que torna a sua profissão das mais exigentes, aliando saberes quer administrativos, quer pedagógicos ou curriculares que, por vezes, impede que a principal incidência seja realizada de forma adequada, isto é, o cariz pedagógico.

Assim, procurámos adotar sempre valores éticos, morais e sociais, condizentes com o que a função requer, transmitindo esses mesmos valores aos alunos. Por outro lado, o trabalho colaborativo entre os restantes agentes de ensino foi um elemento essencial, pois só assim conseguimos um bom clima cooperativo.

Com efeito, estamos conscientes que este trabalho requer uma constante postura crítico-reflexiva, de modo a conseguirmos direcionar o nosso foco para o que realmente importa modificar, permitindo uma evolução da nossa intervenção pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

- **ARANHA, A. (2007).** Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação – sistemas de observação e fichas de registo. Vila Real: UTAD.
- **BAÑUELOS, F. S. (1992).** *Bases para una didáctica de la educación física e el deporte.* Madrid: Gymnos.
- **BENTO, J. O. (1987).** Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Livros Horizonte. pp.15-94.
- **CHIVIAKOWSKY, S. & WULF, G. (2005).** Self-Controlled Feedback is Effective if it is Based on the learner's performance *in American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.* vol. 76, nº 1, pp. 42-48.
- **CORREIA, C. (1986).** O feedback pedagógico. Horizonte: Revista de educação física e desporto, vol. 3, nº 14. (jul/ago). pp. I-XII.
- **COUTINHO, M.C. (2011).** Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina. pp.217-229.
- **DROST, D. K. et al. (2018).** Manipulating Feedback during Physical Education Climates: Immediate Effects on Motivation and Skill Performance. *ERIC Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance.* vol. 9, nº 2, Florida: University of West Florida. pp. 46-54.
- **FRENCH, E. ET AL. (1991).** The Effects of Practice Progressions on Learning two volleyball skills *in Journal of Teaching in Physical Education.* vol. 10, nº 3. Human Kinetics Publishers: pp. 261-274.
- **GALLAHUE, D. & Donnelly, F. (2003).** *Developmental physical education for all children.* 4th ed. Human Kinetics: Champaign, Illinois. pp.204-248.
- **GODINHO, M., MENDES, R., BARREIROS, J. (1995).** Informação de Retorno e Aprendizagem. Lisboa: Livros Horizonte, vol. 11, nº 66. pp.217-220.
- **GODINHO, M. et al. (2002).** Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações. 2ª ed. Lisboa: FMH edições. pp.62-215.
- **GONÇALVES, F., ALBUQUERQUE, A., ARANHA, A. (2010).** Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem. pp.57-58.
- **HASTIE, P. & SIEDENTOP, D. (1999).** An Ecological Perspective on Physical Education *in European Physical Education Review.* vol. 5, nº 1, pp. 9-29.

- **JANUÁRIO, N., ROSADO, A., MESQUITA, I. (2006).** Student's retention of information and justice perceptions according discipline control. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. vol. 2, nº 5. pp.294-304.
- **KANGALGIL, M. & ÖZGÜL, F. (2018).** Use of Feedback in Physical Education and Sports Lessons for Student Point of View. *ERIC Universal Journal of Educational Research*, vol. 6, nº 6, Turkey: Cumhuriyet University. pp.1235-1242.
- **LUCKESI, C. C. (2002).** Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez Editora. p.85
- **NOBRE, P. (2015).** Avaliação das aprendizagens no ensino secundário: conceções, práticas e usos. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física. p.43.
- **O' BRIEN, W., BELTON, S. & ISSARTEL, J. (2016).** Fundamental movement skill proficiency amongst adolescent youth in *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*. vol. 21, nº 6, pp. 557-571.
- **PAIS, A. & MONTEIRO, M. (1996).** Avaliação: uma prática diária. Lisboa: Editorial Presença. p.49.
- **PERRENOUD, P. (1999).** Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed. pp.9-13.
- **PETRICA, J. (2012).** O feedback pedagógico em Educação Física. Análise do comportamento de feedback evidenciado por professores preparados por modelos distintos. *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, Nº 174, Noviembre de 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/7655995/>
- **PIÉRON, M. (1996).** Formação de Professores: Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: FMH Edições. pp.23-46.
- **PIÉRON, M. (2005).** *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones. pp.105-166.
- **RIBEIRO-SILVA, E., FACHADA, M., NOBRE, P. (2018).** Prática Pedagógica Supervisionada II. Edição FCDEF-UC, Coimbra. ISBN 978-989-96807-7-7, pp. 39-58.
- **ROLDÃO, M. (2003).** Gestão do Currículo e Avaliação de competências: as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- **ROSADO, A. (1998).** Observação e reação à prestação motora. Lisboa: FMH Edições. pp.43-54.
- **ROSADO, A. (2002).** Planeamento da Educação Física: Modelos de lecionação.

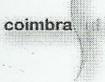
- **ROSADO, A. ET AL. (2008).** Athlete's Retention of a coach's instruction before a judo competition in *Journal of Sports Science & Medicine*. vol. 7, nº 3, pp. 402-407
- **ROSADO, A., MESQUITA, I., BREIA, I., JANUÁRIO, N. (2008).** Athlete's Retention of Coach's Instruction on Task Presentation and Feedback. *International Journal of Performance Analysis in Sport*. vol. 8, nº 1. pp.19-30.
- **ROSADO, A. & MESQUITA, I. (2009).** Pedagogia do Desporto: Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Cruz Quebrada: FMH Edições, Universidade Técnica de Lisboa. pp.69-122.
- **SÁNCHEZ, D. (2017).** *Como evaluar bien educación física: el enfoque de la evaluación formativa*. Barcelona: INDE Publicaciones. pp.67-102.
- **SARMENTO, P. (2004).** Pedagogia do Desporto e Observação. Lisboa: FMH Edições.
- **SIEDENTOP, D. (2008).** *Aprender a enseñar la educación física*. 2nd ed. Barcelona: INDE Publicaciones. pp. 113-177.
- **TZETZIS, G. & VOTSIS, E. (2006).** The Effect of Different Feedback methods on Badminton skills acquisition and retention. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 102, pp. 275-284.
- **VICKERS, J. (1990).** *Instructional design for teaching Physical Activities. A knowledge structures approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics. pp.53-186.
- **VLIET, P. & WULF, G. (2006).** Extrinsic feedback for motor learning after stroke: What is the evidence? *In Disability and Rehabilitation*. vol. 28, nº 13, pp. 831-840.
- **WALLING, M. D. & DUDA, J. (1995).** Goals and Their Associations with Beliefs about success in the Perceptions of the Purposes of Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 14, nº 2, pp. 140-156.
- **ZWICKER, G. & HARRIS, S. (2009).** *A reflection on motor learning theory in pediatric occupational therapy practice* in *Canadian Journal of Occupational Therapy*, vol. 76, nº 1. pp. 29-37.

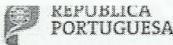
Legislação referenciada:

- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 julho
- Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 julho

ANEXOS

Anexo I – Ficha biográfica dos alunos

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA SUL
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.ª Maria Alice Gouveia

 REPUBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

Ficha Individual do Aluno

Este inquérito tem como objetivo conhecer melhor cada aluno da turma

A. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

1. Nome: _____

2.1. Ano: _____ 2.2. Turma: _____ 2.3. N.º: _____

3. Data de Nascimento: ____/____/____ 4. Naturalidade: _____

5. Morada: _____

5.1. Código Postal: _____ - _____ 5.2. Localidade: _____

6. Telefone: _____ 7. Telemóvel: _____

B. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

1. Quem é o teu E.E.? (assinalar com um X) Pai Mãe Outro
(Preenche o **ponto 2** apenas no caso de a tua resposta anterior ser “Outro”)

2.1. Nome: _____

2.2. Grau de parentesco: _____ 2.3. Profissão: _____

3. Morada: _____

3.1. Código Postal: _____ - _____ 3.2. Localidade: _____

4. Telefone: _____ 5. Telemóvel: _____

6. Com que frequência o teu E.E. esteve presente nas reuniões com o Diretor de Turma no ano letivo anterior? (assinala com um X)

Nunca Às vezes Sempre

C. SITUAÇÃO FAMILIAR

1. Identificação dos pais:

	PAI	MÃE
Nome		
Idade		
Profissão		
Habilitações		
Contacto Telefónico		

2.1. N.º de irmãos: _____ 2.2. Idades dos irmãos: _____

3. Com quem vives: _____

4. Como consideras o teu ambiente familiar? (assinala com um X)

Mau Razoável Bom

5. Conversas com as pessoas com quem vives sobre os seguintes assuntos? Indica quais:

Assuntos Escolares Assuntos Pessoais Desporto Amigos

Outros _____

D. VIDA ESCOLAR/INTERESSES PESSOAIS

1. Alguma vez reprovaste? Sim / Não
2. Se respondeste sim à questão anterior indica:
- 2.1. Em que ano(s) reprovaste: _____ 2.2. N.º de vezes: _____
3. O teu local de estudo é: (assinala com um X)
- Silencioso Barulhento Estudas a ver TV ou ouvir rádio
4. Quando é que estudas? (assinala com um X)
- Nunca No dia anterior ao teste Regularmente Diariamente
5. Quando tens dificuldades, alguém te ajuda a esclarecer as dúvidas? Sim / Não
6. Qual é a disciplina que mais gostas? _____
7. Qual é a disciplina que tens mais dificuldades? _____
8. Como te deslocas para a escola? _____ 8.1. Quanto tempo demoras? _____

E. ALIMENTAÇÃO

1. Que refeições fazes diariamente? (assinala com um X)
- Pequeno-Almoço Lanche da Manhã Almoço Lanche da Tarde Jantar
2. Onde costumavas almoçar? (assinala com um X)
- Em casa Na Cantina No bar Outro lugar

F. SAÚDE E HÁBITOS DE HIGIENE

1. Ouves bem? Sim / Não 2. Vês bem? Sim / Não
3. Sofres de alguma doença? Sim / Não 3.1. Se sim, qual? _____
4. Tens medicação permanente? Sim / Não
5. Costumas tomar banho após fazeres atividade física? Sim / Não
6. A que horas te deitas em tempo de aulas? _____
7. Quantas horas costumavas dormir por noite? _____

G. PRÁTICA DESPORTIVA

1. Praticas alguma modalidade desportiva? Sim / Não
- 1.1 Se sim, qual? _____ Federada: Sim / Não
- 1.2 Quantas vezes por semana _____ e qual a duração do treino _____

Observação: Na opção Sim / Não risca o que não interessa.

Obrigada pela tua colaboração!
A Diretora de Turma

Anexo II – Distribuição das matérias do Plano Anual

1º PERÍODO													
Mês	Setembro				Outubro								
Dia	17	20	24	27	1	4	8	11	15	18	22	25	29
Espaço	C2	G1	C2	G1	G1	G2	G1	G2	G2	C1	G2	C1	C1
Nº da aula	1	2 e 3	4	5 e 6	7	8 e 9	10	11 e 12	13	14 e 15	16	17 e 18	19
UD / Conteúdos	Apresent.	FITescola	Andebol	Voleibol	Voleibol	Gin. Solo Apt. Física	Voleibol Atl. R.	Gin. Solo Apt. Física	Gin. Solo	Andebol Atl. R.	Gin. Solo Apt. Física	Andebol Atl. R.	Atl. Vel.
Nº da UD	1	1 e 2	1	1 e 2	3	1 e 2 1	4 1	3 e 4 2	5	2 e 3 2	6 3	4 e 5 3	1

1º PERÍODO							
Novembro							
5	8	12	15	19	22	26	29
C1	G1	C2	G2	C2	G2	G1	C1
20	21 e 22	23	24 e 25	26	27 e 28	29	30 e 31
Voleibol	Voleibol Atl. Vel.	Andebol Atl. R.	Gin. Solo Apt. Física	Andebol Atl. R.	Gin. Solo Apt. Física	Voleibol Atl. Vel.	Voleibol
5	6 e 7 2	6 4	7 e 8 4	7 5	9 e 10 5	8 3	9 e 10

1º PERÍODO			
Dezembro			
3	6	10	13
G1	C1	G2	G1
32	33 e 34	35	36 e 37
Andebol Atl. Vel.	Andebol Atl. R.	Atl. R.	Voleibol Gin. Solo
8 4	9 e 10 6	7	11 e 12 11

Matérias	Aulas	Total
Andebol	10	47
Atletismo Resistência	7	
Atletismo Velocidade	4	
Voleibol	12	
Ginástica no solo	11	
Apresentação	1	
FITescola	2	

2º PERÍODO									
Mês	Janeiro								
Dia	3	7	10	14	17	21	24	28	31
Espaço	G1	G1	G1	C1	G2	C1	G2	C2	G1
Nº da aula	38 e 39	40	41 e 42	43	44 e 45	46	47 e 48	49	50 e 51
UD / Conteúdos	Badmin.	Badmin.	Badmin.	Salto em compr.	Gin. apar.	S. compr.	Gin. apar.	Futebol	Badmin.
					Ap. Física	Futebol	Ap. Física		
Nº da UD	1 e 2	3	4 e 5	1	1 e 2 1 e 2	2 1	3 e 4 3 e 4	2	6 e 7

2º PERÍODO							
Fevereiro							
4	7	11	14	18	21	25	28
C2	C1	G1	G1	G1	G1	G2	G2
52	53 e 54	55	56 e 57	58	59 e 60	61	62 e 63
Corrida de estaf.	Futebol	Badmin.	Badmin.	Badmin.	Futebol	Gin. apar.	Gin. apar.
						Ap. Física	Ap. Física
1	3 e 4	8	9 e 10	11	5 e 6	5 5	6 e 7 6 e 7

2º PERÍODO								
Março						Abril		
7	11	14	18	21	25	28	1	4
G2	C1	C1	C1	C1	C2	G1	C2	G1
64 e 65	66	67 e 68	69	70 e 71	72	73 e 74	75	76 e 77
Gin. apar.	Corrida de estaf.	Futebol	Salto em compr.	Futebol	Corrida de estaf.	Badmin.	Futebol	Badmin.
Ap. Física								
8 e 9 8 e 9	2	7 e 8	3	9 e 10	3	12 e 13	11	14 e 15

Matérias	Aulas	Total
Futebol	11	41
Atletismo Salto em comprimento	3	
Atletismo Corrida de estafetas	3	
Badminton	15	
Ginástica de aparelhos	9	

3º PERÍODO											
Mês	Abril	Maio									Junho
Dia	29	2	6	9	13	16	20	23	27	30	3
Espaço	G1	G2	G2	C1	G2	C1	C1	G1	C1	G1	C2
Nº da aula	76	77 e 78	79	80 e 81	82	83 e 84	85	86 e 87	88	89 e 90	91
UD / Conteúdos	FITescola	Gin. Apar. Apt. Física	FITescola	Basq.	Gin. Apar.	Basq.	Basq.	Voleibol	Basq.	Voleibol	Basq.
Nº da UD	3	10 e 11 10 e 11	4	1 e 2	12	3 e 4	5	13 e 14	6	15 e 16	7

Matérias	Aulas	Total
FITescola	2	16
Ginástica de Aparelhos	3	
Basquetebol	7	
Voleibol	4	

Anexo III – Exemplo da Extensão e Sequência de conteúdos de UD

2º PERÍODO – BADMINTON – 9º F									
MÊS		Janeiro			Fevereiro			Abril	
DATA		3	10	31	11	18	21	4	
Nº DE AULA		38 e 39	41 e 42	50 e 51	55	56	57 e 58	74 e 75	
Nº DE AULA / UD		1 e 2	3 e 4	5 e 6	7	8	9 e 10	11 e 12	
CONTEÚDOS	Técnicos	Clear	Av. F. I. / I	I / E	E / Av. F.	E	C	C	Av. Sum.
		Lob		I / E	E	E / Av. F.	C	C	Av. Sum.
		Serviço (curto e comprido)	Av. F. I. / I	I / E	E / Av. F.	E	C	C / Av. F.	Av. Sum.
		Drive	Av. F. I. / I		E	E	C	C / Av. F.	Av. Sum.
		Smash (remate)	Av. F. I. / I	I	E	E	E	C / Av. F.	Av. Sum.
		Amorti				I	E	E	Av. Sum.
		Encosto				I	E	E	Av. Sum.
		Posição base	Av. F. I. / I	E	E / Av. F.	E	C	C	Av. Sum.
	Táticos	Ocupação racional do terreno de jogo	I	E	E / Av. F.	E	C	C	Av. Sum.
		Formação defensiva (pares)				I	E	E	
		Formação atacante (pares)				I	E	E	
		Posicionamento para serviço do lado direito		I	E	E / Av. F.	C	C	Av. Sum.
		Posicionamento para serviço do lado esquerdo		I	E	E / Av. F.	C	C	Av. Sum.
	Conhecimento	Sistema de pontuação e regras gerais	x		x		x		x
		Regras da modalidade	x		x		x		x
	Capacidades motoras	Orientação espacial	x		x		x		x
		Coordenação		x	x	x	x		x
		Reação	x			x		x	x
		Velocidade		x	x	x		x	x

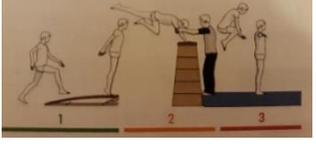
Legenda:

Av. F. I.	Avaliação Formativa Inicial
Av. Form.	Avaliação Formativa
I	Introdução
E	Exercitação
C	Consolidação
Av. Sum.	Avaliação Sumativa

Anexo IV – Exemplo de Plano de Aula

PLANO DE AULA			
Professor(a): Gonçalo Santos		Data: 28 Fevereiro, 2019	Hora: 10:15h – 11:45h
Ano/Turma: 9º F	Período: 2º	Local/Espaço: G2 – Pavilhão	
Nº de aula: 60 e 61	U.D.: Ginástica de aparelhos / Aptidão Física	Nº de aula / U.D.: 6 e 7 / 6 e 7	Duração da aula: 90'
Nº de alunos previstos: 19		Nº de alunos dispensados: 0	
Nº de alunos presentes: 16		Nº de alunos que não praticaram: 3	
Função didática: Consolidação / Avaliação Sumativa			
Recursos materiais: Trampolim reuther, plinto de esponja, boque, colchão de queda, colchões finos e trampolim sueco			
Objetivos da aula: Avaliação sumativa do salto ao eixo; trabalhar a aptidão física e coordenação dos alunos, nomeadamente dos membros superiores e inferiores; consolidação do salto entre mãos			

Tempo		Objetivos Específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes críticas	Critérios de êxito	A C P A	Estratégias / Estilos / Modelos de ensino
T	P						
Parte inicial da aula							
10:15h		Os alunos entram para o espaço desportivo					
10:15h	5'	Equipar-se para a aula	Os alunos trocam de roupa, equipando-se corretamente para a modalidade desportiva	-	-	-	-
10:20h	2'	Chamada e apresentação inicial dos objetivos e conteúdos da aula	Com os alunos organizados em meia-lua, é realizada uma preleção inicial onde é feita a chamada e uma exposição aos mesmos sobre os objetivos a atingir na aula	-	-	B C D	-
10:22h	10'	Os alunos realizam mobilização articular, ativando os principais grupos musculares	1º exercício (aquecimento): Os alunos, organizados em fila, correm à volta do espaço lúdico realizando rotações de braços (para a frente, para trás, alternado), andar em pontas dos pés (extensão dos segmentos corporais), de calcanhares. Posteriormente, organizam-se em xadrez, realizando alguns exercícios de ativação muscular (<i>skippings</i> , saltos de tesoura, coordenação motora dos MS e MI). Finalizam a tarefa com uma sessão de flexibilidade estática-ativa.	Realizar os exercícios a uma intensidade vigorosa	-	E F G	Espectro de inclusão: atividade aberta Estilo de ensino por tarefa
Parte fundamental da aula							

12:12h	60'	<p>Avaliação sumativa do salto ao eixo no boque e consolidação do salto entre mãos para o plinto (elevação da anca e joelhos); Trabalho de aptidão física</p>	<p>2º exercício: Com os alunos divididos por estações (15' por cada), em grupos de nível, realizam:</p> <p>Estação 1 - Variante 1: salto de eixo no boque transversal, com o trampolim reuther (avaliação sumativa).</p>  <p>Estação 2: Salto entre mãos para o plinto de esponja longitudinal. - Variante 1: saltam para o plinto, sem trampolim, fazendo a elevação da bacia e dos joelhos ao peito, fazendo a recepção com os pés no plinto, em posição de cócoras. - Variante 2: situação idêntica, mas agora os alunos tentam ultrapassar a linha colocada no plinto, com trampolim sueco, fazendo a recepção depois desta.</p>  <p>Estação 3: Realização de exercícios de aptidão física. Será proposto aos alunos um desafio, que terão de cumprir no menor tempo possível. Desta forma, os alunos formam uma dupla (par), tentando cumprir o desafio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 30 flexões - 60 <i>jumping jacks</i> - 60 agachamentos - 30 tríceps no banco - 30 saltos de canguru (no lugar) <p>Nota: cada aluno terá de realizar metade das repetições (visto que estão a pares); o par está com um cronómetro para contar o tempo efetuado, sendo apontado numa folha o tempo (individual e coletivo).</p>	<p><u>Salto de eixo:</u> - Corrida preparatória progressiva e chamada no reuther forte, rápida e com os dois pés em simultâneo; - Manutenção dos MS e MI em extensão durante todo o salto.</p> <p><u>Salto entre mãos:</u> - Corrida preparatória progressiva e chamada no reuther forte, rápida e com os dois pés em simultâneo; - Elevação da bacia na fase de voo.</p>	<p>Executar o elemento gímnico completo</p>	<p>C D E D G J</p> <p>Espectro de inclusão: atividade aberta</p> <p>Estilo de ensino por tarefa</p>
--------	-----	---	--	---	---	---

Parte final da aula							
12:37h	2'	Retorno à calma com relaxamento dos principais grupos musculares que estiveram em atividade	Com os alunos direcionados para o professor em forma de meia-lua, ligeiramente dispersos, realizam exercícios de flexibilidade.	O alongamento não deve ultrapassar o ponto onde a resistência é sentida (desconforto e dor). O movimento no alongamento deve ser lento e cuidadoso	-	E F G H	-
12:39h	1'	Fazer um levantamento da aula e perceber se os alunos interiorizaram os objetivos nesta	Preleção final e conclusão da aula	-	-	B D F	-
12:40h	5'	Os alunos recolhem aos balneários	Os alunos recolhem aos balneários de modo a fazerem a sua higiene pessoal e trocar de roupa	-	-	-	-

Grupos de nível		
<u>Grupo introdutório:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Aluno nº1 • Aluno nº 9 • Aluno nº7 • Aluno nº13 • Aluno nº12 	<u>Grupo elementar:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Aluno nº10 • Aluno nº8 • Aluno nº14 • Aluno nº16 • Aluno nº17 • Aluno nº19 • Aluno nº3 	<u>Grupo avançado:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Aluno nº2 • Aluno nº4 • Aluno nº5 • Aluno nº6 • Aluno nº11 • Aluno nº15 • Aluno nº18

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):

Para esta aula, adotei a estrutura semelhante à anterior, modificando alguns aspetos para que os alunos tenham uma prática constante, trabalhando os aspetos pretendidos.

Assim, realizo na mesma um trabalho por estações, começando com a aula com uma breve preleção inicial e um aquecimento para a turma, ativando os principais grupos musculares. Após este, mando os alunos sentar, montando o material para a prática.

Para a parte fundamental da aula, organizo os alunos nos grupos de nível, colocando-os nas diferentes estações:

- Estação 1: salto ao eixo no boque transversal
- Estação 2: salto entre mãos no plinto de esponja longitudinal
- Estação 3: trabalho de aptidão física

De salientar aqui a disposição dos alunos, pois existem alunos com uma capacidade motora claramente superior, ou seja, estes começarão na “estação 1”, para que sejam os últimos a realizar o trabalho de aptidão física (“estação 3”), pois o objetivo nesta é realizar os exercícios propostos no menor tempo possível. Assim, ao serem os últimos a realizar essa estação, certifico-me que os restantes alunos ficam mais motivados pois têm oportunidade de efetuar o melhor tempo. Já na “estação 2”, os alunos consolidam as determinantes técnicas do salto entre mãos, para na última aula poderem ser avaliados.

Tendo em conta que é uma aula de 90', penso que vinte minutos por cada estação é um tempo demasiado extenso para os alunos realizarem o pretendido. Assim, na parte final da aula organizo os alunos todos numa fila, fazendo o salto de eixo para o colchão sucessivamente. Deste modo, averiguo a nota atribuída a cada aluno, finalizando a aula com uma dinâmica geral. Para esta correr de forma adequada, partem por ordem alfabética, saindo primeiro o grupo introdutório e depois os restantes alunos.

Com esta estrutura e organização, permito um trabalho coerente e dinâmico aos alunos, com intensidade suficiente para uma consolidação eficaz das ações motoras. Importante realçar que a autonomia dos alunos, com esta estrutura, tem de ser elevada, visto que darei liberdade aos mesmos (ensino por tarefa) para os alunos realizarem os exercícios propostos na “estação 3”.

Na parte final, realizo uma série de alongamentos, de forma aos alunos fazerem um retorno à calma, relaxando os grupos musculares que estiveram em atividade, bem como uma preleção final aos alunos sobre os conteúdos.

Concluindo, apesar de realizar poucos exercícios, acredito que a realização de um trabalho específico de aptidão física irá beneficiar os alunos, não só pela parte física, mas também pela dinâmica à aula e uma autonomia dos alunos, um dos aspetos que queremos enraizar nas aulas de Educação Física. O facto de lhes dar um desafio para ultrapassar, trabalhando a pares, é um fator de motivação, o que irá fazer com que os alunos não fiquem tanto tempo parados na estação. Assim, consigo cumprir com os objetivos da aula, tendo sempre em vista uma sequência lógica de conteúdos, com um aumento progressivo de complexidade.

Anexo V – Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa Inicial

9º F		BASQUETEBOL					Data:	
ALUNOS		Passe	Recepção	Lançamento		Drible		NÍVEL
				Em apoio	Na passada	Progressão	Proteção	
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								

Observações:

Não executa = 1
 Executa com dificuldades = 2
 Executa Bem = 3

Anexo VI – Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa

		AVALIAÇÃO FORMATIVA									
		Gestos técnico-táticos									
		31/01/2019			11/02/2019			21/02/2019			
Nº	NOME	Serviço		Clear	Lob	Posicionamento no serviço	Drive	Smash	Serviço		
		Curto	Comprido						Curto	Comprido	
1		2 ⁻	2 ⁻	2 ⁻	2 ⁻	2	2 ⁻	2 ⁻	2 ⁻	2 ⁻	
2		3	3 ⁺	4 ⁺	4 ⁻	4 ⁻	4 ⁻	3 ⁻	3 ⁺	3 ⁺	
3		2 ⁺	3	3	3 ⁻	3 ⁻	2 ⁺⁺	2 ⁺⁺	2 ⁺⁺	3	
4		4 ⁺	5	5	4	4 ⁺	3 ⁺⁺	4 ⁺⁺	4 ⁺⁺	5	
5		3	3 ⁺⁺	5 ⁻	4	4 ⁺	3 ⁻	4 ⁺	3 ⁺	4 ⁻	
6		2	2 ⁺	2 ⁺	2 ⁺	2 ⁺⁺	2	2 ⁺	2 ⁺	2 ⁺	
7		4 ⁺	5	5	4 ⁺	4 ⁺⁺	5 ⁻	5	4 ⁺	5	
8		2 ⁺	2 ⁺	3 ⁻	2 ⁺	3	2 ⁺	2 ⁺⁺	2 ⁺⁺	3 ⁻	
9		2	2	2	2 ⁻	2	2	2	2	2 ⁺	
10		3 ⁻	3 ⁺	3	3 ⁻	3	2 ⁺⁺	3 ⁻	3	3 ⁺⁺	
11		4 ⁺	5	5	4	4 ⁺	4 ⁺	5	4 ⁺⁺	5	
12		3 ⁻	3	3 ⁻	2 ⁺	3 ⁻	2 ⁺	2 ⁺	3	3	
13		2 ⁺	2 ⁺⁺	3 ⁻	2 ⁺	2 ⁺⁺	2	2 ⁺	2 ⁺⁺	2 ⁺⁺	
14		2 ⁺⁺	3 ⁺	4 ⁻	3 ⁻	3 ⁺	2 ⁺⁺	3 ⁺	3	3 ⁺	
15		3 ⁻	3	4 ⁻	3 ⁻	3 ⁺	2 ⁺⁺	3 ⁺	3	3 ⁺	
16		3	3 ⁺⁺	4	3	4 ⁻	3 ⁻	4	3 ⁺	3 ⁺⁺	
17		3	4 ⁺	4	3	3 ⁺⁺	3	4 ⁻	3 ⁺	4 ⁺	
18		4 ⁺	5	5	4	4 ⁺⁺	3 ⁺⁺	5 ⁻	4 ⁺⁺	5	
19		2 ⁺⁺	3 ⁺	3	3 ⁻	3 ⁺	3 ⁻	3 ⁺	3	3 ⁺⁺	
Observações:											

Legenda

Nível	Competências de referência
5	O aluno realiza a ação motora de forma excelente tanto a nível de técnica como de direção.
4	O aluno realiza a ação motora de forma correta, mas não perfeita, tendo em conta a técnica e a direção.
3	O aluno realiza a ação motora de forma eficaz para passar o volante para o lado contrário da rede, com algum cuidado na técnica e direção.
2	O aluno realiza a ação motora de forma incorreta tanto na técnica como na direção.
1	O aluno não realiza a ação motora.

Anexo VII – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa

Nº	NOME	GESTOS TÉCNICO-TÁTICOS							TOTAL
		Serviço		Jogo	Clear	Drive	Lob	Smash	
		Curto	Comprido						
1		1,50	1,50	-	1,75	-	-	-	0,68
2		3,75	4,25	4,00	4,25	3,25	4,25	4,00	3,96
3		3,25	3,50	3,50	3,50	3,00	3,25	2,25	3,18
4		4,25	4,75	4,75	5,00	4,75	4,25	4,75	4,64
5		3,75	4,25	4,25	4,50	4,25	4,00	4,25	4,18
6		2,75	3,00	3,00	3,50	2,50	2,00	3,00	2,79
7		4,25	5,00	4,50	5,00	4,75	4,75	4,50	4,71
8		2,50	2,75	3,00	3,00	2,50	2,50	3,00	2,71
9		2,25	2,25	2,50	2,75	2,00	-	2,50	1,96
10		3,00	3,50	4,00	3,75	3,25	4,00	4,00	3,57
11		4,25	4,75	4,75	4,75	4,75	4,75	4,75	4,64
12		2,75	3,00	3,00	3,50	2,25	2,25	3,00	2,71
13		2,25	2,50	2,50	2,75	2,25	1,50	2,50	2,21
14		3,25	4,25	4,00	4,25	3,50	3,50	4,00	3,79
15		3,00	3,50	3,50	3,50	3,25	3,00	3,50	3,29
16		3,25	4,00	4,00	4,00	3,50	3,75	4,00	3,75
17		4,00	4,00	4,00	4,25	3,75	3,75	4,00	4,00
18		4,25	4,75	4,50	4,75	4,00	4,50	4,50	4,43
19		3,75	4,00	3,75	4,25	3,50	3,50	3,75	3,68

Observações:

Legenda

Nível	Competências de referência
5	O aluno realiza a ação motora de forma excelente tanto a nível de técnica como de direção.
4	O aluno realiza a ação motora de forma correta, mas não perfeita, tendo em conta a técnica e a direção.
3	O aluno realiza a ação motora de forma eficaz para passar o volante para o lado contrário da rede, com algum cuidado na técnica e direção.
2	O aluno realiza a ação motora de forma incorreta tanto na técnica como na direção.
1	O aluno não realiza a ação motora.

Anexo VIII – Autoavaliação

 <div style="text-align: center;"> <p>Ficha de Autoavaliação</p> <p>Educação Física</p> </div> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;">  <p style="font-size: small; margin: 0;">REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> </div>
<p>Nome: _____ N.º ____ Ano/Turma _____</p>

Conhecimentos/Capacidades (70%)																
MATÉRIAS	Períodos	Mt Fraco			Insuf			Suf			Bom			Mt Bom		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Basquetebol																
Andebol																
Futebol																
Voleibol																
Ginástica de solo																
Ginástica de aparelhos																
Ginástica acrobática																
Dança																
Atletismo																
Corrida de velocidade																
Corrida de resistência																
Corrida de barreiras																
Corrida de estafetas																
Lançamentos																
Salto em altura																
Salto em comprimento																
Badminton																
Ténis de campo																
Outras: _____																

Atitudes e Valores (30%)															
Períodos	Mt Fraco			Insuf			Suf			Bom			Mt Bom		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Pontualidade (5%)															
Cumprimento das tarefas propostas (10%)															
Cumprimento das normas de conduta (10%)															
Apresentação do material necessário (5%)															
1.º Período:															
														Nível:	
2.º Período:															
														Nível:	
3.º Período:															
														Nível:	

Anexo IX – Parâmetros e Critérios de Avaliação

Aprendizagens Essenciais	Áreas de Competências Específicas da Disciplina	Perfil dos Alunos (ACPA)		%
Conhecimento/ Capacidades	a) Atividades Físicas	ABCDEFGHIJ	60%	70%
	b) Aptidão Física	BCDEFGIJ		
	c) Desenvolvimento cognitivo	BEFG	10%	
Atitudes	d) Pontualidade	E F J	5%	30%
	e) Cumprimento das tarefas propostas		5%	
	f) Cumprimento das normas de conduta		10%	
	g) Apresentação do material necessário		10%	

Áreas de Competência do Perfil dos Alunos (ACPA):

- A – Linguagem e textos;
- B – Informação e comunicação;
- C – Raciocínio e resolução de problemas;
- D – Pensamento crítico e criativo;
- E – Relacionamento interpessoal;
- F – Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- G – Bem-estar, saúde e ambiente;
- H – Sensibilidade, estética e artística;
- I – Saber científico, técnico e tecnológico;
- J – Consciência e domínio do corpo.

Nota: Os conhecimentos dos alunos poderão ser avaliados de diversas formas, através de testes, questionamento oral, trabalhos de pesquisa, etc.

$$\text{Classificação Final} = \frac{(a + b)0.60}{5} + (c)0.10 + (d)0.05 + (e)0.05 + (f)0.10 + (g)0.10$$

$$\text{Classificação Final (2º P)} = \frac{\text{Média final do 1º P} + \text{Média final do 2º P}}{2}$$

$$\text{Classificação Final (3º P)} = \frac{\text{Média final do 1º P} + \text{Média final do 2º P} + \text{Média final do 3º P}}{3}$$

Anexo X – Certificado de participação: Programa FITescola

**Anexo XI – Certificado de participação: V Jornadas Científico-
Pedagógicas**

Anexo XII – Certificado de participação: VIII Oficina de Ideias em Educação Física

FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Avelar Brotero
ESCOLA SECUNDÁRIA - COIMBRA

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que GONÇALO FILIPE PEDRO SANTOS esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema “*A Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos*”.

O Diretor da FCDEF-UC


(Prof. Doutor António Figueiredo)

O Diretor da ESAB


(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 03 de abril de 2019



Anexo XIII – Certificado de participação: 8º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF)



Anexo XIV – Ficha I para averiguação da retenção de conhecimentos

Nome: _____

Ano/Turma: _____ **Data:** _____

1ª ficha de avaliação

Considerando as ações gímnicas do “salto entre mãos” e “salto de eixo” assinala com Verdadeiro (V) ou Falso (F) as seguintes afirmações:

1. Nos saltos de boque/plinto, a receção no solo é executada através da flexão dos membros inferiores. ____
2. Nos saltos de boque/plinto, devo realizar a chamada com os dois pés em simultâneo no trampolim. ____
3. No salto de eixo, as mãos devem ser colocadas no boque/plinto o mais próximo possível do trampolim. ____
4. No salto de eixo e entre mãos, existe uma extensão total do corpo antes do contacto das mãos no boque/plinto. ____
5. Os saltos no plinto apresentam três fases de voo. ____
6. Nos saltos de boque/plinto, os ombros devem estar ligeiramente mais elevados que a bacia para a transposição do aparelho. ____
7. Nos saltos descritos no enunciado, o olhar deve ser dirigido para a frente. ____

Anexo XV – Ficha II para averiguação da retenção de conhecimentos

Nome: _____

Ano/Turma: _____ Data: _____

2ª ficha de avaliação

1. Considerando os gestos técnico-táticos de “condução de bola” e “marcação”, assinala (Ⓐ) as afirmações corretas:

1.1. Durante o jogo, devo utilizar a marcação individual:

- a. Para marcar um adversário específico.
- b. Quando tenho a certeza que desarmo o adversário.
- c. Para marcar o adversário que aparece na minha zona de ação.
- d. Todas as anteriores estão erradas.

1.2. Em processo ofensivo, os jogadores com bola devem:

- a. Passar a bola rapidamente para um colega mais avançado no campo.
- b. Esperar que todos os companheiros de equipa subam no terreno de jogo.
- c. Progredir no terreno de jogo, se tiver espaço livre à sua frente.
- d. Todas as anteriores estão corretas.

1.3. A condução de bola serve para:

- a. Progredir no terreno de jogo.
- b. Manter a bola na nossa posse.
- c. Demorar mais tempo a atacar.
- d. Marcar golo o mais rápido possível.

1.4. Quais os tipos de marcação trabalhadas nas aulas de Educação Física?

- a. Marcação mista.
- b. Marcação individual.
- c. Marcação à zona.
- d. Alíneas B e C corretas.

1.5. A marcação _____ caracteriza-se por ocupar racionalmente o espaço, permitindo-me _____ rapidamente, de modo a _____ no processo ofensivo da equipa adversária:

- a. Individual; deslocar; cortar.
- b. À zona; deslocar; cortar.
- c. Individual; deslocar; intervir.
- d. À zona; deslocar; intervir.

1.6. Posso realizar a condução de bola com...

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

Anexo XVI – Ficha III para averiguação da retenção de conhecimentos

Nome: _____

Ano/Turma: _____ Data: _____

3ª ficha de avaliação

Considerando a ação motora do “lançamento na passada”, assinala com Verdadeiro (V) ou Falso (F) as seguintes afirmações:

1. O lançamento na passada é efetuado com dois apoios no chão. ____
2. Ao realizar o lançamento na passada, a coxa da perna mais próxima do cesto realiza uma flexão de 90°. ____
3. No lançamento na passada, posso realizar três apoios antes de lançar. ____
4. Existe uma flexão final do pulso da mão lançadora. ____
5. Quando realizo o lançamento pelo lado direito, a correta colocação dos apoios é esquerda-direita e elevação da coxa da perna direita. ____
6. Ao atacar o cesto pelo lado esquerdo, devo efetuar o lançamento com a mão esquerda. ____
7. Ao atacar o cesto pelo lado direito, devo efetuar o lançamento com a mão esquerda. ____
8. Quando realizo o lançamento pelo lado esquerdo, a correta colocação dos apoios é esquerda-direita e elevação da coxa da perna esquerda. ____

Anexo XVII – Exemplo de ficha para verificação dos FB transmitidos

Aprofundamento Tema / Problema		
9º F	Basquetebol	Data:
ALUNOS	FEEDBACK PEDAGÓGICO	
	Objetivo	Lançamento na passada
1	TODOS	
6		
13		
9		
12		
3	DESCRITIVO	
8		
10		
14		
16		
17		
19		
2	PRESCRITIVO	
4		
5		
7		
11		
15		
18		