

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Francisco Miguel Rocha Luís

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO,
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA COM
PRÉ-ESCOLAR BARTOLOMEU
PERESTRELO NO ANO LETIVO
2022/2023**

**COMPREENSÃO DO FEEDBACK EMITIDO PELO
PROFESSOR – UM PROJETO REALIZADO COM A
TURMA 3 DO 8º ANO DE ESCOLARIDADE, DA ESCOLA
BÁSICA COM PRÉ-ESCOLAR BARTOLOMEU
PERESTRELO**

Relatório de Estágio Pedagógico em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Doutora Elsa Silva e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

junho de 2023

Francisco Miguel Rocha Luís

2021185067



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO REALIZADO NA ESCOLA BÁSICA COM PRÉ-
ESCOLAR BARTOLOMEU PERESTRELO JUNTO DA TURMA 3 DO 8º ANO NO ANO
LETIVO 2022-2023**

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

**Orientadora: Professora Doutora
Elsa Maria Ferro Ribeiro da Silva**

COIMBRA

2023

III

Luís, F. (2023). Relatório de Estágio realizado na Escola Básica com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo no ano letivo 2022/2023. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Francisco Miguel Rocha Luís, aluno nº 2021185067 do MEEFEBS da FCDEF-UC, 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 artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 26 de junho de 2023

Francisco Miguel Rocha Luís

Agradecimentos

Desde sempre tive o privilégio de ter um apoio incondicional das pessoas mais importantes na minha vida, pai, mãe e irmão. Obrigado por caminharem sempre a meu lado e guiarem-me para atingir mais uma meta. Não esquecendo as demais pessoas que direta ou indiretamente apoiaram-me neste percurso, restantes familiares, amigos e professores.

Um agradecimento especial à minha namorada, por toda a disponibilidade e apoio total nas adversidades que sucederam ao longo do trajeto, esteve sempre presente e transmitiu-me carinho, motivação, um encorajamento constante, possibilitando que mantivesse o foco durante esta exigente etapa.

À Professora Cooperante da Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo, Paula Fagundes, por toda a paciência, predisposição em auxiliar e procurar oferecer-nos as melhores condições de trabalho e ensinamentos que contribuíram positivamente para a construção de um profissional docente capaz de atuar conscientemente. E por ter disponibilizado a sua turma 3 do 8º ano de escolaridade, para que pudesse efetuar a intervenção pedagógica, será sempre o meu querido 8º3. Muito obrigado.

A minha gratidão à Doutora Elsa Ribeiro Silva, pelo apoio demonstrado e orientação ao longo do MEEFEBS, mas especialmente ao longo deste ano de estágio, em que tivemos a possibilidade de adquirir uma parte da sabedoria proporcionada pela professora. Demonstrando uma disponibilidade, quer via online, mas essencialmente quando se deslocava à RAM. Especial agradecimento.

Aos meus colegas de Núcleo de Estágio, Gustavo Gonçalves e Sofia Ferreira, bem como a todos os professores do GDEF da Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo, pela partilha de conhecimento, vivências e ferramentas, que certamente potenciarão a minha intervenção futura.

Gostaria ainda de deixar uma nota de agradecimento aos restantes professores da Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo, em especial à professora Florinda Gomes, pela disponibilidade e predisposição em receber-me na sua direção de turma.

Resumo

O presente documento representa um marco importante no nosso percurso académico, definindo a conclusão do Estágio Pedagógico e conseqüentemente do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra.

O Estágio Curricular realizou-se na Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo – Região Autónoma da Madeira. Este, teve a duração de um ano letivo, através de uma prática pedagógica supervisionada, onde aplicamos os nossos conhecimentos teórico-práticos e habilidades pedagógicas. O facto de termos a possibilidade de atuar pedagogicamente em contexto real, tem uma relevância ímpar no nosso percurso enquanto futuros profissionais docentes. Esta intervenção pedagógica foi realizada na turma 3 do 8º ano de escolaridade, da Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo.

Este relatório tem como principal objetivo realizar uma apresentação do trabalho realizado neste Estágio Pedagógico, transparecendo as fragilidades, potencialidades, expectativas e sentimentos ao longo de toda esta jornada.

Ao longo do trabalho será utilizada bibliografia científica adequada aos parâmetros abordados. Estando este documento dividido em três grandes capítulos: contextualização da prática desenvolvida, análise reflexiva sobre a prática pedagógica e apresentação do tema-problema, intitulado: “Perceção cognitiva e prática dos alunos sobre o feedback dos professores –um projeto realizado com a turma 3 do 8º ano de escolaridade, da Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo”.

Em suma, foi efetuado um balanço final relativo ao Estágio Pedagógico, onde albergou todas as vivências, competências e aprendizagens decorridas desta etapa académica, que contribuirá para uma prática profissional mais capaz e eficiente.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Intervenção Pedagógica. Educação Física. Perceção.

Abstract

This document represents an important milestone in our academic path, defining the conclusion of the Teacher Training and, consequently, the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the University of Coimbra.

The Teacher Training took place at the Basic School with Preschool Bartolomeu Perestrelo – Autonomous Region of Madeira. This lasted for one academic year, through a supervised pedagogical practice, where we applied our theoretical-practical knowledge and pedagogical skills. The fact that we have the possibility to act pedagogically in a real context has a very crucial relevance for our path as teaching professionals. This pedagogical intervention was carried out in class 3 of the 8th grade, at Basic School with Preschool Bartolomeu Perestrelo.

The main objective of this report is to present all the work carried out in this Pedagogical Internship, showing all the weaknesses, strengths, expectations, and feelings.

Throughout the work scientific bibliography appropriate to the parameters addressed will be used. As this document is divided into three large chapters: contextualization of the developed practice, reflective analysis of the pedagogical practice and presentation of the problem-theme, entitled: “Students' cognitive and practical perception of teachers' feedback – a project carried out with Class 3 of 8th year of schooling, from Basic School with Pre-school Bartolomeu Perestrelo”.

In short, a final balance was made regarding the Pedagogical Internship, which housed all the experiences, skills and learning resulting from this academic stage, which will contribute to a more capable and efficient professional practice.

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

Sumário

Agradecimentos	VI
Resumo	VII
Abstract.....	VIII
Índice de Tabelas	XI
Lista de abreviaturas	XII
Lista de Apêndice	XIII
Lista de anexos.....	XIII
Introdução	14
CAPÍTULO I – Contextualização da prática desenvolvida.....	15
1. HISTÓRIA DE VIDA.....	15
2. Expetativas iniciais	15
3. Enquadramento do contexto	17
2.1 A escola e meio.....	17
2.2 Grupo disciplinar de educação física.....	18
2.3 Caraterização do Núcleo de estágio.....	18
2.4 Caracterização da turma	19
CAPÍTULO II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica	21
Área 1- Atividades Ensino e Aprendizagem	21
1. Planeamento	21
2. Realização	26
3. Avaliação.....	33
Área 2 – Organização e gestão escolar.....	39
1. Acompanhamento de cargo de assessoria de diretor de turma.....	39
2. Desporto escolar	41
Área 3 – Projetos e parcerias educativas.....	41
1. Atividade de basquetebol “3x3”.....	42

2. Duatlo Jovem.....	43
3. Caminhada pela Saúde	44
4. Outras atividades	46
5. Intervenção noutra ciclo de ensino.....	46
Área 4 – Atitude ético-profissional	48
CAPÍTULO III – Aprofundamento do tema problema.....	50
Referências Bibliográficas	70
Apêndices.....	72
Anexos.....	79

Índice de Tabelas

Tabela 1: Análise qualitativa do salto de encarpado de pernas afastadas.....	55
Tabela 2: Análise qualitativa do salto em extensão	58
Tabela 3: Análise qualitativa do salto engrupado	61
Tabela 4: Análise percentual da verbalização e execução de todos os feedback por género.....	63

Lista de abreviaturas

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EP- Estágio Pedagógico

IP – Intervenção Pedagógica

FB -*Feedback*

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

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

NE – Núcleo de Estágio

PASEO - Perfil Dos Alunos À Saída Da Escolaridade Obrigatória

PEA – Processo de ensino-aprendizagem

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UC – Universidade de Coimbra

UD – Unidade Didática

Lista de Apêndice

Apêndice 1: Ficha individual do aluno	73
Apêndice 2: Exemplo de um plano de aula	75
Apêndice 3: Grelha de avaliação formativa inicial (exemplo)	77
Apêndice 4: Grelha de avaliação formativa.....	78

Lista de anexos

Anexo 1: Planeamento anual - 1º período (exemplo)	81
Anexo 2: Grelha de avaliação sumativa (exemplo)	82
Anexo 3: Grelha da Autoavaliação	83
Anexo 4: Critérios de avaliação	84
Anexo 5: Critérios de avaliação para alunos com atestado médico.....	85
Anexo 6: Certificados	86

Introdução

O Relatório de Estágio Pedagógico (EP), integra um dos momentos de avaliação do EP, presente no 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra.

O presente documento, tem como principal finalidade, efetuar uma reflexão crítica, quanto ao nosso percurso no ano letivo 2022/2023 na Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo. Ao longo deste trajeto realizamos diversas atividades integradas na intervenção pedagógica (IP), bem como lecionamos aulas de Educação Física (EF) à turma 3 do 8º ano de escolaridade.

Este relatório apresenta as atividades desenvolvidas, bem como uma análise reflexiva da prática, de forma a constatar as maiores dificuldades sentidas, aspetos de melhoria e as potencialidades das mesmas. Esta análise, apresentará as diversas fases do planeamento do ensino, na condução de aprendizagem (realização) e na avaliação. Será ainda incluído as atividades escolares onde realizei coadjuvação, mais especificamente no núcleo de desporto escolar de badminton e na direção de turma – 8º3.

Além do que já foi referido anteriormente, será aprofundado o Tema-Problema, intitulado, “Compreensão do feedback emitido pelo professor – um Projeto realizado com a turma 3 do 8º ano de escolaridade, da Escola Básica com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo”.

Este documento caracteriza-se por ser um marco importante no nosso percurso académico, uma vez que reúne todo o trabalho desenvolvido ao longo do EP, que culminará em breve no título de Mestre em Ensino da Educação Física. Um percurso sinuoso e desafiante, mas que possibilitou uma evolução constante, não só em termos profissionais, como também pessoais e sociais, adquirindo diversas ferramentas e competências que se tornarão primordiais no futuro enquanto cidadão e profissional.

CAPÍTULO I – Contextualização da prática desenvolvida

1. História de vida

Desde muito cedo ingressei na prática de exercício físico, inicialmente apenas por lazer e posteriormente federado, acabando por experienciar diversas modalidades, como a natação, andebol, futebol, futsal e mais tarde o triatlo. A par destas experiências, ainda no secundário, tive a possibilidade de lecionar aulas de natação a diversas faixas etárias, como também de desempenhar funções como monitor de um campo de férias. Apesar de ter tido um vasto conjunto de atividades ao longo do meu percurso estudantil, os estudos nunca foram descurados, mantendo um constante aproveitamento escolar.

Todas estas vivências levaram-me a candidatar à Licenciatura em Educação Física e Desporto, na Universidade da Madeira. Ao longo desse trajeto foi tendo outras vivências relacionadas com a área do desporto e atividade física, nomeadamente na lecionação de aulas de grupo, natação, triatlo, despoletando a vontade de poder ter um papel mais ativo na transmissão de conhecimentos, partilha de vivências e contribuir para a construção de cidadãos do mundo. Assim, prossegui os estudos, via ensino, no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade de Coimbra.

O mestrado proporcionou-me um conjunto de ferramentas e vivências essenciais para o meu futuro enquanto profissional docente, com a certeza de que serei um cidadão mais capaz e consciente a atuar de acordo as exigências da profissão. Esta etapa da minha vida, permitiu-me ainda elevar diversas competências sociais, tais como a comunicação, trabalho em equipa, pensamento crítico e gestão do tempo.

2. Expetativas iniciais

Ao longo deste ano letivo, foi possível constatar que nunca caminhamos sozinhos, pois para que seja exequível atingir objetivos e de evoluirmos em diversas áreas de forma consciente e sustentada, é imprescindível que esse caminho seja realizado em cooperação e entreaajuda com os diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (PEA).

Este auxílio quer seja direta ou indiretamente, possibilitou aos alunos conhecimentos e ferramentas adequadas às suas expetativas, fragilidades e potencialidades, com o intuito de contribuir para o crescimento progressivo de um cidadão consciente a nível pessoal, social e ético.

É certo que ser professor de educação física não se resume somente a lecionar, existem inúmeras tarefas e encargos que colocam a profissão de professor cada vez mais burocrática. Ocorreram momentos ao longo do Estágio Pedagógico em que refletimos e questionámo-nos acerca do propósito de formação para agirmos profissionalmente enquanto docentes. Porém, estes pensamentos ocorreram escassas vezes, demonstrando que a persistência e o querer alcançar algo com que nos identificamos e nos completa, facilitou a nossa perspectiva, quanto ao percurso que tínhamos de ultrapassar. Acreditando que os obstáculos, devem fazer parte de qualquer caminhada, uma vez que nos possibilita tornarmos mais preparados, através do desenvolvimento de um conjunto de habilidades cruciais para a nossa vida. Outro fator, é a diferença que podemos proporcionar às crianças e adolescentes durante a sua formação escolar, pois o professor é mais do que um indivíduo que debita informação. O docente, é alguém que, além de oferecer aos alunos um conjunto de conteúdos e ferramentas, elevando-lhes o grau de autonomia, cooperação, entreajuda, também os orienta para os valores sociais imprescindíveis para que atuem adequadamente em sociedade.

Inicialmente, antes do primeiro impacto com a turma, o nível de nervosismo era elevado, uma vez que além de ser uma experiência totalmente nova, iríamos lecionar a uma turma de 8º ano de escolaridade, idade onde ocorrem diversas alterações morfológicas e sociais. Porém, rapidamente e após alguns minutos de diálogo e apresentação dos conteúdos iniciais da disciplina, apercebemo-nos que aquela inquietação se esfumou e rapidamente estabelecemos uma relação positiva com os alunos.

O facto da turma na qual lecionámos ser de 3º ciclo, levou a alguns constrangimentos numa fase inicial, uma vez que muitos alunos se encontravam com graves lacunas na parte cognitiva e motora, levando-nos a reajustar o planeamento e consequente realização, a fim de adequar o PEA às debilidades e potencialidades dos alunos.

Ao longo deste trajeto, procurámos que o papel do professor de educação física fosse ainda mais reconhecido, em toda a comunidade educativa. Para isso, planeámos e aplicámos atividades diversificadas, abrangendo diversas faixas etárias, com o intuito de atuar no sentido da promoção de boas práticas, apelando a temas pertinentes da nossa sociedade.

3. Enquadramento do contexto

3.1 A escola e meio

A instituição EB/PE Bartolomeu Perestrelo, inicialmente denominada de escola preparatória de Bartolomeu Perestrelo, teve a sua criação através da portaria 561 de 28 de setembro de 1972, ficando situada na Rua das Mercês – Funchal. Posteriormente transferida com termo provisório, para o edifício do Seminário Diocesano do Funchal, em 1976. Até o final da década de oitenta, teve anexo na Travessa do Nogueira e nos Louros, onde eram lecionados o 5º e 6º ano do ciclo preparatório.

Pela portaria nº 17/91 é fundada a Escola Básica e Secundária Bartolomeu Perestrelo e a partir do ano letivo de 1991/1992, iniciou a lecionação integral do 2º e 3º ciclos. A escola manteve-se no edifício diocesano do Funchal, até setembro de 2004, permuta para o edifício novo, situada na Rua Bartolomeu Perestrelo, freguesia do Imaculado Coração de Maria – Funchal.

Quase 20 anos depois, ocorreu uma nova fusão no quadro legal, a EB1/PE Imaculado Coração de Maria fundiu-se com a EB23 Bartolomeu Perestrelo, levando a que a instituição passasse a designar-se de EB123/PE Bartolomeu Perestrelo (Portaria 61/2013, de 19 de julho publicada no Joram nº95, I série).

Tal como já foi referido acima, a escola Bartolomeu Perestrelo foi alvo de algumas modificações nas suas instalações, fixando-se permanentemente no dia 6 de outubro de 2004, louvando o nome da rua, nome da escola.

A escola EB123/PE Bartolomeu Perestrelo, integra quatro ciclos de ensino, o pré-escolar, ensino básico, segundo e terceiro ciclo, abrangendo um total de 734 alunos distribuídos pelos quatro ciclos. Sendo 33 do pré-escolar, 121 do primeiro ciclo, 182 do segundo ciclo e 391 do terceiro ciclo.

Relativamente às instalações e facilidades existentes na instituição, serão abaixo apresentadas, por piso. Relativamente ao piso 0, situa-se o gabinete da escola saudável – bartolomeu ativa, o gabinete de EF. No piso 1, a reprografia, sala de estudo destinada aos alunos, cantina e o conselho executivo. No piso 2, a enfermaria, auditório, direção, secretaria e bar dos professores. No piso 3, a sala de educação musical, gabinete de matemática e ciências da natureza e o gabinete de educação musical. Por fim, no piso 4 encontra-se o gabinete de inglês, português e o laboratório.

3.2 Grupo disciplinar de educação física

Na Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo, integram o Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), catorze professores, quatro do sexo feminino e dez do sexo masculino. Dos professores que fazem parte do quadro da escola, dois desempenham funções como coordenadores do 2º e 3º ciclos, um como coordenador do desporto escolar, um diretor de instalações e um orientador do núcleo de estágio. O núcleo de estágio (NE) foi composto por dois alunos, um do sexo feminino e um do sexo masculino, do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra.

Ao longo do ano letivo 2022/2023, tivemos a possibilidade de experienciar estratégias e modelos de trabalho distintos, adquirindo ferramentas preponderantes para o nosso crescimento. O facto de necessitarmos de observar semanalmente um professor do núcleo e mensalmente um professor do grupo de educação física, possibilitou visualizarmos as especificidades de cada professor, os seus métodos de trabalho, as estratégias utilizadas, rotinas de aula, com vista a aprimorar a nossa intervenção pedagógica no futuro enquanto profissional docente. Outro ponto positivo, foi o trabalho de cooperação que ocorreu ao longo do ano letivo, entre os colegas estagiários, essencialmente com a colega estagiária da Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo, onde desenvolvemos um conjunto de projetos e atividades para toda a comunidade educativa, que culminou num crescimento mútuo a diversos níveis, pessoal, profissional, social e ético.

3.3 Caracterização do Núcleo de estágio

Após finalizado o primeiro ano do MEEFEBS, rececionámos a lista, onde integrava a escola onde desempenharíamos funções. O nosso NE foi constituído por dois elementos, um do sexo feminino e um do sexo masculino.

O facto de eu e a minha colega já nos conhecermos, uma vez que realizámos a licenciatura na mesma instituição, Universidade da Madeira, veio a revelar-se um elemento primordial para os desafios propostos ao longo do EP. Ao longo deste percurso apresentamos uma entajuda, cooperação, capacidade de adaptabilidade, troca de ideias, com o intuito de potenciar o mais possível as atividades e projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Procurámos ainda, estabelecer uma ligação com o outro colega da

Escola Francisco Franco, mais especificamente na identificação e interpretação das maiores dificuldades no planeamento e execução do plano de aula e como poderíamos potenciá-lo.

Ao longo do ano letivo, desenvolvemos diversas atividades que mobilizaram toda a comunidade educativa, apelando a diversos temas da nossa sociedade e que necessitam ser abordados e refletidos. Efetuamos a organização e respetiva aplicação de três projetos, o torneio de basquetebol 3x3, que foi destinado a todos os alunos da Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo, o Duetlo Jovem, atividade final integrada no projeto da Olimpíada Sustentada, destinada às nossas duas turmas e a Caminhada pela Saúde, que teve como público, toda a comunidade educativa.

Todas estas atividades só foram passíveis de serem realizadas, devido à cooperação existente entre nós, estagiários, Professora Cooperante, Orientadora da Faculdade e a nossa capacidade de comprometimento, responsabilidade, empenho e união demonstradas no decorrer desta caminhada, competências fulcrais para traçar um caminho de sucesso.

3.4 Caracterização da turma

A turma que tivemos a nosso cargo, era composta inicialmente por 21 alunos, dos quais treze do sexo feminino e oito do sexo masculino, contudo ainda nas primeiras aulas foi-nos informado que um aluno solicitou transferência para outra instalação de ensino, passando a vinte alunos, treze alunos do sexo feminino e sete alunos do sexo masculino.

De forma a conhecermos melhor a nossa turma e conseguirmos estruturar de forma mais coerente o planeamento anual, na primeira aula do ano letivo foi aplicada uma “Ficha Individual do Aluno” (Apêndice 1). A fim de reunir um conjunto de dados relativo a algumas especificidades dos alunos da turma 3 do 8º ano de escolaridade, auxiliando na planificação do ano letivo 2022/2023.

Após análise dos dados obtidos, a turma não integrou nenhum aluno com necessidades educativas especiais. Relativamente a problemas de saúde, duas alunas apresentavam problemas respiratórios, uma aluna sofria de enxaquecas, uma aluna com problemas cardíacos e ainda uma aluna com a ocorrência de episódios de epilepsia de ausência, pelo que tomamos as devidas precauções quer no planeamento das unidades didáticas, ajustando os períodos de maior intensidade com intervalos. No decorrer das

aulas, foi ainda tido em consideração, em dias de maior calor, efetuar mais paragens para que os alunos se hidratassem e recuperassem a frequência cardíaca. Foi ainda solicitado, que os alunos fizessem-se acompanhar de um boné e uma garrafa de água, de modo a mitigar o tempo despendido em transições entre tarefas.

A maioria dos alunos da turma residia no concelho do Funchal, à exceção de dois alunos, que habitavam nos concelhos vizinhos. O transporte dos mesmos até à escola era efetuado maioritariamente através de transporte particular, totalizando 16 alunos, sendo que 5 destes deslocavam-se também “a pé” ou em transporte público. De transporte público, eram 6 alunos, contudo somente 2 destes utilizavam diariamente este meio de transporte até à instituição de ensino, os restantes, intercalavam com ida “a pé” e transporte particular. Por fim, a ida “a pé” era utilizada por 3 alunos para se deslocar até à escola, embora só um destes realizava-a regularmente, enquanto os outros dois alunos utilizavam o transporte público e particular. Estas informações foram importantes, de modo a percebermos a viabilidade de incutir nos alunos das nossas turmas, hábitos sustentáveis, nomeadamente na utilização de meios de transporte sustentáveis.

Relativamente às modalidades que os alunos apresentaram maior motivação e predisposição para a prática, nas modalidades coletivas, nomeadamente futsal, voleibol e nos desportos individuais, a dança. Após realizar as avaliações formativas iniciais, verificámos a necessidade de realizar um planeamento tendo em consideração os grupos de nível presente na turma. Optámos por realizar dois grupos, uma vez que havia uma clara distinção de nível de execução na maioria das unidades didáticas. Com isso, foi-nos possível efetuar um planeamento, com vista a estruturar o PEA integrando estratégias específicas que promovessem a diferenciação pedagógica e conseqüentemente a evolução e aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica

A análise é efetuada tendo em consideração, quatro grandes áreas: Área 1, atividade de ensino e aprendizagem, Área 2 – atividades de organização e gestão escolar, Área 3 – projetos e parcerias educativas e Área 4 – atitude ético-profissional.

Na Área 1 iremos considerar 3 níveis: planeamento, realização e avaliação. Relativamente ao planeamento, este engloba o Plano Anual (Planificação a longo prazo), as Unidades Didáticas (Planificação a médio prazo) e o Plano de aula (Planificação a curto prazo). Havendo uma correlação com as quatro dimensões pedagógicas: instrução, gestão, clima, disciplina e decisões de ajustamento. Por fim, relativo à avaliação apresenta a avaliação formativa inicial/diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Área 1- Atividades Ensino e Aprendizagem

1. Planeamento

A planificação assume um papel preponderante no ensino, uma vez que permite ao professor efetuar uma relação entre o programa da disciplina e os alunos, ou seja, o que está previsto ensinar e a aprendizagem em contexto de aula (Lusignan & Goupil, 1993, citado por Silva & Lopes, 2018).

Durante o planeamento do PEA, as decisões pedagógicas tomadas pelo professor, tem repercussões diretas na aprendizagem dos alunos. Assim, é crucial que o docente realize um planeamento devidamente estruturado e adequado às especificidades da turma, mas passível de ser modificado ao longo do processo, a fim de ir ao encontro das debilidades e potencialidades da turma.

Segundo (Bratman, 1987, citado por Santos, 2016), existem duas razões que fundamentam a necessidade de o ser humano planificar com antecedência, as suas atividades. Primeiramente, atuar como um ser racional, havendo por isso a necessidade de questionar-se acerca do que faz, coordenar as suas atividades com os restantes colegas, porque vivemos em sociedade e temos de saber agir como tal. Por outro lado, a planificação orienta as pessoas no seu cotidiano, apoiando na resolução de problemas e permitindo uma reflexão sobre os seus atos.

Assim sendo, perante todas as valências já mencionadas, quer em termos pessoais, profissionais, e cognitivos, constatámos que a planificação define-se como um elemento primordial no PEA, influenciando todas as dimensões pedagógicas e consequentemente o normal funcionamento do processo educativo, tornando-se imprescindível que a planificação se integre na ordem de trabalhos de qualquer docente, seja numa fase inicial do ano letivo, anterior a uma unidade didática ou matéria, seja numa fase mais avançada do PEA.

Para que seja possível estabelecer um termo de comparação entre o ensino e a aprendizagem em contexto de aula, é fulcral que exista diferentes tipos de planificação (Ribeiro & Ribeiro, 1989 citado por Silva & Lopes, 2018). Como por exemplo, a planificação a curto prazo (plano de aula), a médio prazo (unidade didática) e a longo prazo (planeamento anual).

1.1 Planeamento anual

Este tipo de planificação caracteriza-se por exigir o cálculo do número de tempos letivos disponíveis em cada período ou semestre, com vista à lecionação dos conteúdos programáticos, ou seja, unidades didáticas distintas. O professor realiza a distribuição dos conteúdos programáticos pelos tempos letivos, devendo contabilizar as aulas destinadas para avaliação formativa inicial e final, bem como saídas para visitas de estudo ou ações de sensibilização, a fim de ter uma previsão mais próxima da realidade e assim ser capaz de abordar os conteúdos de cada unidade didática (Anexo 1).

Contudo, importa referir que o planeamento não assume um papel fixo. Ou seja, o nosso plano anual, por exemplo, sofreu algumas alterações no decorrer do ano letivo, com o intuito de ir ao encontro das expectativas, fragilidades e potencialidades dos alunos, disponibilizando por exemplo maior número de tempos letivos em algumas unidades didáticas que os alunos demonstravam maiores dificuldades.

1.2 Unidade didática

Este tipo de planificação é mais detalhado que o anterior, uma vez que conduz o professor a decisões relacionadas com a organização de uma determinada matéria ou de um conjunto de aulas. Esta planificação a médio prazo é efetuada para diferentes unidades de ensino ou unidades didáticas (UD) da disciplina e corresponde ao número de aulas que o docente reservou na planificação anual, com vista a lecionação dos diversos conteúdos. Este tipo de planificação alberga tudo um conjunto de decisões pedagógicas, como os objetivos a atingir pelos alunos, estratégias e atividades de aprendizagem, recursos utilizados e formas de avaliação

Tal como na planificação anual, surgiram algumas questões no momento de planear as unidades didáticas, nomeadamente analisar de que forma é que poderíamos estruturar os conteúdos, a fim de ir ao encontro das fragilidades dos diversos alunos da turma ou se as aulas destinadas para o desenvolvimento de um determinado conteúdo programático ou unidade de ensino seria suficiente para consolidar conteúdos. Que tipo de estratégias poderíamos utilizar para as matérias menos motivantes para os alunos se tornassem em momentos de realização, satisfação e sucesso escolar e pessoal. Estes serão alguns dos questionamentos que surgirão no decorrer da nossa carreira docente, independentemente dos anos de lecionação. Sendo por isso, crucial que o professor seja um indivíduo com uma capacidade de adaptação e persistência singulares, no sentido do seu desenvolvimento, mas igualmente na evolução pessoal, cognitiva, física e social dos seus alunos.

Porém ao longo deste processo, os debates e reflexões críticas com os nossos colegas de estágio e professora cooperante, foram momentos primordiais para um desenvolvimento de cada UD mais eficiente e com o intuito de dar resposta às reais necessidades dos intervenientes no PEA.

Como já foi referido anteriormente, as planificações não são parâmetros estáticos, ou seja, é preponderante e esperado que ocorra alterações, pois só assim verifica-se que ocorreu uma visualização e identificação de erros, com o intuito de potenciar a ação dos alunos. Assim, após o planeamento, realização e conseqüente avaliação do primeiro período, optamos por abdicar de um modelo global de aplicação dos conteúdos técnico-táticos e aplicar um modelo mais analítico, com o objetivo de oferecer mais prática e identificar as fragilidades e potencialidades dos alunos, efetuando posteriormente uma

mudança para o global, a fim de conduzir os alunos para ambientes com maior grau de imprevisibilidade, resolução de problemas e tomada de decisão.

Contudo, e sabendo dos grupos de níveis de turma, enquanto num grupo, numa fase mais avançada fomos estruturando atividades sobre formas jogadas, situações de jogo reduzido ou formal, noutra, foi necessário continuar a desenvolver atividades analíticas dado as grandes lacunas identificadas. Todas as estratégias implementadas em cada modalidade tiveram sempre por objetivo realizar diferenciação pedagógica e adotar às capacidades dos alunos. Foram igualmente tidas em consideração, para a estruturação das UD's o documento do perfil do aluno (PASEO) desenvolvendo várias competências e valores nos mesmos.

1.3 Planos de aula

Após a planificação a médio prazo (Unidades Didáticas), segue-se a distribuição das metas e das atividades de aprendizagem e avaliação pelos tempos letivos estipulados para cada unidade de ensino. O plano de aula, subdivide-se em três momentos: parte inicial, fundamental e final.

O plano de aula deve funcionar como um guia de orientação, uma vez que é neste documento que são estabelecidas as estratégias e meios da atuação docente. Caracteriza-se por orientar a prática, tendo por base os objetivos previamente delineados. Este deve assumir uma ordem sequencial progressiva, por norma complexificar as atividades à medida que avançamos na aula.

Assim, é fundamental que se respeite várias etapas, de modo a cumprir com uma sequência lógica dos conteúdos a apresentar, não descorrendo passos que possam colocar em causa a aprendizagem dos alunos. Desse modo, não adianta que o professor efetue previsões, sem antes averiguar o meio envolvente, nomeadamente em recursos humanos e materiais existentes na instituição, mas essencialmente nas fragilidades e capacidades dos alunos (Libâneo, 2013).

O documento caracteriza-se por ser uma especificação da UD, visto que as unidades previstas em termos globais, são agora especificados para uma situação didática real. Por esse motivo, esta tarefa é indispensável, visto que além de orientar a intervenção pedagógica do docente, possibilita efetuar revisões e aprimorar os seus planeamentos,

contribuindo para uma IP mais eficiente e conseqüentemente favorecendo o desenvolvimento dos alunos (Libâneo, 2013).

Para que fosse possível ter uma intervenção pedagógica o mais eficiente possível, adotamos o modelo de plano de aula utilizado na unidade curricular de Didática da Educação Física I e II, do ano transato. Apresentando-se em três grandes partes: corpo principal, onde colocávamos a informação prática pedagógica, parte inicial, fundamental e final da aula. Integrava ainda um conjunto de parâmetros, para mais fácil atuar pedagogicamente: tempo (total e parcial), objetivos específicos, componentes críticas, critérios de êxito e os comportamentos esperados (Apêndice 2).

O plano de aula incluí, um cabeçalho com informações relacionadas com a aula, desde: a identificação da turma e do professor, do espaço onde decorre a aula, o nome e número da UD a abordar, bem como o local, data e hora. É incluído ainda, os objetivos da aula, a função didática, os recursos materiais previstos a ser utilizados, número de alunos previstos para a prática e dispensados (Apêndice 2).

Passando à estrutura da aula, esta encontra-se subdividida em três partes: inicial, fundamental e final. A parte inicial engloba o aquecimento, bem como uma preleção inicial, onde integramos os objetivos de cada aula, efetuando uma pequena recapitulação da aula anterior e um questionamento aos alunos, de modo a apurar o grau de retenção e de transfere de conhecimentos por parte dos alunos, aproveitando ainda para apresentar o seguimento da restante aula. Na parte do aquecimento, o objetivo é elevar os níveis de temperatura corporal, preparando as principais articulações para a prática, tendo em consideração as especificidades de cada modalidade e os objetivos que pretendemos para cada aula. Em algumas ocasiões do processo de ensino-aprendizagem, será benéfico realizar um aquecimento mais geral, porém noutros momentos pode ser pertinente ir ao encontro dos objetivos específicos da aula, favorecendo a prática dos alunos e rentabilizando o tempo destinado à prática.

A parte fundamental da aula, caracteriza-se por ser a fase da aula onde devemos dedicar mais atenção, uma vez que integra os exercícios que devem ir ao encontro dos objetivos principais da aula e da função didática. Nesse sentido, é fulcral que se trabalhe a fim de exercitar e desenvolver as capacidades dos alunos, tendo por base as suas fragilidades e potencialidades.

Já na parte final da aula, dedicado ao momento de retorno à calma, onde em consonância com os alunos, efetuamos o balanço da aula, identificando as maiores dificuldades sentidas ao longo da aula, a fim de realizar os devidos ajustes para as aulas seguintes. Nesta fase da aula, é importante incluir exercícios lúdicos, que promovam o espírito de grupo e cooperação, de forma a potenciar a cumplicidade entre os intervenientes na aula professor/aluno e aluno/aluno, preponderante para uma prática fluída e promotora de aprendizagem, contribuindo para um clima de aula positivo.

Em resumo, o plano de aula assume um papel importante no PEA, procurando uma prática fluída, com tempos de transição curtos, focando nos aspetos mais importantes das ações, com o intuito de elevar os índices de empenho motor dos alunos, rentabilizando os recursos materiais e espaciais, culminando na aprendizagem dos alunos.

2. Realização

A realização representa o momento desde o planeamento e estruturação do PEA até ao momento de execução. Nesta fase do PEA é crucial que se utilize estratégias de intervenção pedagógica diversificadas, com o intuito de suportar todas as necessidades e potencialidades existentes na turma, de forma a culminar num processo em que o aluno seja o elemento no centro da sua aprendizagem.

É fundamental que o professor adote uma posição dinâmica ao longo do processo, ciente de que o planeamento não deve ser um processo estático, podendo ser modificado. Assim, é fulcral que este tenha uma capacidade de adaptabilidade capaz para adequar o processo às necessidades que vão surgindo nesta fase. Aqui, surgem as dimensões pedagógicas: instrução, gestão, clima e disciplina, no sentido de auxiliar numa reflexão e questionamento posterior a cada aula, com o objetivo de efetuar as alterações necessárias, a fim de potenciar a intervenção pedagógica seguinte.

2.1 Instrução

São incorporadas nesta dimensão diversas estratégias pedagógicas, que possibilitam transmitir conteúdos fundamentais para uma progressão constante dos alunos, quando bem estruturadas e aplicadas. Esta caracteriza-se por efetuar a apresentação

e comunicação dos aspetos mais importantes para a aula, a demonstração, feedback, bem como questionamento.

Existem diversos momentos que podemos atribuir maior preponderância para que uma aula decorra de forma fluída e que potencie a aprendizagem. Nesse sentido, a preleção quando efetuada de forma adequada e concisa, permite que os alunos compreendam o que necessitam de realizar para cada tarefa, evitando constrangimentos no decorrer da aula. Neste momento, torna-se crucial assegurar que todos visualizem o pretendido e do mesmo ângulo de visão. Assim, é fundamental que mantenhamos a turma no nosso campo de visão, de forma a supervisionar os alunos. Após este momento, poderemos optar por realizar um pequeno questionamento, a fim de averiguar se os alunos compreenderam o que era pretendido.

Ao longo do PEA, foi necessário realizar adaptações e encontrar novas estratégias, de maneira que os alunos se mantivessem motivados e predispostos para a prática. Inicialmente, quando efetuávamos a preleção inicial, não solicitávamos que os alunos se sentassem, porém foi nítido que os níveis de atenção eram completamente distintos, para melhor, quando os alunos se sentavam a ouvir a informação. Constatámos a pertinência desta estratégia, não só pela revelação de maior capacidade de retenção da informação, mas também facilitando na apresentação audiovisual de conteúdos relacionados com a prática.

Para que a fase inicial de preleção decorra de forma fluída, devemos efetuar um planeamento precoce, de modo que possamos realizar uma apresentação clara, breve, concisa, sendo de fácil entendimento por parte dos alunos. É ainda nesta fase que incluímos os objetivos da aula, interligando os conteúdos abordados anteriormente com os recentes, de modo a situar os alunos relativo à fase do PEA que nos encontramos. Podendo igualmente incluir como dividiremos a turma para as tarefas seguintes. Na preleção final, devemos realizar um balanço da aula, em conjunto com a turma, acompanhado de um pequeno questionamento, de maneira a verificar o grau de compreensão e retenção da informação abordada. Por fim, perspetivar a aula seguinte, de maneira a contextualizar e preparar os alunos para a aula.

Relativamente à demonstração, esta foi sempre uma aliada da instrução, permitindo ao aluno conciliar a informação auditiva com a prática, favorecendo a compreensão das matérias previstas.

A utilização da demonstração ou de um modelo que auxilie a aprendizagem de uma habilidade motora, tem suporte na teoria apresentada por Bandura (1969, 1977). Onde este, subdividiu a aprendizagem por observação em quatro processos (Tonello & Pellegrini, 1998):

- A atenção define o que é observado e qual o conteúdo que é extraído da ação do executante;
- A retenção envolve a transformação e reorganização da informação proporcionada ao longo da ação;
- Execução da ação, que integra o transfere da representação na memória para a ação prática;
- A motivação, envolvendo o estímulo para execução da ação previamente delineada e representada na memória.

De acordo com (Schmidt, 1991, citado por Tonello & Pellegrini, 1998), é crucial que o professor realize uma instrução aliada com a demonstração, através de meios audiovisuais ou com uma execução prática, utilizando um elemento da turma, no sentido de apresentar a ação pretendida. Nesse sentido, o mesmo deve garantir a atenção dos alunos para os aspectos críticos do movimento, alternando os períodos de prática com demonstração, a fim de possibilitar que os alunos recuperem e mantenham bem presente os aspectos que necessitam de aprimorar, reforçando essa informação.

Relativamente ao feedback (FB), este assume um papel preponderante para aperfeiçoar a execução do aluno. Porém, importa referenciar que foi das técnicas de intervenção pedagógica que apresentamos maior dificuldade em especificar, com o intuito de ir ao encontro das fragilidades e potencialidades dos alunos. Numa fase inicial, quanto à forma, diversificamos entre descritivos e prescritivos, com o objetivo de retificar e ajustar a ação do aluno. Contudo, constatamos fragilidades em indicar informações de retorno, que possibilitassem a reflexão e o questionamento, potenciando dessa forma a autonomia do aluno. Uma das estratégias que aplicamos foi, após observar as maiores fragilidades e potencialidades dos alunos, analisamos de que forma poderíamos colmatar esta debilidade e proporcionar aos alunos um PEA diversificado e adequado às especificidades da turma, levando possíveis feedback que poderíamos indicar, tendo em consideração as necessidades de cada aluno. Um exemplo, foi na UD de ginástica de aparelhos, onde após as duas primeiras aulas da matéria, foi possível realizar uma pequena avaliação geral da turma e reunirmos um conjunto de feedback para que pudéssemos

aplicar em aula. Após as primeiras aulas, onde optamos por adotar esta estratégia, o que se veio a revelar benéfico para todos os intervenientes no PEA.

Por fim, o questionamento representa um importante elemento para auxiliar numa intervenção pedagógica promotora de aprendizagem. Este momento caracteriza-se por realizar efetuar uma ligação com as aulas anteriores e perspetivar as seguintes, de forma a contextualizar os alunos quanto aos conteúdos seguintes a abordar. Este foi utilizado maioritariamente na preleção inicial e final, porém quando verificávamos alguns comportamentos de desvio em momentos de instrução, optávamos por realizar questionamento, de maneira a assegurar que os alunos se mantinham dentro dos objetivos da aula. Solicitando somente no final da questão, o aluno que haveria de responder à questão. Em outras ocasiões, e devido a uma participação dos alunos, solicitávamos aos alunos que demonstravam interesse em participar. Com a aplicação desta estratégia, verificámos que os comportamentos de desvio em momentos de instrução e preleção eram significativamente mais reduzidos, favorecendo uma preleção breve e concisa, transferindo rapidamente os alunos para a prática, mas sem antes verificar se todos os alunos compreendiam o solicitado.

2.2 Gestão

A dimensão gestão, caracteriza-se por albergar todas as ações e estratégias, no sentido de contribuir para a construção e preservação de um meio de aprendizagem eficiente e promotor de aprendizagem, que necessita de conhecimento quanto aos conteúdos a abordar e na capacidade de relacioná-los com outros, noção espacial e temporal, concentração, bem como organização de todos os intervenientes.

De acordo com (Brophy, 2011, citado por Reina & Silva, 2020), a gestão de aula efetuada pelo docente, integra todas as ações mobilizadas no sentido de otimizar o ambiente de aprendizagem. Ações como a estruturação de regras, manutenção da atenção e concentração, motivação, organização do espaço de aula, controlo do tempo, domínio do conteúdo, bem como as estratégias pedagógicas devem ir ao encontro das especificidades do conteúdo abordado e da própria turma.

Todas elas, tem como principal objetivo proporcionar o melhor ensino e mais significativa aprendizagem, de modo que o aluno atinja o êxito no PEA. Assim,

verificamos que existe uma intrínseca relação entre este êxito e a dimensão pedagógica gestão (Reina & Silva, 2020).

Quando planeamos uma aula, em termos de organização, temos de ter em consideração alguns fatores, quer dos exercícios, quer da divisão da turma. Quanto aos exercícios, devemos seleccioná-los, de forma a permitir uma transição entre tarefas eficiente, elevando o empenho motor dos alunos. Relativamente à divisão da turma, poderemos optar por efetuar grupos de nível, ou integrando diferentes níveis, com o intuito de promover uma cooperação entre os intervenientes. Esta divisão, pode ser efetuada numa fase inicial da aula, aproveitando o tempo despendido na parte inicial da aula. O professor deve posicionar-se adequadamente no espaço de aula, de modo a favorecer uma supervisão da turma e indicação de feedback mais efetiva.

Além da importância de optarmos por definir grupos de nível, importa adequar as EP a cada aluno, pois estes apresentam diferentes níveis de compreensão e execução, sendo por isso crucial que o professor adote modelos centrados no aprendiz. Uma vez que as competências relacionadas com a gestão de aula, devem ir ao encontro das reais necessidades dos alunos e não apenas controlar os comportamentos, a fim de garantir a transmissão correta do conteúdo (Junior & Filgueiras, 2009).

Todas as estratégias aplicadas durante o PEA, devem ter como objetivo principal efetuar uma positiva gestão do tempo de aula, a fim de contribuir para uma rentabilização de todos os recursos disponíveis e promover transições entre exercícios mais fluídas e conseqüentemente elevar o tempo destinado à prática, preponderante para uma aprendizagem mais duradoura.

Durante as aulas, procurámos rentabilizar ao máximo o tempo destinado à prática, seleccionando as estratégias que identificamos como as mais adequadas para cada turma. Na preleção inicial das aulas, procurávamos efetuar a divisão da turma para as tarefas seguintes, o que favorecia as instruções seguintes. Em momentos de transição entre tarefas, os alunos disponham de cinco segundos para se deslocarem até nós, após ouvirem o sinal sonoro. Relativamente a tarefas de organização e arrumação do material, solicitamos o auxílio dos alunos. Foi ainda crucial em algumas unidades didáticas efetuar grupos de nível, adaptando os exercícios às fragilidades e potencialidades de cada um, promovendo um desenvolvimento equiparado de todos os alunos.

Ao longo do PEA, foram vários os alunos que não realizaram a prática, essencialmente por dispensa médica. Foi necessário elaborar um conjunto de atividades, de forma a mantê-los dentro dos objetivos das aulas. Optámos por realizar fichas tarefa, de acordo os conteúdos abordados, diversificando entre teóricas, teórico-práticas e em alguns momentos práticos, onde solicitámos o auxílio dos alunos em tarefas de controlo e segurança da aula, quer seja como árbitro nos jogos desportivos coletivos ou auxiliando nas unidades didáticas de ginástica, realizando ajuda. Procurámos variar as funções e tarefas, com o intuito de manter os alunos predispostos e motivados para adquirir conteúdos da matéria abordada.

2.3 Clima/disciplina

Esta dimensão relaciona-se com o incentivo de um clima positivo de aula, através da relação e entreaajuda entre os intervenientes no PEA, professor/aluno e aluno/aluno, a fim de contribuir para um crescimento recíproco e progressivo.

Como refere (Gaies, 1980, citado por Martinelli, Zúñiga & Alves, 2022), o espaço de aula caracteriza-se por ser um local onde se concentram muitas vontades e propósitos de aprendizagem a serem alcançados por ambos os intervenientes no PEA. Esse meio de aprendizagem, apresenta uma complexidade e dinâmica fundamentais, que necessita de ser compreendida e analisada, a fim de adequar às necessidades dos alunos e possibilitar um positivo desempenho escolar dos alunos.

Para que garantíssemos um PEA mais eficiente, mantendo-os motivados e dentro da tarefa, foi necessário ter em consideração alguns fatores relacionados com a prática. Cada aluno apresentava preferências e expetativas distintas, sendo por isso fulcral proporcionar atividades lúdicas naquelas UD que os alunos não demonstravam níveis de motivação significativos. Optámos por realizá-los na parte inicial ou final da aula, de maneira a elevar os níveis de motivação dos alunos para as tarefas seguintes, aspeto que veio a tornar-se preponderante, uma vez que verificámos um maior comprometimento nas matérias. Outro fator, foi ter solicitado a alguns alunos que apresentavam comportamentos de desvio, que realizassem a demonstração das tarefas, veio a revelar-se fulcral, uma vez que passaram a ter um papel ativo no processo, favorecendo uma mudança da sua posição na aula, indo ao encontro dos objetivos da mesma.

Outro fator que importa ter em consideração, é o meio envolvente em que a escola se encontra inserida. Pois, segundo (Costa, 2010, citado por Miranda, Bertagna & Freitas, 2019), o clima da escola pode ser direta ou indiretamente influenciado pelas vivências exteriores à escola, nomeadamente pelo seio familiar. Assim, é fundamental que a instituição estabeleça uma relação próxima com o meio exterior, com o intuito de encaminhar todos os comportamentos de desvio para práticas adequadas e promotoras do desenvolvimento integral do aluno.

As premissas propostas por (Lee, Bryk & Smith, 1993, citado por Miranda, Bertagna & Freitas, 2019), para avaliação da eficiência das escolas quanto ao clima escolar são: o envolvimento por parte dos pais na aprendizagem dos seus filhos; força de ligação entre escola-família, com o intuito de formar uma comunidade educativa prática em torno da escola e por fim o relacionamento positivo entre os intervenientes no PEA, professores e alunos.

No seguimento, o professor é muito mais do que uma pessoa a transmitir conteúdos e solicitar que os alunos os executem. O professor, deve demonstrar-se disponível e atento às necessidades dos alunos, a fim de ser possível criar uma relação de proximidade, e assim possamos intervir com maior eficiência. Porém, importa que esta proximidade seja de maneira controlada, para que não afete uma adequada e justa IP perante todos os alunos.

Ao longo do ano letivo, foi visível que a relação que estabelecemos com os alunos da turma foi diferenciada, tendo em consideração as especificidades de cada aluno, mas imprescindível para que fosse possível fomentar um clima de aula positivo. Em algumas aulas e ao visualizarmos que os alunos apresentavam pouca motivação para a prática, efetuamos algumas decisões de ajustamento, incluindo ou retirando algum exercício, de modo que pudéssemos contrariar o sucedido. Constatámos que foi crucial agir no momento e não somente equacionar uma possível mudança, para contribuir para um clima de aula mais dinâmico e positivo.

Tratando-se de uma turma de terceiro ciclo, os comportamentos de desvio sucediam-se com alguma frequência. Foi por isso importante, reforçar ao longo de todo o ano letivo, as normas da disciplina e por vezes de como agir em sociedade. Em algumas aulas houve a necessidade de colocar alunos fora da prática, por comportamentos inapropriados. Nestes casos, foi imprescindível que manter o procedimento igual para

todos os alunos, a fim de salvaguardar a nossa posição e a respetiva perceção dos alunos, quanto a esses acontecimentos.

3. Avaliação

A avaliação não pretende classificar o aluno, mas diagnosticá-lo relativo ao seu desempenho, levando a decisões pedagógicas, com o intuito de garantir uma progressão dos alunos no PEA. “Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções.” Sendo por isso um elemento fulcral no PEA, devido à sua pertinência em recolher dados em relação aos alunos, possibilitando um ajustamento no planeamento, culminando na aprendizagem dos mesmos (Hoffmann, 1997, citado por Datrino & Datrino & Meireles).

É fundamental a inclusão deste processo, uma vez que proporciona a todos os intervenientes no PEA, professor e alunos, dados referentes à sua execução, sendo possível identificar as maiores debilidades, capacidades e expectativas da aprendizagem e definir novas prioridades, estratégias e desafios (Carvalho, 2017).

Contudo, ao longo do PEA enfrentamos problemas práticos, resultantes de fatores como: perceção acerca de quando é que o docente deve efetuar a avaliação, se em todas as aulas, se através de caráter formal, apenas no findar de cada UD ou no findar de um período ou semestre? O que é que o professor pretende avaliar? Alberga todos os objetivos no momento de avaliar? O grau de dificuldade das tarefas, tem em consideração as características da turma? Em que moldes se processa a avaliação? Os participantes no processo, é exclusividade dos professores, ou existe uma parceria com os alunos? Estas são algumas das questões levantadas e que condicionam a ação do professor, sendo imprescindível que o docente efetue um planeamento perspicaz, com o intuito de potenciar este processo, ao invés de trazer constrangimentos para o PEA.

De facto, estes fatores condicionam a forma como ensinamos e se o erro integra uma fase inerente à aprendizagem, é importante que o docente seja capaz de identificar e garantir uma gestão adequada dos erros e definir a sua transposição como objetivos a atingir. Assim sendo, a avaliação define-se pela importância de perceber o erro existente e atuar prontamente, de forma a atuar e mitigar as consequências do erro, para que seja possível uma evolução do aluno (Carvalho, 2017).

3.1 Avaliação formativa inicial

A avaliação formativa caracteriza-se por assumir um caráter contínuo e sistemático, tendo como principal função diagnosticar, possibilitando a todos os intervenientes no PEA: professor, aluno, encarregado de educação, como as demais entidades legalmente autorizadas, obtenham informação relativa ao desenvolvimento das suas aprendizagens, com o intuito de realizar um ajustamento das estratégias a aplicar (Direção-Geral da Educação, 2012).

A recolha de dados e respetiva observação e análise, permite perspetivar o PEA com maior especificidade, ou seja, favorece uma intervenção pedagógica mais eficiente, tendo em consideração as fragilidades e potencialidades demonstradas pelos alunos, culminando numa aprendizagem mais duradoura.

Nos diversos momentos ao longo dos três períodos, onde foi possível realizar este tipo de avaliação, constatámos a sua importância primordial, uma vez que nos permitiu definir os diferentes grupos de trabalho, tendo em consideração o nível de proficiência de cada aluno. Esta estratégia veio a tornar-se benéfica, uma vez que agrupamos os alunos em grupos de nível, favorecendo o trabalho cooperativo e de ajuda mútua, potenciando a evolução de todos os alunos. Por vezes, optámos por diversificar os grupos de trabalho, com o intuito de vivenciarem outras características dos colegas, bem como de mantê-los motivados para as tarefas propostas.

Existem variadíssimas ferramentas pedagógicas que auxiliam a intervenção pedagógica, e para que este momento de avaliação tivesse uma maior preponderância no PEA, elaborámos um instrumento, a grelha de avaliação formativa inicial (Apêndice 3). Esta, teve como objetivos principais: ser prática, em termos de leitura e preenchimento, adequado às especificidades da turma, possibilitando recolher dados referentes ao nível de execução dos alunos. De referenciar que os alunos foram avaliados por quatro níveis de desempenho: 1 – não executa; 2 – executa com dificuldade; 3 – executa bem; 4 – executa muito bem.

Relativamente ao momento de preenchimento desta avaliação, por norma era efetuada nas duas primeiras aulas de cada UD, de maneira a não avançarmos muito na matéria e podermos reajustar o planeamento numa fase precoce do PEA, com o intuito de efetuar uma correção ou ajustamento às fragilidades demonstradas pelos alunos e potenciar as capacidades dos mesmos.

Importa referir, que numa fase inicial do ano letivo, sentimos algumas fragilidades na realização de uma análise observacional e posterior registo do nível de execução de cada aluno. Deveu-se possivelmente, por na altura ainda não identificarmos corretamente cada um dos alunos e também devido à inexperiência de gestão da turma, ou seja, ter a capacidade de manter os níveis de empenho motor elevados, enquanto efetuávamos avaliação a outros alunos. Isto levou-nos a procurar outras estratégias, a fim de conseguirmos reunir conteúdo suficiente quanto à execução dos alunos para uma melhor IP, tal como, efetuar uma avaliação em pequenos grupos, onde distribuíamos a turma previamente, favorecendo a memorização do nome dos alunos e respetiva realização da avaliação.

3.2 Avaliação formativa

Segundo Perrenoud 1992, citado por Carvalho, (2017), a avaliação formativa caracteriza-se por proporcionar ao professor ferramentas e estratégias de trabalho, de como ensinar e como o aluno pode aprender.

Este processo, garante uma recolha de dados que nos permite no decorrer de todo o ano letivo, orientar e assegurar uma adequada IP, bem como controlar a sua consequência, a aprendizagem (Carvalho, 2017).

Constatámos a pertinência das nossas práticas avaliativas, por base da avaliação formativa, um elemento preponderante para o desenvolvimento da EF e consequentemente para um desenvolvimento integral do aluno. A qualidade do ensino da EF é tanto melhor, quanto melhores forem as decisões pedagógicas e respetivas fundamentações, suportadas em conteúdos originários do percurso de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (Carvalho, 2017).

Efetuamos igualmente a elaboração de uma grelha de avaliação (Apêndice 4), com o objetivo de facilitar um agrupamento de dados relativos ao conhecimento teórico e prático dos alunos, assegurando que fosse de registo rápido. Os dados recolhidos, possibilitaram realizar uma análise mais pormenorizada, facilitando a observação do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, estabelecendo um termo de comparação com os dados recolhidos no momento da avaliação formativa inicial. Foi igualmente preponderante, para averiguar se as estratégias aplicadas, necessitavam de sofrer alguma

modificação, para que pudéssemos agir o mais individualizado possível, indo ao encontro das dificuldades e potencialidades de cada aluno.

Para que seja possível apresentar um processo contínuo de avaliação fidedigno e consistente, é imprescindível que incluamos o elemento FB no decorrer de todo o PEA. Este, permite que o professor disponibilize um conjunto de informações relativas a aspetos cognitivos e motivacionais dos alunos, um apoio singular ao longo do processo, e que possibilita que o docente reúna um vasto conteúdo, acerca do desenvolvimento do aluno. Sendo que essa informação deve ser observada, analisada e interpretada, a fim de ir efetuando o ajustamento contínuo, de modo a ir ao encontro das expectativas e necessidades de cada aluno, procurando igualmente proporcionar ao longo do processo, momentos de autonomia, por exemplo através de feedback interrogativos (Carvalho, et al., 2014).

Os professores devem por isso fazer-se acompanhar deste elemento durante o processo de PEA, com o intuito de mitigar a distância existente entre a compreensão do aluno e o desempenho real, tendo como base a execução pretendida pelo professor para cada tarefa (Hattie, 2009, citado por Carvalho, et al., 2014).

Em suma, este tipo de avaliação tem um papel singular no PEA, visto proporcionar aos intervenientes no processo, essencialmente ao professor e aluno, dados acerca da sua prestação e assim ter um melhor controlo sobre a aprendizagem, podendo agir mais precocemente, em termos de estratégias e técnicas de intervenção em consonância com os dados recolhidos.

3.3 Avaliação sumativa

A avaliação sumativa caracteriza-se por ser uma apreciação global, que culmina numa tomada de decisão, mais concretamente na atribuição de uma classificação ou aprovação a uma disciplina ou transição para o ano de escolaridade seguinte (Direção-Geral da Educação, 2012).

As avaliações de natureza sumativa, tem por objetivo efetuar balanços, situar a aprendizagem, identificando o que foi aprendido e o que necessita de ser aprimorado para culminar em aprendizagem. Esta pode-se subdividir em duas funcionalidades, uma em que os dados recolhidos, possibilitam uma análise e conseqüente aplicação de feedback

aos alunos, com o intuito de regular e autorregular a aprendizagem, fazendo com que estes tenham um papel dinâmico e participativo no PEA. Podendo também, apresentar-se como classificativa, onde os dados obtidos, são igualmente analisados e atribuído uma classificação aos alunos (Fernandes, 2019).

Através do EP, foi-nos possível constatar em termos práticos, a utilidade e importância deste tipo de avaliação para um PEA mais eficiente, completo, procurando, sempre, ir ao encontro das expectativas, fragilidades e potencialidades dos alunos. Esta foi definida qualitativamente entre o insuficiente e o muito bom, no findar de cada aprendizagem. Relativamente à avaliação para cada UD, teve em consideração os critérios de avaliação apresentados pelo GDEF da escola para o ano letivo de 2022/2023 para cada domínio (Anexo 2).

Porém, importa referenciar que a ponderação definida para cada UD, foi definida por nós, uma vez que tivemos em consideração o número de matérias abordadas, o número de aulas destinadas à sua lecionação, as dificuldades, capacidades, motivações e expectativas dos alunos, com o intuito de podermos proporcionar uma avaliação justa e adequada ao trabalho desenvolvido pela turma.

3.4 Autoavaliação

Segundo (Caramelo, Terrasêca & Kruppa, 2015), a autoavaliação enfrenta algumas pressões em torno da comunidade educativa, porém não acreditam que seja uma questão relacionada com a inexistência de cultura de autoavaliação nas instituições de ensino, mas provavelmente por esta tornar-se em algumas ocasiões, como uma rotina a mais no PEA, sendo vista como um trabalho acrescido.

Porém, a autoavaliação proporciona momento de efetiva partilha, de reflexão e de transformação das práticas educativas e estratégias que mais se adequam aos intervenientes nas instituições de ensino, onde são constantemente formadas e formam. A autoavaliação impulsiona o pensar e reflexão acerca da ação própria, mas também sobre a execução do outro, elevando competências como a autonomia, cooperação, responsabilidade e autorregulação, contribuindo igualmente para um indivíduo mais consciente (Mendes et al., 2015).

Aquando da aplicação da autoavaliação, disponibilizámos aos alunos uma grelha estruturada pelo GDEF da escola (Anexo 3), que pretendia refletir acerca da ação dos alunos ao longo de cada período, nos diversos parâmetros a serem avaliados: comportamento, assiduidade, pontualidade, empenho e participação; trabalho ao longo das aulas; conhecimentos e aptidão física.

Esta avaliação foi efetuada numa fase intermédia do primeiro e segundo período, coincidindo com a primeira metade de cada UD que abordávamos, bem como numa fase final de cada período. Por norma, optámos por realizá-la numa fase final da aula, havendo espaço para dúvidas e um pequeno balanço do trabalho realizado até então e perspetivar o bloco seguinte.

De referir que aplicamos a ficha de autoavaliação e os alunos necessitavam de preencher os parâmetros com Insuficiente (Insuf), Suficiente (Suf), Bom (B), Muito Bom (MB), havendo a possibilidade de incluírem a ponderação de mais (+) ou menos (-), atendendo ao desempenho de cada um. No final de cada período, tinham de completar com a ponderação de 1 a 5 valores.

A aplicação desta avaliação ao longo do ano, permite os alunos terem papel ativo no ensino, elevando-lhes a responsabilidade e comprometimento com a sua aprendizagem. A autoavaliação, foi efetuada com a entrega da mesma grelha de registo, que permitiu que estes visualizassem e refletissem a sobre a sua evolução entre períodos.

3.5 Critérios de avaliação

Relativamente aos critérios de avaliação, estes foram ponderados e definidos pelo GDEF da escola. Passamos a apresentar a distribuição de cada um dos parâmetros (Anexo 4):

- Domínio do conhecimento e capacidades – 70%, onde alberga o domínio das atividades físicas com uma ponderação de 45%; o domínio da aptidão física com 15% e o domínio do conhecimento com 10%;
- Domínio das atitudes – 30%, integrando o comportamento, responsabilidade, participação e empenho.

Os alunos com apresentação de atestado médico, estes parâmetros mantêm-se os mesmos, ocorrendo alteração somente na ponderação atribuída a cada um.

- Domínio do conhecimento e capacidades – 50%,
- Domínio das atividades físicas e aptidão física com 10% cada uma.
- Domínio das atitudes – 30%.

Área 2 – Organização e gestão escolar

1. Acompanhamento de cargo de assessoria de diretor de turma

Foi-nos proposto no âmbito do EP, o acompanhamento e colaboração a um cargo de gestão, administração, coordenação ou supervisão. Nesse sentido e após alguma reflexão, a fim de identificar qual o cargo que mais se adequaria aos nossos interesses e expectativas, selecionámos Assessoria de Cargo Pedagógico de Direção de turma. O acompanhamento foi efetuado na direção de turma, da turma que nos encontrávamos a lecionar, com o intuito também de tratar assuntos que já nos encontrávamos familiarizados.

O cargo de diretor de turma (DT) tem ganho cada vez mais importância na comunidade educativa, fundamentalmente pela necessidade de os alunos terem de um acompanhamento mais próximo, mais regular, de forma a colmatar o escasso apoio proporcionado pelos encarregados de educação e pais, mas essencialmente pela mudança na forma como o ensino progrediu, onde os alunos passaram a ter menos autonomia e capacidade de adaptabilidade, conduzindo a uma necessidade do diretor de turma, passar a ter maior preponderância.

O DT desempenha uma função primordial no meio escolar, um elemento que controla e garante o normal funcionamento de um meio, na mediação de conflitos, havendo uma abrangência para além da instituição de ensino, multiplicando-se pela comunidade educativa. Albergando diversas funções de cariz burocrático, havendo a necessidade de adotar as técnicas mais adequadas, para uma intervenção de todas as tarefas que coordena (Boavista & Sousa, 2013).

Através do acompanhamento da direção de turma foi possível adquirirmos um conjunto de competências fundamentais para o nosso percurso enquanto docentes. Competências que só foram desenvolvidas com a oportunidade de auxiliar o cargo, tais

como: acompanhamento do percurso do diário dos alunos no que concerne à necessidade de implementação de medidas de promoção do sucesso; entender como se processa a articulação entre professores do conselho de turma, encarregados de educação e alunos; perceber como se planeia e organiza todo o processo individual de cada aluno; adquirir competências ao nível da coordenação e gestão relativas à turma.

Desde o momento a que nos propusemos e foi dada a oportunidade de termos um papel dinâmico de assessoria com uma direção de turma, foi crucial manter o foco e perseverança, bem como demonstrar predisposição para auxiliar e discutir estratégias, a fim de atingir os objetivos a que nos propusemos alcançar para este cargo. Auxílio ao professor titular da turma com assuntos burocráticos; participação em reuniões do conselho de turma; participação em reuniões com os encarregados de educação; no acompanhamento caso se justifique, o diretor de turma em intervenções individuais junto dos alunos.

O nosso foco centrou-se essencialmente em solucionar assuntos burocráticos, bem como na intervenção individual, nomeadamente dos alunos em risco de retenção ou que apresentavam PUAPI (Plano universal de acompanhamento pedagógico individual). Ao longo do ano letivo, foi possível constatar a mudança de comportamentos de alguns alunos e encarregados de educação, atitudes imprescindíveis para o alcançar do sucesso escolar.

A oportunidade de trabalhar semanalmente, em consonância com a diretora de turma, permitiu adquirir rotinas e ferramentas de trabalho preponderantes, de maneira a garantir uma maior base para intervir com perspicácia e confiança no futuro, neste importante cargo para toda a comunidade educativa.

O trabalho docente tem progressivamente se caracterizado por integrar mais tarefas burocráticas, porém é um cargo que poderá ser destinado a qualquer professor, dependendo das suas expectativas e predisposições. Desse modo, esta foi uma das razões pelas quais optámos por acompanhar o cargo de diretor de turma, com o intuito de perceber o trabalho que é realizado em torno desta função, bem como recolher ferramentas e competências que tornar-se-ão cruciais ao longo da profissão docente.

2. Desporto escolar

Desde o 1º ciclo que a relação com o desporto escolar se manteve intacta, especialmente pelo facto de na Região Autónoma da Madeira encontrar-se bem presente e desenvolvida ao longo de todos os ciclos de ensino. Tivemos a oportunidade de experienciar diversas modalidades ao longo dos diversos ciclos de ensino, desde o futsal, andebol, voleibol, ténis de mesa ou natação, fazendo com que desenvolvêssemos um carinho por esta festa do desporto que nos acompanhará ao longo da nossa vida.

Foi então numa fase inicial do ano letivo, que em reunião com o grupo de educação física, tivemos a possibilidade de colaborar com o núcleo de badminton de desporto escolar.

Posteriormente contactei os professores responsáveis pelo núcleo, de modo a averiguar quais os horários que teria disponibilidade em colaborar, tendo em consideração as restantes tarefas do EP. Os dias em que marcamos presença no núcleo, foi à terça e à quinta-feira das 13:15 às 14:00. Nestas horas, encontravam-se presentes diversos alunos do 2º e 3º ciclos de ensino.

De referir que, na semana do desporto escolar, não acompanhei o núcleo de badminton, uma vez que a atividade de lazer run necessitava de um professor a acompanhar, ao qual predispusemo-nos a efetuar. As tarefas que desempenhamos foram realizar a chamada dos atletas para a câmara de chamada, bem como o controlo do percurso do segmento de atletismo.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

A área 3, caracteriza-se por albergar um conjunto de tarefas que possibilitam elevar as competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares, bem como a participação na organização escolar.

As atividades que apresentamos, surgiram após reunirmos com a nossa orientadora da faculdade em consonância com a professora cooperante e com o GDEF da escola, a fim de definirmos aquelas que mais se adequavam à realidade de recursos que tínhamos disponíveis. Estas atividades foram integradas no plano anual de atividades do grupo.

No início do ano letivo, em consonância com a nossa orientadora de Estágio Pedagógico e a professora cooperante da escola em que realizamos a nossa intervenção, selecionamos um conjunto de atividades a desenvolver junto da comunidade educativa. Estes projetos tinham como propósito, entre outros objetivos, apelar para a importância do exercício físico na prevenção de doenças cardiovasculares, equidade não tem género e educar para a sustentabilidade.

1. Atividade de basquetebol “3x3”

Relativamente à atividade do basquetebol “3x3”, decorreu no dia 24 de janeiro das 8h30 às 13h30, no pavilhão gimnodesportivo da Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo. Este evento, foi destinado a todos os alunos da escola que demonstraram interesse em participar, servindo de apuramento para as equipas que viriam a disputar o torneio da cidade do Funchal, que decorria 2 meses depois, dia 9 de março na Praça do Povo – Funchal. Esta atividade, apresenta alguns objetivos, onde através desta modalidade, foi possível privilegiar e promover hábitos saudáveis, competências sociais, e trabalhar valores morais. Com esta atividade procurávamos que o torneio fosse disputado numa perspetiva de lazer, espírito de equipa, amizade e competição saudável.

Assim, o nosso foco esteve em albergar o maior número de alunos no torneio, independentemente das suas experiências e capacidades; proporcionar uma competição num ambiente saudável; contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças e jovens e divulgar, entre estes, o basquetebol; e não incidir tanto no surgimento de novos praticantes.

Relativamente ao dia da atividade, chegamos ao pavilhão gimnodesportivo da escola por volta das 7h30, de maneira a posicionar as tabelas nos locais estipulados, efetuando posteriormente, a marcação dos mesmos. Colocamos toda a informação referente ao torneio num quadro numa das linhas de fundo do campo, para que os alunos pudessem consultar sempre que pretendessem. Deixamos inclusive um caderno para os alunos escreverem ou desenharem algo que os tivesse marcado referente ao torneio. Ao longo da atividade foi visível momentos de competitividade, cooperação, entajuda, fair play, competências que pretendíamos à prior que fossem aprimoradas. Após término do torneio efetuamos a entrega de prémios, com diversas categorias abrangidas, não só em termos de escalão, mas integramos também as categorias de equipas mais originais e

melhores marcadores. Os prêmios foram efetuados por nós, estagiários, onde procuramos introduzir uma componente sustentável, sendo as medalhas e troféus elaborados com materiais sustentáveis.

Ao longo da atividade, tivemos a colaboração de dois professores da direção de serviços do desporto escolar, da professora cooperante da escola, dos professores do grupo de educação física, bem como de alguns alunos, que desempenharam a função de árbitros. Desempenhámos diversas funções ao longo do dia: controlo do tempo, controlo dos resultados e respetiva afixação, auxílio na arbitragem e organização das equipas nos campos.

Em suma, foi um dia certamente inesquecível para todos os intervenientes, onde procuramos proporcionar aos alunos da escola um momento de competitividade de uma modalidade que não consta nos núcleos de desporto escolar, mas essencialmente de convívio, partilha e amizade. Procuramos ainda, incentivar para a prática de exercício físico e conduzi-los ao desenvolvimento de competências sociais como a cooperação, entreajuda, respeito, responsabilidade e fair play.

2. Duatlo Jovem

O Projeto da Era da Olimpíada Sustentada, com o lema a Equidade não tem género, e com subprojeto Duatlo jovem, caracterizou-se por ser aquele que mais nos desafiou a diversos níveis, não só por ser constituído por diversas etapas, mas também por necessitarmos de nos orientar pelas diretrizes do projeto, a fim de sermos bem-sucedidos na elaboração do mesmo.

A nossa escolha, recaiu sobre a modalidade de triatlo, visto ser desconhecida para alguns alunos. Outro objetivo que procuramos atingir, passou por consciencializar os docentes da potencialidade do duatlo como modalidade multidisciplinar, demonstrando alternativas de abordagem no contexto escolar, proporcionando ferramentas pedagógico-didáticas que permitissem a sua abordagem nas aulas de EF. Como objetivos específicos, ambicionávamos promover a capacidade de adaptação, autonomia, trabalho em equipa, bem como o fair-play.

Destacamos duas razões pelas quais optamos por trabalhar este tema junto das nossas turmas, devido à identificação de um distanciamento entre os elementos da turma,

mais especificamente entre género, bem como à quantidade de lixo que os alunos da escola enviam para o átrio e polidesportivo da escola.

Esta vertente do triatlo, foi selecionada como atividade final do projeto. Porém, este subprojeto albergou diversas etapas, como referido anteriormente. Iniciámos com quatro palestras de sensibilização junto das nossas turmas (1 e 3), com o intuito de introduzir os temas integrados na agenda 2030. Nesta fase, procuramos tornar estes momentos mais motivantes, apresentando jogos e tarefas lúdicas, preponderante para manter os alunos dentro da tarefa e predispostos em ouvir e participar. Posteriormente, seguiu-se uma prova de orientação incluindo os principais temas do projeto, “Equidade não tem género” e a “Sustentabilidade do ambiente”. Após estas ações, implementamos um questionário aos alunos antes e depois do evento, de modo a percebermos se as suas opiniões se mantinham as mesmas. Posteriormente, realizamos uma palestra com dois convidados, profissionais na área do desporto e saúde, oradores que proporcionaram uma panóplia de vivências que não deixaram os participantes indiferentes.

Relativamente à atividade final, efetuamos o contacto com os professores responsáveis pelo projeto do plano regional de educação rodoviária, de modo a apurar a disponibilidade em auxiliar em termos de recursos humanos e recursos materiais (bicicletas, capacetes, cones, sinalizadores). Juntamente com os professores, procuramos perceber a sua opinião, quanto ao percurso para o segmento da bicicleta, ficando definido, realizar uma gincana pois favorecia a organização dos dois segmentos e controlo dos alunos.

Um dos objetivos para esta atividade, era premiar o maior número de alunos, independentemente da prestação que tivessem no dia da atividade. Nesse sentido, elaboramos prémios para todos os participantes, indo ao encontro dos objetivos do projeto, a sustentabilidade, sendo utilizado materiais naturais.

3. Caminhada pela Saúde

Por fim e não menos importante, e aproveitando o mês do coração, no dia 9 de maio, optámos por realizar uma caminhada pela saúde, onde aliamos-nos a duas associações, tendo por isso esta atividade uma componente solidária, onde todo o valor monetário recolhido antes, durante e após o evento foi destinado a ambas as associações: ACREDITAR e Liga Portuguesa Contra o Cancro.

Esta atividade pretendeu elucidar para a importância da prática de atividade física para o combate de várias doenças, como doenças cardiovasculares, promovendo assim, hábitos de vida saudáveis. Procurando igualmente, desenvolver valores morais, aliando a atividade a uma componente solidária. Teve também por objetivo desenvolver competências sociais, onde através do convívio pretendemos que as pessoas com mais idade e que se sentem um pouco isoladas, tivessem a oportunidade de conviver com várias pessoas, de várias idades, e usufríssem uma experiência distinta.

Inicialmente reunimos com a professora cooperante, de modo a planearmos e definirmos todo o caminho a traçar. Qual o público-alvo, as parcerias, entidades e os apoios que necessitávamos para implementarmos a atividade. Passamos depois a contactar via email as associações e uma superfície comercial, de forma a verificarmos a pretensão em colaborarem connosco na referida atividade. Posteriormente reunimos com a junta de freguesia do Imaculado Coração de Maria, com o intuito de estabelecermos uma parceria para organizar a caminhada.

Após verificarmos a disponibilidade das entidades, deslocamo-nos às duas associações e à junta de freguesia de modo a reunir todo o material para a atividade: camisolas, pulseiras, panfletos e águas.

No dia da atividade, preparamos todo o material necessário no átrio da escola. Com a chegada dos participantes efetuamos a contabilização das presenças e entregamos as águas, camisolas e pulseiras referentes à causa. Posteriormente, demos início a um ligeiro aquecimento e iniciamos logo depois a caminhada. Realizada a caminhada, reunimos novamente os participantes e efetuámos um retorno à calma, aproveitando para realizar um agradecimento a todos os envolvidos na atividade.

Finalizada a atividade e contabilizado o valor monetário recolhido na instituição de ensino, deslocamo-nos às duas associações e doamos o valor referido, com o intuito de auxiliar os necessitados.

4. Outras atividades

Além das atividades desenvolvidas pelo NE, colaboramos em outras atividades desenvolvidas pela atividade interna, bem como com os restantes professores GDEF no corta-mato e no bartolojogos, atividade organizada com o intuito de proporcionar um momento inesquecível para os alunos do 9º ano de escolaridade que terminaram os estudos na escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo.

Participamos no projeto da escola saudável, onde o objetivo principal foi acompanhar alunos com índice de massa corporal elevada e procurar contrariar a tendência de ganho massa gorda, através da realização de trabalho específico: circuitos, tabatas ou trabalho nas máquinas. Procuramos ao longo do ano letivo sensibilizar os alunos para a importância do exercício físico no combate de diversas doenças, nomeadamente o excesso de peso e obesidade, bem como elucidá-los para a adoção de uma alimentação equilibrada.

Em suma, todas estas atividades que planeamos, aplicamos e tivemos a possibilidade de colaborar, foram bastante enriquecedoras no sentido de adquirir novas vivências e competências primordiais, como: a organização e gestão de eventos, maior capacidade de adaptabilidade, cooperação e entreajuda.

5. Intervenção noutra ciclo de ensino

No decorrer do EP e com vista ao cumprimento das tarefas mínimas, tivemos a possibilidade de intervir pedagogicamente noutra ciclo de ensino, no final do segundo período, no 11º ano de escolaridade na escola Francisco Franco.

A UD selecionada foi a de atletismo, com 4 aulas de 45 minutos, totalizando 180 minutos. As disciplinas abordadas foram as corridas de velocidade e de barreiras, aprimorando igualmente a técnica de corrida.

Tendo em consideração o ciclo de ensino em que lecionamos, foi rapidamente perceptível que a forma de agir perante a turma era distinta da turma do 3º ciclo. Os alunos demonstram maior capacidade de autonomia e cooperação, levando a uma maior especificidade das informações de retorno proporcionadas, de forma que os alunos se mantivessem motivados e direcionados para o cumprimento dos objetivos de cada aula.

Porém importa referir que, os alunos manifestaram uma predisposição e motivação para a prática excecional, culminando num ambiente de prática fluído e promotor de aprendizagem. A procura de estratégias diferenciadas, incidiram na procura de exercícios e tarefas com um grau de complexidade mais elevado, com o intuito de ir ao encontro das expetativas e potencialidades dos alunos.

Ao longo dos quatro tempos letivos, optamos por realizar estações e distribuir a turma em 4 grupos, com o intuito de os alunos diversificarem a tarefa que realizavam, rentabilizar o tempo destinado à prática, bem como possibilitar um maior controlo da turma e indicação de feedback. O facto de manter rotinas de aula ao longo deste bloco, permitiu que os alunos reunissem rapidamente e facilitasse a instrução e respetiva demonstração, possibilitando um menor tempo despendido em momentos de transição entre tarefas. Ao solicitar o auxílio dos alunos em momentos de organização e arrumação do material de aula, permitiu igualmente rentabilizar o tempo destinado à prática.

Relativamente à dimensão clima e disciplina, a turma foi bastante recetiva e acolhedora, demonstrando uma positiva colaboração entre os intervenientes professor/aluno e aluno/aluno, que possibilitou um crescimento de todos os participantes no PEA. Ao longo das aulas, foi visível uma cooperação e entreajuda dos alunos mais proficientes aos menos proficientes, que em algumas ocasiões não necessitamos de deslocarmo-nos junto dos alunos que apresentavam dúvidas, somente controlar a instrução do aluno e verificar se o colega entendeu, possibilitando também que os alunos se sentissem parte do PEA.

Em suma, foi uma oportunidade bastante positiva e enriquecedora no nosso percurso pessoal, social e académico. Permitiu-nos adquirir um conjunto de competências que se tornarão essenciais no nosso percurso enquanto profissionais. O facto de vivenciar momentos destes, possibilitou-nos refletir e questionar quais as estratégias que mais se adequavam às fragilidades e potencialidades dos alunos, bem como perceber que as expetativas e motivações dos alunos diferem não só entre ciclos de ensino, como também entre os alunos da turma e tendo em conta a unidade didática e exercícios selecionados a abordar. Outro aspeto que importa referenciar, é o fator lúdico no incremento de motivação dos alunos para a prática, em ambos os ciclos, foi nítido a preponderância das tarefas lúdicas nas aulas. Independentemente da diferença de idade entre ambos os ciclos, foi nítido que a inclusão de exercícios lúdicos nas aulas contribuiu significativamente

para um aumento dos índices de motivação dos alunos, refletindo-se diretamente no decorrer das aulas, em termos de empenho motor e consequente aprendizagem.

Área 4 – Atitude ético-profissional

Quando os professores são chamados a definir o que é ser profissional docente, estes definem-na como uma atividade predominantemente ética. Isto porque, o docente deve atuar com foco na execução de uma panóplia de princípios de meio moral, mas também devido ao facto de se esperar que o docente recorra a uma estratégia e técnica, desenvolva um método e tenha à sua disposição um conjunto de ferramentas de trabalho, que possibilitem a promoção e crescimento da formação ética dos alunos (Caetano & Silva, 2009).

A Ética profissional na Educação Física escolar tem o seu começo na conduta do docente. Ela alberga especificidades básicas do cotidiano, tais como a assiduidade, cumprimento das atividades predefinidas, bem como o comportamento moral e sócio educativo. De acordo com (Lioi, 2010, citado por Leme & Varoto, 2013), ser-se ético não é necessariamente um dever, mas uma atitude de bom caráter, com vista a possuir uma conduta adequada socialmente, sendo possível interagir em comunidade. Passando a um exemplo prático, um indivíduo que adote um estilo de vida saudável, inevitavelmente irá influenciar uma parte significativa de pessoas que convivam com ele. Assim, quando há ausência de ética, o professor transparece um desequilíbrio emocional, afetando diretamente os alunos, promovendo o aparecimento de comportamentos de desvio e inapropriados por parte dos discentes. Desse modo, deve existir um compromisso na aquisição e promoção desta competência, seja em meio profissional, familiar ou social.

Antes do começo das aulas efetuamos um compromisso simbólico com toda a comunidade educativa, garantindo uma postura de respeito, responsabilidade, entreadajuda, cooperação, demonstrando uma grande disponibilidade, com o intuito de participarmos e colaborarmos no máximo de atividades e projetos que conseguíssemos, a fim de albergar o máximo de vivências, aprendizagens, contribuindo para um crescimento das competências de toda a comunidade educativa.

Além destes compromissos, era igualmente importante estabelecer um pacto com a nossa turma, com vista a proporcionar-lhes competências cruciais para o

desenvolvimento de diversos valores e atitudes, como: cooperação, entajuda, respeito, responsabilidade, com o objetivo de elucidar os alunos para a importância de manter esta posição para atuarem conscientemente em sociedade. Por outro lado, elevar-lhes as capacidades físicas, da força, resistência, flexibilidade, agilidade e velocidade, contribuindo para um cidadão mais capaz psiquicamente, mas também fisicamente.

Ao longo de todo o ano letivo, apresentamo-nos assídua e pontualmente, procurando manter os níveis de motivação elevados, com o intuito de transferir este sentimento para todos os alunos, procurando desfazer qualquer insegurança que pudesse surgir ao longo deste trajeto, a fim de manter os alunos confiantes e dentro dos objetivos de cada aula. Desde a primeira aula, fomos construindo uma relação de proximidade com todos os alunos, predisposemo-nos a auxiliar sempre que necessitassem, culminando numa relação positiva, favorecendo um clima de aula preponderante para uma prática fluída. Procurámos integrar os alunos no PEA, com o intuito de os alunos se manterem motivados e comprometidos com as tarefas apresentadas.

Ao longo do ano letivo, em consonância com outras unidades curriculares, surgiu a oportunidade de colaborar na organização e acompanhamento dos alunos em atividades dentro ou fora do contexto de escola.

Por fim, e denotando uma importância ímpar em mantermo-nos atualizados em termos de conhecimento, assistimos a diversas ações de formação, que possibilitaram enriquecer o nosso conhecimento. Marcando presença nas seguintes conferências: “Programa Educação Olímpica”, “Normas bibliográficas”, “Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”, e por fim, “Jornada de Encerramento Projeto Olimpíadas Sustentada: *a equidade não tem género*” (Anexo 6).

Em suma, foram momentos de aquisição de conhecimentos primordiais, com o intuito de elevar as nossas competências pessoais, profissionais e sociais, culminando num crescimento enquanto cidadão mais capaz de intervir pedagogicamente em sociedade.

CAPÍTULO III – Aprofundamento do tema problema

Compreensão do feedback emitido pelo professor – um Projeto realizado com a turma 3 do 8º ano de escolaridade, da Escola Básica com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo

Understanding the feedback given by the teacher – a project carried out with class 3 of the 8th grade, from Basic School with Preschool Bartolomeu Perestrelo

Francisco Miguel Rocha Luís

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Coimbra, Portugal

Resumo: O feedback caracteriza-se por ser um elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem, sendo por isso crucial analisarmos e interpretarmos de que forma podemos aplicá-lo, a fim de promover uma aprendizagem mais eficaz. Este estudo tem por objetivo perceber a compreensão dos alunos, quanto às informações de retorno (feedback) emitidas pelo professor na ginástica de aparelhos. Participaram no estudo 6 alunos da turma 3 do 8º ano de escolaridade da Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo, 3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com diferentes níveis de execução técnica. Relativamente à recolha de dados, foi utilizado um gravador de voz, camara de filmar e o programa excel para tratamento dos dados. O gravador de voz, foi utilizado em dois momentos, na indicação de feedback do professor e respetiva verbalização por parte dos alunos. A camara de filmar registou a totalidade dos saltos efetuados pelos alunos. Notámos que o sexo feminino, apresenta maior capacidade em compreender o feedback e efetuar o transfere para a prática, quando comparado com o sexo masculino. Verificamos, também, que em alguns dos saltos analisados, mais de 30% do feedback emitido pelo professor não foi reconhecido por nenhum aluno.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica. Compreensão. Feedback. Educação Física.

Abstract: Feedback is characterized as a key element in the teaching-learning process, which is why it is crucial to analyze and interpret how we can apply it to promote more effective learning. The purpose of this study is to understand the students' understanding of the feedback given by the teacher in apparatus gymnastics. The study included 6 students from class 3 of the 8th grade of the Basic School with Pre-school Bartolomeu Perestrelo, 3 female and 3 male, with different levels of technical execution. Regarding data collection, a voice recorder, a video camera and the excel program were used for data processing. The voice recorder was used in two moments, in the indication of feedback from the teacher and respective verbalization by the students. The camera recorded all the jumps performed by the students. We noticed that females are more capable of understanding feedback and transferring it to practice, when compared to males. We also verified that in some of the analyzed jumps, more than 30% of the feedback given by the teacher was not recognized by any student.

Abstract: Keywords: Pedagogical Intervention. Perception. Feedback. Physical education.

1. Introdução

Os treinadores admitem que uma parte das mensagens e informações que transmitem aos atletas, perde-se entre o momento da emissão e recepção. Tendo em consideração o contexto em que a mensagem é transmitida, constata-se, com regularidade, que esse transfere não é percebido da forma desejada, havendo perdas ao nível da retenção e processamento da informação (Rosado et al., 2006).

O feedback caracteriza-se por ser um elemento primordial durante todo o processo de ensino-aprendizagem, devendo por isso fazer parte da intervenção pedagógica do professor, com vista à indicação de informações relativas à ação dos alunos.

O feedback é considerado um processo transmissivo unidirecional, no qual é emitida uma mensagem de um remetente para um destinatário (Hattie & Gan, 2011; Van der Kleij et al., 2017).

O valor do feedback do professor reside na aplicação a aspetos cognitivos e motivacionais, sendo fundamental que essa informação albergue conteúdo que permita ao aluno utilizar de forma eficaz, a fim de interpretar, analisar, refletir e autoavaliar a sua ação (Carvalho, et al., 2014).

A percepção desempenha um papel primordial na maneira como o feedback é organizado e conseqüentemente tratado. Podendo assim as características individuais e situacionais terem um papel influenciador na forma como os alunos percebem o feedback (Carvalho, et al., 2014).

Nesse sentido, os professores devem usar o feedback para tentar reduzir a lacuna entre a compreensão do aluno, o desempenho real e como o professor deseja que ele desempenhe (Hattie, 2009).

Alunos diferentes podem interpretar o feedback dos professores de maneiras diferentes. Como refere Shute (2008), embora alguns feedback sejam altamente eficazes para alguns alunos, eles são ineficazes para outros. Verificando-se, que as características individuais e situacionais podem ter um efeito potencial sobre como os alunos percebem o feedback dos professores (Havnes, et al., 2012; Rakoczy, et al., 2013).

2. Metodologia

O presente estudo utilizou uma metodologia qualitativa, baseada numa análise do conteúdo das respostas dos alunos e recolha de dados através da observação das suas execuções por um professor especialista. Para auxiliar na recolha e respetiva análise, foi utilizado o programa excel, com o intuito de apresentar um conjunto de dados, de maneira a facilitar a sua análise num único documento.

2.1. Participantes

Os participantes do estudo foram os alunos do 8º ano de escolaridade, da Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo, totalizando 6 alunos, 3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos.

A seleção dos alunos, teve em consideração o nível de execução técnica, de forma a termos três alunos com nível de execução baixo e outros três de nível mais elevado, independentemente do sexo dos alunos.

2.2 Instrumentos e Procedimentos

Para a realização do estudo, foi utilizado uma câmara de filmar, gravador de voz e o programa excel. O programa excel foi utilizado para a colocação dos dados recolhidos, onde subdividimos a tabela em três parâmetros: feedback indicado; verbalizou; execução. Relativamente ao feedback indicado, este referia-se à informação de retorno indicada pelo professor. O parâmetro seguinte, incluímos “sim”, “não”, “parcialmente”, de modo a definir concretamente o nível de compreensão do aluno, quanto ao feedback indicado por parte do professor. No terceiro parâmetro, foi igualmente integrado “sim”, “não”, “parcialmente”, de maneira a averiguarmos a capacidade motora dos alunos na execução dos saltos.

Relativamente ao gravador de voz, este foi crucial em dois momentos distintos da recolha de dados:

- no momento de emissão do feedback por parte do professor;
- na verbalização do aluno relativo ao feedback proferido pelo professor.

A camera de filmar, teve igualmente um papel preponderante na filmagem da execução prática por parte dos alunos. O facto de incluirmos esta ferramenta neste estudo, possibilitou-nos, através da sua análise e interpretação, averiguar o grau de compreensão e capacidade de os alunos realizarem o transfere para a prática.

Inicialmente reunimos com a turma, de forma a explicarmos o protocolo a ser seguido, com o intuito de garantir que todos os alunos se encontravam familiarizados com a dinâmica do estudo, dado a sua complexidade. Nesta fase foi garantida o anonimato dos alunos, e informado que os dados seriam utilizados apenas para fins académicos.

Trata-se de um estudo organizado para as aulas de ginástica de aparelhos, decidindo analisar o salto em extensão, engrupado e encarpado de pernas afastadas, no minitrampolim. E no boque, o salto de eixo. Esta investigação foi estruturada para momentos específicos da aula, onde foram previamente planeadas as tarefas que os alunos iriam realizar, de forma a controlarmos a investigação, quer as gravações do feedback fornecido, quer a compreensão dos alunos, bem como da filmagem da execução dos alunos.

Nestes momentos, enquanto o grupo de 6 elementos estava a realizar as tarefas previamente pensadas, a restante turma estava a efetuar outra atividade. Nos momentos de execução os alunos respeitavam a ordem de saída, de forma que a perceção e respetivo salto ficassem de forma sequenciada. Ou seja, sempre que recebiam o feedback, posteriormente realizavam o mesmo salto, de forma a compreendermos se tinham entendido a mensagem do professor.

Para tal, o professor emitia um feedback imediatamente a seguir a cada salto executado por um dos participantes no estudo, ao qual era de seguida solicitado, por um dos professores observador, que reproduzisse verbalmente o que o professor lhe tinha dito.

Este procedimento era repetido três vezes de forma que pudéssemos perceber a evolução dos participantes. Ao quarto salto, o professor já não emitia feedback, a fim de averiguarmos se os alunos já tinham integrado a informação e conseguiam realizar a tarefa proposta, de forma correta, embora se tenham mantido as intervenções de reforço positivo, para manter a motivação e o interesse dos alunos.

2.3 Tratamento de dados

Os dados recolhidos foram tratados através do programa Excel e posteriormente transferidos para o programa Word. Os dados recolhidos foram analisados de forma qualitativa, baseando-se em análise do conteúdo das respostas dos alunos e na observação da execução técnica após o feedback. Em cada uma das categorias (Informação percebida e Execução técnica) foram definidos 3 parâmetros: Sim, Não e Parcialmente.

Este método de tratamento dos dados, possibilitou-nos reunir um conjunto de dados, facilitando a observação dos diversos parâmetros que definimos previamente.

3. Apresentação e discussão de resultados

Tabela 1: Análise qualitativa do salto encarpado de pernas afastadas

ALUNO	Salto encarpado de pernas afastadas	Verbalizou			Execução		
		Sim	Não	Parcialmente	Sim	Não	Parcialmente
BF	Deves aproveitar a impulsão do minitrampolim, para conseguir elevar e efetuar o afastamento			X	X		
	Manténs uma posição frontal após o salto, para teres mais equilíbrio	X				X	
	Procurar uma melhor impulsão, para teres tempo de fletir o tronco mais em frente	X			X		
CO	Efetuar uma melhor impulsão, para que no ponto mais alto tenhas tempo de estender e realizar a receção equilibrada.			X	X		
	Impulsionar mais e efetuar flexão em frente do tronco	X				X	
	Efetuar um maior afastamento de pernas, necessitando de uma melhor impulsão	X					X. Flexão do tronco em frente
MF	Na receção fletir ligeiramente as pernas - para uma receção equilibrada; ter boa impulsão; no ponto mais alto afastar as pernas; Não é preciso tocar com as mãos nos pés, basta estender em frente.			X	X		
	Aproveitar a impulsão do minitrampolim e efetuar flexão do tronco em frente	X					X. Fraca impulsão
	Boa extensão de pernas (melhor salto)	X			X		
JC	Cabeça levantada, mantendo o olhar dirigido em frente, afastando as pernas em simultâneo	X			X		
	Deves efetuar a extensão de pernas no ponto mais alto do salto	X			X		
	Após saída do aparelho, ser mais rápido a afastar as pernas e fletir o tronco em frente			X	X		
SC	Impulsionar mais no minitrampolim para conseguires estender as pernas	X					
	Após contacto com o aparelho, efetua extensão de pernas e realiza flexão do tronco em frente			X		X	
	Efetuar um maior afastamento de pernas			X			X. Pouco afastamento de pernas
TS	Afasta um pouco mais as pernas; impulsar bem no minitrampolim						X. Flexão de pernas
	Impulsiona mais no aparelho, com chamada com pés juntos	X			X		
	Bom salto. Procurar apenas estender um pouco mais as pernas (melhor salto)	X			X		

Relativamente à primeira recolha de dados houve a necessidade de realizar feedback com mais conteúdo, uma vez que os alunos apresentavam mais aspetos críticos a ajustar em cada elemento técnico. O facto de ser a primeira fase de recolha de dados, pretendia também verificar qual a capacidade de retenção e compreensão da informação de retorno transmitida aos alunos e posteriormente a capacidade dos alunos em replicá-la, tendo em consideração as componentes críticas indicadas.

Ao analisar a tabela, verificamos que 11 feedback foram verbalizados corretamente, enquanto 7 feedback foram verbalizados parcialmente. Relativamente à execução, verificamos que 10 saltos foram realizados corretamente, 3 apresentaram erros acentuados, enquanto 4 foram efetuados parcialmente, apresentando pequenos erros técnicos, como maior afastamento de pernas ou flexão do tronco em frente.

Um estudo desenvolvido por Van der Kleij e Adie (2020), constatou que mais de 30% do feedback identificado pelo docente não foi reconhecido por nenhum aluno. Apesar de os alunos mostrarem uma apreciação quanto às estratégias de feedback selecionadas pelo professor, as informações de retorno não eram percebidas pelos mesmos.

Os dados referentes ao salto encarpado de pernas afastadas vão ao encontro desse mesmo estudo, pois verificou-se que 42,86% dos alunos identificaram parcialmente o feedback proporcionado pelo professor e 57,14% percebeu corretamente. Estes números, leva-nos a questionar quais as estratégias pedagógicas que se adequariam às especificidades e necessidades de cada aluno. Observando a tabela com maior atenção, apuramos que a dificuldade dos 42,86% dos alunos em identificar o feedback na totalidade ocorreu no primeiro feedback dado pelo professor. Importa por isso, refletir. Podendo-se verificar que a maioria dos participantes reuniam capacidades motoras base para a execução correta dos saltos, necessitando apenas de uma informação de retorno, para que pudessem aperfeiçoar os saltos.

Com os dados apresentados, e consultando os resultados do estudo desenvolvido por (Else-Quest, et.al, 2006), verificamos uma relação entre os dados.

Analisando por sexo, foram as alunas que revelaram maior retenção da mensagem do professor, assim como maior mobilização desta informação nas execuções seguintes.

É possível ainda constatar, através da observação da tabela, que a informação de retorno indicada pelo docente foi em alguns momentos demasiado extensos, refletindo-se na verbalização dos mesmos. Tal como é referido por Arends (2008), quando o professor pretende dar um feedback aos seus alunos deve ter em consideração alguns princípios, tais como: proporcionar feedback específico, ou seja, o feedback mais útil deve ser o mais específico possível, conciso eficaz; adaptar o feedback ao nível de evolução do aluno, procurando proporcionar um feedback adequado, pois, por vezes, pode acontecer indicar aos alunos demasiado feedback ou um feedback que seja excessivamente elaborado e eles acabam por não perceberem o pretendido.

Tabela 2: Análise qualitativa do salto em extensão

ALUNO	Salto em extensão FB INDICADO	Verbalizou			Execução		
		Sim	Não	Parcialmente	Sim	Não	Parcialmente
BF	Após impulsão estás a fletir as pernas e devem ficar totalmente em extensão	X					X fletiu ligeiramente as pernas
	Impulsionar bem no minitrampolim utilizando as pernas fletidas	X			X		
	Salto no minitrampolim mais intenso e manter o olhar em frente após saída do aparelho (melhor salto)	X			X		
CO	Impulsionar melhor, para uma receção mais equilibrada			X			X. corpo demasiado arqueado
	Posiciona o corpo em extensão durante a fase aérea e olhar em frente	X			X		
	Boa extensão de braços (melhor salto)	X			X		
MF	A chamada mais intensa, para facilitar a execução do salto	X			X		
	Após efetuar a saída do minitrampolim, deves manter as pernas em total extensão	X			X		
	Boa impulsão e extensão de braços (melhor salto)	X			X		
JC	Impulsionar melhor, para uma receção mais equilibrada posicionando os braços afastados do corpo			X			X. Desequilíbrio na receção
	Após sair do aparelho, fixar um ponto mantendo o olhar em frente	X			X		
	Muito bom salto, em total extensão (melhor salto)	X			X		
SC	Olhar em frente, fixando um ponto, para auxiliar no equilíbrio do salto. Uma vez que está a ocorrer uma rotação do tronco na fase aérea			X			X. Ligeira rotação do tronco
	Após sair do aparelho, as pernas mantêm-se em total extensão	X					X algum desequilíbrio na fase aérea
	Procura impulsionar mais ainda (melhor salto)	X			X		
TS	Após deixares de contactar o aparelho, deves adotar uma posição ereta e manter o olhar em frente, com a cabeça levantada.			X	X		
	Muito bem, apenas impulsionar mais no minitrampolim	X			X		

Num segundo momento de aplicação do estudo, o feedback indicado foi menos extenso, tendo repercussões diretas na percepção das informações de retorno indicadas, bem como na execução prática, onde já ocorreu uma evolução mais significativa. De referir que, o facto de não ser a primeira aula da unidade didáctica e da aplicação do estudo, os alunos já se encontravam mais familiarizados com as componentes críticas e especificidades de cada elemento técnico, podendo por isso ter uma relação quanto à capacidade perceptiva do feedback e de execução, verificando-se também uma maior atenção, confiança, motivação e cooperação por parte dos alunos.

No salto em extensão, destacamos três erros que os alunos apresentaram com maior frequência: fraca impulsão no minitrampolim, cabeça inclinada para baixo (olhar dirigido para baixo) e flexão dos membros inferiores na fase aérea. Após identificação dos erros, foi-nos possível realizar uma análise, de modo a adequarmos o feedback, de acordo as fragilidades e capacidades dos alunos.

Como podemos observar pela tabela, 4 feedback foram verbalizados parcialmente. Relativamente à execução do salto, 12 saltos foram realizados corretamente, atendendo às especificidades técnicas do mesmo, enquanto 5 saltos foram realizados parcialmente, havendo alguns aspetos técnicos que não foram tidos em conta, nomeadamente posicionamento do corpo em total extensão após deixar de contactar o minitrampolim ou cabeça levantada, com o olhar em frente, de modo a manter o equilíbrio do corpo durante a execução do salto.

Quanto ao sexo feminino, verificámos que apresentou maior capacidade de retenção e mobilização do feedback recebido ao longo das diversas repetições. De referir ainda que, dos 17 feedback identificados pelo professor, 13 (76,47%) foram percebidos por parte dos alunos, enquanto 4 (23,53%) foram reconhecidos parcialmente.

Após observar e analisar os erros que os alunos apresentavam, foi necessário refletir quais as informações de retorno que mais se adequavam às fragilidades de cada um dos alunos, procurando proporcionar feedback diversificando a forma e o objetivo, de modo a verificar qual o tipo de feedback que surtia maior efeito em cada aluno.

Tendo por base o modelo hierárquico de Vallerand (1997) onde abordou a motivação intrínseca e extrínseca, integrando elementos-chave, Vallerand destacou os

seguintes pontos: fatores sociais, mediadores psicológicos e tipos de motivação a que os sujeitos tinham acesso.

Constatando-se que fatores sociais, como informações de retorno proporcionadas pelos docentes, tem uma repercussão direta na elevação de competência, autonomia e relacionamento, ocorrendo depois uma elevação da motivação através dos mediadores psicológicos (Koka & Hein, 2005).

Estudos realizados recentemente (Amorose & Horn, 2000; Wilson & Rodgers, 2004), foi possível verificar que as percepções de feedback positivos emitidos por parte do treinador ou professor, caracterizam-se por serem preponderantes para uma competência percebida, interessada, prazerosa e permitindo uma elevação da motivação intrínseca, favorecendo a aprendizagem.

Foi por isso fundamental, a indicação de feedback ao longo do trabalho. Procuramos diversificá-los, quer na forma e objetivo, apresentando numa fase inicial feedback descritivos e prescritivos, de maneira a identificar e corrigir as ações e à medida que fomos avançando no estudo, optámos por indicar feedback interrogativos, com o intuito de conduzir os alunos a uma reflexão e questionamento quanto aos aspetos que haveriam de melhorar e porquê.

Tabela 3: Análise qualitativa do salto engrupado

ALUNO	Salto engrupado FB INDICADO	Verbalizou			Execução		
		Sim	Não	Parcialmente	Sim	Não	Parcialmente
BF	Procurar elevar um pouco mais as pernas, atingindo uma posição de 90°	X					X. desequilíbrio à frente
	Impulsionar mais, para ser possível elevar mais as pernas	X					X faltou elevar mais as pernas
	Boa elevação das pernas e recepção equilibrada (melhor salto)	X			X		
CO	Deves impulsionar mais, para possibilitar mais tempo para efetuar o salto e manter uma posição ereta da coluna			X			X. Pouca elevação dos MI
	Não necessitas agarrar os joelhos, apenas elevar um pouco mais as pernas			X	X		
	Boa impulsão e elevação das pernas (melhor salto)	X			X		
MF	Impulsionar mais, para que consigas elevar as pernas e teres uma recepção equilibrada	X			X		
	Apenas impulsionar mais no minitrampolim, boa flexão das pernas (melhor salto)	X			X		
	Na fase aérea, debes manter uma posição ereta da coluna	X					X (Ligeiro de equilíbrio à frente)
JC	Após deixar o minitrampolim, elevar as pernas mais rapidamente procurando perfazer 90°			X	X		
	Boa elevação das pernas, procura apenas impulsionar mais no aparelho (melhor salto)	X			X		
	Após deixar o minitrampolim, manter uma posição ereta da coluna	X					X inclinação ligeira do tronco à frente
SC	Após toque no aparelho, elevas as pernas mais juntas e os joelhos posicionados frontalmente			X			X. Flexão do tronco
	Efetuar um salto vertical de maneira a facilitar o equilíbrio na fase aérea			X			X desequilíbrio na recepção
	Correto posicionamento da coluna, ereta, boa. Boa recepção (melhor salto)				X		
TS	Na fase aérea, debes manter a coluna ereta, de modo a maneres o equilíbrio. Na recepção afasta os braços para favorecer o equilíbrio			X	X		
	Na fase aérea, ao engrupar mantém os joelhos mais próximos	X					X. demasiado afastamento dos MI
	Muito bom engrupar. Afasta os braços na recepção (melhor salto)	X			X		

Como podemos observar pela tabela, 11 feedback foram verbalizados corretamente, enquanto 6 foram verbalizados parcialmente. Relativamente à execução do salto, 10 saltos foram realizados corretamente, enquanto 8 saltos foram realizados parcialmente, havendo alguns aspetos técnicos que não foram tidos em conta, nomeadamente: elevação dos joelhos, procurando perfazer 90°; na fase aérea manter uma posição ereta da coluna; não fletir o tronco.

Tendo por base o estudo desenvolvido por (Van der Kleij & Adie, 2020), averiguou que mais de 30% do feedback identificado pelo docente, não foi reconhecido por nenhum aluno. Dos 17 feedback identificados pelo professor, foram reconhecidos 11 feedback por parte dos alunos, cerca de 64,70%, enquanto 35,29% foi parcialmente reconhecido pelos alunos.

Ao considerar o género do aluno, quanto à capacidade de compreensão do feedback, conseguimos obter dados pertinentes, verificando-se diferenças no feedback efetivo percebido por parte dos alunos, indo ao encontro de estudos desenvolvidos por (Havnes, et al., 2012).

Tal vai ao encontro do estudo de (Else-Quest, et.al, 2006), no qual verificaram que o género feminino se destacou como mais crítico, apresentando maior frequência de feedback efetivo, quando comparado com o masculino, relativo à qualidade do feedback recebido. Uma possível explicação, pode estar relacionada com outras pesquisas que apontam heterogeneidades entre sexos, onde as raparigas mostram-se mais capazes de controlar a sua atenção. E de facto, independentemente das características do salto executado pelos alunos, o sexo feminino demonstrou maior capacidade de retenção e compreensão do feedback, que se prolongou na execução prática, verificando-se uma evolução assinalável.

Passando a analisar globalmente os resultados obtidos, é possível observarmos que o gênero feminino apresenta uma maior capacidade de compreensão e administração do feedback, quando comparado com o masculino, podendo dever-se a diversos fatores como: demonstrarem maior disponibilidade motora para a ginástica, podendo se refletir numa maior predisposição para a prática; maior capacidade de atenção e concentração na recepção de informação indicada pelo professor (Carvalho et al., 2014).

Tabela 4: Análise percentual da verbalização e execução de todos os feedback por gênero

Salto		Verbalização			Execução		
		Sim	Não	Parcial	Sim	Não	Parcial
Encarpado de pernas afastadas	Masculino	55,56%		44,44%	66,67%	11,11%	22,22%
	Feminino	66,67%		33,33%	55,56%	22,22%	22,22%
Extensão	Masculino	62,5%		37,5%	66,67%		33,33%
	Feminino	88,89%		11,11%	77,78%		22,22%
Engrupado	Masculino	42,86%		57,14%	55,56%		44,44%
	Feminino	85,71%		14,29%	55,56%		44,44%

Considerando a verbalização dos alunos sobre o que o professor indicou após cada salto, constatamos, que no total de feedback emitidos em relação ao salto encarpado de pernas afastadas, o sexo feminino percebeu e executou corretamente 66,67%. Por outro lado, 33,33% do feedback recebido, não foi totalmente compreendido.

Já no sexo masculino a percentagem reduziu para 55,56% do feedback, tendo a compreensão parcial sido de 44,44%. Verificando-se que a “perda” de informação transmitida pelo professor aos alunos, de forma parcial, ocorreu maioritariamente no primeiro momento de FB.

Relativamente ao salto em extensão e ao salto engrupado, verificamos, igualmente, uma tendência em o sexo feminino compreender melhor o feedback do que o gênero masculino, utilizando termos técnicos adequados ao salto em questão.

Apresentando, um total de 88,89% e 85,71% do feedback transmitido corretamente, respectivamente, para um total de 62,5% e 42,86% no sexo masculino.

Dados que vão ao encontro dos de (Else-Quest, et.al, 2006), que também constataram uma maior capacidade do gênero feminino em captar e as informações de retorno.

Relativamente ao sexo feminino, do feedback total emitido, 85,71% foi verbalizado corretamente e na sua maioria utilizando termos técnicos adequados ao salto em questão. Relativamente ao sexo masculino, do feedback total de que foram alvo, 42,86% foi verbalizado corretamente. Por outro lado, 57,14% do feedback recebido, não foi entendido ou foi transmitido parcialmente.

Estes dados corroboram o estudo desenvolvido por (Van der Kleij & Adie, 2020) onde os autores verificaram que mais de 30% do feedback identificado pelo docente, não foi reconhecido por nenhum aluno.

4. Conclusão

Tendo como base os dados obtidos e através da pesquisa de bibliografia relacionada com o estudo em questão, foi-nos possível constatar uma vez mais que cada aluno tem o seu nível de aprendizagem, apresentando uma capacidade de compreensão, memorização e execução prática distinta, necessitando, por isso, de ser estimulado no sentido de retirar o máximo proveito do feedback emitido pelo professor. Sendo crucial que o docente adote estratégias e técnicas pedagógicas que vão ao encontro das fragilidades e potencialidades dos alunos, a fim de potenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Foi-nos possível constatar que os alunos apresentavam uma maior facilidade em compreender o feedback com menor conteúdo, ou seja, incidindo em poucos aspetos críticos dos movimentos de cada vez. Adotamos esta estratégia, após verificarmos que os alunos não apresentavam resultados significativos quando o conteúdo presente no feedback era mais extenso.

O feedback apresentou-se como um importante elemento-chave durante a execução do estudo, tal como estudado por (Amorose & Horn, 2000; Wilson e Rodgers, 2004), a indicação de feedback revelou-se como meio para uma maior competência a diversos níveis, favorecendo a aprendizagem dos alunos e um crescente de nível.

Embora não tenhamos definido como objetivo a integrar no trabalho, foi possível verificar, que os alunos que inicialmente foram selecionados como aqueles menos proficientes na unidade didática de ginástica de aparelhos, acabaram por demonstrar melhor índice de compreensão do feedback indicado e apresentaram uma maior evolução, não só em termos técnicos nos diversos elementos trabalhados da unidade didática, mas também em termos de motivação, participação, empenho e cooperação com os restantes intervenientes, professores e colegas.

Em suma, os resultados obtidos, verificamos que o sexo feminino apresentou maior capacidade de retenção e compreensão do feedback transmitido, refletindo-se claramente no momento da execução prática, onde as raparigas demonstraram uma evolução significativa em todos os saltos.

Por outro lado, optámos por, numa fase inicial de cada salto, indicar maior quantidade de informação em cada feedback, levou a alguns constrangimentos no

momento de compreensão do mesmo. Tendo-se verificado posteriormente, que ao reduzir a quantidade de informação em cada feedback, permitiu uma compreensão mais eficaz e consequente execução.

Por fim, este estudo caracteriza-se por ser complexo em termos de logística envolvente, dificultando a sua implementação em contexto de aula, tendo sido realizado em situação quase laboratorial, pelo que os seus resultados revelam limitações, nomeadamente pelo número reduzido de participantes, não permitindo a inferência das suas conclusões para outros contextos.

No entanto, os resultados obtidos parecem confirmar o interesse da temática e justificarem o prosseguimento do seu estudo.

5. Referências Bibliográficas

Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, pp. 63-84.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (6), pp. 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>

Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J.; Tavares, D., Martins, D., Salema, M., Fiuza, E., Gama, A. (2014). Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores: Construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, 12(2), pp.113-124. <https://doi.org/10.14417/lp.880>

Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J., Martins, D. (2014). Teachers' Feedback: Exploring Differences in Students' Perceptions. *Ciências Sociais e Comportamentais*, 159, pp. 169-173. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.351>

Castro, B. (2013). O Feedback Pedagógico Nas Aulas de Educação Física: Relação Com a Informação Inicial, Especificidade e Direção. (tese de mestrado, universidade do proto). Repositório da Universidade do Porto.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), pp. 33–72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>

Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), pp.21-27. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.04.001>

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1st ed.). Routledge.

Hattie, J., & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In P. Alexander, & R. E. Mayer (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp.249-271). New York: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Kleij, F. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, pp.175-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.010>.

Kleij, F. (2021). Teacher and student perceptions of oral classroom feedback practices: a video-stimulated recall study. *The Australian Educational Researcher*, 50, pp. 353–370. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00478-0>

Koka, A., Hein, V. (2005). The Effect of Perceived Teacher Feedback on Intrinsic Motivation in Physical Education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), pp. 91-106.

Rakoczy, K., Harks, B., Klieme, E., Blum, W., & Hochweber, J. (2013). Written feedback in mathematics: Mediated by students' perception, moderated by goal orientation. *Learning and Instruction*, 27, pp. 63-73, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.03.002>.

Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), pp. 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Van der Kleij, F. M., & Adie, L. A. (2020). Towards effective feedback: an investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 27(3), pp. 252-270. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1748871>

Van der Kleij, F. M., Adie, L. E., & Cumming, J. J. (2017). Using video technology to enable student voice in assessment feedback. *British Journal of Educational Technology*, 48, (pp. 1092-1105). <https://doi.org/10.1111/bjet.12536>.

Wilson, P. M., & Rodgers, W. M. (2004). The relationship between perceived autonomy support, exercise regulations and behavioral intentions in women. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, pp. 229-242.

Conclusão

Termina assim uma etapa fundamental no nosso percurso enquanto futuros profissionais docentes e que nos forneceu ferramentas e competências primordiais para atuarmos com maior confiança e consciencializados sobre assuntos e matérias que podiam se encontrar um pouco difusas.

Um percurso desafiante e sinuoso, que iniciou no dia 1 de setembro de 2022 e teve o seu término no dia 31 de maio. Foram vários meses de trabalho árduo, bastante suor derramado e uma capacidade de perseverança e persistência fundamentais para atingir os objetivos a que nos propusemos. Um dos objetivos deste EP passou por adquirir o máximo de vivências e experiências distintas dentro do ensino, de forma a crescer enquanto pessoa, futuro profissional docente e socialmente, a fim de conseguir atuar em sociedade e contribuir para o crescimento de outros cidadãos.

Todas as adversidades ultrapassadas ao longo desta caminhada, foram fruto de um trabalho conjunto, de união e perseverança, conseguimos atingir com distinção os objetivos propostos para este EP. Caracterizou-se por serem momentos de partilha de conhecimento constante e de ajuda entre todos os intervenientes no processo, aspeto crucial para um crescimento consolidado pela sabedoria dos nossos colegas, professora orientadora e cooperante, bem como dos demais professores que nos auxiliaram ao longo deste trajeto.

Por último, este trabalho marca o findar de uma etapa memorável na nossa vida enquanto estudante. Marca o finalizar de 5 anos de estudo intensivo e desgastante, mas que no final todo o esforço realizado, culminou na oportunidade de partilhar momentos e vivências inesquecíveis e primordiais para o nosso percurso académico, mas também pessoal e social, dando-nos bases para atuar mais conscientemente em sociedade, mais capazes de marcar positivamente o percurso escolar de qualquer aluno, contribuindo para um crescimento enquanto cidadão do mundo, preparando-o para tal.

Referências Bibliográficas

- Boavista, C., Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, (77-93).
- Caetano, A., Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, (49-60).
- Caramelo, J., Terrasêca, M., Kruppa, S. (2015) A autoavaliação pode fazer diferença na qualidade da educação: conversando com John MacBeath. *Educação e Pesquisa*, 41, pp: 1601-1615. <https://doi.org/10.1590/S1517-970220154100002>.
- Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J., Martins, D. (2014). Teachers' Feedback: Exploring Differences in Students' Perceptions. *Ciências Sociais e Comportamentais*, 159, pp. 169-173. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.351>
- Carvalho, L. (2017). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (135-151).
- Datrino, R., Datrino, I., Meireles, P. (2010). Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Educação*, 13, (27-44).
- Direção Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais. Obtido de Direção Geral Da Educação: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). Curitiba: CRV. doi: 10.24824/978854443463.5
- Junior, R., Filgueiras, I. (2009) Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Desporto*, 8 (2), (9-24).
- Martinelli, S., Zúñiga, N., Alves, L. (2022). Ambiente de aprendizagem em sala de aula e desempenho escolar, 26(3), pp: 110-126. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.7>

Mendes, G, Caramelo, J, Arelaro, L, Terrasêca, M, Sordi, M, Kruppa, S. (2015). Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora, 41, pp: 1283-1298. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144828>

Miranda, A., Bertagna, R., Freitas, L. (2019). Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. *Revista Pro-Posições*, 30, (1-23). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0102>

Leme, A., Varoto, F. (2013). Ética profissional na educação física escolar. *Revista Educação Física UNIFAFIBE*, 2, (125-142).

Libâneo, J. (2013). O planejamento escolar - José Carlos Libâneo. *Revista Iberoamericana de Educação*, 37, (1-6).

Reina, F., Silva, W. (2020). A gestão da sala de aula de professores de educação física na educação básica. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 24(2), (979-994). <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14327>

Santos, S. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. [Tese de Mestrado, Universidade de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/4544>.

Silva, H., & Lopes, J. (2015). Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação. Factor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, 1ªEds.

Sociedade Portuguesa de Educação Física (2019). Avaliação em Educação Física – Perspetivas e desenvolvimento. SPEF (Omniserviços): Lisboa.

Tonelli, M., & Pellegrini, A. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de educação física. *Revista Paulista Educação Física*, 12(2), (107-114).

Apêndices

Apêndice 1: Ficha individual do aluno

ESCOLA BÁSICA 123/PE BARTOLOMEU PERESTRELO
FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO 2022-23



Escola Básica 123/PE Bartolomeu Perestrelo
Ficha Individual do Aluno
Ano Letivo 2022/2023

1. Identificação

Nome do aluno _____ N.º _____ Ano/Turma _____
Data de Nascimento _____ Naturalidade _____
Residência _____ Contato telefónico do aluno _____
Nome do Encarregado de Educação _____ Contato telefónico _____

2. Saúde

Apresentas algum problema de saúde?

Visão

Audição

Asma

Problemas cardíacos (coração)

Alergias

Outros _____

Tomas alguma medicação regularmente?

Sim Se sim, qual? _____

Não

Apresentas dispensa médica da componente prática da aula de Educação Física?

Sim Se sim, qual a razão? _____

Não

3. **Percurso Escolar**

Gostas da disciplina de Educação Física?

Sim Se sim, qual a modalidade com que mais te identificas? _____

Não Se responderem não, qual a razão?

Participas ou já participaste no desporto escolar?

Sim Se sim, qual a modalidade(s) que praticas ou praticaste? _____

Não

4. **Atividades extracurriculares**

Num contexto extracurricular, praticas ou já praticaste alguma modalidade federada?

Sim Se sim, qual a modalidade que praticas ou praticaste? _____

Não

Como te deslocas até à escola?

A pé

Transporte público

Transporte particular

Outro _____

5. **Ferramentas de trabalho**

Tens computador na tua residência?

Sim

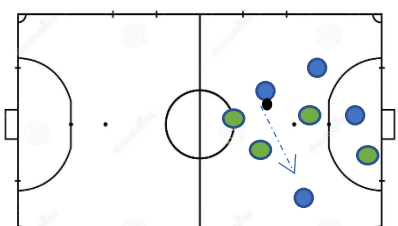
Não

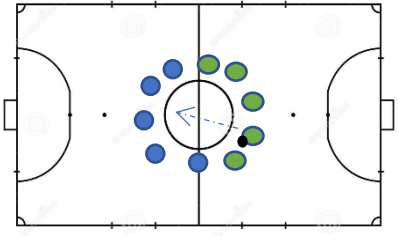
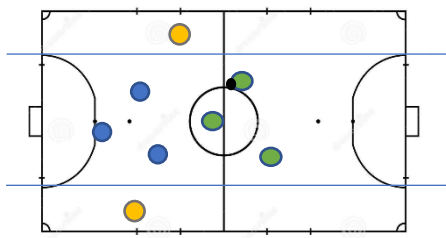
Tens internet na tua residência?

Sim

Não

Apêndice 2: Exemplo de um plano de aula

Plano Aula				Prof. Francisco Luís	
2022/2023					
Ano/Turma: 8º3		Período: 3º Período		Data: 11/05/2023	Hora: 10:30h
Nº da aula: 85		U.D.: Futsal		Local/Espaço: Polidesportivo	
Nº de aula / U.D.: 6/8				Duração da aula: 45'	Tempo Útil: 35'
Nº de alunos previstos: 20				Nº de alunos dispensados/faltas:	
Função didática: Exercitação.					
Recursos materiais: 6 bolas; 14 cones pequenos; 8 coletes; folhas tarefa.					
Objetivos da aula: Consolidação da noção de enquadramento ofensivo, defensivo e da desmarcação; situação de jogo reduzido.					
Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito/ Comportamentos Esperados
T	P				
Parte Inicial da Aula					
10:30	8'	- Ouvir com atenção a informação.	- Apresentar as regras da disciplina e normas de segurança da modalidade a abordar. - Apresentação dos conteúdos para a sessão.		- Prestar atenção.
10:38	8'	- Aumento da temperatura corporal. - Preparar as principais articulações para a prática.	- Corrida entre as linhas laterais, com saída ao sinal sonoro emitido pelo professor. Ao sinal do professor, visualizam os exercícios indicados pelo mesmo.		- Agir com correção aos exercícios indicados.
Parte Fundamental da Aula					
10:46	8'	- Desenvolver capacidade de procurar espaços sem oposição. - Desenvolver a noção de posicionar-se adequadamente no meio-campo defensivo.	- Os alunos distribuídos por grupo de nível, indicado previamente pelo professor. Executam o jogo dos passes. Arrecadam 1 ponto quando completam 5 passes; Arrecadam 3 pontos se for realizada desmarcação; A equipa que se encontra a defender amealha 1 ponto se interceptar a bola do adversário na zona estipulada por cones. 	Passê: - Contacto na bola com a parte interna do pé; apoio contrário ao pé que contacta a bola, sustenta o peso do corpo; batimento no centro da bola; ligeira flexão do tronco à frente. Receção: - O aluno posicionado de frente para a bola; avança o apoio mais desenvolvido, avançando a planta do pé, de modo a reduzir a velocidade da bola e pará-la; ligeira flexão do tronco à frente. Condução da bola: - Ligeira flexão do tronco à frente; pé que contacta com a bola, avança; ação efetuada com a parte interna do pé; cabeça levantada.	- Defesa posicionado, de forma a visualizar o atacante e a agir rapidamente ao atacante. - Receção da bola em zona sem oposição. -Receção realizada de maneira orientada de modo que o aluno fique direcionado para onde pretende se deslocar.

10:54	10'	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade posicionar-se defensivamente: entre o atacante e a baliza. - Desenvolver a capacidade de deslocar-se para zonas sem oposição. 	<p>Grupo de nível I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantendo a disposição do exercício anterior, realizam um exercício de ataque/defesa. Sendo que inicialmente ambas as equipas estão trocando a bola entre si. Ao sinal sonoro, a equipa do jogador com bola inicia o ataque e a outra equipa desempenha a função defensiva. 	<p>Passe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contacto na bola com a parte interna do pé; apoio contrário ao pé que contacta a bola, sustenta o peso do corpo; batimento no centro da bola; ligeira flexão do tronco à frente. <p>Receção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno posicionado de frente para a bola; avança o apoio mais desenvolvido, avançando a planta do pé, de modo a reduzir a velocidade da bola e pará-la; ligeira flexão do tronco à frente. <p>Condução da bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ligeira flexão do tronco à frente; pé que contacta com a bola, avança; ação efetuada com a parte interna do pé; cabeça levantada. <p>Remate: ligeira flexão dos MI e do tronco à frente; contacto na bola com a parte interna do pé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agir rapidamente ao sinal sonoro. - Atacantes recebem a bola em zona sem oposição. -Receção realizada de maneira orientada de modo que o aluno fique direcionado para onde pretende se deslocar. 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o passe com a parte interna do pé e receção com a zona plantar do pé. - Desenvolver a capacidade de deslocar-se para zonas sem oposição. 	<p>Grupo de nível II</p> <p>Situação de jogo reduzido 2x2+2 com corredores. A equipa que tem a posse de bola, passa a jogar com mais dois jogadores, estes somente deslocam-se em corredores.</p> 	<p>Jogo reduzido</p> <p>A turma dividida em 4 grupos de 5 elementos, realizam situação de jogo reduzido. Distribuídos pelos 2 campos. Ao sinal sonoro, realizam trocam as equipas que se encontram a jogar.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Agir com oportunidade, procurando finalizar.
11:04	8'	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a tomada de decisão; - Exercitar os gestos técnico-táticos: passe, receção, condução da bola; - Promover a cooperação; 	Parte Final da Aula			
11:12	3'	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir os conteúdos da aula; - Aferir o grau de retenção dos conteúdos abordados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza um resumo dos conteúdos abordados, verificando se existe alguma dúvida. - Realiza um pequeno questionamento, averiguando a retenção da informação prestada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação dos alunos; - Responder com correção. 		
<p>LEGENDA: ● ● ● Alunos ● Bola → Passe → Deslocamento Cone</p>						

Apêndice 3: Grelha de avaliação formativa inicial (exemplo)

Componentes críticas	Exercício Critério				Situação 1x1			Nível
	Colocação dos apoios à largura dos ombros M.I ligeiramente fletidos Desloca-se oportunamente de acordo a trajetória do volante	Executar o movimento de baixo para cima, com uma ação explosiva Colocação do volante no campo adversário	Colocação do volante no final do campo adversário Trajetória alta e profunda	Colocação do volante no final do campo adversário Trajetória ascendente e profunda	O pé contrário à mão que agarre a raquete, colocado mais à frente Batimento contínuo na raquete Imprimir ao volante uma trajetória baixa e tensa	Rotação dos ombros e dos membros inferiores Batimento efetuado à frente e acima da cabeça Incutir ao volante uma trajetória alta e profunda	O pé do lado da mão que tem a raquete, colocado mais à frente Batimento à frente e abaixo da cintura Imprimir ao volante uma trajetória ascendente, alta e profunda	
Nº/ Nome do aluno	Deslocação	Serviço	Clear	Lob	Serviço	Clear	Lob	

Apêndice 4: Grelha de avaliação formativa

Componentes críticas		Atitudes			Conhecimentos e capacidades
		Comportamento	Responsabilidade	Participação e empenho	Trabalho na aula
Nº	Nome				
LEGENDA		INSUF - INSUFICIENTE	SUF- SUFICIENTE	B- BOM	MB- MUITO BOM

Anexos

Anexo 1: Planeamento anual - 1º período (exemplo)

Período	Mês	Calendário					Semana nº	1ª aula	Sala	2ª aula	Sala	3ª aula	Sala
		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª		4ª		4ª		5ª	
1º Período	Setembro	5	6	7	8	9	1						
		12	13	14	15	16	2	Apresentação	POL	FitEscolas 1	POL	Atletismo 1	POL
		19	20	21	22	23	3	Andebol 1	POL	Atletismo 2	POL	Atletismo 3	POL
		16	27	28	29	30	4	Andebol 2	POL	Andebol 3	POL	Atletismo 4	POL
	Outubro	3	4	F	6	7	5	Feriado	POL	Feriado	POL	Atletismo 5	POL
		10	11	12	13	14	6	Andebol 4	POL	Andebol 5	POL	Atletismo 6	POL
		17	18	19	20	21	7	Atletismo 7	PAV 2	Andebol 6	PAV 2	Badminton 1	PAV 2
		24	25	26	27	28	8	Atletismo 8	PAV 2	Andebol 7	PAV 2	Badminton 2	PAV 2
	Novembro	31	F	2	3	4	9	Atletismo 9	PAV 2	Badminton 3	PAV 2	Orientação 1	PAV 2
		7	8	9	10	11	10	Atletismo 10	PAV 2	Andebol 8	PAV 2	Badminton 4	PAV 2
		14	15	16	17	18	11	Fitescola 2	PAV 2	Fitescola 3	PAV 2	Badminton 5	PAV 2
		21	22	23	24	25	12	Atletismo 11	PAV 1	Badminton 6	PAV 1	Orientação 2	PAV 1
	Dez	28	29	30	F	3	13	Badminton 7	PAV 1	Andebol 9	PAV 1	Feriado	PAV 1
		5	6	7	F	9	14	Teste escrito	PAV 1	Badmint 8	PAV 1	Feriado	PAV 1
		12	13	14	15	16	15	Atletismo 12	PAV 1	Badminton 9	PAV 1	Andebol 10	PAV 1

Anexo 2: Grelha de avaliação sumativa (exemplo)

Grelha de Avaliação- 1º Período

Nº	Nome	Aulas dadas: 36				Domínio Conhecimentos e Capacidade:							Domínio das Atitudes			TOTAL	TOTAL 1.º PERÍODO	Nível Final	Nível Real	Avaliação Intercal.	Auto-avaliação			
		Faltas	D/Dp/Atr	Pontualidade	Assiduidade	20%			Subtotal Atividades	###	15%	10%	70%	10%	10%							10%	###	###
						Atividades Físicas																		
						7%	7%	6%																
Andebol	Atletismo	Badminton	Avaliação Contínua	Aptidão Física	Aquisição de Conhecimento	Comportamento	Responsabilidade	Participação e Empenho																
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								
17																								
18																								
19																								
20																								
21																								

Anexo 3: Grelha da Autoavaliação

NOME:		N.º		ANO/TURMA:	
AUTO AVALIAÇÃO – EDUCAÇÃO FÍSICA – 3º CICLO					
DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS E CAPACIDADES (70%)		1ºP		2ºP	
Domínio Atividades Físicas	Operacionalização das aprendizagens essenciais em cada um dos conteúdos programáticos: 25% -Prática nas aulas + 20% - Testes práticos em cada modalidade				
Domínio da Aptidão Física	Desenvolvimento e manutenção dos níveis de aptidão física relacionados com a "zona saudável de aptidão física"				
Domínio do Conhecimento	Realização de um teste ou trabalho individual ou proposta/projeto de aula em cada período				
DOMÍNIO DAS ATITUDES E VALORES (30%)		1ºP		2ºP	
Comportamento	Cumprimento de regras, disciplina e segurança, preservação de espaços e materiais.				
Responsabilidade	Assiduidade e pontualidade, material e cumprimento tarefas e prazos.				
Participação e Empenho	Respeito pelos outros, cooperação, persistência e realização de tarefas, criatividade e autonomia e iniciativa.				

LEGENDA: CrITÉrios Avaliação da Escola: **I/1/2** - Insuficiente (0 – 49%) **S/3** - Suficiente (50 – 69%) **B/4** - Bom (70 – 89%) **MB/5** – Muito Bom (90 – 100%)

Anexo 4: Critérios de avaliação

ESCOLA BÁSICA 123/PE BARTOLOMEU PERESTRELO				
Critérios de Avaliação de Educação Física de 3º ciclo - 2022 /2023				
	Obj. de aprendizagem/competências	Descritores do desempenho	Instrumentos de avaliação	Avaliação
Domínio do conhecimento e capacidades	Domínio Atividades Físicas			45%
	Aquisição e Aplicação de conhecimentos (de acordo com os objetivos específicos de cada modalidade/atividade física)	Operacionalização das aprendizagens essenciais em cada um dos conteúdos programáticos.	Observação direta das aulas. Registo em grelhas de Avaliação. Avaliação qualitativas e quantitativas	25%
	Aplicação de conhecimentos (de acordo com os objetivos específicos de cada modalidade/atividade física).	Testes práticos - Avaliação final das modalidades abordadas. Em situação critério e/ou de jogo	Momento formal de avaliação. Registo em grelhas de avaliação. Avaliação quantitativa.	20%
	Domínio da Aptidão Física			15%
	Aplicação de testes de aptidão física.	Desenvolvimento e manutenção dos níveis de aptidão física relacionados com a "zona saudável de aptidão física"	Registo em ficha dos níveis de aptidão física. Análise com valores de referência	
	Domínio do Conhecimento			10%
	Aquisição de conhecimentos (regras, ações técnicas e táticas)	Realização de um teste ou trabalho individual ou proposta/projeto de aula em cada período	Realização de um teste escrito ou trabalho individual ou proposta/projeto de aula em cada período	
				70%
Domínio das Atitudes	Comportamento	Atitudes perante todos os elementos da comunidade educativa; cumpre as regras da disciplina; Utilização, preservação e colaboração dos espaços e equipamentos Cumprir as regras de segurança	Registo em grelhas de Avaliação com descritores de nível de desempenho	10%
	Responsabilidade	É assíduo e pontual; Traz o material necessário; Cumpre as tarefas propostas; Cooperar nas atividades propostas.	Registo em grelhas de Avaliação com descritores de nível de desempenho	10%
	Participação e Empenho	Respeita os outros e coopera; Participa; Empenha-se; É persistente; Revela capacidade de realização; Realiza Tarefas autonomamente; Dinamiza as atividades	Registo em grelhas de Avaliação com descritores de nível de desempenho	10%
				30%
	Total			100%

Anexo 5: Critérios de avaliação para alunos com atestado médico

Atestado Médico				
	Obj. de aprendizagem/competências	Descritores do desempenho	Instrumentos de avaliação	Avaliação
Domínio do conhecimento e capacidades	Domínio Atividades Físicas			10%
	Aquisição e Aplicação de conhecimentos (de acordo com os objetivos específicos de cada modalidade/atividade física com arbitragem, organização de tarefas)	Operacionalização das aprendizagens essenciais em cada um dos conteúdos programáticos através de observação direta das aulas	Registo em grelhas de Avaliação. Avaliação qualitativas e quantitativas	
	Domínio da Aptidão Física			10%
	Testes de aptidão física.	Controlo, orientação e organização dos colegas	Registo em ficha dos níveis de aptidão física. Análise dos resultados com valores de referência	
	Domínio do Conhecimento			50%
	Aquisição de conhecimentos (regras, ações técnicas e táticas)	- Realização de um teste ou trabalho individual ou proposta/projeto de aula em cada período	Realização de um teste escrito ou trabalho individual ou proposta/projeto de aula em cada período	
				70%
Domínio das Atitudes	Comportamento	Atitudes perante todos os elementos da comunidade educativa; Cumpre as regras da disciplina; Utilização, preservação e colaboração dos espaços e equipamentos Cumpre as regras de segurança	Registo em grelhas de Avaliação com descritores de nível de desempenho	10%
	Responsabilidade	É assíduo e pontual; Traz o material necessário; Cumpre as tarefas propostas; Cooperar nas atividades propostas;	Registo em grelhas de Avaliação com descritores de nível de desempenho	10%
	Participação e Empenho	Respeita os outros e coopera; Participa; Empenha-se; É persistente; Revela capacidade de realização; Realiza Tarefas autonomamente; Dinamiza as atividades	Registo em grelhas de Avaliação com descritores de nível de desempenho	10%
				30%
	Total			100%

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente
Certificado a

Francisco Luís

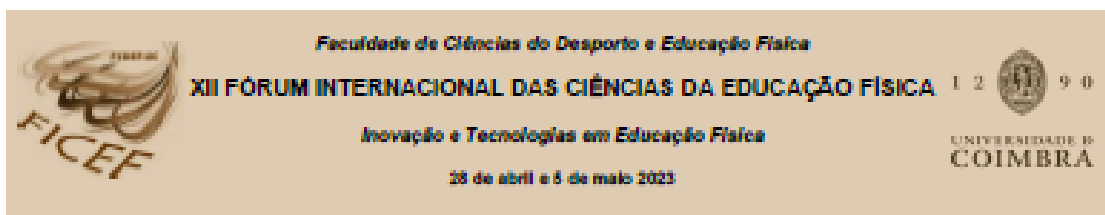
pelo trabalho desenvolvido na promoção da Educação
Olímpica através da implementação do projeto
Olimpíada Sustentada – a equidade não tem género

Lisboa, 2 de junho de 2023



José Manuel Constantino
Presidente do
Comité Olímpico de Portugal





DIPLOMA

Francisco Miguel Rocha Luís

apresentou a parte Investioativa do respetivo Relatório de Estáoto no XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sobre o tema *Inovação e Tecnologias em Educação Física*.

Coimbra, 28 de abril e 5 de maio de 2023

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA

Num. de Identificação: 05333351

Data: 2023.06.13 15:45:13 +01'00'



(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Organização: Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário