

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Tiago José Vieira Gonçalves

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
ENGENHEIRO ACÁCIO CALAZANS DUARTE, JUNTO
DA TURMA 12ºA, NO ANO LETIVO
2022/2023**

**PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AO
FEEDBACK EMITIDO PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

**Relatório de Estágio Pedagógico no âmbito do Mestrado em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, orientado pelo Professor
Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre, apresentado à Faculdade de Ciências
do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra**

junho de 2023

Tiago José Vieira Gonçalves

Nº 2020182438

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
ENGENHEIRO ACÁCIO CALAZANS DUARTE
JUNTO, DA TURMA DO 12ºA, NO ANO LETIVO DE
2022/2023**

**PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AO FEEDBACK
EMITIDO PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

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

Orientador: Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre

Gonçalves, T. (2023). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, junto da turma do 12ºA, no ano letivo de 2022/2023.* Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

Tiago José Vieira Gonçalves, aluno nº 2020182438 do MEEFEBS da FCDEFUC, 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 nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

3 de julho de 2023

(Tiago José Vieira Gonçalves)

AGRADECIMENTOS

Completando e contemplando mais um ciclo de aprendizagem, observo o quanto cresci e evolui, mas sobretudo que cada desafio enfrentado e cada obstáculo superado, foi alicerçado no amparo de pessoas que moldaram, invariavelmente, mais um pouco do que agora sou.

Quero, reconhecidamente, agradecer:

A todo o corpo docente e não docente do Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Poente, por fornecerem os recursos e o suporte necessários para a realização deste estágio.

À Cátia Lopes, Cristina Vicente e Luís Bernardino, principais companheiros nesta jornada, pelo apoio e amizade desenvolvida ao longo deste período.

Ao professor orientador Cláudio Sousa, pela amizade e incentivo e, ainda, por estar sempre presente quando, frequentemente, dele necessitei.

Ao professor Doutor Paulo Nobre, reconhecendo a sua extraordinária sabedoria, que sempre me apoiou com o seu conhecimento e a sua crítica ao longo deste período.

Aos meus alunos, pelo apoio e carinho que sempre senti, pelo que me toleraram falhar e evoluir, mas sobretudo, por tudo o que me possibilitaram construir.

À minha família, pelo encorajamento, motivação e apoio emocional, que se revelaram, sempre, essenciais para suportar os desafios.

Por último, e pelos efeitos das externalidades de uma decisão sobre aqueles que não participaram dela, à Cátia, pelo amor, paciência e apoio incondicional durante toda a jornada e ao Tomás, que apareceu a meio da caminhada para me tornar pai, mas a tempo de ser a luz do archote que eliminou a escuridão.

E claro! A ti Pai, ao ver na misteriosa inquietação da tua estrela, o velado gáudio da realização.

RESUMO

O encerramento do estágio pedagógico, marca o término de um ciclo fundamental para o desenvolvimento da formação pessoal dos futuros docentes, na medida em que representa o momento de aplicação e transição entre os conceitos teóricos e a experiência prática, permitindo-nos consolidar a identidade profissional. Neste documento desenvolvemos a reflexão crítica das competências adquiridas ao longo deste processo, nomeadamente, das principais estratégias adotadas face às dificuldades sentidas.

O presente Relatório de Estágio, surge no seguimento da conclusão da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, no âmbito 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 (UC).

A realização do estágio, decorreu na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, na turma 12^oA, no ano letivo 2022/2023, sob orientação do professor Cláudio Sousa e do professor Doutor Paulo Nobre, da FCDEF-UC.

O relatório divide-se em três capítulos principais, onde nos primeiros fazemos uma contextualização da prática pedagógica e a conseqüente análise reflexiva, finalizando com a apresentação do estudo realizado no âmbito da investigação do Tema Problema, dedicado ao tema das preferências dos alunos, relativamente ao feedback emitido pelos professores durante as aulas de educação física.

Os dados desta investigação produziram alguns resultados interessantes referentes às preferências dos alunos do ensino secundário sobre certas características do feedback, aparentando existir uma consistência independentemente das variáveis sexo e prática desportiva federada. Foi possível verificar que os alunos preferem um feedback descritivo modelo correto e específico focado, com uma descrição de como foi realizado o exercício e referindo-se o professor à forma correta de o realizar. Segundo as suas preferências, apura-se que o feedback deve ser fornecido de forma visual e com afetividade positiva, mas com algum distanciamento e sem que seja possível o contacto físico. Observa-se, que o mesmo deve destinar-se maioritariamente, à totalidade dos alunos da turma e ocorrer durante a realização do exercício, preferindo-se que seguidamente o docente fique a observar o novo desempenho.

Palavras Chaves: Estágio Pedagógico; Educação Física; Reflexão Crítica; Feedback; Ensino Secundário.

ABSTRACT

The conclusion of the Teacher Training period marks the end of a crucial cycle of personal development and training for a future as teachers, as it represents the moment of transition from theoretical concepts to practical experience, allowing us to consolidate our professional identity. Thus, in this document is presented a critical reflection on the development of acquired skills throughout this process, particularly the main strategies adopted in order to face the encountered difficulties.

This report follows the completion of the Teacher Training course within the Master's in Physical Education in Elementary and Secondary Education (MEEFEBS, portuguese acronym), at the Faculty of Sport Science and Physical Education (FCDEF) of the University of Coimbra (UC).

This experience took place at Engenheiro Acácio Calazans Duarte Secondary School, at 12th grade, class A, during the academic year 2022/2023, under the guidance of Professor Cláudio Sousa and Professor Dr. Paulo Nobre from FCDEF-UC.

The report is divided into three main chapters, where firstly will be provided a contextualization of the pedagogical practice and subsequent reflective analysis, concluding with the presentation of the study conducted within the research framework of the Problem Theme, aiming to assess students' preferences regarding the feedback provided by teachers during Physical Education classes.

This investigation resulted in some interesting recognitions concerning the preferences of secondary school students regarding certain characteristics of the feedback, appearing to be consistent regardless of the variables: sex and federated sports practice.

It was obvious that the students prefer a correct and specific model feedback focused on a description of how the exercise was performed, given by the teacher with exemplification of the correct way of performing it.

According to the students' preferences, the feedback should be visually provided with positive affectivity, despite some distance and without physical contact. It is also observed that it must be destined, mostly, to the whole class and occur during the execution of the exercise. Besides these facts it is made reference of the importance of the teacher observing the new performance after the given feedback, allowing him/her to verify its impact on the students.

Keywords: Teacher Training, Physical Education, Reflective Analysis, Feedback, Secondary Education.

INDICE

INTRODUÇÃO	1
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	2
1. Enquadramento Biográfico	3
2. Plano de Formação Individual.....	4
2.1. Dimensão Profissional e Ética.....	5
2.2. Participação na Escola	5
2.3. Desenvolvimento e Formação Profissional	6
2.4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem.....	7
3. Caraterização das condições locais e relação educativa.....	7
3.1. Caraterização da Escola.....	7
3.2. Instalações desportivas	9
4. Caraterização do Grupo de Educação Física.....	10
5. Caraterização da Turma	11
ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	14
Área 1 - Atividades de ensino-aprendizagem	15
1. Planeamento	15
1.1. Plano Anual	16
1.2. Unidades Didáticas	17
1.3. Plano de aula.....	19
2. Realização	21
2.1. Instrução	22
2.2. Gestão	25
2.3. Clima e Disciplina	28
2.4. Decisões de Ajustamento.....	29
2.5. Estilos de Ensino	31
3. Avaliação.....	32
3.1. Avaliação Formativa Inicial	33
3.2. Avaliação Formativa Processual	34
3.3. Avaliação Sumativa	35
3.4. Auto e Heteroavaliação	37
Questões Dilemáticas	38
Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar.....	39
Área 3 - Projetos e Parcerias	41
Área 4 - Atitude Ético-Profissional.....	42
AUTOFORMAÇÃO	44
APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA	46
1. Introdução.....	47

2.	Enquadramento Teórico	48
2.1	Fases do procedimento metodológico	48
2.2	Quem podem ser os emissores?.....	48
2.3	Tipos de feedback.....	49
2.4	Efeito do feedback do Professor, na aprendizagem do aluno.....	50
2.4.1	Frequência, volume e intervalo de tempo	51
2.4.2	Retenção e aprendizagem.....	52
2.4.3	Momento de intervenção	52
2.4.4	Exatidão e pertinência	53
3.	Metodologia	54
3.1	Objetivo geral	54
3.2	Objetivos específicos.....	54
3.3	Participantes.....	55
3.4	Instrumento.....	55
3.5	Procedimentos	57
3.6	Análise de dados	57
4.	Resultados	57
4.1	Preferências dos alunos relativamente às dimensões do feedback	57
4.2	Preferências dos alunos relativamente às várias dimensões do feedback, por sexo..	60
4.3	Preferências dos alunos relativamente às várias dimensões do feedback, em relação à Prática de Desporto Federado	64
5.	Discussão.....	67
6.	Conclusões	71
7.	Indicadores de ação futura para os professores	72
8.	Considerações finais.....	73
9.	Considerações finais sobre o Estágio Pedagógico	73
10.	Bibliografia.....	75
11.	Anexos.....	80

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Recursos Espaciais (instalações desportivas).....	10
Quadro 2 - Caraterização do Grupo de EF.....	11
Quadro 3 - Avaliação Formativa Inicial da turma.....	13
Quadro 4 – Mapa de rotação dos espaços de aula.....	17
Quadro 5 - Dimensões do feedback, segundo Piéron (2009).....	49
Quadro 6 - Técnicas de Ensino, segundo Martins et al (2017)	54
Quadro 7 - Alunos participantes do estudo	55
Quadro 8 - Preferências dos alunos relativamente às dimensões do feedback	58
Quadro 9 - Preferências dos alunos relativamente às várias dimensões do feedback, por sexo	61
Quadro 10 - Preferências dos alunos relativamente às várias dimensões do feedback, em relação à Prática de Desporto Federado	64

LISTA DE ABREVIATURAS

AE - Aprendizagens Essenciais

AEMGP - Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente

CH - Científico-Humanístico

DP - Desvio Padrão

DT - Diretor de Turma

EF - Educação Física

ESEACD - Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte

FCDEF - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

FB - Feedback

MEEFEBS - Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NEEF - Núcleo de Estágio em Educação Física

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

UC - Universidade de Coimbra

UD - Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente documento representa o Estágio Pedagógico, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, inserido no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra (UC), no decorrer do ano letivo de 2022/2023.

Este documento reflete a experiência desenvolvida no estágio pedagógico, que decorreu de setembro a junho de 2023, no Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente, na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, junto da turma do 12ºA.

O período de estágio, permitiu concluir o processo de formação dos alunos estagiários Cristina Vicente, Cátia Lopes, Luís Bernardino e Tiago Gonçalves, beneficiando da orientação do Professor Orientador Cláudio Sousa, da ESEACD, e do Professor Doutor Paulo Nobre, da FCDEF-UC.

A elaboração do relatório decorre da necessidade de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem a longo do ano letivo, visando sustentação nas aprendizagens adquiridas e dificuldades sentidas, assumindo uma estrutura pedagógica que sirva de consolidação dos conhecimentos, melhore a compreensão da aplicação prática dos conceitos e auxilie na mensuração dos objetivos definidos.

Em suma, a sua concretização objetiva a realização de uma análise refletiva sobre a prática do trabalho desenvolvido, particularmente, sobre os conhecimentos e aprendizagens adquiridas.

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em três partes, encontrando-se a primeira relacionada com a contextualização da prática desenvolvida, nomeadamente, com o enquadramento biográfico, a caracterização do meio escolar e da relação educativa. Na segunda parte, surge descrita a análise refletiva sobre prática pedagógica, nas suas quatro áreas de intervenção: Área 1 - Atividades de Ensino-Aprendizagem; Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar; Área 3 - Projetos e Parcerias Educativas; Área 4 - Atitude Ético-Profissional. No terceiro e último capítulo, é aprofundada a investigação desenvolvida no âmbito do Tema-Problema, pretendendo conhecer a preferência dos alunos relativamente ao feedback emitido pelo professor nas aulas de Educação Física.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Enquadramento Biográfico

Refletindo sobre o preciso momento em que o desporto se cruzou na minha vida, obriga a recuar até à infância, instante em que as memórias são suportadas por registos fotográficos, assim como por lembranças paternas, de uma criança que já nos seus dois anos, estabelecia como única exigência ser rodeada nas suas brincadeiras por um conjunto de bolas, brinquedo este, que havia mais tarde de se revelar sempre como predileto.

Natural de Fátima (concelho de Ourém), cresci num contexto distinto das grandes cidades, que proporcionou um ambiente de diferenciados estímulos e que sempre realçou o gosto e a aptidão pela atividade física. As diferentes capacidades motoras foram, desta forma, muitas vezes favorecidas em grupos de pares, através de brincadeiras exteriores que permitiam correr, saltar, trepar...

Aos 6 anos de idade, os meus pais impulsionaram-me a iniciar a minha atividade federada no Grupo de Atletismo de Fátima (GAF), de forma a ver realizado o meu anseio de participação numa atividade do meu agrado, experiência que durou aproximadamente dois anos e meio.

No mesmo período, pratiquei pela primeira vez a disciplina de ginástica no Externato de São Domingos em Fátima, entre os 6 aos 9 anos de idade. Desde então foi de forma previsível que esta disciplina se evidenciou como a minha predileta.

Embora todas estas vivências tenham incutido em mim o gosto pelo desporto, foi aos 12 anos através do futebol, que o mesmo ficou marcado vincadamente na minha vida. Durante 25 anos, fui praticante federado, com início nas escolinhas da União Desportiva de Leiria e término no Atlético Clube Alcanenense aos 37 anos de idade. No decorrer deste período aprendi valores como responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, respeito, solidariedade, dedicação, entre outros. Esta vivência, possibilitou trabalhar e adquirir conhecimentos acumulados com treinadores como: João Henriques, José Mourinho, Nuno Presume, Manuel Cajuda, entre outros.

Neste contexto, percebi que a prática da atividade estimulava simultaneamente o desejo de formação desportiva. A vontade de partilhar com os outros os saberes, valores e princípios por mim adquiridos, levou a que após a conclusão do Ensino Secundário no Centro de Estudos de Fátima, me tenha candidatado ao Ensino Superior na Escola Superior Desporto de Rio Maior, nomeadamente no Curso de Gestão das Organizações Desportivas. Esta participação, permitiu-me não só aprofundar conhecimentos, como similarmente, receber conjunturas e experiências pessoais, sociais e profissionais presentes, entre outros, nos estágios curricular e profissional, realizados na Câmara Municipal da Golegã e no Município de Alcanena.

Após concluir a licenciatura, e em consequência da minha passagem pela Câmara Municipal de Alcanena, concretizei a minha primeira experiência profissional. Durante 10 anos integrei a divisão de desporto deste município, desenvolvendo competências na lecionação de aulas de ginástica funcional, hidroginástica, atividade física e desportiva, de planeamento, organização e monitorização de outras atividades desportivas (eventos de atletismo, campos de férias, pedestrianismo, gerontomotricidade, cicloturismo), trabalho administrativo, organização de eventos, elaboração de regulamentação e organização de documentação, atendimento e gestão de instalações desportivas.

Paralelamente, ao longo de 6 anos, fui procurando especialização no ensino do desporto em geral e do futebol em particular, participando como treinador e coordenador técnico, em diferentes clubes e coletividades.

Mas, como as realizações são compreendidas, quase sempre, no dia em que se concretizam, foi na minha primeira aula e pelo ensino da Educação Física que encontrei a plena realização.

Apesar de o conhecimento empírico ter a particularidade “prática” do decorrer da aprendizagem resultar do real contexto de ensino, a necessidade de especificação e a busca pelo aperfeiçoamento, aliada à minha disposição para aprender, para me atualizar e procurar os melhores conhecimentos pedagógicos, entroncou agora, na concretização do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O ciclo que agora termina, na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte (ESEACD), permitiu refletir sobre a prática educacional e compreender a importância que o estágio representa na formação do futuro professor, contribuindo para o seu crescimento profissional e pessoal.

2. Plano de Formação Individual

Em seguimento do Plano de Formação Inicial (PFI), proposto no início do corrente ano letivo, foi possível realizar uma reflexão sobre as expectativas iniciais do estágio pedagógico, enquadrando o estabelecimento de estratégias de ensino e fomentando as aprendizagens, tendo em conta a dimensão profissional e ética, a participação na escola, o desenvolvimento e formação profissional e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Este documento, objetivou servir de linha orientadora capaz de guiar o estagiário na concretização dos objetivos inicialmente traçados, direcionando-o para a reflexão em torno da sua própria competência pedagógica e na projeção de todas as suas ações, de acordo com o

Perfil de Desempenho Docente, exposto no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Da sua elaboração, estabelecemos um conjunto de objetivos que apresentamos de seguida.

2.1. Dimensão Profissional e Ética

Como professor, para além de fundamentar a função de ensinar num saber específico e concreto, perspetivei alicerçar a prática docente numa dimensão ética e profissional.

Pretendi em primeira instância, promover aprendizagens e estratégias de ensino adequadas e contextualizadas ao meio de ensino encontrado, procurando desta forma promover estratégias adaptadas ao nível de todos os alunos sem exceção, garantindo um ensino inclusivo que garantisse a aquisição das aprendizagens curriculares e o desenvolvimento multilateral, não restringindo a dimensão humana e social.

A atividade pedagógica buscou ser harmoniosa, cooperativa e integradora, sem se focar exclusivamente nos aspetos motores, possibilitando o transfere para fora do âmbito letivo e favorecendo a inclusão social, fomentando o desenvolvimento da autonomia, da identidade individualidade e cultural dos alunos.

Intentei planear a criação de metodologias lúdicas, diversificadas e motivadoras, de forma a fomentar o bem-estar, o gosto pela prática desportiva e aquisição dos valores inerentes ao desporto.

Como professor, reconheci que esta seria uma oportunidade de desenvolver e adequar capacidades emocionais, relacionais e de comunicação, valorizando as diferenças culturais de toda a comunidade educativa, assumindo uma dimensão cívica e formativas das minhas funções.

Por último, numa dimensão profissional, a formação docente pretendia ser continua, desenvolvendo esforços de aquisição de conhecimentos e competências do saber próprio da profissão, adquiridos através de investigação e participação em ações de formação, de forma a prover o docente de ferramentas, que possibilitassem uma eficiente e estruturada intervenção pedagógica, num saber específico e concreto.

Neste domínio, perspetivei que o estágio fosse uma oportunidade de enriquecimento pessoal e profissional, pela vivência e partilha da experiência com os professores e orientadores, na medida em que os seus conhecimentos empíricos e académicos, proporcionariam um crescimento e evolução evidente, ao futuro docente.

2.2. Participação na Escola

O presente estágio projetava a possibilidade de coadjuvação no desenvolvimento e planeamento das atividades relacionadas com a disciplina de Educação Física, nomeadamente

no que refere à preparação e organização geral dos recursos espaciais e materiais, coordenação e articulação das circunstâncias temporais em que as diferentes unidades didáticas seriam lecionadas e de cooperação, na elaboração de projetos comuns.

Tendo em conta a colaboração nas atividades, idealizei a promoção da prática da atividade física entre diferentes grupos e alunos, de forma a elevar esta experiência a um âmbito fora do contexto de turma. Neste seguimento, procurei a rápida integração com o grupo disciplinar, participando e colaborando nos projetos desenvolvidos, mostrando disponibilidade para a cooperação e organização das atividades da comunidade escolar.

Ambicionei integrar-me com um elevado número de intervenientes do processo educativo, criando uma relação de respeito com os diferentes docentes, usufruindo da oportunidade de extrair conhecimentos da sua experiência e estratégias de ensino, cooperando com outras instituições da comunidade e participando dos seus projetos.

2.3.Desenvolvimento e Formação Profissional

No domínio do desenvolvimento e formação docente, pretendi que o mesmo fosse contínuo, adquirindo novas competências que sustentariam a construção de um eficiente processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o estágio, possibilitaria a aquisição e o desenvolvimento de técnicas e estratégias no real contexto de ensino, representando na verdade, o ensaio experimentado dos conhecimentos adquiridos e da aplicação dos conceitos teóricos.

Ao longo deste processo de formação objetivei munir-me sistematicamente de novas práticas e conteúdos, procurando adquirir conhecimentos que permitiram suprimir falhas e carências detetadas na minha formação.

Pretendi desenvolver competências de comunicação, nas suas vertentes escrita e oral, nomeadamente ao nível da instrução verbal e na informação sobre o objetivo e a forma de concretização das tarefas.

Aspeto fulcral, foi objetivar suportar e adequar os conhecimentos e competências em saberes experimentados e apropriados à própria profissão, perspetivando suprir as prováveis carências através de pesquisa bibliográfica, recorrendo a outros docentes e aos meus orientadores, honrando as suas correções e recomendações.

A troca de experiências, a partilha de estratégias de ensino e a observação de metodologias de outros docentes, possibilitariam fortalecer o desenvolvimento enquanto agente de ensino, como fator de enriquecimento de formação e atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.

2.4.Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Reconhecendo a escola como um lugar de transformação, observei que para que a mesma ocorresse, seria necessário estimular a criatividade dos alunos, num contexto de promoção de liberdade, de modo a propiciar o seu interesse pelas aulas, participação, solidariedade e persistência.

Nesta perspetiva, objetivei ser um professor criativo, maximizando o tempo útil de aula, procurando criar uma boa relação professor-aluno, gerando um clima positivo e favorável à aprendizagem, de forma a mutuamente conseguir agradar a todos e fazer com que todos participassem das aulas.

O valor inerente à prática desportiva, conduziu conseqüentemente, não só à necessidade de criação de linhas orientadoras, assim como à reflexão sobre os conteúdos programáticos, objetivando elaborar um planeamento face aos conteúdos programáticos integrantes das aprendizagens essenciais, de forma a sustentar as intervenções pedagógicas, reajustando estratégias sempre que necessário, conduzindo à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista á promoção do sucesso escolar.

A avaliação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, pretendeu, tanto para o professor como para o aluno, garantir a aquisição de conhecimentos de modo correto, eficaz e conducente ao sucesso e realização de cada um.

3. Caraterização das condições locais e relação educativa

3.1.Caraterização da Escola

A cidade da Marinha Grande situa-se na região Centro de Portugal, bem próxima ao litoral, encontra-se na Orla Oriental do Pinhal de Leiria e na margem esquerda do rio Lis. Localiza-se no distrito de Leiria, a 10 quilómetros do mar, no limite norte da Estremadura e a 12 quilómetros da sede de distrito, a cidade de Leiria. Dista 147 quilómetros de Lisboa e 196 do Porto. É servida por várias estradas secundárias, pelas autoestradas A8 e A17 e pela via-férrea do Oeste.

O concelho tem uma extensão de 187,2 Km² (dados do INE) e está implantado numa extensa planície de chão arenoso e saibrento. É rodeado, em cerca de 2/3 da sua extensão, pelo Pinhal de Leiria, antigamente conhecido por Pinhal do Rei, e é composto por três freguesias: Marinha Grande, Vieira de Leiria e Moita.

Cerca de 78% da população do concelho da Marinha Grande reside na freguesia da Marinha Grande, 17% na freguesia de Vieira de Leiria e, por último, 5% na freguesia da Moita.

De acordo com o “Anuário Estatístico da Região Centro 2017”, publicado pelo Instituto Nacional de Estatística em 2017, a população do concelho da Marinha Grande é de 38 561 habitantes (18 265 homens e 20 296 mulheres), correspondente a uma densidade populacional de 205,9 habitantes/Km².

A formação e desenvolvimento da Marinha Grande está intimamente ligada à indústria do vidro, que aqui encontrou condições favoráveis ao seu estabelecimento, refletindo de forma elucidativa a forte ligação desta população à indústria vidreira. No entanto outros setores de atividade económica foram-se destacando, sendo neste momento a constituição empresarial composta por três setores: vidro, moldes e plásticos.

Enquadrado no centro da cidade, o Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente (AEMGP), pertence à quarta geração de agregações levadas a cabo pelo Ministério da Educação, sendo criado no dia 1 de abril de 2013, resultando da agregação da grande maioria dos estabelecimentos de ensino que integravam o Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens com a Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte (com exceção da Escola Básica do Engenho e do Jardim de Infância da Boavista, que por razões geográficas passaram a integrar o Agrupamento de Escolas Marinha Grande Nascente).

Desde a sua criação, o AEMGP integra dez estabelecimentos de ensino, que mantiveram a sua designação e identidade, com uma população escolar, que engloba 2858 alunos, 260 professores incluindo Técnicos Especializados, e 95 funcionários, entre assistentes Técnicos Operacionais e Técnicos Superiores.

A sede do agrupamento ficou instalada na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte (ESEACD), que tem uma origem que remonta ao século XVIII, com a instalação da Fábrica de Vidro na Marinha Grande, pelo inglês Guilherme Stephens. Em 1920 é criada a Escola de Vidreiros, que o Eng.º Calazans Duarte, então Administrador da mesma Fábrica, transforma na Escola Industrial de Guilherme Stephens, inaugurada em março de 1925.

No ano letivo de 2009/2010, a ESEACD sofreu uma intervenção do programa de modernização do Parque Escolar, caracterizada pela remodelação das instalações existentes ao nível do reordenamento de compartimentação, da beneficiação de revestimentos interiores e da remodelação integral de infraestruturas elétricas, de telecomunicações e de águas e esgotos.

O edifício principal foi reorganizado e foi construído um corpo de entrada para articular e ligar os edifícios. A escola requalificada tem agora 48 salas de aula e conta com sete laboratórios e um núcleo oficial nas áreas da mecânica e da eletricidade/eletrónica.

A escola é hoje, constituída por um único edifício com uma tipologia arquitetónica centrada num pátio à volta do qual se vive, se estuda e se aprende. Foram constituídos núcleos com os espaços de ensino específicos como: a área das salas de Ciência e Tecnologias

(laboratórios de Física, Química, Biologia, Geologia e salas de preparação respetivas); a área das salas das Artes; a área das Oficinas (de Eletricidade e de Mecânica); a área da Cozinha Pedagógica; a área das salas de aula; a área desportiva (pavilhão coberto, campo relvado sintético e ginásio); a área social e restauração (refeitório, bar, auditório e átrio); área de biblioteca/mediateca e sala polivalente; área de docentes e administrativa e o centro para a educação de adultos. Existe ainda um pátio interior, que é aproveitado para recreio dos alunos.

As instalações e os equipamentos existentes em cada uma das áreas referidas permitem o desenvolvimento da formação em diversos domínios e possibilitam a diversificação da oferta educativa, formativa e a prestação de um serviço de melhor qualidade.

3.2.Instalações desportivas

A lecionação da prática da atividade, encontra-se condicionada à rotatividade dos espaços de aula definidos pelo grupo de Educação Física (EF) no início do ano letivo, sendo efetuadas 8 rotações no total, distribuídas pelos 4 espaços disponíveis: Polivalente, Exterior (estádio, campo relvado, jardim e campos de ténis, todos municipais), Ginásio e Relvado sintético (anexo 1).

Estas infraestruturas, apesar de possibilitarem uma diversificação da oferta educativa e formativa, nem sempre garantem a sua plena utilização, pelo facto de algumas delas dependerem de condições climáticas favoráveis.

Neste sentido, o polivalente apesar de possuir uma estrutura coberta que abriga os alunos da chuva e da exposição solar, não se encontra delimitado com paredes exteriores, principalmente na zona orientada a norte, que dificulta a prática da atividade em dias de chuva ou vento, apresentando-se o piso molhado em algumas zonas. No entanto, nas obras de requalificação do ano letivo 2016/2017, foi colocado um novo piso que garante uma maior fricção e aderência, prevenido alguns dos riscos anteriormente expostos. Esta melhoria, beneficiou as marcações que possibilitam a realização das modalidades de voleibol, basquetebol, badminton, andebol e futsal.

A escola, dispõe ainda um Relvado Sintético sem cobertura e logo exposto às perturbações atmosféricas, o mesmo possui marcações para as modalidades de andebol e futsal no seu total comprimento, dispondo também na sua largura de dois campos de basquetebol com respetivas tabelas.

Relativamente ao ginásio, o piso é composto por um revestimento de flutuante, que engloba as marcações de três campos de badminton, possibilitado também aqui a sua prática. Este espaço, encontra-se ainda equipado com recursos materiais para a prática da modalidade de ginástica, seja na sua vertente de solo, acrobática ou de aparelhos, e onde é possível lecionar

entre outras, igualmente a dança ou a escalada, visto o mesmo possuir num dos topos, uma parede com cinco metros de altura.

Relativamente aos espaços exteriores à escola, existem algumas instalações municipais que podem ser utilizadas, como são: o Estádio Municipal da Marinha Grande (onde é possível lecionar as várias disciplinas do Atletismo, dispondo de uma pista de tartan, duas caixas de areia, duas zonas de lançamento do peso e dois espaços para a realização do salto em altura); os Complexo de Ténis, com 4 campos à disposição; o Relvado Sintético Municipal, contendo um campo de futebol de onze e cinco pistas de atletismo; Parque dos Mártires do Colonialismo, possuindo dois campos de futsal.

O grupo disciplinar de Educação Física, usufrui ainda de uma sala de aula anexa ao ginásio com 24 lugares, um computador e um projetor, o que possibilita a leção teórica.

Quadro 1 – Recursos Espaciais (instalações desportivas)

Espaços	Modalidades	Valências
Polivalente	Voleibol; Andebol; Futsal; Basquetebol; Badminton.	Marcações de campos de diferentes modalidades (oficiais e de aprendizagem), 4 tabelas de basquetebol (2 fixas e 2 amovíveis), postes (3) e redes de voleibol (2), 1 escadote para árbitro, duas balizas de Andebol/Futsal.
Ginásio	Ginástica; Badminton; Escalada; Dança.	Marcações de 3 campos de badminton, 18 Espaldares, Parede de escalada e material gímnico.
Relvado	Basquetebol; Andebol; Futsal.	2 campos de basquetebol com 4 tabelas, 1 campo de Andebol/Futsal com 2 balizas.
Exterior (Estádio Municipal, Campos de Ténis; Relvado Sintético e Parque dos Mártires do Colonialismo)	Atletismo; Ténis; Futebol; Futsal; Orientação.	Estádio Municipal com todo o material necessário para a prática de atletismo; Parque da cidade com dois campos de futsal com 4 balizas e Clube de ténis com 2 campo de ténis, cada um com uma rede.
Sala de aula EF	Aulas teóricas.	Sala de aula com 24 lugares, 1 computador e 1 projetor, que possibilita a leção teórica.

4. Caracterização do Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física do Agrupamento é constituído por um total de dezoito (18) docentes e quatro (4) professores estagiários, distribuídos pelas escolas Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte e Básica 2/3 Guilherme Stephens. Neste sentido, a primeira é composta por quinze (15) elementos (contando com os quatro alunos estagiários) e a segunda por sete (7). A maioria dos professores pertence ao grupo 620 (3º Ciclo e Secundário), sendo que apenas quatro (4) ao grupo 260 (2º Ciclo). Em ambas as escolas, existe um responsável pela coordenação do grupo de Educação Física, onde o professor Cláudio Sousa e o professor o Hélder Ferreira desempenham o cargo de Coordenador Pedagógico das mesmas. Alguns

professores assumem ainda, tarefas no âmbito do Desporto Escolar (tendo como coordenador o professor João Teixeira) e direção de turma.

Quadro 2 - Caracterização do Grupo de EF

Nome	Ciclo de ensino	Cargo e funções na escola
Grupo 620 - Calazans		
Professor/a A	3º Ciclo e Secundário	- Orientador Cooperante de Educação Física - Coordenador Pedagógico do Grupo 620 - Responsável pelos grupos do desporto escolar
Professor/a B	3º Ciclo e Secundário	- Professor de EF
Professor/a C	Secundário	- Projeto A-ventura - Coordenador do departamento de Expressões - Professor no Curso Profissional de Massagens - Coordenador do Curso de Massagens; - Professor de EF
Professor/a D	Secundário	- Professora de EF - Delegada das instalações desportivas
Professor/a E	3º Ciclo	- Professora de EF - Desporto Escolar Ténis de mesa - Coordenadora do desporto escolar Calazans
Professor/a F	3º Ciclo e Secundário	- Professora de EF - Desporto Escolar Badminton - Coordenadora dos alunos com NEE
Professor/a G	Secundário	- Professor Bibliotecário - Professor de EF
Professor/a H	Secundário	- Professor de EF - Acompanha a Natação Adaptada - Coordenador grupo de desporto escolar Badminton
Professor/a I	Secundário	- Professor de EF - Grupo desporto escolar Voleibol
Professor/a J	3º Ciclo	- Grupo desporto escolar Patinagem
Professor/a K	3º Ciclo e Secundário	- Professor de EF
Professor/a L	Secundário	- Professora Estagiária de EF
Professor/a M	3º Ciclo	- Professora Estagiário de EF
Professor/a N	3º Ciclo	- Professor Estagiário de EF
Professor/a O	Secundário	- Professor Estagiária de EF
Grupo 260 e 620 - Guilherme Stephens		
Professor/a P	3º Ciclo	- Grupo de Equipa de Boccia - Atividades de 1º Ciclo - Professora de EF - Coordenadora do desporto escolar Guilherme
Professor/a Q	3º Ciclo	- Professor de EF - Professor de apoio PLNM
Professor/a R	3º Ciclo	- Professora de EF - Grupo desporto escolar Atletismo
Professor/a S	2º Ciclo	- Professor de EF - Representante da Escola Guilherme Stephens - 2 Grupo de Equipa de Natação Adaptada
Professor/a T	2º Ciclo	- Professor de EF - Grupo desporto escolar de Orientação - Coordenador pedagógico do Grupo 260
Professor/a U	2º Ciclo	- Professora de EF - Grupo desporto escolar Andebol
Professor/a V	2º Ciclo	- Professor de EF

5. Caracterização da Turma

A turma do 12ºA do curso de Ciências e Tecnologias, é constituída por um total de 24 alunos, dos quais 19 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas

entre os 16 e os 17 anos. Em sua representação, duas das alunas desempenham as funções de Delegada e Subdelegada.

A realização da caracterização da turma é de extrema importância, de forma a atender às características, necessidades e interesses dos alunos que a compõem. Foi neste seguimento, que o questionário realizado no início do ano letivo permitiu perceber que todos os alunos sem exceção, gostavam da disciplina Educação Física, mostrando preferência pelas modalidades de voleibol e basquetebol, e menos afinidade com o atletismo e a ginástica.

Ainda neste domínio, foi possível aferir que a maioria dos alunos da turma (58,3%), pratica algum tipo de modalidade desportiva fora do âmbito escolar.

No que respeita ao percurso escolar, todos frequentaram a educação pré-escolar e nenhum ficou retido em todo o processo escolar até ao momento. Existe apenas 1 aluno que teve negativa a Física e Química A. No ano anterior (2021/2022), 10 alunos tiveram aulas de apoio, nas disciplinas de Matemática (10), Física e Química A (1) e Português (1). Fora do âmbito escolar, 15 alunos que recorreram a explicações de forma a terem ajuda no estudo.

No domínio da progressão nos estudos, todos os alunos pensam ingressar no ensino superior, após a conclusão do ensino secundário. As respostas para as áreas que gostariam de seguir são: (7) Saúde (medicina, enfermagem, fisioterapia, terapia da fala, ciências biomédicas), (1) Enfermagem veterinária, (2) Engenharia, (2) Investigação Criminal (perícia criminal, investigação forense), (2) Ensino (professor), (1) Desporto (treino desportivo), (1) Gestão, (1) Turismo e (1) Militar.

Apenas uma aluna beneficia de Medidas Universais (art.º 8.º, do Decreto Lei nº 54/2018), com diagnóstico comprovado de dislexia, beneficia das seguintes adaptações: na Alíneas a) A diferenciação Pedagógica; b) As Acomodações Curriculares nas disciplinas onde se verificar necessário. Ao nível das Adaptações na Avaliação Interna, usufrui de Adaptações ao Processo de Avaliação (art.º 28.º): e) O tempo suplementar para a realização da prova. Relativamente às Adaptações de Avaliação Externa, a aluna usufrui de: c) A utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas para alunos com dislexia - Ficha A e d) tempo suplementar.

No quadro seguinte, podemos observar o nível de desenvolvimento dos alunos, observado durante a realização da avaliação inicial das várias unidades didáticas lecionadas, com base nos objetivos específicos das Aprendizagens Essenciais para o 12º Ano. Os dados recolhidos, possibilitaram-nos planear e adaptar os conteúdos programáticos de forma a atender às necessidades e objetivos de cada aluno.

Quadro 3 - Avaliação Formativa Inicial da turma

12ªA	Voleibol	Atletismo	Ginástica	Basquetebol	Andebol	Jogos Tradicionais	Badminton
NI - Nível Introdutório	0	0	0	0	0	24	0
NE - Nível Elementar	18	9	9	6	7	0	10
NA - Nível Avançado	6	15	15	18	17	0	14
Total (n)	24	24	24	24	24	24	24

Como podemos extrair do quadro anterior a generalidade dos alunos da turma encontra-se maioritariamente no nível avançado, destacando-se sobretudo as modalidades de Basquetebol e Andebol, disciplinas amplamente relacionadas com manipulação e a permissão em agarrar a bola, aspeto que facilita em muito a prática da atividade e as ações de jogo. Em sentido oposto, as maiores dificuldades por nós observadas, surgiram no Voleibol, reconhecendo que é uma modalidade altamente técnica, em que é absolutamente necessário o controlo da técnica individual para a concretização das ações mais complexas do jogo. Com relevância, assoma-se o nível introdutório verificado nos Jogos Tradicionais, pelo facto de ser a primeira vez que todos os alunos, sem exceção, abordaram esta unidade. No domínio individual, destacamos três alunos que demonstraram elevada proficiência na quase totalidade das modalidades e em circunstância contrária, dois alunos que apresentaram um estágio de desenvolvimento inferior.

CAPÍTULO II

ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 - Atividades de ensino-aprendizagem

1. Planejamento

O planejamento desempenha um papel fundamental na estruturação do processo de ensino-aprendizagem em qualquer área educacional. Deste modo, neste capítulo faremos uma apreciação sobre todo o trabalho desenvolvido no âmbito da organização e planificação do ensino, nomeadamente na definição dos objetivos, na adaptação às necessidades dos alunos na otimização e gestão do tempo de aula e na avaliação e progresso dos alunos.

Apesar de fundamental, Teixeira e Onofre (2019) reconhecem o processo de planejamento como uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários de Educação Física durante o seu ano de estágio, constatando, no entanto, que as mesmas vão diminuindo do primeiro para o último período.

Neste domínio, é reconhecido que os professores se deparam com dificuldades e dúvidas relacionadas com o planejamento do ensino, nomeadamente em questões que envolvem a utilização de conteúdos e metodologias, formas de avaliação e principalmente dos caminhos que podem ser percorridos para o desenvolvimento dos conteúdos na aula (Bauman, 2001).

Segundo Quina (2009), é fundamental o professor conhecer o programa disciplinar da Educação Física, uma vez que o mesmo constitui um referencial geral que procura assegurar a coerência da atividade dos professores e dos alunos entre os diferentes anos de escolaridade, turmas e estabelecimentos de ensino. Esta importância, torna-se acrescida no conhecimento dos objetivos gerais e específicos, de modo a compreender as competências a desenvolver pelos alunos em cada ano e área ou bloco programático.

Em resultado, da revogação do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), foram empregados documentos curriculares fundamentais para a sustentação do ensino e garantia da coerência do sistema educativo, particularmente das diretrizes estabelecidas nas Aprendizagens Essenciais (AE) e do disposto no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), de forma a planear o ensino num referencial comum, orientando o currículo, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e a qualidade do ensino.

O planejamento realizado partiu de uma perspetiva ampla e global, avançando, de seguida, para detalhes mais específicos. Foi neste entendimento, que inicialmente elaborámos o plano anual visando o aprofundamento dos recursos materiais e espaciais existentes, assim como o estabelecimento das diretrizes, objetivos, metodologias, avaliação e demais elementos que orientaram o trabalho pedagógico ao longo do ano letivo. Em seguimento, foram sendo elaboradas as unidades didáticas e os respetivos planos de aula, de acordo com o levantamento anteriormente realizado e adaptado ao contexto percebido.

1.1.Plano Anual

O plano anual, pretendeu ser um documento orientador de planeamento, no qual foram definidos, em função do Projeto Educativo do Agrupamento e dos programas oficiais, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que precedeu à identificação dos recursos necessários à sua execução.

A sua elaboração, surgiu da necessidade de orientarmos o processo de ensino-aprendizagem a longo do ano letivo, visando sustentação nas Aprendizagens Essenciais e das orientações que delas fazem parte, assumindo uma estrutura pedagógica, que serviu de guia para a concretização dos objetivos definidos e de acordo com as orientações específicas do grupo de Educação Física e da Escola Eng.º Acácio Calazans Duarte.

Neste contexto, destacamos um conjunto de documentos orientadores consultados durante o processo, como foram as Aprendizagens Essenciais para o 12º ano de escolaridade, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Projeto Educativo do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno e o Calendário Escolar, entre outros.

A concretização do plano anual, desempenhou um papel fundamental, uma vez que conseguimos estabelecer objetivos, organizar conteúdos, selecionar métodos e estratégias de ensino e avaliar os resultados alcançados, permitindo que as aulas de Educação Física fossem mais eficientes, eficazes e significativas para os alunos.

O mesmo, objetivou tornar-se numa imprescindível ferramenta de avaliação dos recursos iniciais existentes, para que em conformidade, pudessem ser aferidas as necessidades que conduziram à materialização dos objetivos definidos para a turma do 12º A.

Neste sentido, foi imperativo traçar o perfil individual da mesma, garantindo a adequação e estruturação dos objetivos da disciplina de Educação Física, nomeadamente, avaliando o nível de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, de forma a ajustar os conteúdos programáticos ao seu estágio de desenvolvimento.

Ao nível dos recursos materiais e espaciais, realizámos uma caracterização física da escola, identificando e determinando, os recursos auxiliares de implementação de medidas que pudessem conduzir a decisões curriculares e de diferenciação do processo de ensino-aprendizagem.

Foi através da primeira reunião do grupo disciplinar, que ficou definida a rotatividade dos espaços de aula, ficando estabelecidas 8 rotações no total, distribuídas pelos 4 espaços disponíveis: Polivalente, Exterior (estádio e campos de ténis), Ginásio e Relvado sintético.

Quadro 4 – Mapa de rotação dos espaços de aula

	1ª Rotação	2ª Rotação	3ª Rotação	4ª Rotação
1º Semestre	Polivalente 26 set. a 21 out.	Exterior 24 out. a 25 nov.	Ginásio 28 nov. a 23 dez.	Relvado 2 jan. a 3 fev.
	5ª Rotação	6ª Rotação	7ª Rotação	8ª Rotação
2º Semestre	Polivalente 6 fev. a 3 mar.	Exterior 6 mar. a 31 mar.	Ginásio 3 abr. a 12 mai.	Relvado 7 mai. a 15 jun.

Por último, foram abordadas as estratégias de ensino, os estilos de ensino, a avaliação e os respetivos critérios, que orientaram o professor ao longo do ano letivo.

A sua construção, reconheceu o cumprimento de alguns dos critérios fundamentais definidos por Bento (2003), nomeadamente, que o mesmo fosse exequível e didaticamente rigoroso, orientando para o essencial e baseado em orientações programáticas sobrepostas à análise da turma e dos recursos da própria escola.

A execução do plano anual apresentou-nos várias dificuldades, tanto do ponto de vista do professor como dos alunos e do ambiente escolar em geral. Neste sentido, no domínio das infraestruturas, apesar de a escola possuir uma diversidade significativa de locais de prática de atividade, a sua utilização está maioritariamente dependente de condições climatéricas favoráveis, que obrigou várias vezes a um ajuste na lecionação das diferentes unidades didáticas. As rotações pré-definidas, também estabelecem um tempo diferenciado para lecionação de cada modalidade, uma vez que fica condicionada a utilização dos recursos espaciais a esses períodos de tempo, ficando o seu ensino sujeito às interrupções letivas coincidentes (feriados, atividades, entre outras), disponibilizando por vezes, um tempo insuficiente e limitado para a realização de atividades completas e abrangentes. Por fim, outra dificuldade surgiu da heterogeneidade da turma, especialmente relativa à distribuição do género dos alunos, contemplando a mesma 5 rapazes e 19 raparigas, resultando numa diversidade de habilidades e interesses, tornando-se desafiador atender às necessidades e interesses individuais de cada aluno.

No entanto, importa reconhecer a experiência adquirida ao enfrentarmos estes desafios e que as dificuldades sentidas foram fundamentais para o crescimento pessoal e para a promoção de uma Educação Física de qualidade.

1.2. Unidades Didáticas

De acordo com Pais (2013), a Unidade Didática pode ser entendida como unidade de programação e organização da prática docente, devendo ser constituída por um conjunto sequencial de tarefas de ensino-aprendizagem, desenvolvidas a partir de uma temática central de conteúdo. A sua concretização, deve constituir-se como elemento integrador, visando o

alcance de um conjunto de objetivos didáticos e dando resposta, num determinado espaço de tempo, às principais questões do desenvolvimento curricular, nomeadamente, aos objetivos e conteúdos (o que ensinar), à sequência ordenada de atividades e conteúdos (quando ensinar), às tarefas de ensino-aprendizagem e recursos espaciais, temporais, materiais e didáticos (como ensinar) e aos critérios e instrumentos de avaliação (como avaliar).

Deste modo, a Unidade Didática deve integrar um conjunto de aulas com uma estrutura organizativa semelhante e centrada sobretudo, na percussão de um conjunto de objetivos afins, devendo o número de aulas ser o suficiente para que seja possível a sua materialização. Em consequência, dificilmente poderá existir aprendizagem observável em unidades com poucas aulas (seis) e/ou em sentido oposto, quando contemplam um elevado número (mais de 12), não se ajustam ao ecletismo da Educação Física por manifesta falta de tempo (Quina, 2009).

A elaboração das unidades didáticas revelou-se de extrema importância, na medida em que proporcionou um planeamento estruturado, coerente e sequencial das aulas, e sobretudo permitiu articular objetivos educacionais específicos, conteúdos selecionados e estratégias de ensino adequadas. Foi notório que a sua concretização possibilitou estabelecer um eficiente caminho pedagógico, proporcionando-nos uma visão clara do que seria ensinado e aprendido ao longo do período de tempo determinado.

A sua estruturação, incluiu: contextualização histórica; caracterização da modalidade; principais regras, regulamentos e sinaléticas de arbitragem; identificação das componentes críticas dos seus principais gestos técnicos e ações; conteúdos táticos e especificidades das diferentes modalidades; exercícios práticos; objetivos específicos das aprendizagens essenciais; recursos (espaciais, temporais, materiais e humanos); estrutura e organização do ensino; extensão e sequenciação dos conteúdos; estratégias e estilos de ensino; avaliação, com a definição dos respetivos critérios e referenciais de avaliação.

O ensino da Educação Física apresentou-nos vários desafios, principalmente devido à sua natureza multidisciplinar. Esta abordagem integrada, para além de abranger várias áreas de conhecimento como a biologia, psicologia, anatomofisiologia, sociologia, pedagogia, entre outras, engloba uma ampla gama de conteúdos, que vai desde os jogos desportivos coletivos, até à dança ou à ginástica. Esta realidade, obrigou-nos a uma pesquisa constante de conhecimentos específicos e abordagens pedagógicas adequadas e uma pesquisa rigorosa dos conteúdos programáticos.

Neste sentido, a essência do estudo das matérias foi direcionada para a futura lecionação, no entanto com a consciência, que foi um documento em contínua construção, e quando se revelou necessário, foi adaptado às características dos alunos, no sentido de maximizar as suas possibilidades de aprendizagem.

“(…) o Voleibol é uma disciplina altamente técnica, em que é absolutamente necessário o controlo da ação e da técnica individual, pois o seu deficiente domínio acarreta muitas dificuldades na concretização das ações mais complexas do jogo. (...) foi necessário, aula após aula, encontrar estratégias de progressão, em ações que procurassem o gradual aumento de complexidade e promoção do trabalho de perícia e manipulação, de forma a melhorar a técnica individual e as componentes críticas dos gestos técnicos, recaindo a opção pela realização de tarefas de trabalho mais analítico e em exercícios que introduziam progressivamente mais um elemento do que a prática da aula anterior.” (Excerto retirado do balanço da UD de Voleibol, outubro de 2022)

De forma a superar estas dificuldades, o trabalho em equipa desenvolvido pelo núcleo de estágio, possibilitou igualmente a troca de experiências, revelando-se uma mais-valia na partilha de estratégias e soluções para os desafios encontrados.

Em suma, o planeamento cuidadoso das Unidades Didáticas, com a definição clara dos objetivos e a seleção apropriada dos conteúdos, permitiu-nos uma rápida adaptação das atividades de acordo com as condições, recursos e constrangimentos detetados.

1.3.Plano de aula

Cardoso et al (2011), mencionam a importância do planeamento prévio para uma aula de qualidade, na medida em que ninguém é bom o suficiente para improvisar tudo.

Na preparação precoce, busca-se essencialmente planear e antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto, uma vez que planear não é apenas algo que se faça antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou (Vasconcelos, 2009).

Existindo na aula um ponto de convergência entre o pensamento e a ação do professor, dependem os resultados da aprendizagem da sua correta organização e estruturação. No que se refere aos modelos de estruturação da aula de Educação Física, Pais (2013) salienta que o mais comum é o tripartido, que considera a aula composta em três momentos articulados: parte inicial (10 a 25% do tempo de aula), parte intermédia (50 a 70% do tempo de aula) e parte final (10 a 15 % do tempo de aula). A primeira parte, engloba uma fase oral e uma fase ativa, pretendendo simultaneamente criar um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo. A parte intermédia é a mais longa da aula. Aqui, são ensinadas as matérias novas e exercitadas, consolidadas ou aperfeiçoadas as matérias já conhecidas. A última parte, visa fundamentalmente o retorno do organismo às condições iniciais, devendo ser pouco intensa e engloba a arrumação do material, exercícios lúdicos, alongamentos e análise e avaliação dos conteúdos.

No início do ano letivo, procedemos à elaboração e estruturação de um plano de aula tipo, que seguiu as orientações enunciadas, sendo ainda revisto e ajustado pelos professores

orientadores e englobou um espaço prévio para uma breve exposição e fundamentação da aula, encontrando-se a estrutura principal dividida em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final.

Na fundamentação, foram incluídos os objetivos gerais da aula através de um enquadramento e resumo da sua concretização, nomeadamente, da opção por determinadas tarefas e exercitações. A parte inicial, englobou a preleção inicial e a ativação prévia do organismo, visando sobretudo servir de transição para os exercícios seguintes, através de deslocamentos e ações específicas, que consoante a modalidade, foi conseguida maioritariamente através da realização de jogos lúdicos e/ou exercitação de alguns gestos técnicos ou ações da modalidade.

A parte fundamental, apresentou uma estrutura variável em função das modalidades lecionadas. No entanto, estabeleceu-se em função dos objetivos centrais da aula e da sua função didática, dos exercícios selecionados, do número de alunos da turma e das condições materiais existentes. A opção, variou entre a consolidação de gestos técnicos e ações específicas em exercitações simplificadas (ginástica; atletismo) e/ou os jogos reduzidos (jogos desportivos), de forma a preparar ações e execuções mais complexas, presentes nas tarefas subsequentes. Este intuito, conduziu a que a organização das tarefas, fosse equacionada de forma a sequenciar os conteúdos, com um aumento gradual de complexidade. Nesta perspetiva, os primeiros exercícios procuraram isolar as componentes técnicas/táticas da execução/ação, objetivando-se finalizar a prática das modalidades sem condicionantes, na totalidade da sua forma.

A parte final, visou sobretudo o retorno à calma e os alongamentos, terminando com uma revisão, análise e balanço dos conteúdos lecionados e em sequência, com a arrumação material.

Desta experiência, é possível extrair que a elaboração de um plano de aula é de fundamental importância para o sucesso do ensino e da aprendizagem, ficando ainda mais evidente quanto englobámos no mesmo, conteúdo como palavras-chave, componentes críticas e critérios de êxito, que facilita o acesso e consulta a informação imprescindível para o reforço e feedback docente.

Refletindo acerca da presente prática, é possível compreender a evolução no desenvolvimento da tarefa. À medida que fomos avançando na sua construção, a definição dos objetivos tornou-se mais clara e precisa, permitindo identificar as carências que os alunos necessitavam de aprender e desenvolver. Em relação à sequência das atividades, foi aprendido a garantir a progressão lógica do conteúdo, levando em consideração o nível de desenvolvimento e conhecimento dos alunos. Esta evidência, encontrou-se associada à heterogeneidade da turma, relativamente ao género (19 raparigas e 5 rapazes) e sobretudo, aos diferentes níveis de aprendizagem, que resultaram num desafio constante na construção e

estruturação das tarefas, que seriam complexas demais para alguns alunos e pouco desafiantes para outros. Deste modo, procurámos uma seleção apropriada das atividades, adequando os objetivos propostos, buscando que fossem mais relevantes, interessantes e adaptadas ao nível e necessidades dos alunos. Na sua implementação, foram maioritariamente criados grupos homogêneos, ainda que em algumas situações sobretudo de jogo, a opção recaísse pelos heterogêneos.

Apesar de já ter sido adquirida alguma experiência na lecionação em vivências anteriores, um manifesto benefício na prática da elaboração de planos de aula relacionou-se com a gestão e distribuição adequada do tempo disponível, estabelecendo-se uma duração cada vez mais precisa da atividade, ajudando a garantir que todas as partes dos conteúdos fossem abordadas e que houvesse um tempo suficiente para a realização das atividades planeadas.

Ao ponderarmos na futura intervenção docente, é percebido que as vantagens desta prática não se esgotam nos benefícios anteriormente descritos, na medida em que a reflexão elaborada no final de cada aula, permitiu verificar o progresso dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos, ajustar o processo de ensino, identificar áreas que precisaram de ser reforçadas e fornecer feedback adequado. Neste seguimento, aprendemos que a reflexão após cada aula ou unidade didática, é uma ferramenta valiosa para a avaliação do desempenho, do desenvolvimento profissional, do aperfeiçoamento da prática de ensino e da melhoria contínua da aprendizagem dos alunos, na medida em que ao nos dedicarmos a esta prática, podemos desempenhar um papel ainda mais significativo no crescimento e desenvolvimento dos alunos.

2. Realização

A realização revela a execução prática da organização e do planeamento estabelecido, envolvendo a implementação das atividades planeadas. Representa decididamente, uma das partes mais importantes da experiência adquirida ao longo do estágio pedagógico, proporcionando aprendizagens significativas e promovendo o desenvolvimento pessoal.

Como afirma Freire (1996), na permanente formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a sua prática.

O conhecimento prático, representa a forma mais genuína do conhecimento do professor, permitindo revelar entre outras, crenças, desejos, preocupações e problemas relativos à formação da atividade docente, assumindo uma analogia entre as tarefas de formação e a contextualização do conhecimento na atividade profissional, possibilitando aquisições que se vão realizando em situações de trabalho profissional, especialmente na forma como implementam precocemente a prática pedagógica (Onofre, 2003).

Siedentop (1991) refere que a ocupação da ação do professor de Educação Física, se centra em três grandes funções: gerir os alunos, dirigir e instruir e observar ou supervisionar a prática.

Nesta perspetiva, o que pretendemos aqui destacar é a criação de um conhecimento específico e ligado à ação, por meio da própria prática letiva, revestindo-se esta análise de grande importância, no reconhecimento das nossas próprias valências, falhas e carências, provenientes da intervenção pedagógica, em dimensões tão distintas como a instrução, a gestão, o clima e a disciplina.

2.1. Instrução

A instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite aos alunos informações sobre as tarefas que serão objetivo de aprendizagem, nomeadamente sobre “o quê”, “o como” e o “porquê fazer”. Visa simultaneamente três finalidades: 1) fornecer informações sobre “o que” e “como fazer”; 2) justificar e fundamentar a prática; 3) manter elevados os níveis de motivação dos alunos (Quina, 2009).

Siedentop & Tannehill (2000), especificam que o desenvolvimento da instrução durante a intervenção pedagógica, representa 15 a 25% das interações entre os alunos e o professor, englobando os períodos como a preleção, o questionamento, a demonstração e o feedback.

Neste contexto, a instrução mereceu uma constante preocupação durante as aulas de Educação Física, na medida em que a sua eficiente aplicação se revelou fundamental para o desenvolvimento global dos alunos, proporcionando-lhes as habilidades, conhecimentos e orientações necessárias para uma participação integral.

Durante as aulas, o primeiro contacto formal realizado com os alunos, iniciou sempre com instrução, existindo a preocupação em nos colocarmos adequadamente, orientando os alunos em semicírculo, dispostos de modo a não contemplarem elementos de fundo possíveis de causar a sua distração e sempre que se justificou (aulas exteriores), posicionados favoravelmente à exposição solar. Esta preleção inicial, visou a introdução da aula, especificando os exercícios e objetivos de aprendizagem aos alunos, sendo o balanço final realizado nas mesmas circunstâncias e com a finalidade de efetivar uma reflexão e avaliação dos conteúdos abordados.

Comparativamente às aulas iniciais, foi notório um gradual aumento da desinibição na comunicação, muito favorecida pelo domínio de todos os nomes dos alunos, este facto permitiu de forma célere individualizar o feedback, não se perdendo o momento mais favorável à instrução (correção), para além de naturalmente, contribuir de forma mais eficiente, para o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, de um modo geral, as taxas de feedback

foram distribuídas com frequência, de forma a dar conhecimento sobre o grau de aproximação ao objetivo da tarefa.

Consideramos que ao nível da instrução e feedback existiu uma relativa confiança e à vontade, sendo o professor presente e distribuindo-os equitativamente entre os alunos. Na sua maioria, os feedbacks foram do tipo descritivo positivo, de forma a prover de reforço positivo e de conteúdo as observações, tendo sido direcionados sobretudo à turma ou a um grupo de alunos, ocorrendo minoritariamente de forma individual.

Sempre que a prática da atividade possibilitou a utilização do espaço total de aula, existiu uma constante preocupação em adequar o posicionamento do professor à distribuição dos alunos pelo espaço, de forma a promover a otimização do momento de instrução.

Neste ponto, o questionamento desempenhou um papel fundamental, tendo sido utilizado muitas vezes e revelando-se uma ferramenta poderosa que estimulou a reflexão, o pensamento crítico e sobretudo o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, na forma como garantiu a participação e atenção dos mesmos.

A instrução foi muitas vezes acompanhada de demonstração, principalmente em unidades didáticas como o atletismo, por possuir um elevado volume de componentes críticas associados a cada uma das suas disciplinas. Todas as tarefas que envolveram novas variantes e dinâmicas recorreram à demonstração, considerando que foi feita na sua generalidade, de forma clara e explícita. Esta condição, foi essencial para que pudesse ocorrer aprendizagem e redução do erro. Relativamente a este ponto, existiu a preocupação de utilizarmos os alunos como agentes de ensino, recorrendo a executantes com elevada proficiência técnica, favorecendo a replicação da ação e o desempenho da turma.

Neste sentido, é inequívoco que a demonstração se apresenta como uma das formas de instrução, que mais contribui para a melhor aquisição e aprendizagem das habilidades motoras.

Embora na Educação Física a componente da demonstração se encontre relacionada à figura do professor, nomeadamente como executante, existem outras formas de a mesma ser exibida. Para além da execução, as fotografias individuais ou em sequência, o vídeo e a auto-observação, são outro tipo de formas de demonstração que podem ser utilizadas mediante necessidades específicas de instrução (Santos, et al., 2013).

Em unidades didáticas como a ginástica, foram evidentes as vantagens desta utilização, embora seja reconhecido o método como trabalhoso, exigindo uma margem temporal para pesquisa e recolha de imagens.

“(..) o facto desta unidade possuir um elevado volume de componentes críticas associadas às diferentes execuções e da impossibilidade de o professor estar em vários espaços

simultaneamente, levou a que fossem disponibilizados a todos os grupos de trabalho, folhas com imagens dos elementos gímnicos e descrição das respetivas componentes críticas.” (Excerto retirado do balanço da UD de Ginástica, dezembro de 2022)

Numa perspetiva inversa, as maiores dificuldades sentidas na instrução, decorreram do facto de algumas aulas terem acontecido em simultâneo com outras turmas, em ambiente de espaço partilhado, algumas vezes com a utilização da coluna de som. Ainda neste sentido, sentimos pela primeira vez a necessidades de forçosamente repetir preleções, na medida em que os alunos demonstraram dúvidas quanto à sua realização, obrigando a que por vezes os exercícios tivessem de ser interrompidos e recomeçados. No entanto, a instrução foi favorecida sempre que as aulas se realizaram no ginásio, beneficiando de a turma ser a única em prática naquele local.

Ainda neste domínio, sempre que o trabalho foi realizado por estações, a instrução teve tendência a ser demorada, na medida em que se tornou necessário referir uma série de esclarecimentos e explicações sobre os vários exercícios e as especificidades das suas execuções. De forma a contrariarmos esta evidência, na instrução procurámos fazer uma explicação breve e geral das tarefas a realizar, para não sobrecarregarmos os alunos com informação em excesso, garantindo que a prática fosse iniciada rapidamente. Já com as tarefas a decorrer, facultámos informação mais específica sobre as ações e as componentes críticas dos gestos técnicos.

Embora não sendo uma prática comum, as exercitações por vezes incluíram alguns exercícios já conhecidos dos alunos, a fim de ser mais rapidamente perceptível a instrução e a compreensão das tarefas.

Na unidade de jogos tradicionais, após a apresentação da dinâmica da aula e de referidos os objetivos das tarefas, a instrução esteve a cargo, maioritariamente, dos alunos, tendo os mesmos introduzido e apresentado os jogos. Deste modo, a nossa intervenção surgiu apenas, sempre que se julgou necessário e sobretudo a fim de corrigir e oferecer recomendações e/ou sugestões de melhorias. No entanto, foi necessário em algumas situações, colaborar na organização das tarefas, particularmente nas situações em que era preciso reunir os alunos para a instrução seguinte, sendo que a restante intervenção, apenas se demonstrou essencial na verificação do ruído e comportamentos de desvio, de forma a manter o controlo da turma.

Ainda no capítulo da instrução, percebemos que existe uma maior desinibição em unidades didáticas em que nos sentimos mais preparados. Esta evidência, encontra-se sobretudo relacionada de acordo com os nossos interesses por certas áreas de conhecimento, habilidades e experiências, como são os jogos coletivos. Deste modo, em matérias de menor domínio

(ginástica ou badminton), buscamos oportunidades de desenvolvimento profissional, procurando aquisição contínua de conhecimento, de forma a garantir que estivéssemos preparados para lecionar diferentes matérias.

Por último, o presente estágio possibilitou-nos ainda, experimentar a instrução em sala de aula, que teve especificidades que diferem do contexto exterior. Nesta medida, a sua concretização visou a preleção dos conteúdos teóricos, servindo para desenvolver no professor competências de ensino, em particular na interação direta com os alunos.

2.2.Gestão

Na dimensão gestão e organização, incluem-se todas as medidas que visam melhorar a qualidade da gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e da formação e movimentação dos grupos de trabalho durante as aulas (Quina, 2009).

É nesta perspetiva, que Catunda e Marques (2017) aludem para a importância da maximização do período de prática e empenhamento motor, na medida em que representa um potencial tempo de aprendizagem, fazendo com que se deva despende o mínimo tempo possível em episódios de instrução e/ou organização.

Foi neste sentido, que as tarefas realizadas durante as aulas foram planeadas maioritariamente com o objetivo específico de maximizar o tempo de prática de atividade. A transição entre as mesmas, frequentemente resultou de forma célere, essencialmente devido a duas circunstâncias: a organização atempada dos recursos materiais e espaciais e a mobilização dos alunos que não realizavam a prática, para a sua disposição e arrumação, para além de lhes serem atribuídas responsabilidade sobre a dinâmica de alguns grupos e/ou tarefas, como evidenciamos num balanço de unidade didática:

“(…) foram entregues à aluna (…) (não realizou a unidade, com atestado médico) folhas com a organização das tarefas e o material necessário, para a sua realização. Esta medida, permitiu transitar entre tarefas de forma mais rápida, uma vez que a disposição material já estava antecipadamente preparada.” (Excerto retirado do balanço da UD de Atletismo, novembro de 2022)

Estas estratégias, resultaram numa maximização do tempo útil de aula, que beneficiou o número de repetições, o tempo de prática dos alunos e em consequência a aprendizagem.

Com o mesmo intuito, desde o início do estágio foram adotadas algumas rotinas visando as mesmas externalidades. Assim, a aula procurou iniciar sempre à hora prevista, devendo os alunos estar antecipadamente no local, a partir do momento em que conseguimos identificar todos os alunos a chamada deixou de ser realizada, sendo o registo de assiduidade preenchido

à posteriori pelo professor, as tarefas de aquecimento visaram introduzir imediatamente aspetos ou ações específicas das práticas seguintes e a instrução buscou ser suscita e repartida pela leção.

Como já referido anteriormente, o facto de algumas tarefas serem do conhecimento prévio dos alunos, contribuíram igualmente para o aumento do período de empenhamento motor.

Aspetos que igualmente contribuíram para este acontecimento, foram o facto de as tarefas, maioritariamente, recorrerem a poucos recursos materiais, facilitando a organização dos exercícios e a rápida transição entre os mesmos, e/ou a sua organização evoluir, maioritariamente, com grupos previamente estabelecidos, conservando predominantemente a mesma estrutura organizacional e os mesmos recursos espaciais e materiais. Esta evidência, permitiu por exemplo introduzir e praticar, muitas vezes, novas variantes e/ou exercícios, que não se encontravam planeados.

Sempre que possível, utilizámos espaços distintos ou utilizámos as marcações específicas dos campos (basquetebol e badminton), possibilitando transitar entre tarefas, para um espaço previamente organizado, de modo a que não fossem necessárias executar mais paragens para a reorganização de grupos/equipas e/ou materiais. No entanto, nas transições que geraram maior demora, por implicarem uma maior organização e o redimensionamento de espaços, fizemos coincidir as paragens para hidratação nesses períodos, de forma a tentar colmatar esta evidência.

Ainda assim, consideramos que o posicionamento e sinalização dos exercícios foi quase sempre claro e ajustado e a transição entre as exercitações rápida e organizada, com uma eficiente gestão dos tempos parciais e totais de exercitação, destacando também, que as arrumações dos espaços de aula contaram com a colaboração dos alunos, que ficaram logo no início do ano responsáveis pela recolha dos materiais.

Sempre que nos foi possível, o espaço de aula procurou a sua máxima rentabilização, sendo utilizado na sua total extensão, a título de exemplo no basquetebol, tirando partido dois campos e das quatro tabelas existentes no relvado sintético.

Ao contrário de outras modalidades, a unidade didática de Jogos Tradicionais necessitou de uma introdução acerca da mesma, nomeadamente, fazendo referência à contextualização histórica e à organização pretendida para o seu desenvolvimento, onde grupos de trabalho, foram responsáveis por organizar uma das aulas. Neste sentido, os alunos foram instruídos sobre a importância de se apresentarem com alguma antecedência no espaço de aula, de modo a prepararem antecipadamente a atividade. Outro aspeto bastante positivo, foi o facto de os alunos revelarem preocupações com os recursos, tendo solicitado poucos para as leções, inclusive revelando preocupações em os requerer atempadamente. Neste capítulo, muitos dos grupos surpreenderam, desenvolvendo atividades que exigiram a manufatura dos materiais.

Neste domínio, o nível de maturação da turma, muito associado ao ano de escolaridade (12º ano), permitiu muitas vezes utilizar uma organização centrada na autonomia e trabalho por estações, beneficiando o tempo de prática efetiva. Em modalidades como a Ginástica Acrobática, os diferentes grupos ficaram responsáveis por organizar uma coreografia gímnica, passando generosos períodos numa dinâmica autónoma do seu aperfeiçoamento até ao momento da apresentação.

Em suma, a planificação das tarefas, incluiu uma sequenciação pensada na necessidade de mobilizar poucos materiais entre a transição das mesmas, objetivando as exercitações, manter sempre que possível, a organização anterior, sendo os planos de aula, estruturados de forma a progredir do simples para o complexo, possibilitando uma efetiva evolução do desempenho dos alunos.

Em contrapartida, a lecionação acabou por ser muitas vezes condicionada, pelo facto de grande parte da componente letiva ser realizada no exterior e em consequência, ficar sujeitas às condições climáticas, que obrigavam à alteração do local previamente estabelecido para a prática da atividade.

Esta circunstância, resultou muitas vezes num ambiente de aula partilhado com outras turmas (gentilmente cedidos por outros professores), obrigando a necessidades de reajustamento e adaptação às dimensões do novo local. Esta circunstância, fez com que alguns dos espaços, não tivessem a dimensão mais apropriada para algumas das exercitações.

No sentido de colmatar esta problemática, os planos de aula foram na sua maioria, previamente elaborados precavendo esta situação, de modo a que facilmente pudessem ser adaptados a outro recurso espacial. Esta adaptabilidade, revelou-se uma eficiente estratégia para a concretização dos objetivos das lecionações, na medida em que foi possível concretizar os planeamentos estabelecidos na sua totalidade.

Apesar das limitações espaciais do ginásio, as estratégias criadas, conseguiram o envolvimento simultâneo de todos os alunos em prática, sendo a mesma maioritariamente contínua, mesmo em modalidades como o Badminton, que dispunha de um espaço relativamente pequeno face ao número de alunos.

Outra particularidade que identificámos para melhorias futuras, prende-se com a utilização de uma rede real (não o elástico) em modalidades como o voleibol, este aspeto visa melhorar a perspetiva espacial dos alunos e de noção de profundidade, admitindo que em exercícios que exigem muitos deslocamentos, existe o perigo de invasão de espaços de prática adjacentes.

2.3. Clima e Disciplina

O clima e a disciplina são duas dimensões que contribuem de forma decisiva na promoção da participação e envolvimento dos alunos e conseqüentemente, da sua aprendizagem. É no âmbito da eficácia do ensino, que Quina (2009) identifica que os professores mais eficazes promovem o desenvolvimento dos alunos num clima afetivo caloroso, estimulante e positivo, acrescentando ainda assim, que um clima positivo e agradável, facilitador da aprendizagem, não é, naturalmente fruto do acaso, relacionando-se entre outras, com determinadas formas de atuação do professor, que facilitam a criação de um ambiente disciplinado, favorável à aprendizagem, que favorece o ritmo e a harmonia da aula e reduzem os fatores perturbadores.

No entanto, vários estudos sustentam a ideia de que os problemas relacionados com a disciplina são os principais com que se deparam os professores estagiários, centrados sobretudo com as dificuldades relacionadas com o controlo disciplinar e a motivação (e.g. Inácio et al., 2014).

No início do ano letivo, estabelece-se o primeiro contacto e relacionamento entre alunos e professores, caracterizando-se sobretudo, por um período de conhecimento mútuo, de adaptação a novas metodologias e naturalmente, de juízo comparativo com anteriores docentes. Neste sentido, nas primeiras aulas foi possível observar as informações recolhidas em reunião de Conselho de Turma e comprovar que apesar de os alunos não participarem muito oralmente, realizavam com empenho as tarefas propostas e cumpriam e respeitavam, de forma global, as indicações do professor.

Ainda assim, estabelecemos desde o início um conjunto de regras de comportamento muito claras, fazendo-as por cumprir, uma vez que entendemos necessário que os alunos soubessem claramente que condutas deviam e podiam adotar, para que se comportassem adequadamente. Estas regras, incluíram aspetos como a relação e segurança na utilização de recursos espaciais e materiais, interação com os colegas e o professor (ajudar e respeitar) e principalmente a participação na aula (pontualidade, assiduidade, empenho).

Quina (2009), identifica um conjunto de turmas que parecem funcionar por elas mesmas, onde ao invés de manter o controlo disciplinar, o professor consagra a maioria do tempo a ensinar. Embora o autor defenda que as mesmas não surgem ao acaso, mas em consequência da criação de um clima positivo, agradável e de condições facilitadoras da aprendizagem, sentimos esta característica na turma do 12º A.

Ao longo do ano, foi perceptível que a turma apresentou na sua generalidade, um comportamento muito bom, conseguindo tornar o ambiente de aula muito positivo e participativo, revelando uma conduta quase sempre apropriada, onde poucas vezes existiu a

necessidade de relembrar ou verbalizar regras, não sendo observados maioritariamente, comportamentos de desvio. Predominantemente, os alunos demonstraram empenhamento e envolvimento durante a realização das tarefas, sendo notório o cansaço entre as exercitações e o esforço para melhorar as execuções. Esta participação, foi estendida aos alunos que não realizaram a prática da atividade (atestado médico), que colaboraram na organização das tarefas e arbitragem dos jogos, sobretudo em modalidades como o Basquetebol, o Badminton, o Voleibol e/ou os Jogos Tradicionais.

De salientar que o seu envolvimento foi observável até em tarefas como a arrumação do material, sem que fosse necessário pedirmos a sua ajuda em muitas das situações. Esta evidência, facilitou por exemplo o trabalho organizado em tarefas de grupo, verificando-se nesta perspetiva, características específicas da turma, como a iniciativa e a autonomia, que possibilitaram a utilização deste tipo de estratégia.

Foi notório, que a lecionação das modalidades coletivas, contribuiu para a sua motivação e envolvimento, particularmente quando recriada a situação de jogo. Este facto, conduziu à sua inclusão ao longo destas unidades didáticas, na sua forma reduzida ou formal, contribuindo definitivamente para o excelente ambiente e clima das aulas.

As escassas intervenções no capítulo da disciplina, envolveram sobretudo as inevitáveis conversas entre grupos de pares e situações de comportamentos de desvio menores, verificadas fora do âmbito da tarefa, sendo facilmente resolvidas, alertando os alunos de forma a ser garantido o silêncio e a atenção antes da instrução ou com uma simples repreensão, reforçando as regras e o comportamento pretendido.

Sentimos que para estes resultados, contribuíram estratégias como: maximização do tempo de atividade, evitando que os alunos passassem longos períodos inativos ou em espera, possíveis de potenciar comportamentos inapropriados; situações de prática adequadas ao nível do desenvolvimento e de motivação dos alunos; controlo permanente da prática da atividade, estimulando regularmente o empenhamento por meio de feedback, encorajando e elogiando pelo esforço desenvolvido; consistência nas interações, ignorando comportamento poucos significativos e sobre sobretudo aplicando um critério disciplinar justo e coerente; criação de um clima relacional positivo, conversando com os alunos também sobre aspetos não escolares; compreensão e sensibilidade docente para as expectativas, interesses e motivações dos alunos.

2.4.Decisões de Ajustamento

A adaptação e o ajuste de medidas no ensino são fundamentais para a garantia da inclusão e o sucesso de todos os alunos. Nesta perspetiva, as decisões de ajustamento realizadas no decorrer do EP, surgiram ao longo de variadas situações e em contextos específicos, decorrendo

sobretudo, ou de fatores externos e alheios ao controle docente ou em objetivo de melhoria da intervenção pedagógica.

No âmbito das causas extrínsecas que ultrapassaram o domínio de intervenção do professor, destacamos o conjunto de recursos espaciais existentes, que à exceção do ginásio e em parte do polivalente, se encontram expostos às condições climatéricas, influenciando a participação dos alunos ou o ambiente educacional. Em resultado do exposto, existiu uma constante necessidade em reajustar os planos de aula de acordo com as circunstâncias e que a sua construção, englobasse uma prévia preocupação de adaptabilidade a outro recurso espacial.

No domínio da otimização e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, existiu uma sistemática preocupação em melhorar e adaptar os documentos de referência, nomeadamente, o plano anual de turma, as unidades didáticas e os planos de aula, de acordo com as recomendações dos professores orientadores e o nível de desenvolvimento dos alunos da turma. Desta forma, as reflexões realizadas no final de cada aula e unidades didáticas, contribuíram de forma decisiva para refletir sobre a prática pedagógica, particularmente na adaptação do currículo, acomodando necessidades específicas e adequando atividades ao estágio de desenvolvimento dos alunos, alterando e simplificando as regras e ações dos exercícios e implementando medidas facilitadoras do sucesso. Também o trabalho realizado em parceria com outros professores do grupo disciplinar, possibilitou adequar, coordenar e resolver necessidades e desafios comuns, permitindo igualmente partilhar conhecimentos e muitas vezes, aferir diferentes abordagens pedagógicas pertinentes de adoção ou exclusão.

Por fim, consideramos que a inclusão dos alunos no processo de elaboração e desenvolvimento do currículo foi fundamental para uma educação significativa e eficaz, instituindo pertença, envolvimento, motivação e autonomia. Neste seguimento, conforme deliberado pelo grupo disciplinar de Educação Física e em concordância com as recomendações estabelecidas nas aprendizagens essenciais, permitiu-se a opção dos alunos, pelas matérias em que preferiram aperfeiçoar-se e desenvolver-se, garantindo a possibilidade de descobrirem outras atividades, particularmente estimulando-os na escolha dos jogos desportivos coletivos a abordar e outras matérias a lecionar.

Em suma, esta experiência possibilitou-nos perceber que é importante que os professores de Educação Física estejam abertos a decisões de ajustamento e que sejam capazes de adaptar as suas práticas de forma a garantir a inclusão de todos os alunos, na medida em que a individualização das atividades físicas promove uma experiência positiva no indivíduo, para além de contribuir para o melhor desenvolvimento das habilidades motoras, de saúde e bem-estar.

2.5. Estilos de Ensino

Segundo Mosston e Ashworth (2008), um estilo de ensino não é mais do que um plano com vista ao fornecimento de informações, de garantia de oportunidades de prática e de transmissão de feedback, possibilitando uma melhor compreensão e aquisição de conceitos, numa determinada área temática por parte dos alunos. Atualmente, cada estilo de ensino possui um conjunto de características próprias em relação aos comportamentos de ensino e de aprendizagem, criando condições específicas relativas ao alcance de determinados objetivos. Nesta perspetiva, nenhum estilo se sobrepõe ao outro, contribuindo cada um de forma diferenciada para o desenvolvimento dos alunos (Chatoupis, 2009).

Consoante as suas características e abordagens, os estilos de ensino foram variando de acordo com os objetivos das aulas, as habilidades dos alunos, o contexto das atividades e as preferências e intuição do professor. Deste modo, foi notório um gradual aumento da confiança, conhecimento e à vontade na relação com a turma, que possibilitaram evoluir de estilos de ensino de reprodução (convergentes), como foram maioritariamente o por Comando (A) e Tarefa (B), para estilos de produção, pressupondo a construção de novos conhecimentos e habilidades, envolvendo um maior grau de decisão e autonomia dos alunos.

Neste sentido, sempre que sentimos a necessidade de lecionar conteúdos concretos, visando a forma correta de realizar uma determinada tarefa ou a aquisição de habilidades específicas, que envolveram a repetição e a recordação, a opção recaiu sobre os convergentes. Maioritariamente, o professor explicou e demonstrou a tarefa, executando de seguida o aluno conforme o modelo (Tarefa), sendo previamente estabelecido o espaço, a sequência, o início e o fim da exercitação (Comando). Quando as tarefas envolveram um maior número de elementos, existiu a preocupação em recorrer a alunos com elevada proficiência técnica na demonstração, objetivando o ensino das mesmas com competência. Ainda dentro do mesmo grupo, em modalidades como a ginástica, foi utilizado o estilo de ensino Recíproco (C), atribuindo o professor os papéis de observador e executante, auxiliando o primeiro na identificação dos erros do aluno executante (Ex. Observa se está correta a orientação das mãos do teu colega na rodada), o estilo de Autoavaliação (D), fornecendo fichas de apoio auxiliares para o processo, permitindo aos discentes analisar e comparar a sua execução com os critérios de êxito assinalados e por fim, o Inclusivo (E), variando níveis de dificuldade com o propósito de incluir todos os alunos (Ex. Neste grupo é obrigatório dar os três toques, antes de colocar a bola do outro lado da rede – UD Voleibol).

Em outra perspetiva, o questionamento desempenhou um papel fundamental na promoção do pensamento crítico e reflexão dos alunos, onde assumindo um estilo de Descoberta Guiada

(F) foi possível incentivarmos os alunos a explorar e compreender conceitos, desenvolver habilidades e tomar de decisões.

Por último, na UD de Jogos Tradicionais e de acordo com o estabelecido nas aprendizagens essenciais (que preveem a prática de um conjunto de jogos característicos de uma região, apresentados pela turma), os alunos realizaram antecipadamente uma pesquisa bibliográfica em pequenos grupos, recolhendo e/ou manufacturando materiais e atividades (jogos) que apresentaram para os colegas, seguindo os documentos orientadores facultados. Deste modo, pretendemos desenvolver o modelo de Ensino Invertido (Flipped Classroom). Este novo esquema organizacional para o paradigma do ensino-aprendizagem, representa a inversão pedagógica do processo académico tradicional. O primeiro contacto dos estudantes com os temas em estudo, é realizado fora do limite das “quatro paredes” da sala de aula, e o papel do professor é transformado numa espécie de guia/orientador/facilitador, conduzindo o estudante através do seu percurso de aprendizagem, evitando “caminhar” em paralelo, ou mesmo à sua frente (Lopes & Soares, 2019).

Desta forma, o carácter e especificidade dos jogos tradicionais e o estágio de desenvolvimento dos alunos (12º Ano), criou um contexto de promoção do caminho a percorrer, desafiando-nos a motivar os estudantes para a construção do seu próprio conhecimento, deixando-os abrir o caminho, acompanhando, apoiando e monitorando a aprendizagem.

3. Avaliação

A avaliação é um processo fundamental para mensurar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos abordados.

Em termos legislativos, a avaliação das aprendizagens dos alunos constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Neste seguimento, regemo-nos pelos normativos regulamentadores do currículo e da avaliação das aprendizagens no ensino secundário: o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e a Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto.

Segundo Nobre (2015), o ato de avaliar envolve um conjunto de ações com um propósito que difere consoante o objeto de avaliação e as perspetivas de avaliação adotadas, segundo um conjunto de etapas inerentes ao processo: estabelecimento dos objetivos de avaliação; definição das tarefas a realizar pelos alunos; fixação dos critérios de realização das tarefas; explicitação

dos padrões ou níveis de desempenho; recolha de amostras de execução dos alunos; valoração das execuções dos alunos; retroalimentação adequada do aluno; tomada de decisões.

Nesta perspetiva, o mesmo autor refere que de acordo com o seu conteúdo, as várias definições de avaliação podem ser agrupadas em quatro categorias: as que se referem aos resultados dos alunos após um processo de instrução; as que fazem referência à determinação do mérito ou valor; as que se baseiam na informação para a tomada de decisões; as que sintetizam os vários aspetos (Nobre, 2021).

Em concordância, a avaliação buscou assumir um carácter contínuo e sistemático, recolhendo informações sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria, possibilitando a tomada de decisão alicerçada em dados consistentes, viabilizando melhorar constantemente a atividade física educativa, compreendendo para tal as modalidades de avaliação: inicial, formativa, sumativa e autoavaliação/coavaliação.

3.1.Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial, visa determinar se um aluno possui as capacidades necessárias para empreender certas aprendizagens, fornecendo simultaneamente informação sobre a sua posição face a estas novas aprendizagens e aprendizagem anteriores, que servem de base àquelas (Nobre, 2021). Refere-se ainda, que esta avaliação pode ocorrer em qualquer momento ou período de ensino, desde que se iniciem novas unidades didáticas ou sempre que seja necessário identificar causas de dificuldades reveladas pelos alunos.

No mesmo seguimento, Comédias (2012) reconhece que esta avaliação mais do que diagnosticar os conhecimentos, habilidades e atitudes no início do ano letivo, deve permitir prognosticar as metas de aprendizagem a alcançar e o percurso de desenvolvimento para lá chegar, defendendo o seu prolongamento temporal, com vista ao alcance de objetivos de aprendizagem orientados para competências efetivas.

Deste modo, objetivando a concretização da avaliação formativa inicial, elaborámos um referencial de avaliação no início de cada unidade didática, visando sobretudo rever os conteúdos adquiridos nos anos anteriores. Esta informação, permitiu desde logo, diferenciar o nível de desenvolvimento dos alunos dentro da mesma turma e adequar objetivos gerais e necessidades específicas. A sua materialização, possibilitou orientar as estratégias pedagógicas, situando os alunos em relação aos conhecimentos e aptidões do seu nível de ensino.

Analisando os resultados obtidos, constatámos através de uma grelha com três níveis de classificação (NI – Introdutório; NE – Elementar; NA – Avançado), que a turma se encontrava maioritariamente, distribuída entre os níveis elementar e avançado (com propensão para o

segundo), nas diferentes unidades lecionadas. Destacamos, o facto de esta ter sido a primeira avaliação de todas as que realizámos durante o estágio pedagógico e em consequência, as maiores dificuldades sentidas na sua concretização, prenderam-se com inclusão de uma extensa grelha de elementos a avaliar. No entanto, esta experiência inicial possibilitou aperfeiçoar as grelhas de avaliação posteriores, que incluíram progressos na sintetização e agrupamento de conteúdos de avaliação, facilitando o seu preenchimento.

Com base nos objetivos estabelecidos nas aprendizagens essenciais para cada subárea, e de forma a aferir as habilidades técnicas e motoras já adquiridas pelos alunos, o registo de avaliação foi obtido através da realização de exercícios específicos, que variaram desde situações de jogo reduzido ou formal (Jogos Coletivos) e exercitações mais analíticas (Ginástica e/ou Atletismo). No domínio cognitivo, foi realizado questionamento, visando avaliar os conhecimentos nas modalidades, particularmente, das componentes críticas das suas ações e gestos técnicos.

Em suma, a experiência em torno da avaliação formativa inicial revelou por diversos motivos, um papel essencial no processo educativo, nomeadamente: conhecimento do ponto de partida; adaptação do ensino face aos resultados obtidos; possibilidade de fornecer feedback imediato; identificar objetivos de aprendizagem; acompanhar o progresso dos alunos.

3.2.Avaliação Formativa Processual

Harlen (2007) destaca que o termo formativo é usado para identificar a avaliação que promove aprendizagem, sendo caracterizada pela informação recolhida utilizada para planear os passos seguintes da aprendizagem.

É nesta perspetiva, que a avaliação formativa deve focar-se nos aspetos específicos de cada nova aprendizagem e incidir minuciosamente nas componentes críticas de cada ação explorada durante o momento de prática. A observação deve ser menos abrangente e mais focada, visto ser um elemento avaliativo e formativo, pois o docente deverá socorrer-se desta avaliação para reorganizar a sua prática pedagógica, sempre que necessário (Mendes et al., 2012).

Deste modo, a avaliação formativa, assumiu um carácter contínuo e sistemático ao longo das unidades didáticas e surgiu de forma a avaliar se os objetivos propostos estavam a ser alcançados. O seu propósito visou recolher informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências adquiridas pelos alunos.

A sua concretização incluiu a observação da prática (observação das ações em atividades específicas) e efetuação de perguntas aos alunos (questões sobre conteúdos lecionados, tipo de dificuldades sentidas e soluções para as ultrapassar). Ao registarmos os dados no final de cada

aula (relatório de aula e tabela de avaliação formativa), foi possível compreendermos em que matérias existiu uma evolução, estagnação ou até retrocesso nas aprendizagens. Desta forma, as grelhas de avaliação, incluíram os objetivos a alcançar no final de cada UD, contribuindo o registo contínuo e atualizado do progresso dos alunos, para a revisão e reajustamento do planeamento em aulas posteriores, aferindo as habilidades ou os conhecimentos que se encontravam em défice, respeitando naturalmente, o processo de evolução da turma.

Nesta perspetiva, com base nos dados observados, implementámos em aula um conjunto de decisões diretas, visando sobretudo introduzir medidas facilitadoras de sucesso e a adequação do grau de complexidade das tarefas ao nível de desenvolvimento percebido. Em diferido, conseguimos planear as aulas de forma mais eficaz, nomeadamente, objetivando metas realistas, desafiadoras e ajustadas ao ritmo de ensino, de acordo com o nível de compreensão da turma e das necessidades individuais. Os resultados aferidos, permitiram também adaptar estratégias e sequenciar os novos conteúdos, de forma a perceber o momento oportuno da sua introdução, ao invés de os alunos estarem sempre a rever capacidades em que já apresentavam domínio.

3.3.Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é normalmente entendida como o balanço final, ocorrendo no término de um determinado segmento de aprendizagem, quer seja o fim de uma unidade de ensino, parte ou totalidade de um programa. Deste modo, não pretende uma melhoria imediata, mas valorar em definitivo, num dado momento, final, quando é necessário tomar uma decisão (Nobre, 2021).

De acordo com Araújo (2017), é ao professor que é atribuída a responsabilidade de proporcionar um juízo de valor globalizante, uma qualificação que pode ser expressa através de classificação, contudo, a mesma só pode ser efetivada se antecipadamente tiverem sido estabelecidos os critérios que possibilitem apreciar e qualificar o desempenho do aluno.

Neste seguimento, o foco específico da observação reduzirá em relação à avaliação formativa, contemplando novamente o aspeto abrangente do desempenho, direcionando-se para as novas aprendizagens e para as componentes críticas definidas nos documentos de orientação curricular (Mendes, et al., 2012).

De forma a avaliar o aproveitamento e consolidação dos conteúdos adquiridos pelos alunos, foram seguidos os critérios de avaliação estabelecidos pelo agrupamento escolar no início do ano letivo, designadamente, nas dimensões que reportam aos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

Para a avaliação das capacidades, foram elaboradas grelhas de registo e respetivos referenciais de avaliação (anexo 8), em congruência com o estabelecido nas aprendizagens essenciais, sendo esta fundamentalmente obtida através da realização de exercícios específicos, de forma a aferir as habilidades técnicas e motoras adquiridas pelos alunos. As grelhas incluíram na sua composição uma escala de cinco níveis (1 - Não executa (0 ao 5), 2 - Executa com dificuldade (6 ao 9), 3 - Executa razoavelmente (10 ao 13), 4 - Executa bem (14 ao 17), 5 - Executa com proficiência (18 ao 20). Ainda relativamente a esta dimensão, em situações particulares, alguns alunos foram avaliados através da concretização de trabalhos teóricos, por se encontrarem impossibilitados de realizar a prática da atividade, por motivos de saúde.

A avaliação dos conhecimentos, englobou minifichas e/ou trabalhos de grupo, desempenhando um papel fundamental na medição das aprendizagens e na verificação da compreensão e domínio de determinados conceitos, regras das modalidades, componentes críticas das suas ações e gestos técnicos. Esta avaliação, visou simultaneamente consolidar conhecimentos, ao invés de apenas mensurá-los. Desta forma, fornecemos antecipadamente documentos de apoio ao estudo, antes da realização das fichas de avaliação.

Ao nível das atitudes e valores, foi analisada a informação recolhida no decorrer das aulas, através do preenchimento da grelha de registo de atitudes e valores, inerente à reflexão do plano de aula, aferindo assim os domínios da proatividade, iniciativa, responsabilidade, cooperação e comprometimento.

Esta diversificação de estratégias de avaliação, permitiu uma compreensão mais completa e abrangente do conhecimento, visando contribuir para um juízo de valor globalizante.

No entanto, Teixeira e Onofre (2009) identificam a existência dificuldades decorrentes da pesada responsabilidade que é imposta aos professores estagiários quando têm de realizar um juízo de valor sobre a prestação dos seus alunos, com dados pouco objetivos e muitas vezes sem o apoio de critérios e procedimentos de avaliação claros.

Neste sentido, a atribuição de notas também nos apresentou algumas dificuldades e desafios. O facto de a turma se encontrar no final de um ciclo letivo decisivo (12º ano de escolaridade), associa a importância da classificação. Esta evidência foi sentida, revelando preocupações e inquietações nos alunos, na medida em que as notas são indicadoras de desempenho e um critério de admissão nas instituições de ensino superior. Esta circunstância, reforçou o cuidado na realização de uma avaliação justa, proporcionando critérios claros e coerentes, de validação do esforço e mérito, assegurando as mesmas oportunidades de sucesso, e sobretudo, de forma a não prejudicar nenhum aluno.

3.4.Auto e Heteroavaliação

De acordo com Nobre (2015), para que o aluno possa analisar o próprio trabalho de forma contínua e orientada, é absolutamente necessário que seja fornecida informação detalhada no início do ciclo de aprendizagem, que englobe os aspetos em que o próprio se deve autoavaliar e o modo como deve realizar os juízos de valor. Nesta perspetiva, a autoavaliação assume um duplo propósito, permitindo simultaneamente ao aluno regular o seu próprio processo de aprendizagem, de acordo com os critérios definidos e aprender a avaliar durante o processo e a partir de parâmetros comuns conhecidos, contribuindo de forma transversal para a sua formação como indivíduo e cidadão.

Consciosos de que a autoavaliação desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento dos alunos, implementámos, em cada interrupção letiva (intercalar e final de semestre), o registo de autoavaliação 2022/2023, para o ensino secundário, estabelecido e adotado no início do ano letivo, pelo grupo disciplinar de Educação Física. Nessa reunião de articulação inicial, ficou delineada a utilização de uma matriz comum de autoavaliação, com os indicadores de referência para os domínios das atitudes e valores, das capacidades e dos conhecimentos. De acordo com os critérios definidos, os alunos no final de cada paragem letiva realizaram uma introspeção a respeito das suas aprendizagens, avaliando-se segundo duas escalas de classificação, que diferiram de acordo com o tipo de avaliação: para a avaliação intercalar os descritores foram “Ainda não revela/demonstra; Revela/demonstra em algumas situações; Revela/demonstra”, e para as avaliações semestrais os parâmetros foram “Insuficiente; Suficiente; Bom; Muito Bom”.

Esta ação, visando promover um caráter contínuo de reflexão e identificação de oportunidade de melhoria e desenvolvimento nos estudantes, foi ainda complementada com a elaboração de uma grelha de autoavaliação própria, que foi implementada no final de cada UD, incluindo descritores específicos de cada uma das modalidades, para que os alunos pudessem realizar uma análise crítica das suas habilidades técnicas e conhecimentos adquiridos durante esse ciclo.

A heteroavaliação, desempenhou também um papel complementar à autoavaliação e esteve amplamente associada ao estilo de ensino recíproco, abordado anteriormente. Enquanto a autoavaliação envolveu a reflexão individual do aluno sobre o seu próprio desempenho, a heteroavaliação foi realizada entre pares, em algumas das UD, onde os alunos forneceram feedback e avaliação objetiva do desempenho dos seus colegas. O seu contributo, revelou-se importante na perspetiva em que trouxe uma visão externa, permitindo uma análise mais completa do desempenho dos alunos e para além disso, forneceu um padrão objetivo de

referência para os mesmos, permitindo-lhes comparar o seu desempenho com o dos seus colegas e estabelecer metas realistas de melhoria. Foi notório, que a heteroavaliação promoveu uma competitividade saudável e a busca pelo autodesenvolvimento constante.

Em contrapartida, foi perceptível que um feedback negativo ou desencorajador pode ter um impacto prejudicial na motivação e autoestima dos alunos, principalmente quando o julgamento acontece fora dos grupos de pares e entre alunos com menor afinidade, ou por excesso, quando os alunos dentro destes grupos atribuem uma classificação subjetiva e superior à realidade, levando a discrepâncias nos resultados e na consistência da avaliação. Ainda neste seguimento, percebemos que a heteroavaliação, geralmente envolve a comparação do desempenho dos alunos entre si, sendo perceptível que alguns destes, não possuem a maturidade e capacidade de compreensão de que nem todos estão no mesmo estágio de desenvolvimento, podendo resultar numa comparação injusta, onde os alunos menos habilidosos poderão sentir-se desencorajados ou desvalorizados em relação aos mais proficientes. De forma a diminuir esta possibilidade e em associação ao estilo de ensino recíproco, torna-se fundamental o observador fornecer feedback de acordo com critérios antecipadamente preparados pelo professor ou por este em conjunto com os alunos, onde o executante deve desempenhar a tarefa e o observador produzir um juízo de valor, comparando o desempenho do seu colega com o referencial facultado (Nobre, 2021).

Questões Dilemáticas

Realizando uma síntese reflexiva das questões dilemáticas que ocorreram durante o presente estágio pedagógico, observamos que existiram um conjunto de dilemas ou dificuldades complexas, que exigiram uma reflexão e tomada de decisões difíceis, por envolverem dúvidas sobre as mais eficientes abordagens de ensino.

Neste seguimento, deparámo-nos desde as aulas iniciais com uma elevada discrepância no nível de desenvolvimento entre os alunos da turma, cuja composição, devido à diferença entre o número de elementos do género feminino (19) e masculino (5) que a constituíam, dificultaram em muitas das vezes, algumas decisões de diferenciação. Também as dificuldades observadas na maioria dos alunos, sobretudo, após a realização das avaliações iniciais de cada uma das UD, levantaram dúvidas sobre a opção da dinâmica da organização das tarefas em grupos de trabalho homogéneos ou heterogéneos, ainda para mais, quando sempre que a opção recaiu sobre os primeiros, existir uma grande dificuldade em conseguir reunir um grupo razoável e conveniente de alunos com um elevado estágio de desenvolvimento e proficiência. O dilema exposto, conduziu a que por exemplo nos jogos coletivos, existissem incertezas sobre a implementação de exercitações associadas à competição ou à cooperação, ficando

demonstrado que a competição era essencial para a motivação dos alunos no desenvolvimento das habilidades, enquanto a cooperação e o trabalho em equipa foram importantes para a promoção da colaboração, construção de relacionamentos e de uma educação inclusiva e saudável. No entanto, pelo facto de existir um reduzido número de elementos num elevado estágio de desenvolvimento, as tarefas de competição, tornaram-se por vezes monótonas para estes, existindo dificuldade em incentivar o esforço e estimular o espírito de competição. Deste modo, na prática existiu uma combinação entre as duas vertentes, sendo possível realizar atividades que incentivaram a cooperação durante a maior parte do tempo, infantilizando a importância do trabalho em equipa, mas também incluindo momentos de competição saudável, para desafiar os alunos e permitir que estes aplicassem as habilidades desenvolvidas.

No mesmo encadeamento, surgiram dúvidas sobre a melhor forma de avaliar os alunos, nomeadamente, sobre uma abordagem baseada em números e resultados quantitativos ou numa avaliação mais qualitativa, considerando o esforço o progresso individual e a participação. Independentemente dos objetivos da avaliação, do contexto e dos critérios estabelecidos, existiu uma preocupação em reconhecer que a Educação Física não se limita apenas ao domínio das habilidades físicas, tendo sido fundamentalmente considerada uma abordagem abrangente, que refletisse os diversos aspetos do desenvolvimento dos alunos em todas as áreas.

Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar

Assessoria ao Diretor de Turma

A assessoria ao cargo de diretor de turma, proporcionou uma importante recolha de dados subjetivos, na medida em que possibilitou o contacto direto entre o professor estagiário e o diretor de turma, objetivando experimentar o desempenho da função e permitindo identificar as principais especificidades e problemáticas a ela associadas. Esta experiência, concedeu reconhecer a visão de Clemente e Mendes (2013), que identificam que o cargo surge da necessidade de auxiliar a escola, numa maior aproximação às famílias dos alunos e aos encarregados de educação, representantes legais enquanto membros de uma família e de uma sociedade, ou a de Martins (2005), que identifica responsabilidades específicas na função relativas ao relacionamento entre a escola e os encarregados de educação, a coordenação do grupo de professores de turma, a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e a sua integração no ambiente escolar.

Neste sentido, o acompanhamento do exercício das funções, permitiu aprofundar as valências e as competências profissionais para o seu desempenho, surgindo desde logo um novo olhar e compreensão sobre o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem e a sua

importante incumbência no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e da turma, nomeadamente, na articulação do ensino com os diversos professores e no estabelecimento da colaboração entre a escola e a família. Pela sua importância, foi um cargo que mereceu uma reflexão em torno da definição de um perfil de competências, que passam pela capacidade de liderança, gestão, coordenação, comunicação, experiência, relacionamento interpessoal e dedicação, sendo notório que o mesmo, proporciona uma grande realização docente, na medida em que o seu trabalho contribui para o desenvolvimento dos alunos.

Em outra perspetiva, identifica-se como um cargo de grande exigência, que impõe um esforço e dispêndio temporal muito para além do horário escolar. Neste seguimento, consideramos que o cargo de diretor de turma, por vezes, não tem o reconhecimento, o apoio e a valorização adequada, observando-se que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos depende, em absoluto, de um conjunto de fatores orientados e organizados nesse sentido, por esta função. Seria importante, neste caso em concreto, que fosse atribuído um maior tempo letivo semanal a todos os professores, para resolução conjunta de problemáticas específicas de cada turma.

Relativamente à materialização dos objetivos previamente definidos no projeto de assessoria, verificou-se que de uma forma geral, todos foram concretizados, possibilitando cumprir as perspetivas e anseios iniciais. A elaboração do documento, orientou o âmbito de intervenção, organização e estruturação das tarefas, destacando-se do cumprimento das metas propostas: o desenvolvimento de competências relacionadas ao acompanhamento das funções; a coadjuvação e colaboração com o diretor turma em funções de secretariado, reuniões de Conselho de Turma e/ou atendimento aos encarregados de educação; a agilização de estratégias conjuntas com o Conselho de turma e outros docentes ao encontro da resolução de problemas da turma; a identificação de estratégias de diferenciação pedagógicas adaptadas ao nível de aprendizagem cada aluno; o acompanhamento da turma em visitas de estudo; a colaboração no processo de avaliação; a contribuição na resolução e mediação de conflitos; a construção conjunta do dossier de turma.

Para esta evidência, muito contribuiu o facto de o professor/orientador de estágio, ter sido simultaneamente o diretor de turma do 12ºA, o que possibilitou um acompanhamento sistemático e permanente de toda a atividade, utilizando, por vezes, momentos das próprias aulas de Educação Física, para a resolução das necessidades e/ou problemas da turma.

Em suma, constatou-se que ser diretor de turma oferece um valioso crescimento pessoal e profissional, que vai desde o desenvolvimento de habilidades de liderança e comunicação até à promoção da disciplina e o acompanhamento do progresso dos alunos, esta função formativa

oferece a oportunidade de fazer uma diferença significativa na vida dos estudantes e no ambiente escolar como um todo. Em seguimento do estabelecido

Área 3 - Projetos e Parcerias

Integrada no âmbito da área 3 – Projetos e Parcerias do guia de estágio pedagógico para o ano 2022/2023, surge a perspectiva do desenvolvimento de competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares, assim como a participação na organização escolar. Em seguimento do estabelecido, o núcleo de estágio implementou a realização de dois projetos envolvendo a comunidade escolar, designadamente, o “27º Torneio Fair Play” e o “Crescer em Movimento”.

O “27º Torneio Fair Play”, surge em seguimento de um prestigiado e tradicional torneio escolar que tem sido implementado ao longo dos últimos anos, já contabilizando 27 edições. Os seus objetivos visam a promoção da prática da atividade física regular, a fomentação da ética desportiva, a consciência cívica e a responsabilidade pessoal. O evento, realizou-se nos dias 22, 23 e 24 de fevereiro de 2023, na ESEACD, destinando-se a alunos do 9º ao 12º ano e envolvendo um universo de cerca de 1500 participantes. A competição, que decorreu durante 3 dias, englobou as modalidades de futsal, basquetebol, voleibol e tração à corda, visando declarar vencedoras as equipas que somassem mais pontos no conjunto de todas as modalidades e as equipas que apresentassem melhor registo de “fair play”, nos quadros masculinos e femininos.

Refletindo sobre as fases de preparação, implementação e conclusão do torneio, entendem-se as competências e capacidades adquiridas ao nível do planeamento, organização, execução e controlo, obtidas ao longo deste evento. Embora esta tenha sido uma experiência exaustiva, pela extensa margem temporal percorrida, que inicia na preparação do torneio e só termina com o fim do mesmo, é uma vivência muito gratificante e de grande realização pessoal, por todo o trabalho desenvolvido ao longo deste período. O envolvimento e a dimensão que o torneio acarretou, o número de alunos que mobilizou, a promoção de valores como a ética desportiva, o respeito e cooperação, fizeram no final possuir um sentimento de satisfação e missão cumprida, sendo reconhecido, que este processo representou um grande contributo para a nossa formação enquanto futuros docentes, na medida em que, permitiu elevar o nosso potencial e fortalecer competências essenciais como: a capacidade de comunicação, a resolução de conflitos, a facilidade relacional, a atribuição de tarefas, a assertividade e claro, a empatia.

Já a concretização do projeto “Crescer em Movimento”, surgiu inserida no âmbito do programa da “Olimpíada Sustentada”, sobre o tema da “Equidade não tem género”.

A intervenção do Núcleo de Estágio, constou de uma parceria com as escolas EB Guilherme Stephens e EB Casal de Malta, onde foram lecionadas aulas de Educação Física

entre o período de 12 de janeiro e 23 março de 2023, visando potenciar o desenvolvimento de alunos do género masculino e feminino, com necessidades de saúde específica (NSE). Nesta perspetiva, o NEEF visou a promoção de um contexto apropriado de condições favoráveis ao desenvolvimento da equidade de género, defendendo a igualdade de oportunidades e tratamento para todas as crianças, independentemente do seu género e características individuais. Neste sentido, estendendo o nosso projeto a alunos com NSE, pretendeu-se utilizar o desporto de modo a atender às suas necessidades, através da sua participação em atividades físicas, de modo que os alunos pudessem melhorar as suas habilidades motoras, de coordenação, equilíbrio e força. Para além disso, acreditamos que o mesmo, teve um impacto positivo na sua saúde mental e no seu bem-estar, proporcionando oportunidades para a socialização e integração com outros alunos.

Embora seja fundamental reconhecer as dificuldades e limitações sentidas, deve-se destacar também, que trabalhar com estes alunos foi uma experiência gratificante e enriquecedora. Apesar dos desafios, percebemos que existem um conjunto de estratégias e abordagens que podem e devem ser adotadas para oferecer um ambiente de aprendizagem inclusivo e de qualidade para estes alunos. Ao longo deste projeto foi possível aos professores, explorar e desenvolver um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas, de onde destaco as abordagens pedagógicas adaptadas, beneficiando em muito as aprendizagens dos alunos com NSE.

Numa outra perspetiva, evidencia-se o crescimento pessoal que adveio do contacto estabelecido com estes alunos, na medida em que o planeamento das atividades, exigiu um contínuo desenvolvimento profissional, na pesquisa constante por melhores práticas, estratégias e abordagens, para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Por último, importa referir a conexão e o impacto significativo que se estabelece ao trabalhar com estes alunos. Afinal, ao termos superado os desafios juntos (professores e alunos), foi-nos possibilitada uma oportunidade de fazer a diferença na vida destes alunos, ajudando-os a alcançar os seus objetivos e a desenvolver habilidades de forma a maximizar o seu potencial, ficando demonstrado, que estas experiências podem ser extremamente gratificantes e terem um impacto duradouro, tanto nos alunos quanto nos professores.

Área 4 - Atitude Ético-Profissional

Segundo Batista (2019), a ética caracteriza a existência humana enquanto tal, remetendo para a forma como escolhemos viver, para os ideais que perseguimos, os valores que elegemos, as qualidades de carácter que apreciamos, e conseqüentemente, para os comportamentos que adotamos. Deste modo, os valores como a liberdade, dignidade, integridade, responsabilidade,

justiça e solidariedade constitui os pilares fundamentais de uma vida livre e consciente, plenamente vivida e convvida. Neste contexto, é na capacidade para examinar a própria conduta, questionando intenções, conceitos, rotinas e práticas que se define a maturidade ética de cada docente, representando uma marca basilar de profissionalidade,

O próprio guia de Estágio Pedagógico, menciona que a atitude ética do professor, deve estar sempre presente ao longo da sua carreira e pela sua importância, constitui uma dimensão transversal à intervenção pedagógica, sendo fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade (Ribeiro, Fachada & Nobre, 2023).

De acordo com o Perfil de Desempenho Docente, exposto no Decreto Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, o professor para além de fundamentar a sua função de ensinar num saber específico e concreto, deve alicerçar a sua prática profissional numa dimensão ética e profissional.

Foi no seguimento do anterior documento, que objetivámos em primeira instância, promover aprendizagens e estratégias de ensino adequadas e contextualizadas ao meio de ensino encontrado, procurando que as mesmas fossem adaptadas ao nível de todos os alunos sem exceção, garantindo um ensino inclusivo que promovesse a aquisição das aprendizagens curriculares e um desenvolvimento multilateral, não restringindo a dimensão humana e social. Pretendemos que a atividade pedagógica fosse harmoniosa, cooperativa e integradora, sem se focar exclusivamente nos aspetos motores e possibilitando o transfere e a inclusão social, fomentando o desenvolvimento da autonomia, da identidade individualidade e cultural dos alunos. Intentámos planear a criação de metodologias lúdicas, diversificadas e motivadoras, de forma a fomentar o bem-estar, o gosto pela prática desportiva e aquisição dos valores inerentes ao desporto. Por último, numa dimensão profissional, a formação docente pretendeu ser continua desenvolvendo esforços de aquisição de conhecimentos e competências, adquiridos através de investigação e participação em ações de formação, de forma a abastecer o docente de ferramentas, que possibilitassem uma mais eficiente e estruturada intervenção pedagógica, num saber específico e concreto.

Este estágio, buscou a concreta oportunidade de enriquecimento pessoal e profissional, pela vivência e partilha da experiência com outros professores e os professores orientadores, na medida em que os seus conhecimentos empíricos e académicos, proporcionaram um crescimento e uma evolução evidente, ao futuro docente. Mais, a experiência no exercício da função, permitiu para além do desenvolvimento das capacidades e habilidades, uma reflexão diária sobre as dificuldades sentidas e a implementação das oportunidades de melhoria.

Neste domínio, a forma mais grandiosa e mais exigente de evidenciar o amor pela docência, o compromisso com o sucesso educativo de todos os alunos e a ligação cúmplice aos companheiros de profissão, prende-se, justamente, com o respeito incondicional pelo pacto ético que subjaz à procura perseverante de renovação e aperfeiçoamento (Batista, 2019).

AUTOFORMAÇÃO

Em seguimento do anteriormente descrito, reconhecemos a importância da formação contínua dos professores, para o desenvolvimento de uma educação de excelência e o aperfeiçoamento da prática docente. Neste sentido, ao longo do Estágio Pedagógico procurámos participar num conjunto de formações, visando a capacitação profissional na perspectiva de atualização e aquisição de melhores práticas pedagógicas, conteúdos curriculares, métodos de ensino e/ou pesquisas recentes na área da educação.

Sendo reconhecido que as reuniões semanais (quinta-feira) realizadas pelo NEEF, contribuíram de igual modo, para autoformação e aquisição de novos conhecimentos, na medida em que possibilitaram a reflexão e a partilha de experiências sobre a prática pedagógica entre os colegas de estágio, expomos no entanto, a participação nas formações dinamizadas pela FCDEF e as restantes realizadas de forma autónoma, pelo professor estagiário.

As formações assistidas ao longo do período de estágio foram:

1. Leya Educação: A Saúde Mental dos Nossos Alunos, 10 de outubro de 2022, (Online) - A participação, sensibilizou-nos para o cuidado de acompanhamento dos alunos enquanto pessoas sensíveis com uma história e um percurso próprios, devendo o professor saber que cuidar da saúde mental é cada vez mais importante para que a escola possa ser escola;
2. Workshop de Projeto Erasmus + PUNTE (Teacher Education), 25 de novembro de 2022, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - A participação neste workshop, possibilitou testar e disseminar métodos pedagógicos inovadores e transdisciplinares, promovendo uma aprendizagem através de uma educação lúdica e de resolução de problemas;
3. Oficina de Aprendizagem Cooperativa, 2 de dezembro de 2022, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - A participação na formação, permitiu compreender os pressupostos básicos desta metodologia de aprendizagem, que se baseia na utilização de um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas, formais e não formais, no âmbito da qual grupos de alunos trabalham de forma conjunta para alcançar um objetivo comum;

4. Leya Educação: As Escolas Profissionais Rumo ao Futuro - Ensino Profissional, 26 de janeiro de 2023, (Online) - A participação nesta formação, permitiu compreender as características, desafios, ideias e preconceitos criados em torno do ensino profissional;
5. XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, 26, 27 e 28 de janeiro de 2023, Auditório Rui de Alarcão, (Universidade de Coimbra);
6. Leya Educação: Ensino Profissional em Tempo de Balanço, 23 de fevereiro de 2023, (Online) - A formação abordou as políticas e reformas que determinaram o sucesso da formação profissional, e os desafios atuais e as perspetivas do seu futuro;
7. F.I.C.E.F. (Fórum Internacional das Ciências da Educação Física), 28 de abril e 5 de maio de 2023, Auditório Rui de Alarcão, (Universidade de Coimbra);
8. Leya Educação: Encontro Digital - Novidades Aula Digital, 24 de maio de 2023, (Online) - A formação abordou a exploração das novidades da plataforma Aula Digital, envolvendo a preparação das aulas e o acesso a todos os recursos sem necessidade de Internet;
9. Projeto Olimpíada Sustentada - A Equidade Não Tem Género, Comité Olímpico de Portugal, 2 de junho de 2023 - Participação no desenvolvimento da promoção da Educação Olímpica, através da implementação do projeto Olimpíada Sustentada – a equidade não tem género.

CAPÍTULO III

APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

1. Introdução

O presente estudo foi desenvolvido durante o período de Estágio Pedagógico, no ano letivo 2022/2023, junto dos alunos da ESEACD, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

A pedagogia desportiva alimentou ao longo dos anos discussões sobre o ensino, as suas aprendizagens e as metodologias envolvidas. A busca incessante pelo conhecimento e a constante observação e necessidade de compreensão da sua didática, resultou num fenómeno histórico desportivo, que originou novas abordagens e discussões. Deste modo, a prática desportiva e os processos que envolvem o ensino das suas habilidades, têm sido alvo de vários estudos ao longo dos anos.

Hoje, é universalmente reconhecida a importância da disciplina de Educação Física no currículo dos alunos, englobando amplas finalidades como o desenvolvimento da aptidão física, a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas, o reforço do gosto pela sua prática regular e o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência.

Nesta perspetiva, no ensino das suas modalidades e nas especificidades técnicas dos movimentos a elas associadas, exercitar repetidamente sem dar ao aluno a informação sobre o seu desempenho, para que perceba quando e onde está a errar, não desenvolve rigorosamente nada. Na verdade, o feedback como resposta sobre o resultado da tarefa executada, é uma das variáveis que mais contribui para o ensino e retenção da aprendizagem orientada para qualquer das suas finalidades.

No entanto e apesar de o feedback ser uma das influências mais poderosas da aprendizagem e do desempenho, este pode ter um impacto positivo ou negativo no aluno (Hattie & Timperley, 2007). Assim, compreender o processo de aprendizagem inerente às habilidades motoras e o contributo que feedback pedagógico fornece para este, é de primordial importância para o professor.

Apesar das evidentes preocupações sobre o estudo desta temática, Chen e Rikli (2003) identificam que a pesquisa tradicional sobre o feedback no ensino se centra sobretudo, no papel do professor, sem se focar em aspetos como a perceção ou motivação dos alunos.

Esta pesquisa procura alcançar o objetivo de aferir as preferências dos alunos, relativamente ao feedback emitido pelos professores durante as aulas de educação física.

2. Enquadramento Teórico

2.1 Fases do procedimento metodológico

O caráter visível da Educação Física é a característica que permite uma ação rápida e imediata, que tem como finalidade conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Este procedimento de atuação e regulação, materializa o conjunto de informações que o professor dá ao longo de uma aula (Lucea, 2005). Deste modo, a condição essencial para que ocorra aprendizagem e redução do erro, é o conhecimento sobre o grau de aproximação ao objetivo da tarefa (Mendes, Godinho & Chiviacowsky, 1997).

Nesta perspetiva, Lee et al (1993) identificam que, durante a instrução e de forma a fornecer ao aluno informação sobre o desempenho de uma habilidade, uma das funções mais utilizadas pelo professor é a do feedback, ou em português, a informação de retorno.

De acordo com a generalidade de vários autores, o feedback cumpre simultaneamente uma função de informação e de reforço, aceitando-se hoje sem grandes reservas, que o feedback pedagógico é o mais influente e estudado dos comportamentos de ensino do professor e consequentemente aquele que mais contribui para a aprendizagem dos alunos (Quina, Costa & Diniz, 1998).

Neste sentido, compreender as características e os benefícios adjacentes à sua aplicação é de primordial importância. Mas afinal, o que é o feedback?

Toda a informação relativa ao movimento produzido, que o indivíduo recebe durante ou depois do mesmo, é chamado de feedback (Mendes, Godinho & Chiviacowsky, 1997). Na mesma linha Piéron (1999) esclarece, que o feedback é a reação do professor à prestação motora do aluno, objetivando proporcionar uma informação sobre a sua qualidade.

2.2 Quem podem ser os emissores?

Embora o feedback, na sua maioria seja referente às informações fornecidas aos alunos pelo professor, Schmidt e Wrisberg (2001) identificam que este pode ocorrer de forma intrínseca ou extrínseca, na medida em que a percepção que o indivíduo tem da realização do seu próprio movimento, é atribuída a um conjunto de informações sensoriais (visuais, auditivas e proprioceptivas) e são usadas intrinsecamente para avaliar o que se passou. Relaciona-se assim, com a informação de retorno que o indivíduo extrai da sua própria execução.

Extrínsecamente, a informação de retorno é fornecida por um elemento exterior e que está associada, no contexto da educação física, ao papel do professor. Na perspetiva do ensino, o “feedback verbal” que é fornecido ao aluno sobre o efeito do seu movimento em função do objetivo, é compreendido de Informação de Retorno sobre o Resultado (IRR). Acontece como

forma complementar de informação à tarefa realizada e adiciona à já intrinsecamente experimentada (Mendes, Godinho & Chiviacowsky, 1997).

Graça (2015), realça que a instrução é também uma construção conjunta entre professores e alunos, na medida em que o conhecimento é partilhado entre si, não dependendo de uma única fonte de informação, ou seja, os alunos mais experientes podem ser coautores da instrução, uma vez que modelam comportamentos e habilidades e fornecem também eles feedback e apoio aos colegas menos experientes.

Em suma, podemos concluir que o feedback é um reenvio à origem, de informação sobre o resultado de uma habilidade ou tarefa realizada pelo aluno, que pode ser fornecido por outro/s (professor e/ou outro aluno) ou pelo próprio.

2.3 Tipos de feedback

Algumas pessoas tendem a considerar o feedback como uma crítica, porém é este que contribui de forma decisiva para o ensino e retenção da aprendizagem. Piéron (1999), aclara o seu conceito, descrevendo e atribuindo-lhe diferentes dimensões.

Quadro 5 - Dimensões do feedback, segundo Piéron (2009)

Objetivo	Forma	Direção	Valor	Referencial	Apropriação
Avaliativo	Táctil	Individual	Positivo	Geral	Apropriado
Prescritivo	Visual	Grupo	Neutro	Específico	Inapropriado
Descritivo	Auditivo	Classe	Negativo		
Interrogativo	Misto				

Segundo Piéron (1999), são quatro os objetivos didáticos que o feedback possui: **Avaliativo:** sempre que o professor fornece uma avaliação mínima e simples, em forma de aprovação ou rejeição: “sim”, “não”, “está bem”, “esta errado”. É um feedback com pouco valor didático, uma vez que não promove uma mudança orientada de comportamento do aluno, correspondendo a 50% dos feedbacks fornecidos durante a aula de Educação Física (Piéron, 1999). **Prescritivo:** sempre que o professor fornece uma informação específica que determina uma alteração de comportamento na exercitação seguinte. Deste modo o professor, prescreve as mudanças que o aluno deve realizar, de forma melhorar a performance nas próximas tentativas: “prolonga o movimento do braço no remate”. Apesar de existir alguma autonomia do aluno em relação ao feedback anterior, continua a ser o professor a tomar a decisão. **Descritivo:** sempre que o professor descreve a prestação do aluno ou do erro a corrigir, proporcionando-lhe uma maior autonomia: “desta vez, já prolongaste o movimento do braço no remate”. O feedback descritivo, corresponde a 20% dos feedbacks fornecidos durante a aula de Educação Física (Piéron, 1999).

Interrogativo: sempre que o professor questiona o aluno sobre a sua prestação motora, de forma a que o mesmo realize uma introspeção dos erros cometidos e/ou das alterações que deve adotar para corrigir a sua performance, promovendo no aluno o desenvolvimento da autonomia e a busca ativa pela solução: “o que aconteceu ao movimento do braço no remate?”. Corresponde acerca 5% dos feedbacks atribuídos pelos professores (Piéron, 1999).

Quanto à forma, o feedback pode ser classificado sendo auditivo (o aluno ouve o que o professor transmite), táctil (o professor promove contacto com o aluno durante a correção), visual (o professor demonstra como se faz) ou misto (sempre que é utilizada mais do que uma das formas).

Na dimensão direção o feedback pode ser individual (sempre que se destina a um aluno), de grupo (quando dirigido a um conjunto de alunos) ou de classe (turma).

O feedback pode assumir um valor positivo (“muito bem”, “bom remate”), neutro (“inclina o tronco”) ou negativo (“está mal”, “remataste mal”).

Ao nível do referencial, o feedback pode ser geral sempre que se relaciona com um ou mais elementos globais (bom remate), específico quando relacionado com os critérios de êxito da execução (tens de colocar o pé de apoio junto à bola e realizar o remate com a parte interna do pé).

Um feedback é apropriado quando a informação fornecida é a alusiva ao desempenho do aluno (Piéron, 1999).

2.4 Efeito do feedback do Professor, na aprendizagem do aluno

No processo de intervenção pedagógica, o feedback é um dos instrumentos que o professor mais utiliza na comunicação com o aluno e constitui entre 10 a 25% das suas intervenções durante o tempo de aula (Piéron, 1999). Só através deste pode haver evolução psicomotora, uma vez que só assim, o aluno obtém informação sobre a sua prestação (Sequeira & Rodrigues, 2017).

A preocupação dos investigadores tem vindo a transferir progressivamente aspetos de natureza mais quantitativa do feedback, para aspetos de natureza mais subjetiva e de difícil análise e observação, tais como são os processos cognitivos desenvolvidos pelo aluno para reagir ao feedback (Quina, Costa & Diniz, 1998).

Martins et al (2017), identificam ao longo da sua investigação em Educação Física, a relação existente entre alguns aspetos do feedback e o nível de sucesso atingido pelos alunos. Neste seguimento, concluem que um feedback eficaz requer que um professor tenha quatro características fundamentais:

- Conhecimento do conteúdo;
- Capacidade de diagnóstico para identificar especificamente as causas da diferença entre a prestação motora do aluno e a prestação motora desejada;
- Conhecimento das características do aluno;
- Capacidade de prescrição do feedback apropriado.

Muitos dos estudos realizados no contexto de aulas de educação física, relatam que os professores usam com maior frequência feedbacks avaliativos nos alunos mais qualificados e de correção/prescrição em estágios mais baixos de desenvolvimento. Em termos quantitativos, são atribuídos mais feedbacks aos segundos, dado que os professores entendem que por serem menos qualificados precisam de uma maior atenção e por isso de feedbacks de correção/prescrição (Lee et al., 1993).

O professor deverá recorrer á utilização do feedback, sempre de acordo com resultados e estudos produzidos, para que não se conduza a uma utilização incorreta e indiscriminada em situações de ensino, proporcionando uma má aprendizagem (Mendes, Godinho & Chiviacowsky, 1997).

Vários pesquisadores têm procurado, ao longo dos anos, estudar e compreender esta relação entre o feedback e o professor, de forma a alcançar os efeitos da sua utilização no ensino da prática desportiva, nomeadamente quanto à forma, direção, tempo, conteúdo, relevância, frequência entre outras (Lee et al., 1993).

2.4.1 Frequência, volume e intervalo de tempo

Os professores têm sido instruídos na crença de que a frequência elevada em que o feedback é utilizado, resulta em maiores ganhos de aprendizagem. Esta visão levou a novas linhas de estudo, que se centraram agora na abordagem do tipo e qualidade do mesmo (Lee et al., 1993). Nem sempre são encontradas diferenças significativas, no desempenho de alunos a quem são dados feedback e aqueles a que não. Mendes et al (1997), revelam no seu estudo que os professores mais eficazes fornecem mais feedback, em comparação com professores menos eficazes.

No seu artigo Lee et al (1993), identificam que de forma geral, o professor durante a realização de uma aula, intervém no fornecimento de informação com uma frequência de 30 a 60 eventos no período de 30 minutos. O feedback fornecido é tipicamente verbal e na forma avaliativa, ocorrendo maioritariamente durante a prática de jogo. Na sua pesquisa Mendes, Godinho e Chiviacowsky (1997), concluem que na fase de retenção poder ser benéfica a redução de feedbacks verbais (ou Informação de Retorno sobre o Resultado – IRR). Esta

descoberta, pode ser atribuída ao facto de uma ausência extrínseca, obrigar o individuo focalizar-se no retorno das informações intrínsecas, extraídas da sua própria execução. Em todas as abordagens (relativa, diferida e compacta) os resultados foram similares.

O professor deve assim promover um processo de aprendizagem, sobretudo, através de informações de feedback maioritariamente intrínsecas, deixando o aluno extrair as ilações da sua própria prática. No entanto, apesar da importância da retenção, os benefícios aparentam estar mais relacionados com uma redução da taxa de utilização de feedback, do que com a forma utilizada para o transmitir. É no início da fase de aquisição que o feedback deve estar mais presente e só depois ser reduzido à medida que o aluno avança no processo de aprendizagem (Lee et al., 1993).

2.4.2 Retenção e aprendizagem

Nem sempre o feedback que os alunos recebem são percebidos e retidos da forma que o professor esperaria. O seu principal objetivo é o de criar as condições de processamento de informação de modo que a habilidade seja compreendida, aceite e principalmente retida pelo individuo. Só o preenchimento destas condições pode garantir que a aprendizagem ocorre (Januário et al., 2015). É neste seguimento, que se deve distinguir entre os efeitos temporários e duradouros que o feedback transporta para a aprendizagem das tarefas motoras. Os efeitos temporários encontram-se assim relacionados com a performance que é demonstrada no momento da execução da habilidade, só passando a duradouros quando transitam em aprendizagem (Mendes, Godinho & Chiviacowsky, 1997).

Importa perceber que se reveste de fundamental importância fornecer mais feedback nos estádios mais baixos de desenvolvimento, nomeadamente no que respeita à correção dos movimentos. Este exercício está associado à aquisição de aprendizagem dos alunos e a uma prática bem-sucedida dos movimentos (Lee et al., 1993). No entanto, o professor deve sempre que possível, efetuar períodos curtos de instrução, de forma a proporcionar aos alunos uma melhor retenção das aprendizagens, uma vez que uma grande quantidade de informação está associada a uma difícil retenção. (Januário et al., 2015).

2.4.3 Momento de intervenção

O momento em que o feedback é utilizado, sempre esteve associado a uma ideia de ser o mais próximo possível da realização motora, ou seja, quanto mais rápido o momento da intervenção, melhores resultados se obteriam. Este pressuposto obrigou à reflexão sobre os intervalos de tempo presentes no processo de aprendizagem. Nesta perspetiva Mendes et al (1997), estruturam-nos em três tempos: o tempo pré-IRR (entre o final da execução e

apresentação do FB), o tempo pós-IRR (que decorre entre a apresentação do FB e a nova execução) e o tempo de intervalo (somatório total dos tempos pré e pós FB). Neste contexto, os autores indicam que uma intervenção imediata à execução anulando o tempo de pré-IRR é nefasta para a retenção da aprendizagem. Esta evidência, prende-se com o facto de não se possibilitar ao individuo, tempo para a avaliação da sua performance durante a fase de aquisição.

Relativamente ao tempo pós-IRR é sugerido um tempo intermédio. Por um lado, o tempo não deve ser muito alargado, uma vez que promove o esquecimento da informação a utilizar na execução seguinte. Por outro, não deve ser demasiado curto de forma a impedir a comparação entre um resultado e um objetivo da resposta. A redução do tempo pós-IRR influencia ainda negativamente a aprendizagem em duas variáveis: quanto mais baixo o nível de desenvolvimento do aluno e quanto maior a complexidade da tarefa.

2.4.4 Exatidão e pertinência

Não existem dúvidas, que a pertinência em que o feedback é utilizado tem, um contributo fundamental na retenção da aprendizagem, uma vez que são as informações constantes do mesmo que servirão de referências á necessária modificação do comportamento. Mas embora o contributo da precisão melhor a performance, esta poderá nem sempre ter o efeito desejado, uma vez que cada individuo tem uma capacidade própria de tratar a informação (Mendes, Godinho & Chiviacowsky, 1997).

As pesquisas mais recentes sugerem que a precisão do feedback é fundamental para aprendizagem da habilidade motora, na medida em que o feedback incorreto também é assimilado, e por isso prejudicial. Os alunos usam na realidade o feedback incorreto do professor na orientação da sua aprendizagem, ainda que este não contribua para a correta aquisição da habilidade. Esta evidência fortalece a ideia, de que mais importante do que a frequência, é a qualidade do feedback (Lee et al., 1993).

Estas certezas, conduzem a preocupações centradas nos conhecimentos dos professores. A eficácia da informação de retorno, pode variar de acordo com os níveis de conhecimento dos mesmos sobre as habilidades. O professor deve ter uma constante preocupação em aprofundar conhecimentos, sobre os elementos críticos dos vários movimentos e os critérios de êxito da sua execução, uma vez que, podem não reconhecer e corrigir os erros dos alunos (Siedentop, 1991). A capacidade dos professores em observar, avaliar e interpretar o desempenho, depende em absoluto deste requisito.

A natureza da tarefa pode determinar que o feedback não seja necessário. Nesta perspetiva, pode ser de grande pertinência, simplesmente não fornecer qualquer informação de

retorno. Este pressuposto é referenciado por Lee et al (1993), devido às características da variedade e multidisciplinariedade da educação física. Habilidades simples e complexas precisam de diferentes tipo de feedback. Ocorrem situações, em que os alunos estão dispostos a identificar os erros do seu desempenho e a corrigir posteriormente os comportamentos necessários. Os alunos podem avaliar, em algumas circunstâncias, o seu próprio progresso. Nos casos de habilidades de simples execução, a informação sobre a performance dada pelo professor, pode interromper a aprendizagem e criar um efeito negativo na motivação.

Martins et al (2017), resumem algumas das principais técnicas de ensino relacionadas com o feedback.

Quadro 6 - Técnicas de Ensino, segundo Martins et al (2017)

Técnicas de ensino

1. Aumentar a frequência e diversificar o feedback pelos alunos;
2. Proporcionar feedback; específico, com redução da informação, positivo, audiovisual, que privilegie a modificação do comportamento motor apropriado;
3. Acompanhar a prática do aluno a seguir ao feedback (fechar o ciclo do feedback).

3. Metodologia

O presente estudo inserido no Tema Problema, assume uma natureza descritiva, onde pretendemos identificar e conhecer as preferências dos alunos, relativamente ao feedback emitido pelos professores de Educação Física, durante as aulas.

3.1 Objetivo geral

De acordo com a literatura, justifica-se o interesse em estudar as preferências dos alunos relativas ao feedback nas aulas de EF.

Visando o desenvolvimento do objetivo geral do estudo, partimos da seguinte questão: *Qual a preferência dos(as) alunos(as) relativamente ao feedback emitido pelo professor nas aulas de EF?*

3.2 Objetivos específicos

De forma, a responder à nossa questão, definimos os seguintes objetivos específicos de investigação:

- Conhecer as preferências dos alunos relativamente às dimensões do feedback: Objetivo, Conteúdo, Forma, Afetividade, Proximidade do Professor, Momento da Ocorrência, Acompanhamento da Prática Consequente e Direção;

- Comparar as preferências dos alunos relativamente às várias dimensões do feedback em relação à variável Sexo;
- Comparar as preferências dos alunos relativamente às várias dimensões do feedback, em relação à variável Prática de Desporto Federado.

3.3 Participantes

Os participantes do estudo são alunos da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, pertencente ao Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Poente. São alunos do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade, num total de 186 alunos, dos quais 111 são do sexo feminino (59,7%) e 75 do sexo masculino (40,3%), com idades compreendida entre os 15 e 19 anos. Todos eles frequentam a disciplina de Educação Física duas vezes por semana, em dois blocos de 90 e 45 minutos.

Relativamente à prática desportiva federada, do total dos alunos inquiridos, 134 não praticam desporto federado (72,0%), contrariamente 52 discentes praticam desporto federado (28,0%), fora do contexto escolar.

Quadro 7 - Alunos participantes do estudo

Ano de escolaridade	Feminino	Masculino	Totais
10º ano	34 (18,3%)	22 (11,8%)	56 (30,1%)
11º ano	36 (19,4%)	24 (12,9%)	60 (32,3%)
12º ano	41 (22,0%)	29 (15,6%)	70 (37,6%)
Total (n=186)	111 (59,7%)	75 (40,3%)	186 (100%)

3.4 Instrumento

Na presente investigação, para estudarmos a preferência dos alunos relativamente aos vários tipos de feedbacks emitidos pelo professor de Educação Física, foi utilizado como base o “Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo” (QUEFIF-AG), na versão preferências dos praticantes (Simões, 2013), (anexo17), adaptado ao contexto da Educação Física.

As adaptações relacionadas ao instrumento consistiram em:

- Alteração do termo praticante para aluno;
- Alteração do termo instrutor para professor;
- Simplificação de linguagem, de forma a facilitar a compreensão de termos e expressões;
- Adaptação da dimensão Conteúdo, aos feedbacks mais utilizados em educação física;

- Não aplicação da dimensão Retrospectiva, Exercício e Posição do Professor, uma vez que as mesmas representam uma abordagem muito analítica e com pouca relevância para o contexto da educação física;
- Alteração da escala de Likert.

Destas alterações, resultou o questionário “Preferências dos alunos relativamente ao feedback emitido pelo professor nas aulas de educação física” (anexo 15).

O questionário é constituído por um total de 34 questões, referentes às categorias de análise das dimensões do feedback: Objetivo, Conteúdo, Forma, Afetividade, Proximidade do Professor, Momento da Ocorrência, Acompanhamento da Prática Consequente e Direção.

Para cada uma das questões, foi definida uma escala de frequência contendo 4 níveis de resposta, relativas à preferência acerca da frequência com que um professor emite esse tipo de feedback, tendo sido utilizada a seguinte escala de resposta: N – Nunca (0); PV – Poucas Vezes (1); MV – Muitas Vezes (2); S – Sempre (3).

3.4.1 Realização da matriz de questionário e validação de conteúdo

O processo de adaptação do questionário a aplicar no estudo, teve como objetivo principal aumentar a sua validade, tendo sido realizados alguns procedimentos importantes para a sua concretização. Deste modo, para a recomposição do questionário foi construída uma matriz (anexo 14), com o propósito de definir os vários blocos temáticos, os objetivos das questões apresentadas, as questões previstas, as respostas possíveis, o tipo de tratamento estatístico e a escala de frequência utilizada.

A validação de conteúdo adaptado, foi realizada e revista através de um conjunto de professores, de forma a garantir adequação e relevância dos itens e dimensões do instrumento. Note-se, que o grupo foi composto por especialistas e formadores no ensino secundário e superior. Deste modo, colaboraram na sua execução o Professor Doutor Paulo Nobre (FCDEFUC), a Professora Doutora Liliana Ramos (ESDRM) e o Professor Orientador Cláudio Sousa (ESEACD).

Após sua construção, procedeu-se à realização do pré-teste do questionário.

3.4.2 Pré-teste ao questionário

Foi realizado um pré-teste aos questionários, a dois alunos do 12º ano e uma professora do grupo de educação física, da Escola Secundária Eng.º Acácio Calazans Duarte. Antes da sua aplicação, foi explicado que o objetivo do procedimento era verificar se existiam questões de difícil entendimento e/ou se existia linguagem fora do contexto das idades ao qual o mesmo se

destinava, possibilitando igualmente que os intervenientes sugerissem melhorias que beneficiassem a sua futura aplicação.

Deste procedimento, resultou um contributo eficaz para a melhoria do questionário, que originou algumas alterações, particularmente ao nível da linguagem.

3.5 Procedimentos

O trabalho de recolha de dados foi desenvolvido durante as aulas de Educação Física, das respetivas turmas, tendo sido o questionário aplicado em formato digital (anexo 16), através da plataforma Google Forms. A realização dos questionários, só foi concretizada mediante a autorização do diretor da Escola Secundária Eng.º Acácio Calazans Duarte (anexo 19) e da respetiva entrega dos consentimentos informados para a participação no estudo, nomeadamente da autorização dos encarregados de educação (anexo 18), em cumprimento dos requisitos definidos no Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) da União Europeia, o Regulamento UE 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho.

3.6 Análise de dados

Depois de organizada a base de dados no programa Microsoft Excel, utilizámos o programa IBM SPSS Statistics versão 28, para se proceder à análise estatística dos dados. Em relação aos resultados, foi realizada uma estatística descritiva, determinada a média, o desvio padrão, a moda, a mediana, o valor mínimo, o valor máximo e o intervalo interquartil.

4. Resultados

Neste capítulo faremos a apresentação dos resultados obtidos, encontrando-se os dados organizados em linha com os objetivos que traçámos. Em primeiro lugar, apresentamos as preferências dos alunos relativamente às dimensões do feedback, depois as preferências dos alunos relativamente às várias dimensões do feedback, por sexo e por último as preferências dos alunos relativamente às várias dimensões do feedback, em relação à Prática de Desporto Federado.

4.1 Preferências dos alunos relativamente às dimensões do feedback

No quadro 8, pode observar-se a frequência relativa de cada nível de resposta das preferências de todos os alunos relativamente à frequência de emissão de cada uma das categorias de feedback analisadas. Estes níveis de resposta correspondem aos utilizados no questionário (Preferências acerca do Feedback emitido pelo Professor nas Aulas de Educação Física – QUEPFAEF), sendo que 0 corresponde a nunca, 1 corresponde a poucas vezes, 2

corresponde a muitas vezes, 3 corresponde a sempre. Neste quadro é também apresentada a média e desvio padrão, moda, mediana, mínimo e máximo, amplitude e intervalo interquartil, de cada uma das categorias das respectivas dimensões, acerca da preferência de todos os alunos.

Quadro 8 - Preferências dos alunos relativamente às dimensões do feedback

Dimensões	Categorias	Preferência Praticantes (n=186) (%)					M±DP	Moda	Mediana	Mínimo / Máximo	Amplitude Interquartil	Intervalo Interquartil		
		0	1	2	3	Total						25	50	75
Objetivo	Avaliativo Positivo	2.2	7	32.3	58.5	100	2.47±0.722	3	3	0/3	1	2	3	3
	Avaliativo Negativo	5.4	15.6	31.7	47.3	100	2.21±0.897	3	2	0/3	1	2	2	3
	Prescritivo Positivo	0	7	27.4	65.6	100	2.59±0.620	3	3	1/3	1	2	3	3
	Prescritivo Negativo	6.5	14	24.2	55.3	100	2.28±0.935	3	3	0/3	1	2	3	3
	Descritivo Modelo Correto	0.5	8.1	21.5	69.9	100	2.61±0.659	3	3	0/3	1	2	3	3
	Descritivo Erro	1.6	8.6	28	61.8	100	2.50±0.722	3	3	0/3	1	2	3	3
	Descritivo Neutro	36	22.6	21	20.4	100	1.26±1.152	0	1	0/3	2	0	1	2
	Interrogativo	10.7	24.2	36.6	28.5	100	1.83±0.966	2	2	0/3	2	1	2	3
Conteúdo	Específico Global	4.8	13.4	29.1	52.7	100	2.30±0.878	3	3	0/3	1	2	3	3
	Específico Focado	1.7	5.9	24.7	67.7	100	2.59±0.678	3	3	0/3	1	2	3	3
	Misto	0.5	10.2	26.9	62.4	100	2.51±0.699	3	3	0/3	1	2	3	3
	Não Específico	53.2	15.1	12.3	19.4	100	0.98±1.199	0	0	0/3	2	0	0	2
Forma	Auditivo	2.7	16.7	29	51.6	100	2.30±0.841	3	3	0/3	1	2	3	3
	Visual	1.6	8.6	25.3	64.5	100	2.53±0.722	3	3	0/3	1	2	3	3
	Quinestésico	30.1	30.6	24.2	15.1	100	1.24±1.045	1	1	0/3	2	0	1	2
	Misto Auditivo/Visual	2.2	5.9	28.5	63.4	100	2.53±0.706	3	3	0/3	1	2	3	3
	Misto Audit./Quinest.	17.2	26.9	31.2	24.7	100	1.63±1.038	2	2	0/3	1.25	1	2	2.25
	Misto Visual/Quinest.	15.1	26.9	26.3	31.7	100	1.75±1.063	3	2	0/3	2	1	2	3
	Misto Audit./Vis./Quinest.	12.4	25.3	26.3	36	100	1.86±1.046	3	2	0/3	2	1	2	3
Afetividade	Positiva	9.1	18.8	29.6	42.5	100	2.05±0.990	3	2	0/3	2	1	2	3
	Negativa	41.9	19.9	23.1	15.1	100	1.11±1.117	0	1	0/3	2	0	1	2
	Neutra	37.1	23.1	20.4	19.4	100	1.22±1.144	0	1	0/3	2	0	1	2
Proximidade Professor	Próximo	7	38.7	31.7	22.6	100	1.70±0.898	1	2	0/3	1	1	2	2
	Afastado	7.5	25.3	38.7	28.5	100	1.88±0.911	2	2	0/3	2	1	2	3
Momento Ocorrência	Concorrente	2.2	8.1	37.5	52.2	100	2.40±0.730	3	3	0/3	1	2	3	3
	Terminal Imediato	8.1	12.9	34.9	44.1	100	2.15±0.935	3	2	0/3	1	2	2	3
	Terminal Retardado	22.6	36	21	20.4	100	1.39±1.051	1	1	0/3	1	1	1	2
Acompanhamento da Prática Após o Feedback	Feedback Isolado	33.9	32.3	16.7	17.1	100	1.17±1.082	0	1	0/3	2	0	1	2
	Fb Seguido de Observação	1.6	13.4	31.2	53.8	100	2.37±0.776	3	3	0/3	1	2	3	3
	Fb Seguido de Fb	34.9	25.3	22.6	17.2	100	1.22±1.105	0	1	0/3	2	0	1	2
	Ciclo de Feedback	4.8	15.1	32.3	47.8	100	2.23±0.879	3	2	0/3	1	2	2	3
Direção	Individual	13.4	23.7	38.2	24.7	100	1.74±0.980	2	2	0/3	1.25	1	2	2.25
	Grupo	4.3	14.5	45.7	35.5	100	2.12±0.813	2	2	0/3	1	2	2	3
	Turma	7.5	12.9	33.3	46.3	100	2.18±0.929	3	2	0/3	1	2	2	3

Escala: Nunca (0); Poucas Vezes (1); Muitas Vezes (2); Sempre (3).

Pela leitura do quadro 8, observam-se quais as preferências dos alunos nas aulas de Educação Física, sobre a frequência de emissão em cada uma das categorias de feedback analisadas.

▪ No que se refere ao *objetivo* (dimensão que pretende compreender qual o propósito do feedback emitido pelos professores), os alunos preferem o feedback descritivo a partir de um modelo correto ($M=2,61\pm 0,659$), o feedback prescritivo positivo ($M=2,59\pm 0,620$), o descritivo erro ($M\pm DP= 2,50\pm 0,722$) e o avaliativo ($M=2,47\pm 0,722$) na forma positiva. Note-se que, 69,9% dos inquiridos mencionaram que preferem que o professor quando emite feedback, descreva como foi realizado o exercício, referindo qual a forma correta de o realizar. Curiosamente, o tipo de feedback que colhe menor preferência é o descritivo neutro ($M=1,26\pm 1,152$), embora com maior dispersão, situando os alunos as suas respostas nos níveis mais baixos da escala de preferências (nunca e poucas vezes).

▪ Relativamente ao *conteúdo* (dimensão que se refere ao teor do feedback emitido pelos professores, estando relacionado com os conteúdos da aula), verifica-se que os alunos preferem que o feedback específico focado ($M= 2,59\pm 0,678$) seja mais emitido, logo seguido do feedback misto ($M=2,51\pm 0,699$). Importa referir que 67,7% dos inquiridos referiram que preferem que o professor se reporte sempre, à forma de realizar o exercício. Já, emitir feedback sem que o professor reporte um aspeto específico (sem conteúdo) do exercício, é o menos preferido ($M=0,98\pm 1,199$), verificando-se que 53,2% dos inquiridos desejam que o docente nunca emita este tipo de feedback.

▪ Sobre a *forma* (dimensão que se refere ao canal de comunicação que os professores utilizam para emitir feedback), constata-se que os alunos preferem o feedback visual ($M=2,53\pm 0,722$) ou quando combinado entre a forma auditiva e visual ($M=2,53\pm 0,706$). Em sentido oposto, emitir feedback sob a forma de contacto físico ou manipulação corporal do(s) aluno(s) (quinestésico), é o tipo de feedback que preferem que seja menos emitido ($M=1,24\pm 1,045$).

▪ Na dimensão *afetividade* (dimensão que se refere aos comportamentos relacionados com a afetividade que é transmitida pelos professores, aquando da emissão de feedback), verifica-se que os alunos preferem um feedback com afetividade positiva ($M=2,05\pm 0,990$). No entanto, emitir feedback demonstrando afetividade negativa, com desagrado ou reprimendo a execução do(s) aluno(s) ($M=1,11\pm 1,117$), é a categoria de feedback que os estudantes preferem que seja menos realizada, situando as suas respostas nos níveis mais baixos da escala de preferência (nunca e poucas vezes);

▪ No que se refere à *proximidade do professor* (dimensão que se refere à distância entre o emissor e o recetor do feedback), embora se tenha observado alguma dispersão das respostas pelos diferentes níveis da escala de preferência nas duas categorias que compõem esta dimensão, constata-se que emitir feedback encontrando-se o professor mais afastado do(s) aluno(s) é, ainda assim, a categoria que os alunos, preferem que seja mais realizada

($M=1,88\pm0,991$). Já, emitir feedback encontrando-se o(s) docente(s) muito próximo(s) do(s) aluno(s) é o tipo de feedback que colhe menor preferência ($M\pm=1,70\pm0,898$).

▪ Relativamente ao *momento de ocorrência* (dimensão que se refere ao momento em que é emitido o feedback relativamente à execução do exercício do(s) aluno(s)), observa-se que os alunos preferem o feedback concorrente ($M=2,40\pm0,730$) e o terminal imediato ($M\pm DP=2,15\pm0,935$), ou seja, durante a realização do exercício e imediatamente após a sua execução. O tipo de feedback que colhe menor preferência é o terminal retardado ($M=1,39\pm1,051$), ocorrendo passado algum tempo da realização do exercício.

▪ Sobre o *acompanhamento da prática após o feedback* (dimensão que se refere ao comportamento que os professores assumem após terem fornecido feedback), verifica-se que os alunos preferem o feedback seguido de observação ($M=2,37\pm0,776$), destacando-se ainda, que emitir feedback, observar e emitir novo feedback (ciclo de feedback), foi a segunda categoria que os participantes desejam que ocorra mais vezes ($M=2,23\pm0,879$). Já emitir feedback isolado ($M=1,17\pm1,082$) e feedback seguido de outro feedback, sem observação entre eles ($M=1,22\pm1,105$), são os que recebem menor preferência, distribuindo-se as respostas, maioritariamente, pelos dois níveis inferiores da escala (nunca e poucas vezes).

▪ Na dimensão *direção* (dimensão que se refere a quem é dirigido o feedback), os alunos preferem o feedback emitido à totalidade dos alunos da turma ($M=2,18\pm0,929$), distribuindo-se as respostas maioritariamente pelos dois níveis mais elevados da escala de preferência (muitas vezes e sempre). Curiosamente, o tipo de feedback que colhe menor preferência é o individual ($M=1,74\pm0,980$). No entanto, 38,2% dos mesmos, referem ainda assim, que este possa ocorrer muitas vezes.

Em síntese, verifica-se que os alunos na sua generalidade preferem um feedback descritivo modelo correto, fornecido enquanto executam o exercício, constatando-se preferência em que seja específico e focado e fornecido à totalidade dos alunos da turma, na forma visual ou mista (auditiva e visual), com demonstração de afetuosidade, encontrando-se o professor mais afastado quando o emite, devendo em seguida ficar a observar o desempenho do(s) aluno(s).

4.2 Preferências dos alunos relativamente às várias dimensões do feedback, por sexo

No quadro 9, podem comparar-se as preferências relativamente às várias dimensões do feedback, por sexo, observando-se a média e desvio padrão da frequência relativa de cada nível de resposta das preferências de rapazes e raparigas.

Quadro 9 - Preferências dos alunos relativamente às várias dimensões do feedback, por sexo

Dimensões	Categorias	Preferência Sexo Feminino (n=111) (%)					M±DP	Preferência Sexo Masculino (n=75) (%)					M±DP
		0	1	2	3	Total		0	1	2	3	Total	
Objetivo	Avaliativo Positivo	0.9	7.2	30.6	61.3	100	2.25±0.672	4	6.6	34.7	54.7	100	2.40±0.788
	Avaliativo Negativo	7.2	17.2	31.5	44.1	100	2.13±0.945	2.7	13.3	32	52	100	2.33±0.811
	Prescritivo Positivo	0	4.5	24.3	71.2	100	2.67±0.561	0	10.7	32	57.3	100	2.47±0.684
	Prescritivo Negativo	9.9	15.3	19.8	55	100	2.20±1.034	1.3	12	30.7	56	100	2.41±0.755
	Descritivo Modelo Correto	0.9	5.4	15.3	78.4	100	2.71±0.609	0	12	30.7	57.3	100	2.45±0.703
	Descritivo Erro	0.9	8.1	22.5	68.5	100	2.59±0.680	2.7	9.3	36	52	100	2.37±0.767
	Descritivo Neutro	42.3	24.3	18.1	15.3	100	1.06±1.106	26.7	20	25.3	28	100	1.55±1.166
Interrogativo	16.2	31.5	30.7	21.6	100	1.58±1.005	2.7	13.3	45.3	38.7	100	2.20±0.771	
Conteúdo	Específico Global	4.5	13.5	27	55	100	2.32±0.876	5.3	13.3	32.1	49.3	100	2.25±0.887
	Específico Focado	0.9	4.5	17.1	77.5	100	2.71±0.594	2.7	8	36	53.3	100	2.40±0.753
	Misto	0	11.7	20.7	67.6	100	2.56±0.697	1.3	8	36	54.7	100	2.44±0.702
	Não Específico	67.6	12.6	7.2	12.6	100	0.65±1.067	32	18.7	20	29.3	100	1.47±1.223
Forma	Auditivo	2.7	21.7	27.9	47.7	100	2.21±0.875	2.7	9.3	30.7	57.3	100	2.43±0.774
	Visual	2.7	3.6	20.7	73.0	100	2.64±0.685	0	16	32	52	100	2.36±0.747
	Quinestésico	33.3	35.1	20.7	10.9	100	1.09±0.987	25.3	24.1	29.3	21.3	100	1.47±1.095
	Misto Auditivo/Visual	2.7	7.2	23.4	66.7	100	2.54±0.748	1.3	4	36	58.7	100	2.52±0.644
	Misto Audit./Quinest.	19.8	28.8	27.1	24.3	100	1.56±1.068	13.3	24.1	37.3	25.3	100	1.75±0.988
	Misto Visual/Quinest.	16.2	28.8	18.1	36.9	100	1.76±1.122	13.3	24	38.7	24	100	1.73±0.977
	Misto Audit./Vis./Quinest.	15.3	29.7	20.8	34.2	100	1.74±1.093	8	18.7	34.6	38.7	100	2.04±0.951
Afetividade	Positiva	12.6	18	26.1	43.3	100	2.00±1.062	4	20	34.7	41.3	100	2.13±0.875
	Negativa	50.5	21.6	15.3	12.6	100	0.90±1.078	29.3	17.3	34.7	18.7	100	1.43±1.105
	Neutra	45	27	12.7	15.3	100	0.98±1.095	25.3	17.3	32.1	25.3	100	1.57±1.129
Proximidade Professor	Próximo	9	45.9	27	18.1	100	1.54±0.892	4	28	38.7	29.3	100	1.93±0.860
	Afastado	8.1	27.9	37.8	26.2	100	1.82±0.917	6.7	21.3	40	32	100	1.97±0.900
Momento Ocorrência	Concorrente	3.6	9.9	34.2	52.3	100	2.35±0.805	0	5.3	42.7	52	100	2.47±0.600
	Terminal Imediato	7.2	16.2	31.5	45.1	100	2.14±0.942	9.3	8.0	40	42.7	100	2.16±0.931
	Terminal Retardado	27.9	38.8	18.9	14.4	100	1.20±1.007	14.7	32	24	29.3	100	1.68±1.055
Acompanha- mento da Prática Após o Feedback	Feedback Isolado	38.7	37.8	12.6	10.9	100	0.96±0.976	26.7	23.9	22.7	26.7	100	1.49±1.155
	Fb Seguido de Observação	2.7	15.3	25.2	56.8	100	2.36±0.840	0	10.7	40	49.3	100	2.39±0.676
	Fb Seguido de Fb	42.3	27.1	18.9	11.7	100	1.00±1.044	24	22.7	28	25.3	100	1.55±1.119
	Ciclo de Feedback	7.2	14.4	30.6	47.8	100	2.19±0.939	1.3	16	34.7	48	100	2.29±0.785
Direção	Individual	16.2	28.8	33.3	21.7	100	1.60±1.003	9.3	16.1	45.3	29.3	100	1.95±0.914
	Grupo	6.3	16.2	40.6	36.9	100	2.09±0.886	1.3	12.1	53.3	33.3	100	2.19±0.692
	Turma	9.9	9.9	33.3	46.9	100	2.17±0.971	4.1	17.3	33.3	45.3	100	2.20±0.870

Escala: Nunca (0); Poucas Vezes (1); Muitas Vezes (2); Sempre (3).

Pela análise do quadro 9, verificam-se quais são as preferências por sexo, sobre a frequência de emissão de cada uma das categorias de feedback, durante as aulas de Educação Física.

▪ No que se refere ao *objetivo*, os alunos preferem o feedback prescritivo positivo e descritivo modelo correto. No entanto, e ainda que sem diferenças significativas, a categoria

descritivo modelo correto ($M=2,71\pm0,609$) surge em primeiro nas raparigas, já nos rapazes o feedback prescritivo positivo ($M=2,47\pm0,684$) é a que mais preferem que seja emitido. Note-se que, 78,4% das inquiridas (género feminino) mencionaram que preferem que o professor quando emite feedback, seja sempre o descritivo modelo correto. Curiosamente, o tipo de feedback que colhe menor preferência é o descritivo neutro (raparigas - $M=1,06\pm1,106$; rapazes - $M=1,55\pm1,166$).

- Relativamente ao *conteúdo*, verifica-se que emitir um feedback específico focado e misto, são os tipos de feedbacks que rapazes e raparigas mais preferem que sejam emitidos. Ainda assim, e novamente sem diferenças significativas, o feedback específico focado aparece em primeiro lugar da ordem de preferências das raparigas ($M=2,71\pm0,594$), sendo nos rapazes o feedback misto ($M=2,44\pm0,702$). Nesta categoria, todos os inquiridos apresentaram as suas preferências nos níveis mais elevados da escala de preferência (muitas vezes e sempre), sendo de realçar que, 77,5% das alunas preferem que o mesmo ocorra sempre, com um conteúdo específico focado. Já, emitir feedback sem que os professores reportem um aspeto específico (sem conteúdo) do exercício, é o menos preferido (raparigas - $M=0,65\pm1,067$; rapazes - $M=1,47\pm1,223$), verificando-se que 67,6% das raparigas referiram que preferem que o docente nunca emita este tipo de feedback.

- Sobre a *forma*, constata-se uma grande distribuição das preferências na emissão de feedback entre a forma visual, auditiva e quando as mesmas surgem associadas. Ainda assim, nas raparigas a forma visual é a mais preferida ($M=2,64\pm0,685$), destacando-se que 73% das mesmas, elegem que o feedback aconteça sempre, desta forma. Embora a distribuição das respostas tenha sido maior no género masculino, a forma mista (visual e auditiva) é ainda assim, o feedback que os alunos preferem que seja mais emitido ($M=2,52\pm0,644$). Em sentido oposto, emitir feedback sob a forma de contacto físico ou manipulação corporal do(s) aluno(s) (quinestésico), é o tipo de feedback que ambos os géneros preferem, que seja menos emitido (raparigas - $M=1,09\pm0,987$; rapazes - $M=1,47\pm1,095$).

- Na dimensão *afetividade*, verifica-se que os alunos preferem um feedback com afetividade positiva (raparigas - $M=2,00\pm0,811$; rapazes - $M=2,13\pm0,875$). No entanto, emitir feedback demonstrando afetividade negativa é a categoria de feedback que os estudantes preferem que seja menos realizada (raparigas - $M=0,90\pm1,078$; rapazes - $M=1,43\pm1,105$), situando a maior parte dos inquiridos, as suas respostas nos níveis mais baixo da escala de preferência. Repare-se inclusive, que 50,5% das raparigas referiram que preferem que quando o professor o emite, nunca demonstre afetividade negativa.

- No que se refere à *proximidade do professor*, embora se tenha observado alguma dispersão das respostas dos estudantes, principalmente pelos níveis intermédios da escala de

preferência nas duas categorias que compõem esta dimensão, constata-se que emitir feedback encontrando-se o professor mais afastado do(s) aluno(s) é a categoria que rapazes e raparigas preferem que seja mais realizada (raparigas - $M=1,82\pm 0,917$; rapazes - $M=1,97\pm 0,900$). Já, emitir feedback encontrando-se o(s) docente(s) mais próximo(s) do(s) aluno(s) é o tipo de feedback que colhe menor preferência (raparigas - $M=1,54\pm 0,892$; rapazes - $M=1,93\pm 0,860$).

▪ Relativamente ao *momento de ocorrência*, observa-se que a categoria concorrente é a que recebe maior preferência entre raparigas ($M=2,35\pm 0,805$) e rapazes ($M=2,47\pm 0,600$). Por sua vez, o tipo de feedback que colhe menor preferência em ambos os géneros é o terminal retardado (raparigas $M=1,20\pm 1,007$; rapazes - $M=1,68\pm 1,055$), ocorrendo passado algum tempo da realização do exercício.

▪ Sobre o *acompanhamento da prática após o feedback*, constata-se que os alunos preferem o feedback seguido de observação (raparigas - $M=2,36\pm 0,840$; rapazes - $M=2,39\pm 0,676$), destacando-se ainda que, emitir feedback, observar e emitir novo feedback (ciclo de feedback), foi a segunda categoria que os alunos desejam que ocorra mais vezes (raparigas - $M=2,19\pm 0,939$; rapazes - $M=2,29\pm 0,785$). Nesta perspetiva, nas duas categorias, todos os alunos inquiridos distribuíram, maioritariamente, a sua preferência pelos dois níveis superiores da escala de preferência (muitas vezes e sempre). Por sua vez, emitir feedback isolado é o tipo de feedback que recebe menor preferência (raparigas - $M=0,96\pm 0,976$; rapazes $M=1,49\pm 1,115$).

▪ Na dimensão *direção*, é mencionada uma ligeira preferência quando o feedback é dirigido à turma (raparigas - $M=2,17\pm 0,971$; rapazes - $M=2,20\pm 0,870$), em comparação a quando é dirigido a um grupo de alunos (raparigas - $M=2,09\pm 0,886$; rapazes - $M=2,19\pm 0,692$), embora com maior dispersão. O tipo de feedback que colhe menor preferência em ambos os sexos é o individual (raparigas - $M=1,60\pm 1,003$; rapazes - $M=1,95\pm 0,914$). Ainda assim, 33,3% das raparigas e 45,3% dos rapazes referem que o mesmo possa ocorrer muitas vezes.

Em resumo, esboçando um perfil, as raparigas preferem um feedback descritivo modelo correto, fornecido enquanto executam o exercício, constatando-se preferência em que o mesmo seja específico focado e fornecido à totalidade dos alunos da turma, na forma visual, com demonstração de afetuosidade, encontrando-se o professor mais afastado quando o emite, devendo em seguida ficar a observar o desempenho do(s) aluno(s).

Os rapazes, por sua vez, preferem um feedback prescritivo positivo, fornecido enquanto executam o exercício, constatando-se preferência em que o mesmo seja específico misto (global e focado) e fornecido à totalidade dos alunos da turma, na forma auditiva e visual, com demonstração de afetuosidade, encontrando-se o professor mais afastado quando o emite, devendo em seguida ficar a observar o desempenho do(s) aluno(s).

4.3 Preferências dos alunos relativamente às várias dimensões do feedback, em relação à Prática de Desporto Federado

No quadro 10, podem comparar-se as preferências dos alunos relativamente às várias dimensões do feedback, em relação à Prática de Desporto Federado, observando-se a média e desvio padrão da frequência relativa de cada nível de resposta das preferências dos alunos.

Quadro 10 - Preferências dos alunos relativamente às várias dimensões do feedback, em relação à Prática de Desporto Federado

Dimensões	Categorias	Preferência Alunos não Federados (n=134) (%)					M±DP	Preferência Alunos Federados (n=52) (%)					M±DP
		0	1	2	3	Total		0	1	2	3	Total	
Objetivo	Avaliativo Positivo	2.2	7.5	32.1	58.2	100	2.46±0.732	1.9	5.8	32.7	59.6	100	2.50±0.700
	Avaliativo Negativo	6	17.9	29.8	46.3	100	2.17±0.927	3.8	9.6	36.5	50.1	100	2.33±0.810
	Prescritivo Positivo	0	8.2	31.4	60.4	100	2.52±0.646	0	3.9	17.3	78.8	100	2.75±0.519
	Prescritivo Negativo	8.2	15.7	23.9	52.2	100	2.20±0.987	1.9	9.6	25	63.5	100	2.50±0.754
	Descritivo Modelo Correto	0.7	8.2	22.4	68.7	100	2.59±0.674	0	7.7	19.2	73.1	100	2.65±0.623
	Descritivo Erro	2.2	8.2	26.9	62.7	100	2.50±0.743	0	9.6	30.8	59.6	100	2.50±0.672
	Descritivo Neutro	37.3	23.9	19.4	19.4	100	1.21±1.144	32.7	19.2	25	23.1	100	1.38±1.174
Conteúdo	Interrogativo	14.2	24.6	35.1	26.1	100	1.73±1.005	1.9	23.1	40.4	34.6	100	2.08±0.813
	Específico Global	6	14.9	31.3	47.8	100	2.21±0.910	1.9	9.6	23.1	65.4	100	2.52±0.754
	Específico Focado	1.5	7.5	23.1	67.9	100	2.57±0.698	1.9	1.9	28.9	67.3	100	2.62±0.631
	Misto	0.7	11.2	26.9	61.2	100	2.49±0.723	0	7.7	26.9	65.4	100	2.58±0.637
Forma	Não Específico	54.5	16.4	11.9	17.2	100	0.92±1.164	50	11.5	13.5	25	100	1.13±1.284
	Auditivo	2.2	20.1	28.4	49.3	100	2.25±0.853	3.8	7.7	30.8	57.7	100	2.42±0.801
	Visual	1.5	11.2	22.4	64.9	100	2.51±0.753	1.9	1.9	32.7	63.5	100	2.58±0.637
	Quinestésico	27.6	33.6	23.9	14.9	100	1.26±1.025	36.5	23.1	25	15.4	100	1.19±1.103
	Misto Auditivo/Visual	3	8.2	26.1	62.7	100	2.49±0.773	0	0	34.6	65.4	100	2.65±0.480
	Misto Audit./Quinest.	17.9	31.3	27.7	23.1	100	1.56±1.037	15.4	15.4	40.4	28.8	100	1.83±1.024
	Misto Visual/Quinest.	16.4	28.4	23.1	32.1	100	1.71±1.089	11.5	23.1	34.6	30.8	100	1.85±0.998
Afetividade	Misto Audit./Vis./Quinest.	13.4	27.6	24.7	34.3	100	1.80±1.060	9.6	19.2	30.8	40.4	100	2.02±1.000
	Positiva	11.2	18.7	29.8	40.3	100	1.99±1.022	3.8	19.2	28.9	48.1	100	2.21±0.893
	Negativa	41	19.5	24.6	14.9	100	1.13±1.116	44.2	21.2	19.2	15.4	100	1.06±1.127
Proximidade Professor	Neutra	42.5	21.7	17.9	17.9	100	1.11±1.148	23.1	26.9	26.9	23.1	100	1.50±1.094
	Próximo	7.5	44	29.1	19.4	100	1.60±0.884	5.8	25	38.4	30.8	100	1.94±0.895
Momento Ocorrência	Afastado	8.2	29.1	35.8	26.9	100	1.81±0.927	5.8	15.4	46.1	32.7	100	2.06±0.850
	Concorrente	1.5	8.2	37.3	53	100	2.42±0.708	3.8	7.7	38.5	50	100	2.35±0.789
	Terminal Imediato	9	15.7	34.3	41	100	2.07±0.963	5.8	5.8	36.5	51.9	100	2.35±0.837
Acompanha-mento da Prática Após o Feedback	Terminal Retardado	23.1	38.1	20.9	17.9	100	1.34±1.026	21.2	30.7	21.2	26.9	100	1.54±1.111
	Feedback Isolado	32.1	36.5	15.7	15.7	100	1.15±1.044	38.4	21.2	19.2	21.2	100	1.23±1.182
	Fb Seguido de Observação	2.2	16.4	29.9	51.5	100	2.31±0.825	0	5.8	34.6	59.6	100	2.54±0.609
	Fb Seguido de Fb	36.6	25.4	22.3	15.7	100	1.17±1.094	30.8	24.9	23.1	21.2	100	1.35±1.136
Direção	Ciclo de Feedback	6	17.9	30.6	45.5	100	2.16±0.925	1.9	7.7	36.5	53.9	100	2.42±0.723
	Individual	14.2	26.9	35.8	23.1	100	1.68±0.986	11.6	15.4	44.2	28.8	100	1.90±0.955
	Grupo	5.2	16.4	44.1	34.3	100	2.07±0.846	1.9	9.6	50	38.5	100	2.25±0.711
	Turma	7.5	14.1	32.1	46.3	100	2.17±0.938	7.7	9.6	36.5	46.2	100	2.21±0.915

Escala: Nunca (0); Poucas Vezes (1); Muitas Vezes (2); Sempre (3).

Pela observação do quadro 10, verificam-se quais as preferências dos alunos não federados e dos alunos praticantes federados, sobre a frequência de emissão de cada categoria de feedback, nas aulas de Educação Física.

- Na dimensão *objetivo*, as categorias prescritivo positivo e descritivo modelo correto, voltam a ser as categorias que alunos (federados e não federados) mais preferem que sejam emitidas. No entanto, novamente sem diferenças significativas, a categoria descritivo modelo correto ($M=2,59\pm 0,674$) surge em primeiro nos alunos não federados, já nos federados o feedback prescritivo positivo ($M=2,75\pm 0,519$) é o mais preferido. Note-se que, 78,8% dos inquiridos que praticam desporto federado, mencionaram preferir que o professor quando emite feedback, este seja sempre prescritivo positivo. Por sua vez, o tipo de feedback que colhe menor preferência é o descritivo neutro (não federados $M=1,21\pm 1,144$; federados - $M=1,38\pm 1,174$).

- No que se refere ao *conteúdo*, independentemente da prática desportiva, as preferências distribuem-se de forma semelhante pelo feedback específico focado (não federados - $M=2,57\pm 0,698$; federados - $M=2,62\pm 0,631$) e feedback misto (não federados - $M=2,49\pm 0,723$; federados - $M=2,58\pm 0,637$). Note-se que, todos os inquiridos apresentaram as suas respostas nos níveis mais elevados da escala de preferência (muitas vezes e sempre) nas categorias específico global, específico focado e misto. Já, emitir feedback sem que os professores reportem um aspeto específico (sem conteúdo) do exercício, é o menos preferido (federados - $M\pm DP= 0,92\pm 1,164$; federados - $M\pm DP= 1,13\pm 1,284$), verificando-se que 54,5% dos alunos não federados e 50% dos federados, referiram que preferem que o docente nunca emita este tipo de feedback.

- Relativamente à *forma*, constata-se de novo uma grande distribuição das preferências na emissão de feedback entre a forma visual, auditiva e quando as mesmas surgem em conjunto. Nos alunos não federados, a forma visual é ainda assim, a mais preferida ($M=2,51\pm 0,753$). Nos alunos com prática desportiva federada, a distribuição é muito similar pelas três categorias, no entanto identifica-se uma ligeira preferência na forma mista auditiva e visual ($M=2,65\pm 0,480$). Por sua vez, emitir feedback sob a forma quinestésica é o que ambos os grupos menos preferem (não federados - $M=1,26\pm 1,025$; federados - $M=1,19\pm 1,103$).

- Sobre a *afetividade*, em semelhança das análises anteriores, verifica-se que os alunos preferem um feedback com afetividade positiva (não federados - $M=1,99\pm 1,022$; federados - $M=2,21\pm 0,893$). Por outro lado, a afetividade neutra ($M=1,11\pm 1,148$) nos alunos não federados e afetividade negativa ($M=1,06\pm 1,127$) nos federados, foram as categorias que os alunos menos preferem ver realizadas.

- Na dimensão *proximidade do professor*, observa-se de novo alguma dispersão das respostas pelos níveis intermédios da escala de preferência nas categorias próximo e afastado.

Ainda assim, constata-se que emitir feedback encontrando-se o professor mais afastado do(s) aluno(s) é a categoria que ambos os grupos preferem que seja mais realizada (não federados - $M=1,81\pm0,927$; federados - $M=2,06\pm0,850$). Por outro lado, emitir feedback encontrando-se o(s) docente(s) muito próximo(s) do(s) aluno(s) é o tipo de feedback que colhe menor preferência (não federados - $M=1,60\pm0,884$; federados - $M=1,94\pm0,895$).

▪ No que se refere ao *momento de ocorrência*, observa-se que a categoria concorrente foi, em média, a que recebeu maior preferência entre alunos não federados ($M=2,42\pm0,708$) e federados ($M=2,35\pm0,789$), embora neste último grupo o feedback terminal imediato apareça praticamente igualado nas preferências, apenas com uma ligeira diferença na dispersão. Por sua vez, o tipo de feedback que colhe menor preferência em ambos os grupos é o terminal retardado (não federados - $M=1,34\pm1,026$; federados - $M=1,54\pm1,111$), ocorrendo passado algum tempo da realização do exercício.

▪ Relativamente ao *acompanhamento da prática após o feedback*, constata-se que os alunos de ambos os grupos preferem o feedback seguido de observação (não federados - $M=2,31\pm0,825$; federados - $M=2,54\pm0,609$). Novamente os alunos demonstram preferir, que depois de o professor emitir feedback, fique a observar e a acompanhar a prática da atividade. Por sua vez, emitir feedback isolado é o tipo de feedback que os alunos preferem que seja menos emitido (não federados - $M=1,15\pm1,044$; federados - $M=1,23\pm1,182$).

▪ Sobre a dimensão *direção*, volta a verificar-se uma preferência distribuída entre emitir feedback a um grupo específico e à totalidade dos alunos da turma. No entanto, nos alunos não federados, é mencionada preferência quando o feedback é dirigido à turma ($M=2,17\pm0,938$), já nos praticantes federados quando o mesmo é dirigido ao grupo ($M=2,25\pm0,711$). O tipo de feedback que colhe menor preferência em ambos os grupos é o individual (não federados - $M=1,68\pm0,986$; federados - $M=1,90\pm0,955$). Ainda assim, 35,8% dos alunos não federados e 44,2% dos federados referem que o mesmo possa ocorrer muitas vezes.

Em suma, constata-se em termos de perfil, que os alunos não federados preferem um feedback descritivo modelo correto, fornecido enquanto executam o exercício, verificando-se preferência em que o mesmo seja específico focado e fornecido à totalidade da turma, na forma visual, com demonstração de afetuosidade, encontrando-se o professor mais afastado quando o emite, devendo em seguida ficar a observar o desempenho do(s) aluno(s).

Os alunos federados, por sua vez, preferem um feedback prescritivo positivo, fornecido enquanto executam o exercício, verificando-se preferência em que o mesmo seja específico focado e fornecido a um grupo específico de alunos, na forma auditiva e visual, com demonstração de afetuosidade, encontrando-se o professor mais afastado quando o emite, devendo em seguida ficar a observar o desempenho do(s) aluno(s).

5. Discussão

O Presente estudo foi realizado com um propósito de caracterizar a preferência dos alunos relativamente ao feedback emitido pelos professores durante as aulas de Educação Física.

Como observação preliminar, constatamos que independentemente do género e do facto de os alunos praticarem (ou não) desporto federado, as preferências relativas ao feedback emitido são idênticas. Esta evidência, vai ao encontro do estudo desenvolvido por Chen e Rikli (2003), que concluiu existir uma uniformidade marcante nas respostas obtidas, independentemente do sexo, idade e desporto praticado pelos alunos do ensino médio (secundário).

Ainda assim, os resultados obtidos convidam a uma análise particularizada sobre cada uma das dimensões do feedback pedagógico.

Na dimensão objetivo, as categorias descritivo modelo correto, prescritivo positivo, descritivo erro e avaliativo positivo foram, por ordem decrescente, em média, as categorias que os alunos mais preferem que sejam emitidas pelos professores de educação física. Os resultados recolhidos demonstram, em todas estas categorias, uma grande distribuição pelos níveis mais elevados da escala de preferência (muitas vezes e sempre). Ainda assim, verificamos que descrever como foi realizado o exercício, referindo qual a forma correta de o realizar (descritivo modelo correto), é a categoria da dimensão objetivo, em média, que os alunos preferem que seja mais emitida. Nos rapazes e nos alunos federados, ainda que com diferenças pouco significativas para o descritivo modelo correto, coloca-se em primeiro a preferência no feedback prescritivo positivo, isto é, informando como deve ser realizado o exercício.

Neste seguimento, descrever a realização do exercício, referindo qual o erro da realização do mesmo e/ou referindo que a realização do exercício está bem/boa, também foram tipos de feedbacks mencionados como preferidos pelos alunos, sugerindo estes dados, que os mesmos apreciam um professor que lhes indiquem qual o erro de realização do exercício e/ou que o exercício foi bem realizado. Estes resultados, encontram concordância com o estudo realizado por Viciano et al (2003), sobre a influência do feedback positivo e negativo nas aprendizagens dos alunos do secundário, recomendando na atuação do professor em sala de aula, a predominância de feedback positivo sobre o negativo, de forma a tornar igualmente positiva a conceção que o aluno percebe da educação física em geral, aumentando o clima de envolvimento na tarefa, dado o efeito, que esta importante estratégia motivacional permite na modificação comportamental dos alunos.

Significativo é o facto de todos os inquiridos, preferirem um feedback que tenha conteúdo e informação que possibilite melhorar a execução do(s) exercício(s). Estes resultados, vão ao

encontro do estudo realizado com alunos desportistas do ensino secundário, por Chen e Rikli (2003), que verificaram que os mesmos gostariam de ter um feedback construtivo e informativo, não apenas positivo.

Por sua vez, verificou-se que o feedback descritivo neutro foi, em média, o tipo de feedback que os alunos menos preferem que seja emitido. Independentemente do género e/ou dos hábitos de prática desportiva, mais de metade dos inquiridos situaram as suas respostas nos níveis inferiores da escala de frequência (nunca e poucas vezes). Nesta perspetiva, encontramos nova correspondência com a pesquisa de Chen e Rikli (2003), que identificaram respostas negativas, quando o feedback é dado de forma geral e sem qualquer detalhe.

Na sequência das conclusões anteriores, deduz-se que emitir um feedback descrevendo apenas como foi realizado o exercício, não referindo se aquela é a forma correta ou incorreta de o realizar, não acarreta informação suficiente que possibilite ao aluno ajustar a sua performance à execução pretendida. Estas evidências, corroboram com as conclusões de Chen e Rikli (2003), que verificam que os alunos preferem o feedback prescritivo ao descritivo, uma vez que o segundo apenas se concentra nos erros que os alunos cometem durante o desempenho, enquanto o feedback prescritivo envolve uma descrição verbal do que aconteceu de errado e do que precisa de ser corrigido.

Relativamente à dimensão conteúdo, as categorias específico focado, misto e específico global, foram, por ordem decrescente, em média, as categorias de feedback que os alunos preferem que sejam mais emitidas pelos professores, situando-se a distribuição das suas preferências nos níveis mais elevados da escala (muitas vezes e sempre). Verifica-se ainda, concordância nas variáveis género e prática de desporto federado, no entanto, e apesar de pouco significativo, os rapazes atribuem uma maior preferência à categoria misto ou invés da específico focado.

Na perspetiva inversa, constata-se que o tipo de feedback que os praticantes menos preferem que seja emitido é o feedback que não reporta nenhum aspeto específico do exercício, em correspondência, as suas respostas encontram-se distribuídas nos níveis inferiores da escala de preferências (nunca e sempre).

Verifica-se, em sentido e consonância com a dimensão objetivo que, os praticantes na dimensão conteúdo, preferem igualmente um feedback que reporte a determinados aspetos do exercício, neste caso, referindo-se à forma de o realizar.

O facto do feedback específico focado, se encontra nas preferências à frente da categoria mista, que inclusive fornece mais informação, uma vez que engloba em simultâneo a forma de realização do exercício (específico focado) e o nome do exercício (específico global), só reforça

a importância que os alunos atribuem a aspetos que possam efetivamente conduzir a uma melhor performance.

No que diz respeito à dimensão forma verificou-se que as categorias visual, misto auditivo/visual e auditiva foram, em média, as categorias de feedback que os alunos preferem que sejam mais emitidas pelos professores. Na perspetiva contrária, o feedback quinestésico, mesmo que acompanhado de outras formas, foi referido como o menos preferido por parte dos estudantes. Estas evidências, encontram concordância no estudo de Simões (2013), na área do fitness, que conclui que os praticantes preferem mais que os instrutores emitam um feedback de forma auditiva e visual e menos utilizando a forma quinestésica, justificado pelo facto de os praticantes não se sentirem confortáveis e não apreciarem que o instrutor lhes toque durante a emissão de feedbacks.

Independentemente da variável género e prática desportiva federada, mais de 50% dos alunos inquiridos, distribuirão as suas respostas pelo pelos níveis mais baixos da escala frequência (vezes e nunca).

Na dimensão afetividade, observou-se que a categoria afetividade positiva foi, em média, o tipo de feedback que os alunos preferem que mais seja emitido durante as aulas de educação física.

Já, as categorias afetividade negativa e afetividade neutra foram indiscutivelmente os tipos de feedback referidos como menos preferidos, situando os alunos a maioria das suas respostas, no nível mais baixo da escala de preferência (nunca). Embora, rapazes e raparigas apresentem respostas semelhantes em relação a estes tipos de feedback, as raparigas demonstram de forma mais vincada uma menor tolerância e preferência pelo feedback com afetividade negativa, desejando 50,5 % delas, que este tipo de feedback nunca ocorra durante as aulas de educação física. Estes dados, vão ao encontro dos resultados obtidos num estudo realizado por Viciano et al (2003), que reconhece que, o efeito do feedback positivo ou negativo sobre o desempenho do aluno, causa mudanças na sua motivação para a tarefa e para o conteúdo geral que está a praticar e, conseqüentemente, nas suas preferências por tarefas de maior (aceitação do desafio) ou menor complexidade (facilitação da execução). De forma inequívoca, demonstra-se que todos os alunos, não gostam que se verifique um feedback com afetividade negativa, sendo importante que o feedback positivo predomine sobre o negativo. Esta evidência, vai de novo ao encontro das recomendações de Viciano et al (2003), que recomendam na atuação do professor a predominância do feedback positivo sobre o negativo, de forma a tornarmos positiva a conceção que o aluno percebe da educação física em geral, uma vez que é demonstrado que o mesmo aumenta o clima do seu envolvimento nas tarefas.

No que diz respeito à dimensão proximidade do professor, observou-se uma dispersão dos inquiridos pelos níveis intermédios da escala de preferência, nas duas categorias que compõem esta dimensão. Ainda assim, independentemente das variáveis género e prática desportiva federada, verifica-se que todos os alunos preferem que o professor se encontre mais afastado, sendo que, quando emite um feedback estando muito próximo é o tipo de feedback menos preferido. Estes resultados, vão ao encontro das conclusões acima retiradas na dimensão forma sobre o feedback quinestésico (que implica proximidade do professor), denotando-se pela distribuição das respostas, que os alunos preferem manter uma distância intermédia, de segurança e conforto, mas que ainda assim, não possibilite o contacto físico. No género feminino, estas preferências são ligeiramente mais observadas.

Na dimensão momento da ocorrência, observou-se que as categorias concorrente (durante a realização do exercício) e terminal imediato (imediatamente após a realização do exercício), foram por ordem decrescente, em média, as categorias de feedback que os alunos preferem que sejam mais emitidas pelo professor. Verifica-se que, a quase totalidade dos alunos participantes do estudo, situam as suas respostas nos dois níveis mais altos da escala de frequência (muitas vezes e sempre) de ambas as categorias. Por outro lado, em todos os alunos e independentemente das variáveis género e prática desportiva federada, o feedback que ocorre passado algum tempo após a execução do exercício, foi o tipo de feedback referido como menos preferido. Estes dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Chen e Rikli (2003), que referem que de modo geral, os alunos/atletas do ensino secundário preferem que o feedback lhes seja entregue de forma imediata e frequente, sugerindo que os alunos desta idade, talvez, não tolerem a incerteza e confusão.

Na dimensão acompanhamento da prática, as categorias feedback seguido de observação e ciclo de feedback foram, em média, por ordem decrescente, as categorias que os alunos inquiridos preferem que sejam mais emitidas pelo professor. Verificou-se nestas categorias, que a maioria dos discentes distribuiu as suas respostas pelos níveis mais elevados da escala de preferência (muitas vezes e sempre). Por sua vez, as categorias feedback isolado e feedback seguido de feedback (sem observação entre eles) foram, em média, as categorias que os alunos preferem que sejam menos emitidas, sendo que os mesmos distribuíram, maioritariamente, as suas preferências pelos dois níveis inferiores da escala de preferência (poucas vezes e nunca). Os dados sugerem, que os alunos preferem um professor que fique a observar o decorrer da prática, após o mesmo ter dado um feedback. Em todas as categorias desta dimensão, foi notória uma conformidade nas respostas, nos diferentes géneros e alunos federados e não federados.

Por fim, na dimensão direção verificou-se que o feedback dirigido à turma e/ou a um grupo de alunos foram, em média, e por ordem decrescente, as categorias que os alunos

revelaram preferir que sejam mais emitidas, constatando-se que a maioria dos inquiridos distribuiu as suas respostas pelos níveis mais altos da escala frequência (muitas vezes e sempre). Já, emitir feedback individualmente, foi o tipo de feedback referido pelos alunos, como menos preferido, apesar de os mesmo admitirem que este possa ocorrer, ainda assim, muitas vezes. Chen e Rikli (2003), observam que a maioria dos alunos do secundário praticantes de desporto, gostam de um professor/treinador que possa fornecer feedback individualmente. Ainda que, sem grande expressão, quando aferidas as escolhas dos alunos federados, observa-se uma inversão na ordem de preferências, sendo o feedback dirigido a um grupo de alunos, mencionado como o preferido, e em segundo, quando o mesmo é distribuído à totalidade da turma.

6. Conclusões

O objetivo principal do estudo, foi o de caracterizarmos as preferências dos alunos relativamente à frequência de emissão das várias categorias do feedback, pelo professor no decorrer das aulas de Educação Física. Assim, numa análise centrada nas diferentes dimensões do feedback, podemos concluir que os alunos preferem, em média, que o professor quando o emite: descreva como foi realizado o exercício, referindo qual a forma correta de o realizar, que emita o feedback promovendo uma imagem visual ao aluno, que o professor demonstre afetuosidade positiva e encontrando-se o docente a uma distância mais afastada, que o feedback ocorra durante a realização do exercício, devendo de seguida ficar a observar e acompanhar a nova prestação dos alunos, por último, preferem que o mesmo seja dirigido, maioritariamente, à totalidade dos alunos da turma.

Por sua vez, analisando de novo as categorias das diferentes dimensões do feedback, concluímos que os alunos preferem, em média, que o professor emita menos: um feedback descrevendo como foi realizado o exercício, sem referir se aquela é ou não a forma correta de o realizar, sem reportar um aspeto específico (conteúdo), que o feedback seja emitido sob a forma de contacto físico ou manipulação corporal dos alunos (quinestésico), que o professor demonstre afetividade negativa, desagrado e repreenda a execução, emita feedback encontrando-se muito próximo, que o feedback ocorra passado algum tempo da realização do exercício, que o professor emita feedback e abandone de imediato quem recebeu o feedback e que o mesmo, seja dirigido individualmente, apenas a um aluno da turma.

Relativamente à comparação entre os rapazes e raparigas, constata-se uma grande homogeneidade nos resultados obtidos, relacionando-se as pequenas diferenças observadas, apenas com a alternância na ordenação entre as duas primeiras categorias de feedback indicadas como preferidas, em três das suas dimensões. Assim, as raparigas preferem por ordem

decrecente e os rapazes crescente, na dimensão objetivo um feedback descritivo modelo correto e prescritivo positivo, na dimensão conteúdo um feedback específico focado e misto, e na dimensão forma um feedback visual e misto auditivo e visual.

No que se refere à prática de desporto federado, verifica-se a mesma tendência. Deste modo, os alunos não federado preferem por ordem decrescente e os federados crescente, na dimensão objetivo um feedback descritivo modelo correto e prescritivo positivo, na dimensão forma um feedback visual e misto auditivo e visual, e na dimensão direção um feedback fornecido à totalidade da turma e a um grupo de alunos.

Em resumo, esta investigação produziu alguns resultados interessantes referentes às preferências dos alunos sobre certas características do feedback, aparentando existir uma consistência independentemente das variáveis sexo e prática desportiva federada.

7. Indicadores de ação futura para os professores

Não foi exequível a realização de um teste com a aplicação das preferências referidas pelos alunos, no entanto é possível extrair um conjunto de indicadores de ação futura para os professores.

Em suma, e circunscrito ao que os dados recolhidos permitem, é possível recomendar um feedback com a descrição de como foi realizado o exercício e referindo a forma correta de o realizar (descritivo modelo correto e específico focado). O mesmo, deve ser fornecido de forma visual e com afetividade positiva, mas com algum distanciamento e sem que seja possível o contacto físico. Observa-se, que o feedback deva ocorrer durante a realização do exercício (concorrente), preferindo-se que seguidamente o docente fique a observar a prática (feedback seguido de observação) e que o mesmo se destine maioritariamente, à totalidade dos alunos da turma.

Por sua vez, os alunos preferem que seja menos emitido, um feedback descritivo neutro (descrevendo como um ou mais alunos realizaram o exercício, não referindo se aquela é ou não a forma correta de o realizar), sem que o professor reporte um aspeto específico (sem conteúdo) do exercício. É desaconselhado, que o mesmo ocorra sob a forma de contacto físico ou manipulação corporal dos alunos (quínestésico) e/ou encontrando-se o professor a uma distância que possibilite esse contacto. Recomenda-se que o feedback não seja emitido com afetividade negativa, demonstrando desagrado e repreendendo a execução e que o momento da sua ocorrência não aconteça passado algum tempo após a realização do exercício (terminal retardado). Nesta perspetiva, o docente não deve emitir feedback e abandonar de imediato a prática, sem observar a nova prestação. Por sua vez, ainda que admitindo que o mesmo possa

ocorrer algumas vezes, desaconselha-se emitir feedback predominantemente individual, dirigido apenas a um aluno da turma.

8. Considerações finais

Concluído o estudo, identificamos algumas limitações detetadas no decorrer dos procedimentos e conseqüentemente algumas sugestões de melhoria para futuras investigações.

A primeira limitação, prende-se com o facto dos participantes inquiridos se cingirem a turmas do Secundário da Escola Eng.º Acácio Calazans Duarte, descorando-se a título de exemplo, as opiniões dos alunos de outros estabelecimentos de ensino. Assim, os resultados obtidos podem conduzir a conclusões precipitadas e não confiáveis, não garantindo que a população alvo seja representada com precisão.

Outra limitação, prende-se com a noção do conceito de feedback, podendo ser diferente entre alunos e professores, facto que pode levar a resultados discordantes dos que aconteceriam se docentes e discentes percecionassem o feedback da mesma forma.

Nesta perspetiva, preconizamos o esclarecimento introdutório do conceito de feedback aos alunos, antes da aplicação do questionário.

Recomendamos em futuras investigações, a aplicação do estudo a uma amostra mais abrangente, representativa de outros ciclos e estabelecimentos de ensino, sobretudo para que sejam aferidas de forma mais vasta e concreta, as preferências dos alunos em relação ao feedback emitido pelos professores, durante as aulas de Educação Física.

Noutra perspetiva, seria interessante comparar os resultados obtidos, com os tipos de feedback mais utilizados pelos professores durante as aulas de Educação Física, de modo a compreendermos se as suas práticas vão ao encontro das preferências dos alunos e/ou ainda, se as preferências dos alunos encontram correspondência no alcance dos efeitos e benefícios da sua utilização no processo de ensino e aprendizagem.

9. Considerações finais sobre o Estágio Pedagógico

A etapa que agora terminamos, permitiu experimentar uma variedade de emoções e mistura de sentimentos, que variaram ao longo destes 10 meses de trabalho. Nesta ambiguidade, no início do estágio existiu um grande *entusiasmo* pela oportunidade de aprender e aplicar os conhecimentos adquiridos, mas igualmente um *nervosismo* ao ingressar num novo ambiente com novas tarefas e responsabilidades, destacando agora, a importância e a utilidade da elaboração de documentos orientadores como o Plano Anual da Turma, que guiaram o início da nossa intervenção.

Posteriormente, conhecemos uma *empolgação* à medida em que nos envolvemos em projetos significativos e de interesse em relação ao trabalho realizado, às possibilidades de aprendizagem e à contribuição para o progresso dos alunos, mas simultaneamente uma *incerteza*, em tarefas difíceis e obstáculos encontrados. Neste âmbito, reconhecemos o impacto significativo para a comunidade escolar dos projetos “Crescer em Movimento” e “27º Torneio Fair Play”, promovendo o bem-estar físico, emocional e social dos alunos e a progressão e o desenvolvimento nas aulas de Educação Física, em aspectos de planejamento e gestão como: a maximização do tempo útil de aula; a eficiente transição entre tarefas; a adaptação do plano face a situações inesperadas, tomando decisões eficazes de ajustamento a novos espaços.

Numa fase subsequente, fomos sentindo uma maior *confiança*, resultado sobretudo da experiência acumulada e da familiarização com as nossas responsabilidades, adquirindo conhecimentos e habilidades que nos permitiram sentir mais seguros das nossas capacidades profissionais. Neste domínio, foi crescendo um progressivo à vontade na nossa intervenção e instrução, distribuindo um maior número de feedbacks, de forma a fornecer informações e orientações essenciais para que os alunos compreendessem o seu desempenho e progresso, e utilizando bastante a demonstração e o questionamento, permitindo que os mesmos visualizassem e compreendessem os principais gestos técnicos e ações, inspirando o aperfeiçoamento, a reflexão e um suporte para a construção de referências motoras.

Por fim, experimentámos a *gratidão*, a *realização* e a *satisfação*. A primeira, pela oportunidade que o estágio ofereceu em aprender com professores e orientadores mais experientes, que nos foram dando suporte e orientação, investindo no nosso desenvolvimento pessoal e profissional. A segunda, à medida que fomos alcançando as metas definidas, concluindo as tarefas e alcançando os projetos estabelecidos, sendo fundamental para um sentimento de validação do trabalho e de motivação pela nossa progressão. Em último, a satisfação ao olhar o caminho percorrido e refletirmos sobre toda a experiência, avaliando os nossos pontos fortes e as áreas em que nos desenvolvemos, com a certeza de que serão usadas para moldar o nosso caminho profissional futuro.

Em resumo, estamos, agora, mais conscientes de que a responsabilidade de ser professor vai muito para além da mera transmissão de conhecimentos. O futuro, acarretará a missão de educar, inspirar, motivar e apoiar o desenvolvimento integral dos alunos, criando um ambiente seguro, inclusivo e propício à aprendizagem. Afinal, a responsabilidade de ser professor exige dedicação, compromisso e uma busca constante pela excelência.

10. Bibliografia

- Araújo, F. (2017). *A avaliação das aprendizagens em Educação Física. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 119-149.
- Baptista, I. (2019) *O Professor do Século XXI Em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis* (1.ª edição). Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. ISBN (versão eletrónica): 978-989-54390-2-7
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). Uma Matriz de Feedback para Aprendizagem. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 2.
- Bento, O. J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardoso, L., Araújo, G., Souza, M., Ferreira, P., Gonçalves, S., & Santos, V. (2001). A importância do planeamento para o professor de Educação Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 16(157).
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Chatoupis, C. (2009). Contributions of the spectrum of teaching styles to research. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 2, 193-205.
- Chen, D. & Rikli, R. (2003). Survey of preferences for feedback style in high school athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 770-776.
- Clemente, F., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica*, (7), 70-85.
- Comédias, J. (2012). *A Avaliação Autêntica em Educação Física – O Problema dos Jogos Desportivos Coletivos*. [Tese de Doutoramento – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias].
- Decreto-Lei 240/2001, do Ministério da Educação (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei nº 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República nº129/2018, Série I de 2018-07-06 <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-lei nº 55/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06 <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Secundário | Educação Física. Direção-Geral da Educação*, (11), 1. <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>.
- Diaz Lucea, J. (2005). *La Evaluación Formativa como Instrumento de Aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones, 115-120.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25.ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Graça, A. (2015). *O discurso pedagógico da educação física*. In Ramiro Rolim, Paula Batista, Paula Queiroz (Eds), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. Editora FADEUP.
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 15-28.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T. & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 48-1(2014), 55-67.
- Instituto Nacional de Estatística (2017). *Anuário Estatístico da Região Centro*. Publicações do Instituto Nacional de Estatística.
- Januário, N., Rosado, A., Mesquita, I., Gallego, J. & Parra, J. (2015). Retención de la información transmitida por el profesor en las clases de educación física en función de las características de la información. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 226- 242.
- Lee, A., Keh, N. & Magill, R. (1993). Instructional Effects of Teacher Feedback in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 228-243.
- Lopes, A., & Soares, F. (2019). Ensino Invertido – Uma experiência e análise de resultados. Livros de resumos do Fórum Interno Instituto Politécnico do Porto (pag.63).
- Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Martins, J. (2005). *Das Competências Legais às Práticas Organizacionais do Diretor de Turma – Estudo de Caso (volume 1)*. [Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Aberta, Lisboa].
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação Física Escolar: Referências para o ensino da qualidade* (pp.53-85). Belo Horizonte
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012) Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6(2012), 57-70.
- Mendes, R., Godinho, M. & Chiviakowsky, S. (1997). Informação de retorno sobre o Resultado e Aprendizagem. *Boletim SPEF*, 15(16), 25-37.
- Ministério da Educação/Direção-geral da Educação (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação. ISBN 978-972-742-416-0.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. First online edition.

- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. [Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física-Universidade de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-54639-9-2 (e-book: 978-989-53189-0-2). <http://hdl.handle.net/10316/95074>
- Onofre M. (2003). *Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial*. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física – Edições Faculdade de Motricidade Humana -Universidade Técnica de Lisboa.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, 66-86.
- Pereira, G. & Ortigão, M. (2016). Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Periferia, Educação, Cultura & Comunicação*, 8(1).
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS* (6 ed). Edições Sílabo.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico - deportivas* (pp. 105-166). Barcelona: INDE.
- Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30.
- Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. ISBN 978-972-745-101-2
- Quina, J., Carreiro da Costa, F. & Diniz, J. (1998). O feedback pedagógico análise da informação retida pelos alunos em aulas de educação física. *In Intervención en conductas motrices significativas*, 735-747.
- Ribeiro, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2023). *Guia de Estágio Pedagógico*. Faculdade de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Santos, E., Mendes, R., Martin, F. & Clemente, F. (2013). Os efeitos da demonstração e da instrução em vídeo na aprendizagem da pirueta. *Revista da Sociedade Científica da Pedagogia do Desporto*, 1(2), 101-216.
- Schmidt, R.A., & Wrisberg, C.A. (2001). *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema* (2. ed.). Porto Alegre: Armed
- Sequeira, P. & Rodrigues J. (2017). *Contributos para a Formação de Treinadores de Sucesso*. Lisboa, Portugal, 173-197.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3ed).
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

- Simões, V. (2013). Análise do Feedback Pedagógico em Instrutores Estagiários e Experientes na Atividade de Localizada, Comportamento observado, auto-percepção dos instrutores e preferências dos praticantes. [Tese de Doutorado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real].
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Vasconcelos, C. (2009). *Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*, 19.ªed. São Paulo: Libertadora editora, 2009
- Vicianá, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J. & Requena, B. (2003). Influência do feedback positivo e negativo sobre os alunos do secundário sobre o clima ego-tarefa percebido, Avaliação de educação física e preferência na complexidade das tarefas de classe. *Jornal Europeu do Movimento Humano*, 10, 99-116.

Legislação Consultada

Decreto-Lei 240/2001, do Ministério da Educação (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º129/2018, Série I de 2018-07-06 <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06 <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30

11. Anexos

Anexo 1 - Recursos Espaciais

Anexo 2 - Calendário Escolar

Anexo 3 - Planejamento Anual

Anexo 4 - Questionário Informativo

Anexo 5 - Plano de Aula

Anexo 6 - Ficha de Avaliação

Anexo 7 - Grelha de Avaliação Inicial

Anexo 8 - Grelha de Avaliação Sumativa

Anexo 9 - Grelha de Avaliação Sumativa do 2º Semestre

Anexo 10 - Autoavaliação

Anexo 11 - Cartaz 27º Torneio Fair Play

Anexo 12 - Cartaz Projeto Crescer em Movimento

Anexo 13 - Certificados

Anexo 14 - Matriz do Questionário

Anexo 15 - Questionário QUEPFAEF

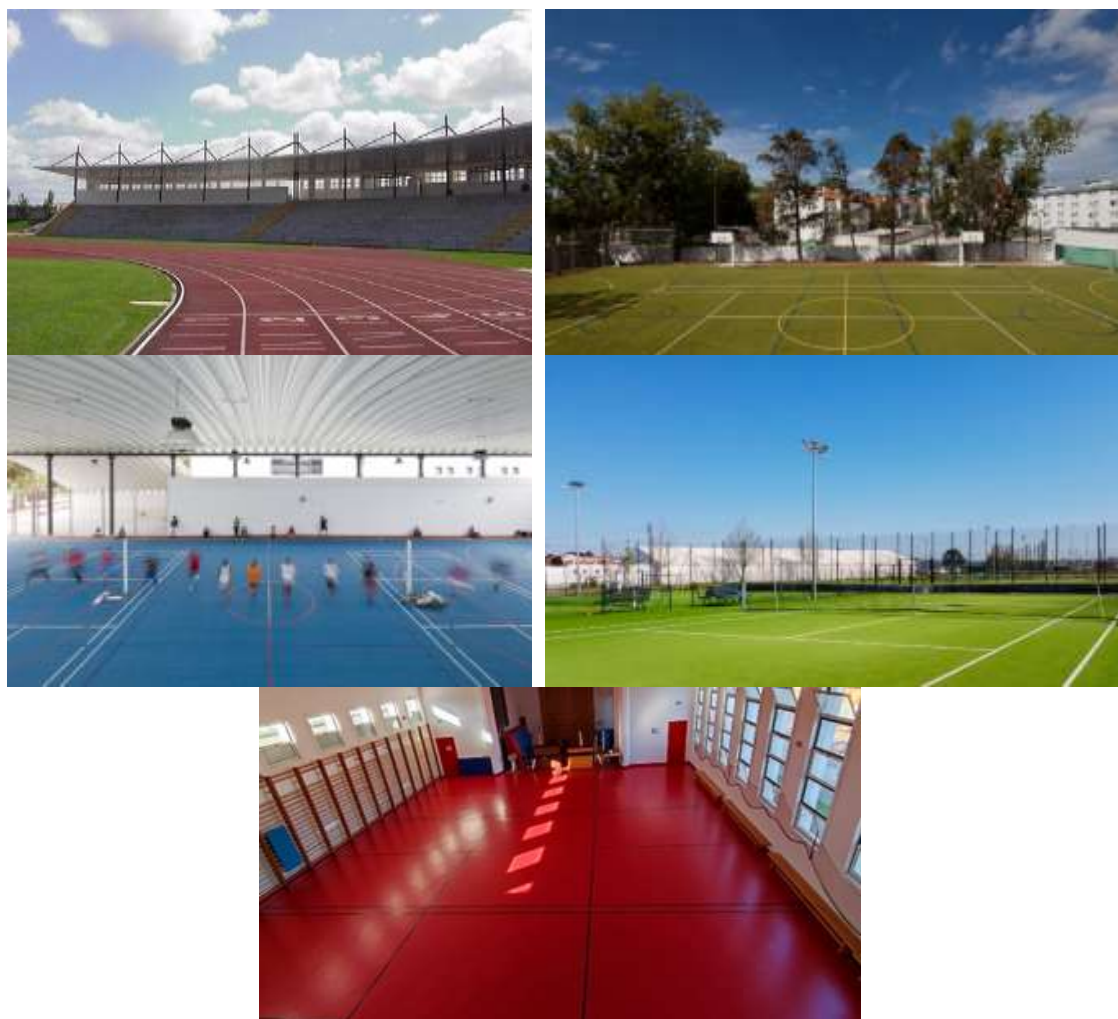
Anexo 16 - QR Code

Anexo 17 - Questionário QUEFIF-AG - Versão Preferência dos Praticantes

Anexo 18 - Termo de Consentimento

Anexo 19 - Consentimento Informado

Anexo 1 - Recursos Espaciais



Instalações Desportivas: Estádio Municipal; Relvado; Polivalente; Campos de Ténis; Ginásio.

Anexo 2 - Calendário Escolar

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARINHA GRANDE POENTE										
CALENDÁRIO ESCOLAR 2022-2023										
	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
SEGUNDA									Dia do Trabalhador	
TERÇA			Todos os Santos						2	
QUARTA			2			1	1		3	
QUINTA	1		3	Rest. Independên		2	2		4	1
SEXTA	2		4	2		3	3		5	2
SÁBADO	3	1	5	3		4	4	1	6	3
DOMINGO	4	2	6	4	Ano Novo	5	5	2	7	4
SEGUNDA	5	3	7	5	2	6	6	3	8	5
TERÇA	6	4	8	6	3	7	7	4	9	6
QUARTA	7	Implant. da República	9	7	4	8	8	5	10	7
QUINTA	8	6	10	Imac. Conceição	5	9	9	6	11	Corpo de Deus
SEXTA	9	7	11	9	6	10	10	Sexta-feira Santa	12	9
SÁBADO	10	8	12	10	7	11	11	8	13	Corpus
DOMINGO	11	9	13	11	8	12	12	Páscoa	14	11
SEGUNDA	12	10	14	12	9	13	13	10	15	12
TERÇA	13	11	15	13	10	14	14	11	16	13
QUARTA	14	12	16	14	11	15	15	12	17	14
QUINTA	15	13	17	15	12	16	16	13	Ascensão	15
SEXTA	16	14	18	16	13	17	17	14	19	16
SÁBADO	17	15	19	17	14	18	18	15	20	17
DOMINGO	18	16	20	18	15	19	19	16	21	18
SEGUNDA	19	17	21	19	16	20	20	17	22	19
TERÇA	20	18	22	20	17	Entrudo	21	18	23	20
QUARTA	21	19	23	21	18	22	22	19	24	21
QUINTA	22	20	24	22	19	23	23	20	25	22
SEXTA	23	21	25	23	20	24	24	21	26	23
SÁBADO	24	22	26	24	21	25	25	22	27	24
DOMINGO	25	23	27	Natal	22	26	26	23	28	25
SEGUNDA	26	24	28	26	23	27	27	24	29	26
TERÇA	27	25	29	27	24	28	28	Liberdade	30	27
QUARTA	28	26	30	28	25		29	26	31	28
QUINTA	29	27		29	26		30	28		29
SEXTA	30	28		30	27		31	28		30
SÁBADO		29		31	28			29		
DOMINGO		30			29			30		
SEGUNDA		31			30					
TERÇA					31					
QUARTA										

1º SEMESTRE: início a 15 e 16 de setembro; fim a 31 de janeiro.

2º SEMESTRE: início a 6 de fevereiro; fim a 7 de junho (9.º, 11.º e 12.º anos) / 14 de junho (2.º C, 7.º, 8.º e 10.º anos) / 30 de junho (Pré-escolar e 1.º C).

● **INTERRUPÇÕES:** 14 a 16 de novembro; 23 de dezembro a 2 de janeiro; 1 a 3 de fevereiro; 20 e 21 de fevereiro; 4 a 14 de abril

● **AVALIAÇÕES:** Intercalar 1.º Sem.: 14, 15 e 16 de novembro; Semestral: 1, 2 e 3 fevereiro;

Intercalar 2.º Sem.: 4, 5 e 6 de abril; Final: a partir de 9 de junho



Questionário

Hábitos de Prática Desportiva

1. Identificação

1.1 Nome: _____

1.2 Idade: _____

2. Hábitos desportivos

2.1 Praticas algum desporto (fora da escola)? Sim Não 2.2 Se sim, qual? _____

2.3 Qual a frequência semanal (nº de treinos)? _____

3. Educação Física

3.1 Gostas da disciplina de Educação Física? Sim Não 3.2 Qual a nota do ano anterior? _____

3.3 Qual a modalidade que **mais** gostas nas aulas de Educação Física? _____

3.4 Qual a modalidade que **menos** gostas nas aulas de Educação Física? _____

3.5 Qual a modalidade em que tens **maior dificuldade** nas aulas de Educação Física? _____

3.6 No ano anterior estiveste envolvido no Desporto Escolar? Sim Não

3.7 Se sim, qual a modalidade? _____

4. Saúde

4.1 Tens algum problema de saúde? Sim Não 4.2 Se sim, qual? _____

4.3 Tomas alguma medicação? Sim Não 4.4 Se sim, qual? _____

Anexo 5 - Plano de Aula 73 e 74, Andebol

Plano de Aula				
Aula n.º 73 e 74	2022 / 2023			Turma
	2º Semestre			
N.º da U.D.: 7 e 8/14	Objetivos da aula	Andebol	Função Didática	12º A
Data: 16/02/2023	- Continuação à Unidade Didática de Andebol;		Exercitação	
Hora: 15h10 – 16h40	- Ataque ao espaço e fixação do defesa;		Material	Nº alunos
Local: Polivalente	- Transição ofensiva/defensiva, marcação zona e marcação individual.		- Bolas de andebol	
Duração aula: 90'			- Sinalizadores	
Tempo útil: 65'		- Coletes	24	

Justificação do plano de aula: o plano de aula foi construído tendo em conta os objetivos acima mencionados.



Neste sentido, em congruência com a estratégia de ensino que tem vindo a ser praticada, a tarefa de aquecimento visa introduzir automaticamente a prática de ações e gestos técnicos fundamentais do andebol, nomeadamente o deslocamento, o passe, a receção e o remate. Esta exercitação, visa promover a manipulação da bola e a repetição dos gestos técnicos, garantindo que todos os alunos, independentemente do seu estado de desenvolvimento, pratiquem e realizem as ações.

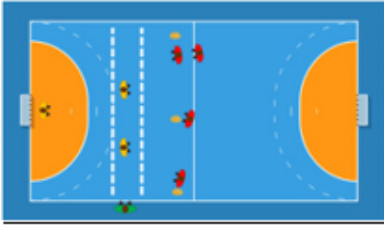
Para o início da parte fundamental e em complementação do aquecimento, a prática desenvolve a compreensão do ataque ao espaço, do mesmo modo que simultaneamente, se exercita a atitude defensiva e a interseção de bola.


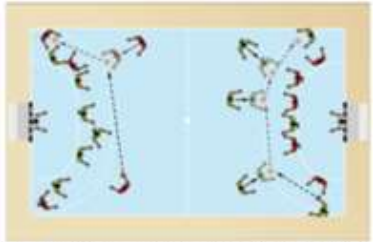

A segunda tarefa da parte fundamental, prevê a progressão de um jogo de manutenção e posse de bola num espaço limitado, para uma situação de transição defesa/ataque e/ou ataque/defesa, consoante a equipa em posse de bola. Este exercício, que considera o gradual aumento de complexidade, pretende que os alunos pratiquem e apliquem simultaneamente, a transição ofensiva, variando entre o ataque rápido e o ataque posicional e a transição defensiva, com marcação zona e marcação individual.

De forma consolidar os gestos técnicos adquiridos anteriormente, a parte fundamental termina com uma situação de jogo. Através do jogo e da importância que o mesmo tem no processo de ensino e aprendizagem, promove-se a construção do conhecimento, da socialização e da criatividade.

A parte final, em seguimento das aulas anteriores, é destinada ao retorno á calma e a uma sessão de alongamentos, lecionada pelos próprios alunos. O objetivo passa por promover a autonomia e a situação de comando/condução das tarefas.

Tempo		Objetivos	Descrição da Tarefa / Esquema	Componentes Críticas/Critérios Êxito	Palavras chave
T	P				
Parte Inicial					
5'	5'	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar os alunos presentes; - Explicar ao aluno as tarefas que serão realizadas no decorrer da aula. 	<p>- Com os alunos dispostos em semicírculo, o professor verifica as presenças, expõe a organização da aula e os seus objetivos.</p> 	<p>CE</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno mantém-se em silêncio e concentrado a ouvir a apresentação do professor; - O aluno compreende as indicações sobre as tarefas a realizar durante a aula; - O aluno coloca dúvidas se necessário. 	
15'	10'	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno promover a ativação geral do organismo, elevando os parâmetros fisiológicos; - O aluno exercitar os gestos técnicos de desmarcação, passe, drible e remate. 	<p>Tarefa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno na posição 1), realiza passe lateral para o colega na posição 2) ao mesmo tempo que continua o movimento de ataque à baliza; - O aluno na posição 2), após receber direciona a bola para o aluno na posição 3), que devolve ao jogador 1) para finalizar.  <p>*Nota: Os alunos rodam no sentido dos ponteiros do relógio.</p>	<p>CE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos recebem e direcionam a bola na direção do passador; - O aluno finaliza realizando golo. <p>CC</p> <p>Passe de ombro</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno posiciona o pé contrário à mão que tem a bola avançado; - O aluno deve manter o braço "armado" – Cotovelo à altura do ombro, com o braço fletido a 90º; - O aluno transfere o peso do corpo da perna recuada para a perna avançada; - O aluno posiciona o membro superior de forma a enviar a bola através de um movimento de trás para a frente, terminando o movimento com a extensão do braço e uma flexão do pulso. <p>Drible</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno mantém a cabeça levantada, com o olhar dirigido para a frente; - O aluno mantém a bola à frente e ao lado do corpo; - O ressalto da bola não deve passar a altura da cintura, através de um movimento acentuado do pulso e com os dedos afastados. <p>Remate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno coloca o pé contrário à mão que executa o remate avançado; - O aluno mantém o braço "armado"; 	<p>Qualidade</p> <p>Só começa na posição</p> <p>Continua movimento</p> <p>Temporiza</p> <p>Faz golo</p>

					<ul style="list-style-type: none"> - O aluno realiza uma forte rotação do tronco para a frente, de forma a acompanhar o braço que executa o remate; - O aluno, no momento final, realiza a extensão completa do braço e flexão do pulso. 	
Parte Fundamental						
30'	15'	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno praticar o ataque ao espaço; - O aluno adquirir atitude defensiva e a interseção. 	<p>Tarefa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos dispostos em dois grupos, organizados inicialmente na posição de lateral-direito, lateral-esquerdo e armador. Devem evoluir no terreno de jogo através das ações técnicas de base com o objetivo de finalizar; - Os elementos que ocupam posições defensivas devem exercer defesa ativa dentro da área delimitada para o efeito. 	<p>CE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos recebem e direcionam a bola na direção do colega; - Os alunos procuram penetrar na linha defensiva; - O aluno finaliza realizando golo. <p>As mesmas componentes críticas da tarefa anterior</p> <p>CC</p> <p>Receção</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno pode realizar a receção de três tipos (Alta, Intermédia ou Baixa); - O aluno ataca a bola no momento de receção; - O aluno receber a bola com as duas mãos; - O aluno posiciona a mão formando um W e com os polegares e os indicadores e braços estendidos; - O aluno, no momento de contacto com a bola, flete o membro superior para amortecer o impacto. 	<p>Fura</p> <p>Ataca o espaço</p> <p>Não deixa entrar</p>	
50'	20'	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno praticar a transição defensiva e adquirir atitude defensiva; - O aluno praticar a marcação individual. 	<p>Tarefa 2</p> <p>Jogo dos Passes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duas equipas de 6 elementos, distribuídas por dois espaços de 10x15m (em cada um dos campos), jogam entre si, tentando realizar 10 passe seguidos sem que a outra interseque a bola; <p>*Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O drible não é permitido; - O contacto físico entre os jogadores não é permitido; - Não é permitido a qualquer jogador tirar a bola das mãos do adversário. 	<p>CE</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno posiciona-se rapidamente em posição defensiva, impedindo o ataque rápido; - O aluno impede o seu opositor direto de finalizar. 	<p>Transição rápida</p> <p>Marca</p> <p>Contenção defensiva</p> <p>Não deu paciência</p>	

70'	20'	<p>- O aluno consolidar os gestos técnicos, dando ênfase à cooperação entre equipa.</p>	 <p>Variante 2 - Agora ao apito, a equipa com posse de bola parte para o cesto, tentando concretizar; - A equipa sem bola, deve rapidamente posicionar-se em defesa zona, de forma a evitar o cesto.</p> <p>*nota: Num segundo momento, cada elemento escolhe um jogador da equipa adversária para marcar, ficando responsável pela sua marcação (marcação individual), realizando 10 flexões de braços/abdominais, se o mesmo concretizar.</p> <p>Tarefa 3 - Alunos dispostos para situações de jogo de 5x6 e de 6x5. - Os atacantes, em superioridade ou em inferioridade numérica, tentam obter golo perante a oposição defensiva.</p>  <p>*nota: A equipa que concretiza continua em ataque.</p>	<p>CE - O aluno tenta encontrar o espaço para finalizar; - O aluno consegue impedir o golo; - O aluno mantém-se em situação de ataque o maior tempo possível.</p>	<p>Paciência Momento certo Braços no ar Defesa ativa</p>
Parte Final					
75'	5'	<p>- Revisão dos conteúdos e balanço final.</p>	<p>- Dispostos em semicírculo e de frente para o professor, os alunos realizam uma breve sessão de alongamentos; - Breve revisão sobre os conteúdos abordados na aula e esclarecimento de dúvidas.</p> 	<p>CE - Os alunos ouvem atentamente as indicações do professor/aluno; - Os alunos colocam dúvidas e respondem às questões do professor.</p>	

Nome: _____ Ano/Turma: _____ Nº: _____ Data: _____

Nota: _____ Professor: _____ E.E.: _____

Esta ficha tem como propósito avaliar os teus conhecimentos sobre a unidade didática de Basquetebol, estando a mesma dividida em três grupos. **Lê todas as questões na sua totalidade e com atenção.** A ficha terá a duração de **15 minutos.**

Grupo I - (8 Valores)

Das seguintes afirmações indica com [V] as verdadeiras e com [F] as falsas.

- 1) No basquetebol é permitido receber a bola, seguidamente driblar e voltar a agarrar.
- 2) Os lançamentos concretizados a partir da linha de lançamento livre contabilizam dois pontos.
- 3) O movimento de “pé eixo”, permite deslocar o outro pé várias vezes em qualquer direção, enquanto tenho a bola na mão.
- 4) É considerado fora, quando driblo a bola com um pé fora do campo, mesmo estando a bola dentro do terreno de jogo.
- 5) Quando uma equipa sofre ponto, a reposição de bola ocorre no círculo central.
- 6) Um jogador pode permanecer mais do que 3 segundos dentro da área restritiva quando a sua equipa tem a posse de bola.
- 7) O ressalto de bola pode ser ofensivo ou defensivo.
- 8) O corte em “V” e o aclaramento, são ações táticas defensivas.

Grupo II - (2 Valores)

Completa as afirmações, assinalando as palavras corretas.

- a) O basquetebol é um jogo desportivo **individual/coletivo** praticado por duas equipas de **cinco/seis** jogadores. O objetivo do jogo passa por introduzir a bola no cesto do adversário e **permitir/impedir** que a equipa adversária consiga fazer o mesmo.
- b) Quando a tua equipa perde a posse de bola, **desmarca/marca individualmente** o teu adversário direto e tenta impedir o contra-ataque da equipa contrária, forçando-a a entrar num processo de **ataque/defesa** de posição. Nesse caso, utiliza **o drible de proteção/a sobremarcação** para tentares recuperar a bola.

Grupo III - (10 Valores)
Escolha múltipla

Assinala as opções corretas.

1. No basquetebol é considerada violação quando:

- a) Quando uma equipa em posse de bola no meio-campo adversário faz regressar a bola ao seu próprio meio-campo
- b) Executar o passe para um colega através de um passo picado
- c) Na execução de um drible, agarrar a bola e voltar a driblar
- d) Executar a receção da bola com as duas mãos
- e) Realizar três apoios com a bola na mão

Assinala a opção correta.

2. O passe de peito no basquetebol, é realizado com:

- a) Uma ou duas mãos, com a bola a ressaltar no solo
- b) Uma mão, na direção do peito do colega
- c) As duas mãos, na direção do peito do colega
- d) As duas mãos, na direção da zona abdominal do colega

3. No jogo de basquetebol, quando os lançamentos são concretizados existem diferentes pontuações:

- a) Um ponto, dois pontos ou três pontos
- b) Dois pontos ou três pontos
- c) Um ponto ou dois pontos
- d) Dois pontos

4. No basquetebol, uma bola é considerada fora quando:

- a) Toca nas linhas laterais ou finais
- b) Toca no solo fora do campo
- c) Um jogador com a posse de bola, pisa as linhas limite do campo
- d) Todas corretas

5. O tempo limite para que uma equipa passe para o meio-campo ofensivo é de:

- a) 6 segundos
- b) 8 segundos
- c) 12 segundos
- d) 24 segundos

6. O tempo limite para que uma equipa efetue um lançamento é de:

- a) 3 segundos
- b) 8 segundos
- c) 16 segundos
- d) 24 segundos

7. No lançamento na passada, do lado direito do cesto a sequência do movimento deve ser:

- a) Esquerda - Direita – Lançamento
- b) Direita - Esquerda – Lançamento
- c) Esquerda - Direita - Esquerda – Lançamento
- d) Direita - Esquerda – Lançamento

8. Um jogo de basquetebol inicia-se com um:

- a) Lançamento de bola ao ar no prolongamento das linhas lateral e central
- b) Lançamento de bola ao ar no círculo central do campo
- c) Passe entre dois jogadores da equipa que venceu o sorteio inicial
- d) Passe picado, feito pelo árbitro principal, no círculo central

9. A posição - base ofensiva também se diz de tripla ameaça, porque a partir dela podes:

- a) Correr, Saltar e Lançar
- b) Driblar, Passar e Desarmar
- c) Passar, Driblar, Lançar
- d) Desarmar, Correr, Passar

10. Qual/quais o(s) tipo(s) de drible que conheces?

- a) Drible de proteção
- b) Drible de rotação
- c) Drible de progressão
- d) Alínea a) e c) estão corretas

Anexo 7 - Grelha de Avaliação Inicial de Andebol

Andebol - Avaliação Formativa Inicial										
Nº	Nome	Nível	Passé	Recepção	Remate	Drible	Desmarcação	Organização do Ataque	Atitude Defensiva	Média
1	Aluno	AVA	3	3	3	2,5	3	2,5	2,5	2,78571
2	Aluno	ELE	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
3	Aluno	AVA	3	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2,64286
4	Aluno	ELE	2	2	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,64286
5	Aluno	AVA	3	3	3	2,5	3	2,5	3	2,85714
6	Aluno	ELE	2	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,57143
7	Aluno	AVA	3	2,5	2,5	2,5	3	2,5	2,5	2,64286
8	Aluno	AVA	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,57143
9	Aluno	AVA	2	2	2,5	2,5	2	2	2,5	2,21429
10	Aluno	AVA	2,5	2	2	2	2,5	2	2,5	2,21429
11	Aluno	ELE	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
12	Aluno	ELE	2	1,5	1,5	2	1,5	1,5	1,5	1,64286
13	Aluno	AVA	2	2	2	2	2	2	2	2
14	Aluno	AVA	2,5	2	2,5	2,5	2,5	2	2	2,28571
15	Aluno	ELE	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
16	Aluno	AVA	2,5	2	2,5	2,5	2,5	2	2	2,28571
17	Aluno	AVA	2	2	2	2	2	2	2	2
18	Aluno	AVA	2	2	2	2	2	2	2	2
19	Aluno	AVA	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
20	Aluno	AVA	3	3	2,5	2,5	3	2,5	2,5	2,71429
21	Aluno	ELE	2	2	1,5	2	2	1,5	1,5	1,78571
22	Aluno	AVA	2	2	2	2	2	2	2	2
23	Aluno	AVA	2	2	2	2	2	2	2,5	2,07143
24	Aluno	AVA	2,5	2	2	2,5	2,5	2	2	2,21429
Legenda	1	O aluno executa com dificuldades as componentes críticas								
	2	O aluno executa razoavelmente as componentes críticas								
	3	O aluno executa com elevado nível de proficiência as componentes críticas								
Passé	O aluno deve manter o pé contrário à mão que tem a bola avançado;									
	O aluno deve manter o braço "armado"-cotovelo à altura do ombro, com o braço fletido a 90°;									
	O aluno deve transferir o peso do corpo da perna recuada para a perna avançada;									
	O aluno envia bola com o membro superior através de um movimento de trás para a frente, terminando o movimento com a extensão do braço e uma flexão do pulso;									
	O aluno estende o membro superior e flete o pulso no momento de passar a bola;									
	O aluno faz com que o ressalto da bola seja próximo do colega que a recebe.									
Recepção	Pode ser de três tipos (Alta, Intermédia ou Baixa);									
	O aluno ataca a bola no momento de recepção;									
	Mão a formar um W e com os polegares e os indicadores e braços estendidos;									
	No momento de contacto com a bola, membros superiores fletem para amortecer o impacto.									
Desmarcação	O aluno movimenta-se rapidamente para espaços livres;									
	O aluno tenta criar linhas de passe para receber a bola;									
	O aluno corta para a baliza libertando-se do defesa;									
	O aluno mostra-se ao colega para receber a bola.									
Drible	O aluno mantém a cabeça levantada, com o olhar dirigido para a frente;									
	O aluno posiciona a bola à frente e ao lado do corpo;									
	O ressalto da bola não deve passar a altura da cintura, através de um movimento acentuado do pulso e com os dedos afastados.									
Remate em Apoio	O aluno realiza os mesmos princípios técnicos do passe de ombro;									
	O aluno faz uma transferência rápida do peso do corpo de trás para a frente, aumentando a potência do remate;									
	O aluno realiza uma extensão total do braço e flete o pulso no momento final do movimento;									
	O aluno realiza remate em suspensão.									

Organização do Ataque	O aluno aproveita a organização momentânea da equipa adversária e inicia contra-ataque;
	O aluno executa o passe para o colega desmarcado;
	O aluno adequa a recepção, a finta, a mudança de direção e o remate consoante face à situação;
	O aluno desmarca-se, através de fintas e mudanças de direção, criando linhas de passe segura;
	O aluno percebe o seu posicionamento, o do seu colega com (ou sem) bola e o do defesa.
Atitude Defensiva	O aluno coloca-se entre o atacante e a baliza;
	O aluno acompanha o atacante direto e impede a sua desmarcação;
	O aluno mantém-se ativo, com os braços estendidos de forma a poder impedir o remate.

Anexo 8 - Grelha de Avaliação Sumativa de Jogos Tradicionais

Dominios		Capacidades (60%)							Média Final	Média Final (0 a 20)	Conhecimentos (20%)		Média Final
		Atividade de Grupo				Individual					Pesquisa bibliográfica 15%	Domínio dos conteúdos 5%	
		Planeamento e organização da atividade	Domínio do conteúdo apresentado	Uso de estratégias e recursos adequados	Cooperação, relacionamento e harmonia do grupo	Comunicação clara e respeitosa/Interação com a turma	Interesse, envolvi., respons. e compromi. c/ a ativ.	Média Final					
											15%	5%	
Nº	Alunos												
1	Aluno	4,70	4,60	4,40	4,90	4,80	4,90	4,72	18,87	18,50	18,50	18,50	
2	Aluno	4,80	4,60	4,40	4,80	4,70	4,70	4,67	18,67	18,00	18,50	18,13	
3	Aluno	4,90	4,50	4,50	4,70	4,80	4,90	4,72	18,87	18,00	18,50	18,13	
4	Aluno	4,80	4,60	4,40	4,80	4,80	4,70	4,68	18,73	18,00	18,50	18,13	
5	Aluno	4,70	4,60	4,40	4,90	4,70	4,70	4,67	18,67	18,50	18,50	18,50	
6	Aluno	4,90	4,50	4,50	4,70	4,60	4,70	4,65	18,60	18,00	18,50	18,13	
7	Aluno	4,80	4,60	4,40	4,80	4,60	4,70	4,65	18,60	18,00	18,50	18,13	
8	Aluno	4,70	4,60	4,40	4,90	4,70	4,80	4,68	18,73	18,50	18,50	18,50	
9	Aluno	4,90	4,50	4,50	4,70	4,60	4,90	4,68	18,73	18,00	19,50	18,38	
10	Aluno	4,90	4,50	4,50	4,70	4,70	4,80	4,68	18,73	18,00	18,50	18,13	
11	Aluno	4,80	4,60	4,40	4,80	4,60	4,60	4,63	18,53	18,00	18,50	18,13	
12	Aluno	4,90	4,50	4,50	4,70	4,80	4,90	4,72	18,87	18,00	19,50	18,38	
13	Aluno	4,90	4,50	4,50	4,70	4,60	4,70	4,65	18,60	18,00	18,50	18,13	
14	Aluno	4,90	4,60	4,70	4,65	4,60	4,60	4,68	18,70	17,50	18,50	17,75	
15	Aluno	4,90	4,60	4,70	4,65	4,60	4,70	4,69	18,77	17,50	18,50	17,75	
16	Aluno	4,70	4,60	4,40	4,90	4,70	4,70	4,67	18,67	18,50	18,50	18,50	
17	Aluno	4,90	4,50	4,50	4,70	4,70	4,80	4,68	18,73	18,00	18,50	18,13	
18	Aluno	4,80	4,60	4,40	4,80	4,70	4,70	4,67	18,67	18,00	18,50	18,13	
19	Aluno	4,70	4,60	4,40	4,90	4,80	4,90	4,72	18,87	18,50	18,50	18,50	
20	Aluno	4,70	4,60	4,40	4,90	4,70	4,70	4,67	18,67	18,50	18,50	18,50	
21	Aluno	4,90	4,60	4,70	4,65	4,80	4,80	4,74	18,97	17,50	19,50	18,00	
22	Aluno	4,90	4,60	4,70	4,65	4,70	4,80	4,73	18,90	17,50	19,50	18,00	
23	Aluno	4,80	4,60	4,40	4,80	4,60	4,70	4,65	18,60	18,00	18,00	18,00	
24	Aluno	4,90	4,60	4,70	4,65	4,70	4,70	4,71	18,83	17,50	19,00	17,88	

1 - Não executa (0 ao 5) 2 - Executa com dificuldade (6 ao 9) 3 - Executa razoavelmente (10 ao 13) 4 - Executa bem (14 ao 17) 5 - Executa com proficiência (18 ao 20)

Referencial de Avaliação - Jogos Tradicionais - 12º A

Domínios	Indicadores	Níveis de Desempenho				
		1 (0 ao 5)	2 (6 ao 9)	3 (10 ao 13)	4 (14 ao 17)	5 (18 ao 20)
Atitudes	O aluno: 1) É responsável e empenha-se na realização das tarefas; 2) Respeita o professor e as regras da aula; 3) É organizado e metódico durante o trabalho desenvolvido em aula; 4) Mantém um bom relacionamento com os colegas.	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno cumpre com dificuldade os indicadores	O aluno cumpre razoavelmente alguns dos indicadores (2,3)	O aluno cumpre bem todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores
Conhecimentos	O aluno: 1) Conhece as regras dos jogos tradicionais apresentados; 2) Apresenta domínio dos conteúdos lecionados; 3) Identifica os vários jogos tradicionais.	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno cumpre com dificuldade os indicadores	O aluno cumpre razoavelmente alguns dos indicadores (1,2)	O aluno cumpre bem todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores
Apresentação de grupo	O aluno: 1) Revela interesse, envolvimento, responsabilidade e compromisso com a atividade; 2) Demonstra planeamento e organização da atividade/apresentação; 3) Realiza uma comunicação clara e respeitosa / Interação com a classe 4) Demonstra domínio do conteúdo apresentado; 5) Realiza uso de estratégias e recursos adequados; 6) Demonstra cooperação, relacionamento e harmonia do grupo; 7) Revela conhecimento técnico e integração dos conhecimentos no processo da atividade; 8) Desenvolve ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que diz respeito.	O aluno não cumpre nenhum dos indicadores	O aluno cumpre com dificuldade os indicadores	O aluno cumpre razoavelmente alguns dos indicadores (4,5)	O aluno cumpre bem todos os indicadores	O aluno cumpre com proficiência todos os indicadores

Anexo 9 - Grelha de Avaliação Sumativa do 2º Semestre

		Conhecimentos e Capacidades (80%)																Atitudes e Valores (20%)				Média Final	Nota Final
		Atividades Físicas e Aptidão Física (60%)							Conhecimentos (20%)						Proatividade (10%)		Comprometimento (10%)						
		Voleibol	Atletismo	Ginástica	Basquetebol	Andebol	Jogos Tradicionais	Badminton	FITEscola	Voleibol	Atletismo	Ginástica	Basquetebol	Andebol	Jogos Tradicionais	Badminton	Iniciativa	Autonomia/Métodos de Trabalho	Responsabilidade	Cooperação/Rel. Int. e Des. Pessoal			
		7,15%	7,15%	7,15%	7,15%	7,15%	7,15%	10%	2,86%	2,86%	2,86%	2,86%	2,86%	2,86%	2,86%	4%	6%	4%	6%				
Nº	Alunos																						
1	Aluno	19,60	18,40	17,07	19,44	19,68	18,87	19,80	17,00	19,25	17,75	18,00	20,00	19,25	18,50	19,63	20,00	20,00	20,00	20,00	18,98	19	
2	Aluno	12,23	13,20	17,13	14,32	12,88	18,67	16,48	14,00	19,63	18,50	18,38	19,25	19,25	18,13	19,80	18,75	18,50	19,50	19,50	16,51	17	
3	Aluno	18,23	16,00	16,47	18,08	18,56	18,87	19,60	17,00	18,88	19,25	17,75	20,00	19,25	18,13	19,80	20,00	20,00	20,00	20,00	18,50	19	
4	Aluno	13,33	13,73	17,07	14,56	14,40	18,73	16,20	16,50	19,63	19,25	18,33	20,00	18,50	18,13	19,05	18,00	18,50	18,00	18,00	16,80	17	
5	Aluno	18,71	18,53	16,80	19,44	19,76	18,67	19,80	17,50	19,63	17,75	18,00	20,00	19,25	18,50	19,63	19,00	19,00	19,00	19,50	18,79	19	
6	Aluno	13,33	13,87	16,33	13,52	14,40	18,60	15,87	16,00	19,25	14,00	17,63	20,00	18,50	18,13	18,95	17,50	17,50	18,50	18,00	16,36	16	
7	Aluno	19,11	18,53	17,27	18,24	18,08	18,60	19,67	17,00	19,63	18,50	18,38	19,63	19,25	18,13	19,90	19,00	19,00	19,50	19,50	18,62	19	
8	Aluno	16,93	14,53	17,00	17,84	17,52	18,73	17,13	17,00	18,50	17,75	18,13	20,00	18,50	18,50	19,05	19,00	19,00	20,00	20,00	17,89	18	
9	Aluno	16,27	16,27	17,47	16,18	13,84	18,73	18,73	18,00	18,13	18,50	18,50	18,50	19,25	18,38	19,15	18,00	18,50	18,00	17,50	17,53	18	
10	Aluno	12,87	14,67	16,60	15,68	15,04	18,73	17,87	14,00	18,13	18,50	17,63	20,00	19,25	18,13	19,15	18,50	18,50	19,00	18,50	16,83	17	
11	Aluno	13,33	13,07	17,13	12,24	12,24	18,53	15,73	13,00	18,50	16,25	18,50	16,25	19,25	18,13	19,90	18,00	18,00	18,50	18,50	15,89	16	
12	Aluno	13,00	14,00	16,40	14,24	14,16	18,87	16,47	18,00	19,63	17,75	17,75	20,00	19,25	18,38	18,78	19,00	19,00	19,50	19,50	17,07	17	
13	Aluno	14,20	15,07	16,33	14,72	14,32	18,60	17,80	11,00	16,63	16,25	17,63	18,50	17,75	18,13	19,80	18,50	18,50	18,50	18,50	16,31	16	
14	Aluno	15,73	15,33	16,80	16,96	16,80	18,70	17,00	17,00	18,50	14,75	18,38	18,50	19,25	17,75	19,43	18,00	18,50	19,00	18,50	17,41	17	
15	Aluno	13,33	13,73	17,27	12,24	12,64	18,77	15,53	15,00	17,38	18,50	18,38	20,00	17,75	17,75	19,15	18,50	18,50	20,00	18,50	16,35	16	
16	Aluno	16,00	16,83	16,93	16,24	16,72	18,67	17,73	15,00	18,50	17,75	18,13	20,00	18,50	18,50	19,05	18,50	18,75	19,00	19,00	17,51	18	
17	Aluno	16,53	15,73	16,73	16,24	16,16	18,73	18,13	18,00	18,88	17,75	17,63	20,00	19,25	18,13	18,78	18,50	18,75	18,50	18,50	17,70	18	
18	Aluno	14,93	14,67	17,27	14,32	14,56	18,67	18,07	13,00	18,88	16,25	18,38	16,25	19,25	18,13	19,90	18,50	18,50	19,00	18,50	16,70	17	
19	Aluno	17,47	16,13	17,13	17,60	17,68	18,87	19,07	18,00	18,13	17,75	18,13	20,00	18,50	18,50	19,15	19,50	19,50	19,50	19,50	18,28	18	
20	Aluno	18,13	17,60	16,80	18,64	19,12	18,67	19,60	16,00	18,13	16,25	18,00	19,63	19,25	18,50	20,00	19,50	19,50	19,50	19,50	18,40	18	
21	Aluno	14,33	14,67	17,40	14,56	13,60	18,97	15,73	15,00	18,13	16,25	18,38	18,50	19,25	18,00	19,33	18,75	18,75	19,50	19,00	16,76	17	
22	Aluno	14,00	14,80	17,60	14,56	15,52	18,90	16,60	19,00	19,63	18,50	18,50	20,00	18,50	18,00	19,80	19,00	19,00	20,00	18,50	17,52	18	
23	Aluno	16,47	14,93	17,13	15,76	16,43	18,60	18,20	16,00	19,63	18,50	18,38	19,25	19,25	18,00	19,80	18,50	18,50	19,00	18,50	17,52	18	
24	Aluno	15,27	15,87	17,07	16,16	14,56	18,83	17,73	18,00	19,63	19,25	18,50	20,00	18,50	17,88	19,90	19,00	19,00	20,00	18,50	17,69	18	

60 %	Tag Rugby															
	Outras:															
	Aptidão Física (10%)															
	O que posso melhorar?															

	UNIDADES DIDÁTICAS	Intercalar 1º SEM			1º SEMESTRE				Intercalar 2º SEM			2º SEMESTRE				
		Ainda não consigo / não realizo	Consigo / Realizo com dificuldade	Consigo / Realizo	Insuf	Suf	Bom	MB	Ainda não consigo / não realizo	Consigo / Realizo com dificuldade	Consigo / Realizo	Insuf	Suf	Bom	MB	
Domínio Conhecimentos 20	A-Área das Atividades Físicas:															
	1-Jogos Desportivos Coletivos															
	2-Ginástica															
	3-Atividades Rítmicas Expressivas															
	4-Atletismo, Patinagem, Raquetas															
	5-Outras															
	B-Área da Aptidão Física															
	C-Área dos Conhecimentos															
	O que posso melhorar?															
		Intercalar 1º SEM			1º SEMESTRE				Intercalar 2º SEM			2º SEMESTRE				

Atividades Desportivas/Clube do Desporto Escolar em que participei				
	Intercalar 1º SEM (menção – Insuf. a MB)	1º SEMESTRE (nível – 1 a 5)	Intercalar 2º SEM (menção – Insuf. a MB)	2º SEMESTRE (nível – 1 a 5)
Depois de ter refletido sobre a minha avaliação, considero que me deve ser atribuído a Menção/Nível				
Data / Assinatura do Aluno	___ / ___ /2022	___ / ___ /2023	___ / ___ /2023	___ / ___ /2023

27º

TORNEIO FAIR PLAY

22 a 24 de Fevereiro

11 Festividades

*Inscrições até dia 14 de Fevereiro
com o teu professor de Educação Física*

Equipas de 8 a 10 elementos + 1 delegado

Não podes ter:

- *Mais do que 50 faltas injustificadas*
- *2 ou mais participações disciplinares*



CRESCER EM MOVIMENTO

Escola Básica Guilherme Stephens
De janeiro a março

- Jogos Lúdicos
- Atletismo
- Ginástica
- Andebol
- Basquetebol
- Futebol
- Dança



Projeto Olimpíada Sustentada





Certificate

This is to certify that TIAGO JOSO' VÍTORIA GONÇALVES participated in a Workshop

of the Erasmus+ Project **PUNTE** 2020-1-HU01-KA203-078810

that took place at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra

COIMBRA,



universidade
de aveiro





Certifica-se que Tiago José Vieira Gonçalves assistiu ao evento **LeYa Educação | As escolas profissionais rumo ao futuro | Ensino Profissional**.

Este evento decorreu no Youtube LeYa Educação, no dia 26 de Janeiro de 2023 das 18:30h às 19:15h, tendo uma duração total de 45min.

A sessão foi dinamizada por Joaquim Azevedo.

Notas biográficas:

Joaquim Azevedo

É licenciado em História (Universidade do Porto) e doutorado em Ciências da Educação (Universidade de Lisboa). Foi membro da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), diretor-geral do Ministério da Educação, no GETAP (1988-1992), Secretário de Estado dos Ensino Básico e Secundário, do XII Governo Constitucional (1992-1993), Diretor da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica (2002-2010), Presidente do CR do Porto, da Universidade Católica (2006-2013). Representou Portugal em vários organismos internacionais como a OCDE (CERI) e a UNESCO. Distinguiu-se no campo da educação no lançamento do ensino profissional e das escolas profissionais, em Portugal (1989). Atualmente é investigador no Centro de Estudos do Desenvolvimento Humano (UCP) e é professor catedrático na Universidade Católica. Foi condecorado como Grande-Oficial da Ordem de Instrução Pública (2009) e com a medalha de ouro de Defesa Nacional (2015).

A Direção de Marketing Escolar

LeYa Educação. **Um ponto de encontro.**



Certifica-se que Tiago José Vieira Gonçalves assistiu ao **evento Inscreva-se! | Encontro Digital - Novidades Aula Digital | Por Carlos Nunes.**

Este evento decorreu no Youtube LeYa Educação, no dia 24 de Maio de 2023 das 18:30h às 19:00h, tendo uma duração total de 30min.

A sessão foi dinamizada por Carlos Nunes.

Notas biográficas:

Carlos Nunes

Licenciado em Ensino de Informática. Formador de professores na área das Tecnologias Educativas. Autor de diversos manuais escolares da disciplina de TIC e de vídeos didáticos sobre diversas ferramentas e aplicações.

A Direção de Marketing Escolar

LeYa Educação. **Um ponto de encontro.**



Certifica-se que Tiago José Vieira Gonçalves assistiu ao **evento LeYa Educação | Ensino Profissional em tempo de balanço.**

Este evento decorreu no Youtube LeYa Educação, no dia 23 de Fevereiro de 2023 das 18:30h às 19:00h, tendo uma duração total de 30min.

A sessão foi dinamizada por José Luís Presa.

Notas biográficas:

José Luis Presa

Licenciatura em Relações Internacionais e Pós-graduação/Especialização em Organização e Avaliação da Formação pela Universidade do Minho e Grenoble, França. Presidente da Direção da ANESPO – Associação Nacional de Escolas Profissionais. Membro do CNE - Conselho Nacional de Educação, do Conselho Geral da ANQEP e da Comissão de Acompanhamento do PÓCH (2013/22)

A Direção de Marketing Escolar

LeYa Educação. **Um ponto de encontro.**

CERTIFICADO



Certifica-se que **Tiago José Vieira Gonçalves** assistiu ao **evento LeYa Educação | A SAÚDE MENTAL DOS NOSSOS ALUNOS**.
Este evento decorreu no Youtube LeYa Educação, no dia 10 de outubro de 2022 às 17:30h, tendo uma duração total de 45min.
A sessão foi dinamizada por Eduardo Sá.

Notas biográficas:

Eduardo Sá

Doutorado pela Universidade de Coimbra, é psicólogo clínico, psicanalista e professor da Universidade de Coimbra e do ISPA. É autor de artigos e de livros científicos na área da psicanálise e da psicossomática e de livros de divulgação no âmbito da saúde familiar e da educação parental. É diretor da clínica "Bebés & Crescidos" e do "Babylab" - Laboratório de Psicologia do Bebê da Universidade de Coimbra.

A Direção de Marketing Escolar

LeYa Educação. **Um ponto de encontro.**



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

XII FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

1 2 9 0

Inovação e Tecnologias em Educação Física

28 de abril e 5 de maio 2023



DIPLOMA

Tiago José Vieira Gonçalves

apresentou a parte investigativa do respetivo Relatório de Estágio 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 10:45:12+01'00'



(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente
Certificado a

Tiago Gonçalves

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



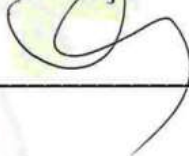
CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Declara-se que TIAGO JOSÉ VÍTORIA GONCALVES participou na *Oficina de Aprendizagem Cooperativa*, realizada no dia 02 de dezembro de 2022 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação das Professoras Doutoras Maria da Graça Amaro Bidarra e Maria da Piedade Vaz Rebelo.

Maria da Piedade Vaz Rebelo



Maria da Graça Amaro Bidarra





Anexo 14 - Matriz do Questionário

Blocos Temáticos	Objetivos	Itens	Tipos de Questão	Análise de dados	Tratamento estatístico
1. Autorização do Encarregado de Educação	Garantir a autorização dos pais e/ou encarregados de educação, para a realização do questionário.	1.1. [1] Tenho autorização dos meus pais, para realizar o questionário?	Escolha dicotômica		
2. Dados de Caracterização	Caraterizar a amostra pertencente ao estudo.	2.1. [1] Sexo Masculino; Feminino; Outro	Escolha múltipla		
		2.2. [2] Idade	Escolha numérica		
		2.3. [3] Ano de Escolaridade	Escolha múltipla		
		2.4. [4] Praticas desporto federado	Escolha dicotômica		
<u>Dimensão</u> Objetivo	Determinar as preferências dos alunos quanto ao objetivo: [1] Avaliativo positivo [2] Avaliativo negativo [3] Prescritivo positivo [4] Prescritivo negativo [5] Descritivo modelo correto [6] Descritivo erro [7] Descritivo neutro [8] Interrogativo	Prefiro um professor que emite um feedback... [1] ... referindo que a realização do exercício está bem/boa; [2] ... referindo que a realização do exercício está mal/má; [3] ... informando como deve ser realizado o exercício; [4] ... informando como não deve ser realizado o exercício; [5] ... descrevendo como foi realizado o exercício, referindo qual a forma correta de o realizar; [6] ... descrevendo como foi realizado o exercício, referindo qual o erro da realização do mesmo; [7] ... descrevendo como foi realizado o exercício, não referindo se a realização do mesmo é correta ou incorreta; [8] ... perguntando acerca da realização do exercício.	<i>Escala de Frequência tipo Likert</i>	Análise descritiva	- Média - Desvio padrão - Moda - Mediana - Máximo e mínimo - Intervalo Interquartil

<u>Dimensão</u> Conteúdo	<p>Conhecer as preferências dos alunos quanto ao conteúdo:</p> <p>[9] Específico global [10] Específico focado [11] Misto [11] Não específico</p>	<p>Prefiro um professor que emite um feedback... [9] ... referindo o nome do exercício; [10] ... referindo a forma de realizar o exercício; [11] ... referindo em simultâneo o nome do exercício e a forma de o realizar; [12] ... não se referindo ao nome do exercício nem à forma de o realizar.</p>	<i>Escala de Frequência tipo Likert</i>	Análise descritiva	<ul style="list-style-type: none"> - Média - Desvio padrão - Moda - Mediana - Máximo e mínimo - Intervalo Interquartil
<u>Dimensão</u> Forma	<p>Determinar as preferências dos alunos quanto à forma:</p> <p>[13] Auditivo [14] Visual [15] Quinestésico [16] Misto Auditivo/Visual [17] Misto Auditivo/Quinestésico [18] Misto Visual/Quinestésico [19] Misto Auditivo/Visual/Quinestésico</p>	<p>Prefiro um professor que emite um feedback... [13] ... falando; [14] ... através de gestos e/ou demonstração do exercício; [15] ... através de contacto físico e/ou manipulação corporal; [16] ... falando e através de gestos e/ou demonstração do exercício; [17] ... falando e com contacto físico em simultâneo; [18] ... através de gestos e/ou demonstração do exercício e contacto físico em simultâneo; [19] ... falando e através de gestos e/ou demonstração do exercício e contacto físico em simultâneo.</p>	<i>Escala de Frequência tipo Likert</i>	Análise descritiva	<ul style="list-style-type: none"> - Média - Desvio padrão - Moda - Mediana - Máximo e mínimo - Intervalo Interquartil
<u>Dimensão</u> Afetividade	<p>Determinar as preferências dos alunos quanto à afetividade:</p> <p>[20] Positiva [21] Negativa [22] Neutra</p>	<p>Prefiro um professor que emite um feedback... [20] ... através de sorrisos, gracejos e afetuosidade; [21] ... apresentando desagrado e/ou repreendendo acerca da execução do exercício; [22] ... não sendo explícito se é afetividade positiva ou negativa.</p>	<i>Escala de Frequência tipo Likert</i>	Análise descritiva	<ul style="list-style-type: none"> - Média - Desvio padrão - Moda - Mediana - Máximo e mínimo - Intervalo Interquartil
<u>Dimensão</u> Proximidade	<p>Determinar as preferências dos alunos quanto à proximidade:</p>	<p>Prefiro um professor que emite um feedback...</p>	<i>Escala de Frequência tipo Likert</i>	Análise descritiva	<ul style="list-style-type: none"> - Média - Desvio padrão

	[23] Próximo [24] Afastado	[23] ... estando próximo (considera-se próximo, quando o professor está a uma distância em que é possível existir contacto físico); [24] ... estando afastado (considera-se afastado, quando o professor está a uma distância que não é possível existir contacto físico).			- Moda - Mediana - Máximo e mínimo - Intervalo Interquartil
Dimensão Momento da Ocorrência	Determinar as preferências dos alunos quanto ao momento: [25] Concorrente [26] Terminal imediato [27] Terminal retardado	Prefiro um professor que emite um feedback... [25] ... durante a realização do exercício; [26] ... imediatamente após a realização do exercício; [27] ... passado algum tempo, após a realização do exercício ter terminado.	<i>Escala de Frequência tipo Likert</i>	Análise descritiva	- Média - Desvio padrão - Moda - Mediana - Máximo e mínimo - Intervalo Interquartil
Dimensão Acompanhamento da Prática Após o Feedback	Determinar as preferências dos alunos quanto ao acompanhamento da prática após o feedback: [28] FB Isolado [29] FB Seguido de observação [30] FB Seguido de FB [31] Ciclo de FB	Prefiro um professor que emite... [28] ... feedback e abandone de imediato quem recebeu o feedback; [29] ... feedback ficando depois a observar quem recebeu o feedback; [30] ... vários feedbacks seguidos para o(s) mesmo(s) aluno(s) sem observação entre eles. [31] ... feedback, ficando a observar e seguidamente intervém emitindo um novo feedback para o(s) mesmo(s) aluno(s).	<i>Escala de Frequência tipo Likert</i>	Análise descritiva	- Média - Desvio padrão - Moda - Mediana - Máximo e mínimo - Intervalo Interquartil
Dimensão Direção	Determinar as preferências dos alunos quanto à direção: [32] Individual [33] Grupo [34] Turma	Prefiro um professor que emite um feedback... [32] ... individual (apenas a um aluno da turma); [33] ... a um grupo (mais do que a um aluno, mas não à totalidade dos alunos da turma); [34] ... à turma (totalidade dos alunos da turma).	<i>Escala de Frequência tipo Likert</i>	Análise descritiva	- Média - Desvio padrão - Moda - Mediana - Máximo e mínimo - Intervalo Interquartil

QUESTIONÁRIO: AS MINHAS PREFERÊNCIAS ACERCA DO FEEDBACK EMITIDO PELO PROFESSOR DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste questionário, pedimos-te que penses nas tuas aulas de Educação Física no ensino secundário. Pretendemos conhecer as tuas **preferências** acerca do **feedback** emitido pelo professor nas aulas de educação física. O questionário é anónimo, não existem respostas certas e os dados serão tratados de forma confidencial pelo(s) investigador(es).

1. Autorização do encarregado de educação

1.1. O teu Encarregado de educação autoriza o preenchimento do seguinte questionário?	Sim	<input type="checkbox"/>
---	-----	--------------------------

2. Identificação

2.1. Sexo (assinalar com x)			2.2. Idade	2.3. Ano de escolaridade			2.4. Sou federado(a) (assinalar com x)	
M	F	Outro		10º	11º	12º	Não	Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O FEEDBACK: é a reação do professor ao(s) exercício(s) realizado(s) pelo(s) aluno(s).

Cada uma das afirmações do questionário, refere-se a um tipo de **feedback** que um professor pode emitir durante a aula de Educação Física.

Para cada uma das afirmações existem 4 hipóteses de escolha, relativas à tua **preferência** acerca da **frequência** com que o professor emite esse tipo de **feedback**:

- 0 - Nunca
- 1 - Poucas vezes
- 2 - Muitas vezes
- 3 - Sempre

Sendo o **FEEDBACK**: a reação do professor ao(s) exercício(s) realizado(s) pelo(s) aluno(s).

3. Prefiro um professor que emite um feedback...

(assinalar com x)

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
3.1. ... referindo que a realização do exercício está bem/boa				
3.2. ... referindo que a realização do exercício está mal/má				
3.3. ... informando como deve ser realizado o exercício				
3.4. ... informando como não deve ser realizado o exercício				
3.5. ... descrevendo como foi realizado o exercício, referindo qual a forma correta de o realizar				
3.6. ... descrevendo como foi realizado o exercício, referindo qual o erro da realização do mesmo				
3.7. ... descrevendo como foi realizado o exercício, não referindo se a realização do mesmo é correta ou incorreta				
3.8. ... perguntando acerca da realização do exercício				

4. Prefiro um professor que emite um feedback...

(assinalar com x)

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
4.1. ... referindo o nome do exercício				
4.2. ... referindo a forma de realizar o exercício				
4.3. ... referindo em simultâneo o nome do exercício e a forma de o realizar				
4.4. ... não se referindo ao nome do exercício nem à forma de o realizar				

5. Prefiro um professor que emite um feedback...

(assinalar com x)

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
5.1. ... falando				
5.2. ... através de gestos e/ou demonstração do exercício				
5.3. ... através de contacto físico e/ou manipulação corporal				
5.4. ... falando e através de gestos e/ou demonstração do exercício				
5.5. ... falando e com contacto físico em simultâneo				
5.6. ... através de gestos e/ou demonstração do exercício e contacto físico em simultâneo				
5.7. ... falando e através de gestos e/ou demonstração do exercício e contacto físico em simultâneo				

6. Prefiro um professor que emite um feedback...

(assinalar com x)

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
6.1. ... através de sorrisos, gracejos e afetuosidade				
6.2. ... apresentando desagrado e/ou repreendendo acerca da execução do exercício				
6.3. ... não sendo explícito se é afetividade positiva ou negativa				

7. Prefiro um professor que emite um feedback... (assinalar com x)	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
7.1. ... estando próximo (considera-se próximo, quando o professor está a uma distância em que é possível existir contacto físico)				
7.2. ... estando afastado (considera-se afastado, quando o professor está a uma distância que não é possível existir contacto físico)				

8. Prefiro um professor que emite um feedback... (assinalar com x)	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
8.1. ... durante a realização do exercício				
8.2. ... imediatamente após a realização do exercício				
8.3. ... passado algum tempo, após a realização do exercício ter terminado				

9. Prefiro um professor que emite... (assinalar com x)	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
9.1. ... um feedback e abandone de imediato quem recebeu o feedback				
9.2. ... um feedback ficando depois a observar quem recebeu o feedback				
9.3. ... vários feedbacks seguidos para o(s) mesmo(s) aluno(s) sem observação entre eles				
9.4. ... um feedback, ficando a observar e seguidamente intervém emitindo um novo feedback para o(s) mesmo(s) aluno(s)				

10. Prefiro um professor que emite um feedback... (assinalar com x)	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
10.1. ... individual (apenas a um aluno da turma)				
10.2. ... a um grupo (mais do que a um aluno, mas não à totalidade dos alunos da turma)				
10.3. ... à turma (totalidade dos alunos da turma)				

Questionário - Feedback do Professor nas Aulas de Educação Física



Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo
(QUEFIF-AG) – Versão Preferências dos Praticantes.

AS MINHAS **PREFERÊNCIAS**

**O QUE EU PREFIRO QUE UM INSTRUTOR
FAÇA DURANTE A AULA DE _____**

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende conhecer a sua **preferência** acerca do **feedback** emitido por um **instrutor da atividade de** _____.

FEEDBACK: é a **reação do instrutor ao(s) exercício(s) realizado(s) pelo(s) praticante(s).**

Cada uma das afirmações do questionário refere-se a um tipo de **feedback** que um instrutor pode emitir durante a aula de _____.

Para cada uma das afirmações existem 5 hipóteses de escolha, relativas à sua **preferência** acerca da **frequência** com que um instrutor da atividade de _____ emite esse tipo de **feedback**:

- 0 – Nunca
- 1 – Raramente
- 2 – Ocasionalmente
- 3 – Frequentemente
- 4 – Sempre

Indique, por favor, qual a sua **preferência**, colocando um **X** no respetivo espaço, à **frente de cada uma das afirmações**.

A honestidade das suas respostas é muito importante para nós.

Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas.

Este questionário é anónimo e a informação fornecida será tratada confidencialmente.

O preenchimento do questionário tem uma duração aproximada de 10 minutos.

Com o seu contributo estará a ajudar para a melhoria da atividade que pratica.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade.

Sendo *FEEDBACK*: a reação do instrutor ao(s) exercício(s) realizado(s) pelo(s) praticante(s).

1. Prefiro um instrutor de _____ que emite feedback:

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
1.1. referindo que a realização do exercício está bem/boa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. referindo que a realização do exercício está mal/má	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. informando como deve ser realizado o exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. informando como não deve ser realizado o exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. descrevendo como foi realizado o exercício, referindo qual a forma correta de o realizar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6. descrevendo como foi realizado o exercício, referindo qual o erro da realização do mesmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. descrevendo como foi realizado o exercício, não referindo se a realização do mesmo é correta ou incorreta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8. perguntando acerca da realização do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Prefiro um instrutor de _____ que emite feedback:

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
2.1. referindo o nome do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. referindo a forma de respirar na realização do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. referindo a ação muscular (força, relaxamento, contração, alongamento) no exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. referindo a orientação no espaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. referindo o ritmo de realização do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6. referindo o posicionamento das partes do corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7. referindo em simultâneo dois ou mais aspetos anteriormente descritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8. não se referindo a nenhum aspeto anteriormente descrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Prefiro um instrutor de _____ que emite feedback:

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
3.1. acerca de vários exercícios em conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. acerca de cada exercício separadamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sendo *FEEDBACK*: a reação do instrutor ao(s) exercício(s) realizados pelo(s) praticante(s).

4. Prefiro um instrutor de _____ que emite feedback:

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
4.1. falando (auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. através de gestos e/ou demonstração do exercício (visual)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. através de contacto físico e/ou manipulação corporal (quinestésico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. auditivo e visual em simultâneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. auditivo e quinestésico em simultâneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. visual e quinestésico em simultâneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7. auditivo, visual e quinestésico em simultâneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Prefiro um instrutor de _____ que emite feedback:

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
5.1. demonstrando afetividade positiva, através de risos, sorrisos, gracejos, carinhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. demonstrando afetividade negativa, apresentando desagrado e/ou repreendendo acerca da execução do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. demonstrando afetividade neutra, não sendo explícito se é afetividade positiva ou negativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Prefiro um instrutor de _____ que emite feedback:

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
6.1. estando a executar (total ou parcialmente) o mesmo exercício de quem recebe o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. não estando a executar (total ou parcialmente) o mesmo exercício de quem recebe o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Prefiro um instrutor de _____ que emite feedback:

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
7.1. estando próximo de quem recebe o feedback (considera-se próximo quando, através da distância que separa o instrutor de quem recebe o feedback, é possível existir contacto físico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. estando afastado de quem recebe o feedback (considera-se afastado quando, através da distância que separa o instrutor de quem recebe o feedback, não é possível existir contacto físico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sendo *FEEDBACK*: a reação do instrutor ao(s) exercício(s) realizados pelo(s) praticante(s).

8. Prefiro um instrutor de _____ que emite feedback:

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
8.1. estando de frente para quem recebe o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2. estando de costas para quem recebe o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3. estando de lado para quem recebe o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Prefiro um instrutor de _____ que emite feedback:

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
9.1. durante a realização do exercício de quem recebe feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2. imediatamente após a realização do exercício de quem recebeu feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3. passado algum tempo, após a realização do exercício ter terminado de quem recebeu feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Prefiro um instrutor de _____ que emite:

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
10.1. feedback e abandone de imediato quem recebeu o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2. feedback ficando depois a observar quem recebeu o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3. vários feedbacks seguidos para o(s) mesmo(s) praticante(s) sem observação entre eles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4. feedback, ficando a observar e seguidamente intervém emitindo um novo feedback para o(s) mesmo(s) praticante(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Prefiro um instrutor de _____ que emite feedback:

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
11.1. individual (apenas a um praticante da classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.2. a um grupo (mais do que a um praticante, mas não à totalidade dos praticantes da classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.3. à classe (totalidade dos praticantes da classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para terminar solicitamos que preencha os espaços e coloque um X no respetivo quadrado, nas seguintes questões acerca dos seus dados pessoais.

Idade: _____ Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino Profissão: _____
Habilitações literárias (já concluiu): <input type="checkbox"/> Sem escolaridade <input type="checkbox"/> 1º Ciclo (4º ano) <input type="checkbox"/> 2º Ciclo (6º ano) <input type="checkbox"/> 3º Ciclo (9º ano) <input type="checkbox"/> Secundário (12º ano) <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento
Há quanto tempo pratica Desporto? <input type="checkbox"/> Há menos de 6 meses <input type="checkbox"/> De 6 meses a 1 ano <input type="checkbox"/> Há mais de 1 ano. Quantos? _____
Há quanto tempo pratica a atividade de _____: <input type="checkbox"/> Há menos de 6 meses <input type="checkbox"/> De 6 meses a 1 ano <input type="checkbox"/> Há mais de 1 ano. Quantos? _____
Pratica ou praticou outra(s) atividade(s), para além desta? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual(uais)? _____
Data: ____/____/____ Ginásio/Health Club: _____

Mais uma vez agradecemos a sua colaboração!



Ex.mo/a Sr./a Encarregado/a de Educação.

No âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, o estagiário Tiago Gonçalves pretende desenvolver um trabalho de investigação sobre as preferências dos alunos nas aulas de educação física relativamente ao feedback emitido pelo professor. O trabalho realiza-se sob a orientação do Prof. Doutor Paulo Renato Nobre, da Universidade de Coimbra, com a colaboração do orientador da Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte, o Prof. Cláudio Sousa.

O estudo requer que os jovens realizem um questionário através do *microsoft forms* acerca dos tipos de feedback emitidos pelo professor, no qual serão indagadas as suas preferências no seu processo Ensino-Aprendizagem. No quadro da Lei nº 58/2019 de 8 de agosto, são respeitadas as disposições constantes do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e recomendações e instruções emitidas pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd). O tratamento dos dados é confidencial e anónimo, sendo utilizados apenas pelos investigadores envolvidos no estudo. Todos os dados recolhidos têm o compromisso de confidencialidade, com medidas de segurança legalmente estabelecidas, e sob nenhuma circunstância são cedidos ou tratados por terceiros, físicos ou jurídicos, sem o prévio consentimento do próprio.

A participação dos alunos é voluntária e será precedida pela autorização dos respetivos Encarregados de Educação. O/A seu/sua educando/a foi selecionado/a para participar, motivo pelo qual vimos solicitar a sua autorização para que possa realizar o preenchimento do questionário. Para o efeito, este será realizado no decorrer da aula de Educação Física.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a) aluno/a) _____,

da turma ____ autorizo a participação do meu educando no estudo elaborado pelo estagiário Tiago Gonçalves, da Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte, sob a supervisão do Prof. Doutor Paulo Nobre e do Prof. Cláudio Sousa, na disciplina de Educação Física, intitulado de "Preferências dos alunos relativamente ao feedback emitido pelo professor nas aulas de educação física".

Este estudo, tem como objetivo conhecer as preferências dos alunos do ensino secundário em relação ao feedback emitido pelo professor nas aulas de Educação Física. São respeitadas as recomendações e instruções emitidas pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd), sendo o tratamento dos dados confidencial e anónimo, utilizado apenas pelos investigadores envolvidos no estudo.

Marinha Grande, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Encarregado de Educação

Assinatura do Aluno



CONSENTIMENTO INFORMADO

O núcleo de estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte pretende desenvolver trabalhos de investigação sobre temas relativos à disciplina de Educação Física: "Preferências dos alunos nas aulas de Educação Física relativamente às estratégias de ensino no seu processo de ensino-aprendizagem"; "As preferências dos alunos relativamente ao feedback emitido pelo professor de educação física"; "Preferências dos alunos nas aulas de Educação Física relativamente à demonstração no seu processo de ensino-aprendizagem" e "Motivos para a prática desportiva".

Estes estudos serão desenvolvidos no âmbito da Unidade Curricular de Investigação-Ação e Tema-Problema.

O estudo requer que os jovens realizem um questionário através do *microsoft forms*, após autorização formal de V. Ex.^a e do subsequente consentimento informado do/a Encarregado/a de Educação, cujo exemplar se anexa. As recolhas realizadas não implicam qualquer tipo de risco presente ou futuro para os jovens. As mesmas serão realizadas pelos alunos Cátia Lopes, Cristina Vicente, Luís Bernardino e Tiago Gonçalves sob a orientação do professor doutor Paulo Nobre.

Mesmo com autorização do/a Encarregado/a de Educação, o jovem só participará se der o seu assentimento. Este será informado sobre o que se vai fazer; ser-lhe-á dito que só participa se quiser, mesmo que haja autorização do/a encarregado/a de educação; e, ser-lhe-á perguntado se deseja participar ou não.

Nos termos do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e Recomendações e instruções emitidas pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD), INFORMA-SE: Os dados pessoais solicitados e fornecidos por si/pelo seu/sua educando/a, são incorporados num arquivo de propriedade privada cujo responsável e destinatário único são os investigadores responsáveis. Somente os dados estritamente necessários para fornecer adequadamente os serviços requeridos serão solicitados.

Todos os dados recolhidos têm o compromisso de confidencialidade, com medidas de segurança legalmente estabelecidas, e sob nenhuma circunstância são cedidos ou tratados por terceiros, físicos ou jurídicos, sem o prévio consentimento do próprio. Os dados podem ser usados para publicações científicas, mantendo o anonimato dos