



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Jorge Fernando Figueiredo de Oliveira

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA Secundária de Tábua JUNTO DA TURMA DO  
8ºA NO ANO LETIVO DE 2022/2023

O *FEEDBACK* AUTOCONTROLADO E O PRAZER/INTERESSE NA AQUISIÇÃO  
DE HABILIDADES MOTORAS

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

julho de 2023



**JORGE FERNANDO FIGUEIREDO DE OLIVEIRA**

**2021184139**



FACULDADE DE  
CIÊNCIAS DO DESPORTO  
E EDUCAÇÃO FÍSICA  
UNIVERSIDADE D  
**COIMBRA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA DE TÁBUA JUNTO DA TURMA DO 8ºA NO ANO LETIVO DE  
2022/2023**

**O *FEEDBACK* AUTOCONTROLADO E O PRAZER/INTERESSE NA AQUISIÇÃO  
DE HABILIDADES MOTORAS**

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

**Orientador:** Professor Doutor Miguel Fachada

**Professora Cooperante:** Professora Sandra Bompastor

**COIMBRA**

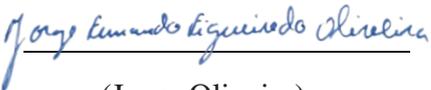
**JULHO DE 2023**

**Esta obra deve ser citada como:**

Oliveira, J. (2023). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Tábua no ano letivo de 2022/2023. O Feedback Autocontrolado e o Prazer/Interesse na Aquisição de Habilidades Motoras*. Relatório de Estágio. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Jorge Fernando Figueiredo de Oliveira, estudante nº 2021184139 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº 1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 25 de julho de 2023



(Jorge Oliveira)

## AGRADECIMENTOS

Ao longo destes últimos anos do curso, tive felizmente a oportunidade de contactar com imensas pessoas que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para o sucesso e a concretização do meu percurso académico que se espelha na realização deste relatório. Por isso, a todos presto os meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus pais e às minhas irmãs, por serem as pessoas mais importantes da minha vida e por ser por eles que “corro” atrás dos meus sonhos. Por toda a ajuda prestada e por apoiarem sempre as minhas decisões e nunca colocando um entrave nelas.

À Professora Sandra Bompastor, por toda a ajuda prestada e por todos os ensinamentos partilhados ao longo do ano, por toda a paciência e pelo conhecimento concebido que considero útil para a minha vida futura.

Ao Professor Miguel Fachada, por nos orientar de forma enriquecedora e por todas as propostas de melhoria que nos fizeram refletir e melhorar ao longo deste processo.

Aos Professores Francisco Martins e César Seabra, pela possibilidade de trabalhar com as suas turmas, no cargo de Diretor de Turma e na intervenção noutra ciclo de ensino.

Aos meus colegas e amigos do Núcleo de Estágio, ao Abílio e ao Pedro, por todo o trabalho colaborativo e por todos os momentos passados juntos.

A todos os professores do grupo disciplinar de Educação Física da Escola Secundária de Tábua, por nos integrarem de forma paternal e partilharem connosco os seus ensinamentos e os recursos necessários para a nossa intervenção pedagógica.

À minha amiga Cristina, por me incentivar e sempre acreditar em mim e nas minhas capacidades.

Aos alunos do 8ºA, com quem aprendi todos os dias a ser melhor professor e a levar a cabo os seus objetivos. Será sempre a minha primeira turma. Desejo-lhes todo o sucesso do mundo.

A todos os meus familiares e amigos que, de uma forma ou de outra, fizeram parte do meu percurso académico.

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio consiste numa análise crítico-reflexiva sobre a prática pedagógica supervisionada e desenvolvida na Escola Secundária de Tábua, junto da turma do 8ºA no ano letivo de 2022/2023. Sendo a última etapa antes da profissionalização docente, o Estágio Pedagógico consiste na aplicação dos conteúdos teóricos e práticos, de forma a adquirir conhecimentos em contexto real que são extremamente importantes para a carreira docente.

Este documento apresenta todo o processo desenvolvido em contexto de estágio, bem como a sua reflexão fundamentada com rigor científico. Em cada área de intervenção foi feita uma análise crítico-reflexiva acerca de todo o processo desenvolvido durante todo o percurso, desde as dificuldades sentidas no início do ano letivo até à evolução significativa que se foi sentindo ao longo dos períodos. Em cada área de intervenção consideram-se de extrema importância todas as competências adquiridas que são a base para a futura docência.

O presente documento está estruturado e organizado em três capítulos. O primeiro visa a contextualização da prática desenvolvida, dando a conhecer a história de vida, a razão pela escolha desta profissão e a caracterização do contexto onde ocorreu a intervenção pedagógica. O segundo consiste na análise reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida ao nível das quatro áreas de intervenção: atividades de ensino-aprendizagem, atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas e, por fim, a atitude ético-profissional. O terceiro capítulo consiste na apresentação do estudo de investigação realizado ao longo do Estágio Pedagógico relacionado com o benefício do *feedback* autocontrolado na aquisição de habilidades motoras, um estudo realizado junto de três turmas do 3º ciclo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, Educação Física, Estágio Pedagógico, Intervenção Pedagógica.

## **ABSTRACT**

*This Internship Report consists of a critical-reflective analysis of the supervised pedagogical practice developed at Escola Secundária de Tábua, with the 8th grade class in the academic year 2022/2023. Being the last stage before teaching professionalization, the Pedagogical Internship consists of applying theoretical and practical contents, in order to acquire knowledge in a real context that is extremely important for the teaching career. This document presents the entire process developed in the context of the internship, as well as its scientifically grounded reflection. In each area of intervention, a critical-reflective analysis was made of the entire process developed throughout the course, from the difficulties felt at the beginning of the school year to the significant evolution that was felt over the periods. In each area of intervention, all acquired skills that are the basis for future teaching are considered extremely important.*

*This document is structured and organized into three chapters. The first aims at contextualizing the practice developed, making known the life story, the reason for choosing this profession and the characterization of the context where the pedagogical intervention took place. The second consists of a reflective analysis of the pedagogical practice developed in terms of the four areas of intervention: teaching-learning activities, school organization and management activities, educational projects and partnerships and, finally, the ethical-professional attitude. The third chapter consists of the presentation of the research study carried out during the Pedagogical Internship related to the benefit of self-controlled feedback in the acquisition of motor skills, a study carried out with three classes of the 3rd cycle.*

**Keywords:** *Learnin, Physical Education, Pedagogical Internship, Pedagogical Intervention.*

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AET** – Agrupamento de Escolas de Tábua

**AFI** – Avaliação Formativa Inicial

**CFD** – Centro de Formação Desportiva

**DE** – Desporto Escolar

**DP** – Desvio Padrão

**EA** – Erro Absoluto

**EP** – Estágio Pedagógico

**EST** – Escola Secundária de Tábua

**FCDEF-UC** – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

**FICEF** – Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

**GC** – Grupo de Controlo

**GE** – Grupo Experimental

**IMC** – Índice de Massa Corporal

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

**NEEF** – Núcleo de Estágio de Educação Física

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PNEF** – Programas Nacionais de Educação Física

**POS** – Projeto Olimpíada Sustentada

**RTP** – Relatório Técnico-Pedagógico

**TIP** – Técnicas de Intervenção Pedagógica

**UD** – Unidade Didática

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA .....	15
2. Caracterização do Meio.....	17
2.1 O Agrupamento .....	17
2.1.1 A Escola.....	18
2.1.2 Política Educativa da Escola.....	19
2.2 Rotação de Espaços .....	20
2.3 Grupo Disciplinar de Educação Física .....	20
2.4 Caracterização da Turma.....	22
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	28
Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem .....	28
1. Planeamento .....	28
1.1 Plano Anual .....	28
1.2 Unidades Didáticas .....	31
1.3 Plano de Aula .....	33
2. Condução do Ensino/Aprendizagem – Realização.....	34
2.1 Dimensão Instrução .....	34
2.2 Dimensão Gestão.....	36
2.3 Dimensão Clima .....	37
2.4 Dimensão Disciplina .....	38
3. Avaliação.....	39
3.1 Avaliação Formativa Inicial .....	39
3.2 Avaliação Formativa.....	40
3.3 Avaliação Sumativa.....	41
3.4 Parâmetros e Critérios de Avaliação .....	42

4. Intervenção Pedagógica no Ensino Secundário.....	42
Área 2 – Organização e Gestão Escolar .....	43
Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas .....	47
Área 4 – Atitude Ético-Profissional.....	49
<b>CAPÍTULO 3 – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA.....</b>	<b>52</b>
1. Introdução.....	53
2. Revisão da Literatura.....	54
3. Metodologia.....	58
Amostra .....	59
Procedimentos .....	59
4. Resultados.....	61
5. Discussão dos Resultados.....	67
6. Conclusões.....	69
7. Limitações do Estudo .....	70
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>96</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Inventário do material para o estudo .....	60
---	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Preferências das modalidades dos alunos do 8ºA .....	26
Tabela 2 Estatística Descritiva - Resultados.....	61
Tabela 3 Estatística Inferencial - Resultados.....	62
Tabela 4 Significado estatístico das diferenças entre as diferentes fases .....	63
Tabela 5 Diferenças entre o último bloco da fase de aquisição e retenção .....	64
Tabela 6 Dimensões da motivação dos diferentes grupos - Resultados .....	64
Tabela 7 Respostas dos participantes dos diferentes grupos ao questionário de estratégia .....	65

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Nº de alunos por género .....	22
Gráfico 2: Nº de alunos por idades .....	22
Gráfico 3: Nº de alunos com e sem retenções .....	23
Gráfico 4: Nº de alunos com medidas seletivas.....	23
Gráfico 5: Nº de alunos com ASE .....	24
Gráfico 6: Nº de alunos com problemas de saúde .....	24
Gráfico 7: Disciplinas com maiores dificuldades dos alunos da turma.....	24
Gráfico 8: Formação dos alunos da turma.....	25

## LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Mapa de Rotação de Espaços .....	83
Anexo II – Projeto “Crescer a Brincar – Joga com Equidade).....	84
Anexo III – Cartaz Projeto “ <i>Remo Indoor</i> ” .....	85
Anexo IV – Certificados das Ações de Formação Realizadas .....	86
Anexo V – Termo de Consentimento com o Propósito do Estudo.....	92
Anexo VI – Folha de Registo de Resultados .....	93
Anexo VII - Questionário de Estratégia Adaptado de Chiviacowsky e Wulf (2002) .....	94

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Extensão e Sequência de Conteúdos (Futebol/Futsal)	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Apêndice II – Exemplo de Plano de Aula (Basquetebol) ....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Apêndice III – Instrumento de Avaliação Formativa Inicial (Atletismo)	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Apêndice IV – Instrumento de Avaliação Sumativa (Dança)	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Apêndice V – Instrumento de Grelha de Avaliação Sumativa Final	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Apêndice VI – Relatório de Aula para Alunos Dispensados da Aula Prática	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Apêndice VII – Critérios de Avaliação .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Apêndice VIII - Fichas de Autoavaliação (ensino básico) ..	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Apêndice IX - Ficha de Registo dos Testes FITescola.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Apêndice X – Planeamento Anual – 8ºA .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Apêndice XI – Ficha de Observação das Aulas .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Apêndice XII – Poster do Projeto Olimpíada Sustentada....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>

## INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). O Estágio Pedagógico (EP) foi desenvolvido na Escola Secundária de Tábua, junto da turma A do 8º ano de escolaridade no ano letivo de 2022/2023. Durante todo o processo houve a orientação e supervisão da Professora Cooperante Sandra Bompastor e do Professor Orientador Doutor Miguel Fachada.

O EP permite a prática em contexto real de todos os conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo da formação académica, desde a licenciatura até ao mestrado em ensino. Este documento apresenta o trabalho desenvolvido ao longo do EP sob uma reflexão crítica e reflexiva, descrevendo todas as decisões tomadas durante o processo de estágio.

No que diz respeito à sua estrutura e organização, o presente documento é dividido em três capítulos: 1) Contextualização da prática desenvolvida; 2) Análise reflexiva sobre a prática pedagógica; 3) Aprofundamento do tema-problema. No primeiro capítulo é dada a conhecer a história de vida que justifica as razões pela escolha desta profissão docente, bem como a caracterização do meio onde foi desenvolvida a intervenção pedagógica. No segundo capítulo é realizada uma análise crítica e reflexiva ao nível das diferentes áreas de intervenção: atividades de ensino- aprendizagem e as suas dimensões, atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional. No terceiro capítulo é aprofundado o estudo de investigação realizado ao longo do EP, relacionado com o *feedback* autocontrolado na aquisição de habilidades motoras.



## **CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA**

### **1. História de Vida**

Ao longo de toda a minha vida, sempre fui uma pessoa ligada ao desporto e à atividade física, abraçando todos os desafios e oportunidades que foram surgindo ao longo do meu crescimento. Devido ao facto de viver num meio pequeno rico em fauna e flora, sempre tive o gosto de sair de casa e ir para a rua brincar, inventar novos jogos, jogar jogos tradicionais, correr e caminhar pela floresta, procurar novas aventuras e explorar o meio ambiente.

Desde muito pequeno sempre tive a sorte de ter amigos e familiares que partilharam comigo todas essas aventuras e memórias que fizeram de mim uma pessoa interessada pela área do desporto e pela atividade física.

Quando entrei para a escola primária, gostava sempre de integrar todas as atividades ligadas ao desporto, pois sentia-me uma criança saudável e feliz. Já no ensino básico, participei em todas as atividades de corta-mato escolar, obtendo sempre bons resultados que me levaram a participar nas provas distritais da mesma modalidade. Não era por acaso que a minha disciplina favorita era a Educação Física (EF), pois para além de organizarem atividades como o corta-mato, o mega salto, mega sprint, entre outras, as aulas de Educação Física integravam-me na turma e fizeram-me interessar pela aprendizagem das várias modalidades que abordávamos ao longo das aulas.

O despoletar do interesse pela Educação Física foi numa das aulas, onde comecei a interessar-me mais a sério pela área do desporto, quando o professor de Educação Física apresentou um jogo de aquecimento que me cativou de tal forma, sentindo a vontade de querer voltar nas aulas seguintes. Desde então chegava a casa entusiasmado para contar aos meus pais como foi o meu dia, mas principalmente como foram as minhas aulas de Educação Física e tudo o que lá aprendi. Quando chegava a casa da escola, realizava os trabalhos de casa e raramente ficava agarrado ao telemóvel ou à televisão, sendo que o resto do meu dia era ocupado com o jogo da apanhada, das escondidas, do lencinho, e ainda tinha tempo para explicar e ensinar às minhas irmãs os jogos que tinha aprendido nesse dia nas aulas de EF.

Participei ativamente em várias atividades do Desporto Escolar (DE), como o Gira-Vólei, o 3x3 Basquetebol e outras atividades de torneios de interturmas, mais propriamente na modalidade de Futsal.

No ensino secundário segui o ensino normal e no que diz respeito às aulas de EF, nos últimos anos, tivemos a oportunidade de escolher por ordem de preferência as modalidades que queríamos abordar ao longo dos 3 períodos letivos. Continuei a integrar-me nas atividades desportivas da escola e a participar em palestras com temas ligados a esta área.

O facto de ter uma bagagem de todas estas vivências e memórias trazidas da infância e o gosto pela área do desporto, escolhi seguir no ensino superior um curso de Desporto e Atividade Física, onde adquirir conhecimentos teórico-práticos que fizeram de mim uma pessoa com maior sentido crítico. Realizei um estágio curricular com crianças na modalidade de Ginástica que me permitiu uma melhor integração na vida profissional de uma forma mais preparada e autónoma. Devido ao gosto pela aprendizagem e pela ambição de conhecer novas modalidades e novos meios, tive a oportunidade de tirar um curso de atividades físicas em meio natural dedicadas à aprendizagem de esqui alpino/*snowboard* na Espanha, que agora reconheço terem-me ajudado a crescer e a tornar-me melhor pessoa, enquanto estudante e profissional.

No que concerne ao interesse pela área do ensino, este surgiu devido a possuir uma bagagem de todas as vivências e memórias trazidas até então. Associado a isso, desde muito novo sempre foi um sonho manter contacto com as crianças e jovens e partilhar com eles a minha experiência de vida e todos os meus conhecimentos para fazer deles melhores alunos dia após dia quer a nível pessoal quer a nível profissional.

A opção pela docência está ligada àquilo que foi referido anteriormente, ou seja, devido a toda esta história de vida e o constante interesse pela área do desporto. Após terminar a Licenciatura, estava indeciso na minha próxima escolha: o mestrado na área da Psicomotricidade ou o mestrado na área do Ensino. A segunda opção “falou mais alto” e este interesse fez-me lembrar toda a minha infância e renascer o sonho de manter contacto com as crianças e jovens e partilhar com eles a minha experiência de vida e todos os meus conhecimentos para fazer deles melhores alunos dia após dia quer a nível pessoal quer a nível profissional.

## **2. Caraterização do Meio**

O concelho de Tábua encontra-se localizado no distrito de Coimbra, na província da Beira Alta, nomeadamente, entre as serras da Estrela, da Lousã, do Buçaco e do Caramulo.

Tábua, é sede do município com 199,79 km<sup>2</sup> de área e 12 071 habitantes (2011), e está desde o ano de 2013 subdividido em 11 freguesias: a União de Freguesias de Ázere e Covelo, Candosa, Carapinha, União de Freguesias de Covas e Vila Nova de Oliveirinha, União de Freguesias de Espariz e Sinde, Midões, Mouronho, Póvoa de Midões, União de Freguesias de Pinheiro de Côja e Meda de Mouros, São João da Boa Vista e Tábua. Como concelhos vizinhos, é limitado a norte pelo município de Carregal do Sal, a este por Oliveira do Hospital, a sul por Arganil, a oeste por Penacova e a noroeste por Santa Comba Dão.

No que concerne ao seu contexto, apresenta-se como um território marcadamente rural, de baixa densidade populacional, com áreas de fraco dinamismo demográfico ou em estagnação, com perda de população residente e uma estrutura demográfica envelhecida.

Em termos de atividades económicas, destacam-se a indústria como atividade principal e a agricultura a tempo parcial como complemento ao rendimento das famílias. Salienta-se a existência de uma elevada percentagem de trabalhadores não qualificados.

Relativamente às condições socioeconómicas, verifica-se uma tendência de diminuição de alunos subsidiados, embora a percentagem ainda seja significativa.

Em termos da escolaridade da população, constata-se uma grande expressividade de indivíduos com apenas o 1º CEB, sendo pouco significativa a população com níveis superiores.

### **2.1 O Agrupamento**

O Agrupamento de Escolas de Tábua (AET) foi criado por Despacho da tutela no ano de 2010, juntando o Agrupamento existente, constituído pela Escola Secundária e pela Escola Básica 2 de Tábua, com a Escola Básica Integrada de Midões. Serve um território educativo que abrange a totalidade do concelho de Tábua inserido na Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra. É um Agrupamento com Contrato de Autonomia desde 31 de outubro de 2013.

O Agrupamento de Escolas de Tábua reúne todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário, com uma oferta educativa diversificada, quer no que respeita a cursos do ensino secundário de carácter geral, quer profissionais, quer de educação e formação, totalizando, em 2018/19, cerca de 1260 alunos.

No que concerne aos estabelecimentos de ensino, o AET integra:

- ✓ Escola Secundária com 3º ciclo de Tábua (Escola sede);
- ✓ Escola Margarida Fierro Caeiro da Matta em Midões (1º, 2º e 3º ciclos);
- ✓ Escola Básica 2 de Tábua, com 1º ciclo (4º ano) e 2º ciclo;
- ✓ Centro Escolar de Tábua, com 1º ciclo (1º, 2º, 3º ano);
- ✓ Escola do 1º ciclo de Mouronho;
- ✓ Jardins de Infância de Tábua, Ázere, Espariz, Mouronho, Covas, Midões, Póvoa de Midões, Candosa e Sinde.

Como principais valências com influência direta na Educação Física, este apresenta uma oferta formativa diversificada, o DE e Centro de Formação Desportiva (CFD), como referência do desenvolvimento de competências no aluno e a promoção do gosto pela Atividade Física. O DE apresenta uma vasta diversidade de modalidades à escolha dos alunos (Basquetebol, Ténis de Mesa, Boccia, Remo, Natação, Golfe, Desportos Gímnicos, Ténis, Patinagem, Futsal e Badminton) e o CFD como epicentro do desenvolvimento do Remo e Canoagem na região.

### **2.1.1 A Escola**

A Escola Secundária de Tábua, sede do Agrupamento, encontra-se localizada na entrada Oeste da vila de Tábua e concerne no seu espaço envolvente variados tipos de edifícios e infraestruturas, desde espaços desportivos utilizados pela própria escola (Piscinas Municipais e campo de futebol), espaços culturais (Centro Cultural de Tábua), edifícios escolares (Escola Básica 2 de Tábua e o Centro Escolar de Tábua), supermercados, pastelarias, restaurantes e hotelaria.

A escola é constituída por 3 edifícios (Bloco A, Bloco B e Bloco central).

Ao nível de recursos espaciais para o ensino/prática da Educação Física e das disciplinas práticas do Curso Profissional Técnico de Desporto, a escola apresenta um pavilhão gimnodesportivo, com várias marcações de campos de diversas modalidades e ainda um ginásio em espaço fechado.

No que diz respeito a espaços exterior, existem três campos polidesportivos, um

campo de voleibol, duas caixas de areia e ainda uma pista de 40 metros com 4 corredores, para a prática da modalidade de Atletismo.

### **2.1.2 Política Educativa da Escola**

O Agrupamento tem como missão prestar um serviço educativo de qualidade e contribuir para a formação de alunos autónomos, responsáveis, com capacidade permanente de aprender, de aprender a fazer, de aprender a estar e ser com os outros. Pretende formar cidadãos aptos a compreender o mundo que os rodeia e a participar ativamente na comunidade. Idealiza uma escola inclusiva, solidária, equitativa, que proporcione as condições para a realização pessoal dos alunos e de todos os seus profissionais.

Pretende-se que seja uma escola reconhecida como referência de qualidade educativa pelo papel na formação integral dos seus alunos, uma escola globalizadora e integradora de saberes onde todos aprendam e que contribua de modo decisivo para o desenvolvimento social, económico e cultural da comunidade. Para alcançar este propósito, o Agrupamento aposta na capacidade de inovação, eficiência e dinamismo, de modo a unificar, ligar e coordenar o desempenho de todos os elementos do Agrupamento.

De acordo com a Lei de Bases o sistema educativo deve “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”. Deste modo, o Agrupamento elege como valores orientadores da ação educativa:

- Pluralidade, solidariedade e sentido de pertença;
- Promoção de uma cultura de colaboração;
- Consolidação da igualdade de género na ação quotidiana do Agrupamento;
- Empenhamento, aperfeiçoamento constante e brio profissional de cada um dos seus agentes;
- Inclusão e respeito pelas características individuais;
- Rigor, persistência, valor do trabalho, responsabilidade, pontualidade, assiduidade, participação, respeito, liberdade, disciplina e solidariedade.

## **2.2 Rotação de Espaços**

Devido à existência de muitos tempos letivos da disciplina de Educação Física, nos diferentes anos e ciclos de ensino, bem como, a presença de vários módulos pertencentes ao elenco modelar do Curso Profissional Técnico de Desporto, foi necessário organizar a rotação dos espaços para a lecionação das aulas. O anexo I, mostra a rotação dos espaços e a sua calendarização, respetivamente, definidos pelo grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Tábua, para o ano letivo 2022/2023.

## **2.3 Grupo Disciplinar de Educação Física**

O departamento de Educação Física é composto por 11 professores de Educação Física dos grupos 260 e 620 e os 3 estagiários do núcleo de estágio da Escola Secundária de Tábua.

Desde o início do ano, o grupo disciplinar de Educação Física apresentou o plano de funcionamento e as regras base que devem ser cumpridas pelos alunos para o bom seguimento das aulas de Educação Física. Posteriormente foram apresentados quais os procedimentos que devem ser tomados face às faltas de material por parte dos alunos, onde numa primeira falta é advertido o aluno, duas faltas são informados o diretor de turma e o encarregado de educação, três faltas, idem e à quarta falta de material é marcada falta de presença injustificada ao aluno.

Relativamente aos testes de aptidão física a realizar ao longo do ano letivo, foi acordado pelo grupo a realização de testes correspondentes à bateria do FITescola, sendo que os mesmos fazem parte da avaliação da aptidão física dos alunos. São eles os seguintes:

- Avaliação corporal (peso, altura e IMC);
- Aptidão aeróbia (teste da milha);
- Aptidão neuromuscular (impulsão horizontal, flexibilidade dos ombros, flexibilidade dos membros inferiores, flexões, abdominais e agilidade 4x10 metros).

No que concerne ao plano de atividades a realizar ao longo do ano letivo, o departamento de Educação Física oferece um leque variado de atividades de modo a promover aos alunos uma vasta experiência de atividades desportivas bem como o espírito de equipa e a entajuda.

O grupo de Educação Física integra também um leque de atividades ligadas ao DE, onde cada docente de Educação Física está responsável por cada grupo de equipa nas diversas modalidades. Existem num total 13 grupos de equipas onde: 1 grupo de Basquetebol; Ténis de Mesa; Boccia; Remo; Natação; Golfe; Desportos Gímnicos; Ténis; Patinagem; Futsal, DE Escola Ativa e 2 grupos de Badminton.

As atividades de remo e canoagem são desenvolvidas no CFD do AET, apresentando-se como uma mais-valia na aprendizagem e desenvolvimento das atividades náuticas, apostando ainda na ajuda à lecionação das disciplinas da formação técnica e tecnológica dos cursos profissionais do agrupamento ou de outras escolas com interesse na prática destas modalidades.

Relativamente às matérias a lecionar ao longo do ano letivo, as mesmas estão estipuladas no documento orientador do grupo disciplinar de Educação Física, sendo as do 8º ano de escolaridade as seguintes:

- Jogos Desportivos Coletivos: Futebol/Futsal e Basquetebol;
- Ginástica: acrobática e aparelhos (boque, plinto e minitrampolim);
- Atletismo: corrida de velocidade; salto em altura e salto em comprimento;
- Atividades Rítmicas Expressivas: Dança – merengue;
- Outras: Orientação.

A avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as Aprendizagens Essenciais, que constituem orientação curricular de base, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

No que diz respeito aos critérios de avaliação da disciplina, os alunos são avaliados nos 3 domínios avaliativos:

- Domínio da Área das Atividades Físicas;
- Domínio da Área da Aptidão Física;
- Domínio da Área dos Conhecimentos.

## 2.4 Caracterização da Turma

Através da lista de turma que nos foi fornecida desde o início do ano letivo, é possível observar e analisar alguns dados sobre a turma do 8ºA, relativamente ao género, às idades dos alunos, se há a existência de alunos repetentes na turma e a existência de alunos com medidas seletivas com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP).

A turma do 8ºA é composta por 20 alunos, sendo que 11 pertencem ao sexo masculino e 9 ao sexo feminino.

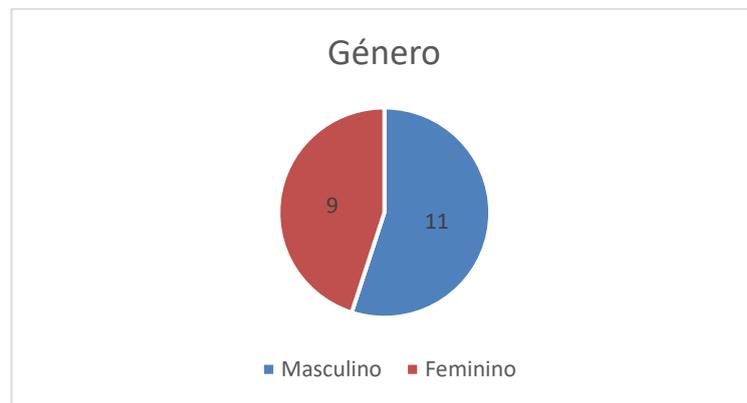


Gráfico 1: N.º de alunos por género

Após a análise das datas de nascimento de cada aluno da turma do 8ºA, foi possível aferir que a idade dos mesmos está compreendida entre os 12 e os 15 anos. Através do gráfico 2 é possível observar que a moda das idades é 13 anos (12 alunos), 6 alunos têm 14 anos e apenas 1 aluno tem 12 anos e 15 anos respetivamente.

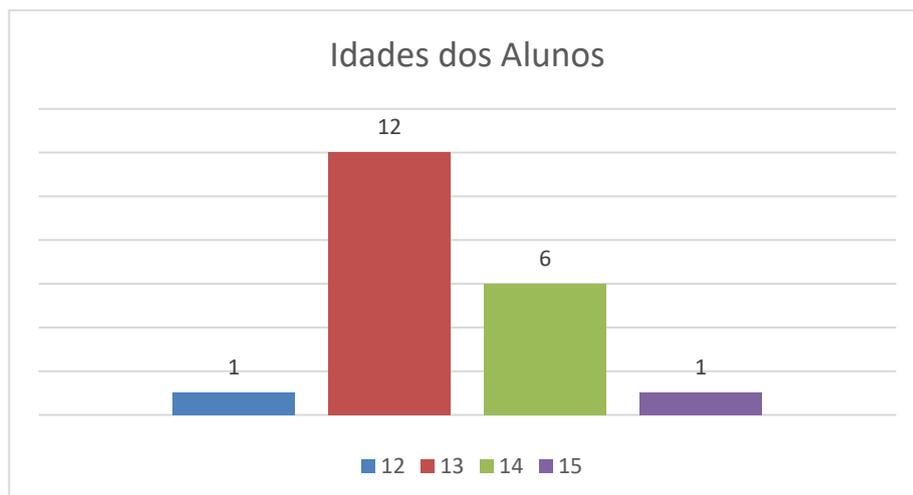


Gráfico 2: N.º de alunos por idades

Através do documento acima mencionado, é possível observar a quantidade de repetentes existentes na turma do 8ºA, onde através do gráfico 3 é possível verificar que

apenas um aluno da turma é repetente e que toda a restante turma já vem junta do ano anterior.

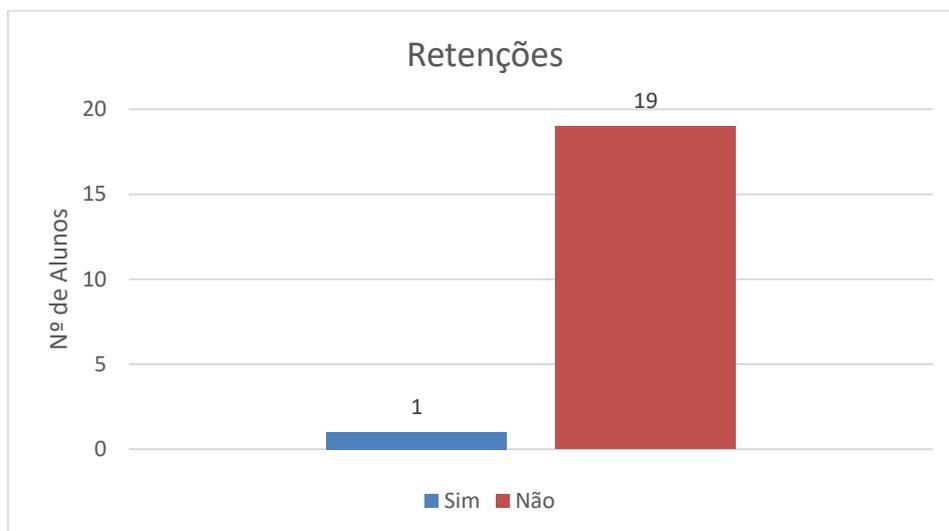


Gráfico 3: Nº de alunos com e sem retenções

É possível observar neste documento a existência dos alunos com RTP inseridos na turma. Como se pode verificar no gráfico 4, a turma tem na sua composição 3 alunos com RTP, onde: os 3 alunos têm medidas universais e seletivas e dois desses alunos têm ainda medidas adicionais.

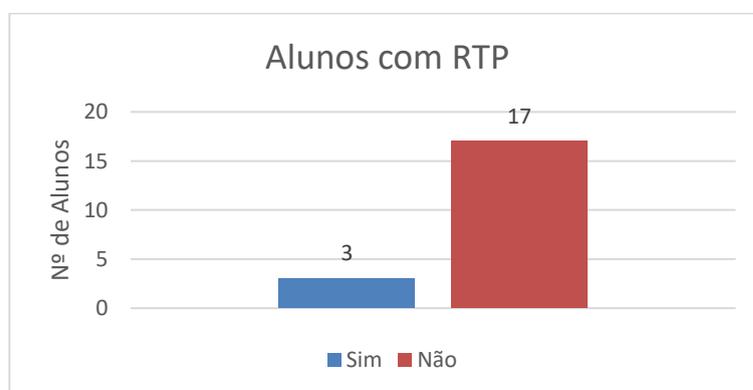


Gráfico 4: Nº de alunos com medidas seletivas

Relativamente ao escalão que os alunos possuem, verifica-se que 9 alunos não beneficiam de qualquer tipo de escalão, 6 alunos beneficiam do primeiro escalão (A), 3 alunos beneficiam do segundo escalão (B) e apenas 2 alunos beneficiam do terceiro escalão (C).

	n.º	%
Sem escalão	9	45
A	6	30
B	3	15
C	2	10

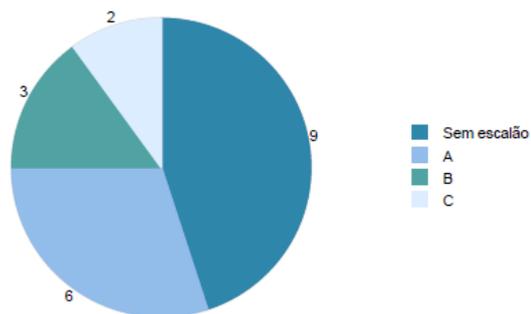


Gráfico 5: N.º de alunos com ASE

No que diz respeito aos problemas de saúde dos alunos da turma do 8ºA, 12 alunos (60%) dizem ter problemas de saúde e os restantes 8 alunos (40%) afirmam não ter nenhum tipo de problema de saúde. O problema de saúde mais referido pelos alunos são dificuldades visuais (5 alunos) e o problema de saúde menos referido na turma são as dificuldades de linguagem (1 aluno), dificuldades motoras (1 aluno) e asma (1 aluno).

	n.º	%
Sim	12	60
Não	8	40

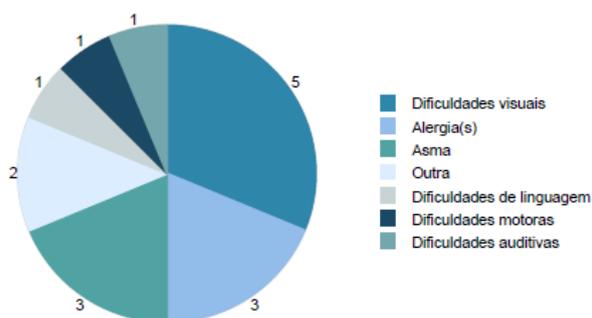


Gráfico 6: N.º de alunos com problemas de saúde

No que concerne às disciplinas que estes sentem mais dificuldades, verifica-se que a maioria dos alunos sente dificuldades a outras disciplinas (16 alunos) e 2 alunos sentem dificuldades na disciplina de Português.

	n.º	%
Sem resposta	2	10
Português	2	10
Outras respostas	16	80

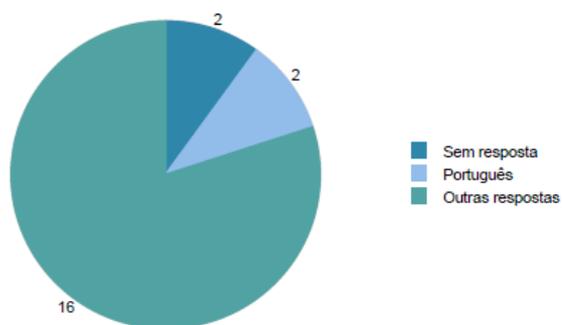


Gráfico 7: Disciplinas com maiores dificuldades dos alunos da turma

Em relação à formação académica dos alunos desta turma, observa-se que 10 alunos pretendem seguir a sua carreira profissional até ao ensino superior, 6 alunos desejam seguir os seus estudos até ao 12º ano num curso profissional, 1 aluno pretende seguir os seus estudos até ao 12º ano num curso regular e, por fim, 1 aluno pretende terminar os seus estudos até aos seus 18 anos de idade.

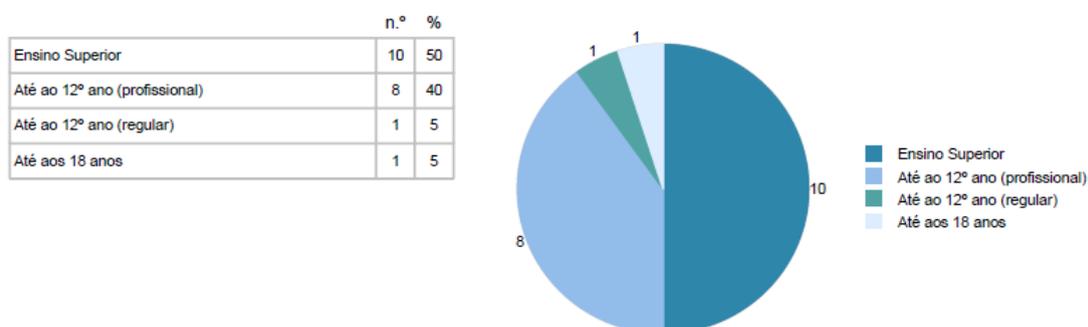


Gráfico 8: Formação dos alunos da turma

No primeiro dia de aulas e na primeira aula de Educação Física, o professor apresentou-se aos alunos e houve a oportunidade de todos eles se apresentarem como forma de conhecer melhor toda a turma. Para além da apresentação, foi questionado aos alunos qual a sua modalidade favorita e qual a que estes sentiam mais dificuldades. Na tabela 1 estão apresentadas as modalidades de acordo com as preferências dos alunos e as que estes mencionaram como a de menor preferência.

Tabela 1 Preferências das modalidades dos alunos do 8ºA

<b>Preferências dos Alunos do 8ºA</b>		
<b>Aluno(a)</b>	<b>Modalidade Favorita</b>	<b>Modalidade com Menor Preferência</b>
A.F.	Futebol	Voleibol
A.F.	Natação	Atletismo
B.L.	Ginástica	Futebol
C.S.	Voleibol	Atletismo
D.C.	Futebol	Ginástica
D.M.	Basquetebol	Futebol
F.R.	Futebol	Ginástica
F.M.	Basquetebol	Ginástica
G.G.	Futebol	Basquetebol
I.A.	Voleibol	Futebol
J.S.	Badminton	Atletismo
L.A.	Voleibol	Atletismo
L.D.	Ginástica	Atletismo
L.A.	Natação	Voleibol
L.D.	-	-
P.C.	Futebol	Ginástica
R.M.	Futebol	Voleibol
R.R.	Atletismo	Basquetebol
R.S.	Futebol	Ginástica
R.S.	Futebol	Basquetebol
	<b>Preferência:</b> Futebol: 8; Natação: 2; Ginástica: 2; Voleibol: 3; Basquetebol: 2; Badminton: 1; Atletismo: 1.	<b>Menor Preferência:</b> Futebol: 3; Ginástica: 5; Voleibol: 3; Basquetebol: 3; Atletismo: 5.
<b>Legenda:</b>	-	Aluno(a) com RTP!

De acordo com a tabela apresentada é possível verificar que a modalidade favorita dos alunos do 8ºA é o Futebol e aquela que mencionam como menor preferência é a Ginástica e o Atletismo.

Relativamente à competência motora, de acordo com a bateria de testes do FITescola, em média, a turma encontra-se no nível saudável ou perto deste.

A nível do comportamento, a turma apresenta algumas situações de comportamentos desviantes ao longo das aulas de EF, provindas de fatores externos ou até mesmo devido à junção de grupos de alunos, nomeadamente aqueles com comportamentos idênticos que não são favoráveis ao seu aproveitamento ou até mesmo inadequados em contexto de sala de aula. Quando tal situação se verifica, os alunos são punidos e são relembradas as regras estipuladas no início do ano letivo.

De acordo com a relação social entre os alunos, os mesmos mantêm um clima positivo e uma forte ligação entre todos os elementos da turma (turma unida). Neste

aspecto, as aulas de EF têm tendência para serem aulas com um clima positivo e estimulante.

Em relação ao empenho dos alunos, todos eles demonstram interesse na disciplina apesar das suas dificuldades em certas modalidades. Na turma há a necessidade de criar grupos homogéneos e heterogéneos (de acordo com a matéria e o objetivo do exercício), sendo que a turma reage bem a esta “distinção” e se empenha na maior parte das atividades propostas. De uma forma geral, os alunos são empenhados, mesmo sendo alunos com dificuldades de aprendizagem ou até mesmo sendo alunos com maior e melhor nível técnico e tático.

## **CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

### **Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem**

Nas atividades de ensino-aprendizagem, são considerados três domínios da prática docente: o planeamento do ensino, a condução do ensino-aprendizagem (realização) e a avaliação.

#### **1. Planeamento**

O princípio da diferenciação curricular assenta principalmente no planeamento, que é umas das principais dimensões que deve ser alvo das preocupações dos professores (Inácio, *et al.*, 2014).

O planeamento é o processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino (Januário, 1996).

Clark e Yinger (1987) destacam a importância da criação de um planeamento, por resultar num processo mental, íntimo e pessoal do professor, de forma a constituir uma ligação entre o currículo e o ensino.

Considerando a importância que o planeamento tem no processo de ensino de um professor, o mesmo deve ser pensado e organizado de modo que as decisões tomadas pelo docente sejam eficazes relativamente ao plano anual, às Unidades Didáticas e aos planos de aula.

#### **1.1 Plano Anual**

A elaboração do plano anual constitui o ponto de partida para o planeamento e preparação do processo de ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo (Bento, 2003).

Quando o plano anual é elaborado é de extrema importância que o professor de Educação Física tenha conhecimento dos documentos que podem influenciar o seu planeamento, tais como o PNEF (Programa Nacional de Educação Física) e as Aprendizagens Essenciais; o regulamento interno da Escola e o guião de procedimentos

de apoio à prática da educação inclusiva; o plano anual de atividades do grupo disciplinar e o mapa da rotação de espaços disponíveis para a prática das aulas de Educação Física.

Tal como referem os diferentes autores, é de extrema importância a criação de um planeamento, de forma que o processo de ensino-aprendizagem seja um processo eficaz no decorrer do ano letivo. Através deste planeamento é importante ter em conta as necessidades individuais dos alunos (nomeadamente onde se verificam maiores dificuldades – matérias que os alunos apresentam maiores limitações quer técnicas quer táticas), planeando deste então a Avaliação Formativa Inicial (AFI) das modalidades a lecionar, para verificar essas lacunas e programar um período mais extenso para trabalhar as modalidades onde os alunos apresentam essas dificuldades.

A organização do ensino relativamente ao planeamento, assenta também por compreender os espaços disponíveis para a lecionação das aulas de Educação Física, bem como as rotações de espaços que são trabalhadas nas escolas para organizar as turmas em cada espaço de aula, seja ele um espaço exterior ou interior.

Para além dos recursos espaciais, é essencial realizar um planeamento pensando nos recursos materiais disponíveis, pois quanto mais diversidade de material tiver ao alcance dos alunos, haverá uma maior variedade de experiências realizadas em aula, conseqüentemente uma maior aprendizagem do aluno.

Cortesão & Torres (1983) asseguram que a construção de um planeamento anual deve assentar nos seguintes princípios:

- a) Reunião dos documentos que influenciam a construção do plano anual;
- b) Construção de um calendário onde são marcadas as férias e os feriados que a turma terá, bem como as visitas de estudo efetuadas ao longo do ano letivo às diferentes disciplinas, de modo a computar os tempos letivos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- c) Análise cautelosa do conteúdo do programa e das finalidades deste;
- d) Análise das características e necessidades dos alunos;
- e) Organização dos conteúdos em blocos, onde se verifique coerência de aprendizagens em cada bloco, com o objetivo de os alcançar;
- f) Identificação dos aspetos comuns entre blocos;
- g) Criação de estratégias através das quais as matérias serão lecionadas;
- h) Distribuição do tempo disponível, pelas unidades didáticas.

Como referido anteriormente, é importante que o docente priorize princípios e objetivos durante a elaboração do planeamento anual, de modo que estes vão ao encontro

das necessidades dos alunos e favoreça o seu processo de ensino-aprendizagem.

Como tal, uma das primeiras etapas é selecionar a duração das matérias tendo por base as necessidades individuais de cada aluno bem como as suas dificuldades que podem ser observadas aquando da AFI. Esta avaliação permite ao professor fazer uma diferenciação dos alunos relativamente aquela matéria e perceber que contacto o aluno tem com cada modalidade. Posteriormente, o docente estabelece objetivos de forma que os alunos atinjam os seus objetivos quer no final de cada UD quer no final do ano letivo.

Posteriormente, é importante que o professor envolva o aluno no processo de ensino e o responsabilize pela obtenção dos objetivos.

Ao longo da intervenção pedagógica, o professor observa o desempenho individual de cada aluno e percebe a existência de diferentes níveis de qualidade de desempenho motor que são notórios de aluno para aluno. Como tal, é importante que o docente faça uma divisão por níveis de desempenho diferentes, formando grupos homogéneos e heterogéneos de modo a promover um ensino diferenciado e eficaz.

A realização do plano anual para a turma do 8ºA iniciou com um trabalho prévio como a leitura e análise dos documentos acima mencionados, a análise do calendário escolar e do horário da turma, de modo a perceber quais os feriados que iriam coincidir com as aulas de Educação Física ou outras atividades desportivas que constavam no plano anual de atividades do grupo disciplinar de EF. Houve o cuidado de análise dos documentos relativos aos discentes, de modo a perceber na turma a existência de alunos com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), bem como outras informações pertinentes que devem ser tomadas em consideração aquando da elaboração do planeamento anual.

A seleção das Unidades Didáticas a lecionar foi baseada no PNEF e também no documento orientador do Agrupamento de Escolas de Tábua (AET) relativamente ao 8º ano de escolaridade. Posto isto, a divisão das matérias durante o ano letivo baseou-se também no mapa da rotação dos espaços de forma que as modalidades de exterior coincidissem com a rotação exterior e vice-versa e nos equipamentos disponíveis. Relativamente ao mapa de rotação de espaços foi acordado em reunião de departamento a existência de 4 espaços diferentes de rotações com a duração de duas semanas respetivamente, sendo que os professores de EF tinham ao seu dispor o campo desportivo interior que poderia abranger no máximo três turmas em simultâneo, 3 espaços desportivos exteriores e 1 ginásio.

Das matérias selecionadas a turma teve a oportunidade de trabalhar duas modalidades desportivas coletivas (Futebol/Futsal e Basquetebol) e também modalidades

individuais, tais como o Atletismo (corrida de velocidade, salto em altura e salto em comprimento), a Dança (merengue), o Badminton, a Orientação e a Ginástica acrobática e de aparelhos.

No que concerne às modalidades lecionadas unicamente no interior do pavilhão estas foram o Badminton, a Dança, a Ginástica e o salto em altura, enquanto as modalidades de Orientação e salto em comprimento foram exclusivamente lecionadas no exterior. Relativamente ao Futebol/Futsal, Basquetebol e corrida de velocidade, houve intervenção pedagógica em ambos os espaços desportivos (interior e exterior).

A turma do 8ºA tinha aulas de EF às segundas-feiras e quintas-feiras, sendo que na primeira o horário era do meio-dia e dez ao meio-dia e cinquenta e cinco e na segunda o horário era das oito e cinquenta às dez e quinze.

## **1.2 Unidades Didáticas**

Piéron (1992) descreve a “Unidade Didática (UD)” como sendo os períodos nos quais se concentra uma modalidade desportiva específica. Esta concentração na matéria a abordar deve contemplar também as características pessoais à qual se destina, nomeadamente as características próprias da turma. Sendo assim, é importante conhecer os alunos e a as suas qualidades psicomotoras e cognitivas, pois nem todos os alunos se encontram no mesmo nível de desempenho quer a nível motor quer a nível dos conhecimentos.

Nobre (2010) afirma que a unidade didática deverá dar resposta às questões “o que ensinar”, “quando ensinar”, “como ensinar” e “como e quando avaliar”. No sentido desta afirmação, deu-se resposta à questão “o que ensinar”, com a análise do PNEF e dos conteúdos programados a abordar no 8º ano de escolaridade.

Perante as dificuldades sentidas pelos alunos aquando da AFI a cada Unidade Didática, houve uma seleção nos conteúdos, nomeadamente aqueles que os alunos necessitavam para erradicar as dificuldades sentidas e melhorarem o seu desempenho na respetiva matéria. A criação de grupos homogéneos e heterogéneos também fez parte integrante do planeamento da UD, para que todos os alunos tivessem a oportunidade de exercitar os conteúdos programados de acordo com as suas fragilidades. A criação de grupos homogéneos aconteceu quando o nível de desempenho da turma era equitativo e a criação de grupos heterogéneos quando o nível da turma era díspar, ou seja, de forma a realizar um trabalho mais autónomo e em contexto de jogo com os alunos com melhor

desempenho motor e um trabalho mais analítico com os alunos que apresentavam maiores dificuldades.

De forma a dar resposta à questão “quando ensinar”, a introdução dos conteúdos foi realizada respeitando a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Sendo assim, cada UD foi iniciada com os elementos técnico-táticos básicos de cada modalidade, havendo uma crescente complexidade para elementos mais complexos. Os alunos tiveram a oportunidade de exercitar todos os conteúdos bem como consolidá-los.

Quanto à questão “como ensinar”, houve a necessidade de conhecer os alunos quanto ao seu nível de desenvolvimento (psicomotor e cognitivo), de forma que os conteúdos programados fossem ao encontro do seu processo de ensino-aprendizagem. Para além disto, foi importante selecionar os recursos espaciais disponíveis na escola para a prática de cada modalidade, escolhendo sempre o espaço mais apropriado que proporcionasse ao aluno um ensino de qualidade. Relativamente aos recursos materiais, é importante que a escola disponha de material atualizado para oferecer ao aluno um ensino de qualidade, trazendo um maior número de experiências e exercícios variados com material propício a cada modalidade.

De acordo com Mosston e Ashworth (2008) um estilo de ensino é um plano para fornecer informações, garantir oportunidades de prática, e transmitir *feedback*, de modo que haja uma melhor compreensão e aquisição de conceitos, numa determinada área temática por parte dos alunos. Para cada modalidade foram utilizadas várias estratégias e estilos de ensino diferenciados, nomeadamente o estilo de ensino por comando e tarefa, de acordo com o nível de desempenho motor de cada aluno ou grupo de alunos.

No que diz respeito à questão “como e quando avaliar”, o significado da avaliação tem várias definições, dependendo naturalmente do que se entende por conhecimento, por construção e formação do pensamento e ainda da forma como interpretamos o saber. A avaliação depende ainda da conceção de currículo, de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, a avaliação assume ainda significados diferentes consoante aquele que a interpreta e o seu quadro de referência (Nobre, 2021).

A avaliação tem várias funções tais como: AFI, que pode ser aplicada no início de uma nova aprendizagem ou no início de uma UD; Avaliação Formativa, fazendo parte de todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ao longo de todo o ano letivo, constituindo como uma forma de controlo da avaliação, permitindo averiguar a necessidade de reformulações ou ajustes nos objetivos e metas traçadas e a Avaliação Sumativa realizada no final do período ou da UD, de forma a avaliar o desempenho dos

alunos e verificar se os objetivos foram atingidos.

Como forma de conclusão deste ponto, um ensino de qualidade em Educação Física depende, em grande parte, da capacidade de o professor organizar as situações de aprendizagem com vista a que todos os alunos, independentemente das suas características, desenvolvam os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para adotarem e manterem um estilo de vida fisicamente ativo e saudável durante a escolaridade e ao longo da vida (Shape, 2015; Whitehead, 2010).

### **1.3 Plano de Aula**

Segundo Bento (2003), antes de se dar início a uma aula, o professor tem uma ideia de como esta irá correr, ou seja, antes de iniciar a aula o professor esquematiza todas as ideias e os conteúdos a abordar durante a aula, justificando as suas escolhas e decisões que visam o sucesso dos alunos. Estas decisões podem ser relativamente aos objetivos gerais ou específicos ou até mesmo relativamente à extensão de conteúdos programados para essa determinada aula.

Este defende a ideia de uma aula tripartida com diferentes objetivos a atingir durante a aula: a “parte preparatória”, onde o professor apresenta os conteúdos para a aula e realiza uma preleção inicial acerca dos objetivos que este pretende alcançar durante o decorrer da aula, podendo este questionar os alunos para verificar o grau de retenção dos conhecimentos. Esta “parte preparatória” tem também como objetivo realizar exercícios que elevem a predisposição biológica dos alunos para a parte fundamental da aula, aumentando assim a sua frequência cardíaca. A “parte fundamental” da aula destina-se à realização das atividades planeadas para cada UD, com a realização de atividades lúdicas que desenvolvessem nos alunos as questões técnicas e táticas de cada modalidade. Esta “parte fundamental” tinha como objetivo a introdução, a exercitação e a consolidação dos conteúdos programados, onde os alunos eram sempre alvos de *feedback* pedagógico consoante o seu desempenho. No que diz respeito à “parte final” da aula a mesma visava o retorno à calma com a realização de pequenos alongamentos, de forma que os alunos voltassem aos seus níveis de homeostasia. No final da aula realizava-se uma revisão acerca desta e a projeção da próxima com a apresentação dos conteúdos futuros, assim como um balanço acerca do seu comportamento e da sua prestação na aula. O questionamento também fazia parte do final da aula, de modo a perceber aquilo que os alunos retiveram acerca da aula.

Um professor preparado com a realização prévia dos devidos planos de aula, é alguém organizado e preparado para aplicar decisões de ajustamento caso venha a ser necessário. Portanto, o plano de aula é um guia para o professor, podendo o mesmo ser alterado, se necessário.

## **2. Condução do Ensino/Aprendizagem – Realização**

Para que a aprendizagem dos alunos seja uma aprendizagem eficaz, é necessário que o professor tenha em conta diversos fatores de eficácia pedagógica, de forma a favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. São estes fatores a instrução, gestão, clima e disciplina.

O que distingue a eficácia de um processo de intervenção pedagógica é o domínio dos princípios e procedimentos a que cada professor atribui maior importância (Onofre & Carreiro da Costa, 1994).

### **2.1 Dimensão Instrução**

Segundo Aranha (2007), a instrução compreende as intervenções do professor relativamente ao conteúdo de ensino e à forma de realizar a tarefa. Esta dimensão envolve todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do reportório do professor para fornecer informação substantiva.

Portanto, é utilizado durante a instrução: a preleção, devendo esta ser sucinta, focada e significativa, utilizando meios gráficos como forma de diminuir o tempo passado em explicações na aula; o questionamento, como forma de envolver o aluno ativamente na aula e desenvolver neste a capacidade de reflexão, tendo também como objetivo a verificação de assimilação dos conteúdos; o *feedback*, deve ser fornecido de forma diversificada e acompanhar a prática subsequente e, por fim, a demonstração, que deve ser realizada pelo próprio professor ou por um aluno modelo como agente de ensino.

Verifica-se grande importância das TIP (Técnicas de Intervenção Pedagógica) relativamente à dimensão instrução, sendo elas: diminuir o tempo passado em explicações na aula (utilizando meios gráficos, realizando preleções sucintas); acompanhar a prática subsequente ao *feedback* (depois do FB inicial, o professor deve verificar se teve o efeito pretendido para de novo diagnosticar e prescrever o FB necessário); aperfeiçoar o FB pedagógico (procurar utilizá-lo de forma a que este influencie a qualidade do

empenhamento motor e/ou cognitivo do aluno e direcioná-lo para o foco de aprendizagem, utilizando conteúdos mais específicos sob a forma auditivo-visual e dirigido ao aluno); aumentar a diversidade do FB pedagógico positivo (FB positivo – reação do professor ao comportamento do aluno); apoiar/controlar ativamente a prática dos alunos (habilidade de encontrar e aplicar sistemas que proporcionem a supervisão ativa dos alunos); utilizar os alunos como agentes de ensino (delegar algumas funções do professor e um ou mais alunos, alunos utilizados de acordo com os objetivos do professor); garantir a qualidade e a pertinência da informação (no FB, qualidade garantida por: pertinência, redundância, informação) e utilizar o questionamento como método de ensino (objetivos: envolver o aluno ativamente, estimular e desenvolver a capacidade de reflexão e verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos).

A comunicação com os alunos foi sempre de uma forma clara e concisa, permitindo que os mesmos percebessem os conteúdos a abordar e os objetivos propostos em cada UD/aula/exercício. Ao longo da intervenção pedagógica as explicações longas foram diminuindo, dando mais ênfase ao objetivo principal a atingir.

Desde o início do ano letivo que os alunos foram alvos de *feedback* pedagógico, para que os mesmos tirassem o melhor partido dos conteúdos técnicos e táticos de cada modalidade. Aquando da deteção de dificuldades na lecionação de modalidades fora da zona de conforto, foram realizadas pesquisas em livros, artigos e outras fontes fidedignas, de modo a transmitir aos alunos os conhecimentos mais adequados. Em relação ao *feedback*, sempre houve a preocupação de fechar o ciclo de *feedbacks*, ficando sempre a observar o aluno para perceber se houve melhorias ou não na ação desempenhada anteriormente (ação a que este foi alvo de *feedback*).

Uma outra questão que se foi melhorando ao longo do tempo foi a diversidade do *feedback* pedagógico positivo, uma vez que havia a preocupação de controlar a disciplina da turma, a posição enquanto professor era uma posição autoritária em que poucas vezes os alunos “viam o sorriso do docente”. Essa situação foi desvanecendo e os alunos sentiram mais confiança no professor por o sentirem mais presente na aula e por cada ação assevera, serem alvos de um reforço positivo. Este reforço positivo é importante para melhorar a motivação e a autoconfiança dos alunos.

Os métodos mais populares para transmitir informações acerca da meta e da sequência apropriada para a ação são as instruções verbais e a demonstração (Newell, 1981). De acordo com Schmidt (1991), o professor deve suplementar as instruções verbais com a demonstração (modelo), *videotape*, filme ou fotografia da ação a ser

aprendida. É preciso também que o professor dirija a atenção do aluno aos aspetos importantes da “*performance*” que observa. Esse autor indica ainda que se deve alternar curtos períodos de prática com demonstrações, permitindo descanso enquanto nova informação é enfatizada a partir do modelo. A demonstração facilita a instrução, pois dizer simplesmente “faça isso” e em seguida demonstrar, minimiza instruções complexas. Assim, o motivo principal do emprego da demonstração é a transmissão de informações acerca da meta a ser atingida. A demonstração mostra particularidades úteis para a aprendizagem de uma habilidade, reduzindo dessa forma a incerteza sobre como deve ser realizada.

No que diz respeito à utilização dos alunos como agentes de ensino, procurámos utilizar maioritariamente um aluno para fazer a demonstração dos exercícios (utilização de um aluno modelo, nomeadamente aquele aluno com melhores competências para a modalidade a ser lecionada) e também a demonstração do professor (sempre que havia a certeza de que a ação era desempenhada com sucesso, sendo este o guia da ação psicomotora). Houve a preocupação de realizar a instrução e a demonstração em locais estratégicos, onde não comprometia a atenção/concentração dos alunos, nomeadamente voltados para fontes de distração externas (exemplo: aulas de outras turmas).

No início e no final de cada UD/aula era realizada uma reflexão inicial ou final acerca da aula, de forma a envolver o aluno ativamente na aula e desenvolver a capacidade de reflexão e assimilação dos conteúdos transmitidos. Esta reflexão desenvolve nos alunos o seu domínio cognitivo.

## **2.2 Dimensão Gestão**

Siedentop (1983) refere-se a esta dimensão afirmando que “a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interfiram com o trabalho do professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula”.

Para haver uma gestão eficaz da aula e para que os alunos apresentassem um maior índice de empenhamento motor, foram tomados em consideração vários aspetos de forma a contribuir para uma maior aprendizagem dos alunos. Como tal, houve a preocupação de diminuir o tempo de preleção inicial bem como a instrução/demonstração dos exercícios, assim como dispor o material necessário para a aula antes da mesma começar (sempre

que possível), para não gastar tempo na montagem do mesmo. As presenças dos alunos inicialmente eram tiradas no início da aula, mas com o tempo essa questão passou a ser um trabalho pós aula, pois através da observação e da constituição dos grupos conseguíamos verificar o(s) aluno(s) que não estavam presentes na aula. A demonstração dos exercícios era realizada na totalidade, de modo que na transição dos alunos pelas diversas atividades fosse efetuada o mais rápido possível e sem grandes paragens.

Relativamente ao clima da aula tentámos sempre envolver os alunos nas tarefas propostas e manter um clima positivo de modo que favorecesse a ausência de comportamentos desviantes durante a aula. Quando estes comportamentos eram notórios, foi gerido da melhor maneira a forma como erradicá-los, de forma que os restantes alunos da turma não fossem prejudicados com as ações incorretas dos colegas. A punição dos alunos baseou-se em castigos físicos, mandar sentar e não realizar uma parte da aula prática ou recados na caderneta do aluno a informar o encarregado de educação da atitude poupa ética provinda do seu educando.

A gestão do tempo de aula foi sempre uma dimensão muito importante tida em consideração, fazendo cumprir nos alunos o tempo de início da aula (rigoriedade em chegar a horas), sabendo que a escola dispõe de cinco minutos para os alunos se equiparem e dez minutos para os alunos de desequiparem e tomarem o respetivo banho. O tempo gasto em cada exercício foi gerido ao máximo, de modo que os objetivos gerais e específicos para a aula fossem cumpridos e os alunos estivessem em prática num maior tempo de empenhamento motor.

Em suma, todos estes aspetos são importantes ter em consideração para que o professor tenha em conta uma possível desorganização da aula e conseqüentemente aplicação de decisões de ajustamento e, como referido anteriormente, para que os alunos no final da aula apresentem um bom índice de empenhamento motor na aula e um tempo potencial de aprendizagem.

### **2.3 Dimensão Clima**

O desempenho do professor é essencial para determinar se o clima é positivo ou negativo, pois a sua prestação vai afetar o empenho e o comportamento dos alunos nas tarefas. É então de extrema importância que o professor crie um clima positivo na aula, de modo a favorecer a disciplina dos alunos e a evitar comportamentos desviantes.

O professor deve definir logo à partida quais as regras que irão ser implementadas

e que os alunos terão de cumprir, certificando-se de que os alunos as percebem e fazem intenção de as cumprir (Siedentop, 1983). Só assim se pode melhorar o clima relacional entre os vários atores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Desde o início do ano letivo, as regras de conduta da disciplina foram estipuladas e lembradas, de forma que os alunos vissem o professor como um exemplo e respeitassem os colegas da turma de forma correta e equitativa. Desde então, sempre houve uma boa interação entre os alunos e o professor, criando desde logo uma boa relação com os alunos, favorecendo o clima positivo da aula. Os alunos tiveram sempre um professor presente na aula disposto para os ajudar sempre que era solicitado, assim como um professor mais rigoroso sempre que as regras da disciplina não eram cumpridas ou quando surgiam na aula ocasiões de comportamentos desviantes.

No que concerne à motivação dos alunos, houve uma seleção cuidada na escolha dos exercícios lúdico-desportivos, de forma que os alunos se sentissem integrados e motivados intrinsecamente nas tarefas. Em todas as aulas os alunos eram integrados num ambiente de confiança e desafios constantes, pois motivados e inseridos num clima positivo de aula, havia uma maior contribuição para o empenho nas tarefas e para a obtenção dos objetivos, melhorando assim o seu processo de ensino-aprendizagem.

## **2.4 Dimensão Disciplina**

Para além da instrução e clima relacional, também a disciplina constitui uma dimensão do ensino na qual o professor deve tomar determinadas decisões. Nesta dimensão, devem enquadrar-se as medidas que concorrem para a promoção e controlo dos comportamentos dos alunos, atendendo às regras e rotinas instaladas (Onofre, 1995).

Como já referido anteriormente neste documento, desde cedo as regras de conduta da disciplina foram estipuladas e lembradas, de forma que os alunos vissem o professor como um exemplo e respeitassem os colegas da turma de forma correta e equitativa.

A disciplina influencia também a dimensão clima, pois um bom controlo da turma e uma turma disciplinada, faz com que o professor fortaleça uma boa relação com a turma e possibilite um bom clima na sala de aula. Este clima leva também a um crescimento da motivação e do empenho por parte dos alunos, pois uma aula com clima positivo faz com que o empenho geral dos alunos os leve a ter comportamentos disciplinados. Para além destas dimensões, a gestão também pode ser afetada, nomeadamente na má organização da aula, no facto de despender demasiado tempo na instrução/demonstração dos

exercícios ou simplesmente na transição das diferentes atividades. Todas estas questões devem ser tomadas em consideração, pois as más escolhas do professor vão influenciar e afetar negativamente a prestação dos alunos, levando-os a ter comportamentos que colocam em causa o clima da aula e conseqüente disciplina.

### **3. Avaliação**

O significado da avaliação tem várias definições, dependendo naturalmente do que se entende por conhecimento, por construção e formação do pensamento e ainda da forma como interpretamos o saber. A avaliação depende ainda da conceção de currículo, de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, a avaliação assume ainda significados diferentes consoante aquele que a interpreta e o seu quadro de referência (Nobre, 2021).

#### **3.1 Avaliação Formativa Inicial**

A avaliação diagnóstica é aquela que intervém para determinar se um indivíduo possui as capacidades necessárias para empreender uma certa aprendizagem, fornecendo informação sobre posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas. A avaliação diagnóstica pode ter lugar em qualquer momento ou período do ensino, desde que se iniciem novas unidades didáticas ou seja necessário identificar causas de dificuldades reveladas pelos alunos (Nobre, 2021).

Como já referido, foi efetuada no início do ano letivo a Avaliação Diagnóstica – Avaliação Formativas Inicial a todas as modalidades a lecionar ao 8º ano de escolaridade, de forma a verificar o posição em que o aluno se encontra face a novas aprendizagens e verificar o grau de consolidação de aprendizagens anteriores que servem de base a estas. Como tal, foram seleccionadas as matérias que os alunos já tinham tido contacto anteriormente em anos anteriores e matérias novas para estes. Face à diferenciação do nível dos alunos da turma observada na AFI, dividiram-se todas as modalidades pelos diferentes períodos com a duração suficiente para abordar todos os conteúdos e no final da leção os alunos melhorarem o seu processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação era realizada com base no documento das Aprendizagens Essenciais, relativamente ao nível (introdutório ou elementar) onde o aluno se encontrava face a cada modalidade.

Em suma, é importante realizar uma AFI pois esta conduz à reflexão docente acerca das estratégias de ensino adequadas a cada aluno, com vista a aferir a diferenciação pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

### **3.2 Avaliação Formativa**

A avaliação formativa por sua vez, fez parte de todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ao longo de todo o ano letivo, constituindo como uma forma de controlo da avaliação, permitindo averiguar se era necessário reformulações ou ajustes nos objetivos e metas traçadas.

De acordo com Allal (1986), esta avaliação é utilizada na valoração de processo, com o objetivo de permitir que sejam realizados ajustes sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo, manual ou método de ensino.

Segundo o mesmo autor, a avaliação formativa é constituída pelas seguintes etapas: recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos; interpretação dessas informações recolhidas numa perspetiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno e adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

Este parâmetro de avaliação será realizado com base na observação ao longo das aulas de exercitação dos diferentes conteúdos, cabendo ao professor decidir se muda, ou não, a estratégia de ensino, consoante as dificuldades que os alunos apresentem na realização das diferentes tarefas.

No que concerne a esta avaliação, os alunos da turma foram alvos de observação constante durante todas as aulas e, no final destas, realizava-se um balanço final do desempenho dos alunos da turma, as suas fragilidades e as suas melhorias face às aprendizagens e era anotado um nível de progressão do discente face à modalidade a ser trabalhada. Através desta observação e da colocação do aluno num determinado nível de desempenho, foi possível identificar os sucessos e as dificuldades dos alunos durante a UD e utilizar estes dados para indicar ao aluno o nível de desempenho em que se encontrava e até onde este poderia progredir.

A recolha destes dados foi realizada utilizando documentos elaborados pelo Núcleo de Estágio em Educação Física (NEEF), avaliando sempre o aluno nas componentes técnicas e táticas de acordo com a matéria a ser lecionada.

Neste sentido, podemos afirmar que o propósito fundamental da avaliação formativa é o de melhorar e aperfeiçoar o processo que avalia, através de uma ação reguladora entre o processo de ensino e aprendizagem, de forma que o aluno e o sistema de ensino se adaptem mutuamente (Nobre. 2021).

### **3.3 Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa representa a soma de resultados das competências adquiridas numa unidade de ensino. Esta avaliação resulta da interpretação rigorosa de todos os indicadores recolhidos de todo o processo de ensino-aprendizagem, em todos os domínios da avaliação, nomeadamente o psicomotor, sócio afetivo e cognitivo. Assim todas as componentes devem estar discriminadas e na presente avaliação. Como tal, tão importante como avaliar o desempenho psicomotor dos alunos face a cada UD, é também importante avaliar os conhecimentos que o aluno tem acerca da modalidade e aquilo que reteve ao longo das aulas através do *feedback* e da intervenção do professor. A relação socio afetiva com os elementos da turma e a forma como este integra as atividades (individualmente ou em grupo), também é algo que deve entrar nos parâmetros avaliativos.

A avaliação sumativa é entendida normalmente como balanço final, tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem (uma unidade de ensino, parte ou totalidade de um programa) (Nobre, 2021).

A avaliação nesta turma foi realizada no final de cada UD, com a realização de atividades que eram familiares para os alunos, nomeadamente exercícios realizados em aula ou na própria AFI, para aferir a distância de diferenciação a que estes se encontravam face às suas habilidades iniciais e finais. Em relação às Unidades Didáticas coletivas (JDC – Jogos Desportivos Coletivos), foi dado mais destaque ao jogo e aos conteúdos táticos (tomada de decisão) e relativamente às Unidades Didáticas individuais, foi dado maior destaque aos conteúdos técnicos que são requisitos de cada gesto técnico ou habilidade de cada modalidade. A ficha de avaliação sumativa foi realizada pelo NEEF, avaliando sempre o aluno nas componentes técnicas e táticas de acordo com a matéria a ser lecionada.

### **3.4 Parâmetros e Critérios de Avaliação**

Pacheco (2002) afirma que o critério é “uma forma de reunir dados, de julgá-los, de atribuir-lhes um juízo de valor e de comunicá-los, tornando possível que os encarregados de educação e os alunos entendam a avaliação como um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social”. Assim, “avaliar implica compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios explícitos e partilhados, que funcionam como referencial para a emissão dos juízos de valor e para a tomada de decisões” (Alonso, 2002).

Os critérios de avaliação devem ser explicitados de forma a serem assimilados pelo aluno e preferencialmente devem ser construídos com os alunos, de modo a potenciar a autoavaliação. Para este efeito distinguem-se dois tipos de critérios (Alves, 2002): os critérios de realização, que dizem respeito aos atos concretos solicitados ao aluno, ao que devem fazer para concretizar um conjunto de tarefas, sendo normalmente de natureza qualitativa e os critérios de êxito, os quais se referem ao resultado das operações e fixam o limite do aceitável, podendo ser dados de tipo quantitativo.

Os critérios de avaliação aprovados para a disciplina de EF abrange três domínios, sendo eles: o domínio dos conhecimentos; o domínio das atividades físicas e o domínio da aptidão física.

A autoavaliação foi realizada online via *Google Forms* no primeiro e segundo período e presencial na última aula do terceiro período. Esta autoavaliação implicava que o aluno fizesse uma introspeção sobre o seu desempenho ao longo do ano letivo nos diferentes domínios mencionados anteriormente e atribuisse uma nota quantitativa de 1 a 5 valores.

## **4. Intervenção Pedagógica no Ensino Secundário**

A intervenção noutro ciclo de ensino é um dos requisitos para a conclusão do Estágio Pedagógico, bem como para a complementação da prática docente como futuro professor de EF. Como tal, a turma selecionada para realizar intervenção pedagógica noutro ciclo de ensino foi a turma do Curso de Ciências e Tecnologias do 12º ano de escolaridade do AET, sendo uma turma composta por 15 alunos, dos quais 9 do género feminino e 6 do género masculino.

Relativamente à UD de Atletismo, considerámos que os objetivos planeados para

a turma do 12ºA, de acordo com a extensão de conteúdos, foram adequados e cumpridos, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de exercitar e consolidar os conteúdos, durante a lecionação das aulas disponíveis para a prática da respetiva modalidade.

Relativamente à caracterização da turma, conclui-se que é uma turma empenhada e com um bom desenvolvimento motor, mostrando-se ser uma turma com uma forte motivação intrínseca para as tarefas propostas e com um bom aproveitamento escolar. Na modalidade de Atletismo não existem diferenças significativas, mostrando ser uma turma homogénea face a esta modalidade.

O clima da aula e a disciplina dos alunos foi bastante positivo, favorecendo assim a boa condução da aula e o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. A turma é bastante unida, pois independentemente do grau de desempenho de cada um face à modalidade trabalhada, há uma grande inclusão dos alunos da turma.

No que concerne à dimensão gestão, sentiram-se grandes diferenças da lecionação das aulas do terceiro ciclo para o ensino secundário, pois as paragens da aula que são efetuadas, são feitas apenas para a instrução/demonstração dos exercícios e raramente para chamar à atenção ou erradicar comportamentos desviantes provindos de ações incorretas dos alunos. Como tal, todos os objetivos quer gerais quer específicos foram sempre alcançados, havendo sempre tempo no final da aula para fazer uma reflexão acerca da mesma e apresentação dos objetivos para a próxima. Por conseguinte, os alunos da turma do 12ºA durante as aulas lecionadas neste ciclo de ensino tiveram fortes índices de empenhamento motor, logo maior tempo de prática nos exercícios da respetiva modalidade.

## **Área 2 – Organização e Gestão Escolar**

No que concerne ao papel de um diretor de turma, este não passa apenas pelo conhecer e acompanhar a turma ao longo dos 3 períodos, mas também o incumbimento de certas normas e procedimentos que este deve cumprir ao longo do ano letivo.

Ao estagiário é importante compreender a complexidade das escolas e desenvolver competências de compreensão e manipulação das funções e atribuições do cargo de diretor de turma. É importante ainda definir estratégias e instrumentos que possibilite a compreensão das situações educativas e da amplitude atual do trabalho docente.

Um diretor de turma deve conhecer bem os seus alunos, saber o seu potencial e as suas fragilidades e criar estratégias para o seu desenvolvimento quer em contexto escolar

quer fora desta. O diretor de turma deve estar em constante contacto com os encarregados de educação sempre que necessário, para que também haja um trabalho de casa por parte dos pais dos alunos.

Este papel passa também por acompanhar os alunos nas diferentes atividades desenvolvidas na escola ou até nas visitas de estudo estipuladas para os diferentes períodos, pois para além do profissionalismo que deve existir por parte do diretor de turma, é importante que os alunos sintam que este pode e deve ser um ajudante e uma alavanca para o sucesso escolar.

O cargo de assessoria escolhido foi o de diretor de turma, onde houve a oportunidade de acompanhar a turma do 12ºB, dirigida pelo Professor Francisco Martins, sendo que o horário de atendimento se realizava todas as segundas-feiras das 14:05 às 14:50 horas.

Pretende-se com a construção deste relatório final do cargo de assessoria, perceber se os objetivos estipulados no início do ano letivo foram alcançados e se o papel enquanto assessor do diretor de turma foi cumprido.

A realização deste trabalho de assessoria é de extrema importância pois permite-nos a nós futuros profissionais de EF, perceber todo o trabalho que está por detrás de um diretor de turma e quais as tarefas que o mesmo deve cumprir nesse cargo. O facto de termos passado já pela experiência em contexto de estágio e em fase final da formação, permitiu-nos ter a noção da experiência deste cargo que certamente poderemos vir a desempenhar.

Desta forma, tínhamos como objetivo: conhecer um pouco mais acerca do trabalho que um diretor de turma deve ter ao longo do ano com a sua direção de turma; compreender de que forma é feita a ponte entre o diretor de turma e o encarregado de educação sobre assuntos relativos aos alunos e compreender de que forma é feito o acompanhamento individual do aluno.

**Objetivo 1:** conhecer um pouco mais acerca do trabalho que um diretor de turma deve ter ao longo do ano com a sua direção de turma.

**Reflexão:** Em relação a este objetivo, consideramos que o mesmo foi alcançado, uma vez que tivemos a oportunidade de realizar todo o trabalho em conjunto com o diretor de turma e perceber toda a burocracia necessária por detrás deste cargo. O diretor de turma tem de estar em contacto constante com os encarregados de educação e com a escola; presidir reuniões e preparar os documentos para as mesmas; convocar os professores das

restantes disciplinas para a respetiva reunião; organizar os documentos da turma e os processos individuais do aluno; fazer o elo de ligação para passar informação e/ou material e orientar os procedimentos disciplinares dos alunos.

**Objetivo 2:** compreender de que forma é feita a ponte entre o diretor de turma e o encarregado de educação sobre assuntos relativos aos alunos.

**Reflexão:** Relativamente a este objetivo, o mesmo foi alcançado, pois conseguimos perceber como é feito o contacto entre o diretor de turma e o encarregado de educação e como é feito o encontro entre ambos para debaterem assuntos pertinentes acerca do discente. O contacto entre ambos os intervenientes é feito através do email ou contacto telefónico, ou até mesmo o envio de um recado na caderneta a solicitar a presença do encarregado de educação quando necessário. O encontro é realizado num dos gabinetes da sala dos diretores de turma e são debatidos assuntos tais como: tomar conhecimento da situação escolar do aluno; o seu aproveitamento escolar face a todas as disciplinas; o seu comportamento e a assiduidade e a previsão para uma formação futura, nomeadamente o que vai na cabeça do aluno para seguir os seus estudos na faculdade (neste caso por ser uma turma de 12º ano).

**Objetivo 3:** compreender de que forma é feito o acompanhamento individual do aluno.

**Reflexão:** No que concerne a este objetivo, conseguimos compreender como é feito o acompanhamento individual do aluno. Este acompanhamento é uma forma do docente avaliar, de forma individual, o desempenho escolar dos alunos. Com isso, por meio do acompanhamento, dá para oferecer uma metodologia única para cada aluno, de forma a atender aos seus problemas. Com base nos problemas encontrados, o professor pode definir ações mais certas a fim de chegar às metas do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Estas metas têm como objetivo melhorar, como um todo, o rendimento escolar do discente. Por fim, este acompanhamento pode e deve começar a ser introduzido nos planos de aula, pois através das dificuldades encontradas nos alunos, podem ser tomadas estratégias em aula que facilitem o processo de ensino-aprendizagem destes.

Para cumprir com os objetivos propostos para este cargo, é necessário o cumprimento de certas tarefas que são a base de um diretor de turma. Para além de todas as tarefas que foram desempenhadas ao longo do ano, foi importante conhecer todos os

alunos da turma e o seu processo/percurso até então.

Sendo assim, propusemo-nos a: participar em todas as tarefas pertencentes ao cargo sempre em colaboração com o professor assessorado; participar nas reuniões com outros professores ou com os encarregados de educação; participar nas reuniões de conselhos de turma; participar ativamente em todas as atividades a realizar durante o projeto de assessoria; acompanhar os alunos nas diferentes atividades desenvolvidas na escola e nas visitas de estudo estipuladas para os diferentes períodos e consultar a legislação existente para a função de diretor de turma.

De todas estas tarefas de acompanhamento tivemos a oportunidade de participar em todas as tarefas pertencentes ao cargo sempre em colaboração com o professor assessorado, tal como mencionado anteriormente; participar em reuniões com outros professores e com diversos encarregados de educação dos alunos da turma de modo a tomar conhecimento da sua situação escolar; participar ativamente em todas as atividades realizadas durante o projeto de assessoria no horário de atendimento estipulado (organizar documentos, receber encarregados de educação, justificar as faltas dos alunos e anexar as respetivas, escrever sumários e outras atividades burocráticas relativas a este cargo); acompanhar o professor na organização das diferentes atividades escolares e visitas de estudo, pois embora não acompanhasse os alunos nessas atividades (nomeadamente nas visitas de estudo), tivemos a oportunidade de entender como é feita toda essa organização desde as autorizações para as atividades bem como solicitar o transporte para as mesmas. Para desempenhar todo este trabalho, também necessitámos de consultar a legislação existente para que o acompanhamento ao diretor de turma fosse uma tarefa mais eficaz e competente e com base no conhecimento e na legislação presente.

Por fim, consideramos de extrema importância o cargo de diretor de turma, pois é este que faz o elo entre os professores e os encarregados de educação, relativamente ao processo escolar do aluno. Consideramos também que existe muita burocracia por detrás do cargo, que sobrecarrega os professores diretores de turma. Esta ideia é corroborada por Carneiro (2006) e Fitzgerald (2009), que afirmam existir um excesso de burocracia nos cargos de gestão intermédia nas escolas, afetando a prática docente nos restantes domínios.

Em suma, o diretor de turma tem um papel crucial como coordenador de toda a turma, pois contribui para identificar e caracterizar as situações problemáticas da turma e resolver problemas detetados, conhecendo a vida dos alunos e procedendo a uma filosofia de trabalho (Flavinha, Gois e Ferreira, 2012).

### **Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas**

A presente área surge como apresentação dos projetos concebidos e realizados pelo NEEF, destinados à população escolar.

O Projeto Olimpíada Sustentada (POS), tem como objetivo mobilizar os três grandes Valores Olímpicos (Excelência, Respeito e Amizade), os quais se encontram implícitos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, razão pela qual este Projeto integra o Programa de Educação Olímpica do Comité Olímpico de Portugal.

Este projeto foi intitulado como “Crescer a Brincar – Joga com Equidade” (anexo II) e ocorreu no dia 30 de março de 2023 na Escola Secundária de Tábua, com a realização de várias atividades lúdico-desportivas nas quais estava implícito o valor da equidade.

Na atividade participaram as turmas dos 3º e 4º anos do AET, incluindo os alunos da Escola de Midões e da Escola de Mouronho. Para ajudar nas atividades e na distribuição dos grupos houve a colaboração dos alunos do Curso Profissional de Desporto do 11ºPB, onde cada um deles ficou encarregue por uma estação de trabalho e por um respetivo grupo de alunos. À medida que os alunos iam chegando eram recebidos no exterior do pavilhão, aproveitando desde logo para lhes dar as boas-vindas e para separar os alunos por diferentes grupos para posteriormente lhes serem transmitidas as informações do que deveriam realizar em cada jogo/estação.

No interior do pavilhão, estavam montadas 7 atividades lúdico-desportivas, sendo elas: 1- jogo da colher e do ovo; 2- jogo de lançar à baliza; 3- jogo de lançar ao cesto; 4- jogo de rematar à baliza; 5- jogo de equilíbrio e construção da pirâmide; 6- jogo do percurso da floresta e, no exterior do pavilhão, o jogo 7- jogo de atirar com as latas.

Todos os grupos de alunos passavam por todas as estações durante 5 minutos, colocando à prova as suas capacidades motoras básicas (como o andar, lançar, rodar, etc.) e o espírito de equipa e entreaajuda entre os grupos.

No final de cada jogo/estação os alunos ganhavam uma peça de um puzzle (de acordo com o seu ano de escolaridade) e no final levaram o puzzle para a sua escola para montarem e descobrirem o que lá está representado (sistemas do corpo humano – 4º ano e sistema solar – 3º ano).

Esta atividade decorreu de uma forma ordeira e organizada e os alunos mantiveram-se em atividade motora durante as atividades, manifestando um comportamento correto e uma motivação intrínseca para as tarefas. Para além da prática desportiva os alunos realizaram os jogos de forma equitativa em que não houve diferenciação dos mais fortes para os mais fracos

nem de os melhores para os piores. Levaram a lição de que todos somos diferentes de acordo com as nossas competências e dificuldades, mas que no fundo podemos ser iguais e realizar/terminar todas as atividades da mesma forma e com o maior sucesso.

Outra atividade realizada pelo NEEF destinada à população escolar (nomeadamente aos alunos do ensino secundário), foi um torneio de *Remo Indoor* (cartaz em anexo III) na semana de 08 a 12 de maio de 2023 durante as aulas de Educação Física no Pavilhão Desportivo da Escola Secundária de Tábua.

Este torneio teve como publico alvo as turmas do ensino secundário (ensino regular e ensino profissional), onde os alunos participavam e competiam com os alunos do mesmo género e do mesmo escalão (ano de nascimento). No final da primeira fase, foram registados todos os tempos dos alunos e apurados os 4 melhores alunos do género masculino e género feminino dos anos 2004, 2005, 2006 e 2007. Os 4 melhores alunos com melhores tempos, disputaram a final realizada no dia 17 de maio de 2023.

Todos os alunos participantes mostraram forte empenho na realização desta atividade e foi um momento de competitividade saudável entre os alunos, favorecendo as capacidades físicas envolvidas na prática desta modalidade.

#### **Área 4 – Atitude Ético-Profissional**

A ética profissional é uma das dimensões mais importante da profissionalidade docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento da carreira docente, assim como na construção da sua profissionalidade.

De acordo com Caetano & Silva (2009), as dimensões éticas são consideradas importantes no sistema educativo e estão presentes em diversos documentos legislativos, quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas relevantes para o exercício profissional.

O papel ético-profissional do docente deve assentar em diversos compromissos éticos, tais como: a importância das técnicas e dos meios de ensino como mediações do carácter ético entre o professor e o aluno; a atenção que o professor concede às exigências destes; a tensão entre o poder de ensinar e o anseio de aprender; o envolvimento do docente na escola e todo o compromisso social no qual o professor está envolvido (Veiga, 2005).

A ação docente, para além de proporcionar aos alunos conhecimentos, deve ser também direcionada para o desenvolvimento de atitudes ético-morais, essenciais na formação integral dos discentes. Skillen (1997) sublinha que é fundamental que o professor adote uma prática docente que implique os alunos em atividades de cariz moral que visem a prática de valores.

A ação docente do professor não se deve restringir à mera promoção das capacidades cognitivas dos alunos, mas promover também o saber ser, que ascende a uma ordem ética. Freire (1996) é de opinião que o compromisso do professor consigo mesmo é uma exigência da tarefa de ensinar e que a postura do professor, quando mobiliza as suas capacidades colocando-as ao serviço do ensino, é uma postura ética.

A este propósito, Seça (2003, p. 17) considera que o domínio da ética se afigura como essencial “quer para a construção da identidade e da autonomia profissional, quer para um mais eficaz e correto desempenho da profissão.”

Para Reis (2003, p. 95), “a docência é uma ocupação de inquestionável alcance ético: ser professor é ser educador.” Ao termos a nosso cargo a formação da pessoa do aluno, estamos a desempenhar, por um lado, uma função humanizadora, por outro, uma função socializadora, contribuindo para que a dimensão ética esteja presente na ação docente. Educar para os valores, para uma formação axiológica e para a ética, é uma

trilogia que jamais poderá ser esquecida quer pelo professor, no exercício da sua práxis docente, quer pela escola.

O domínio da ética afigura-se, assim, crucial, para o desenvolvimento pessoal e profissional e para um mais eficaz desempenho da profissão docente.

Todo este processo de Estágio Pedagógico foi desenvolvido sobre uma base contínua de raciocínio e análise crítica de forma a melhorar a prática docente e, posteriormente, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer do EP, tivemos a oportunidade de frequentar uma série de ações de formação, tais como (certificados em anexo IV):

- “*Let’s Talk About* (A Importância da Psicologia no Alto Rendimento) – 17/11/2021;
- II Ação de Formação “Estafeta do Conhecimento” em parceria com a Federação Portuguesa de Atletismo (26 e 27/11/2021);
- “*Ética Summit*” (30/09 a 02/10 de 2022);
- Sessão de Formação – “Metodologia de Aprendizagem por Projeto para a Sociedade e sua articulação com o Projeto Olimpíada Sustentada: a equidade não tem género” – (11/11/2022) – abordando os seguintes temas: 1- Educação para o desenvolvimento da sustentabilidade; 2- Educação Física para o desenvolvimento da sustentabilidade; 3- Metodologias Ativas de Aprendizagem e 4- Aprendizagem por projeto para a Sociedade;
- Sessão de Formação – “A Avaliação ao Serviço da Aprendizagem” – (18/11/2022) – sendo o principal foco o tema da avaliação;
- “12º Congresso Nacional de Educação Física” – 29 e 30 de outubro de 2022;
- Palestra Psicologia “Projeto PUNTE” (25/11/2022);
- Palestra Psicologia “Aprendizagem Cooperativa” (02/12/2022);
- XIII *Meeting* Internacional de Treinadores de Futebol (16/12/2022);
- 3.º Ciclo de *Webinars* Escola Virtual – “A Arte de ser um Professor Extraordinário”;
- “O Impacto das Novas Tecnologias no Desenvolvimento da Criança” - 23 de Janeiro de 2023;
- “XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa” – 26, 27 e 28 de Janeiro de 2023 – com a participação de vários professores de diferentes países de língua portuguesa, das vastas áreas

do desporto, que nos deram o seu testemunho acerca dos diversos temas que fizeram parte do programa deste congresso e à apresentação do POS (Projeto Olímpíada Sustentável), moderado pela professora Elsa Silva. Este projeto é uma iniciativa da FCDEF e do MEEFEBS em colaboração com o Comité Olímpico de Portugal;

- Pesquisas em Bases Bibliográficas – 17/03/2023 – com parte teórica e prática de apresentação das principais bases de dados bem como o acesso a estas;
- “Programa Educação Olímpica” – 24/03/2023 - um programa educativo que pretende promover o Olimpismo, os Jogos Olímpicos, o gosto pela prática desportiva e os hábitos de vida saudável, através dos Valores Olímpicos: Excelência, Amizade e Respeito;
- Normas de Referências Bibliográficas – 14/04/2023 – com vista a apresentar as diferentes normas de referências bibliográficas que existem e que podem ser usadas para referenciar os nossos trabalhos.
- “XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF)” – 28/04/2023 e 05/04/2023 – onde todos os alunos estagiários das diferentes escolas protocoladas com a faculdade, apresentaram os seus trabalhos da componente investigativa do Relatório de Estágio, sendo temas bastante pertinentes para a prática docente enquanto futuros professores de Educação Física.
- Promoção da Educação Olímpica através da implementação do projeto “Olimpíada Sustentada – a equidade não tem género” (02/05/2023);
- Ação de Formação “Mentores Brilhantes” – 23/05/2023.

## CAPÍTULO 3 – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

### O *FEEDBACK* AUTOCONTROLADO E O PRAZER/INTERESSE NA AQUISIÇÃO DE HABILIDADES MOTORAS

#### *SELF-CONTROLLED FEEDBACK IN THE ACQUISITION OF MOTOR SKILLS*

**Jorge Fernando Figueiredo de Oliveira**  
**Miguel Ângelo Sousa Fachada Domingues Coelho**  
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
Universidade de Coimbra  
Coimbra, Portugal

**Resumo:** O *feedback* autocontrolado, concede ao aluno a oportunidade de escolha autónoma, quanto ao desejo de receber FB (*feedback*) acerca do resultado de uma determinada tarefa (Magill & Anderson, 2007). O objetivo deste estudo consiste em verificar se o *feedback* autocontrolado traz benefícios para a aprendizagem e para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A amostra é constituída por 46 alunos (24 rapazes e 22 raparigas) de duas turmas de 8º ano e uma turma de 9º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos de idade ( $M = 14$ ;  $DP = 0,36$ ). Os participantes foram divididos em dois grupos e realizaram uma tarefa que requeria uma habilidade motora simples, onde um dos grupo tinha oportunidade de solicitar FB e o outro não tinha liberdade para solicitar FB. Os resultados apontam para melhorias na aprendizagem em ambos os grupos, porém, os alunos com liberdade para solicitar FB (grupo autocontrolado), apresentou resultados mais eficazes.

**Palavras-chave:** Educação Física, *Feedback* Autocontrolado, Prazer/Interesse.

**Abstract:** *Self-controlled feedback grants the student the opportunity of autonomous choice regarding the desire to receive FB (feedback) about the outcome of a given task (Magill & Anderson, 2007). The aim of this study is to verify whether self-controlled feedback brings benefits to learning and to the development of the students' teaching-learning process. The sample consists of 46 students (24 boys and 22 girls) from two 8th grade classes and one 9th grade class, aged between 13 and 16 years old ( $M = 14$ ;  $SD = 0,36$ ). Participants were divided into two groups and performed a task that required a simple motor skill, where one group had the opportunity to request FB and the other was not free to request FB. The results point to improvements in learning in both groups, however, students with freedom to request FB (self-controlled group), showed more effective results.*

**Keywords:** *Physical Educatio, Self-Controlled Feedback, Pleasure/Interest.*

## 1. Introdução

O presente estudo tem como tema “O *feedback* autocontrolado e o prazer/interesse na aquisição de habilidades motoras”.

O tema deste estudo surgiu no decorrer do Estágio Pedagógico, com o objetivo de verificar se o *feedback* autocontrolado traz benefícios para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Possibilitar ao aluno um papel ativo no próprio processo de aprendizagem, como dar-lhe a oportunidade de contextos de maior autonomia, poderá beneficiar a sua aprendizagem, uma vez que tal contexto diminui a influência externa no processo de aprendizagem e fornece ao aluno a responsabilidade de organizar as informações que considera relevantes para aprender determinado conteúdo (Fiorella; Mayer, 2013, 2014; Ryan; Deci, 2000).

Para a realização deste estudo utilizaram-se os alunos de três turmas do 3º ciclo do ensino regular. Pretende-se com este estudo perceber se o *feedback* autocontrolado traz benefícios na aprendizagem de uma habilidade motora bem como aferir os seus níveis de prazer/interesse na realização da respetiva atividade/tarefa. Esta variável é utilizada por ser uma das dimensões da motivação, sendo esta uma das hipóteses explicativas do ganho na aprendizagem do uso de *feedback* autocontrolado.

## 2. Revisão da Literatura

A Educação Física é uma disciplina onde se pressupõe que haja aprendizagem (modificação de comportamento). Esta aprendizagem depende de vários fatores, tais como: repetição (não há aprendizagem sem repetição/exercitação); motivação (mobilização da vontade do empenho intrinsecamente motivado); aprendizagem do professor e fornecimento do desempenho (*feedback*) (Silverman & Ennis, 2003).

Toda a informação relativa ao movimento produzido, que o indivíduo recebe durante ou depois do mesmo, é chamado de *feedback* (Mendes, Godinho & Chiviawsky, 1997).

Inicialmente existia uma visão tradicional que defendia que o *feedback* (conhecimento de resultados) deveria ser fornecido de forma imediata, precisa e em frequência de 100%.

No entanto, foi a partir de Salmoni, Schmidt e Walter (1984), que se verificou uma mudança nessa visão.

Estudos iniciais apresentaram resultados que indicaram efeitos positivos do *feedback* autocontrolado (Janelle; Singer, 1995; Janelle *et al.*, 1997; Chiviawsky; Wulf, 2002; Batista, 2018).

O *feedback* autocontrolado concede ao aluno a oportunidade de escolha autónoma, quanto ao desejo de receber FB acerca do resultado de uma determinada tarefa (Magill & Anderson, 2007).

Nesta linha de pensamento, tem-se desenvolvido estudos em que os alunos têm oportunidade de escolher quando pretendem receber FB.

Fornecer ao aluno maior autonomia no contexto de prática, controlo sobre o recebimento de FB, que associado à percepção de competência, pode aumentar a motivação intrínseca (Chiviawsky, 2014; Grand *et al.*, 2015). Do mesmo modo, sugere-se que o FB autocontrolado também leve a um processamento diferenciado de informações devido a mecanismos de deteção e correção de erros e uso de estratégias cognitivas (Carter; Patterson, 2012; Chiviawsky; Wulf, 2005; Grand *et al.*, 2015; Janelle; Kim; Singer, 1995).

O *feedback* autocontrolado adequa-se às necessidades do aluno (Chiviawsky; Wulf, 2002).

Possibilitar ao aluno um papel ativo no próprio processo de aprendizagem, como dar-lhe a oportunidade de contextos de maior autonomia, poderá beneficiar a sua

aprendizagem, uma vez que tal contexto diminui a influência externa no processo de aprendizagem e fornece ao aluno a responsabilidade de organizar as informações que considera relevantes para aprender determinado conteúdo (Fiorella; Mayer, 2013, 2014; Ryan; Deci, 2000).

O FB pode afetar a aprendizagem motora ao desempenhar diferentes funções. A primeira delas implica em orientar o aluno em direção à meta, ou seja, quando o aluno executa um movimento, o FB lhe informa se o seu resultado foi próximo, ou não, da meta (Schmidt, 1975). Essa informação dará base para manter o movimento ou alterá-lo nas próximas execuções. Ao receber essa informação e comparar com a informação intrínseca, forma-se uma representação interna que se fortalece a cada execução próxima à meta (Adams, 1971). Uma outra função do FB é a motivacional, isto é, o FB tem o papel de manter o aluno ativo ao executar a tarefa e, por consequência, direcionar a atenção em prol de atingir os objetivos dentro do processo de aprendizagem (Adams, 1987).

No que concerne ao aumento da motivação, a hipótese motivacional está embasada, principalmente nas proposições da teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000), como a percepção de autonomia e a percepção de competência. Na condição autocontrolada, fornecer ao aluno controlo sobre algum aspeto da prática pode aumentar a motivação. No entanto, isso dá-se a partir da percepção de autonomia do aluno em junção aquando se sente competente em realizar a tarefa (Ste-Marie *et al.*, 2013).

Controlar algum aspeto da prática, como o *feedback*, pode aumentar o processamento de informações devido à ocorrência de tomadas de decisão adicionais ao longo do processo de aprendizagem. A possibilidade de decidir se necessita de FB baseada no sucesso da tentativa ou na correção através da percepção via *feedback* intrínseco pode afetar a aprendizagem motora por apresentar um maior esforço cognitivo que está relacionado ao trabalho mental envolvido na capacidade de estimar o erro (Carter; Ste-Marie, 2016; Chiviacowsky; Wulf, 2005) e na tomada de decisão (Patterson; Carter, 2010; Patterson; Carter; Sanli, 2011).

De facto, os alunos dotados de liberdade de escolha têm demonstrado resultados superiores, em vários domínios, no desempenho e na aprendizagem (Cordova & Lepper, 1996; Hackman & Oldham, 1976; Tafarodi, Milne, & Smith, 1999).

Especificamente, considera-se que o grau em que um indivíduo acredita na sua eficácia afeta a qualidade de seus processos cognitivos, afetivos e decisórios, impactando a sua motivação e intenção de persistir em direção aos objetivos planeados (Bandura, 2012).

Tem sido sugerido que a percepção de autocontrole melhora a aprendizagem, porque leva a um envolvimento mais ativo do aluno no processo de aprendizagem, que se supõe promover um processamento mais profundo de informações relevantes (McCombs, 1989; Watkins, 1984). Dar ao aluno o controle sobre o regime de prática também pode ser mais motivador (Bandura, 1993; Boekaerts, 1996), encorajar o uso de estratégias de autorregulação (Kirschenbaum, 1984) e fazer com que os alunos assumam o controle da sua própria aprendizagem (Ferrari, 1996).

Pesquisas anteriores relataram que quando os alunos têm mais autonomia, eles ficam mais motivados e mais ativamente motivados na aprendizagem, levando a uma melhor retenção de habilidades (Wulf, 2007).

O FB autocontrolado é um tipo de *feedback* extrínseco que pode ser fornecido aos alunos e contém informações sobre o resultado da execução de uma habilidade (Magill & Anderson, 2007). Os alunos podem determinar quando receber FB durante a prática, solicitando essas informações de acordo com as suas próprias necessidades, em vez de recebê-las em algum cronograma definido extrinsecamente.

Foi proposto que, os alunos com controle sobre FB conseguem maior processamento de informações (Chiviakowsky & Wulf, 2005; Figueiredo *et al.*, 2018; Grand *et al.*, 2015). Isso provavelmente deve-se à necessidade constante dos alunos de avaliar o seu próprio desempenho para determinar quando solicitar FB. Este processo de avaliação constante, parece fortalecer tanto a representação mental da habilidade na memória do aluno quanto o uso do *feedback* intrínseco pelo mesmo (Carter, Carlsen & Ste-Marie, 2014; Chiviakowsky & Wulf, 2005).

O FB autocontrolado permite que os alunos individualizem as solicitações de FB de acordo com as suas próprias necessidades ao longo do processo de aprendizagem (Carter & Ste-Marie, 2017; Chiviakowsky & Wulf, 2002, 2005).

Permitir que os alunos decidam quando receber *feedback*, preenche a necessidade psicológica de autonomia do aluno (Brydges, Carnahan, Rose e Dubrowski, 2010; Brydges, Carnahan, Safir e Dubrowski, 2009; Hartman, 2007; Wulf e Toole, 1999), aumenta os sentimentos de autoeficácia do aluno (Andrieux, Danna, & Thon, 2012; Bund & Wiemeyer, 2004) e aumenta a motivação do aluno para a tarefa (Chiviakowsky & Wulf, 2002; Chiviakowsky, de Medeiros, *et al.*, 2008) e, em última análise, leva a uma aquisição aprimorada de habilidades motoras.

Pesquisas anteriores sugeriram que a prática autocontrolada leva a um maior envolvimento nos processos cognitivos que, por sua vez, aumentam a aquisição de

habilidades motoras. Especificamente, tem sido argumentado que as condições de prática autocontrolada levam a um processamento de informações mais profundo (Janelle, Barba, Frehlich, Tennant e Cauraugh, 1997; Janelle, Kim e Singer, 1995; Wulf, Raupach e Pfeiffer, 2005), maior capacidade de identificar erros de desempenho (Carter & Ste-Marie, 2017a; Carter *et al.*, 2014; Chiviawowsky & Wulf, 2005), maior tempo de preparação (Post, Fairbrother, Barros, & Kulpa, 2014), maior processamento de *feedback* (Grand *et al.*, 2015) e maior recordação de tarefas (Post, Aiken, Laughlin, & Fairbrother, 2016; Post, Fairbrother, & Barros, 2011), que contribuem para uma aprendizagem superior.

No que concerne à motivação intrínseca dos indivíduos, tem sido tipicamente avaliada a partir da observação da persistência dos seus comportamentos em atividades de livre escolha realizadas após a remoção de constrangimentos ou prêmios a elas associados. No entanto, esta não é a única forma utilizada para avaliar a motivação intrínseca dos indivíduos relativamente a uma determinada atividade, já que, em muitos dos estudos realizados, essa avaliação tem sido processada a partir do recurso a questionários nos quais os indivíduos indicam as suas sensações, fundamentalmente, de prazer, interesse e de competência associadas às tarefas em questão (Fonseca & Brito, 2001).

Segundo Morris e Choi (1993), o questionário mais utilizado pelos investigadores para avaliar a motivação intrínseca dos indivíduos em relação a uma determinada atividade é o *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI), desenvolvido inicialmente por Ryan (1982) e posteriormente aperfeiçoado, entre outros, por McAuley e colaboradores (McAuley, Duncan & Tammen, 1989; McAuley, Wraith & Duncan, 1991).

O IMI é um instrumento que permite avaliar a intensidade da motivação intrínseca dos indivíduos relativamente a uma qualquer atividade.

Este instrumento é constituído por quatro subescalas: Prazer/Interesse, Competência, Esforço/ Importância e Pressão/Tensão; enquanto as três primeiras se referem a facetas positivas da motivação intrínseca, a última reflete uma faceta negativa.

Importante referir que, atendendo a que existem na literatura internacional versões do IMI com diferente número total de itens, a versão que deu origem ao IMIp foi a constituída por 18 itens, distribuídos por quatro subescalas (Prazer/Interesse: 5 itens, e.g., “gosto bastante da (atividade praticada)”); Competência: 4 itens, “sou bastante bom na (atividade praticada)”); Esforço/Importância: 5 itens, “empenho-me bastante na (atividade praticada)”); e Tensão/Pressão: 4 itens, “sinto-me pressionado enquanto faço a (atividade

praticada”) e respondidos numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos (de 1= discordo totalmente a 5= concordo totalmente).

A subescala de prazer/interesse do IMI, capta especificamente a motivação intrínseca (Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994). A motivação intrínseca é sugerida como um fator determinante da aprendizagem motora do ponto de vista motivacional (Wulf & Lewthwaite, 2016).

Segundo Batista (2018), o FB autocontrolado tem os seus benefícios explicados a partir do aumento da motivação e o aumento do processamento de informações. Além destas, há também a hipótese de adequação às necessidades individuais do aluno. Na atualidade, destaca-se o número de estudos produzidos sobre o FB autocontrolado, que permite ao aluno controlar o recebimento de conhecimento de resultados.

### **3. Metodologia**

#### **Objetivo do Estudo:**

Alunos com características semelhantes, perante circunstâncias semelhantes, têm resultados diferentes se forem submetidos a um processo de FB autocontrolado e outros não?

#### **Hipóteses de Estudo:**

H0= os resultados obtidos por ambos os grupos são semelhantes (os alunos sujeitos à autonomia do FB têm resultados iguais aos alunos que não tiveram autonomia do FB)?

H1= os resultados obtidos por ambos os grupos são diferentes (há diferenças entre os alunos que têm autonomia do FB dos alunos que não têm autonomia do FB)?

H2= os resultados obtidos com este teste, não varia de acordo com diferentes índices de prazer/interesse?

H3= os participantes de ambos os grupos escolhem as repetições após boas ou más tentativas?

## **Amostra**

Para a realização deste estudo, a amostra (aleatória e por conveniência) foi constituída por 46 alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola Secundária de Tábua, de três turmas diferentes (8ºA; 8ºB e 9ºC), sendo que 24 pertencem ao sexo masculino (52,2%) e 22 ao sexo feminino (47,8%). A média das idades é de 14 anos, sendo a idade mínima 13 anos e a idade máxima 16 anos (15 alunos – 13 anos; 18 alunos – 14 anos; 11 alunos – 15 anos e 2 alunos – 16 anos).

Todos os alunos que participaram neste estudo são destros, não tinham experiência anterior com a tarefa experimental e não estavam cientes do propósito específico do estudo. Os participantes entregaram a autorização com o consentimento do encarregado de educação para participarem no estudo, sendo aprovada a sua participação.

## **Procedimentos**

O *design* deste estudo replica os usados por Vieira (2012) e Batista (2018). Inicialmente, foi entregue a todos os participantes um termo de consentimento com o propósito do estudo (anexo V), para que fosse entregue aos seus encarregados de educação de forma a serem autorizados a participar na tarefa. Posteriormente, foi solicitado aos alunos o termo de consentimento para se dar início ao respetivo estudo.

A tarefa utilizada foi o lançamento de um dardo de salão em deslocamento pósterio-anterior com o braço estendido e supinado em direção a um alvo que estava fixado no chão. A escolha desta tarefa deu-se ao facto de ser uma habilidade/movimento bastante simples e acessível a todos do ponto de vista técnico.

Para isso, foram utilizados cinco dardos de salão, com 0,03Kg de massa e aproximadamente 16cm de comprimento. O alvo era uma fita adesiva de 1cm de comprimento por 150cm de largura, posicionada sobre um bloco de esferovite isolado com película “filme estirável”, distante a 2m da posição de lançamento na fase de aquisição e retenção e, distante a 3m na fase de transferência. O lançamento do dardo foi realizado com a mão não dominante, identificada por auto declaração do participante. Para a medição da distância entre o local onde o dardo caiu e o alvo, utilizou-se o medidor laser Bosch DLE 70 Professional *Line Lase* com uma amplitude de medição entre 0,05m e 70m e com uma precisão de 0,00015m. No entanto, para medidas inferiores a 0,05m, este medidor não computava a distância, pelo que foi utilizada uma régua “*Maped*

*Essential*” de 40cm, com 0,0432 Kg de peso, 5,5 cm de largura e 0,31 cm de profundidade, para medidas entre 0,5m e 1m.

Para oclusão visual utilizaram-se óculos de natação adaptados para que o lançamento do dardo fosse realizado de forma oculta.

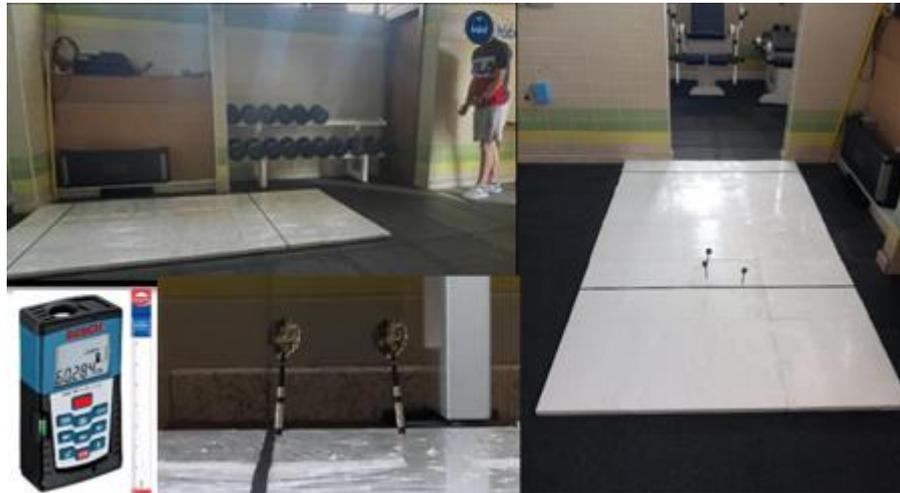


Figura 1 Inventário do material para o estudo

Os participantes foram selecionados aleatoriamente por grupos do mesmo sexo (agregados aleatoriamente em pares) e realizou-se a demonstração da tarefa aos grupos de alunos. O dardo foi posicionado na palma da mão do participante (que foi posicionado atrás da linha de lançamento demarcada no chão com uma fita adesiva) de forma a realizar um deslocamento pósterio-anterior do braço, na forma de balanço, com vista a atingir o alvo (fita).

Cada grupo de aluno foi aleatoriamente designado de Grupo de Controlo - GC (alunos que não tinham liberdade de solicitar *feedback*) e Grupo Experimental - GE (alunos que tinham liberdade de solicitar *feedback*).

Foram efetuados 5 blocos de 5 lançamentos cada aluno (total de 25 lançamentos) na fase de aquisição e 2 blocos de 5 lançamentos (total de 10 lançamentos) nas fases de retenção e transferência de forma a medir a aprendizagem e considerando a replicação dos estudos de Vieira (2012) e Batista (2018). Após cada bloco é medida a distância do local onde caíram os dardos ao alvo e posteriormente são enumerados na folha de registo (anexo VI) pela ordem de 1º a 5º, onde 1º é o seu melhor resultado e 5º o seu pior resultado. Após cada bloco de lançamentos os alunos do GE foram informados de que poderiam escolher duas das suas tentativas para receber o respetivo *feedback*, enquanto o

GC iria receber *feedback* das repetições correspondentes à ordem pedida pelo aluno do GE. Este *feedback* consistia em fornecer ao aluno a distância a que ficou do alvo (“você ficou a “X” cm antes ou depois do alvo”) ou se este acertou no alvo (“você acertou no alvo”). Cada dardo que acertava no alvo, tem o valor de 0 e é o 1º classificado. Na fase de aquisição e retenção, cada vez que o dardo caia fora da zona do alvo foi atribuído o pior resultado nesse bloco. Na fase de transferência, foi contabilizado o valor real do lançamento.

Durante a fase de aquisição e após os 2 primeiros blocos, os alunos respondiam a um questionário de estratégia adaptado de Chiviacowsky e Wulf (2002) para verificar as estratégias declaradas de solicitação de *feedback* pelos participantes do GE e de que tentativas o GC gostaria de ter recebido FB. (anexo VII). No final dos 5 blocos, toda a amostra respondeu ao IMIP (Inventário de Motivação Intrínseca).

Nenhum *feedback* foi fornecido aos participantes de ambos os grupos nas fases de retenção e transferência.

A organização dos dados, bem como as análises, foram realizadas através da análise de conteúdo, do *software Excel* e *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 28.0.

No programa SPSS foram usados os testes paramétricos, o teste “T” para amostras independentes para estudo de resultados entre grupos e teste de amostras repetidas. Para todos os testes foi usado o índice de significância estatística de “ $p \leq 0,05$ ”.

O estudo teve uma duração de três semanas, uma para a recolha de dados da fase de aquisição, uma para a recolha de dados da fases de retenção e uma para a fase de transferência.

#### 4. Resultados

*Tabela 2 Estatística Descritiva - Resultados*

Fases (3)	Blocos (5)	Grupo	Desvio	Grupo	Desvio
		Experimental (GE) (média de cada bloco de tentativas)	Padrão	de Controlo (GC)	Padrão
Aquisição	1	34,07	17,08	40,79	20,81
	2	30,95	16,13	31,71	16,94
	3	32,75	22,97	37,73	23,87

	4	29,92	17,21	30,17	18,18
	5	30,87	16,33	26,46	16,24
<b>Média</b>		31,71	12,64	33,37	13,32
<b>Retenção</b>	1	27,81	15,50	31,27	16,72
	2	31,73	22,44	34,82	16,95
<b>Média</b>		29,77	17,51	33,04	15,14
<b>Transferência</b>	1	61,07	32,93	62,23	28,57
	2	57,17	57,17	62,96	30,54
<b>Média</b>		59,12	30,10	62,59	27,99

Tabela 3 Estatística Inferencial - Resultados

<b>Fases (3)</b>	<b>Blocos (5)</b>	<b>Levene Test (igualdade de variâncias – pressuposto para usar testes paramétricos)</b>	<b>Índice de significância estatística <math>p</math> (teste t para amostras independentes)</b>	<b>Tamanho do efeito (magnitude das diferenças) Cálculo do efeito, <math>d</math> de Cohen</b>
<b>Aquisição</b>	1	.76	.23	.35
	2	.97	.87	.04
	3	.97	.47	.21
	4	.71	.96	.01
	5	.97	.36	.27
<b>Média</b>		.89	.66	.13
<b>Retenção</b>	1	.89	.47	.21
	2	.55	.60	.15
<b>Média</b>		.78	.50	.20
<b>Transferência</b>	1	.38	.89	.03
	2	.94	.51	.19
<b>Média</b>		.76	.68	.12

Relativamente ao bloco 1 na fase de aquisição, verifica-se que o Grupo Experimental (GE) em média, os dardos estiveram a  $34,07 \pm 17,08$  cm do alvo, ao contrário do Grupo de Controlo (GC) que em média, os dardos estiveram a  $40,79 \pm 20,81$  cm do alvo.

No bloco 2, o GE colocou os dardos a  $30,95 \pm 16,13$  cm do alvo ao passo  $31,71 \pm 16,94$  cm do GC.

No bloco 3, o GE continuou a ter melhores resultados nos lançamentos,  $32,75 \pm 22,97$  cm do alvo ao invés do GC que registou uma média de  $37,7323,87$  cm do alvo.

No que concerne ao bloco 4, o GE obteve melhores resultados,  $29,92 \pm 17,21$  cm

do alvo em contraste com o GC que registou uma média de  $30,17 \pm 18,18$  cm neste bloco.

Acerca do último bloco (5), contrariamente aos blocos anteriores, verificou-se que o GC obteve melhores resultados (esteve mais próximo do alvo) com uma média de  $30,87 \pm 16,33$  cm e o GE com uma média de  $26,46 \pm 16,24$  cm do alvo.

Sintetizando, na fase de aquisição, os participantes do GE obtiveram na generalidade melhores resultados em 4/5 blocos, tendo sido apenas no bloco 5 que foi obtido um melhor resultado por parte dos participantes do GC. A média total dos 5 blocos na fase de aquisição do GE é de  $31,71 \pm 12,64$  cm sendo a do GC  $33,37 \pm 13,32$  cm. Onde se verifica uma tendência para que o desvio-padrão no GE seja menor que o do GC.

Relativamente ao bloco 1 e bloco 2 da fase de retenção, verifica-se que o GE obteve melhores resultados em ambos os blocos (bloco 1-  $27,81 \pm 15,50$  cm e bloco 2-  $31,73 \pm 22,44$  cm) ao contrário do GC (bloco 1-  $31,27 \pm 16,72$  cm e bloco 2-  $34,82 \pm 16,95$  cm). A média total dos 2 blocos na fase de retenção do GE é de  $29,77 \pm 17,51$  cm sendo a do GC  $33,04 \pm 15,14$  cm.

No que concerne aos blocos 1 e 2 da fase de transferência, o GE também obteve melhores resultados em ambos os blocos (bloco 1-  $61,07 \pm 32,93$  cm e bloco 2-  $57,17 \pm 57,17$  cm) ao invés do GC (bloco 1-  $62,23 \pm 28,57$  cm e bloco 2-  $62,96 \pm 30,54$  cm). A média total dos 2 blocos na fase de transferência do GE é de  $59,12 \pm 30,10$  cm sendo a do GC  $62,59 \pm 27,99$  cm.

Aquando da aplicação do teste de *Levene* foi possível analisar que a variância entre grupos não é possível rejeitar a hipótese nula, ou seja, os valores de *p* são superiores a 0,05.

Analisando o índice de significância estatística – teste t para amostras independentes da tabela 3, indicam que a inferência para a população é realizada com erro, ou seja, não existe significância estatística.

Relativamente às diferenças, de acordo com o *d* de *Cohen*, estas são muito baixas e baixas, ou seja, apesar destas serem diferentes, não são de grande dimensão a nível estatístico.

Tabela 4 Significado estatístico das diferenças entre as diferentes fases

Fases	Aquisição	Retenção	Transferência
Aquisição		.62 (.07)	.001 (.97)
Retenção			.001 (1,2)

No que concerne à significância entre fases, verifica-se significância estatística entre as fases de aquisição e transferência e entre a fase de retenção e transferência 0,001, sendo o *d* de *Cohen* fixado em 0,97 e 1,2 respetivamente.

*Tabela 5 Diferenças entre o último bloco da fase de aquisição e retenção*

	<b>Grupo Experimental (GE) (média de cada bloco de tentativas)</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Grupo de Controlo (GC)</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Levene Test (igualdade de variâncias – pressuposto para usar testes paramétricos)</b>	<b>Índice de significância estatística</b>	<b>Tamanho do efeito (magnitude das diferenças)</b>
<b>Média da diferença</b>	-.85	12,8	-8,3	19,7	.12	.13	.45
	-25,4	27,06	-28,1	21,1	.27	.70	.11

De forma a verificar se existiu diferenças de aprendizagem, foi comparado o último bloco da fase de aquisição e o último bloco da fase de retenção, onde se verificou melhores resultados no GE, onde não podemos rejeitar a hipótese nula, contudo em oposição às comparações realizadas acima, a magnitude das diferenças são grandes (0,45), sendo verificada possivelmente pelo número da amostra.

Quando comparado o último bloco da fase de retenção e o último da fase de transferência, às semelhança do analisado no ponto acima, o GE apresentou um erro menor, onde a magnitude das diferenças é baixa.

*Tabela 6 Dimensões da motivação dos diferentes grupos - Resultados*

<b>Estudo da Dimensão Prazer/Interesse</b>		
<b>Dimensões da Motivação (médias e desvio padrão-dp)</b>	<b>Grupo Experimental</b>	<b>Grupo de Controlo</b>
<b>Motivação Global</b>		
<b>Média (dp)</b>	3,25 (0,30)	3,44 (0,38)

<i>p</i>	.06	
<b>Tamanho (<i>d</i>)</b>	.57 (médio)	
<b>Prazer/interesse</b>		
<b>Média (dp)</b>	3,87 (0,79)	4,16 (0,67)
<i>p</i>	.19	
<b>Tamanho (<i>d</i>)</b>	.39 (baixo)	

Os participantes de ambos os grupos amostrais evidenciam níveis médios de motivação (GE aproximadamente 0,30 e GC aproximadamente 0,38). As diferenças, não tendo significado estatístico, são de uma magnitude média (0,57).

Observando a tabela 6 conclui-se que os participantes do GC revelaram maior prazer/interesse (aproximadamente 0,67), maiores índices de percepção de competência (aproximadamente 0,67) e maiores valores de esforço e atribuição de importância (aproximadamente 0,60) ao cumprimento da tarefa.

*Tabela 7 Respostas dos participantes dos diferentes grupos ao questionário de estratégia*

<b>Questionário de Estratégia - adaptado de Chiviacowsky e Wulf (2002)</b>	
<b>Pergunta 1:</b> “Pudeste pedir informação do resultado em algumas tentativas. Por que razões pediste informação acerca dessas tentativas e não outras”?	<b>Pergunta 1:</b> Após algumas tentativas recebeste informação de resultados. Recebeste os resultados das tentativas que desejavas”?
<b>Pergunta 2:</b> “Após algumas tentativas optaste por não querer saber tanto os resultados. Porquê”?	<b>Pergunta 2:</b> “Se não, de que tentativas gostarias de ter recebido”?
<b>Respostas do Grupo Experimental</b>	<b>Respostas do Grupo de Controlo</b>
1. “Pensei que eram as melhores”.	2. “Das tentativas que o dardo estivesse o mais próximo da marca”.
1. “Porque foi as que eu achei que tinha sido mais perto da linha e para ver a força que tinha de fazer nas outras”.	2. “Gostava de receber das tentativas boas”.
1. “Eu pedi de umas tentativas porque achei que foram as que ficaram mais perto”.	2. “Gostava de ter recebido as tentativas que fiquei mais perto do alvo”.
1. “Porque pareceram ser as melhores devido ao lançamento e ao barulho do dardo”.	2. “Gostaria de ter melhor resultado”.

1. “Porque achei que estavam mais junto à linha”.	2. “Porque achei que ficaram muito longe”.
1. “Porque achei que tive melhor nessas tentativas”.	
1. “Pedi das tentativas que senti que foram as mais próximas”.	
1. “Pedi as tentativas que na minha “visão” foram as melhores”.	
2. Sim, para saber o meu melhor resultado onde acertei a melhor vez para fazer igual”.	
2. “Sim, porque eram as melhores”.	
1. “Porque me pareceu o melhor lançamento”.	
1. “Sim, porque senti que tive um bom resultado e queria confirmar”.	
1. “Eu pedi informações acerca destas tentativas, porque achei que eram as mais perto do alvo”.	

Relativamente às respostas de alguns participantes de ambos os grupos, acerca do questionário de estratégia adaptado de Chiviakowsky e Wulf (2002), verificou-se que tanto os participantes do GE como os do GC preferem solicitar FB após boas tentativas. A principal razão pelo que os participantes do GE solicitam FB dá-se ao facto de sentirem que o seu desempenho naqueles lançamentos os levaram mais próximo do alvo (“Eu pedi informações acerca destas tentativas, porque achei que eram as mais perto do alvo”), enquanto os participantes do GC assumem que gostariam de ter recebido FB das tentativas que estes sentissem estarem mais próximo do alvo (“Gostava de ter recebido as tentativas que fiquei mais perto do alvo”).

## 5. Discussão dos Resultados

Em relação aos resultados do estudo, pode-se concluir que o GE apresentou melhores resultados na fase de aquisição em relação aos participantes do GC. Apesar das melhorias visíveis, ambos os grupos apresentaram um comportamento semelhante na fase de aprendizagem. Estes resultados corroboram com o estudo de Batista (2018), onde o mesmo afirma haver um comportamento semelhante na fase de aquisição do grupo experimental e do grupo de controlo.

No que concerne à fase de aquisição e transferência, os resultados apontam para uma melhoria do GE em contraste com o GC, onde se verifica que os participantes colocaram o dardo o mais próximo do alvo em ambas as fases. Apesar dos resultados semelhantes, o GE obteve sempre melhores resultados na fase de aquisição e transferência. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Batista (2018), onde verificou que nas fases de retenção e transferência os participantes do grupo experimental obtiveram, apesar do desempenho semelhante, melhores resultados comparados aos do GC.

O grupo que usufruiu de autonomia para receber *feedback* (*feedback* autocontrolado) obteve consistentemente melhores resultados, à exceção do último bloco da fase de aquisição e EA mais reduzido do que o grupo de controlo, ou seja, aquele grupo errou o alvo com mais eficácia do que o grupo que não pôde escolher o FB de que usufruiu. Estes resultados corroboram com os estudos anteriores, onde apontaram que fornecer ao participante controlo sobre a autonomia de solicitar FB mostrou-se eficiente para a aprendizagem do lançamento do dardo (Carter; Carlsen; Ste-Marie, 2014; Carter; Rathwell; Ste-Marie, 2016; Chiviawsky; Wulf, 2002, 2005; Gand *et al.*, 2015, Batista, 2018).

Os resultados obtidos com este estudo mostram que os participantes do GC obtiveram melhores resultados de motivação comparados com o GE (3,44>3,25). Os resultados contradizem o estudo de Batista (2018), onde este observou que os participantes que poderiam solicitar FB obtiveram melhores resultados nos aspetos motivacionais do que os participantes do grupo controlado. Estes resultados vão de encontro à afirmação de Chiviawsky (2014) onde é defendido que a explicação motivacional e o contexto de autocontrolo de FB possibilita ao aluno maior autonomia no seu processo de prática e conjuntamente a isso, ao perceber-se competente, o aluno sente-se mais motivado, o que traz benefícios à aprendizagem motora.

Quanto à dimensão prazer/interesse, os participantes do GC apresentaram melhores resultados do que os participantes do GE ( $4,16 > 3,87$ ). O facto de os participantes do GC terem melhores resultados a nível do prazer/interesse, pode dar-se ao facto de se sentirem mais desafiados na realização da tarefa, trazendo sentimentos de prazer/interesse na sua realização. Estes resultados diferem dos resultados apontados por Batista (2018), onde verificou que os participantes do grupo que poderiam solicitar FB obtiveram melhores *scores* nesta dimensão em relação aos participantes do grupo controlado.

Relativamente à última hipótese de estudo, pretendia-se verificar se os participantes de ambos os grupos escolheram as repetições após bons ou maus lançamentos, podendo aferir que o GE prefere solicitar FB após boas tentativas e o GC gostaria de ter recebido FB das tentativas que estes sentissem ser as mais próximas do alvo (boas tentativas). Estes resultados corroboram com os estudos anteriores de *feedback* autocontrolado com os participantes do grupo experimental pediram FB predominantemente após as tentativas mais precisas (Carter *et al.*, 2014; Chiviawsky & Wulf, 2002, 2005; Chiviawsky *et al.*, 2008; Chiviawsky *et al.*, 2012; Chiviawsky, 2014; Fairbrother *et al.*, 2012; Grand *et al.*, 2015; Patterson & Carter, 2010).

No que diz respeito ao fornecimento de *feedback*, por exemplo, os alunos podem pedir *feedback* quando sentem que tiveram um desempenho ruim (caso em que o FB pode ser usado para voltar "ao caminho certo"), ou podem solicitar FB para confirmar que eles executaram o movimento corretamente. Em ambos os casos, o FB seria mais útil, porque os alunos autocontrolados têm a vantagem de receber FB quando realmente precisam dele. Por exemplo, participantes com autocontrolo podem ter preferido FB após boas tentativas, porque é presumivelmente mais fácil repetir um padrão de movimento (bem-sucedido) do que mudar um padrão de movimento para corrigir erros numa tentativa anterior (Chiviawsky & Wulf, 2002).

## 6. Conclusões

O presente estudo investigou os efeitos do *feedback* autocontrolado na aquisição de habilidades motoras, comparando os resultados de participantes que poderiam solicitar FB com os resultados dos participantes que não tinham liberdade para solicitar esse FB.

Pode concluir-se assim que em ambos os casos há melhorias na aprendizagem motora, porém, o GE obteve melhores resultados comparados com o GC. Os alunos do GE obtiveram resultados mais eficazes (mais próximos do alvo), provindos do FB do investigador. Estes participantes solicitavam FB de forma a adequá-lo estrategicamente com vista a responder às suas diferentes necessidades. Em ambas as fases (aquisição, retenção e transferência), os participantes do GE obtiveram na generalidade melhores resultados face aos do GC, sendo que no bloco 5 da fase de aquisição se verificou o contrário.

Acerca das diferentes dimensões do IMIP, os participantes do GC obtiveram melhores *scores* em relação aos participantes do GE. No que concerne à dimensão prazer/interesse houve uma conotação superior relativamente aos sentimentos de prazer e interesse por parte do GC, podendo dar-se ao facto de se sentirem mais desafiados na realização da tarefa, trazendo estes sentimentos aquando da realização da mesma.

Por fim, pode-se concluir que os participantes do GE preferem solicitar FB após boas tentativas, de forma a dirigir o seu movimento ao objetivo da tarefa, quando percebem que efetuaram um bom lançamento solicitam FB para terem a certeza de que estão “no caminho certo” e repetirem a mesma ação realizada anteriormente. Em relação ao GC estes gostariam de ter solicitado FB das tentativas que sentiram serem mais eficazes de forma a terem sucesso na realização da tarefa. Será mais fácil repetir um movimento certo do que adequá-lo numa tentativa anterior que não poderá ter sido tão eficaz.

Em suma, é importante dar a oportunidade ao aluno de formular o seu FB intrínseco por via da motivação e do processamento cognitivo, proporcionando assim os momentos de realização ao invés de estar constantemente sobre o aluno a dar FB. Este questiona-se daquilo que faz, realizando um processo cognitivo mais elevado do que aquele que só espera pelo resultado.

## **7. Limitações do Estudo**

Como limitações do estudo, considera-se que a amostra é reduzida, condicionando assim a extrapolação dos resultados; a extração de dados ser realizada apenas num contexto sociodemográfico e na fase de aquisição e retenção se considerar para toda a amostra o erro mais longe, mas na fase de transferência se realizar a medição real.

## CONCLUSÃO

O presente documento culminou na reflexão crítica da prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo, encerrando assim a etapa de formação inicial e a mais importante do percurso acadêmico. Ao longo de todo o processo, foram desempenhadas funções didáticas e pedagógicas que nos enriqueceu enquanto futuros professores de EF.

Apesar de ter sido um ano muito trabalhoso, levou-nos a adquirir aprendizagens ao nível da dimensão profissional, social e ética, ao nível da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade e, por fim, da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Relativamente às expectativas iniciais para este EP, estas passavam pelo desenvolvimento e aplicação de diferentes métodos e estratégias de ensino fundamentadas com rigor terminológico, que favorecessem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Todas as lacunas encontradas ao longo da intervenção, foram vistas como aspetos a melhorar e a aperfeiçoar a intervenção pedagógica dia após dia, aula após aula.

Pode-se concluir que foi um ano bastante enriquecedor a todos os níveis, terminando com o sentimento de que foi desempenhado um ótimo trabalho perante a turma e perante todos os alunos e professores com quem colaborámos diretamente ou indiretamente em contexto escolar. Perante a nossa turma, foi realizado um trabalho cuidado de forma a contribuir para o desenvolvimento positivo dos alunos ao nível das aprendizagens psicomotoras, cognitivas e socio afetivas, com a certeza de que deixámos uma marca positiva na turma onde ocorreu a intervenção.

Em suma, e apesar das perspectivas de futuro nesta área não serem as mais facilitadoras, resta-nos continuar a trabalhar e a desenvolver competências, para que quando surgir a oportunidade de lecionar, sejamos profissionais habilitados e capazes de desempenhar as nossas funções de forma competente e eficaz.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, J. A. A Closed-Loop Theory of Motor Learning. *Journal of Motor Behavior*, v. 3, n. 2, p. 111–150, 1971.

Adams, J. A. Historical review and appraisal of research on the learning, retention, and transfer of human motor skill. *Psychological Bulletin*, v. 101, n. 1, p. 41–74, 1987.

Agrupamento de Escolas de Tábua; (2022). *Projeto educativo 2019 - 2022*.

Agrupamento de Escolas de Tábua; (2022). *Regulamento interno 2020*.

Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud. *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp.175-210). Coimbra: Almedina.

Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? Em P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Andrieux, M., Danna, J., & Thon, B. (2012). O autocontrole da dificuldade da tarefa durante o treinamento melhora o aprendizado motor de uma tarefa complexa de antecipação de coincidência. *Pesquisar Quarterly for Exercise and Sport*, 83(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10509822>.

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

Bandura, A. (1993). Autoeficácia percebida no desenvolvimento e funcionamento cognitivo. *Psicólogo Educacional*, 28, 117-148.

Bandura, A. (2012). Sobre as propriedades funcionais da autoeficácia percebida revisitadas. *Journal of Management*, 38(1), 9e44. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206311410606>.

Batista, M. (2018). Efeitos da expectativa de ensinar e do feedback autocontrolado na aquisição de habilidades motoras. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais).

Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Livros Horizonte.

Boekaerts, M. (1996). Aprendizagem autorregulada na junção da cognição e da motivação. *European Psychologist*, 1, 100-112.

Brydges, R., Camahan, H., Rose, D., & Dubrowski, A. (2010). Comparando os formatos de aprendizado autoguiado e aprendizado guiado pelo educador para clínica baseada em simulação treinamento. *Journal of Advanced Nursing*, 66(8), 1832-1844. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05338.x>.

Brydges, R., Camahan, H., Safir, O., & Dubrowski, A. (2009), Quão eficaz é o aprendizado autoguiado de habilidades técnicas clínicas? É tudo uma questão de processo. *Educação médica*, 43(6), 507-515. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03329.x>.

Bund, A., & Wiemeyer, J. (2004). Aprendizagem autocontrolada de uma habilidade motora complexa: efeitos das preferências dos alunos sobre o desempenho e a autoeficácia. *Journal of Human Movement Studies*, 47, 215-236.

Caetano, A. P., & Silva, M. D. (2009). Ética profissional e Formação de Professores.

Carneiro, A. da G. dos S. A. (2006). Supervisão escolar e gestão intermédia: Um estudo sobre as percepções dos coordenadores de departamento curricular.

Carter, M., Rathwell, S., & Ste-Marie, D. (2016). A retenção da habilidade motora é modulada pela escolha da estratégia durante o conhecimento autocontrolado dos cronogramas de resultados. *Journal of Motor Learning and Development*, 4(1), 100-115. doi:10.1123/jmld.2015-0023.

Carter, M. J.; Carlesen, A. N.; Ste-Marie, D. M. Self-controlled feedback is effective if it is based on the learner's performance: a replication and extension of Chiviakowsky and Wulf (2005). *Frontiers in Psychology*, v. 5, n. 1325, p. 1-10, 2014.

Carter, MJ e Patterson, JT (2012). Conhecimento autocontrolado dos resultados: diferenças relacionadas à idade no aprendizado motor, estratégias e detecção de erros. *Humano Ciência do Movimento*, 31(6), 1459-1472. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2012.07.008>.

Carter, MJ e Ste-Marie, DM (2017). Uma atividade interpolada durante o intervalo de atraso do conhecimento dos resultados elimina as vantagens de aprendizado de esquemas de feedback autocontrolados. *Psychological Research*, 81(2), 399-406. doi:10.1007/s00426-016-0757-2.

Carter, MJ e Ste-Marie, DM (2017a), Uma atividade interpolada durante o intervalo de atraso do conhecimento dos resultados elimina as vantagens de aprendizado de cronogramas de feedback autocontrolados. *Psychological Research*, 81(2), 399-408, <https://doi.org/10.1007/s00426-016-0757-2>.

Chiviacowsky, S. (2014). Prática autocontrolada: a autonomia protege as percepções de competência e melhora o aprendizado motor. *Psicologia do Esporte e Exercício*, 15(5), 505-510. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.05.003>.

Chiviacowsky, S., de Medeiros, FL, Kaefer, A., Wally, R., & Wulf, G. (2008b). Feedback autocontrolado em crianças de 10 anos: frequências de feedback mais altas melhoram o aprendizado. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1), 122-127. <https://doi.org/10.1080/02701387.2008.10599487>.

Chiviacowsky, S. & Wulf, G. (2002). Feedback autocontrolado: melhora o aprendizado porque os artistas recebem feedback quando precisam? *Pesquisa trimestral para Exercício e Esporte*, 73(4), 408-415. <https://doi.org/10.1080/02701367.2002.10609040>.

Chiviacowsky, S., & Wulf, G. (2005). O feedback autocontrolado é eficaz se for baseado no desempenho do aluno. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(1), 42-48. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599260>.

Chiviacowsky, S., Wulf, G., & Lewthwaite, R. (2012). Aprendizagem autocontrolada: a importância de proteger as percepções de competência. *Fronteiras em Psicologia*, 3 (Artigo 458) <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00458>.

Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1987). Teacher planning. *Talks to teachers*, New York: *Lake Akers*, pp. 84–103.

Cordova, DI, & Lepper, MR (1996). Motivação intrínseca e processo de aprendizagem: efeitos benéficos da contextualização, personalização e escolha. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715e730. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.715>.

Cortês, L. & Torres, M. A. (1983). Avaliação Pedagógica II. *Perspetivas de sucesso*. Porto, Porto Editora.

Fairbrother, JT, Laughlin, DD e Nguyen, TV (2012). O feedback autocontrolado facilita o aprendizado motor em indivíduos de alta e baixa atividade. *Fronteiras em Psicologia*, 3 (Artigo 323) <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00323>.

Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo.

Ferrari, M. (1996). Observando os observadores: Auto-regulação na aprendizagem observacional de habilidades motoras. *Developmental Review*, 16, 203-240.

Figueiredo, LS, Ugrinowitsch, H., Freire, AB, Shea, JB, & Benda, RN (2018). Controle externo do conhecimento dos resultados: o envolvimento do aluno aumenta a transferência de habilidades motoras. *Perceptual and Motor Skills*, 125(2), 400-416. <https://doi.org/>

Fiorella, L.; Mayer, R. E. Role of expectations and explanations in learning by teaching. *Contemporary Educational Psychology*, v. 39, n. 2, p. 75–85, 2014.

Fiorella, L.; Mayer, R. E. The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy. *Contemporary Educational Psychology*, v. 38, n. 4, p. 281–288, 2013.

Fitzgerald, T. (2009). The Tyranny of Bureaucracy: Continuing Challenges of Leading and Managing from the Middle. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 51–65.

Fonseca, A.M., & Brito, A.P. (2001). Propriedades psicométricas da versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMI<sub>p</sub>) em contextos de actividade física e desportiva. *Análise Psicológica*, 1(XIX), 59-76.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz.

Grand, KF, Bruzi, AT, Dyke, FB, Godwin, MM, Leiker, AM, Thompson, AG, et al. (2015). Por que o feedback autocontrolado melhora o aprendizado motor: respostas da eletroencefalografia e índices de motivação. *Ciência do Movimento Humano*, 43, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2015.06.013>.

Hartman, JM (2007). Uso autocontrolado de um dispositivo de assistência física percebida durante uma tarefa de equilíbrio. *Perceptual Motor Skills*, 104(3), 1005-1016, <https://doi.org/10.2488/pms.104.3.1005-1016>.

Hackman, JR, & Oldham, GR (1976). Motivação através do design do trabalho: teste de uma teoria. *Comportamento Organizacional e Desempenho Humano*, 16, 250e279. [http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7).

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67. Obtido de [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_48-1\\_4/1482](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_48-1_4/1482).

Janelle, CM, Barba, DA, Frehlich, SG, Tennant, LK, & Cauraugh, JH (1997). Maximizando a eficácia do feedback de desempenho por meio da reprodução de fita de vídeo e um ambiente de aprendizado autocontrolado. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(4), 269-279. <https://doi.org/10.1080/02701367.1997.10508008>.

Janelle, CM, Kim, JG e Singer, RN (1995). Feedback de desempenho controlado pelo sujeito e aprendizagem de uma habilidade motora fechada. *Habilidades Perceptivas e Motoras*, 81(2), 627-634. <https://doi.org/10.2466/pms.1995.812.627>.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.

Magill, R. A., & Anderson, D. I. (2007). Motor learning and control: Concepts and applications (Vol. 11). New York, NY: McGraw-Hill.

McAuley, E., Duncan, T. E., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60 (1), 48-58.

McAuley, E., Wraith, S., & Duncan, T. (1991). Self-efficacy, perceptions of success, and intrinsic motivation for exercise. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 139-155.

McCombs, ML (1989). Aprendizagem autorregulada e realização: uma visão fenomenológica. Em BJ Zimmerman & D.

Mendes, R., Godinho, M. & Chiviacowsky, S. (1997). Informação de retorno sobre o Resultado e Aprendizagem. *Boletim SPEF*, 15/16: 25-37.

Morris, T., & Choi, W. B. (1993). Development of the Intrinsic Motivation Inventory for use with Australian children and adolescents. In S. Serpa, J. Alves, V.

Ferreira, & A. Paula-Brito (Eds.), *Actas do VIII Congresso Mundial de Psicologia do Desporto* (pp. 476-480). Lisboa: ISSP, SPPD e FMH.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education. First online edition. Obtido de: <http://www.spectrumofteachingstyles.org>

Newell, K.M. Skill learning. In: Holding, D.H. Human skills. Chichester, J.Wiley, 1981. p.203-26.

Nobre, P. (2010). Desenvolvimento Curricular – Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.

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.

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.

Onofre, M., & Carreiro da Costa, F. (1994). O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 9, 15–26.

Patterson, JT, Carter, M., & Sanli, E. (2011). Diminuir a proporção de tentativas de autocontrole durante o período de aquisição não compromete o aprendizado vantagens em um contexto autocontrolado, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82, 624–633.

Patterson, JT e Carter, MJ (2010). Conhecimento regulado pelo aluno sobre os resultados durante a aquisição de múltiplos objetivos de tempo. *Human Movement Science*, 29, 214-227. doi:10.1016/j.humov.2009.12.003.

Piéron, M. (1992). *Pedagogie des activités physiques et du sport*. Coleção Activites physiques et sports cherche et formation, Paris, Éditions Revue eps.

Post, PG, Aiken, CA, Laughlin, DD e Fairbrother, JT (2016). O autocontrole sobre feedback e modelagem de vídeo combinados facilita o aprendizado motor. *Ciência do Movimento Humano*, 47, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2016.01.014>.

Post, PG, Fairbrother, JT, & Barros, JAC (2011). A quantidade de prática autocontrolada beneficia o aprendizado de uma habilidade motora. *Pesquisa Trimestral para Exercício e Esporte*, 82(3), 474-481. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599780>.

Post, PG, Fairbrother, JT, Barros, JAC e Kulpa, JD (2014). A prática autocontrolada dentro de um período de tempo fixo facilita o aprendizado de um arremesso de basquete. *Journal of Motor Learning and Development*, 2(1), 9-15. <https://doi.org/10.1123/jmld.2013-0008>.

Kirschenbaum, DS (1984). Auto-regulação da psicologia do esporte: nutrindo uma simbiose emergente. *Journal of Sport Psychology*, 6, 159-183.

Reis, M. (2003). *Ética profissional para professores e educadores*. Guimarães: Livraria Ideal.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.

Ryan, R. M.; Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68, 2000.

Salmoni, A. W.; Schmidt, R. A.; Walter, C. B. Knowledge of results and motor learning a review and critical reappraisal. *Psychological Bulletin*, v. 3, n. 95, p. 355-386, 1984.

Schmidt, RA (1975). Uma teoria do esquema de aprendizagem de habilidades motoras discretas. *Psychological Review*, 82, 225-260.

Schmidt, R.A. Motor learning & performance: from principles to practice. Champaign, Human Kinetics, 1991.

Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

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

Silverman, S. J., & Ennis, C. D. (2003). *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Human kinetics.

Ste-Marie, D. M. *et al.* Learner-Controlled Self-Observation is Advantageous for Motor Skill Acquisition. *Frontiers in Psychology*, v. 3, 2013.

Skillen, T. (1997). Can virtue be taught-especially these days? *Journal of Philosophy of education*. 31 (3), 195-214.

Tafarodi, RW, Milne, AB, & Smith, AJ (1999). A confiança da escolha: evidências de um efeito de aumento no desempenho autopercebido. *Boletim de Personalidade e Psicologia Social*, 1405e1416. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167299259006>.

Veiga, I. (2005). *Docência: uma construção ético-profissional*. Papirus. São Paulo, Brasil: Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

Vieira, M. (2012). *O efeito de diferentes formas de redução de fornecimento de conhecimento de resultados (CR) na aquisição de habilidades motoras com demandas distintas*. Tese doutoramento, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Watkins, D. (1984). Percepções dos alunos sobre os fatores que influenciam a aprendizagem terciária. *Pesquisa e Desenvolvimento do Ensino Superior*, 3, 33-50.

Whitehead, M. (2010). The concept of physical literacy. In M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy: Throughout the lifecourse* (pp. 10-20). Abingdon, OX: Routledge.

Wulf, G. (2007). A prática autocontrolada melhora o aprendizado motor: implicações para a fisioterapia. *Fisioterapia*, 93, 96-101. <http://dx.doi.org/10.1016/j.physio.2006.08.005>.

Wulf, G. & Toole, T. (1999). Dispositivos de assistência física no aprendizado de habilidades motoras complexas: benefícios de um cronograma de prática autocontrolado. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 265-272. <https://doi.org/10.1080/02701367.1999.10608045>.

Wulf, G., Raupach, M., & Pfeiffer, F. (2005). A prática observacional autocontrolada melhora o aprendizado. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(1), 107-111. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599266>.



# **ANEXOS**

# Anexo I – Mapa de Rotação de Espaços

Rotação 1														Rotação 2																											
Horas	2ª feira				3ª				4ª				5ª				6ª				Horas	2ª feira				3ª				4ª				5ª				6ª			
	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2		P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2				
08:45	10PA	10PA	11PB	10PA					11PB	11A	11B	8A			10PA	11PA	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB					
09:35	8E	8E	9B	9B					11B	11A	11B	8A			10PA	11PA	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB					
10:30	9D	12B	8B		7B	12A	7C	11PB			8D	12A	9C	7A		7D	8A																								
11:15																																									
12:10	7D	8D	8A		7A			11PB			12PA	8B			10PA																										
13:10																																									
14:05																																									
14:55	9C	10PA	11PB																																						
15:50	8A	11A	10PA	11PB	10PA	10A	10B																																		
16:40																																									

Rotação 3														Rotação 4																											
Horas	2ª feira				3ª				4ª				5ª				6ª				Horas	2ª feira				3ª				4ª				5ª				6ª			
	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2		P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2	P1	E1	P2	E2				
08:45	11PB																																								
09:35	10PA	11PB	10PA	11PB					11PB	11B	11A	8A			10PA	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB	11PB					
10:30																																									
11:15	12B	8B	9D		12A	7C	7B	11PB			8D	9C	7A	12A		9A	11B	7D																							
12:10	8D	8A	7D		7A			11PB			12PA	8B			10PA																										
13:10																																									
14:05	10PA	11PB																																							
14:55	9C	10PA	11PB																																						
15:50	10PA	11PB	9A	11A	10A	10B	10PA																																		
16:40																																									

**LEGENDA**

P1	Pavilhão lado da escadaria	Área	Cólar	Fernando	Filipe	Francisco	Ismael	Pedro	Sandra	Sérgio
P2	Pavilhão lado da ginástica	Bairro	Bedmint.1	Beaquerbal	Fátima Mid.	T. Mesa	CFD	Ginástica	CFD	Boccia
E1	Campo exterior - andebol									
E2	Campo exterior - ténis									

Calendarização para 3 ESPAÇOS/TURMAS ao mesmo tempo

Rotação	Quinzena	Início	Término	Observações
R1	1	16/set	30/set	
R2	2	03/out	14/out	
R3	3	17/out	28/out	
R1	4	31/out	11/nov	
R2	5	14/nov	25/nov	
R3	6	28/nov	09/dez	
R1	7	12/dez	06/jan	inclui interrupção Natal
R2	8	09/jan	20/jan	
R3	9	23/jan	03/fev	
R1	10	06/fev	17/fev	
R2	11	20/fev	10/mar	inclui interrupção carnaval
R3	12	13/mar	24/mar	
R1	13	27/mar	21/abr	inclui interrupção da Páscoa
R2	14	24/abr	05/mai	
R3	15	08/mai	19/mai	
R1	16	22/mai	02/jun	
R2	17	05/jun	14/jun	07/jun - fim dos 9º, 11º e 12º anos 14/jun - fim dos 7º, 8º e 10º anos

Calendarização para 4 ESPAÇOS/TURMAS ao mesmo tempo

Rotação	Quinzena	Início	Término	Observações
R1	1	16/set	30/set	
R2	2	03/out	14/out	
R3	3	17/out	28/out	
R4	4	31/out	11/nov	
R1	5	14/nov	25/nov	
R2	6	28/nov	09/dez	
R3	7	12/dez	06/jan	inclui interrupção Natal
R4	8	09/jan	20/jan	
R1	9	23/jan	03/fev	
R2	10	06/fev	17/fev	
R3	11	20/fev	10/mar	inclui interrupção carnaval
R4	12	13/mar	24/mar	
R1	13	27/mar	21/abr	inclui interrupção da Páscoa
R2	14	24/abr	05/mai	
R3	15	08/mai	19/mai	
R4	16	22/mai	02/jun	
R1	17	05/jun	14/jun	07/jun - fim dos 9º, 11º e 12º anos 14/jun - fim dos 7º, 8º e 10º anos

Anexo II – Projeto “Crescer a Brincar – Joga com Equidade)”



# TORNEIO REMO INDOOR

8 a 12 de Maio nas aulas de Educação Física

Ensino Secundário

10º Ano  
11º Ano  
12º Ano



750 metros



Pavilhão Desportivo da Escola Secundária de Tábua

**Fase Final (17 Maio) - 4 melhores alunos (por idade) a registarem o melhor tempo**

## Anexo IV – Certificados das Ações de Formação Realizadas

**NÚCLEO DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA**  
DA ASSOCIAÇÃO ACADÉMICA DE COIMBRA

**LET'S TALK ABOUT**  
A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NO ALTO RENDIMENTO

CERTIFICA-SE QUE

**JORGE FERNANDO FIGUEIREDO DE OLIVEIRA**

PARTICIPOU NA AÇÃO DE FORMAÇÃO "LET'S TALK ABOUT (A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NO ALTO RENDIMENTO)", PROMOVIDA PELO NECDEF-AAC, EM PARCERIA COM O NEPCESS-AAC, REALIZADA EM REGIME ONLINE NO DIA 17 DE NOVEMBRO DE 2021.

O PRESIDENTE DO NECDEF/AAC,  
  
DIOGO JORGE LOPES

#WEARENECDEF

**NÚCLEO DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA**  
DA ASSOCIAÇÃO ACADÉMICA DE COIMBRA

**II Edição**  
**ESTAFETA DO CONHECIMENTO**  
Formação Específica de Atletismo

CERTIFICA-SE QUE

***Jorge Fernando Figueiredo de Oliveira***

PARTICIPOU NA II AÇÃO DE FORMAÇÃO **ESTAFETA DO CONHECIMENTO**, PROMOVIDA PELO NECDEF-AAC, EM PARCERIA COM A FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE ATLETISMO, REALIZADA EM REGIME ONLINE NOS DIAS 26 E 27 DE NOVEMBRO DE 2021, COM O **CÓDIGO Nº 55229701**, SENDO ATRIBUÍDAS **1,4 UNIDADES DE CRÉDITO**, PELO IPDJ (INSTITUTO PORTUGUÊS DO DESPORTO E DA JUVENTUDE).

O PRESIDENTE DO NECDEF/AAC,  
  
DIOGO JORGE LOPES

#WEARENECDEF





## Certificate

This is to certify that Jorge Fernando Figueiredo de Oliveira 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,

 Vanda Gente 



## CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Declara-se que Jorge Fernando Figueiredo de Oliveira 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 Doutoradas Maria da Graça Amaro Bidarra e Maria da Piedade Vaz Rebelo.

Maria da Piedade Vaz Rebelo



Maria da Graça Amaro Bidarra





FUTEBOl

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

XIII MEETING INTERNACIONAL  
TREINADORES DE FUTEBOl

# CERTIFICADO

CERTIFICA-SE QUE:

Jorge Oliveira

PARTICIPOU, ENQUANTO FORMANDO, NO EVENTO XIII MEETING INTERNACIONAL DE TREINADORES DE FUTEBOl, PROMOVIDO PELA FCDEF-UC, EM PARCERIA COM O FUTEBOl-FCDEF E O NECDEF-AAC, REALIZADO EM REGIME ONLINE NO DIA 16 DE DEZEMBRO DE 2022, COM O CÓDIGO DE AÇÃO Nº 60333808, SENDO ATRIBUÍDAS 1.6 UNIDADES DE CRÉDITO, PELO INSTITUTO PORTUGUÊS DO DESPORTO E DA JUVENTUDE, PARA EFEITOS DE RENOVAÇÃO DO TÍTULO PROFISSIONAL DE TREINADOR DE DESPORTO.

O DIRETOR DA FCDEF-UC.

Prof. Doutor Vasco Vaz



3.º Ciclo de *webinars* Escola Virtual

## PARTILHAS QUE TRANSFORMAM

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

### A Arte de ser um Professor Extraordinário

Ricardo Peixe

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Jorge Fernando Figueiredo de Oliveira participou no *webinar* subordinado ao tema “**A Arte de ser um Professor Extraordinário**”, realizado no dia 11 de janeiro de 2023, pelas 17:00, com a duração de 1 hora.

escola virtual

Em parceria:



ACADEMIA VIRTUAL

www.escolavirtual.pt • Rua da Restauração, 365 4099 – 023 Porto Portugal



# CERTIFICADO

Certifica-se que **Jorge Fernando Figueiredo de Oliveira** assistiu à atividade científica - **Webinário** - sobre o tema "**O impacto das novas tecnologias no desenvolvimento da criança**", com o(a) Orador(a) Especialista: Carlos Neto com a duração total de 60 minutos, tendo decorrido no dia 23 de janeiro de 2023.

24 de janeiro de 2023

Ref: 202212988

A Direção Pedagógica e Coordenação Pedagógica

Dr.ª Adélia Magalhães

Dr.ª Filipa Torres



www.criap.com | Torre das Antas, Avenida Fernão de Magalhães, n.º 1862, 5.º piso, 4350-158 Porto | Campo Grande, n.º 220B, 1700-094 Lisboa | geral@criap.com | 225 492 190

**XIX**  
**CONGRESSO**  
**DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE**  
**LÍNGUA PORTUGUESA**  
26-28 JANEIRO 2023 COIMBRA - PORTUGAL

**Edificação intemporal do desporto**

**Certificado**

Certifica-se que **Jorge Oliveira** esteve presente, como participante no XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa que decorreu em Coimbra, nos dias 26, 27 e 28 de janeiro de 2023.

Coimbra, 28 de janeiro de 2023

CONGRESSO INTERNACIONAL

**Vasco Vaz**  
Presidente do Congresso

COIMBRA OMC CUS COIMBRA



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*

UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

28 de abril e 5 de maio 2023

## DIPLOMA

**Jorge Fernando Figueiredo de Oliveira**

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



(Prof.<sup>a</sup> 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

**Jorge Oliveira**

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

[www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt](http://www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt)

## Anexo V – Termo de Consentimento com o Propósito do Estudo

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Pesquisa: "O Feedback Autocontrolado na Aquisição de Habilidades Motoras".

O estudo insere-se nas tarefas de Estágio Pedagógico do professor de Educação Física do seu educando.  
O objetivo do estudo é verificar o efeito do feedback autocontrolado na aquisição de habilidades motoras e a sua utilidade reside no aumento de conhecimento acerca de como os alunos aprendem habilidades motoras.  
A recolha de dados será realizada no pavilhão gimnodesportivo da escola do seu educando, em dois dias diferentes tendo duração de aproximadamente 30 minutos no primeiro e 15 minutos no segundo dia, e estará sempre acompanhado por um dos responsáveis pelo estudo.  
Os dados a recolher são resultados do lançamento de um dardo de salão em direção a um alvo posto no chão, com os olhos vendados. Serão igualmente recolhidos dados de caracterização do seu educando: idade, sexo e grau de motivação para a prática de atividade física.  
Nunca serão registados quaisquer elementos que possibilitem a identificação concreta do seu educando, pelo que se garante o seu anonimato. Somente os professores envolvidos neste estudo terão acesso a estas informações que serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa.  
A sua autorização proporcionará benefícios como: conclusão do Mestrado pelo professor do seu educando e apoio à disseminação de conhecimento através de publicações.  
Eu \_\_\_\_\_, encarregado de educação de \_\_\_\_\_ autorizo a participação do meu educando neste estudo.  
Concordo com tudo que foi acima citado e livremente dou o meu consentimento.  
Tábua, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023  
Assinatura:

## Anexo VI – Folha de Registo de Resultados

Ficha de registo de resultados (para cada par)

ASSINALAR COM CÍRCULO, NO 1.º, A ORDEM DO VALOR DA REPETIÇÃO FORNECIDA AO 1.º, PARA QUE SE POSSA FORNECER AO 2.º O VALOR/REPETIÇÃO EM QUE OBTVEU A MESMA ORDEM

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	QUESTIONÁRIO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	QUEST. MOTIVAÇÃO	
resultado																												
classificação																												
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	QUESTIONÁRIO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	QUEST. MOTIVAÇÃO	
resultado																												
classificação																												
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	QUESTIONÁRIO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	QUEST. MOTIVAÇÃO	
resultado																												
classificação																												

RESULTADO: valor absoluto      CLASSIFICAÇÃO: ordem desse valor no conjunto dos 5

## Anexo VII - Questionário de Estratégia Adaptado de Chiviacowsky e Wulf (2002)

Questionário intermédio aos que podiam escolher as repetições

1. Pudeste pedir informação do resultado em algumas tentativas.

Por que razões pediste informação acerca dessas tentativas e não outras?

---

---

---

---

2. Após algumas tentativas optaste por não querer saber tanto os resultados.  
Porquê?

---

---

---

Questionário Intermédio aos que não podiam escolher as repetições

1. Após algumas tentativas recebeste informação de resultados.

Recebeste os resultados das tentativas que desejavas?

---

---

2. Se não, de que tentativas gostarias de ter recebido?

---

---

## Anexo VIII – Inventário de Motivação Intrínseca (IMIP)

EU E O MEU DESPORTO...	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
1) Gosto bastante do meu desporto.....	1	2	3	4	5
2) Despendo muito esforço na prática do meu desporto.....	1	2	3	4	5
3) Penso que sou bastante bom/boa no meu desporto.....	1	2	3	4	5
4) Sinto-me tenso/a enquanto pratico o meu desporto.....	1	2	3	4	5
5) O meu desporto é divertido.....	1	2	3	4	5
6) É importante para mim fazer bem as coisas no meu desporto.....	1	2	3	4	5
7) Estou satisfeito/a com o meu rendimento no meu desporto.....	1	2	3	4	5
8) Sinto-me nervoso/a enquanto pratico o meu desporto.....	1	2	3	4	5
9) Descreveria o meu desporto como muito interessante.....	1	2	3	4	5
10) Empenho-me bastante no meu desporto.....	1	2	3	4	5
11) Sou bastante bom/boa no meu desporto.....	1	2	3	4	5
12) Sinto-me descontraído/a enquanto pratico o meu desporto.....	1	2	3	4	5
13) Enquanto pratico o meu desporto, penso em como gosto de o fazer.....	1	2	3	4	5
14) O meu desporto não me desperta a atenção.....	1	2	3	4	5
15) Não consigo praticar o meu desporto muito bem.....	1	2	3	4	5
16) Sinto-me pressionado/a enquanto pratico o meu desporto.....	1	2	3	4	5
17) Não me esforço muito no meu desporto.....	1	2	3	4	5
18) Após praticar um bocado o meu desporto sinto-me bastante competente.....	1	2	3	4	5

# APÊNDICES

## Apêndice I – Extensão e Sequência de Conteúdos (Futebol/Futsal)

Extensão de Conteúdos – UD Futebol													
Mês	Outubro								Novembro				
Semana	Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7		Semana 8		
Dia do Mês	03	06	10	13	17	20	24	27	31	03	07	10	
Nº de Aula	7	8 e 9	10	11 e 12	13	14 e 15	16	17 e 18	19	20 e 21	22	23 e 24	
Duração	45'	90'	45'	90'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	90'	
Elementos Técnico e Táticos:													
Área das Atividades Físicas													
Condução de Bola	AFI	TAF	AFI	B	B	I	E	E	E	E	E	C	C
Passê						I	E	E	E	E	E	C	C
Receção						I	E	E	E	E	E	C	C
Remate						I	E	E	C	C			
Marcação						I	E						
Desmarcação						I	E						
Cabeceamento						I							
Situação de Jogo Reduzido	E	E	E	E	E	E	E	E					
Capacidades Físicas:													
Área da Aptidão Física													
Força	AFI	TAF	AFI	B	B	E	E	E	E	E	E	E	E
Agilidade	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Quando aplicável:	Área dos Conhecimentos												
Ao longo das aulas													
Rotação de Espaços	R2				R3				R1				
Local	P1				E1	P1	E1	P1	P2	P1	P2	P1	

LEGENDA 1:	
AFI	Avaliação Formativa Inicial
AS	Avaliação Sumativa
I	Introdução
E	Exercitação
C	Consolidação
TAF	Testes de Aptidão Física
B	B
Avaliação Formativa Inicial das UD's de Basquetebol e Badminton	

LEGENDA 2:	
R1	Rotação 1
R2	Rotação 2
R3	Rotação 3
P1	Pavilhão lado da parede de escalada
P2	Pavilhão lado do material de ginástica
E1	Espaço exterior

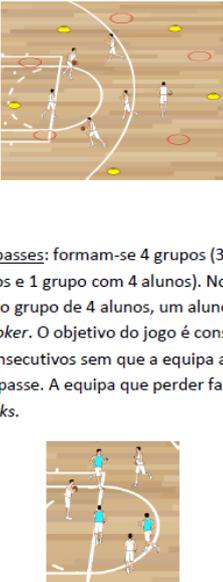
## Apêndice II – Exemplo de Plano de Aula (Basquetebol)

Plano de Aula			
Professor Estagiário: Jorge Oliveira	Data: 02-03-2023	Nº de aula: 57 e 58	Hora/Duração: 08:45-10:15 – 90'
Ano/Turma: 8ªA	Local/Espaço: P1	Nº de alunos previstos: 19	
UD/: Basquetebol (2 de 9)	Função Didática: Avaliação, introdução e execução	Recursos materiais: Cones sinalizadores; 10 bolas de basquetebol; 4 arcos; 1 fita marcadora; apito e cronómetro.	
Estilos de Ensino: Comando e tarefa			
<b>Objetivos gerais da aula:</b> Exercitar o drible, o passe de peito e o passe picado; introduzir o lançamento em apoio e na passada; avaliação da aptidão física – velocidade 40 metros; avaliação da fase de aceleração, da partida alta e da chegada na corrida de velocidade; trabalhar as diferentes capacidades físicas envolvidas nos exercícios; promover o gosto pela prática de Atividade Física; favorecer os conhecimentos e a prática da matéria.			

Tempo		Objetivos Específicos	Descrição e Organização da Tarefa	Componentes Críticas	Critérios de Êxito
T	P				
<b>Parte Inicial</b>					
0'	3'	Apresentar os objetivos para a aula acerca da Unidade Didática a lecionar.	Com os alunos sentados e dispostos em meia-lua, o professor apresenta os objetivos da aula. <div style="text-align: center;">  </div>	Os alunos ouvem atentamente as informações transmitidas pelo professor.	Os alunos percebem quais as regras e os objetivos para a aula.
<b>Parte Fundamental</b>					
3'	10'	Elevar a predisposição biológica para a realização dos exercícios de aula.	10 alunos com bola e 9 alunos sem bola, onde vão estar todos em constante movimento. Os alunos sem bola fazem exercícios de mobilização articular e os alunos com bola fazem drible. Quando o professor apitar, os alunos com bola deslocam-se para os arcos e os alunos sem bola para os cones. Quem não tiver lugar perde e faz 5 burpees.	Os alunos com bola fazem drible e deslocam-se rapidamente para um arco. Os alunos que fazem sem bola fazem exercícios de mobilização articular e	Aumento da temperatura corporal e da frequência cardíaca.

		<p><b>Estação 1:</b> lançamento em apoio – os alunos fazem drible e passes entre si (a pares) e o aluno que estiver mais perto da linha amarela e favorável a fazer o lançamento, faz o lançamento em apoio.</p> <p><b>Estação 2:</b> o exercício é igual ao anterior, mas o objetivo é fazer lançamento na passada com a ajuda dos arcos (1 apoio em cada arco).</p> 	<p>direcionada ao peito do colega.</p> <p><b>Lançamento em apoio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agarrar a bola com as duas mãos;</li> <li>- Colocar a mão que lança por baixo da mesma (cotovelo posicionado por baixo da bola) e a mão de apoio na parte lateral da bola;</li> <li>- Lançar a bola com os dedos afastados e realizar a extensão do pulso e do braço dominante ligeiramente para cima e para a frente (extensão simultânea dos membros inferiores).</li> </ul> <p><b>Lançamento na passada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizam 2 apoios e uma suspensão;</li> <li>- Realizam os apoios com os membros corretos;</li> <li>- Realizam o lançamento com o membro correto.</li> </ul> <p><b>Corrida de Velocidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Extensão do membro inferior que faz impulsão;</li> </ul>	<p>Os alunos realizam lançamento em apoio, de acordo com as componentes críticas descritas.</p> <p>Os alunos realizam lançamento na passada, de acordo com as componentes críticas descritas.</p> <p>Os alunos adotam uma postura favorável à corrida de velocidade.</p>
--	--	---	--	--

3

13'	30'	<p>Realizar o drible, o passe de peito e o passe picado e introduzir o lançamento em apoio e lançamento na passada.</p>  <p><b>Jogo dos 7 passes:</b> formam-se 4 grupos (3 grupos com 5 alunos e 1 grupo com 4 alunos). No grupo que joga contra o grupo de 4 alunos, um aluno fica com a função de <i>joker</i>. O objetivo do jogo é conseguir fazer 7 passes consecutivos sem que a equipa adversária intersetete o passe. A equipa que perder faz 10 <i>jumping jacks</i>.</p> <p>Os alunos são divididos pelas 2 estações de trabalho (10 alunos na estação 1 e 9 alunos na estação 2). A meio do tempo trocam de funções.</p>	<p>deslocam-se rapidamente para um cone.</p> <p><b>Drible:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dribla a bola ao nível da cintura;</li> <li>- Dribla apenas com uma mão;</li> <li>- Não olha para a bola.</li> </ul> <p><b>Passe de peito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passe realizado com a bola à altura do peito direcionado para o colega.</li> <li>- Na realização do passe uma das pernas deve avançar à medida que os braços estendem.</li> </ul> <p><b>Passe picado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passe realizado com a bola à altura do peito direcionado para o colega de equipa;</li> <li>- Na realização do passe uma das pernas deve avançar à medida que os braços estendem;</li> <li>- Dirigir a bola para o solo a uma distância suficiente que com o ressalto, a bola vá</li> </ul>	<p><b>Drible:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O olhar está dirigido para a frente.</li> </ul> <p><b>Passe de peito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A bola é direcionada para o peito do colega;</li> <li>- A bola descreve uma trajetória retilínea, paralela ao solo.</li> </ul> <p><b>Passe picado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A bola sai da zona do peito;</li> <li>- A bola descreve uma trajetória retilínea, em direção ao solo;</li> <li>- Após ressalto a bola dirige-se para o peito do colega.</li> </ul>
-----	-----	---	---	--

2

43'	30'	<p>Avaliar a corrida de velocidade (fase de aceleração, partida alta e chegada).</p> <p>Avaliar o teste de aptidão neuromuscular - velocidade 40 metros (FITescola).</p>	<p><u>Corrida de velocidade (40 metros):</u> como forma de avaliar os alunos no teste de aptidão física FITescola (velocidade 40 metros), os alunos são avaliados ao mesmo tempo nas 3 componentes: corrida (tempo) e fase de aceleração (inclinação do tronco na primeira fase da corrida); partida alta e chegada (de acordo com as componentes críticas).</p> <p>Os alunos realizam, à vez, a corrida de 40 metros reagindo às vozes de partida do professor. Cada aluno realiza a corrida 40 metros 2 vezes.</p> <p><u>(Velocidade 40 metros:</u> A prova consiste em realizar uma corrida de 40 m ou 20 m, no menor tempo possível. Este teste tem como objetivo mensurar a capacidade de aceleração e a velocidade dos alunos).</p> 	<p>- Apoios ativos sobre a parte anterior do pé;                  - Velocidade máxima até ao final da corrida.</p> <p><u>Fase de aceleração:</u>                  - Manter a frequência elevada durante os primeiros apoios;                  - Coordenar os membros superiores e inferiores.</p> <p><u>Partida:</u>                  - Reagir rapidamente ao sinal de partida;                  - Impulsionar com força os membros inferiores e olhar para a frente;                  - Acelerar, reduzindo gradualmente a inclinação do tronco à frente até atingir a posição vertical.</p> <p><u>Chegada:</u>                  - Inclinam o tronco e a cabeça à frente, avançando o ombro oposto à perna que se encontra à frente;                  - Manter a velocidade antes de passar a meta.</p>	<p>Os alunos mantêm o tronco inclinado na primeira fase da corrida.</p> <p>Os alunos adotam uma posição de partida favorável, reagindo rapidamente ao estímulo e saindo rapidamente para a frente.</p> <p>Na chegada, os alunos inclinam o tronco à frente e mantêm a velocidade até ao final da corrida.</p>
-----	-----	--	---	--	---

4

Parte Final					
73'	2'	<p>Retornar à calma.</p> <p>Refletir sobre o decorrer da aula.</p> <p>Apresentar os objetivos da próxima aula.</p>	<p>- Com os alunos dispostos em meia-lua, estes realizam os alongamentos propostos.</p> <p>- Com os alunos dispostos em meia-lua, o professor promove a reflexão conjunta da aula e apresenta os objetivos da próxima aula.</p> 	<p>Os alunos ouvem atentamente as informações transmitidas pelo professor.</p>	<p>Os alunos apresentam questões sobre dúvidas que, eventualmente, possam surgir.</p>

5

**Fundamentação e justificação do plano de aula**

De acordo com o plano de aula apresentado, este centra-se na execução do drible, do passe de peito e do passe picado; introdução do lançamento em apoio e lançamento na passada; avaliação da aptidão física – teste de velocidade 40 metros, partida alta e chegada na corrida de velocidade. A presente aula serve também para trabalhar as diferentes capacidades físicas envolvidas nos exercícios; promover o gosto pela prática de Atividade Física e favorecer os conhecimentos e a prática da matéria.

De acordo com Woods, Bishop & Jones (2007) o aquecimento tem a função de elevar a prontidão física e fisiológica dos atletas, melhorar o desempenho desportivo e diminuir a incidência de lesões e aumentar a resiliência das mesmas. Desta forma, a aula começa com um exercício lúdico, como forma de elevar a predisposição biológica dos alunos para os exercícios da parte fundamental da aula, de uma forma lúdica e motivante. Este exercício trabalha também a velocidade de reação que o aluno tem ao reagir ao estímulo do apito do professor e deslocar-se rapidamente para o arco se for um aluno com bola ou para o cone se for um aluno sem bola.

Na parte fundamental da aula os alunos são separados por grupos onde: primeiramente os alunos realizam o jogo dos 7 passes, onde aplicam o drible e os diferentes tipos de passes aprendidos até então e, ao mesmo tempo, começam a trabalhar as noções de marcação/desmarcação, passe e corta, criar linhas de passe, evitando aglomeração no local onde está a bola. Seguidamente são montadas duas estações de trabalho com a mesma dinâmica de exercício, onde uma trabalha o lançamento em apoio e outra o lançamento em suspensão. Estes exercícios são trabalhados a pares e a meio do exercício há troca de funções.

No que concerne à corrida de velocidade, o objetivo é concluir a avaliação da partida alta e da chegada e da fase de aceleração na corrida de velocidade e, ao mesmo tempo, aproveitar a corrida para tirar os tempos dos alunos e servir como avaliação do teste de aptidão física velocidade 40 metros (FITescola). Os alunos começam a corrida em partida alta, realizam a corrida até ao final da pista de 40 metros e inclinam o tronco na chegada. Este processo realiza-se à vez e todos os alunos correm 2 vezes.

A aula termina com breves alongamentos, nomeadamente dos membros inferiores, por ser o grupo muscular mais utilizado ao longo dos exercícios da aula, bem como terminamos a aula com uma reflexão conjunta e a projeção da próxima aula.

Bibliografia:

Woods, K., Bishop, P., & Jones, E. (2007). Warm-up and stretching in the prevention of muscular injury. Sports Med, 37(12), 1089-1099.  
<https://fitescola.dge.mec.pt/HomeTestes.aspx>

Valores de Referência velocidade 40 metros:

[https://fitescola.dge.mec.pt/media/testesDocs/14\\_docR\\_valores\\_de\\_referencia\\_velocidade.pdf](https://fitescola.dge.mec.pt/media/testesDocs/14_docR_valores_de_referencia_velocidade.pdf)

**Apêndice III – Instrumento de Avaliação Formativa Inicial (Atletismo)**

Dados dos Alunos		Avaliação Formativa Inicial - Atletismo (Salto em Altura)								Nível de ensino que o aluno se encontra	Observações:	
Nome	Número	Técnica de Tesoura				Técnica Fosbury Flop						
		Corrida	Chamada	Salto	Queda	Corrida	Chamada	Salto	Corrida			
A.F.	****	VP	VP	VP	VP	NR	NR	NR	NR	I		
A.F.	****	VP	VP	VP	VP	NR	NR	NR	NR	I		
B.L.	****	NV	NV	NV	NV	NR	NR	NR	NR	NI		
C.S.	****	NV	NV	NV	NV	NR	NR	NR	NR	NI		
D.C.	****	V	V	V	V	NR	NR	NR	NR	I		
D.M.	****	V	V	V	V	V	V	V	V	E		
F.R.	****	VP	VP	VP	VP	NR	NR	NR	NR	I		
F.M.	****	VP	VP	VP	VP	NR	NR	NR	NR	I		
G.G.	****	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR			
I.A.	****	VP	VP	VP	VP	NR	NR	NR	NR	I		
J.S.	****	V	V	V	V	V	V	V	V	E		
L.A.	****	VP	VP	VP	VP	NR	NR	NR	NR	I		
L.D.	****	V	VP	V	VP	NR	NR	NR	NR	I		
L.A.	****	VP	VP	V	VP	NR	NR	NR	NR	I		
L.D.	****	Aluno(a) com RTP!										
P.C.	****	VP	VP	V	VP	NR	NR	NR	NR	I		
R.M.	****	VP	VP	VP	VP	NR	NR	NR	NR	I		
R.R.	****	V	V	V	V	V	V	V	V	E		
R.S.	****	V	V	V	V	V	V	V	V	E		
R.S.	****	VP	VP	VP	VP	NR	NR	NR	NR	I		

V- Verifica-se | VP- Verifica-se Parcialmente ou com Dificuldade | NV- Não se Verifica | NR- Não Realizou



## Apêndice V – Instrumento de Grelha de Avaliação Sumativa Final

Aluno		AVALIAÇÃO FINAL PERÍODO - 3º Período																				Turma		EA					
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS										ÁREA DA ATIVIDADE FÍSICA					ÁREA DOS CONHECIMENTOS					MÉDIA FINAL 3ºP		Média Final do Período	Aprovação 3º Período/Trimestre	Aprovação	Média 3º Período		
		100%	80%	60%	40%	20%	0%	100%	80%	60%	40%	20%	100%	80%	60%	40%	20%	100%	80%	60%	40%	20%							
		28,00	28,00	5,00	5,00	5,00	5,00	72,0	70,0	46,7	80,0	80,0	100,0	54,7	57,9	45,5	46,4	80,0	80,0	58,0	57,4	58,9	5,5	5,8	70,1	67,9	3	3	3
		78,7	88,3	75,3	80,0	80,0	100,0	72,0	70,0	44,7	80,0	80,0	100,0	48,7	48,9	71,4	74,0	80,0	80,0	77,7	74,0	47,2	4,9	7,8	74,8	76,1	4	4	4
		81,2	84,4	75,3	80,0	80,0	100,0	82,0	75,0	86,7	80,0	80,0	100,0	70,7	89,4	87,5	80,4	80,0	80,0	82,0	81,3	66,1	7,3	5,2	82,3	79,0	4	4	4
		72,4	74,9	79,9	80,0	80,0	100,0	74,7	74,9	45,0	80,0	80,0	100,0	44,0	55,5	44,2	73,7	80,0	80,0	74,5	77,9	40,4	6,4	7,5	74,5	73,9	4	4	4
		84,0	77,4	73,0	80,0	80,0	100,0	73,0	74,3	80,0	80,0	80,0	100,0	64,0	58,0	77,3	82,2	80,0	80,0	86,0	88,7	82,2	6,4	6,7	74,3	72,1	4	4	4
		74,0	87,3	79,9	80,0	80,0	100,0	74,0	79,8	80,0	80,0	80,0	100,0	67,0	67,0	44,0	48,8	80,0	80,0	48,3	82,8	44,5	6,7	4,9	74,1	76,1	4	4	4
		81,0	87,4	75,0	80,0	80,0	100,0	75,0	72,2	83,0	80,0	80,0	100,0	67,0	63,1	44,3	81,7	80,0	80,0	81,0	83,9	82,9	5,7	6,2	75,0	70,1	4	4	4
		49,0	43,9	73,9	80,0	80,0	100,0	69,9	45,0	43,3	80,0	40,0	100,0	58,0	43,0	44,4	43,1	40,0	80,0	88,9	83,8	44,9	5,4	5,0	67,0	44,0	3	3	3
		71,1	75,0	73,0	80,0	80,0	100,0	74,4	68,9	83,0	80,0	80,0	100,0	45,0	61,1	71,0	78,0	80,0	80,0	77,0	78,0	80,7	4,5	7,8	71,0	68,1	3	4	4
		83,5	74,2	73,9	80,0	80,0	80,0	74,2	72,9	48,7	80,0	80,0	80,0	62,0	60,0	44,4	73,4	80,0	80,0	73,8	84,4	40,9	5,4	7,4	74,8	72,6	4	4	4
		80,0	74,1	73,0	80,0	80,0	100,0	71,0	78,1	73,0	80,0	80,0	100,0	71,0	67,4	69,3	88,0	80,0	80,4	77,1	77,1	81,2	7,2	6,8	71,3	74,7	4	4	4
		46,7	40,0	74,9	80,0	80,0	80,0	64,9	64,0	40,0	80,0	80,0	80,0	66,0	64,0	44,1	49,1	80,0	80,0	87,0	84,0	47,3	4,8	6,7	64,0	64,1	3	4	4
		74,0	87,4	73,0	80,0	80,0	100,0	72,0	72,0	80,0	80,0	80,0	100,0	64,0	62,0	56,7	82,4	80,0	80,0	80,0	70,0	81,1	6,4	7,0	71,0	70,1	4	4	4
		73,4	70,0	76,0	80,0	80,0	80,0	70,4	64,0	80,0	80,0	80,0	80,0	60,0	64,0	78,9	78,2	80,0	80,0	78,0	80,0	44,4	6,7	7,4	70,4	64,0	3	3	3
		80,0	80,0	80,0	80,0	80,0	100,0	64,0	64,0	80,0	80,0	80,0	100,0	67,0	67,0	80,0	84,0	80,0	80,0	88,0	84,9	82,0	5,7	6,9	63,8	61,7	3	4	4
		81,8	84,7	75,0	80,0	80,0	100,0	84,8	70,0	80,0	80,0	80,0	100,0	78,0	47,8	54,0	70,1	80,0	80,0	80,0	80,0	47,7	7,8	6,1	61,3	64,9	3	4	4
		78,1	75,0	73,0	80,0	80,0	100,0	71,4	68,7	80,0	80,0	80,0	100,0	74,0	67,2	27,0	36,6	80,0	80,0	51,0	84,4	80,3	7,8	5,1	73,2	66,8	3	4	4
		79,0	84,1	75,0	80,0	80,0	100,0	78,0	70,0	86,7	80,0	80,0	100,0	48,7	60,9	81,1	44,8	80,0	80,0	86,7	86,0	84,9	4,9	5,9	74,7	68,0	3	3	3
		77,0	87,0	73,0	80,0	80,0	100,0	75,7	75,0	86,7	80,0	80,0	100,0	68,7	44,0	53,4	73,2	80,0	80,0	81,7	67,3	63,7	6,9	6,1	74,0	73,7	4	4	4
		84,4	84,0	75,0	80,0	80,0	80,0	84,1	83,0	80,0	80,0	80,0	80,0	88,0	88,0	80,0	70,0	80,0	80,0	77,0	84,0	82,8	6,8	7,1	84,8	80,9	3	3	4

## Apêndice VI – Relatório de Aula para Alunos Dispensados da Aula Prática



Escola Secundária de Tábua



### Relatório de Aula - Educação Física

Professor: Jorge Oliveira

Aluno: \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Motivo de não fazer aula: \_\_\_\_\_

#### Reflexão sobre a Aula:

(descrever por extenso o que observa na aula e quais os objetivos par cada exercício)

Aquecimento:	
Exercício 1:	
Exercício 2:	
Exercício 3:	
Exercício 4:	

Ano Letivo 2022/2023

1

<b>Exercício 5:</b>	
<b>Alongamentos:</b>	

(assinalar com um X)	Mau ☹️	Razoável 😐	Bom 😊
<b>Comportamento dos alunos:</b>			
<b>Prestação do professor:</b>			
<b>Reflexão final da aula:</b>			
<b>Observações:</b>			

O professor:

\_\_\_\_\_

## Apêndice VII – Critérios de Avaliação

Domínio	Ponderação relativa (%)	Distribuição (%)	Descritores de desempenho	Áreas de Competências	Instrumentos
ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS	80	25	Domina os elementos técnicos específicos da modalidade.	H, I, J	Grelhas de observação;  Fichas de avaliação escrita;  Fichas de avaliação oral;
		25	Identifica e utiliza os códigos de comunicação não verbal	A, B, C, D, H, I, J	
		5	Cumprir as regras/regulamentos da modalidade	B, C, D, F, H, I	
		5	Interage com tolerância, adequando o seu comportamento e aceitando opções, falhas e erros dos companheiros	E, F, G, H	
		10	Revela iniciativa e realiza as atividades autonomamente	F, H, J	
		10	Comparece às aulas com o material necessário	F, G	
ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA	10	7	Domina processos de elevação do nível funcional da aptidão física	F, G, H, I, J	Relatórios;  Participação oral;  Trabalhos de grupo;  Trabalhos individuais.
		1	Interage com tolerância, adequando o seu comportamento e aceitando opções, falhas e erros dos companheiros	E, F, G, H	
		1	Revela iniciativa e realiza as atividades autonomamente	F, H, J	
		1	Comparece às aulas com o material necessário	F, G	
ÁREA DOS CONHECIMENTOS	10	2,5	Utiliza linguagem científica e técnica L	A, B, I	Trabalhos de grupo;  Trabalhos individuais.
		2,5	Realiza tarefas associadas à compreensão e mobilização dos conhecimentos M	B, C, D, I	
		2,5	Conhece e aplica cuidados de higiene	F, G, H, J	
		2,5	Conhece e aplica as regras de segurança e de preservação dos recursos materiais e do ambiente	F, G, H, J	

**LEGENDA** - A-LINGUAGENS E TEXTOS; B-INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO; C-RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS; D- PENSAMENTO CRÍTICO E PENSAMENTO CRIATIVO; E- RELACIONAMENTO INTERPESSOAL F-DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA; G-BEM-ESTAR E AMBIENTE; H-SENSIBILIDADE ESTÉTICA E ARTÍSTICA; I- SABER CIENTÍFICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO; J- CONSCIÊNCIA E DOMÍNIO DO CORPO.

**PERFIS DE DESEMPENHO – ENSINO BÁSICO - 2º E 3º CICLO- CEF's**

Nível	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Descritor não avaliado
<b>GRAU DE DESEMPENHO DOS DESCRITORES</b>	Conseguiu atingir com sucesso até 19% dos descritores de desempenho de acordo com a soma da ponderação de cada domínio.	Conseguiu atingir com sucesso até 49% dos descritores de desempenho de acordo com a soma da ponderação de cada domínio.	Conseguiu atingir com sucesso 50% a 69% dos descritores de desempenho de acordo com a soma da ponderação de cada domínio.	Conseguiu atingir com sucesso 70% a 89% dos descritores de desempenho de acordo com a soma da ponderação de cada domínio.	Conseguiu atingir com sucesso 90% ou mais dos descritores de desempenho de acordo com a soma da ponderação de cada domínio.	O VALOR DEVERÁ SER DISTRIBUIDO PELOS RESTANTES DESCRITORES DE DESEMPENHO/ COMPEÊNCIAS

**AFERIÇÃO DE NOMENCLATURAS PARA A CLASSIFICAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

**b) Ensino básico (2º e 3º Ciclo):** nos instrumentos de avaliação, regista-se a cotação na escala percentual de 0 a 100. Na avaliação sumativa, a conversão de percentagens, efetua-se seguindo a seguinte tabela de notações:

Percentagem	Nível quantitativo
0 - 19	1
20 - 49	2
50 - 69	3
70 - 89	4
90 - 100	5

## Apêndice VIII - Fichas de Autoavaliação (ensino básico)

Nome: _____ Ano/Turma _____ Nº _____				
Domínios	Descritores	Período		
		1º	2º	3º
<b>ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS</b>	Domina os elementos técnicos específicos da modalidade			
	Identifica e utiliza os códigos de comunicação não verbal			
	Cumprir as regras/regulamentos da modalidade			
	Interage com tolerância, adequando o seu comportamento e aceitando opções, falhas e erros dos companheiros			
	Revela iniciativa e realiza as atividades autonomamente			
	Comparece às aulas com o material necessário			
<b>ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA</b>	Domina processos de elevação do nível funcional da aptidão física			
	Interage com tolerância, adequando o seu comportamento e aceitando opções, falhas e erros dos companheiros			
	Revela iniciativa e realiza as atividades autonomamente			
	Comparece às aulas com o material necessário			
<b>ÁREA DOS CONHECIMENTOS</b>	Utiliza linguagem científica e técnica			
	Realiza tarefas associadas à compreensão e mobilização dos conhecimentos			
	Conhece e aplica cuidados de higiene			
	Conhece e aplica as regras de segurança e de preservação dos recursos materiais e do ambiente			
Código a utilizar: F= Fraco; I = Insuficiente; S= Suficiente; B= Bom; MB= Muito Bom		Nível proposto <b>1 – 5</b>		
	<b>1º Período</b>	<b>2º Período</b>	<b>3º Período</b>	
Data	___/___/2022	___/___/2023	___/___/2023	
Assinatura do aluno				

## Apêndice IX - Ficha de Registo dos Testes FITescola

Testes de Aptidão Física															
Data de Aplicação:															
Aluno(a)	Composição Corporal				Aptidão Neuromuscular									Aptidão Aeróbia Corrida 1 Milha	
	Género	Idade	Estatura (m)	Peso (kg)	IMC	Abdominais	Flexões de Braços	Agilidade 4x10 Metros	Velocidade 40 Metros	Impulsão Horizontal	Flexibilidade dos Ombros		Flexibilidade dos Membros Inferiores		
											Direito	Esquerdo	Direito		Esquerdo
A.F.	Masculino														
A.F.	Feminino														
B.L.	Feminino														
C.S.	Feminino														
D.C.	Masculino														
D.M.	Masculino														
F.R.	Masculino														
F.M.	Masculino														
G.G.	Feminino														
I.A.	Feminino														
J.S.	Masculino														
L.A.	Feminino														
L.D.	Feminino														
L.A.	Feminino														
L.D.	Feminino	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
P.C.	Masculino														
R.M.	Masculino														
R.R.	Masculino														
R.S.	Masculino														
R.S.	Masculino														

LEGENDA 1:			
Testes FITescola		IMC	
Zona Saudável	Magreza		
Zona Atlético	Normal		
Abaixo da Zona Saudável	Sobrepeso		
S Toca	N Não Toca	Obesidade Grau I	

LEGENDA 2:		
Não Realizou o Teste	-	Aluno(a) com NEE



## Apêndice XI – Ficha de Observação das Aulas



1 2 9 0

FACULDADE DE  
CIÊNCIAS DO DESPORTO  
E EDUCAÇÃO FÍSICA  
UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA

### Ficha de Observação

PROFESSOR OBSERVADOR: Jorge Oliveira						
Domínios	Parâmetros Gerais	Parâmetros Específicos de observação	V	VP	NV	Observações e notas adicionais
Dimensão Instrução						
Preleção Inicial	Motivação e interesse	Promove uma atitude motivadora e de empenho, estimulando os alunos para as tarefas da aula.				
	Domínio técnico	Demonstra domínio técnico dos conteúdos.				
	Comunicação	Apresenta a tarefa, o contexto e os objetivos através de uma linguagem clara, concisa e com rigor terminológico.				
	Relação de conteúdos	Relaciona os conteúdos da aula com as etapas anteriores e posteriores da U.D.				
Condução da aula	Descrição da atividade	Explica clara e oportunamente a matéria, definindo as condições de realização, objetivos, componentes críticas e critérios de êxito.				
	Colocação do aluno como agente de ensino	Solicita a participação dos alunos utilizando estes como agentes de ensino, apoiando, corrigindo ou demonstrando a transmissão de aspetos da matéria.				
	Demonstração	Recorre à demonstração, permitindo ao aluno uma percepção da realização do gesto de acordo com a melhor técnica.				
	Organização, posicionamento e deslocamento	Organiza a atividade no espaço da aula de modo a permitir-lhe um posicionamento e circulação que lhe garantam a percepção global e o controlo eficaz da turma.				
	Questionamento	Utiliza o questionamento como método de ensino envolvendo os alunos na aula.				
Qualidade dos Feedbacks	Qualidade e pertinência de informação	Aperfeiçoa o feedback pedagógico direcionando-o para o foco da aprendizagem.				
		Acompanha a prática subsequente ao feedback.				
		Diversifica o feedback pedagógico de acordo com as diferentes dimensões (objetivo, forma, direção, momento, afetividade) e respetivas categorias de forma a que este influencie a qualidade do empenhamento motor e/ou cognitivo do aluno na tarefa (foco na aprendizagem).				
		Distribui equitativamente os feedbacks pedagógicos entre os diferentes níveis dos alunos.				
Conclusão da aula	Organização metodológica e pedagógica	Conclui a aula de pleno acordo com os princípios metodológicos e pedagógicos definidos.				
	Reflexão e balanço	Realiza um balanço final da aula garantindo a ligação entre o trabalho realizado e aquele que se prevê para as aulas seguintes.				
	Participação dos alunos	Interpela os alunos no período final da aula garantindo a sua participação.				

Dimensão Gestão						
Gestão do tempo	Pontualidade	Apresenta-se minutos antes do início da aula verificando as condições espaciais e matérias para o início da mesma.				
	Tempo útil de aprendizagem	Demonstra uma capacidade excepcional de gerir: o tempo de aula; o material e a constituição dos grupos A intervenção pedagógica garante a maximização do tempo em que os alunos estão em prática de aprendizagem.				
Organização/Transição	Estabelecimento de regras	Informa de modo preciso, sublinhando as regras a cumprir e os cuidados a ter.				
	Organização e transição dos alunos	Organiza os alunos garantindo que as mudanças de atividade ou de tarefas de aprendizagem sejam realizadas rapidamente.				
	Organização dos espaços e materiais	Organiza a aula garantindo uma rápida e correta montagem ou desmontagem do material.				
	Organização das atividades	Eficaz gestão metodológica e pedagógica da aula produzindo elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula				
Dimensão Clima/Disciplina						
Controlo	Controlo dos alunos	O professor revela uma excepcional capacidade de controlo dos alunos resultante do pleno domínio das técnicas de intervenção pedagógica de Clima/Disciplina e da noção dos conteúdos a lecionar.				
	Motivação	O professor intervém sistemática, correta e estrategicamente com os alunos, solicitando a superação das suas capacidades na realização das tarefas.				
	Estabelecimento e reforço de regras	Promove, gere e relembra as regras de conduta da aula.				
	Consciencialização dos comportamentos	Reage e intervém sistemática e eficazmente na ação dos alunos, corrigindo, estimulando e estruturando o seu comportamento.				
	Relações interpessoais positivas	Promove, organiza e anima a cooperação entre os alunos e alunos-professor.				
Comunicação	Atenção e comunicação	Capta naturalmente a atenção dos alunos através de uma linguagem simples, adequada e terminologicamente correta.				
Decisões de Ajustamento						
	Decisões de ajustamento no desenvolvimento da aula	Perante situações imprevistas e complexas, revela capacidade excepcional para as ultrapassar, adaptando-se e integrando-as no plano previsto sem, contudo, perder de vista os objetivos definidos e o essencial da aula.				
Legenda: V – Verifica-se; VP – Verifica-se parcialmente ou com dificuldade; NV – Não se verifica Nota: Sempre que um dos parâmetros não se observe pelo que facto de não se justificar, deve-se fazer referência na coluna das “Observações e notas adicionais”.						

## Apêndice XII – Poster do Projeto Olimpíada Sustentada

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário




# OLIMPÍADA SUSTENTADA

## A equidade não tem género

2022-2023

Crescer a Brincar – Joga com Equidade  
Abílio Gonçalves<sup>1</sup>, Jorge Oliveira<sup>1</sup>, Pedro de Sousa<sup>1</sup>, Sandra Bompastor<sup>2</sup>, Miguel Fachada<sup>3</sup>  
<sup>1</sup>Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
<sup>2</sup>Agrupamento de Escolas de Tábua  
<sup>3</sup>Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra



### RESUMO

Este projeto teve como objetivo a promoção da prática de Atividade Física aos alunos do primeiro ciclo (3.º e 4.º anos) do Agrupamento de Escolas de Tábua. A atividade consistiu na realização de várias atividades desportivas direcionadas para os alunos do 3.º e 4.º anos do Agrupamento de Escolas de Tábua, em que os alunos divididos em grupos participaram nas diversas atividades desportivas divididas por 7 estações. Em cada estação foram construídas atividades de forma a transmitir aos alunos o tema desenvolvido no projeto. O tema foi apresentado em sala de aula e teve como objetivo a articulação curricular com os conteúdos a abordar nos respetivos anos. No final da atividade os alunos receberam as peças do puzzle, levando-as para a sala de aula de forma a desenvolver o tema nele apresentado.

Palavras-chave: Brincar, Crescer, Equidade

### ABSTRACT

This project aimed to promote the practice of Physical Activity to students of the first cycle (3rd and 4th years) of the Grupo de Escolas de Tábua. The activity consisted of carrying out various sports activities aimed at students in the 3rd and 4th years of the Grupo de Escolas de Tábua, in which students divided into groups participated in the various sports activities divided into 7 stations. At each station, activities were built in order to convey to the students the theme developed in the project. The theme was presented in the classroom and aimed at curricular articulation with the contents to be addressed in the respective years. At the end of the activity, the students received the pieces of the puzzle, taking them to the classroom in order to develop the theme presented therein.

Keywords: to play, to grow, equity

### DESCRIÇÃO DO PROJETO

O projeto “Crescer a Brincar – Joga com equidade” culminou na realização de uma atividade no dia 30 de março de 2023 desenvolvida no pavilhão desportivo da Escola Secundária de Tábua. A atividade consistiu na realização de várias atividades desportivas direcionadas para os alunos do 3.º e 4.º anos do Agrupamento de Escolas de Tábua, em que os alunos divididos por vários grupos participaram nas diversas atividades desportivas divididas por 7 estações. Em cada estação foram construídas atividades de forma a transmitir aos alunos o tema desenvolvido no projeto.

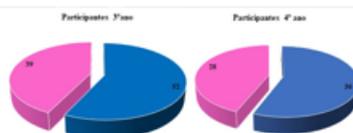
Inicialmente o tema foi apresentado em sala de aula e teve como objetivo a articulação curricular com as diferentes turmas participantes. Posteriormente os alunos foram convidados a integrar o projeto através da elaboração de diferentes *puzzles* para posterior utilização no dia da atividade final. No dia da atividade final os alunos ao participarem nas diversas atividades ganhavam as peças do puzzle, levando-as posteriormente para a sala de aula de forma a desenvolver o tema nele apresentado.

As atividades desenvolvidas por estação foram as seguintes: Estação 1 – Lançar à baliza; Estação 2 – Percurso de Equilíbrio; Estação 3 – Lançar ao Cesto; Estação 4 – Chutar à baliza; Estação 5 – Percurso na Floresta; Estação 6 – Derrubar as Latas; Estação 7 – Raquete e o Ovo.



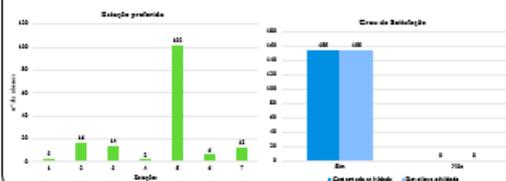
### PARTICIPANTES

Participaram na atividade 155 alunos (91 do 3.º ano e 64 do 4.º ano de escolaridade), 16 alunos do ensino profissional da turma 11.ºPB e 10 professores do Agrupamento de Escolas de Tábua.



### AVALIÇÃO DO PROJETO

Com a realização deste projeto, pode-se constatar um grande desempenho por parte de todos os alunos na realização das diferentes atividades. A maior aprendizagem foi sentir os alunos realizados a fazer as tarefas e a felicidade dos mesmos na concretização dos seus objetivos. Sentimos os alunos empenhados, motivados e com sentido de entreajuda entre os grupos e com a noção de que todos somos iguais independentemente das características individuais de cada um. Os alunos tiveram uma prestação exemplar nas atividades e ajudaram-se uns aos outros sempre que necessário, não havendo exclusão de ninguém nas tarefas mais simples e nas mais complexas.



### CONCLUSÕES:

Em suma, esta atividade proporcionou a aplicação de um projeto multidisciplinar, sensibilizando os alunos, através da prática de atividade física, para o cumprimento dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS 3, 4 e 5).

A maior mensagem retirada desta atividade foi a importância dos valores humanos que se faziam sentir nos alunos aquando da realização das diferentes atividades, sendo esse para nós, o maior ganho de todos os jogos/atividades.

Abílio Gonçalves – uc2021173393@studcent.uc.pt  
Pedro de Sousa – uc2021149290@studcent.uc.pt  
Miguel Fachada – miguelfachada@fcdcf.uc.pt

Jorge Oliveira – uc2021154139@studcent.uc.pt  
Sandra Bompastor – sandrabompastor@actabua.pt

### Referências Bibliográficas:

Gomes, P., Silva, P., Queirós, P. (2000). *Equidade na Educação: Educação Física e Desporto na Escola*. Quetzil: Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto.