

Viagem ao Passado

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Queirós

Pedro Henrique Aveiro Faria

Porto, setembro 2024

Ficha de Catalogação

Faria, P. (2024). Viagem ao Passado. Porto: P. Faria. Relatório de Estágio Profissional para obtenção de Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL; RELATÓRIO DE ESTÁGIO; FEEDBACK; PROFESSOR; EDUCAÇÃO FÍSICA.

Dedicatória

Aos meus pais, com uma enorme gratidão e admiração, dedico-vos este relatório, fruto de um caminho que nunca teria sido possível realizar sem o vosso amor e apoio. Desde cedo, inculcaram-me valores de persistência, responsabilidade e resiliência, e foram a minha inspiração em cada etapa deste percurso.

O vosso sacrifício e dedicação, muitas vezes silenciosos, permitiram-me chegar até aqui com a certeza de que nunca estive sozinho.

Este trabalho é mais do que uma conclusão de um estágio, é um reflexo do vosso investimento em mim, como filho e como pessoa. Que esta dedicatória seja um pequeno gesto de reconhecimento por tudo o que fizeram e continuam a fazer. Levo-vos comigo em cada conquista, sabendo que são a base de quem sou e do que irei alcançar.

Agradecimentos

Antes de iniciar o relatório propriamente dito, considero fundamental expressar a minha gratidão a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o meu percurso formativo e para o meu crescimento enquanto docente.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) por me ter acolhido e proporcionado uma formação de excelência. Esta instituição desempenhou um papel determinante no meu desenvolvimento profissional, não apenas pelo conhecimento técnico e científico transmitido, mas também pelos valores e princípios que se encontram enraizados na sua cultura.

Agradeço profundamente aos meus pais, cujo apoio incondicional foi uma constante ao longo deste percurso. Sem o incentivo, paciência e confiança que sempre demonstraram, este objetivo teria sido muito mais difícil de alcançar. São eles os verdadeiros pilares que me sustentaram nos momentos mais desafiantes, permitindo que esta jornada culminasse com sucesso.

À minha namorada que foi um pilar essencial durante todo o estágio, estando sempre disposta a ouvir os meus desabafos e a me apoiar incondicionalmente.

Aos meus colegas de estágio, expresso o meu sincero reconhecimento. A vossa colaboração, amizade e disponibilidade para partilhar experiências e conhecimentos foram cruciais para tornar este processo mais leve e enriquecedor.

À professora orientadora, Paula Queirós, devo um agradecimento especial. A sua orientação foi, sem dúvida, um grande contributo para o meu desenvolvimento pedagógico e pessoal.

Ao professor cooperante, Vasco Rodrigues, agradeço pela disponibilidade, pelos ensinamentos práticos e pelas reflexões partilhadas ao longo do estágio.

Por último, mas certamente não menos importante, agradeço aos meus alunos. Foram eles a razão de todo este percurso e, sem dúvida, tornaram esta experiência única e memorável. A sua energia, curiosidade e vontade de aprender fizeram com que cada aula se transformasse num momento especial, repleto de desafios e alegrias. A vossa participação ativa e a forma como me receberam como vosso professor foi uma das maiores recompensas que poderia ter recebido.

A todos, o meu mais sincero obrigado.

Índice Geral

Ficha de Catalogação.....	II
Dedicatória.....	III
Agradecimentos.....	IV
Índice Geral	V
Índice de Tabelas	VIII
Índice de Anexos	VIII
Resumo	IX
Abstract.....	X
1. Introdução	1
2. Enquadramento Geral	3
2.1. A Educação Física	3
2.2. Ser professor	3
3. Enquadramento Pessoal.....	5
3.1. Percurso Académico e Prática Desportiva.....	5
3.2. Expetativas Iniciais	7
3.3. De Volta a Casa	7
4. Enquadramento Institucional.....	10
4.1. Caraterização da Escola	10
4.1.1. História	10
4.1.2. Instalações Desportivos e Materiais	10
4.2. Caraterização da Turma	11
4.3. Professor Cooperante	12
4.4. Colegas de Estágio.....	13
5. Prática Pedagógica.....	15
5.1. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem.....	15

5.1.1.	Planeamento Anual.....	15
5.1.2.	Unidade Didática	16
5.1.3.	Planos de Aula	17
5.1.4.	Instrução	19
5.1.5.	Feedback.....	21
5.1.6.	Clima	29
5.1.7.	Gestão e Estilos de Ensino	34
5.1.8.	Avaliação	39
5.1.9.	Observação e Reflexão	44
5.1.10.	Lecionação no 2º Ciclo – Turma Partilhada	45
5.2.	Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade	46
5.2.1.	Participação na Comunidade Educativa	46
5.2.2.	Desporto Escolar	48
6.	Projeto de Investigação.....	51
	A importância do Feedback nas Aulas de Educação Física: Perceção dos Alunos....	51
6.1.	Resumo.....	51
6.2.	Abstract	52
6.3.	Introdução.....	53
6.4.	Enquadramento Teórico	53
6.5.	Metodologia	56
6.6.	Apresentação e Discussão dos Resultados	60
6.7.	Conclusão	68
6.8.	Limitações	68
6.9.	Referências Bibliográficas	70
7.	Considerações Finais	72
8.	Referências Bibliográficas.....	73

Anexos	XI
Anexo I – Plano de Aula	XI
Anexo II – Observação de Aula	XII
Anexo III – Cartaz Voleibol	XIII
Anexo IV – Cartaz Futebol.....	XIV

Índice de Tabelas

Tabela 1. Tipos de Feedback	57
Tabela 2. Guião da Entrevista.....	59

Índice de Anexos

Anexo I – Plano de Aula	XI
Anexo II – Observação de Aula	XII
Anexo III – Cartaz Voleibol	XIII
Anexo IV – Cartaz Futebol.....	XIV

Resumo

Este relatório surge no âmbito do Estágio Profissional realizado na Escola Secundária Jaime Moniz, no ano letivo de 2023/2024, inserido no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A experiência proporcionou um contacto direto com a prática docente, permitindo aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. A turma principal do estágio foi do 11.º ano, complementada por uma breve passagem por uma turma do 6.º ano, o que ampliou a diversidade do contexto pedagógico. Durante o estágio, desenvolvi competências em áreas como a organização e gestão do ensino-aprendizagem, através do planeamento de aulas, da aplicação de diferentes estilos de ensino e da gestão da aula e do tempo de aula. A importância do feedback foi central, sendo analisada a perceção dos alunos no projeto de investigação apresentado. Este relatório organiza-se em sete pontos centrais: Introdução, Enquadramento Geral, Enquadramento Institucional, Enquadramento Pessoal, Prática Pedagógica, Projeto de Investigação e Considerações Finais. No Enquadramento Geral, é discutido o papel da Educação Física e o que significa ser professor. No Enquadramento Pessoal, partilho um pouco de mim, faço referência ao meu percurso académico, às experiências desportivas, às expectativas iniciais e à experiência de regressar à escola onde estudei antes de ingressar na universidade. O Enquadramento Institucional inclui a caracterização da escola onde decorreu o estágio e da turma, bem como a minha relação com o professor cooperante e os colegas de estágio. Na Prática Pedagógica, abordo a Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem, bem como a Participação na Escola e Relação com a Comunidade. Por fim, apresento o meu projeto de investigação, que explorou a perceção dos alunos sobre o feedback nas aulas de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL; RELATÓRIO DE ESTÁGIO; FEEDBACK; PROFESSOR; EDUCAÇÃO FÍSICA.

Abstract

This report was prepared within the scope of the School Placement carried out at Escola Secundária Jaime Moniz during the 2023/2024 academic year, as part of the Master's program in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, offered by the Faculty of Sport of the University of Porto. The experience provided direct contact with teaching practice, allowing me to apply the knowledge acquired throughout my academic training. The main internship class was the 11th grade, complemented by a brief experience with a 6th-grade class, which broadened the diversity of the pedagogical context. During the internship, I developed skills in areas such as the organization and management of teaching and learning, through lesson planning, the application of different teaching styles, and the management of classroom time. The importance of feedback was central, with students' perceptions being analyzed in the research project presented. This report is organized into seven main sections: Introduction, General Framework, Institutional Framework, Personal Framework, Pedagogical Practice, Research Project and Final Considerations. In the General Framework, the role of Physical Education and what it means to be a teacher are discussed. In the Personal Framework, I share a bit about myself, referencing my academic background, sports experiences, initial expectations, and the experience of returning to the school where I studied before entering university. The Institutional Framework includes the characterization of the school where the internship took place and the class, as well as my relationship with the cooperating teacher and my internship colleagues. In Pedagogical Practice, I address the Organization and Management of Teaching and Learning, as well as Participation in School and Community Engagement. Finally, I present my research project, which explored students' perceptions of feedback in Physical Education classes.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; INTERNSHIP REPORT; FEEDBACK; TEACHER; PHYSICAL EDUCATION.

1. Introdução

Este documento surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, oferecido pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O Estágio Profissional foi realizado na Escola Secundária Jaime Moniz, no ano letivo 2023/2024, com uma turma do 11º ano. Este núcleo de estágio envolveu a colaboração de três professores estagiários, um professor cooperante da escola, e uma professora orientadora da Faculdade. A experiência foi ainda enriquecida pela oportunidade de lecionar numa turma do 6º ano, num outro estabelecimento de ensino, o que proporcionou um contexto mais diversificado e abrangente para o meu desenvolvimento profissional.

O Estágio Profissional representa o culminar de um longo percurso académico e formativo, onde o estudante tem finalmente a oportunidade de transitar para o papel de professor, colocando em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos anos de formação. A importância deste período formativo é inegável, pois é através desta experiência que se concretiza a ligação entre a teoria e a prática, permitindo ao futuro professor perceber que o exercício da docência vai muito além da simples aplicação de conceitos teóricos (Silva & Gaspar, 2018). Durante este estágio, confrontamo-nos com uma série de desafios práticos, e a nossa capacidade de superação passa por um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, o que conduz ao desenvolvimento de uma identidade profissional mais sólida e à construção de uma forma própria de ser e agir enquanto professor (Schön, D. A., 2000).

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, todas as decisões relativas ao planeamento, definição de objetivos e execução das aulas foram da minha responsabilidade, ainda que sob a supervisão e orientação do professor cooperante, garantindo, assim, um equilíbrio entre a independência nas decisões e o acompanhamento pedagógico.

Este documento tem como principal objetivo partilhar e refletir sobre o meu percurso ao longo do Estágio Profissional, referindo as experiências vividas, os obstáculos enfrentados, as conquistas alcançadas e as aprendizagens realizadas. Deste modo, o documento está organizado em sete secções. Na primeira secção, é apresentada a Introdução, onde é realizada a contextualização do estágio e do próprio relatório. A segunda secção aborda o Enquadramento Geral, discutindo o papel da Educação Física e

o que é ser professor. A terceira secção, intitulada de Enquadramento Pessoal, explora o meu percurso académico, as minhas vivências no desporto e as expectativas que tinha no início deste processo. Na quarta secção, o Enquadramento Institucional, é feita uma caracterização da escola onde decorreu o estágio, bem como da turma envolvida e ainda do professor cooperante e dos colegas de estágio. A quinta secção é dedicada à descrição e análise da Prática Pedagógica, que se subdivide em duas áreas principais: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem e Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade. Na sexta secção apresento o meu Projeto de Investigação com o tema “A importância do Feedback nas Aulas de Educação Física: Perceção dos Alunos”. E por fim, na sétima secção são apresentadas as Considerações Finais de todo este processo.

2. Enquadramento Geral

2.1. A Educação Física

Segundo a UNESCO, citado por Martins et al. (2017), a Educação Física é uma disciplina presente nos currículos escolares da maioria dos países, sendo valorizada pelo seu contributo para a formação integral dos alunos. Esta contribuição abrange o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências fundamentais para a adoção e manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável ao longo da vida.

A Educação Física abrange uma variedade de desportos e atividades físicas que visam desenvolver a coordenação motora, a consciência corporal e as capacidades físicas dos alunos. Porém, o seu papel vai além do mero desenvolvimento motor, ao integrar também dimensões cognitivas e sociais. O objetivo é promover a formação integral dos alunos, preparando-os para serem cidadãos ativos e conscientes na sociedade. Esta formação é sustentada por valores fundamentais como o fair-play, o trabalho em equipa e o respeito, que são constantemente reforçados nas aulas e atividades propostas.

Ainda podemos referir que a Educação Física é a única disciplina no currículo que é capaz de promover diretamente estilos de vida saudáveis e prevenir doenças. Esta disciplina tem um papel fundamental, pois permite que os alunos melhorem as capacidades condicionais, nomeadamente força, velocidade, resistência e flexibilidade. A Educação Física atrai os jovens para a prática de atividades físicas e desportivas, contribuindo assim para a adoção de um estilo de vida ativo e saudável a longo prazo. Este meu pensamento, vai ao encontro de Heath (cit. por Marques et al., 2017), quando diz que a Educação Física tem um papel importante na promoção da saúde e no incentivo a estilos de vida ativos e saudáveis. As aulas de Educação Física na escola oferecem uma oportunidade valiosa para que todos os alunos se envolvam em atividades físicas e desportivas de forma organizada e contínua, sempre sob a supervisão de um profissional.

2.2. Ser professor

Ser professor é muito mais do que simplesmente transmitir conhecimento. É uma profissão que envolve a capacidade de inspirar, motivar e guiar os alunos ao longo do seu percurso académico. Um professor é alguém que não apenas ensina conteúdos, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Ser professor significa ser um facilitador de aprendizagem, criando um ambiente onde os alunos se sintam seguros para explorar, questionar e crescer.

Além disso, um professor, através da sua própria atitude e ações, pode influenciar o modo como os alunos percebem e interagem com o mundo. Nesta profissão as necessidades e desafios na educação estão em constante evolução, e um bom professor deve estar disposto a aprender e a adaptar-se às novas metodologias e tecnologias para oferecer o melhor suporte possível aos seus alunos.

Para mim, ser professor de Educação Física é uma experiência particularmente enriquecedora e multifacetada. Para além de ensinar as competências motoras e os fundamentos de diversos desportos, o papel de um professor de Educação Física envolve a promoção de um estilo de vida ativo e saudável, e o incentivo à formação integral dos alunos. Um professor de Educação Física tem de ser capaz de adaptar-se a diferentes níveis de habilidade e interesses dos alunos, oferecendo atividades que sejam desafiantes e gratificantes para todos. Também é crucial que este profissional se mantenha atualizado com as melhores práticas e inovações na área da Educação Física para garantir que os alunos recebam uma formação de qualidade.

Por fim, ser professor de Educação Física é, acima de tudo, ter a satisfação de ver os alunos crescerem e se desenvolverem não só fisicamente, mas também como indivíduos mais equilibrados e conscientes da importância do movimento e da saúde na sua vida diária.

3. Enquadramento Pessoal

3.1. Percurso Académico e Prática Desportiva

Foram diversos os fatores que me levaram a querer seguir o percurso que segui, tanto em termos académicos como em termos desportivos.

Iniciei o meu percurso académico na Escola Salesiana de Artes e Ofícios, atualmente designada de Salesianos do Funchal, onde estive do 1º ano até o 9º ano. Nesta escola tive um professor que me inspirou a querer seguir este caminho. Este professor tinha a particularidade de dar aulas e ser treinador dos juniores do Nacional, clube que na altura estava na 1ª Divisão de futebol. Este professor era o símbolo de professor que quero ser para os meus alunos, aquele professor que consegue estabelecer uma relação de amizade com os alunos e ao mesmo tempo ser capaz de trabalhar de forma séria quando é preciso.

O Ensino Secundário, realizei no Liceu Jaime Moniz, ironia do destino foi o local onde realizei o meu estágio curricular. Estudei neste local durante 4 anos, 1 ano no curso de Ciências e Tecnologias e 3 anos no curso de Línguas e Humanidades. É extremamente interessante ver como muitos dos meus ex-professores ainda lá trabalhavam e reconheciam-me do tempo em que lá andei.

Em termos desportivos, desde muito cedo comecei a praticar desporto, iniciando com a prática de natação, seguido da prática de karaté e futebol em simultâneo, e por fim andebol que se mantém até os dias de hoje. Deste modo, esta relação com a prática desportiva teve, desde sempre, uma grande influência na escolha do meu percurso académico. Quando escolhi realizar a licenciatura estava a par das diversas saídas que esta poderia ter, como a vertente do alto rendimento, a gestão desportiva e a área de ensino. À medida que fui desenvolvendo a minha formação, consolidei aquilo com que mais me identificava.

O meu interesse na vertente do ensino, surgiu essencialmente devido ao professor que tive no 9º ano, ao estágio nas Atividades de Enriquecimento Curricular, realizado no terceiro ano da licenciatura e a um trabalho que tive durante dois meses como monitor num campo de férias “Garouta do Calhau”. Apesar destes dois últimos contextos serem um pouco diferentes um do outro, em que o primeiro é algo mais controlado, num regime de escola e o segundo, por outro lado, mais liberal num contexto de férias, considero que ambos tiveram uma influência muito grande na minha formação, pois permitiu-me lidar com crianças e jovens e ajudá-las no início do seu processo formativo através da

promoção da prática de atividade física. No campo de férias, apesar deste não estar diretamente relacionado com o desporto, procurei sempre promover exercício físico no grupo de crianças pelas quais fiquei responsável, através de alguns jogos lúdicos.

O estágio nas Atividades de Enriquecimento Curricular fez-me perceber que os professores têm de ter a capacidade de olhar para uma aula e compreender quais os exercícios que melhor resultam com a turma, quais os exercícios em que os alunos estão mais motivados e porque é que determinados comportamentos dos professores despertam e influenciam outros comportamentos nos alunos. Deste modo, torna-se essencial no fim de cada sessão refletir sobre aquilo que se passou durante a aula, de que forma podemos melhorar o envolvimento com os alunos, que tipo de jogos se deve fazer para promover melhores aprendizagens e quais as estratégias que temos que arranjar para espolatar os comportamentos desejados. Esta linha de raciocínio está de acordo com Oliveira e Serrazina (2002, p. 7) quando diz “É uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens”.

Esta minha experiência promoveu uma clara melhoria na forma como me relaciono com as crianças, pois antes devido à minha timidez e falta de vontade, tinha imensas dificuldades em me relacionar com elas e ter alguma empatia com as mesmas. De um modo geral, considero que todas as unidades curriculares contribuíram neste aspeto, ou seja, para estar exposto em público, devido aos trabalhos de grupo realizados e constantes apresentações.

Na licenciatura e no primeiro ano do mestrado passei por diversas experiências em que era necessário avaliar alguns alunos que estavam a realizar uma aula com a nossa própria grelha de avaliação. Estas experiências fizeram-se perceber que o processo de avaliação é altamente complexo. O processo de avaliação deve ser realizado de forma justa e equitativa, de modo a que os alunos não se sintam injustiçados e percebam quais os pontos em que se devem focar mais para melhorar.

Penso que a minha formação me preparou bem para este ano, pois permitiu-me adquirir diversas competências como falar em público, realizar avaliações a alunos, a encontrar motores de busca que me permitem pesquisar e informar sobre os diferentes temas e modalidades, ter em conta as especificidades de cada aluno e turma. No entanto, segundo Batista et al. (2014, p. 68) “durante os primeiros anos da carreira profissional, por mais adequada que seja a preparação do professor em termos científicos e pedagógicos, existe sempre o chamado “choque com a realidade”, resultante das diferenças encontradas entre a formação inicial e o que de facto acontece na realidade”.

3.2. Expetativas Iniciais

Sou sincero, não tinha expetativas criadas, apenas sentia que, depois de todo este processo formativo, estava preparado para enfrentar qualquer turma que me aparecesse pela frente, contudo depois do primeiro contacto direto com os alunos, no dia 14/09/2023 às 8h 15, foi visível que isso não era bem assim. Com uma simples apresentação, recolha de dados dos alunos, apresentação do regulamento, apresentação das normas e critérios de avaliação, senti uma enorme dificuldade em encarar os alunos, a minha voz e mãos tremeram como nunca tremeram, quase nem estava capaz de marcar as presenças aos alunos, nem antes dos jogos mais importantes que tive me senti assim. Depois deste momento foi possível compreender o termo “choque com a realidade”, efetivamente é um choque o momento em que estamos frente a frente com os nossos alunos e temos de lhes falar. Todavia esse choque já se tinha feito sentir dias antes, quando nos deslocamos para a escola para conhecer o professor cooperante, as instalações, que eu já conhecia enquanto aluno, o conselho executivo e os funcionários com os quais tivemos um maior contacto. A noite anterior a essa aula fez-me sentir algo que nunca tinha sentido, uma ansiedade como nunca. E eu que me considerava uma pessoa descontraída acabei por me sentir assim, nem me reconhecia. Talvez se tivesse criado mais expetativas e pensado mais neste momento, me teria sentido menos nervoso.

Apesar deste nervosismo, à primeira vista pareceu-me uma boa turma com alunos calmos, tranquilos e interessados pela disciplina de Educação Física. Só senti que havia duas exceções que foram dois alunos que chegaram cerca de 25 minutos atrasados, e que pela reação dos seus colegas já era um comportamento habitual. Este atraso foi o primeiro “conflito” que tive com os alunos, pois tive de os chamar à atenção para a hora de entrada. No fim desta primeira aula, senti um grande alívio, e uma sensação de dever cumprido, pois apesar de nervoso, não deixei nada por dizer e considero que ficaram bem estabelecidas as normas da disciplina.

3.3. De Volta a Casa

Regressar à escola onde passei os meus anos de Ensino Secundário como aluno, agora na condição de professor, foi uma experiência única. A mesma escola, as mesmas paredes, corredores e espaços que um dia presenciaram os meus passos como aluno, agora abriam-se de forma diferente.

Enquanto aluno, a escola era um local onde tinha diversos desafios académicos e sociais, como alcançar boas notas, estudar para os testes, criar relações de amizade com os meus colegas. A relação com os professores era muitas vezes distante, limitada à interação formal em sala de aula. A sensação de fazer parte da escola era natural, mas não pensava muito nisso, era o lugar onde eu estava a crescer. As aulas de Educação Física, por exemplo, representavam momentos de esforço físico, mas também de socialização e aprendizagem prática, onde as interações com os colegas e os professores moldavam não apenas o meu corpo e a parte social, mas também o meu carácter. Sentia que esta disciplina era aquela em que os professores nos davam mais abertura para falarmos sobre a própria disciplina, acerca dos nossos problemas nas restantes disciplinas e até mesmo sobre a nossa vida. Fora das aulas, a escola era um local onde não só discutia com os meus amigos sobre o futuro, mas também realizava brincadeiras e conversas próprias da adolescência.

Voltar à mesma escola como professor foi uma experiência intrigante. O que antes, como aluno, parecia ser apenas o meu papel de aprender e crescer dentro da escola, agora tornou-se numa série de responsabilidades. Como professor, percebi que a escola não é apenas um local de aprendizagem formal, é um ecossistema onde cada interação contribui para o desenvolvimento individual e coletivo.

As aulas, que um dia foram o palco dos meus esforços, agora são o centro das minhas preocupações diárias como professor. Deixei de ser aquele que procura dar respostas e passei a ser quem orienta os alunos, ajudando-os a descobrirem o seu potencial. Sinto que para desempenhar esta função é crucial que eu tenha a capacidade de liderar e a capacidade para criar relações com os alunos de modo a motivá-los a ultrapassar os desafios que lhes imponho.

O que também mudou foi a forma como me relaciono com a comunidade escolar. Como aluno, a minha ligação com a escola girava à volta das minhas próprias necessidades, mas agora, como professor, vejo tudo de uma forma mais ampla, ou seja, como todas as partes da escola se interligam e funcionam para criar um ambiente de aprendizagem. O diálogo com outros docentes foi bastante enriquecedor, trocamos ideias, partilhamos os sucessos e as dificuldades que enfrentamos no dia a dia.

Com a direção da escola senti que existiu uma relação bastante positiva, em que houve a preocupação de garantir o bem-estar dos alunos e também de toda a equipa docente. Para além disso, senti que a direção da escola sentiu um orgulho enorme em

receber todos os professores estagiários, demonstrando uma enorme disponibilidade caso fosse necessária alguma ajuda.

As interações com os alunos também foi algo que me fascinou, pois consegui ver neles o espelho do meu passado, muitos atravessavam as mesmas dúvidas e dilemas que eu vivi enquanto aluno, assim como a forma como se comportavam. Agora, que estou do outro lado, consegui oferecer-lhes uma perspectiva de alguém que já passou por aquilo que estavam a passar num passado não muito distante e aconselhá-los. Tentei ser o professor que, na minha época de aluno, gostaria de ter tido, alguém que não só transmite conhecimento, mas que também compreende e orienta face às questões inerentes ao processo de crescimento dos alunos.

Um outro aspeto que considero marcante foi o reencontro com professores que chegaram a ser figuras de autoridade na minha vida escolar. Pessoas que outrora lideraram as minhas aulas, transmitiram conhecimento e, de certa forma, moldaram o meu percurso enquanto aluno, passaram a ser meus colegas, esta transição trouxe uma enorme sensação de realização pessoal. As mesmas pessoas que um dia me ensinaram eram agora aquelas com quem partilhava os desafios e as alegrias da profissão docente. O que me surpreendeu de forma especial foi perceber que eles me viam com orgulho, o aluno que outrora orientaram estava agora ao seu lado, pronto para ajudar a formar próxima geração.

Confesso que nos primeiros tempos existia uma sensação de estranheza, sentar-me ao lado de quem antes corrigiu os meus testes ou deu conselhos parecia quase surreal. No entanto, fui rapidamente acolhido como igual, e muitos demonstravam uma satisfação genuína em ver como me desenvolvi. A relação, que antes era mais formal e distante, transformou-se numa troca aberta de ideias. Eles já não me viam apenas como "o antigo aluno", mas como um profissional que partilha o mesmo compromisso com a educação. Posso dizer que senti o apoio dos mesmos, o que de certa forma aumentou a minha confiança e o sentido de pertença.

Este regresso não só encerrou um ciclo da minha vida, como abriu outro, repleto de novos desafios e aprendizagens.

4. Enquadramento Institucional

4.1. Caraterização da Escola

4.1.1. História

A Escola Secundária Jaime Moniz é uma escola de ensino secundário que surgiu em 1836 com o nome de Liceu Nacional do Funchal. As aulas começaram a ser lecionadas em 1837 no Colégio dos Jesuítas. Em 1881, na procura de condições mais adequadas, o Liceu mudou de lugar para a Casa do Barão de S. Pedro, permanecendo neste local por cerca de 30 anos. Em 1913, devido ao crescente número de alunos o Liceu é instalado no antigo Palácio Episcopal, na Rua do Bispo. Em 1942 são iniciadas as aulas num novo edifício, depois do anterior ter sido considerado impróprio e causador de riscos para a saúde dos alunos e professores. Contudo este novo edifício só foi inaugurado em 1946, permanecendo até os dias de hoje.

Atualmente, o Conselho Executivo é constituído pela presidente Ana Freitas, pelos vice-presidentes José Freitas, Ricardo Abreu, Maria Carvalho, Nita Vasconcelos e pelos representantes do Conselho Executivo no Anexo Maria Silva e Manuel Olim.

4.1.2. Instalações Desportivos e Materiais

A Escola Secundária Jaime Moniz conta com diversos espaços próprios para a prática desportiva, nomeadamente, um ginásio, um campo de futebol, uma piscina, um pavilhão gimnodesportivo, um polidesportivo, duas salas de esgrima, uma sala de musculação. Face a esta situação, é possível estarem a lecionar em simultâneo 11 professores.

Durante as minhas aulas tive oportunidade de passar por praticamente todos os espaços, com exceção do ginásio e da sala de musculação pelo facto de não estarem no meu *roulement*. A meu ver, esta situação não fez sentido, pois a leção de dança é obrigatória segundo as aprendizagens essenciais e o único espaço disponível para este efeito é o ginásio. Porém, tive de encontrar uma alternativa e recorri à sala de esgrima de modo a poder cumprir com as minhas obrigações.

O campo de futebol dá a possibilidade, de enquanto professor, lecionar um infundável leque de modalidades. No início do ano, o meu *roulement* continha 3 passagens pelo campo. Numa das rotações tinha um espaço destinado à prática de ténis, onde eram colocados os postes e a rede. Além disso, o facto de já estar predefinido que neste 1/4 do campo é lecionada esta modalidade, o material necessário estava sempre disponível,

nomeadamente as raquetas e as bolas de ténis. Por estas razões, a seleção da modalidade a lecionar foi facilitada. No que diz respeito às outras modalidades lecionadas no campo de futebol, optei por dar futebol no 2º Período e atletismo no 3º Período. Tomei esta decisão pelo facto de no 2º Período já estar a lecionar duas modalidades individuais, a natação e dança. No campo de futebol ainda pensei lecionar corfebol, por ser uma modalidade diferente, contudo a necessidade de eu ter que ir buscar os cestos para a sua prática fez-me mudar de decisão, pois seria despendido bastante tempo para essa tarefa.

Como já referi no 2º Período lecionei a modalidade Natação, pois no meu *roulement* tinha este espaço disponível. O material disponível na piscina possibilitou-me abordar as técnicas de nado com recurso às tábuas de natação, e ainda o polo aquático através da utilização de halteres que flutuam para marcar as balizas e de bolas.

No pavilhão gimnodesportivo optei pela prática de voleibol, pois os postes e a rede de voleibol são montados logo de manhã cedo. Poderia ter optado por lecionar badminton, contudo já tinha lecionado um desporto de raquetas e as linhas para esta modalidade não estão marcadas.

No polidesportivo, optei por lecionar a modalidade andebol por ser uma modalidade com a qual os alunos nunca tinham tido contacto e também por ser uma modalidade tabu na escola, levando-me assim a desafiar a mim mesmo e a mostrar aos outros docentes que é possível lecioná-la.

4.2. Caraterização da Turma

A turma na qual realizei o meu estágio era de Ciências e Tecnologias do 11º ano. No início do ano era constituída por 17 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, mas ainda no 1º Período, viu-se reduzida a 12 alunos. Esta diminuição ocorreu devido a 3 mudanças de turma e 2 mudanças de escola. Destes 12 alunos, 3 não apresentam um IMC adequado e 4 nunca praticaram desporto. Os alunos que já praticaram desporto estavam muito direcionados para os desportos individuais, nomeadamente, a natação, o *stand up padel*, o judo, o karaté, o *kickboxing* e o *muay thai*, tendo apenas 1 aluno praticado um desporto coletivo, na modalidade de basquetebol. Nesta turma apenas 1 aluna afirmou não gostar de Educação Física, os restantes afirmaram gostar, pois afirmaram que era uma aula mais livre na qual podiam estar ao ar livre e permitindo-lhes praticar atividade física e desenvolver algumas competências motoras. As modalidades em que os alunos demonstraram um maior interesse em praticar

ao longo do ano letivo foram os desportos náuticos, a esgrima e o padel. Dos 12 alunos, 3 tinham asma e um deles também apresentava problemas na coluna.

Esta turma, nas segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras entrava às 8h 15 e saía às 13h 10. Às terças-feiras tinha aulas das 8h 15 até às 18h 10 com hora de almoço das 13h 15 até às 14h 45. Nas quintas-feiras possuía aulas das 8h 15 até às 18h 10 com hora de almoço das 11h 40 até às 13h 10. As aulas de Educação Física ocorriam ao último tempo de terça-feira e ao primeiro tempo de quinta-feira. O facto da minha aula ocorrer ao último tempo do dia na terça-feira causava-me algum receio pelo facto de os alunos poderem vir cansados e desatentos. Esta situação veio-se a comprovar, sendo as terças-feiras as aulas em que eu sentia que os alunos não estavam com a cabeça na aula e em constantes brincadeiras, prejudicando por vezes o decorrer da mesma.

4.3. Professor Cooperante

Ao longo deste processo senti que houve duas pessoas no terreno que foram cruciais para a minha formação. A primeira pessoa, foi o professor que esteve comigo ao longo de todo o ano na Escola Secundária Jaime Moniz e a segunda pessoa foi o professor que me acompanhou na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva.

O primeiro professor mencionado, foi importante numa fase inicial em que havia uma sensação de desorientação total, onde não havia qualquer tipo de contacto para além dele. Nesta fase este professor, acolheu-nos no seu estabelecimento de ensino, apresentou-nos a toda a comunidade e fez com que pudéssemos fazer parte dela. Para além disso, ainda nos tranquilizou pois já tinha experiência com a ligação que é feita entre ele e a universidade, dizendo que mais cedo ou mais tarde a universidade nos iria dizer algo. Neste primeiro contacto demonstrou ser alguém muito tranquilo e preocupado com o alcance dos meus objetivos. Para além disso, este professor permitiu que eu realizasse algumas aprendizagens, nomeadamente em termos didáticos, da resolução de problemas que ocorrem no dia a dia de um professor de Educação Física, como por exemplo, uns óculos partidos de um aluno, a necessidade de passar uma falta disciplinar, um aluno lesionado. Ainda referir que este professor se demonstrou sempre muito disponível para me auxiliar no que fosse preciso, como por exemplo no empréstimo de alguns livros relativos às modalidades que eu fosse lecionar.

“(...) senti que o professor foi crucial para responder às pequenas questões que nos iam surgindo, assim como no fornecimento de algum material de apoio.”

- Diário de Bordo

Relativamente ao segundo professor, transmitia uma sensação de tranquilidade e confiança excecional. Este professor tinha uma abordagem extremamente positiva e um entusiasmo contagiante, as questões didáticas estavam de acordo com aquelas que me foram transmitidas na faculdade. Fiquei com muita pena que a minha experiência com este professor fosse tão curta, pois senti que este tinha muito para me ensinar sobre a forma de como estar com os alunos e como lecionar. Este para além de criticar aquilo que corria menos bem, também referia os pontos fortes da aula. Para concluir a passagem na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva foi crucial, permitiu-me alargar a minha experiência com um novo ciclo de ensino de uma forma bastante positiva e motivante.

4.4. Colegas de Estágio

Durante o meu estágio, tive a oportunidade de trabalhar com dois colegas que, de formas distintas, marcaram a minha experiência e contribuíram para o meu crescimento tanto a nível profissional como pessoal.

Um deles foi um parceiro fundamental ao longo de todo o processo. Desde o início, estabelecemos uma dinâmica de trabalho colaborativa, em que discutíamos as nossas ideias e nos complementávamos mutuamente, fosse na elaboração dos Planos de Aula, nas estratégias de avaliação ou na condução do projeto de investigação. Esta troca constante de ideias e a partilha de responsabilidades tornaram o trabalho mais fluido e eficaz, contribuindo para a melhoria contínua do nosso desempenho. Este colega destacava-se particularmente pela sua organização exemplar e pela capacidade de manter a maioria dos seus alunos motivados e envolvidos na prática desportiva. O seu carisma para captar o interesse de todos os alunos e criar um ambiente de aula positivo era notável, e sinto que aprendi bastante ao observar a sua prática pedagógica. Sinto que este colega era um exemplo a seguir pela forma como lidava com os desafios que lhe apareciam, e acredito que o apoio mútuo que partilhámos ao longo do estágio foi crucial para o sucesso das nossas tarefas e do nosso desenvolvimento profissional.

Por outro lado, o meu segundo colega de estágio, apesar de igualmente organizado e dedicado, apresentava algumas dificuldades em cativar os alunos e gerar o mesmo nível de envolvimento nas aulas. No início do estágio, discutíamos com regularidade as diferentes abordagens e estratégias que poderíamos implementar, mas à medida que o tempo passava, essa comunicação foi-se tornando menos frequente. Embora ele fosse também muito empenhado, senti que lhe faltava, em alguns momentos, a capacidade de criar um vínculo mais forte com a turma, o que por vezes se refletia numa menor participação e motivação dos alunos nas tarefas propostas.

Ao refletir sobre esta experiência, sinto que, enquanto núcleo de estágio, poderíamos ter tirado mais proveito uns dos outros, se tivéssemos trabalhado de forma mais unida e com uma comunicação mais constante. O apoio entre colegas é fundamental num contexto de estágio, sobretudo quando surgem desafios e questões pedagógicas que podem ser superados com maior facilidade através do trabalho em conjunto.

Em suma, o estágio é uma fase de grande aprendizagem, e o trabalho em equipa pode ser um fator determinante para o sucesso, não apenas individual, mas coletivo. Embora tenha havido muitos momentos positivos e aprendizagens valiosas, acredito que um maior espírito de união entre nós teria potenciado ainda mais os resultados que alcançámos, tanto a nível pedagógico como pessoal.

5. Prática Pedagógica

5.1. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem

5.1.1. Planeamento Anual

O planeamento pode ser compreendido como um processo essencial que revê e organiza todos os aspetos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem (Inácio et al., 2014). Segundo este autor, o planeamento é uma prática através da qual os professores implementam e ajustam os programas escolares, adaptando-os às particularidades do contexto educacional em que estão inseridos. Este processo é fundamental para garantir que o ensino seja eficaz e relevante, permitindo aos educadores ajustar os conteúdos e métodos pedagógicos às necessidades específicas dos alunos e ao ambiente de aprendizagem (Inácio et al., 2014).

De acordo com Matos e Graça (2016), o planeamento envolve uma série de decisões que devem ser fundamentadas na análise da situação concreta. Segundo estes mesmos autores, este processo é estruturado em três níveis distintos, mas interligados: o nível macro, que se refere ao Planeamento Anual; o nível meso, relacionado com as Unidades Didáticas; e o nível micro, que diz respeito ao Plano de Aula. Cada um desses níveis desempenha um papel crucial na organização do ensino. O Planeamento Anual oferece uma visão global e abrangente do programa de ensino, orientando o processo educativo ao longo do ano letivo. O Planeamento Anual, deve ter por base as diretrizes e metas gerais do grupo de Educação Física, do Programa Nacional de Educação Física e das Aprendizagens Essenciais.

Após a definição do Planeamento Anual, o próximo passo é a elaboração das Unidades Didáticas, que são mais específicas e detalhadas. Estas Unidades Didáticas, por sua vez, servem de base para a criação dos Planos de Aula, que são os documentos utilizados diariamente para a implementação do ensino. É importante que todas estas fases estejam alinhadas e em harmonia, garantindo uma progressão lógica e coerente ao longo do ano letivo. A integração entre o Planeamento Anual, as Unidades Didáticas e os Planos de Aula asseguram que o processo educativo seja contínuo e bem estruturado.

Além disso, quando desenvolvi o Planeamento Anual, tive em consideração as modalidades desportivas lecionadas em anos anteriores. Esse conhecimento prévio ajuda a oferecer aos alunos uma experiência diversificada e abrangente em desportos, enriquecendo as suas aprendizagens e garantindo uma formação mais completa. Outro fator que teve impacto no Planeamento Anual, foi o *roulement* das instalações

desportivas, que exige que em cada espaço desportivo seja praticada uma determinada modalidade. Deste modo, as modalidades a lecionar foram andebol, ténis de campo, futebol, natação, dança, voleibol, atletismo.

O Planeamento Anual, portanto, é um documento fundamental para a organização do trabalho do professor. Para a sua elaboração é necessário um trabalho preparatório detalhado, incluindo a análise dos documentos orientadores da Educação Física. Este planeamento fornece uma visão clara do número de aulas disponíveis para cada modalidade, facilitando a construção das Unidades Didáticas e a implementação eficaz dos conteúdos programáticos.

5.1.2. Unidade Didática

Segundo Bento (2003), as Unidades Didáticas são peças-chave no programa de qualquer disciplina. Elas servem como blocos de construção fundamentais no processo pedagógico, proporcionando uma estrutura clara e organizada para o ensino e a aprendizagem. Estas componentes permitem que os professores e os alunos sigam um percurso bem definido, onde cada etapa é delineada com precisão. A importância das Unidades Didáticas reside na sua capacidade de estruturar o processo educativo, facilitando a implementação de um ensino eficaz e a aquisição de conhecimentos de forma progressiva (Bento, 2003).

Por sua vez, Pais (2013) enfatiza que as Unidades Didáticas também desempenham um papel crucial ao relacionar o conteúdo programático com o fator temporal. O autor supracitado refere que estas devem ser elaboradas de forma prática e útil, assegurando que respeitam as progressões didáticas estabelecidas e se ajustam ao tempo disponível para a sua aplicação. Ainda menciona, que é essencial que sejam flexíveis e coerentes com o programa de ensino, permitindo adaptações conforme necessário para atender às necessidades dos alunos e às condições do ambiente educacional.

Na elaboração das Unidades Didáticas, foi adotado o Modelo de Estrutura de Conhecimento proposto por Vickers (1990). Este modelo oferece uma abordagem sistemática e estruturada, dividido em três fases principais: análise, decisão e aplicação. A fase de análise envolve a avaliação da modalidade de ensino, do contexto específico e das características dos alunos. Em seguida, a fase de decisão é dedicada à seleção dos conteúdos a serem abordados, definição dos objetivos de aprendizagem, determinação dos critérios de avaliação e escolha das situações de aprendizagem mais apropriadas.

Finalmente, na fase de aplicação, o planeamento é colocado em prática e acompanhado por uma reflexão crítica sobre o processo, permitindo ajustes e melhorias contínuas.

Para a realização das minhas Unidades Didáticas, considerei diversos fatores cruciais, como o número de aulas disponíveis para a lecionação de uma determinada modalidade, os objetivos de aprendizagem estabelecidos, os conteúdos a serem trabalhados, as características específicas dos alunos e os recursos didáticos disponíveis. Em praticamente todas as Unidades Didáticas, incluí momentos de avaliação formativa com o intuito de monitorizar a progressão dos alunos e verificar se estavam a atingir os objetivos previstos. Houve situações em que foi necessário ajustar as Unidades Didáticas devido a imprevistos, como condições meteorológicas adversas que impediram a realização de aulas ao ar livre conforme planeado.

Em suma, as Unidades Didáticas são componentes estruturantes e essenciais no processo de ensino-aprendizagem, representando um guia claro e organizado tanto para os professores quanto para os alunos. O planeamento dessas unidades deve ser feito de forma cuidadosa, levando em consideração não só o conteúdo e os objetivos de aprendizagem, mas também o tempo disponível, as características dos alunos e os recursos disponíveis. No entanto, é fundamental que o planeamento seja flexível, permitindo ajustes quando necessário para lidar com imprevistos e garantir que a aprendizagem dos alunos ocorra conforme o esperado.

5.1.3. Planos de Aula

O Plano de Aula desempenha um papel crucial no processo educativo, sendo o ponto culminante de todas as fases anteriores de planeamento pedagógico, conforme destacado por Bento (2003). Este documento é fundamental para a organização e execução das aulas, atuando como um guia que organiza e direciona o processo de ensino-aprendizagem. O Plano de Aula traduz de forma prática as diretrizes estabelecidas no Planeamento Anual e nas Unidades Didáticas, assegurando que o conteúdo e os objetivos definidos sejam implementados de forma coerente e eficiente.

De acordo com Bento (2003), o Plano de Aula deve ser encarado como um projeto detalhado que define como cada aula será conduzida. Este planeamento inclui decisões cruciais sobre a estrutura e a organização da aula, garantindo que todas as atividades e conteúdos estão bem organizados e apresentados. O Plano de Aula deve ser coerente, alinhando-se com os objetivos pedagógicos estabelecidos. Além disso, deve ser flexível

o suficiente para permitir adaptações conforme necessário, em resposta às dinâmicas da aula e às necessidades dos alunos (Bento, 2003).

Além disso, é essencial que o Plano de Aula esteja adequado aos recursos disponíveis e às características específicas dos alunos, ou seja, deve ter em consideração os materiais didáticos acessíveis, as condições de ensino e as particularidades da turma, adaptando-se para proporcionar uma aprendizagem eficaz e envolvente (Bento, 2003).

Portanto, o Plano de Aula não apenas organiza o conteúdo e as atividades de cada aula, mas também garante que o processo educativo seja adaptável e eficiente. Ele representa a materialização prática do planejamento pedagógico, convertendo as intenções teóricas em ações concretas e aplicáveis que facilitam a aprendizagem dos alunos. Desta forma, contribui significativamente para o sucesso do processo educativo, proporcionando uma base sólida para a realização de objetivos educativos e o desenvolvimento de competências dos alunos.

De modo a uniformizar, em núcleo de estágio, construímos um plano em conjunto que veio a servir de referência para todas as aulas (Anexo I). No cabeçalho tínhamos o número do Plano de Aula, o nome do professor estagiário, o nome do professor cooperante, o nome do professor orientador, a Unidade Didática a que correspondia o plano, o número da Unidade Didática, a turma, o espaço, a data, a hora, o nº de alunos, o material necessário. Logo a seguir a esta informação, tínhamos a função didática e os objetivos gerais. Após o cabeçalho tínhamos o plano dividido em três partes, a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Para além disso, tínhamos o tempo parcial para cada exercício e o tempo total da aula, os objetivos específicos, as situações de aprendizagem e os critérios de êxito.

Na elaboração dos meus primeiros Planos de Aula, enfrentei uma série de desafios que, embora naturais para quem está a começar, exigiram um esforço significativo. Uma das dificuldades iniciais foi a formulação dos objetivos gerais e específicos de cada aula. A tradução das intenções pedagógicas em objetivos mensuráveis e concretos foi uma tarefa que exigiu reflexão cuidadosa e várias revisões.

Outro desafio significativo foi a seleção e organização dos exercícios. Questionei-me repetidamente se as atividades que escolhia eram realmente eficazes para trabalhar as componentes que havia definido na Unidade Didática. Havia a preocupação constante de garantir que os exercícios não só envolvessem os alunos, mas que também contribuíssem de forma concreta para o desenvolvimento das competências pretendidas. Este processo exigia uma análise crítica e um conhecimento aprofundado das capacidades dos alunos e

das exigências do conteúdo a ser trabalhado. Além disso, o tempo que dedicava à criação dos esquemas dos exercícios era considerável, pois procurei que tudo estivesse representado de forma clara.

No entanto, à medida que fui ganhando experiência, estas dificuldades iniciais começaram a dissipar-se. Com o tempo, o processo de planeamento tornou-se mais automatizado e intuitivo. A prática repetida permitiu-me desenvolver uma maior clareza na formulação dos objetivos e uma confiança crescente na seleção dos exercícios mais adequados. A elaboração dos esquemas, que antes exigia tanto tempo, tornou-se mais rápida e eficaz, à medida que me familiarizava com as rotinas e métodos mais eficientes. Esta evolução foi um reflexo do meu crescimento como professor, mostrando que, com a prática e a experiência, as tarefas que inicialmente parecem complexas e demoradas podem tornar-se mais simples e naturais. O que antes era motivo de incerteza e hesitação, agora faz parte de um processo de planeamento fluido e bem estruturado.

5.1.4. Instrução

A instrução nas aulas de Educação Física é uma componente essencial no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel crucial na apresentação das atividades aos alunos. Geralmente, a instrução representa entre 15% a 25% das interações entre professor e aluno, e é fundamental que essa comunicação seja clara, objetiva e pertinente (Martins et al., 2017). Segundo este autor, durante esses momentos, o professor deve informar os alunos sobre os objetivos a serem alcançados, as tarefas a serem realizadas e os critérios de êxito que devem orientar a sua execução. Estes elementos são indispensáveis para garantir um envolvimento ativo e reflexivo dos alunos nas atividades propostas, caso contrário existe o risco de os alunos alterarem as atividades, o que pode levar a uma prática divergente da pretendida pelo professor (Martins et al., 2017). Aleixo e Vieira (2012) revelam que a eficácia da instrução é crucial para o desempenho dos alunos. A instrução envolve a transmissão de conteúdos educativos, explicações, demonstrações de gestos técnicos e feedback. A forma como a instrução é dada influencia significativamente a interpretação e a prática dos alunos, sendo importante uma comunicação eficaz entre o professor e os alunos (Aleixo & Vieira, 2012).

O planeamento cuidadoso dos momentos de instrução é vital para assegurar que a informação transmitida seja de qualidade e relevante, permitindo assim otimizar o tempo disponível para a prática. Uma estratégia eficaz para reduzir o tempo dedicado à instrução é o recurso a suportes visuais, como imagens, vídeos e demonstrações. Este tipo de

recursos é particularmente útil na introdução de novas matérias, técnicas ou exercícios. Ainda menciona que, antes de iniciar a demonstração, é essencial garantir que todos os alunos estão focados e que não há nada a obstruir a sua visão. Após a demonstração, o professor deve recorrer ao questionamento para verificar se todos compreenderam as instruções, o que promove um maior envolvimento dos alunos e previne interrupções ao longo da aula. A demonstração deve ser realizada a diferentes velocidades, sendo que a última repetição deve ocorrer à velocidade normal. Além disso, ao utilizar alunos nas demonstrações, é importante variar os participantes para garantir que todos estejam motivados e que se promova a inclusão e a equidade (Martins et al., 2017).

Durante as minhas aulas, embora inicialmente tenha sentido algum nervosismo, especialmente por estar sozinho, frente a frente com os alunos, nunca considerei os momentos de instrução como problemáticos. Desde o início, procurei sempre instruir e demonstrar os exercícios ou gestos técnicos. Na maioria das vezes, envolvi os alunos nas demonstrações, pois isso assegura que estão atentos e envolvidos no momento de instrução. No entanto, cometi alguns erros no início, como instruir sem garantir que todos os alunos estavam a ouvir e a ver, o que ocorria devido ao nervosismo e à pressa que eu tinha em transmitir a informação para me “libertar” deste momento. Com o tempo e à medida que fui ganhando mais confiança, consegui libertar-me desse nervosismo e prestar mais atenção a todas as situações envolventes. Uma estratégia simples, mas eficaz, que deveria ter adotado desde o início foi a colocação dos alunos em meia lua, o que permitiu que todos os alunos me estivessem a ver e que eu por sua vez também os tivesse a todos no meu campo de visão.

*“A aprendizagem aqui foi evidente, ou seja, devo garantir que todos os alunos
estão atentos às instruções (...)”*

- Diário de Bordo

Em suma, a instrução nas aulas de Educação Física é um elemento fundamental que exige um planeamento cuidadoso e uma comunicação eficaz para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A clareza, objetividade e pertinência na transmissão da informação são essenciais para envolver os alunos e assegurar que as atividades sejam realizadas de acordo com os objetivos estabelecidos. A utilização de recursos visuais e a inclusão ativa dos alunos nas demonstrações contribuem para uma maior compreensão e participação nas atividades, promovendo a equidade e a inclusão. Com o tempo, a

experiência e a confiança que adquiri, permitiram-me ajustar e melhorar a minha abordagem, garantindo que todos os alunos estão focados e que o ambiente de aprendizagem é otimizado. Por fim, uma instrução bem executada é crucial para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física.

5.1.5. Feedback

O feedback é visto como um dos comportamentos do professor que maior influência exerce na aprendizagem dos alunos. O feedback pode ter duas funções, nomeadamente a função de informar ou a função de reforçar (Quina et al., 1998). Ramalho et al. (2020) vem a confirmar, referindo que o feedback pode ser entendido como um incentivo para a produção de respostas, pode ser visto como um reforço, pode ter a intenção de fazer com que os alunos validem ou alterem a sua resposta e ainda pode ser considerado como uma ajuda na resolução de problemas.

Para que um feedback seja eficaz é crucial que o professor tenha conhecimento do conteúdo, capacidade de diagnóstico para identificar especificamente as causas da diferença entre a prestação motora do aluno e a prestação motora desejada, conhecimento das características do aluno e capacidade de prescrição do feedback apropriado (Martins et al., 2017). Sequeira e Rodrigues (2017), referem que a eficácia do comportamento do professor está diretamente relacionada com a sua capacidade de diagnosticar erros técnicos e prescrever soluções, pois estas competências são fundamentais para melhorar o desempenho dos alunos. Deste modo, o feedback desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, e pode ser utilizado com diferentes finalidades, cada uma delas contribuindo de forma distinta para o desenvolvimento dos alunos (Martins et al., 2017).

No início da minha prática pedagógica, recebi várias críticas relacionadas com a necessidade de fornecer mais feedback aos alunos. Na altura, esta observação causava-me algum desconforto e frustração, porque acreditava que já estava a ser suficientemente presente e ativo nas aulas. Sentia que estava a cumprir o meu papel ao orientar os alunos, mas não percebia a real importância e impacto que o feedback constante e específico poderia ter no processo de aprendizagem. À medida que o ano letivo foi avançando, comecei a refletir mais profundamente sobre essas observações e a reconhecer que, de facto, na fase inicial, o meu envolvimento no fornecimento de feedback era bastante limitado. A minha participação estava aquém do que seria esperado de um professor comprometendo a evolução dos alunos. Com o decorrer das aulas e a minha progressiva

experiência no terreno, fui percebendo a importância de um feedback contínuo, preciso e construtivo. Comecei a aplicar de forma mais consistente diferentes tipos de feedback, ajustados às necessidades dos alunos, o que me permitiu uma maior proximidade com eles e uma melhor compreensão das suas dificuldades. Esta mudança na minha abordagem refletiu-se não só na forma como conduzia as aulas, mas também no impacto positivo que tive na aprendizagem dos alunos. Agora, ao olhar para trás, sinto-me bastante satisfeito com a evolução que tive ao longo do ano, tornei-me um professor mais presente, atento e capaz de proporcionar um ambiente de aprendizagem mais eficaz. Hoje, sei que o feedback é uma ferramenta essencial e percebo como esta transformação na minha abordagem fez uma diferença significativa na qualidade da minha prática pedagógica.

O feedback pode ter quatro objetivos: avaliativo, prescritivo, descritivo e interrogativo. O feedback avaliativo é aquele em que o professor expressa uma aprovação ou desaprovação em relação ao desempenho do aluno. Este tipo de feedback, embora útil para indicar se o aluno está no caminho certo ou não, tem um valor didático limitado, uma vez que não oferece detalhes sobre as mudanças ou melhorias necessárias para aperfeiçoar o desempenho do aluno. Este feedback informa o aluno se está a fazer algo corretamente ou incorretamente, mas não lhe dá as ferramentas para melhorar (Martins et al., 2017). Isto vai de acordo com Aleixo e Vieira (2012) quando referem que no feedback avaliativo positivo o professor avalia o desempenho dos praticantes de forma positiva, elogiando e incentivando (ex.: Boa, assim foi melhor.) e no feedback avaliativo negativo o professor avalia o desempenho dos alunos de forma negativa, demonstrando assim a desaprovação (ex.: Isso foi mal executado.).

Por outro lado, o feedback prescritivo vai além da simples avaliação e oferece instruções claras sobre o que o aluno deve fazer para melhorar. Este tipo de feedback é muito mais construtivo, pois fornece ao aluno informações que o ajudam a corrigir os erros e a progredir na sua aprendizagem. Ao indicar exatamente o que precisa de ser feito, o professor ajuda o aluno a entender os passos necessários para alcançar o sucesso. (Martins et al., 2017). Neste tipo de feedback o professor faz referência ao comportamento desejado (ex.: Deves elevar mais o braço de remate) (Aleixo & Vieira, 2012).

O feedback descritivo foca-se em descrever o que o aluno fez, sem julgamento. Ao fornecer uma descrição das ações do aluno, este tipo de feedback permite que este perceba o que fez bem ou menos bem, promovendo assim uma maior autonomia. O aluno torna-se mais consciente do seu desempenho e pode, com base nessa descrição, ajustar o

seu comportamento de forma independente (Martins et al., 2017). Aleixo e Vieira, 2012 referem que este feedback pode ser descritivo corretivo, quando o professor descreve a forma como o aluno realizou a ação e esta foi executada corretamente (ex.: Saltaste com a perna correta.) ou pode ser descritivo erro quando o professor descreve a forma como o aluno realizou a ação e esta foi de forma incorreta (ex.: Saltaste com a perna contrária, o que dificulta a realização do remate).

Por fim, no feedback interrogativo o professor questiona o aluno sobre o seu desempenho, estimulando-o a refletir sobre o que fez e a identificar possíveis erros ou áreas de melhoria (ex.: Colocaste o braço corretamente?) (Aleixo & Vieira, 2012; Martins et al., 2017). Este tipo de feedback é particularmente eficaz para promover o pensamento crítico e a autorreflexão, levando os alunos a serem mais ativos no seu processo de aprendizagem e a desenvolverem a capacidade de autoavaliação (Martins et al., 2017).

Quanto aos objetivos do feedback, os tipos de feedback que utilizei com mais frequência ao longo das minhas aulas foram o avaliativo e o prescritivo. O feedback avaliativo, tem como objetivo aprovar ou desaprovar o desempenho dos alunos, foi muitas vezes utilizado com o propósito de incentivar e motivar os alunos a manterem-se empenhados na prática das atividades físicas. No entanto, tenho plena consciência de que, em termos de contribuição para a aprendizagem, este tipo de feedback oferece muito pouca informação, uma vez que não ajuda os alunos a identificar de forma clara quais os aspetos que precisam de ser corrigidos ou melhorados. Frases como "bom trabalho" não orientam diretamente o aluno para a melhoria do desempenho, mas têm um papel motivacional importante, que por vezes é necessário em certas fases do processo de aprendizagem.

Por outro lado, o feedback prescritivo, que procura dar indicações mais concretas sobre como os alunos podem melhorar o seu desempenho, foi uma ferramenta que tentei usar com maior frequência quando queria que os alunos corrigissem aspetos técnicos ou táticos das atividades. Este tipo de feedback fornece orientações sobre o que deve ser ajustado ou alterado, permitindo aos alunos compreenderem melhor o que precisam fazer para alcançar o sucesso no seu desempenho. Por exemplo, durante as aulas de andebol, observei que alguns alunos saltavam para rematar com a perna de impulsão errada. Nesses casos, utilizei o feedback prescritivo, dizendo algo como "salta com a perna contrária ao braço de remate". Esta orientação fornece uma informação específica, ajudando o aluno a perceber o erro e a adotar a postura correta. Ao contrário do feedback avaliativo, que

apenas julga o desempenho, o feedback prescritivo dá ao aluno uma direção clara sobre como pode melhorar a sua prestação.

Quando se analisa a forma como o feedback é transmitido nas aulas, ele pode ser auditivo, tátil, visual ou uma combinação desses métodos. O feedback auditivo envolve o professor a dar instruções ou correções verbalmente, o tátil ocorre quando o professor ajusta fisicamente o movimento do aluno através do toque, e o visual envolve a demonstração de como a tarefa deve ser executada. Muitas vezes, os professores utilizam uma combinação desses métodos, como, por exemplo, dar instruções verbais enquanto demonstram a ação, o que pode ajudar a reforçar a compreensão do aluno (Martins et al., 2017). Segundo Aleixo e Vieira (2012), a informação visual é compreendida mais facilmente do que a verbal, contudo a combinação destas formas de feedback podem ser mais benéficas, uma vez que os alunos têm a possibilidade de receber a mensagem através de diferentes estímulos, permitindo assim a resolução de eventuais problemas de compreensão.

Em relação às formas de transmissão de feedback, ao longo das minhas aulas recorri a todas as formas, com maior predominância para os feedbacks auditivos e visuais. O feedback auditivo foi o mais frequente, especialmente nos momentos em que precisava de corrigir os alunos de forma rápida e direta, fornecendo instruções verbais claras para ajustar o desempenho, como por exemplo “junta mais os antebraços” ou “flete mais os joelhos”. No entanto, senti que, muitas vezes, o feedback auditivo por si só não era suficiente, foi neste contexto que recorri também ao feedback visual, que complementava o auditivo.

“(...) recorri à linguagem não verbal para corrigir a técnica dos alunos, pois acredito que a observação seja uma excelente forma de aprender.”

- Diário de Bordo

Sempre que era necessário, fazia uma demonstração da técnica ou do movimento correto para que os alunos tivessem uma referência clara de como deveriam executar a tarefa. Este método visual permitiu que os alunos, além de ouvirem as instruções, observassem como o gesto técnico devia ser realizado, o que facilitava a compreensão e a execução adequada. Esta combinação de feedback auditivo e visual revelou-se bastante eficaz.

Além disso, o feedback tátil foi utilizado em situações mais específicas, especialmente quando a correção verbal ou visual não era suficiente para ajustar a técnica dos alunos. Um exemplo que me recordo, foi durante as aulas de ténis, onde alguns alunos tiveram dificuldade em executar a pancada de esquerda corretamente. Nestes casos, senti a necessidade de intervir fisicamente, colocando as minhas mãos por cima das deles para ajustar a pega na raquete e ajudar a posicioná-la da forma correta. Esta intervenção tátil foi crucial para que os alunos sentissem o movimento certo e compreendessem melhor o que era esperado deles.

Em suma, o feedback auditivo foi fundamental para realizar correções rápidas e diretas, o visual ajudou a fornecer um exemplo concreto e a facilitar a compreensão, enquanto o feedback tátil, embora menos frequente, foi essencial em momentos que exigiam uma intervenção mais prática. A utilização combinada destas formas de feedback contribuiu para a melhoria das aprendizagens e para o progresso técnico dos alunos, ajudando-os a alcançar um melhor desempenho nas várias modalidades lecionadas.

O feedback pode ser direcionado a diferentes destinatários, pode ser dado individualmente a um aluno, ajustando-se às suas necessidades específicas, pode ser dirigido a um grupo de alunos que apresenta dificuldades semelhantes e ainda pode ser dirigido a toda a turma, quando o erro é generalizado e afeta toda a turma, o professor deve aproveitar a oportunidade para corrigir todos os alunos ao mesmo tempo, garantindo que a correção seja compreendida por todos (Martins et al., 2017). Para além disso, Aleixo e Vieira (2012) ainda mencionam que o feedback pode ser fornecido aos pares, quando a informação é emitida aos alunos quando estes estão em duplas.

Durante as minhas aulas, dei preferência ao feedback individual, pois senti que, ao interagir diretamente com cada aluno, estes conseguiam compreender e assimilar melhor as correções que lhes eram feitas. Embora, em muitos casos, o erro identificado fosse comum a vários alunos, preferi realizar as correções de forma individualizada. Essa estratégia pareceu-me mais eficaz na altura, já que percebi que, quando os alunos recebiam feedback personalizado, havia uma maior atenção, o que de certa forma facilitava a sua aprendizagem. Além disso, a minha personalidade introvertida influenciou esta escolha. Numa fase inicial, sentia-me mais confortável ao dar feedback de forma individual, mesmo quando o erro era geral. O facto de não ter de me expor tanto perante toda a turma permitia-me focar nas correções sem a pressão de estar no centro das atenções. Esta abordagem fazia com que me sentisse menos vulnerável,

especialmente nos primeiros momentos em que ainda estava a adaptar-me à dinâmica das aulas e à interação com a turma.

No entanto, com o tempo, comecei a perceber que esta preferência pelo feedback individual, apesar de vantajosa em alguns casos, não era a abordagem mais eficiente em situações em que vários alunos cometiam o mesmo erro. Com a evolução da minha prática pedagógica e à medida que fui ganhando mais confiança no papel de professor, passei a adotar feedbacks dirigidos à turma de forma mais frequente.

“A transição para feedbacks coletivos é uma boa estratégia, pois garante que todos os alunos beneficiam destas orientações. Contudo, continuo a achar que um feedback individualizado também tem o seu lugar.”

- Diário de Bordo

A minha progressão enquanto professor reflete-se na forma como fui ajustando o tipo de feedback utilizado. Se no início a minha tendência era privilegiar o feedback individual por uma questão de conforto e segurança, com o tempo fui ganhando a capacidade de gerir melhor a turma como um todo, recorrendo ao feedback coletivo quando necessário.

Em termos de valor, o feedback pode ser positivo, neutro ou negativo. O feedback positivo realça os aspetos corretos do desempenho do aluno e deve ser utilizado com maior frequência, pois ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais motivador e encorajador. Este tipo de feedback não só reforça comportamentos adequados, mas também incentiva os alunos a continuarem a esforçar-se. O feedback neutro, por sua vez, oferece orientações sem julgamento, enquanto o feedback negativo refere o que está incorreto. Embora todos os tipos de feedback tenham o seu lugar, o feedback positivo é preferível para promover a confiança e o entusiasmo dos alunos, contribuindo para um clima de aula mais positivo e eficaz (Martins et al., 2017).

Em termos de valor, dei mais ênfase ao feedback positivo, uma vez que este desempenha um papel importante no fortalecimento da motivação dos alunos e na criação de um ambiente de aprendizagem mais favorável. Elogiar o esforço e os progressos, mesmo que pequenos, ajuda a manter os alunos empenhados e confiantes nas suas capacidades. Quando os alunos recebiam feedback positivo, notava-se uma maior predisposição para se dedicarem às tarefas, o que contribuía significativamente para o seu desenvolvimento e envolvimento nas atividades, por vezes até era possível ouvir

“obrigado professor”, o que demonstra que os alunos estão ligados com aquilo que lhes dizemos.

No entanto, quando surgiam comportamentos indesejados, tornava-se inevitável recorrer ao feedback negativo. Neste contexto, sabia que era importante lidar com estas situações com cuidado. A correção de um comportamento ou erro técnico não pode ser feita de forma abrupta ou humilhante, sob pena de afetar negativamente a autoestima do aluno e gerar desmotivação. Por essa razão, sempre que precisei de utilizar o feedback negativo, adotei uma abordagem mais discreta e privada, procurando não expor excessivamente o aluno perante os seus colegas. Essa preocupação era essencial para que o aluno não se sentisse envergonhado ou desconfortável, o que poderia comprometer o seu desempenho e a sua relação com a aula e com os colegas. Esta forma mais cuidadosa de dar feedback negativo não só ajudava a corrigir os comportamentos dos alunos, como também promovia uma relação de confiança entre mim e os alunos. Além disso, ao equilibrar o feedback negativo com reforços positivos, conseguia manter o ambiente de aula mais harmonioso e produtivo, onde os alunos se sentiam valorizados e respeitados.

O uso predominante de feedback positivo foi uma estratégia fundamental para manter os alunos motivados e envolvidos nas atividades. No entanto, sempre que necessário, recorri ao feedback negativo, mas de forma cuidadosa e ponderada, garantindo que os alunos recebessem a correção necessária sem se sentirem desvalorizados ou humilhados. Esta abordagem equilibrada entre feedback positivo e negativo revelou-se eficaz para promover um ambiente de aprendizagem saudável e motivador, onde os alunos se sentiam à vontade para aprender e melhorar.

No que diz respeito ao referencial do feedback, este pode ser dividido em geral e específico (Martins et al., 2017). O feedback geral aborda aspetos mais amplos ou menos centrais do movimento ou da tarefa, como quando o professor comenta de forma geral sobre a execução do aluno, sem entrar em detalhes técnicos (Siedentop & Tannehill 2000). Por outro lado, o feedback específico é aquele que se foca diretamente nos critérios de êxito definidos previamente pelo professor (Siedentop & Tannehill 2000). Este tipo de feedback oferece orientações detalhadas sobre como o aluno pode melhorar, referindo-se a aspetos técnicos ou precisos da tarefa (Martins et al., 2017). Este tipo de feedback é particularmente eficaz para promover o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, pois direciona a atenção do aluno para os pontos exatos que precisam de ser trabalhados e aperfeiçoados (Martins et al., 2017).

Durante as minhas aulas, procurei fornecer feedback o mais específico possível, em vez de me limitar a observações gerais. Acredito que ao orientar o feedback para os critérios de êxito previamente estabelecidos, os alunos conseguem compreender de forma mais clara o que precisam de melhorar e como podem atingir os objetivos propostos. O feedback específico não orienta apenas para a correção de erros, mas também torna a aprendizagem mais eficaz, já que os alunos sabem exatamente onde se devem focar. Por exemplo, no atletismo, em vez de simplesmente dizer "tens de melhorar a entrega", tentava identificar aspetos precisos do desempenho dos alunos que podiam ser melhorados, como "deves colocar o braço paralelo ao solo". Desta forma, o aluno conseguia perceber quais os elementos que precisava de ajustar para melhorar o seu desempenho.

Além disso, este tipo de feedback contribui para que os alunos se tornem mais conscientes dos processos de aprendizagem, visto que os alunos passam a compreender melhor a lógica por trás das ações e dos movimentos que estão a executar.

Esta abordagem não só permitiu que os alunos compreendessem de uma forma mais clara os objetivos a atingir, como também contribuiu para um progresso mais rápido e uma maior autonomia no processo de aprendizagem.

Segundo Cardoso (2018), o feedback pode ser classificado de acordo com o momento em que é fornecido. Este autor faz a distinção entre feedback síncrono, quando a informação é transmitida imediatamente após a realização da tarefa, e feedback assíncrono, quando a informação é dada com um intervalo de tempo, podendo ocorrer minutos, horas ou até semanas depois da tarefa ter sido executada.

Nas minhas aulas, procurei sempre fornecer o feedback o mais próximo possível do momento em que o comportamento ou a ação ocorria. Acredito que, ao fazê-lo de forma imediata, o aluno consegue processar e interiorizar mais eficazmente a informação, o que contribui para uma aprendizagem mais eficiente. Se o intervalo entre a ação e o feedback for demasiado longo, corro o risco de o aluno não se recordar exatamente do que fez ou de não perceber claramente como pode melhorar a sua técnica e consequentemente reduzir o impacto positivo a que o feedback está associado. Deste modo, acredito que o feedback, sempre que possível, deve ser fornecido no momento para maximizar o seu efeito no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ocorreu uma situação em que forneci feedback passado mais de 48h da ocorrência do comportamento, devido a algumas atitudes negativas que a turma apresentou no torneio de andebol.

“(...) uma conversa com os alunos relativamente aos aspetos negativos e positivos do torneio, convidando-os a refletir sobre os comportamentos que tiveram ao longo do mesmo.”

- Diário de Bordo

Quando consideramos a apropriação do feedback, ele é visto como apropriado quando a informação fornecida está em sintonia com o desempenho real do aluno e responde diretamente às suas necessidades de melhoria. Professores eficazes são aqueles que conseguem observar com precisão os erros cometidos pelos alunos e fornecer correções que são realmente necessárias. Este tipo de feedback não só orienta o aluno no caminho certo, mas também evita a confusão e a frustração que podem surgir de correções inadequadas ou desnecessárias. Por outro lado, professores menos eficazes podem focar-se em aspetos irrelevantes ou mesmo inexistentes, oferecendo feedbacks que não contribuem para o progresso do aluno, podendo até desmotivá-lo ou confundi-lo (Martins et al., 2017).

Para garantir a qualidade dos feedbacks que fornecia durante as aulas, ou seja, se eram apropriados ou não, mantive-me sempre bem informado sobre os conteúdos que iria lecionar. Esta preparação era essencial, tanto para identificar e corrigir eventuais erros técnicos ou táticos dos alunos, como para estar pronto a responder a qualquer dúvida ou questão que pudesse surgir. Assim, o conhecimento sobre a matéria permitia-me fornecer orientações e correções específicas, promovendo uma aprendizagem mais eficaz. Sinto que os meus feedbacks, ao longo das aulas, foram pertinentes e adequados às necessidades dos alunos, evitando dar conselhos vagos ou imprecisos. Esforcei-me sempre para que cada comentário fosse construtivo e contribuísse para a melhoria do desempenho, nunca falando por falar, mas sempre com um propósito claro de orientar os alunos no seu processo de aprendizagem.

5.1.6. Clima

O professor tem a responsabilidade de criar um ambiente relacional que seja motivador, encorajador e seguro, contribuindo assim para a aprendizagem dos alunos. Esse ambiente reflete-se em três níveis: na interação entre professor e aluno, nas relações entre os próprios alunos e na ligação dos alunos com a matéria. Na relação entre o professor e os alunos, é essencial criar um ambiente relacional positivo, o que começa com um conhecimento profundo dos alunos por parte do professor. Para atingir este

objetivo, o professor deve assumir um papel de ouvinte atento e proporcionar várias oportunidades para que os alunos possam expressar livremente os seus sentimentos, opiniões e preferências, esta situação é crucial para personalizar a abordagem pedagógica e adaptar as estratégias de ensino às necessidades e interesses individuais dos alunos (Martins et al., 2017).

Ao longo das minhas aulas, procurei constantemente manter uma atitude de abertura e flexibilidade em relação às necessidades e preferências dos alunos. Sempre que possível, encorajei-os a expressarem o que os fazia sentir mais confortáveis ou desconfortáveis durante as atividades, assegurando-lhes que estaria disponível para fazer as adaptações necessárias para melhorar a sua experiência de aprendizagem. Um exemplo prático desta abordagem ocorreu durante a Unidade Didática de Voleibol. Uma das minhas alunas revelou que não se sentia à vontade com o contacto direto com a bola, pois achava doloroso e isso estava a interferir com a sua participação ativa nas atividades. Reconhecendo a importância de respeitar os limites e o bem-estar dos alunos, optei por adaptar a situação e forneci-lhe uma bola mais macia, que reduzia o impacto e tornava a experiência mais agradável para ela. Esta pequena adaptação não só permitiu que a aluna se envolvesse por completo nas atividades, mas também demonstrou a minha disposição em ouvir e agir de acordo com as suas necessidades. Acredito que esta sensibilidade para ouvir as preocupações dos alunos e responder de forma ajustada contribuiu significativamente para criar um ambiente de aprendizagem mais positivo e inclusivo. Ao adaptar as atividades às necessidades individuais, consegui facilitar a participação de todos e de fortalecer a relação de confiança e respeito mútuo entre mim e os alunos. Este tipo de abordagem é essencial para promover um clima de aula onde todos se sentem valorizados e apoiados, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma mais eficaz.

As interações entre o professor e os alunos devem refletir um respeito genuíno pelos interesses pessoais dos alunos, bem como pelo progresso que estes fazem nas atividades de Educação Física. É importante que o professor valorize os esforços dos alunos através de elogios e feedback positivo. Este feedback deve ser específico, focado no progresso individual e oferecer orientações claras sobre como melhorar. O entusiasmo do professor pelos conteúdos lecionados e pelo desenvolvimento dos alunos desempenha um papel significativo na criação de um ambiente de aprendizagem estimulante. O professor deve demonstrar satisfação com o sucesso de cada aluno, transmitindo uma

energia positiva que pode inspirar os alunos a se envolverem mais nas atividades (Martins et al., 2017).

Durante as aulas, fiz questão de manter sempre uma postura motivada e entusiasmada, independentemente da modalidade que estivesse a lecionar. Estava consciente de que a minha atitude ia ter uma influência direta no envolvimento dos alunos nas atividades. Se eu demonstrasse desinteresse ou insegurança, sabia que isso poderia criar uma barreira para os alunos, dificultando o seu envolvimento e aprendizagem. Esta realidade tornou-se particularmente evidente quando me deparei com a tarefa de ensinar dança, uma modalidade com a qual não me identificava e que inicialmente me deixou pouco confiante e motivado. No entanto, decidi abordar a primeira aula com uma atitude positiva e motivadora, procurando transmitir entusiasmo aos alunos. Para minha surpresa, a maior parte dos alunos reagiu de forma positiva à aula, demonstrando interesse nos exercícios propostos. Esta experiência foi um ponto de viragem para mim, levando-me a compreender a importância de abordar cada modalidade com confiança, independentemente das minhas preferências pessoais. Percebi que não posso permitir que as minhas próprias inseguranças afetem a experiência dos alunos. A minha função como professor é criar um ambiente em que todos se sintam motivados e dispostos a aprender, independentemente do tema ou modalidade em questão. Através desta experiência, aprendi que a confiança e o entusiasmo que transmito são fundamentais para o sucesso das aulas e para o envolvimento dos alunos. No futuro, este episódio servirá como um lembrete de que é crucial enfrentar todas as modalidades com a mesma energia e dedicação, sabendo que a minha postura tem um impacto direto na disposição dos alunos para aprender e participar.

A coerência e a consistência são igualmente vitais nas interações do professor, este deve assegurar que cada um se sente tratado com justiça, honestidade, integridade e respeito, sendo estes sentimentos fundamentais para estabelecer um clima de confiança e segurança. O professor nunca deve ridicularizar ou desrespeitar os alunos, pois isso pode prejudicar a autoestima dos alunos e a dinâmica da sala de aula. Portanto, um ambiente relacional positivo na relação professor-aluno é construído através de uma compreensão profunda dos alunos, feedback construtivo, entusiasmo e uma abordagem consistente e respeitosa. (Martins et al., 2017).

Na interação entre os alunos, é essencial que o professor assegure que valores fundamentais, como a empatia, a amizade, a tolerância, a inclusão e a cooperação, não apenas sejam ensinados, mas também valorizados e praticados durante as atividades

propostas. Estes valores constituem a base para um ambiente de aprendizagem saudável e positivo, onde cada aluno se sente respeitado e integrado. Para alcançar esse objetivo, o professor deve organizar atividades que exijam a colaboração entre os alunos para atingir um objetivo comum. Este tipo de tarefas não só estimula a cooperação, mas também encoraja os alunos a trabalharem em conjunto, a comunicarem-se de forma eficaz e a valorizarem as contribuições de todos os membros do grupo. Através destas atividades, os alunos aprendem a importância do trabalho em equipa e da solidariedade, entendendo que o sucesso coletivo é muitas vezes mais valioso do que o êxito individual. Além disso, ao promover a colaboração e a resolução conjunta de problemas, o professor ajuda a criar um ambiente inclusivo onde todos os alunos têm a oportunidade de participar e contribuir, independentemente das suas capacidades ou conhecimentos prévios (Martins et al., 2017).

Ao longo de todas as aulas, procurei criar dinâmicas de grupo com o objetivo de promover a cooperação e o espírito de entreajuda entre todos os alunos, independentemente de estarmos a trabalhar com desportos individuais ou coletivos. Considero que o desenvolvimento destas competências sociais é tão importante quanto o domínio das habilidades físicas, pois contribui para um clima de aula positivo. Por exemplo, durante as aulas de voleibol, organizei atividades em que os alunos eram divididos em equipas e participaram em jogos de cooperação. Um dos jogos que utilizei consistia em realizar o maior número de passagens possível. Nesta atividade, os alunos tinham de trabalhar em conjuntos para manter a bola em jogo, desenvolvendo estratégias de colaboração e comunicação entre si. Esta abordagem não só promoveu a cooperação e a entreajuda, mas também incentivou os alunos a apoiar-se mutuamente e a encontrar soluções criativas para os desafios apresentados. Mesmo em desportos individuais, procurei implementar situações que favorecessem o trabalho em grupo. Por exemplo, nas aulas de atletismo, coloquei os alunos em pares para realizar diversos tipos de lançamentos, de modo que pudessem ajudar-se uns aos outros, corrigindo o posicionamento dos colegas. Esta estratégia tinha como objetivo criar um ambiente de colaboração, onde a interação positiva entre os pares contribuiu para a melhoria do desempenho individual. Ao longo do tempo, fui notando que estas dinâmicas não só melhoraram a interação entre os alunos, mas também aumentaram o seu nível de envolvimento e motivação nas aulas. Os alunos começaram a perceber que o sucesso de cada um depende em grande medida da capacidade de trabalhar em conjunto, de aprender uns com os outros, e de se apoiarem mutuamente nos desafios que enfrentam. Acredito

que esta abordagem de fomentar a cooperação e a entreajuda, mesmo em contextos de desportos individuais, é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Além de aprenderem as técnicas e habilidades específicas de cada modalidade, estão a adquirir competências sociais importantes.

Na relação entre os alunos e as matérias, é comum que cada aluno tenha preferências por algumas matérias e menos interesse por outras, para possibilitar um ambiente de aprendizagem positivo e estimular os alunos, o professor pode adotar diversas estratégias. Primeiramente, é crucial que o professor ofereça uma prática motora variada e enriquecedora, pois ao diversificar as atividades e os tipos de exercícios propostos, os alunos têm a oportunidade de experimentar diferentes modalidades e desenvolver uma vasta gama de habilidades motoras. Esta abordagem não só mantém o interesse dos alunos, mas também ajuda a descobrir novas áreas de interesse. Além disso, o professor deve garantir que todas as atividades são desafiantes para todos os alunos. A inclusão de adaptações para alunos com limitações é essencial para assegurar que ninguém seja excluído ou se sinta inadequado em relação à atividade. Para promover um ambiente seguro e encorajador, é fundamental que os alunos se sintam confortáveis ao participar nas atividades propostas. O professor deve criar uma atmosfera onde os alunos não tenham medo de cometer erros e onde possam explorar e aprender com os mesmos (Martins et al., 2017).

Ao longo do ano letivo, enfrentei o desafio de lidar com a falta de motivação de alguns alunos para a prática de certas modalidades, o que me obrigou a refletir e a utilizar estratégias que pudessem despertar o seu interesse. Um exemplo claro foi na modalidade de dança, onde a maioria dos rapazes se sentia desconfortável. Para contornar essa situação, optei por organizar os exercícios em pequenos grupos ou pares, evitando a exposição excessiva dos alunos perante toda a turma. Essa abordagem ajudou a reduzir a pressão e a incentivar uma participação mais ativa, permitindo que cada aluno desse o seu melhor. Além disso, acredito que a diversidade de modalidades que apresentei aos alunos teve um impacto muito positivo no seu envolvimento. Proporcionar-lhes a oportunidade de experimentar diferentes desportos, como andebol, voleibol, futebol, frisbee, ténis, natação, atletismo, dança e até canoagem, não só enriqueceu a sua cultura desportiva, como também contribuiu para o desenvolvimento de um leque variado de habilidades motoras. Essa diversidade permitiu que cada aluno encontrasse pelo menos uma atividade com a qual se identificasse, promovendo um maior entusiasmo e participação ao longo das aulas. Por outro lado, a variedade também favoreceu a inclusão, dando a todos a

oportunidade de destacar-se em diferentes momentos, de acordo com as suas preferências e capacidades.

5.1.7. Gestão e Estilos de Ensino

Uma gestão eficaz na educação física é fundamental para maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos e minimizar comportamentos desviantes (Siedentop, 2008). Para alcançar essa eficácia, é essencial uma gestão cuidadosa tanto da aula quanto do tempo de aula. A gestão da aula inclui as questões de organização, como o estabelecimento de regras e a aplicação de sanções apropriadas para comportamentos inadequados. Por outro lado, a gestão do tempo de aula refere-se à forma como o tempo é utilizado durante a aula, como o tempo que os alunos passam envolvidos ativamente numa tarefa específica, o tempo dedicado à receção de informações e instruções, o tempo gasto na transição entre diferentes atividades e o tempo efetivo de prática (Siedentop, 1998). Uma gestão eficiente do tempo de aula garante que os alunos estejam constantemente envolvidos nas atividades, reduzindo os tempos “mortos” e aumentando as oportunidades de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011).

Em termos práticos, sinto que o desenvolvimento do contexto em que estava inserido e a minha evolução enquanto professor facilitaram tanto a gestão da aula como a gestão do tempo de aula. O facto de ter começado o ano letivo com uma turma de dezassete alunos e terminado o 1º Período com apenas doze teve um impacto direto nessa gestão. A redução no número de alunos trouxe benefícios, uma vez que três dos alunos que saíram apresentavam comportamentos que dificultavam o bom funcionamento das aulas, tentando desviar das tarefas propostas por mim. Por exemplo, durante as aulas de andebol, precisei de intervir várias vezes para que alguns alunos deixassem de pontapear a bola ou acabassem com conversas em momentos inadequados.

Em termos de sanções, limitei-me a utilizar correções verbais, chamando a atenção quando necessário, e por vezes coloquei os alunos em grupos diferentes para minimizar comportamentos desviantes. Esta abordagem ajudou a manter a disciplina de forma equilibrada, sem recorrer a medidas drásticas. Além disso, dois dos alunos que saíram tinham o hábito de chegar sistematicamente atrasados às aulas, o que obrigou a uma intervenção direta. Após uma conversa em privado com ambos, a situação foi resolvida de forma eficaz, e os atrasos deixaram de ser uma questão.

No geral, a gestão da aula nunca representou um problema sério. A maior parte dos alunos era cooperante e mostrava vontade de participar nas atividades, embora por

vezes demonstrassem comportamentos mais infantis. No entanto, consegui intervir quase sempre de forma oportuna para corrigir essas atitudes, mantendo o foco nas aprendizagens. A cooperação da turma facilitou a minha intervenção e permitiu que, mesmo com desafios ocasionais, a aula fluísse de maneira organizada. Uma prova de que a turma era cooperante comigo, foi que no início do ano letivo tinha definido que em todas as aulas havia dois elementos que ficariam responsáveis por levar o material para arrecadação, esses elementos eram diferentes todas as aulas, por exemplo na primeira aula levava o aluno um e dois, na segunda aula o aluno três e quatro, e assim sucessivamente. No entanto, para minha surpresa, esta regra revelou-se completamente desnecessária, pois os próprios alunos voluntariavam-se para levar o material, fazendo assim com que esta tarefa não representasse um problema.

No que diz respeito à gestão do tempo de aula, numa fase inicial tinha uma enorme preocupação em cumprir com os tempos que tinha previsto no Plano de Aula, inclusive apontava as horas em que devia realizar a transição para outro exercício. Com o passar do tempo isto começou a deixar de ser necessário e fui sendo capaz de ter noção do tempo, sem que fosse necessário ter tudo registado. Para além disso, havia exercícios em que era necessário dar mais tempo do que aquele que tinha previsto inicialmente, sendo o Plano de Aula apenas uma referência e não algo inalterável.

No início do ano letivo, a gestão do tempo de aula era uma das minhas principais preocupações, e, para garantir que conseguia cumprir com o que tinha planeado no Plano de Aula, registava os tempos destinados a cada exercício. Chegava ao ponto de apontar a hora exata em que deveria transitar para o exercício seguinte, com o intuito de seguir à risca a sequência planeada. Este método de trabalho dava-me uma sensação de segurança e garantia que estava a cumprir o planeado.

No entanto, com o decorrer das aulas e à medida que fui ganhando mais experiência e confiança na minha capacidade de gestão de tempo, essa necessidade de seguir um registo tão rigoroso foi desaparecendo. Comecei a desenvolver uma noção do ritmo da aula, e fui capaz de ajustar a duração dos exercícios tendo em conta o progresso dos alunos.

Percebi também que, em muitos casos, os tempos previstos no Plano de Aula não correspondiam totalmente às necessidades reais dos alunos. Existiram várias situações em que os exercícios exigiam mais tempo do que estava inicialmente planeado, pelo facto de os alunos precisarem de mais tempo de prática para dominar a técnica. Nestas

situações, o Plano de Aula passou a ser encarado como algo flexível, ajustando-se às circunstâncias e ao andamento da aula.

Esta evolução no meu processo de gestão do tempo de aula ajudou-me a ser mais eficiente e permitiu-me ter uma maior adaptabilidade às necessidades dos alunos, algo que considero fundamental para uma prática pedagógica mais eficaz.

Para além disso, senti a necessidade de adotar várias estratégias que maximizassem o tempo de prática dos alunos. Uma das primeiras medidas que implementei foi combinar os momentos de instrução com demonstrações. Desta forma, os alunos tinham uma referência visual imediata, o que reduziu significativamente a necessidade de repetir explicações, evitando assim desperdícios de tempo. Esta abordagem revelou-se especialmente eficaz para manter a atenção dos alunos e garantir que compreendessem as tarefas mais rapidamente. Para além disso, outro fator chave foi garantir que todos os alunos estão a olhar enquanto eu explico.

Outra estratégia que utilizei está relacionada com os tempos de transição e deslocação. De modo a reduzir os tempos de transição entre atividades e as deslocações, introduzi um apito, acompanhado de uma contagem decrescente. Depois do sinal sonoro, os alunos tinham cinco segundos para se deslocarem, sendo o último a chegar sujeito a uma pequena penalização. Este método mostrou-se muito eficaz, uma vez que, antes da sua implementação, os alunos deslocavam-se de forma demasiado lenta, comprometendo o ritmo da aula. Esta penalização, apesar de simbólica, aumentou a eficiência das transições.

Desde o início, estabeleci também uma regra para limitar o tempo que os alunos tinham para beber água, variando entre um e dois minutos, dependendo do espaço onde a aula se realizava. Ao definir este intervalo de tempo, consegui manter o ritmo das atividades, evitando que os alunos se dispersassem ou demorassem demasiado, algo que poderia prejudicar o decorrer da aula.

Além disso, solicitei frequentemente a cooperação dos alunos na recolha do material enquanto eu preparava o exercício seguinte. Esta colaboração foi muito útil, não só porque me libertava dessa tarefa, mas também porque mantinha os alunos ocupados e, assim, prevenia comportamentos indesejados ou distrações enquanto eu organizava a próxima atividade. Por sugestão do professor cooperante, experimentei ainda uma abordagem diferente, onde coloquei os alunos a realizar exercícios de condição física enquanto desmontava e montava o próximo exercício. No entanto, após experimentar esta estratégia, percebi que não conseguia prestar a devida atenção à execução técnica dos

alunos durante os exercícios propostos, o que comprometeu a qualidade das correções. Dada a importância do feedback imediato, optei por não repetir esta prática.

Estas decisões ajudaram-me a desenvolver uma gestão mais eficiente da aula, equilibrando o tempo de prática e diminuindo as interrupções, garantindo assim que os alunos pudessem aproveitar ao máximo cada aula para aprenderem.

Segundo Mosston e Ashworth (2008), um estilo de ensino consiste num plano que visa fornecer informações, assegurar oportunidades de prática e transmitir feedback. Este processo tem como objetivo facilitar uma melhor compreensão e aquisição de conceitos pelos alunos numa área temática específica.

O espectro dos estilos de ensino funciona como um guia ou mapa para o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo uma visão abrangente das ações que o professor deve implementar. Atualmente, este espectro inclui onze estilos de ensino, que são: Comando, Tarefa, Recíproco, Autoavaliação, Inclusivo, Descoberta Guiada, Descoberta Convergente, Descoberta Divergente, Programa Individual, Iniciado pelo aluno, Autoensino) (Gomes et al., 2017).

No estilo de ensino por comando, o ensino é centrado no professor e no conteúdo. O professor toma todas as decisões, desde a preparação até à avaliação. O professor define e demonstra a tarefa, estabelece o local, a sequência, o início e o fim das atividades, bem como o ritmo das situações de aprendizagem. Os alunos dependem totalmente do professor nos aspetos físicos, emocionais, sociais e cognitivos (Gomes et al., 2017). Ao longo das aulas este método foi o mais utilizado, tendo sido utilizado em praticamente todas as modalidades, pois permite-me ter um maior controle da turma. Para além disso este estilo de ensino permitiu-me gerir o tempo e o ritmo das tarefas de maneira estruturada, o que foi fundamental.

No estilo de ensino por tarefa, o professor explica e/ou demonstra a tarefa, e o aluno executa-a. Neste estilo os alunos têm a liberdade de decidir o seu ritmo de execução e o número de repetições necessárias para melhorar a técnica. O objetivo é que os alunos compreendam que um desempenho proficiente está associado à repetição da tarefa e ao conhecimento dos resultados. Este estilo permite ao aluno ganhar alguma independência (Gomes et al., 2017). À semelhança do estilo anterior este também foi um dos mais utilizados pois incentiva que os alunos a desenvolvam habilidades através da prática repetitiva. Por exemplo na realização de passes na modalidade de voleibol, cada aluno realiza os passes ao seu ritmo e o número de repetições necessário.

No estilo de ensino recíproco, os alunos assumem os papéis de observador e executante. O professor define a tarefa e forma os grupos, um aluno executa a tarefa enquanto o outro observa e dá feedback com base nos critérios definidos pelo professor, depois, trocam de funções. Este estilo promove a cooperação, a tolerância e o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos (Gomes et al., 2017). Este método utilizei especificamente na modalidade de atletismo, na técnica de lançamento do peso, onde através da colocação dos alunos em grupos, promovi a cooperação, quer fosse através do fornecimento de feedback, quer fosse na ajuda a passar o “peso” de forma rápida. Coloquei peso entre aspas pois, de modo a promover que os alunos realizassem a técnica diversas vezes, optei por criar bolas de papel, fazendo assim com que não fosse problemático o posicionamento de alunos à frente do aluno que faz os lançamentos para devolver o “peso” o mais rápido possível.

No estilo de ensino autoavaliação, a responsabilidade do feedback passa do professor ou de um aluno observador para o próprio aluno. O aluno avalia o seu desempenho na tarefa, ganhando independência e sendo honesto na sua autoavaliação. Utiliza fichas de apoio para comparar a sua execução com os critérios de êxito definidos pelo professor. Este estilo promove o desenvolvimento emocional e cognitivo, pois o aluno identifica e corrige os seus erros. (Gomes et al., 2017). A minha experiência com este estilo de ensino foi menos positiva. Apliquei-o uma vez na modalidade de andebol, mas muitos alunos tiveram dificuldades em fazer uma avaliação honesta das suas capacidades. A falta de consciência ou sinceridade levou-me a reconsiderar este método e a decidir não o utilizar novamente. Verifiquei que a maioria dos alunos não foi sincera ou não tinha uma noção clara do que eram capazes de realizar, o que comprometeu a eficácia do método.

No estilo de ensino inclusivo são oferecidos vários níveis de dificuldade para a mesma tarefa, permitindo a inclusão de todos os alunos. O professor apresenta a atividade e os alunos fazem uma autoavaliação para escolher o nível de execução adequado às suas capacidades. O objetivo é desenvolver a consciência da relação entre aspirações e capacidades reais. O professor define os níveis de exigência e explica os critérios para a escolha das atividades (Gomes et al., 2017). Sinto que ao longo das aulas poderia ter adotado mais vezes este estilo, contudo o facto de os alunos apresentarem todos desempenhos muito semelhantes, fez com que não fosse extremamente necessário a criação de diferentes níveis. Recorri a este estilo apenas na realização dos circuitos de condição física, pois foi neste aspeto que considerei haver maiores discrepâncias.

5.1.8. Avaliação

O processo de avaliação pode ser compreendido como uma sequência de ações com um objetivo claro. Sempre que precisamos de tomar uma decisão, começamos por recolher informações relevantes, analisamo-las com base em critérios específicos e, a partir dessa análise, decidimos o que fazer. Posteriormente, verificamos se a decisão tomada foi adequada ou não. Deste modo, avaliar envolve observar e recolher informações de forma planeada e sistemática, ou até de maneira mais informal. Com base nessas informações e nos critérios de avaliação previamente estabelecidos, formulamos um juízo de valor. Esse juízo de valor conduz a uma decisão, que será avaliada novamente, através da recolha de mais dados, para perceber se a decisão foi eficaz no cumprimento do propósito inicial. O propósito da avaliação é o que determina as nossas escolhas em relação ao tipo de evidências a serem recolhidas, à forma como estas serão obtidas de forma sistemática e aos momentos adequados para a recolha. Tudo isto converge para emitir um juízo de valor que permita tomar decisões informadas e promover ações que façam sentido no contexto educacional (Araújo, 2017). Segundo Bento (2003) a avaliação pode ser classificada como avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Concluindo, o processo de avaliação é muito mais do que apenas recolher informações sobre o desempenho. Avaliar é um ato intencional e estruturado, com um propósito bem definido desde o início. Para que seja eficaz, é necessário seguir uma série de etapas: observar e recolher dados, analisá-los com base em critérios previamente estabelecidos, tomar decisões e, posteriormente, verificar se as decisões foram adequadas. A avaliação não é um processo isolado, pois permite ajustes e melhorias contínuas, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem.

A avaliação diagnóstica desempenha um papel crucial no início do processo educativo. Ela permite ao professor identificar o nível de conhecimentos e competências dos alunos, bem como as suas necessidades e dificuldades. Esta avaliação fornece informações essenciais para o planeamento, permitindo que o professor adapte as suas estratégias de ensino às características dos alunos (Araújo, 2017).

O primeiro *roulement* previa a passagem por todas as instalações desportivas com o propósito dos docentes realizarem as avaliações diagnósticas das modalidades que iriam ser desenvolvidas ao longo do ano. Esta situação tinha como objetivo garantir que os docentes pudessem avaliar previamente as condições e preparar-se adequadamente para o desenvolvimento das atividades. No entanto, devido à ausência de um espaço específico

para a prática de dança, esta foi a única em que não foi possível realizar a avaliação diagnóstica. Embora a avaliação pudesse ter sido efetuada em uma das aulas realizadas no campo, optei por não seguir essa abordagem para evitar causar desconforto aos alunos. Considerando que a dança era uma modalidade nova para eles e que ainda não haviam tido contacto prévio com esta atividade, a ausência de uma avaliação diagnóstica não afetou negativamente o progresso das aulas. Em vez disso, tive a oportunidade de introduzir a dança de forma gradual e ajustada às necessidades e interesses dos alunos.

Nas modalidades em que foi possível efetuar a avaliação diagnóstica, utilizei predominantemente check-lists como ferramenta. Estas listas de verificação foram escolhidas devido a serem de fácil aplicação e de permitirem-me ter uma visão clara e organizada do desempenho dos alunos e das suas competências iniciais. Para elaborar as check-lists, procurei estabelecer critérios específicos e bem definidos para cada modalidade desportiva, permitindo-me observar e registar o desempenho dos alunos em diferentes aspetos técnicos e táticos. Contudo, nas primeiras check-lists que realizei, constatei que estas estavam excessivamente complexas, o que dificultava a minha capacidade de realizar uma observação rápida e precisa do desempenho dos alunos. A complexidade das check-lists comprometeu a eficácia do processo de avaliação diagnóstica, tornando a recolha de dados menos eficiente. Para resolver este problema, foi necessário simplificar as check-lists, para isso decidi focar-me apenas nos aspetos mais relevantes da técnica e da tática. Esta simplificação permitiu uma observação mais eficaz e a obtenção de informações mais claras e imediatas sobre o desempenho dos alunos.

“(...) consegui perceber que a avaliação é um processo muito complexo e quanto mais minuciosos forem os critérios mais complicado será avaliar todos os alunos. Após este momento consegui compreender que as grelhas de avaliação têm que ser o mais simples possível de modo a que seja possível observar tudo de forma objetiva e concreta.”

- Diário de Bordo

A avaliação formativa desempenha um papel crucial na qualidade e na melhoria do processo educativo, funcionando como uma ferramenta orientadora para a tomada de decisões pedagógicas (Araújo, 2017). Este tipo de avaliação deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando tanto as aprendizagens bem-sucedidas

quanto as dificuldades dos alunos (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Além disso, a avaliação formativa serve como uma orientação para os professores, ajudando-os a ajustar suas estratégias de ensino e a adaptar os planos de aula às necessidades dos alunos (Araújo, 2017). Em resumo, a avaliação formativa é essencial para garantir que o ensino e a aprendizagem sejam dinâmicos e adaptativos, contribuindo para um progresso contínuo e para a construção de habilidades de forma eficaz.

Durante o ano letivo, procurei incorporar a avaliação formativa em quase todas as Unidades Didáticas, com exceção das que eram demasiado curtas. A avaliação formativa foi implementada predominantemente de forma informal, utilizando torneios como uma estratégia eficaz para observar o progresso dos alunos. A escolha dos torneios como meio de avaliação revelou-se bastante positiva e vantajosa. Esses eventos não só proporcionaram uma oportunidade para avaliar as competências dos alunos em situações práticas, mas também permitiram observar como eles se comportavam em condições de competição. Os torneios ofereceram uma visão abrangente das dinâmicas de grupo e das habilidades técnicas e táticas dos alunos em um contexto mais realista e aplicável. Ao participar desses torneios, os alunos puderam demonstrar não apenas as suas capacidades técnicas, mas também a forma como colaboravam com os colegas e como aplicavam os seus conhecimentos num ambiente mais dinâmico. Contudo, por vezes verificou-se um desafio controlar os comportamentos dos alunos nestes torneios, uma vez que todos queriam ganhar.

“(...) o torneio será repetido em modalidades futuras, contudo será importante realizar correções aos comportamentos dos alunos.”

- Diário de Bordo

Em suma, a utilização de torneios como forma de avaliação formativa proporcionou uma visão valiosa sobre o desempenho dos alunos, permitindo-me avaliar competências de forma mais holística e identificar áreas de melhoria de maneira eficaz.

A avaliação sumativa desempenha um papel fundamental no processo educativo, fornecendo um balanço final sobre o desempenho dos alunos. A avaliação sumativa tem como objetivo principal avaliar o sucesso ou insucesso dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos, esta avaliação é realizada geralmente no término de uma Unidade Didática, semestre ou ano letivo. O seu propósito é fornecer um julgamento global sobre a qualidade do trabalho e dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. A avaliação

sumativa utiliza diferentes tipos de instrumentos, como provas finais, exames, trabalhos e projetos, para medir e reportar o nível de competência alcançado pelos alunos. Esta avaliação fornece uma visão consolidada do desempenho dos alunos, permitindo que se determine se estes atingiram os objetivos de aprendizagem propostos (Araújo, 2017).

Na escola onde estagiei, Escola Secundária Jaime Moniz, a avaliação passa por três áreas, a área das atividades físicas, a área da aptidão física e a área dos conhecimentos.

Na área das atividades físicas, que abrange as modalidades desportivas, realizei avaliações sumativas em todas as disciplinas, exceto no frisbee e na canoagem. Esta exceção deve-se ao número limitado de aulas dedicadas a essas modalidades, que não permitiu realizar uma avaliação. As grelhas de avaliação que desenvolvi foram feitas de modo a alinhar as aprendizagens essenciais com os objetivos da escola.

A área da aptidão física focou-se na aplicação dos testes físicos do FitEscola para medir a condição física dos alunos. No primeiro período, os testes foram realizados em duas fases: inicialmente, para avaliar a condição física inicial dos alunos e identificar os aspetos que necessitavam de mais atenção, e depois no final do período para verificar a evolução dos alunos. Nos períodos seguintes, os testes foram aplicados apenas uma vez, refletindo o progresso contínuo dos alunos e ajustando o enfoque conforme necessário. A condição física foi algo que procurei trabalhar ao longo de todo o ano letivo, contudo sentia que os alunos não estavam motivados para a sua realização, obrigando-me assim a pensar em estratégias que os motivasse.

“Senti que é importante encontrar exercícios lúdicos para trabalhar a condição física, para que os alunos não olhem para esta componente com desdém.”

-Diário de Bordo

“Pela primeira vez senti que os alunos gostaram de realizar condição física, através de um pequeno circuito.”

- Diário de Bordo

A área dos conhecimentos envolveu a avaliação teórica dos alunos por meio de testes e trabalhos. No primeiro período, optei por um teste sobre a modalidade de andebol, para avaliar o entendimento técnico e tático dos alunos. No segundo e terceiro período, a avaliação dos conhecimentos foi realizada através de trabalhos sobre temas relevantes das

aprendizagens essenciais, como o doping e as lesões, permitindo aos alunos explorar e refletir sobre questões importantes para a prática desportiva e para a sua formação global.

Em suma, a avaliação final que realizei pareceu-me abrangente e ajustada às diferentes dimensões da educação física, proporcionando uma avaliação completa e equilibrada do progresso dos alunos, tanto nas competências práticas como teóricas.

O conceito de autoavaliação refere-se a um conjunto de práticas que possibilitam ao aluno refletir sobre o seu percurso de aprendizagem, tanto dentro como fora da aula. Estas práticas permitem que o aluno avalie a sua evolução e desempenho com base em critérios claros e objetivos de aprendizagem previamente definidos. Este processo é essencial para o desenvolvimento autónomo do aluno, pois permite que este tenha uma maior consciência das suas conquistas e áreas a melhorar. Para que a autoavaliação seja realmente eficaz, é crucial que o ambiente em que se desenvolve seja de confiança e respeito mútuo, é também importante que o erro seja encarado não como um fracasso, mas como uma etapa natural no processo de aprendizagem, proporcionando novas oportunidades para melhorar e evoluir. Além disso, a autoavaliação não promove apenas a reflexão, como também incentiva a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem, desempenhando assim um papel fundamental no desenvolvimento de alunos mais autónomos, reflexivos e interessados no processo de aprendizagem (Araújo, 2017).

Nas minhas aulas, além das autoavaliações que os alunos realizaram no final de cada período, optei por integrar momentos de autoavaliação ao longo das Unidades Didáticas, promovendo uma reflexão mais contínua sobre o seu progresso. Um exemplo concreto foi na Unidade Didática de andebol, onde desenvolvi uma grelha de autoavaliação para esta modalidade. Nesta grelha, os alunos tinham de assinalar e refletir sobre as ações técnicas e táticas que já conseguiam executar corretamente. Esta estratégia permitiu que os alunos tivessem uma maior consciência do seu progresso durante o processo de aprendizagem, não apenas no final. Com esta grelha, os alunos podiam identificar de forma clara aquilo que já eram capazes e aquilo que necessitava ser trabalhado.

Esta abordagem também foi útil para mim, como professor, pois ajudou-me a perceber em que é que os alunos tinham mais dificuldades e estar mais atento a esses aspetos.

5.1.9. Observação e Reflexão

A observação desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, e o ensino não foge a essa regra. A prática constante de assistir a aulas e o diálogo construtivo sobre o desempenho são partes essenciais para o crescimento pessoal e profissional de qualquer docente, independentemente do seu grau de conhecimento ou experiência (Reis, 2011).

A reflexão refere-se à capacidade de o professor refletir sobre a forma como conduz a sua aula (Fontana & Fávero, 2013). Ter consciência das suas ações pode resultar em mudanças e abrir novas possibilidades para resolver alguns problemas, ao desenvolvermos um pensamento crítico sobre o nosso desempenho, podemos pensar em novas estratégias de agir, adaptando-se assim às novas situações que surgem (Fontana & Fávero, 2013).

Durante a prática pedagógica, tive a oportunidade de realizar várias observações das aulas dos meus colegas e de outros professores. Decidimos, como núcleo de estágio, adotar uma abordagem mais estruturada, optando por observações sistemáticas em que utilizávamos grelhas para descrever o que observávamos (Anexo II). Este processo revelou-se bastante positivo, pois fomentava um ambiente de cooperação, onde nos dávamos feedback e sugestões sobre os aspetos que podíamos melhorar. Essa troca de ideias ajudou-nos a evoluir individualmente e como grupo. Embora, por vezes, houvesse divergências de opinião, considero que essas diferenças de perspetiva foram fundamentais para o desenvolvimento de um espírito crítico e para a construção de um pensamento mais reflexivo. Assim, a observação das aulas, aliada à discussão construtiva, tornou-se importante para o nosso crescimento enquanto futuros docentes.

Além das observações, também era desejado a realização de reflexões após cada aula. Considero que estas reflexões foram bastante benéficas para a minha evolução pessoal e profissional, pois ajudaram-me a desenvolver um espírito crítico. O hábito de, no final das aulas, termos momentos de conversa entre o núcleo de estágio e o professor cooperante foi essencial. Essas discussões permitiam-me já ter uma base sobre a qual refletir, apontando os aspetos a melhorar ou a manter. No entanto, muitas vezes as minhas reflexões iam além do que era discutido nesses momentos, porque, no fundo, só eu sabia o que realmente sentia durante a aula. Este processo de introspeção, aliado ao feedback externo, ajudou-me a perceber melhor as minhas decisões pedagógicas, as dinâmicas com os alunos e a eficácia das estratégias utilizadas. As reflexões após as aulas revelaram-se

uma parte crucial do meu percurso, ajudando-me a crescer não só como futuro docente, mas também a compreender melhor as minhas próprias capacidades e limitações.

Em suma, a observação e a reflexão são pilares fundamentais no processo de desenvolvimento profissional de um professor. Através da observação das aulas e do diálogo entre núcleo de estágio, foi possível criar um ambiente de cooperação que promoveu o crescimento individual e coletivo. As divergências de opinião revelaram-se essenciais para a construção de um espírito crítico. Além disso, as reflexões realizadas após as aulas permitiram uma análise mais profunda das práticas pedagógicas, ajudando-me a identificar áreas a melhorar e a ajustar as estratégias de ensino.

5.1.10. Lecionação no 2º Ciclo – Turma Partilhada

Para a conclusão deste ciclo, está previsto a passagem por um ciclo de ensino diferente daquele que estávamos a lecionar, durante um determinado período de tempo. Deste modo, como estava a lecionar numa turma de ensino secundário, tive de dar aulas, juntamente com os meus colegas do núcleo de estágio, a uma turma do ensino básico, ao longo de uma Unidade Didática de Andebol que contemplava 9 aulas. Foram-nos dadas a escolher diversas turmas, contudo tivemos de optar por aquela que era mais compatível para todos, sendo assim uma turma do sexto ano.

O primeiro dia em que chegamos à Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, estava destinado exclusivamente à apresentação professores-alunos e alunos-professores. Contudo, o professor responsável por esta turma, sem qualquer aviso prévio, pediu-nos que lecionássemos logo uma aula de andebol. Numa fase inicial ficamos todos em choque, mas após algum diálogo chegamos facilmente a um consenso sobre aquilo que iríamos realizar nesta primeira aula. Face às circunstâncias em que fomos postos, esta aula correu bastante bem, sendo o feedback também bastante positivo sobre a nossa intervenção.

Nas restantes aulas, optamos sempre por reunir dias antes, de modo a definir que exercícios realizar para trabalhar os diferentes conteúdos. Senti que nesta fase o núcleo estava coeso, com todos a “remar” para o mesmo lado. Por indicação dos professores cooperantes, as aulas numa fase inicial eram lecionadas por dois professores estagiários. Numa fase posterior o professor desta escola escolhia aleatoriamente um de nós para lecionar a aula. O facto de planearmos as aulas em conjunto fazia com que estivéssemos sempre preparados para lecionar cada aula, contudo compreendo a posição do professor

cooperante ao querer garantir que todos nós estivéssemos preparados para lecionar, independentemente de sermos nós ou não a dar a aula.

Para concluir, senti que a passagem por este ciclo de ensino foi bastante positiva, podemos ter a noção de uma outra realidade, não só em relação à forma como alunos de diferentes ciclos se comportam, estes muito mais motivados e empenhados para a prática e mais recetivos ao que lhes é dito, como também das diferentes condições que esta escola dispunha.

5.2. Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade

5.2.1. Participação na Comunidade Educativa

Ao longo de todo o estágio procurei fazer parte da comunidade educativa, estando presente em todas as reuniões de departamento e em praticamente todas as atividades que eram organizadas pelo departamento de Educação Física. A única atividade que não fiz parte foi o torneio no Porto Santo, que por questões financeiras não me foi possível participar. Inicialmente sentia que as reuniões de departamento eram desnecessárias, pois não participávamos ativamente nas mesmas. Contudo, com o tempo, fui percebendo que só assim seria possível ter uma verdadeira experiência daquilo que poderei vir a passar num futuro próximo.

No 1º Período gostei muito de fazer parte das atividades da escola como no aquatlo e no torneio 3x3 de basquetebol. No aquatlo penso que podia ter tido uma intervenção mais ativa, procurando ser mais proativo, sem ficar à espera que me mandassem realizar as tarefas. Quanto ao basquetebol penso que todos os estagiários do núcleo tiveram uma intervenção crucial para o seu decorrer e sem a nossa presença teria sido uma tarefa muito complicada. Ajudamos em diversas situações, como no transporte do material necessário, na marcação dos campos e eu, por 1 vez, com funções de mesa e arbitragem em simultâneo.

No 2º Período senti que a minha intervenção foi mais positiva, talvez pelo facto de já me sentir mais inserido e com confiança para intervir, tendo participado assim no dia das ARE'S e no torneio 4x4 de voleibol, tendo este último evento uma maior relevância, pois contou com cerca de 150 alunos da escola. Nas ARE'S a minha participação limitou-se a levar a minha turma a participar, as questões organizacionais ficaram a cargo da professora responsável pelas atividades rítmicas e expressivas. Confesso que neste dia, senti alguma ansiedade momentos antes da apresentação, pois queria que os alunos

realizassem a dança o melhor possível. No fim, correu tudo bem e os alunos ficaram muito satisfeitos com aquilo que apresentaram. Este evento contou com a participação de 5 turmas, 3 turmas dos estagiários e 2 turmas da professora organizadora, fiquei impressionado pela negativa com o facto de haver um docente que tinha inscrito três turmas para este evento e no fim não apareceu com nenhuma.

No torneio 4x4 de voleibol, os estagiários da FADEUP e o estagiário da UMA, tiveram um papel preponderante para a sua realização e sempre bastante ativo. Foi um evento com uma grande dimensão, com diversos alunos a aderir. Pela primeira vez no Liceu Jaime Moniz foi possível a inscrição através de um código QR, presente no cartaz que criamos (Anexo III), que se revelou uma mais valia, pois mais de 50% das inscrições ocorreram por este meio. Contudo este formulário poderia ter sido perfeito se tivéssemos criado um espaço onde os alunos pudessem adicionar o contacto de um dos elementos da equipa para que os pudéssemos contactar se necessário. Neste evento os estagiários juntamente com a professora da atividade interna, estiveram encarregues de contactar a associação de voleibol, criar os calendários de jogos, marcar os campos, ou seja, toda a logística necessária. Gostei de ver como todos nós trabalhamos em conjunto e ajudamo-nos uns aos outros para dar a melhor experiência possível aos alunos. No dia da atividade, fiquei responsável por colocar música de modo a criar um bom ambiente, a anunciar no microfone as equipas que iriam jogar e a por vezes registar os resultados dos jogos. Fiquei surpreendido com o meu desempenho nestas tarefas, pois pela minha personalidade não contava que fosse capaz de falar para um microfone em frente a tantas pessoas. Este evento foi realizado no último dia de aulas e a meu ver o período não podia ter sido terminado de melhor forma. Encheu-me de orgulho ouvir alguns colegas docentes dizer “Este foi o torneio mais bem organizado da escola.”.

No 3º Período, participei ativamente nas atividades da escola, nomeadamente no Projeto Escola Azul e no torneio de futebol 5x5. No âmbito do Projeto Escola Azul, levei os meus alunos a realizar uma atividade de canoagem. Embora não tenha estado envolvido na organização desta atividade, levei os meus alunos, proporcionando-lhes uma experiência enriquecedora e diferente do habitual. Por outro lado, no torneio de futebol 5x5, tive um papel preponderante. Gostei de participar na organização do torneio, mas gostaria de ter sido informado com mais antecedência pois eu e os meus colegas tivemos de preparar um cartaz de um dia para o outro (Anexo IV). Além disso, descobrimos posteriormente que teríamos de elaborar o calendário dos jogos, o que foi um processo bastante trabalhoso e exigiu muito tempo, dado que o torneio contou com a participação

de mais de cem alunos. Para facilitar as inscrições, utilizámos novamente um QR code, uma estratégia que se revelou muito eficaz, já que, uma vez mais pelo menos 50% das inscrições foram feitas por este meio. Esta abordagem permitiu que os dados das inscrições fossem transferidos diretamente para uma folha de cálculo Excel, simplificando todos os processos subsequentes. Aprendendo com a experiência anterior, corrigimos alguns erros no formulário, nomeadamente ao incluir um campo para que os alunos adicionassem o seu contacto telefónico. Esta adição mostrou-se particularmente útil, pois foi necessário contactar os alunos para esclarecer algumas questões. Para além de toda a organização, também contribuí no transporte do material necessário para o torneio, incluindo as balizas, mesas, cadeiras e o placar para afixar o calendário e os respetivos resultados. Tal como no torneio anterior, o trabalho em equipa foi fundamental para garantir que proporcionássemos aos alunos a melhor experiência possível. Este evento foi realizado no último dia de aulas do décimo primeiro e décimo segundo anos, e na minha opinião, o ano letivo não poderia ter terminado de melhor forma. A combinação de organização, colaboração e dedicação resultou num evento bem-sucedido para todos os envolvidos.

Por fim, senti que estes momentos são muito importantes para a minha inserção na comunidade escolar, pois demonstra que não sou só mais um.

5.2.2. Desporto Escolar

No estágio, estava previsto a participação ativa no Desporto Escolar, e como o nosso professor cooperante era responsável pela equipa de voleibol masculino da escola, a minha experiência centrou-se nesta modalidade. Durante o ano, estavam previstos três treinos semanais para a equipa. Contudo, devido a compromissos de aulas às segundas-feiras, a minha presença não foi possível nesse dia. No entanto, procurei comparecer assiduamente nos outros dois dias de treino. A minha participação, em grande parte, era de observação, mas sempre que possível, procurei contribuir ativamente, ajudando a organizar o material e, quando solicitado, ajudando a conduzir o treino.

Além dos treinos, estavam também previstas várias concentrações ao longo do ano, culminando numa concentração final, durante a Semana do Desporto Escolar, onde seria decidido o campeão. Considero esta experiência extremamente importante para a nossa formação como futuros docentes, pois permite-nos compreender de forma completa o papel que desempenharemos no Desporto Escolar e a importância que este tem no

contexto educativo. Para além disso, gostei de ver a forma como os alunos se comportam num contexto mais leve e sem pressão de ser atribuída uma nota.

Ao longo do ano, participei em várias dessas concentrações, acompanhando a equipa de voleibol juntamente com os meus colegas de estágio e o professor cooperante. Estas concentrações ocorreram em diferentes pavilhões, como o da Escola Salesiana, o da Escola Gonçalves Zarco e o da Escola Ângelo Augusto da Silva. Embora o professor nos tenha dado abertura para intervir mais diretamente durante as concentrações, o meu papel continuou a ser sobretudo observacional, focando-me em motivar os alunos para darem o seu melhor. Notei que a equipa era composta, na sua maioria, por alunos pouco sociáveis, com algumas exceções. Havia um aluno que eu procurava motivar, pois sentia que era o "motor" da equipa. Quando ele estava motivado, o resto da equipa seguia o seu exemplo. Não é por acaso que ele era o capitão, e o seu desempenho influenciava muito a dinâmica da equipa.

Em vários momentos dos jogos, sentia-me mais ansioso pela vitória do que os próprios alunos. Muitas vezes, senti que a equipa não ganhava por falta de vontade ou de motivação, e não por falta de qualidade. No entanto, em outros momentos, especialmente na última concentração, os alunos demonstraram uma grande determinação em vencer, e era visível o esforço para tentar alcançar esse mesmo objetivo.

Durante as concentrações, fui chamado algumas vezes para fazer papel de mesa e de arbitragem. Confesso que esta situação me deixava algo desconfortável, pois sentia que isso me afastava da equipa e da função de acompanhamento que estava ali para desempenhar. Embora entenda que era necessário, acho que a organização falhou ao atribuir estas tarefas a estagiários que estavam a representar as suas escolas.

Ao longo do ano, a frequência dos alunos nos treinos era bastante irregular. Havia dias em que aparecia apenas um aluno e outros em que compareciam dez. Esta situação certamente complicava o planeamento dos treinos, uma vez que era difícil prever com quantos alunos podíamos contar. De toda a equipa, apenas três alunos mostraram uma assiduidade regular.

De um modo geral, gostei de fazer parte do Desporto Escolar, apesar de sentir que há várias áreas onde falta profissionalismo por parte da organização. Não faz sentido que as concentrações sejam avisadas com apenas cinco dias de antecedência. Além disso, também não considero adequado que os próprios alunos de uma escola arbitrem jogos da sua própria equipa, ou que estagiários sejam chamados para funções de mesa por falta de

peçoal. Estas situações refletem uma certa desvalorização do Desporto Escolar e demonstram que ainda há muito a melhorar na sua organização e gestão.

6. Projeto de Investigação

A importância do Feedback nas Aulas de Educação Física: Perceção dos Alunos

6.1. Resumo

Este estudo qualitativo explora as percepções dos alunos do ensino secundário sobre o papel do feedback nas aulas de Educação Física. O feedback é um elemento crucial no processo educativo, influenciando significativamente a aprendizagem e a motivação dos alunos. Utilizando entrevistas em focus group com 12 alunos de uma escola secundária em Portugal, o estudo examina quais os tipos de feedback mais valorizados pelos alunos, qual o impacto que o feedback tem no desempenho, e as diferenças na perceção do feedback entre diferentes grupos de alunos. Os resultados revelam uma forte preferência pelo feedback descritivo e prescritivo, especialmente quando é fornecido de forma imediata e adaptado às necessidades individuais. Embora os alunos apreciem o feedback dos colegas mais experientes, preferem, de forma geral, receber feedback do professor, citando preocupações sobre a precisão e a fiabilidade do feedback dos colegas. O estudo sublinha a importância de uma abordagem equilibrada e flexível ao feedback nas aulas de EF, destacando a necessidade de os professores adaptarem as suas estratégias de feedback para responder às diversas necessidades dos alunos. Estas conclusões podem informar estratégias para criar um ambiente de aprendizagem mais positivo e motivador nas aulas de EF.

PALAVRAS-CHAVES: FEEDBACK; ALUNOS; PROFESSOR; EDUCAÇÃO FÍSICA; FOCUS GROUP.

6.2. Abstract

This qualitative study explores the perceptions of high school students regarding the role of feedback in Physical Education classes. Feedback is a crucial element in the educational process, significantly influencing students' learning and motivation. Utilizing focus group interviews with 12 students from a secondary school in Portugal, the study examines which types of feedback are most valued by students, the impact that feedback has on performance, and the differences in feedback perception among different student groups. The results reveal a strong preference for descriptive and prescriptive feedback, especially when provided immediately and tailored to individual needs. Although students appreciate feedback from more experienced peers, they generally prefer to receive feedback from the teacher, citing concerns about the accuracy and reliability of peer feedback. The study underscores the importance of a balanced and flexible approach to feedback in PE classes, highlighting the need for teachers to adapt their feedback strategies to address the diverse needs of students. These findings can inform strategies to create a more positive and motivating learning environment in Physical Education classes.

KEYWORDS: FEEDBACK; STUDENTS; TEACHER; PHYSICAL EDUCATION; FOCUS GROUP.

6.3. Introdução

Ao longo do estágio, o feedback nas aulas de Educação Física foi um tema que esteve sempre presente. Face a esta situação considereei pertinente analisar a importância que os alunos atribuem ao feedback durante as aulas.

A Educação Física desempenha um papel crucial no desenvolvimento holístico dos alunos, contribuindo não só para a sua saúde física, mas também para a sua formação social e emocional. Um elemento essencial para o sucesso nestas aulas é o feedback que é fornecido pelos professores.

Esta investigação qualitativa procura explorar as perceções dos alunos relativamente ao feedback recebido nas aulas de Educação Física. Através da utilização de entrevistas em *focus group* procuro promover a discussão e interação dos participantes, retirando assim uma variedade de perspetivas e experiências que me permitem ter uma visão mais detalhada sobre o tema. Este tipo de entrevista também pode fazer aparecer algumas dimensões que através dos métodos quantitativos não seria possível.

Os objetivos deste trabalho passam por compreender qual o tipo de feedbacks que os alunos consideram mais importantes, como o feedback pode influenciar a sua motivação e desempenho, e ainda, explorar as diferenças entre diferentes grupos de alunos. Após esta investigação espero fornecer informações que permitam compreender de que forma podemos causar um ambiente de aprendizagem mais positivo e motivador nas aulas de educação física.

6.4. Enquadramento Teórico

O feedback é visto como um dos comportamentos do professor que maior influência exerce na aprendizagem dos alunos. O feedback pode ter duas funções, nomeadamente a função de informar ou a função de reforçar. Quando tem uma função informativa, procura fornecer ao aluno informações relativas à sua execução e ao resultado. Quando tem uma função de reforço, procura agir sobre a estrutura motivacional do aluno (Quina et al., 1998). Ramalho (2020) vem a confirmar, referindo que o feedback pode ser entendido como um incentivo para a produção de respostas, pode ser visto como um reforço, pode ter a intenção de fazer com que os alunos validem ou alterem a sua resposta e ainda pode ser considerado como uma ajuda na resolução de problemas.

Martins et al. (2017) ainda refere que o feedback pode ter quatro objetivos: avaliativo, prescritivo, descritivo e interrogativo. O feedback avaliativo é aquele em que o professor expressa uma aprovação ou desaprovação em relação ao desempenho do

aluno. Este tipo de feedback, embora útil para indicar se o aluno está no caminho certo ou não, tem um valor didático limitado, uma vez que não oferece detalhes sobre as mudanças ou melhorias necessárias para aperfeiçoar o desempenho do aluno. Este feedback informa o aluno se está a fazer algo corretamente ou incorretamente, mas não lhe dá as ferramentas para melhorar (Martins et al., 2017). Isto vai de acordo com Aleixo e Vieira (2012) quando referem que no feedback avaliativo positivo o professor avalia o desempenho dos praticantes de forma positiva, elogiando e incentivando (ex.: Boa, assim foi melhor.) e no feedback avaliativo negativo o professor avalia o desempenho dos alunos de forma negativa, demonstrando assim a desaprovação (ex.: Isso foi mal executado).

Por outro lado, o feedback prescritivo vai além da simples avaliação e oferece instruções claras sobre o que o aluno deve fazer para melhorar. Este tipo de feedback é muito mais construtivo, pois fornece ao aluno informações que o ajudam a corrigir os erros e a progredir na sua aprendizagem. Ao indicar exatamente o que precisa de ser feito, o professor ajuda o aluno a entender os passos necessários para alcançar o sucesso. (Martins et al., 2017). Neste tipo de feedback o professor faz referência ao comportamento desejado (ex.: Deves elevar mais o braço de remate) (Aleixo & Vieira, 2012).

O feedback descritivo foca-se em descrever o que o aluno fez, sem julgamento. Ao fornecer uma descrição das ações do aluno, este tipo de feedback permite que este perceba o que fez bem ou menos bem, promovendo assim uma maior autonomia. O aluno torna-se mais consciente do seu desempenho e pode, com base nessa descrição, ajustar o seu comportamento de forma independente (Martins et al., 2017). Aleixo e Vieira, 2012 referem que este feedback pode ser descritivo corretivo, quando o professor descreve a forma como o aluno realizou a ação e esta foi executada corretamente (ex.: Saltaste com a perna correta.) ou pode ser descritivo erro quando o professor descreve a forma como o aluno realizou a ação e esta foi de forma incorreta (ex.: Saltaste com a perna contrária, o que dificulta a realização do remate).

Por fim, no feedback interrogativo o professor questiona o aluno sobre o seu desempenho, estimulando-o a refletir sobre o que fez e a identificar possíveis erros ou áreas de melhoria (ex.: Colocaste o braço corretamente?) (Aleixo & Vieira, 2012; Martins et al., 2017). Este tipo de feedback é particularmente eficaz para promover o pensamento crítico e a autorreflexão, levando os alunos a serem mais ativos no seu processo de aprendizagem e a desenvolverem a capacidade de autoavaliação (Martins et al., 2017).

Ainda podemos descrever o feedback como descritivo áudio, descritivo áudio-visual, prescritivo áudio, prescritivo áudio-visual e prescritivo áudio-tátil (Quina et al., 1995), o que vai de acordo com Martins et al. (2017) quando mencionam que quanto à forma o feedback pode ser auditivo, tátil, visual, ou uma combinação destes métodos. O feedback auditivo envolve o professor a dar instruções ou correções verbalmente, o tátil ocorre quando o professor ajusta fisicamente o movimento do aluno através do toque, e o visual envolve a demonstração de como a tarefa deve ser executada. Muitas vezes, os professores utilizam uma combinação desses métodos, como, por exemplo, dar instruções verbais enquanto demonstram a ação, o que pode ajudar a reforçar a compreensão do aluno (Martins et al., 2017). Segundo Aleixo e Vieira (2012), a informação visual é compreendida mais facilmente do que a verbal, contudo a combinação destas formas de feedback podem ser mais benéficas, uma vez que os alunos tem a possibilidade de receber a mensagem através de diferentes estímulos, permitindo assim a resolução de eventuais problemas de compreensão.

Segundo Cardoso (2018) o feedback pode ser classificado quanto à sua direção e quanto ao momento. Quando nos referimos à direção este pode ser individual, se a mensagem for direcionada apenas para um aluno, ou em grupo quando a mensagem é direcionada para todos os alunos (Cardoso, 2018). Tal como Martins et al. (2017) menciona, o feedback pode ser direcionado a diferentes destinatários, pode ser dado individualmente a um aluno, ajustando-se às suas necessidades específicas, pode ser dirigido a um grupo de alunos que apresenta dificuldades semelhantes e ainda pode ser dirigido a toda a turma, quando o erro é generalizado e afeta toda a turma, o professor deve aproveitar a oportunidade para corrigir todos os alunos ao mesmo tempo, garantindo que a correção seja compreendida por todos (Martins et al., 2017). Para além disso, Aleixo e Vieira (2012) ainda mencionam que o feedback pode ser fornecido aos pares, quando a informação é emitida aos alunos quando estes estão em duplas.

No que diz respeito ao momento, Cardoso (2018), faz a distinção entre feedback síncrono, quando a informação é transmitida imediatamente após a realização da tarefa, e feedback assíncrono, quando a informação é dada com um intervalo de tempo, podendo ocorrer minutos, horas ou até semanas depois da tarefa ter sido executada.

Em termos de valor, o feedback pode ser positivo, neutro ou negativo. O feedback positivo realça os aspetos corretos do desempenho do aluno e deve ser utilizado com maior frequência, pois ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais motivador e encorajador. Este tipo de feedback não só reforça comportamentos adequados, mas

também incentiva os alunos a continuarem a esforçar-se. O feedback neutro, por sua vez, oferece orientações sem julgamento, enquanto o feedback negativo refere o que está incorreto. Embora todos os tipos de feedback tenham o seu lugar, o feedback positivo é preferível para promover a confiança e o entusiasmo dos alunos, contribuindo para um clima de aula mais positivo e eficaz (Martins et al., 2017).

No que diz respeito ao referencial do feedback, este pode ser dividido em geral e específico (Martins et al., 2017). O feedback geral aborda aspetos mais amplos ou menos centrais do movimento ou da tarefa, como quando o professor comenta de forma geral sobre a execução do aluno, sem entrar em detalhes técnicos (Siedentop & Tannehill 2000). Por outro lado, o feedback específico é aquele que se foca diretamente nos critérios de êxito definidos previamente pelo professor (Siedentop & Tannehill 2000). Este tipo de feedback oferece orientações detalhadas sobre como o aluno pode melhorar, referindo-se a aspetos técnicos ou precisos da tarefa (Martins et al., 2017). Este tipo de feedback é particularmente eficaz para promover o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, pois direciona a atenção do aluno para os pontos exatos que precisam de ser trabalhados e aperfeiçoados (Martins et al., 2017).

Quando consideramos a apropriação do feedback, ele é visto como apropriado quando a informação fornecida está em sintonia com o desempenho real do aluno e responde diretamente às suas necessidades de melhoria. Professores eficazes são aqueles que conseguem observar com precisão os erros cometidos pelos alunos e fornecer correções que são realmente necessárias. Este tipo de feedback não só orienta o aluno no caminho certo, mas também evita a confusão e a frustração que podem surgir de correções inadequadas ou desnecessárias. Por outro lado, professores menos eficazes podem focar-se em aspetos irrelevantes ou mesmo inexistentes, oferecendo feedbacks que não contribuem para o progresso do aluno, podendo até desmotivá-lo ou confundi-lo (Martins et al., 2017).

6.5. Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa para explorar as perceções dos alunos sobre o feedback nas aulas de educação física. A metodologia de entrevista em *focus group* foi escolhida para obter uma compreensão profunda e detalhada das experiências dos alunos, permitindo a recolha de dados mais detalhada.

A entrevista em *focus group* tem como objetivo a recolha de informações sobre um determinado tema através da discussão ativa entre todos os participantes, que se

reúnem num mesmo local e durante um certo período de tempo. A entrevista em *focus group* dá importância à interação entre os participantes e o investigador, sendo conduzida a partir de discussões centradas em assuntos específicos. Este método facilita a troca de experiências, conceitos e opiniões entre os participantes, gerando debates baseados na partilha de experiências sobre o tema em estudo, construindo os resultados da investigação à medida que dialogam (Kinalski et al., 2017).

Grupo de estudo

Para a realização deste trabalho utilizou-se um grupo de 12 alunos de uma turma de 11º ano da Escola Secundária Jaime Moniz, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos.

Procedimentos

Após informar os participantes acerca dos objetivos do estudo, e de ter os respetivos consentimentos informados assinados, o grupo foi dividido em dois de 6 alunos cada para a realização de uma entrevista em *focus group*, tal como Pelicioni (2001) recomenda. Para a realização dos grupos foi dada especial atenção às relações interpessoais entre os participantes, visando criar um ambiente mais confortável e propício à discussão aberta e honesta. Esta abordagem pretende facilitar a comunicação e encorajar uma interação mais natural e espontânea, permitindo assim obter opiniões mais ricas e detalhadas.

Antes de proceder às entrevistas propriamente ditas, foi entregue aos alunos um documento com os diferentes tipos de feedback, de modo a que estes pudessem estar familiarizados com o tema principal. (Tabela 1)

Tabela 1. Tipos de Feedback

Tipo de Feedback	Definição
Feedback Avaliativo	O feedback avaliativo é aquele em que o professor expressa uma aprovação ou desaprovação em relação ao desempenho do aluno. Este feedback informa o aluno se está a fazer algo corretamente ou incorretamente, mas não lhe dá as ferramentas para melhorar (Martins et al., 2017).
Feedback Prescritivo	Este feedback fornece ao aluno informações que o ajudam a corrigir os erros e a progredir na sua aprendizagem. Ao indicar exatamente o que precisa de

	ser feito, o professor ajuda o aluno a entender os passos necessários para alcançar o sucesso (Martins et al., 2017).
Feedback Descritivo	O feedback descritivo foca-se em descrever o que o aluno fez, sem julgamento. Ao fornecer uma descrição das ações do aluno, este tipo de feedback permite que este perceba o que fez bem ou menos bem, promovendo assim uma maior autonomia. O aluno torna-se mais consciente do seu desempenho e pode, com base nessa descrição, ajustar o seu comportamento de forma independente (Martins et al., 2017).
Feedback Interrogativo	Neste feedback, o professor questiona o aluno sobre o seu desempenho, estimulando-o a refletir sobre o que fez e a identificar possíveis erros ou áreas de melhoria. Este tipo de feedback é particularmente eficaz para promover o pensamento crítico e a autorreflexão, levando os alunos a serem mais ativos no seu processo de aprendizagem e a desenvolverem a capacidade de autoavaliação (Martins et al., 2017).
Feedback Auditivo	O feedback auditivo envolve o professor a dar instruções ou correções verbalmente (Martins et al., 2017).
Feedback Visual	O feedback visual envolve a demonstração de como a tarefa deve ser executada (Martins et al., 2017).
Feedback Tátil	O feedback tátil ocorre quando o professor ajusta fisicamente o movimento do aluno através do toque (Martins et al., 2017).
Feedback Individual	O feedback pode ser dado individualmente a um aluno, ajustando-se às suas necessidades específicas (Martins et al., 2017).
Feedback Coletivo	O feedback pode ser dirigido a um grupo de alunos que apresenta dificuldades semelhantes (Martins et al., 2017).
Feedback Positivo	O feedback positivo realça os aspetos corretos do desempenho do aluno. Este tipo de feedback não só reforça comportamentos adequados, mas também incentiva os alunos a continuarem a esforçar-se (Martins et al., 2017).
Feedback Neutro	O feedback neutro, por sua vez, oferece orientações sem julgamento (Martins et al., 2017).
Feedback Negativo	O feedback negativo refere o que está incorreto (Martins et al., 2017).
Feedback Síncrono	Quando a informação é transmitida imediatamente após a realização da tarefa, é feedback assíncrono (Cardoso, 2018).

Feedback Assíncrono	Quando a informação é dada com um intervalo de tempo, podendo ocorrer minutos, horas ou até semanas depois da tarefa ter sido executada (Cardoso, 2018).
Feedback Geral	O feedback geral aborda aspetos mais amplos ou menos centrais do movimento ou da tarefa, como quando o professor comenta de forma geral sobre a execução do aluno, sem entrar em detalhes técnicos (Siedentop & Tannehill 2000).
Feedback Específico	O feedback específico é aquele que se foca diretamente nos critérios de êxito definidos previamente pelo professor (Siedentop & Tannehill 2000).

Cada entrevista foi moderada por mim, numa sala disponibilizada, com uma duração de aproximadamente 40 minutos cada.

Para a realização da entrevista foi preparado um guião com diversas perguntas como podemos ver na tabela 2:

Tabela 2. Guião da Entrevista

Categorias	Perguntas
Significado das Aulas de Educação Física	Para ti, qual o significado que atribuis às aulas de Educação Física?
Desempenho nas Aulas de Educação Física	Como avalias o teu desempenho nas aulas de Educação Física?
Perceção de Feedback	O que entendes por feedback nas aulas de Educação Física?
Impacto do Feedback	Qual o impacto que o feedback teve no teu desempenho?
	Como te sentes em relação a diferentes tipos de feedback – avaliativo, prescritivo, descritivo e interrogativo?
	Qual o impacto que diferentes tipos de feedback têm na tua aprendizagem – auditivo, tátil, visual?
	Como vês o feedback coletivo em relação ao individual?
	Como vês o feedback negativo em relação ao positivo e ao neutro?

	De que forma consideras pertinente o feedback fornecido pelos teus colegas de turma durante as aulas de Educação Física?
	De que forma o timing em que o feedback é fornecido afeta o teu desempenho?
Alguma consideração final ou comentário que gostaria de adicionar sobre a importância do feedback?	

De modo a registar o que foi dito pelos alunos as sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise, garantido sempre a confidencialidade e o anonimato dos participantes durante o processo.

6.6. Apresentação e Discussão dos Resultados

Após a realização das entrevistas foi possível definir várias categorias, nomeadamente, o “Significado das Aulas de Educação Física”, o “Desempenho nas Aulas de Educação Física”, a “Perceção de Feedback”, o “Impacto do Feedback”.

No que diz respeito à categoria **“Significado das Aulas de Educação Física”**, para o grupo 1 a Educação Física é vista como uma forma de evitar o sedentarismo e aliviar o stress, funcionando como uma pausa das aulas teóricas. Além disso, é uma disciplina motivante que promove a atividade física de uma forma divertida. A Educação Física também é importante para o desenvolvimento do espírito de equipa, pois permite que os alunos trabalhem juntos, se conheçam melhor e consequentemente confiem mais uns nos outros.

- “Eu vejo a Educação Física como uma forma de evitar o sedentarismo. Passamos muito tempo sentados nas outras aulas, então é uma oportunidade para nos movimentarmos e aliviar o stress.” (Indivíduo 1)

Para o grupo 2 as aulas de Educação Física são uma pausa das disciplinas teóricas. Além disso, promovem o convívio, o trabalho em equipa e a saúde física e mental. A Educação Física também é reconhecida por manter os alunos saudáveis, cuidando tanto do corpo quanto da mente, e proporcionando diversão através do exercício.

- “Educação Física para mim é uma pausa do stress das outras disciplinas. As aulas teóricas podem ser cansativas, e a Educação Física é uma forma de libertar essa tensão.” (Indivíduo 1)

- “Não só do corpo, mas também da mente, porque me divirto enquanto faço exercício.” (Indivíduo 3)

Quanto à categoria **“Desempenho nas Aulas de Educação Física”**, no grupo 1, embora alguns indivíduos se sintam frustrados por não conseguirem acompanhar os colegas com mais capacidade física, há um consenso de que o esforço é crucial. O esforço é valorizado independentemente do nível de desempenho, e é visto como um meio para superar limites e melhorar o desempenho ao longo do tempo. A prática contínua é vista como fundamental para ganhar confiança e melhorar nas atividades que inicialmente eram difíceis. O esforço e a prática são considerados essenciais para o desenvolvimento e a melhoria contínua, mesmo que os resultados não sejam imediatos.

- “Às vezes é frustrante, porque sinto que me esforço, mas nem sempre os resultados são os que esperava.” (Indivíduo 2)

No grupo 2, os alunos acreditam que o desempenho não depende apenas da capacidade física, mas também da colaboração com os colegas. Alguns mencionam ser desmotivante quando se comparam com colegas mais habilidosos.

- “Cada um tem o seu ritmo e habilidades diferentes. Mas o que eu mais aprecio nas aulas é o facto de podermos aprender uns com os outros.” (Indivíduo 4)

Relativamente à categoria **“Perceção de Feedback”**, para o grupo 1 o feedback é considerado essencial para o desenvolvimento e melhoria contínua. O feedback ajuda a identificar as falhas e as áreas de melhoria, permitindo que os alunos ganhem autoconfiança e continuem a progredir. O feedback visual é particularmente valorizado, pois demonstra exatamente como realizar um exercício, o que é especialmente útil em atividades novas. O feedback verbal também é importante, pois permite correções rápidas e diretas quando algo está a ser feito de forma errada.

- “Para mim, o feedback é essencial. Ajuda-nos a perceber onde estamos a falhar e o que precisamos de melhorar.” (Indivíduo 3)

Na perceção do grupo 2, o feedback do professor é considerado essencial para o aperfeiçoamento das técnicas e ainda tem um papel importante na prevenção de lesões. O feedback ajuda a identificar o que foi feito bem ou mal e oferece orientações para melhorar. Além disso, um feedback detalhado facilita o aperfeiçoamento das habilidades dos alunos. Sem o feedback do professor, os alunos teriam dificuldade em perceber e corrigir os seus erros.

- “O feedback é quando o professor explica o que fizemos bem ou mal e nos dá orientações para melhorar.” (Indivíduo 1)

Na categoria “**Impacto do Feedback**”, o grupo 1 acredita que o feedback do professor é altamente valorizado e tem um impacto significativo na melhoria do desempenho e na confiança dos alunos. No lançamento do peso no atletismo, o feedback permitiu corrigir a técnica e melhorar o desempenho. No andebol, o feedback foi crucial para aprender a técnica para lançar a bola, resultando numa melhoria notável no desempenho.

- “(...) no lançamento do peso (...) Graças ao feedback, consegui melhorar a técnica e tive um desempenho muito melhor” (Indivíduo 4)

Quanto ao objetivo este grupo ainda refere que o feedback descritivo e o prescritivo são vistos como os mais úteis. Relativamente ao descritivo é benéfico pois permite uma compreensão detalhada dos erros e o prescritivo fornece informações claras relativamente ao que é desejado realizar. O feedback interrogativo promove a reflexão. O feedback avaliativo, que apenas diz se está certo ou errado, é considerado menos eficaz.

- “Eu prefiro o feedback descritivo, porque o professor descreve exatamente o que fiz e o que pode ser melhorado.” (Indivíduo 1)
- “Acho que o feedback prescritivo é o que mais me ajuda, porque o professor diz exatamente o que devo fazer para melhorar.” (Indivíduo 2)

Relativamente à forma como este grupo refere que o feedback visual e o feedback auditivo são vistos como os que têm uma maior influência no desempenho dos alunos. O feedback visual tem um papel importante quando os alunos estão a aprender algo pela primeira vez, observar o professor a demonstrar a técnica ou os movimentos corretos ajuda-os a compreender o que precisam de fazer de forma mais clara. O feedback auditivo fornece informações rápidas sobre o que é desejado realizar, sem que seja necessário os alunos desviarem a sua atenção.

- “Este feedback tem mais relevância quando estamos a aprender conteúdos nunca realizados” (Indivíduo 1)

No que diz respeito à direção os alunos expressam uma preferência pelo feedback individual, pois acreditam que é mais eficaz e preciso. No feedback individual, o professor pode focar-se nos erros e necessidades específicas de cada aluno, o que permite uma melhoria mais rápida e personalizada. Os alunos sentem que, quando o feedback é

dado para o grupo inteiro, há uma maior probabilidade de não prestarem atenção ou de não se reconhecerem nos erros mencionados, o que pode limitar o impacto do feedback. No entanto, reconhecem que o feedback coletivo pode ser útil quando todos cometem o mesmo erro.

- "O feedback individual é mais eficaz, porque o professor foca-se nos nossos erros específicos." (Indivíduo 6)
- "(...) mas às vezes o coletivo também funciona bem, principalmente quando é algo que todos estão a fazer mal." (Indivíduo 5)

Em relação ao valor, existe uma diversidade de perspetivas. O feedback negativo é considerado importante, mas a sua eficácia depende de como é dado. Se for muito crítico ou não vier acompanhado de sugestões para melhorar, pode ser desmotivador. O feedback positivo é apreciado por ajudar a manter a motivação e reconhecer o esforço, enquanto o feedback neutro é visto como menos eficaz, muitas vezes deixando os alunos sem uma direção.

- "(...) o feedback negativo pode ser desmotivador, especialmente se for dado de forma bruta. Prefiro que o professor diga o que está errado, mas de uma forma construtiva." (Indivíduo 2)
- "O feedback positivo ajuda-me a sentir que estou no caminho certo e que o esforço está a ser reconhecido" (Indivíduo 1)

No que concerne ao feedback fornecido pelos colegas os alunos preferem que o feedback seja fornecido pelo professor, pois o feedback dos colegas é visto como potencialmente desmotivador, especialmente se os colegas também estiverem a cometer erros ou se não tiverem conhecimento suficiente sobre o assunto. No entanto, há um reconhecimento de que o feedback de colegas mais experientes pode ser útil. O feedback dos colegas é considerado menos confiável, mas pode ser benéfico em situações onde os colegas têm mais experiência ou facilidade na modalidade.

- "Eu não gosto muito do feedback dos colegas, porque às vezes eles também estão a fazer o exercício errado." (Indivíduo 6)
- "Se for alguém que tem mais facilidade na modalidade, o feedback pode ser útil. Mas prefiro que o professor me diga o que devo melhorar." (Indivíduo 5)

Quanto ao timing do feedback, é consensual a importância de receber feedback de forma rápida. Receber feedback logo após o erro é visto como benéfico, pois permite

corrigir imediatamente e evitar a repetição do erro. O feedback rápido é preferido, pois se for dado no final da aula, pode não ter tanto efeito, já que não há tempo para corrigir e praticar a técnica correta.

- “O melhor é receber o feedback logo após o erro. Assim não repetimos o erro várias vezes.” (Indivíduo 6)

Na categoria “**Impacto do Feedback**”, para alguns elementos do grupo 2, o feedback pode ser desmotivador, mas, em geral, é visto como uma ferramenta essencial para a melhoria da técnica e o aumento da confiança. No lançamento de peso, natação e andebol, o feedback do professor foi crucial para corrigir técnicas e melhorar o desempenho. O feedback dos professores é altamente valorizado por ter um papel no desenvolvimento das habilidades motoras e na melhoria do desempenho desportivo dos alunos.

- “(...) sendo que outras vezes tem um sentido contrário, deitando-me abaixo e desmotivando.” (Indivíduo 1)
- “(...) na natação, o feedback foi essencial (...) o professor explicou-me como melhorar. Isso aumentou muito a minha confiança.” (Indivíduo 3)

No que toca ao objetivo este grupo a preferência por um tipo de feedback não é unânime, havendo assim diferentes preferências. O feedback prescritivo é o mais valorizado por dar instruções claras, enquanto o descritivo é útil para entender os detalhes. O interrogativo é mais desafiador, exigindo reflexão e o avaliativo é visto como o menos útil.

- “Prefiro o feedback descritivo, porque gosto que o professor me explique o que está certo e o que está errado.” (Indivíduo 2)
- “(...) o feedback interrogativo é o mais interessante, porque me faz refletir sobre o que fiz.” (Indivíduo 3)

Em relação à forma, este grupo refere que o feedback visual é visto como o mais importante, contudo foi reconhecida a importância de combinar o feedback visual com o verbal. O visual ajuda a entender a execução, enquanto o verbal explica aquilo que está a ser realizado e porquê.

- “(...) o feedback visual é mais eficaz. (...) No entanto, o feedback verbal também é importante pois permite associar algo visual com alguma informação auditiva, facilitando assim a compreensão.” (Indivíduo 4)

No que diz respeito à direção, é unânime a preferência por um feedback individual. O feedback individual é visto como mais preciso e específico, abordando os erros e dificuldades de cada pessoa de forma direta e concreta. Receber feedback individual ajuda na evolução pessoal, pois permite que cada um corrija os seus próprios erros, algo que o feedback coletivo pode não conseguir. Embora o feedback individual seja preferido, o feedback coletivo também tem seu valor, especialmente quando vários indivíduos cometem o mesmo erro.

- "O feedback individual é mais concreto, mas o coletivo pode ser suficiente se o erro for comum." (Indivíduo 1)
- "(...) um feedback individual é mais concreto" (Indivíduo 3)

Em relação ao valor, o feedback positivo é geralmente apreciado por manter a motivação e dar uma sensação de progresso. No entanto, há um reconhecimento de que o feedback negativo, quando construtivo, é essencial para o crescimento pessoal. O feedback neutro, por outro lado, é visto como menos impactante, muitas vezes deixando as pessoas sem uma direção clara.

- "Eu prefiro sempre o feedback positivo. Ajuda-me a manter a motivação e faz-me sentir que estou no caminho certo." (Indivíduo 1)
- "O feedback negativo é útil, mas só se for construtivo." (Indivíduo 5)

No que concerne ao feedback fornecido pelos colegas todos preferem o feedback do professor. O feedback dos colegas é visto como menos assertivo, pois eles podem não ter o conhecimento necessário e fornecer informações incorretas. Contudo existe alguma abertura para receber feedback dos colegas nas situações em que estes são melhores em determinada modalidade e se não for algo que ocorre sistematicamente.

- "(...) pode não saber do que está a falar, e assim explicar algo que está errado." (Indivíduo 1)
- "(...) prefiro que o colega não diga nada e receba apenas o feedback do professor." (Indivíduo 2)
- "Depende da quantidade de vezes que o colega o faz e da modalidade" (Indivíduo 3)

Quanto ao timing do feedback, é unânime que o feedback deve ser fornecido imediatamente após o erro. Receber feedback a meio do exercício é preferido, pois permite corrigir os erros imediatamente e evitar a formação de maus hábitos. O feedback imediato ajuda a evitar a repetição de erros e permite ajustar a técnica no momento, o que

é considerado mais eficaz. Se o feedback for dado apenas no final da aula, pode ser tarde demais para corrigir e praticar novamente. No entanto, há também a opinião de que, em alguns casos, tentar primeiro e ser corrigido depois pode ajudar a entender melhor os erros.

- “Prefiro receber o feedback a meio do exercício. Isso ajuda-me a melhorar enquanto ainda estou a praticar.” (Indivíduo 5)
- “(...) Se for só no final, já não tenho tempo para melhorar e aplicar a correção” (Indivíduo 4)

As aulas de Educação Física são vistas como uma forma de evitar o sedentarismo e aliviar o stress, funcionando como uma pausa das aulas teóricas. São motivantes e promovem a atividade física de forma divertida, além de desenvolverem o espírito de equipa e a confiança entre os alunos. As aulas também promovem o convívio, o trabalho em equipa e a saúde física e mental, cuidando tanto do corpo como da mente, e proporcionando diversão através do exercício.

No que diz respeito ao desempenho nas aulas de Educação Física, há um consenso de que o esforço é crucial, independentemente do nível de desempenho. O esforço e a prática contínua são vistos como essenciais para superar os limites, ganhar confiança e melhorar ao longo do tempo, mesmo que os resultados não sejam imediatos. Além disso, o desempenho não depende apenas da capacidade física, mas também da colaboração com os colegas, embora alguns alunos se sintam desmotivados ao serem comparados com os colegas mais habilidosos.

No que concerne à perceção de feedback, este é visto como essencial para o desenvolvimento e melhoria contínua. O feedback ajuda a identificar falhas e áreas de melhoria, permitindo que os alunos ganhem autoconfiança e continuem a progredir. O feedback visual é valorizado por demonstrar exatamente como realizar um exercício, enquanto o feedback verbal permite correções rápidas e diretas. O feedback do professor é considerado crucial para o aperfeiçoamento das técnicas e prevenção de lesões, facilitando o aperfeiçoamento das habilidades dos alunos. Sem o feedback do professor, os alunos teriam dificuldade em perceber e corrigir os seus erros.

Segundo Hattie e Timperley (2007), o feedback descritivo fornece informações detalhadas que ajudam os alunos a entenderem onde erraram e como podem melhorar, facilitando uma aprendizagem mais profunda. Já o feedback prescritivo é eficaz por dar instruções claras e específicas, algo crucial quando os alunos estão a desenvolver

competências motoras complexas (Shute, 2008). Através destas informações é possível compreender o porquê de os alunos mostrarem uma clara preferência pelo feedback descritivo e prescritivo.

Em relação à forma, os alunos demonstraram preferência por um tipo de feedback, ou visual ou auditivo, contudo também é reconhecida a importância de combinar diferentes formas, indo assim ao encontro de Nicol e Macfarlane-Dick (2006), quando refere que combinar diferentes formas de feedback pode aumentar a sua eficácia.

Quanto à direção, é consensual a preferência por feedback individual pois consideram ser mais eficaz e preciso. Este tipo de feedback permite ao professor focar-se nos erros e necessidades específicas de cada aluno, promovendo uma melhoria mais rápida e personalizada. Quando o feedback é dado a toda a turma, os alunos tendem a prestar menos atenção ou a não se reconhecerem nos erros mencionados, o que pode limitar o impacto. Esta perspetiva vai de acordo com Butler e Winne (1995), que destacam a importância do feedback personalizado na correção de erros específicos no progresso individual. No entanto os alunos reconhecem que o feedback coletivo pode ser útil quando todos cometem o mesmo erro, estando assim em concordância com Martins et al. (2017) que refere que quando o erro é generalizado e afeta toda a turma, o professor deve aproveitar a oportunidade para corrigir todos os alunos ao mesmo tempo, garantindo que a correção seja compreendida por todos.

Há diversas perspetivas sobre o valor do feedback. O feedback negativo é considerado importante, mas a sua eficácia depende da forma como é dado, pois pode ser desmotivador. Esta perspetiva vai de acordo com Wiggins (2012), que defende que o feedback deve ser cuidadosamente formulado para evitar efeitos negativos. O feedback positivo é apreciado por manter a motivação e reconhecer o esforço, enquanto o feedback neutro é visto como menos eficaz, frequentemente deixando os alunos sem direção. Isto vem a fortalecer a visão de Martins et al. (2017) que menciona que o feedback positivo ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais motivador e encorajador.

Embora os alunos reconheçam o valor do feedback dos colegas, especialmente de colegas mais experientes, muitos preferem receber feedback diretamente do professor. Os alunos consideram que o feedback dos colegas é menos confiável, especialmente quando estes não têm conhecimento suficiente ou também estão a cometer erros. Isto vem a concordar com Tooping (2009) que menciona que a eficácia do feedback entre pares pode ser limitada se os alunos não tiverem as habilidades necessárias para fornecer feedback

construtivo. Além disso, se o feedback for percebido como crítico ou pouco fundamentado, pode gerar desconforto ou desmotivação.

Para ambos os grupos é consensual que o feedback deve ser fornecido imediatamente após o erro, o que vem a concordar com Kulik e Kulik (1988) quando referem que o feedback imediato é geralmente mais eficaz na correção de erros e na melhoria do desempenho, pois permite que os alunos façam ajustes enquanto a informação ainda está fresca na memória.

6.7. Conclusão

As aulas de Educação Física são vistas como um espaço para o bem-estar físico e mental. Os resultados indicam que o feedback desempenha um papel fundamental na motivação e no desempenho dos alunos, sendo uma ferramenta essencial para a melhoria contínua.

A preferência dos alunos pelo feedback descritivo e prescritivo, especialmente quando fornecido de forma imediata e adaptado às suas necessidades individuais, destaca a importância de uma abordagem personalizada no ensino. Embora os alunos reconheçam o valor do feedback dos colegas, a maioria prefere receber orientações do professor, evidenciando a necessidade de garantir que o feedback seja preciso e fiável

Para além disso, os professores devem equilibrar o feedback positivo e negativo para manter os alunos motivados, garantindo sempre que o feedback negativo seja construtivo e acompanhado de sugestões de melhoria. O impacto do feedback no progresso dos alunos é evidente, mas é igualmente claro que diferentes alunos respondem de formas variadas a diferentes tipos de feedback, tornando-se assim importante uma abordagem flexível e personalizada.

6.8. Limitações

Neste estudo, destaco duas limitações significativas: o tamanho da amostra e o fato de eu, como professor dos alunos, ter sido o entrevistador.

A amostra reduzida de apenas 12 alunos pode limitar a generalização dos resultados. Embora a profundidade das entrevistas em focus group permita uma exploração rica das percepções dos alunos, uma amostra maior poderia fornecer uma visão mais abrangente e representativa das opiniões e experiências dos alunos em diferentes contextos.

Além disso, o fato de eu ser o professor dos alunos pode influenciar as respostas durante as entrevistas. Os alunos podem sentir-se inibidos ou hesitar em expressar opiniões críticas sobre o feedback, temendo repercussões nas suas avaliações ou no relacionamento com o professor. Essa dinâmica pode levar a respostas que refletem o que eles acreditam que eu quero ouvir, em vez de opiniões autênticas. Para evitar essa situação, seria ideal que um entrevistador externo, sem relação direta com os alunos, conduzisse as entrevistas. Isso poderia promover um ambiente mais aberto, permitindo que os alunos se sentissem mais à vontade para compartilhar as suas verdadeiras percepções e experiências.

6.9. Referências Bibliográficas

- Aleixo, I. M. S., & Vieira, M. M. (2012). Análise do Feedback na instrução do treinador no ensino da Ginástica Artística. *Motricidade*, 8(2), 849-859.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Cardoso, A. C. S. (2018). O feedback aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, 383-409.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kinalski, D. D. F., Paula, C. C. D., Padoin, S. M. D. M., Neves, E. T., Kleinubing, R. E., & Cortes, L. F. (2017). Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. *Revista brasileira de Enfermagem*, 70, 424-429.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research*, 58(1), 79-97.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 53-82.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Pelicioni, M. C. F. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35, 115-121.
- Quina, J., Costa, F., & Diniz, J. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de educação física: um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 9-29.
- Quina, J., Costa, F., & Alves Diniz, J. (1998). O feedback pedagógico. Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física.
- Ramalho, H., Rocha, J., & Lopes, A. (2020). Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 76-95.

- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). Planificação e avaliação do ensinoaprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Developing teaching skills in physical education (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16.

7. Considerações Finais

Durante o meu estágio, vivenciei um período de intenso crescimento profissional. Enfrentei vários desafios, como o nervosismo inicial e a necessidade de me adaptar às dinâmicas da aula, mas com o tempo, consegui superá-los. Aos poucos, fui ganhando mais confiança e eficácia, tornando-me um professor mais capaz e atento às necessidades dos alunos.

A construção de uma relação de respeito e confiança com os meus alunos foi sempre algo que tentei cumprir. Procurei criar um ambiente de aprendizagem positivo, onde todos se sentissem aceitos e adaptando as atividades às necessidades individuais sempre que necessário.

A interação com os meus colegas e professores cooperantes também foi crucial para o meu desenvolvimento. A troca de ideias e o apoio que recebi tornaram a experiência muito mais enriquecedora, permitindo-me evoluir continuamente.

Ao longo do estágio, aprendi a ser flexível nas minhas abordagens. Muitas vezes, tive de ajustar os Planos de Aula e as Unidades Didáticas, adaptando-os às necessidades dos alunos e às condições da escola. Esta capacidade de adaptação revelou-se essencial, ajudando-me a enfrentar imprevistos e a maximizar as oportunidades de aprendizagem. Foi um processo que me ensinou a importância de estar preparado para ajustar o planeamento, sem comprometer os objetivos pedagógicos.

Um dos aspetos em que mais evolui foi na utilização do feedback. No início, limitava-me a um feedback mais avaliativo, mas com o tempo percebi a importância de um feedback mais prescritivo e específico. Esta mudança fez uma grande diferença na aprendizagem dos meus alunos, ajudando-os a compreender melhor o que precisavam de melhorar e como o podiam fazer.

O regresso à escola onde estudei como aluno foi uma experiência única. Voltar, agora como professor, deu-me uma perspetiva completamente diferente sobre o ensino. Reencontrei muitos dos meus antigos professores, que agora eram meus colegas, e isso foi uma fonte de orgulho. Ver o reconhecimento no olhar deles e partilhar os desafios e alegrias da profissão foi um momento de realização pessoal.

Em suma, o estágio foi um período de grande aprendizagem e desenvolvimento, tanto a nível profissional como pessoal. Os desafios superados e as aprendizagens realizadas confirmaram o meu compromisso com a docência e o impacto positivo que pretendo continuar a ter nos meus futuros alunos.

8. Referências Bibliográficas

- Aleixo, I. M. S., & Vieira, M. M. (2012). Análise do Feedback na instrução do treinador no ensino da Ginástica Artística. *Motricidade*, 8(2), 849-859.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 119-149.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. *Porto: FADEUP*.
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em educação física.
- Cardoso, A. C. S. (2018). O feedback aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, 383-409.
- Fontana, M. J., & FÁVERO, A. A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(17).
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 87-108.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67.
- Marques, A., Martins, J., Loureiro, N., & Catunda, R. (2017). Promoção da saúde: o novo paradigma legitimador da educação física escolar. *Educação Física Escolar*, 10.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 53-82.
- Matos, Z., & Graça, A. (2016). Jorge Olímpio Bento, o pedagogo do desporto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4, 52-64.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, (1-15).

- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, 66-86.
- Quina, J., Costa, F., & Alves Diniz, J. (1998). O feedback pedagógico. Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física.
- Quina, J., Costa, F., & Diniz, J. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de educação física: um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 9-29.
- Ramalho, H., Rocha, J., & Lopes, A. (2020). Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 76-95.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem.
- Schön, D. A. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. In *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (pp. 256-256).
- Sequeira, P., & Rodrigues, J. (2017). O feedback pedagógico nos treinadores de jovens em Andebol. *Contributos para a formação de treinadores de sucesso*, 173.
- Siedentop, D. (1998). Aprender a ensinar la Educación Física (Vol. 129). Inde.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Developing teaching skills in physical education (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Siedentop, D. (2008). Aprender a Enseñar la Educación Física, 2a ed., INDE, Barcelona
- Silva, H. I., & Gaspar, M. (2018). Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 99(251), 205-221.

Anexos

Anexo I – Plano de Aula



Escola Secundária Jaime Moniz
Disciplina: Educação Física
Ano Letivo 2023/2024
1º Período



Plano de Aula n°				
Professor:	Unidade Didática: ---	Turma:	Data:	N° de Alunos:
Professor Cooperante:				
Professor Orientador:		Espaço:	Hora: Duração:	Material:
Função Didática:		Objetivos Gerais: Motor: Cognitivo: <u>Sócio-Afetivo:</u>		

Parte	⌚		Objetivos Específicos	Situações de aprendizagem	Critérios de Êxito
	TP	TT			
Inicial					
Fundamental					
Final					

Anexo II – Observação de Aula



Escola Secundária Jaime Moniz
Ano Letivo 2023/2024
Professor cooperante:
Orientador:
Observador:
Observado:



Observação 1	
Data:	Turma:
Organização e gestão da aula	
Eficácia das estratégias e regras utilizadas	
Clima da aula (reações dos alunos, dinâmica imposta, intensidade)	
Intervenção (Instrução e feedback) por parte do professor	

Anexo III – Cartaz Voleibol



A vibrant poster for a volleyball tournament. The background is a bright blue with a white volleyball net pattern. In the top left, a black silhouette of a volleyball player is shown in a jumping pose. The date "22 DE MARÇO" is written in white at the top right. Below it, the time "08:45H - 13H NO PAVILHÃO" is written in yellow. The main title "TORNEIO INTERTURMAS" is in white, and "VOLEIBOL" is in large, bold yellow letters. Below that, "4X4" is written in white. On the left side, the text "MASCULINAS - EQUIPAS - FEMININAS" is written vertically in white. In the center, a volleyball is shown with two hands reaching up towards it. Below the volleyball, there is a yellow icon of two people and the text "4 + 2 SUPLENTES". At the bottom left, the registration information "INSCREVE-TE ATÉ AO DIA 20/03 NO GABINETE DE EDUCAÇÃO FÍSICA OU ATRAVÉS DO QR CODE" is written in yellow. To the right of this text is a QR code. At the bottom of the poster, there are four logos: the logo of the Faculty of Education of the University of Madeira, the logo of the University of Madeira, the logo of the Faculty of Sports of the University of Porto, and the logo of the Association of Volleyball of the University of Madeira.

22 DE MARÇO

08:45H - 13H NO PAVILHÃO

TORNEIO INTERTURMAS

VOLEIBOL

4X4

MASCULINAS - EQUIPAS - FEMININAS

4 + 2 SUPLENTES

INSCREVE-TE ATÉ AO DIA 20/03 NO GABINETE DE EDUCAÇÃO FÍSICA OU ATRAVÉS DO QR CODE



Anexo IV – Cartaz Futebol



The poster features a background image of a soccer field at night with stadium lights. In the top left corner, there is a small logo with a rainbow flag and the text 'Linha do Porto'. In the top right corner, there is a logo for 'U. PORTO' with the text 'FACULDADE DE DESPORTO' and 'UNIVERSIDADE DO PORTO' below it. The main title 'FUTEBOL' is in large, bold, white letters, followed by 'TORNEIO INTERTURMAS' and '5X5' in a similar style. A large green semi-circle covers the bottom half of the poster. Inside this semi-circle, on the left, is a soccer ball. To the right of the ball, there are four rows of information, each with text and an icon: a calendar icon for the date, a clock icon for the time, a location pin icon for the field, and a group of people icon for the number of players. At the bottom left of the green area, there is text about registration. At the bottom right, there is a QR code. On the far right, outside the green semi-circle, there is vertical text indicating the gender of the teams.

FUTEBOL
TORNEIO INTERTURMAS
5X5

4 de junho, 2024

09:00 - 13:00

Campo Sintético

5 + 2 Suplentes

Inscreve-te até o dia 3 de junho
No Gabinete de Educação Física
ou através do QR Code

Masculinas - Equipas - Femininas