



José Pedro Pereira Lima

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO, JUNTO DA TURMA DO 10º3B NO ANO LETIVO DE 2015/2016

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

Junho de 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

JOSÉ PEDRO PEREIRA LIMA

Nº2011146329

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA DO 10º 3B NO ANO
LETIVO DE 2015/2016**

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário.

Orientadora: Prof.^a Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva

COIMBRA

2016

Lima, J. (2016). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da turma do 10º 3B no ano letivo de 2015/2016. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

José Pedro Pereira Lima, aluno nº 2011146329 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 14 de junho de 2016

AGRADECIMENTOS

Com o término do Relatório de Estágio, quero agradecer a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, nesta etapa da minha vida.

Devo começar por agradecer à minha família, que sempre esteve presente, me apoiou e aconselhou ao longo de todo este processo.

Às minhas colegas de estágio e amigas, Sara Melo e Beatriz Teixeira, pela amizade, ajuda, confiança e apoio que deram durante todo o ano letivo.

Em especial à minha amiga, companheira de casa e colega de estágio, Sara Melo, por todos os momentos de reflexão, conselhos, cooperação e amizade ao longo de toda esta etapa.

Ao Doutor António Miranda, que se disponibilizou totalmente para nos acompanhar ao longo de todo o estágio pedagógico, contribuindo para o nosso crescimento, quer em termos profissionais, quer em termos pessoais, gerando momentos de reflexão acerca da prática pedagógica e da nossa postura como futuros docentes e tornando-se desta forma um exemplo e um modelo a seguir por todo o seu conhecimento, experiência, profissionalismo e dedicação.

À Professora Doutora Elsa Silva, que partilhou e contribuiu, com todo o seu conhecimento e experiência, para o nosso crescimento pessoal e profissional e para a consumação desta etapa.

A toda a Escola Secundária de Avelar Brotero, na figura do Sr. Diretor, Professores e Auxiliares de Ação Educativa, por toda a cooperação, disponibilidade, facilidade de comunicação e interação e pelo bom ambiente vivido ao longo de todo o ano letivo.

Por fim, resta-me agradecer a todos os nossos alunos, nomeadamente da turma do 10º 3B, por todo o empenho, trabalho, cooperação e alegria que demonstraram nas aulas de Educação Física.

A todos eles, um sincero obrigado.

*“Success is not to be pursued; it’s to be
attracted by the person you become”*

Jim Rohn

RESUMO

O presente Estágio Pedagógico foi realizado na Escola Secundária de Avelar Brotero, como parte integrante do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este pretende que o professor estagiário coloque em prática todos os seus conhecimentos e capacidades, adquiridas ao longo dos últimos quatro anos de formação académica, num contexto real de prática docente. Assim sendo, a elaboração do relatório de Estágio Pedagógico, prende-se não só na descrição do trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, mas também na realização de uma reflexão crítica acerca do processo de ensino-aprendizagem e da sua influência direta junto da turma do 10º 3B, sempre com o intuito de potencializar aprendizagem dos alunos. Posto isto, ao longo deste relatório, iremos refletir e apresentar questões relacionadas com as expectativas iniciais para Estágio Pedagógico, a sua contextualização, uma análise reflexiva acerca da prática pedagógica, englobando o respetivo planeamento, realização e avaliação e um tema-problema, cujo tema se centra na “Diferenciação Pedagógica na Demonstração”.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Ensino-aprendizagem. Demonstração. Diferenciação Pedagógica.

ABSTRACT

This Pedagogic Internship was developed in Escola Secundária de Avelar Brotero, as part of the Physical Education Teaching Master, in Primary and Secondary Education of the Faculty of Sports Science and Physical Education of the University of Coimbra. It is intended that, in this internship, the intern teacher applies all the knowledge and skills acquired, over the last four years of academic education, in real school context. Therefore, in this pedagogic internship report, we pretend not only to describe all the work developed but also make a critical reflection about all the teaching and learning process and its influence in the 10^o 3B class, always with the objective of promoting the success of the teaching and learning process. That said, in this document we are going to reflect and present information's related with the initial internship expectations, the contextual framework, the teaching and learning process, including the planning, implementation and evaluation and the study theme developed with the class, related with pedagogic differentiation in demonstration.

Key-words: Pedagogic Internship. Physical Education. Teaching-Learning. Demonstration. Pedagogic Differentiation.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	15
1. Expectativas Iniciais	15
2. Caracterização do contexto.....	16
2.1. A Escola.....	16
2.2. O Grupo disciplinar	17
2.3. Núcleo de estágio	18
2.4. A Turma	18
CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	20
1. Atividades de Ensino-Aprendizagem.....	20
1.1. Planeamento	20
1.1.1. Plano Anual	21
1.1.2. Unidades Didáticas	22
1.1.3. Planos de aula	23
1.2. Realização	25
1.2.1. Instrução	25
1.2.2. Gestão	30
1.2.3. Clima/Disciplina	31
1.3. Avaliação	32
1.3.1. Avaliação diagnóstica	33
1.3.2. Avaliação formativa.....	34
1.3.3. Avaliação sumativa	36
1.3.4. Autoavaliação	37
1.3.5. Parâmetros e critérios de avaliação.....	37
1.4. Atitude Ético-Profissional	39
1.5. Justificação das opções tomadas	40
CAPÍTULO III - TEMA PROBLEMA: “Diferenciação pedagógica na demonstração”	45

1. Introdução	45
2. Enquadramento teórico	45
3. Objetivos do estudo	47
3.1. Objetivo geral.....	47
3.2. Objetivos específicos	48
3.3. Hipóteses.....	48
4. Metodologia	49
4.1. Participantes	49
4.2. Instrumentos	50
4.4. Procedimentos	50
5. Resultados	52
6. Discussão dos resultados	55
7. Conclusão	56
CONCLUSÃO.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Resumo do plano anual.	21
Tabela 2- Parâmetros e Critérios de Avaliação	39
Tabela 3- Componentes críticas do rolamento em frente engrupado, do apoio facial invertido e da roda.....	51
Tabela 4- Valores de significância da diferença, nos níveis de habilidade, da percepção das componentes críticas para as várias demonstrações do rolamento em frente engrupado e totalidade de componentes críticas identificadas acerca do mesmo. ($p \leq 0,05$).	52
Tabela 5- Valores de significância da diferença, nos níveis de habilidade, da percepção das componentes críticas para as várias demonstrações do apoio facial invertido e totalidade de componentes críticas identificadas acerca do mesmo. ($p \leq 0,05$).	53
Tabela 6- Valores de significância da diferença, nos níveis de habilidade, da percepção das componentes críticas para as várias demonstrações da roda e totalidade de componentes críticas identificadas, acerca da mesma. ($p \leq 0,05$).	54
Tabela 7- Número total de componentes críticas identificadas no rolamento em frente engrupado, no apoio facial invertido e na roda pela totalidade dos alunos, no conjunto de todas as demonstrações.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UC: Universidade de Coimbra

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

ESAB: Escola Secundária de Avelar Brotero

EF: Educação Física

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

PAA: Plano Anual de Atividades

UD: Unidade Didática

TGfU: Teaching Games for Understanding

MED: Modelo de Educação Desportiva

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Ficha Biográfica

Anexo II – Modelo do Plano de aula

Anexo III – Grelha de Avaliação Inicial e Final

Anexo IV – Ficha de registo de questionamento

Anexo V – Ficha de registo de pontualidade e assiduidade

Anexo VI – Ficha de observação informal

Anexo VII – Ficha de autoavaliação

Anexo VIII – Ação de formação Indisciplina sala aula (ESAB)

Anexo IX – Certificado da conferência de Ginástica

Anexo X – Certificado da conferência de Dança

Anexo XI – Certificado da conferência de Badmínton

Anexo XII – Certificado do Fórum Internacional de Ciências da Educação Física

Anexo XIII – Ficha de registo das componentes críticas

INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio, inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Esta experiência como docentes estagiários foi realizada junto da turma do 10º 3B, pertencente ao Curso Científico Humanístico de Economia da Escola Secundária de Avelar Brotero, no ano letivo de 2015/2016, sob orientação da Professora Doutora Elsa Silva e do Mestre António Miranda.

No primeiro capítulo do documento procurámos descrever pormenorizadamente a contextualização da prática pedagógica, no que diz respeito às expectativas iniciais e à caracterização do contexto, mais especificamente da Escola, do Grupo disciplinar, do Núcleo de estágio e da Turma.

No que diz respeito ao segundo capítulo do documento, desenvolvemos uma análise reflexiva relativamente: à fase de planeamento, nomeadamente no que diz respeito ao plano anual, às unidades didáticas e ao modelo do plano de aula; à fase de realização, que engloba todas as dimensões de ensino e toda a nossa intervenção pedagógica; à fase avaliação, dividindo-a respetivamente em avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e autoavaliação; à ética profissional e por fim no que diz respeito à justificação das opções tomadas.

Por último, no terceiro capítulo apresentamos o tema-problema que elaboramos com o intuito de verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas na demonstração, no que diz respeito à perceção das componentes críticas dos elementos gímnico em função dos grupos de nível, tal como de verificar se a perceção das mesmas, variava consoante a complexidade do elemento gímnico demonstrado.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. Expectativas Iniciais

Quanto às nossas expectativas iniciais, pensamos que o seu ponto de partida se deverá centrar na escolha da escola para o Estágio Pedagógico. Uma das razões que nos levaram a escolher a Escola Secundária de Avelar Brotero foi sem dúvida o grau de exigência do orientador da mesma, o mestre António Miranda, visto que pretendíamos retirar o máximo possível desta experiência, em termos pessoais e profissionais. Desta forma, sabíamos que sem a devida exigência e profissionalismo não sairíamos para o mundo profissional tão bem preparados quanto era a nossa intenção. Por outro lado, também a constituição do núcleo de estágio foi uma razão que nos levou a efetuar esta escolha, visto que era no seio do mesmo que iríamos passar todo o ano letivo e com quem teríamos de colaborar ao longo do mesmo, sendo desta forma um fator de extrema importância para a potencialização do trabalho a ser desenvolvido. Posto isto, pretendíamos com a escolha desta escola e com o auxílio do orientador da mesma aprofundar e aprimorar todos os nossos conhecimentos teóricos que possuíamos acerca do ensino, provenientes da nossa formação académica, tal como aumentar a nossa capacidade crítica e reflexiva, de forma a promover a nossa evolução e preparação para a carreira docente.

Posteriormente e já perto do início do ano letivo, começaram a surgir outras dúvidas, outras expectativas, nomeadamente no que concerne ao primeiro contacto com a turma. Posto isto, começamos por pensar em qual seria a abordagem correta perante a turma, de forma que nos sentíssemos respeitados, mas ao mesmo tempo aceites perante a mesma. Desta forma e com o auxílio e experiência do orientador da escola começamos a preparar a nossa abordagem, que passava por assumir o controlo da turma, numa primeira fase, de uma forma mais rigorosa e exigente, dando assim especial ênfase às dimensões pedagógicas do Clima e Disciplina e evitando desde cedo comportamentos de desvio que pudessem colocar em risco a nossa credibilidade perante os alunos.

Posto isto e no que diz respeito à ética, sabíamos que a presença dos valores cívicos eram essenciais no decorrer das aulas, sendo que pretendíamos promover as condições necessárias para tal ocorrência, utilizando uma linguagem simples,

clara e cuidada, sendo os mais justos e imparciais possível com todos os alunos, de forma a não criar preconceitos ou juízos de valor dependentes da personalidade individual de cada um. Tencionávamos ainda adotar uma postura inclusiva, distribuindo a atenção e *feedback* por todos os alunos, assim como usar estratégias de ensino que levassem a turma a assimilar os conteúdos e a usufruir das vantagens e do prazer da prática de Educação Física.

Desta forma, pretendíamos ser participantes ativos e dinâmicos em tudo o que se relaciona-se com a escola, incluindo as atividades não letivas, de forma que pudéssemos adquirir o conhecimento e dinâmica de trabalho para diferentes projetos e/ou tarefas, dando-nos desta forma uma bagagem que nos permita mais facilmente a sua aplicação ou execução no futuro.

Em suma, a nossa maior expectativa era sermos capazes de formular uma opinião pessoal e crítica acerca do processo de ensino-aprendizagem, com base em todos os nossos conhecimentos e experiências adquiridos ao longo do nosso estágio pedagógico.

2. Caracterização do contexto

2.1. A Escola

A Escola Brotero foi criada nos finais do séc. XIX, sendo que fizeram dela uma “Escola-Museu”, devido ao vasto e rico património documental e artístico que possuía.

O patrono desta Escola chamava-se Félix de Avelar Brotero, nascido em Santo António do Tojal a 25 de novembro de 1744 e falecido em Belém a 4 de agosto de 1828. Este ficou célebre na cidade de Coimbra pela nomeação para o cargo de Lente de Botânica e Agricultura da Universidade de Coimbra, tendo ainda reorganizado o Jardim Botânico e sido o autor de diversas publicações científicas, de entre elas a *Flora Lusitana*, que é a sua obra mais popular.

Esta escola encontra-se a funcionar nas atuais instalações desde 1958, sendo que em 2008 foi sujeita a uma intervenção de requalificação e à ampliação dos seus edifícios. Estas intervenções permitiram a criação de novas oficinas e laboratórios para os cursos profissionais, de salas adequadas para o ensino das artes e, no caso da nossa disciplina, de espaços desportivos tais como um pavilhão

polidesportivo, dois campos exteriores, um pista de atletismo de 40 metros com uma caixa de areia e uma sala de ginástica. É ainda de salientar que foi criada a possibilidade da utilização das piscinas municipais para a lecionação das aulas de Educação Física, nomeadamente de duas das pistas da piscina de 50m. Todos os novos espaços criados proporcionam conseqüentemente um aumento da qualidade do ensino dos níveis de satisfação quer dos alunos quer dos professores.

Atualmente, esta escola conta com uma experiência educativa de 132 anos, com 1513 alunos, envolvendo os Cursos Científicos-Humanísticos e os Cursos Profissionais. Posto isto, podemos afirmar que é uma escola que possui um elevado prestígio na comunidade escolar, não só pela sua história mas também pelos serviços prestados ao longo do tempo e respetiva qualidade de ensino.

É de salientar que os alunos desta escola são provenientes de estatutos socioeconómicos variados, sendo que nos últimos anos, alunos de outras culturas lhe deram uma imagem multicultural, que evidentemente enriqueceu a comunidade escolar.

A Escola preconiza, no seu Projeto Educativo, o desenvolvimento de quatro competências nos seus alunos, nomeadamente, agir autonomamente, conhecer autonomamente, agir socialmente e agir eticamente.

2.2. O Grupo disciplinar

O atual grupo disciplinar de Educação Física da escola é composto por um total de 10 professores. Podemos sem dúvida alguma afirmar que fomos extremamente bem acolhidos e integrados pelo grupo disciplinar, mostrando-se todos os seus elementos com total disponibilidade para cooperar com o núcleo de estágio. É de salientar que o bom ambiente vivido no grupo e a facilidade de integração e interação com todos os docentes nele presente foi de extrema importância, na medida em que facilitou imenso o desenvolvimento do nosso trabalho.

É ainda de salientar o papel do nosso orientador da escola, o Dr. António Miranda, que se disponibilizou totalmente para nos acompanhar ao longo de todo o estágio pedagógico, contribuindo para o nosso crescimento, quer em termos profissionais, quer em termos pessoais, gerando momentos de reflexão acerca da prática pedagógica e da nossa postura como futuros docentes, tornando-se desta

forma um exemplo e um modelo a seguir por todo o seu conhecimento, experiência, profissionalismo e dedicação.

2.3. Núcleo de estágio

Inicialmente e após a escolha da referida escola por parte dos vários elementos do núcleo de estágio, este era composto por quatro elementos, sendo que um deles acabou por desistir e não compareceu ao estágio pedagógico.

No desenrolar do ano letivo, podemos afirmar que o ambiente vivido dentro do núcleo de estágio revelou-se sempre bastante agradável, influenciando positivamente todo o trabalho desenvolvido, na medida em que existia sempre total disponibilidade para a cooperação e colaboração entre os elementos do mesmo, visto que todos já se conheciam e já tinham realizado trabalhos em conjunto, quer na licenciatura, quer no presente mestrado.

O ponto anteriormente referido não implica que não existissem diversas opiniões ou ideias acerca do processo de ensino-aprendizagem ou na elaboração de tarefas de grupo propostas pelo professor ou presentes no guia de estágio. No entanto, conseguimos em todas as ocasiões, respeitar a opinião dos colegas, ouvindo-as e chegando posteriormente a um consenso final, em concordância com a maioria dos elementos do núcleo de estágio.

Posto isto, a partilha de ideias e de experiências entre todos os elementos do núcleo permitiu-nos aprimorar os nossos conhecimentos no que diz respeito às práticas pedagógicas tal como conhecer outras visões acerca do processo de ensino-aprendizagem, que podemos, ou não, adotar no futuro.

Desta forma, podemos afirmar que o ambiente existente num grupo de trabalho é essencial para que se obtenham bons resultados, visto que sem o devido trabalho colaborativo e cooperação entre todos os elementos do núcleo de estágio não seria possível a realização das tarefas propostas de forma tão bem sucedida.

2.4. A Turma

É de extrema importância que o professor possua um conhecimento profundo acerca de todos os elementos da turma, de forma a orientar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades dos mesmos. Desta forma, criámos uma ficha biográfica (anexo I) para a recolha de informações acerca dos alunos.

Posto isto, a turma, em Educação Física, é constituída por 18 alunos, sendo 8 deles rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

No que diz respeito aos desportos favoritos da turma, destacam-se o Voleibol e o Badminton sendo que de entre os menos preferidos surge a Ginástica. Desta forma, através dos dados recolhidos o professor poderá retirar informações acerca do que futuramente será a qualidade da prática da turma nas modalidades referidas, adaptando o processo de ensino das mesmas se necessário.

Quanto aos casos clínicos dos alunos foram detetados dois casos de asma, três casos de dificuldades visuais, um caso de alergias e um caso de dislexia, sendo que nenhum deles revelou afetar negativamente a prática de Educação Física.

É ainda de salientar que foram detetados onze alunos que não praticam qualquer tipo de atividades físicas, sendo que os restantes já tiveram experiências desportivas em modalidades como Futebol, Atletismo, Hóquei em patins, Surf e Natação. Estas informações permitem-nos prever o desempenho dos alunos nas modalidades acima referidos, se lecionadas, tal como adaptar a intensidade da prática, conforme a regularidade com que os alunos realizam práticas desportivas.

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Atividades de Ensino-Aprendizagem

1.1. Planeamento

O planeamento pode ser definido como uma ponderação detalhada da duração e do controlo do processo de ensino, neste caso específico, da disciplina de Educação Física (Bento, 1998).

Desta forma, procurámos, através da definição e seleção de objetivos e metodologias, estruturar o processo de ensino-aprendizagem de forma proporcionar aos nossos alunos aprendizagens válidas, consistentes e duradouras, de acordo com as necessidades específicas dos mesmos.

Assim sendo e de acordo com Piéron (1999), o planeamento foi dividido em duas fases essenciais. A primeira consistiu numa fase pré-interativa, ou seja, de planificação, que incorpora a seleção dos objetivos de aprendizagem a atingir, de acordo com os níveis de habilidade iniciais dos alunos, a escolha e gestão das tarefas, em função dos objetivos de aprendizagem e da motivação dos alunos, a seleção do material a utilizar de forma a maximizar o tempo e a qualidade de prática, em condições ótimas de segurança e por fim a estruturação e consecução do processo avaliativo. A segunda, ou fase interativa, diz respeito à consecução do planeamento e respetivas ações a ele implícitas, junto dos alunos.

Posto isto, tivemos a necessidade de definir três momentos de planeamento, partindo de uma perspetiva mais global para uma mais específica, nomeadamente a elaboração do Plano Anual (planeamento a longo prazo), das Unidades Didáticas (planeamento a médio prazo) e do Plano de Aula (planeamento a curto prazo), tendo cada um deles necessidades e características específicas, que iremos explicitar de seguida.

Por fim, é de salientar que o planeamento elaborado, em todos os seus momentos, não é algo rígido e inflexível, servindo apenas como um guia orientador do processo de ensino, que pode ser alterado em função do contexto da turma e da escola.

1.1.1. Plano Anual

O plano anual representa uma perspetiva global do processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de organizar, situar e consumir o programa de ensino, conforme o contexto da Escola e da Turma (Bento, 2003).

Assim sendo, a realização do plano anual englobou uma série de tarefas preparatórias, de entre elas a recolha e análise de informações acerca do contexto escolar, através da reunião, leitura e análise de documentos como o Regulamento Interno, o Projeto Educativo da Escola e o Programa Nacional de Educação Física. De seguida, foi elaborada a calendarização escolar, de forma a podermos obter a informação exata acerca dos tempos letivos totais disponíveis para a lecionação da disciplina, tal como da sua divisão em cada período letivo.

Posteriormente e em conjunto com o Grupo Disciplinar de Educação Física, procedemos à determinação dos objetivos anuais para o mesmo, à elaboração do *roulement* (rotação de espaços estabelecida de 6 em 6 semanas) e da definição das atividades a incluir no Plano Anual de Atividades.

Após a realização das tarefas anteriormente referidas e de acordo com o PNEF, o grupo disciplinar e o *Roulement*, procedemos à seleção, distribuição e estabelecimento da duração das modalidades preconizadas para o ano de escolaridade da nossa turma, como podemos observar na tabela em baixo apresentada (Tabela 1).

Unidade Didática	Atletismo	Futebol	Voleibol	Ginástica de solo	Badmínton
Espaço de prática	Exterior 1	Exterior 2	Polidesportivo I	Ginásio	Polidesportivo II
Data de realização	23/9/15 a 28/10/15	10/11/15 a 9/12/15	5/1/16 a 17/2/16	23/2/16 a 19/4/16	26/4/16 a 1/6/16

Tabela 1- Resumo do plano anual.

Visto que, o plano anual pertence ao planeamento ao longo prazo e possui um cariz abrangente, foi o primeiro documento a ser elaborado ao nível do planeamento, servindo como um guia orientador, flexível, exequível, rigoroso e concebível do processo de ensino-aprendizagem, podendo a qualquer momento ser alterado de acordo com as necessidades da turma.

1.1.2. Unidades Didáticas

As unidades didáticas constituem-se como elementos essenciais do programa de uma disciplina, visto que, englobam todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem (Bento, 2003).

Assim sendo, as unidades didáticas, pertencentes ao planeamento a médio prazo, são utilizadas como um guia orientador do processo de ensino-aprendizagem de uma determinada modalidade e elaboradas em concordância com as necessidades da turma perante a mesma, podendo ser, em qualquer altura alteradas, se necessário, com o intuito de potencializar as aprendizagens dos alunos. Desta forma, a Unidade Didática deverá contemplar finalidades, objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação e gestão do tempo, espaço e recursos. (Nobre, 2013).

Posto isto, numa fase inicial, procurámos selecionar e definir um conjunto de objetivos a atingir, de acordo com as orientações do PNEF e no que seriam as nossas expectativas quanto ao desempenho da turma numa determinada modalidade.

Após a realização e recolha de informações na avaliação diagnóstica, procedemos, quando necessário, a um ajuste dos objetivos e metas a atingir anteriormente definidas, à definição de estratégias e estilos de ensino de acordo com as necessidades da turma e à elaboração da sequência e extensão de conteúdos, como forma de organizar claramente o processo de ensino-aprendizagem. É ainda de salientar que existem diferentes ritmos de aprendizagem na totalidade da turma, portanto procuramos sempre respeitar a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, procurando uma aprendizagem diferenciada e ajustada às suas necessidades.

Posto isto, a construção das Unidades Didáticas teve por base, para todos os elementos do núcleo de estágio, um índice padrão apresentado pelo orientador, constituído por:

- A história e evolução da modalidade;
- O regulamento da modalidade, englobando as dimensões, linhas e zonas específicas do terreno de jogo, número de jogadores, tempo de jogo, objeto do jogo, equipamento específico, sistema de pontuação e regras);

- Os objetivos gerais e específicos da Educação Física, selecionados de acordo com a modalidade e o nível de habilidade dos alunos na mesma, para os diferentes domínios de aprendizagem;
- Os conteúdos técnicos e táticos para a consecução e compreensão da modalidade e do jogo, englobando as suas componentes críticas, erros mais frequentes, e princípios de jogo);
- Os recursos materiais espaciais e temporais que a escola possui para o ensino da modalidade);
- A avaliação, englobando os objetivos, os instrumentos, os momentos, a importância e os critérios de avaliação para a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa;
- As estratégias de ensino específicas utilizadas para os diferentes níveis de habilidade, os modelos e estilos de ensino utilizados e respetiva justificação das opções tomadas;
- A extensão e sequência de conteúdos;
- Um balanço da Unidade Didática, através de uma reflexão acerca de todo o processo de ensino-aprendizagem.

1.1.3. Planos de aula

De acordo com Bento (1998), o professor, anteriormente à realização da aula, já terá de possuir uma ideia de como a mesma irá decorrer, tendo por base alguns fatores essenciais, nomeadamente, os objetivos gerais e específicos da mesma, a extensão e sequência de conteúdos, as principais tarefas que os desenvolvam e as estratégias de ensino necessárias para a assimilação dos mesmos.

Assim sendo, após a realização do planeamento o longo e médio prazo, procedemos à realização do mesmo, a curto prazo, através da formulação de um modelo do plano de aula (anexo II). Este foi elaborado em conjunto com os restantes colegas do núcleo de estágio pedagógico, de acordo com algumas diretrizes do guia de estágio e de bibliografia aconselhada pelo orientador, de forma a elaborar um documento lógico, de fácil leitura e com toda a informação necessária.

Posto isto, a sua elaboração, prendeu-se na resposta a três questões essenciais, nomeadamente, o que ensinar?, englobando os objetivos de cada aula, como ensinar?, envolvendo as estratégias e estilos de ensino utilizados na aula, tal

como questões relacionadas com a organização e duração das tarefas e por fim o que observar?, dizendo respeito às componentes críticas ou critérios de êxito das tarefas, sempre de acordo com os objetivos definidos para aula.

No que diz respeito à sua estrutura, este foi dividido em três partes, nomeadamente em, inicial, fundamental e final. A parte inicial diz respeito à preparação dos alunos para a aula, englobando a preleção inicial, em que apresentamos os respetivos conteúdos e objetivos da mesma, a revisão dos conteúdos anteriormente lecionados, recorrendo ao questionamento e por fim a preparação fisiológica para a prática, através do aquecimento. A parte fundamental concerne à realização das tarefas propostas, sempre de acordo com os objetivos fundamentais da aula, com vista à potencialização das aprendizagens dos alunos. Por fim, na parte final realizávamos o retorno à calma, uma preleção final, que visava um balanço do decorrer da aula, em termos do processo evolutivo de aprendizagem dos alunos e do seu empenho e comportamento e a revisão dos conteúdos lecionados, através do questionamento. É ainda de salientar que o plano de aula era acompanhado de justificação das opções tomadas, onde era feita uma reflexão acerca das opções tomadas no que concerne a todas as estratégias, estilos de ensino, tarefas e questões organizacionais a ele associadas.

Após a consecução das aulas, seguiam-se momentos de reflexão em conjunto com o orientador e os restantes elementos do núcleo de estágio. Estes momentos eram compostos por reflexões individuais do docente da aula, dos restantes colegas de estágio e do orientador, de forma a podermos recolher várias opiniões e perspetivas acerca da realização da mesma. Todas estas reflexões foram sem dúvida fundamentais para a melhoria da eficiência da nossa intervenção pedagógica, pois não só discutíamos os aspetos positivos, mas também e essencialmente, numa fase inicial do ano letivo, os aspetos a melhorar, visto que a nossa performance como docentes influencia diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, era ainda realizado um relatório de reflexão crítica acerca das nossas aulas e até mesmo, acerca das aulas dos restantes colegas do núcleo de estágio, realçando, mais uma vez, os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, não só no que dizia respeito à consecução e organização da aula, mas também às diferentes dimensões de ensino, sempre com o intuito de promover uma evolução pessoal e conseqüentemente do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, devemos salientar que todas as aulas foram planejadas e pensadas previamente, de acordo com os recursos materiais e espaciais existentes, com a extensão e sequência de conteúdos e com o desenvolvimento e evolução dos alunos, sempre com o intuito de rentabilizar o tempo disponível para a mesma, tal como potencializar a aprendizagem dos alunos, sendo que, tal como o plano anual e as unidades didáticas, o plano de aula constitui-se apenas como um guião que orienta o professor na condução da ação pedagógica, podendo proceder-se a alterações no mesmo, se assim for necessário.

1.2. Realização

O processo de ensino-aprendizagem é composto por um conjunto de técnicas de intervenção pedagógica que englobam quatro dimensões essenciais, nomeadamente a dimensão de Instrução, de Gestão, de Clima e de Disciplina. Posto isto, através da aplicação e manipulação das diversas estratégias de ensino, ao nível das presentes dimensões, pretendemos potencializar as aprendizagens dos alunos, constituindo-se desta forma numa ferramenta fundamental para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

É ainda de salientar que as reflexões críticas efetuadas após as aulas, quer pelos colegas do núcleo de estágio, quer pelos respetivos orientadores, demonstraram-se ser determinantes para a melhoria da qualidade das nossas aulas, para o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente para a nossa evolução como futuros docentes.

1.2.1. Instrução

Segundo Aranha (2007), a dimensão de instrução engloba um conjunto de técnicas de intervenção pedagógica que o professor tem ao seu dispor, com o principal intuito de promover o processo de aprendizagem dos alunos, de acordo com os objetivos propostos.

Posto isto, a presente dimensão engloba todas as técnicas de intervenção pedagógica relacionadas com a preleção, a demonstração, o *feedback* e o questionamento.

No que diz respeito à preleção, para uma eficaz compreensão e assimilação das informações transmitidas, foi sempre utilizada uma linguagem clara e objetiva, estruturada de forma lógica, sem descorar como é óbvio o rigor científico e a

nomenclatura técnica implícita em cada modalidade. De uma forma geral, as preleções eram efetuadas essencialmente no início e no final de cada aula, surgindo, se necessário e pontualmente ao longo da mesma.

Na preleção inicial, tínhamos como principais objetivos, informar os alunos dos conteúdos a ser lecionados na presente aula, fazer um pequeno resumo da mesma, se necessário, ou ainda fazer um pequeno balanço da aula passada, de forma a recordar os conteúdos anteriormente abordados. Nas aulas com função didática de introdução, as preleções tendiam a ser mais prolongadas, para que os alunos conseguissem, desde o início, adquirir as competências teóricas necessárias acerca dos conteúdos apresentados, com o intuito de promover a qualidade do seu processo de aprendizagem. Por outro lado, nas aulas de exercitação ou consolidação, as preleções tendiam a ser mais curtas e sucintas, de forma a poder rentabilizar ao máximo o tempo de empenhamento motor dos alunos.

No que diz respeito à preleção no final da aula, pretendíamos fazer um balanço da mesma, não só acerca dos conteúdos lecionados ou dificuldades na aprendizagem dos mesmos, mas também acerca do empenho, comportamento e evolução da turma, para que estes estivessem a par de todo o seu processo de aprendizagem.

No início do aluno letivo e ainda no que diz respeito à preleção, uma das nossas maiores dificuldades centrava-se na colocação dos alunos durante as mesmas. Este problema surgiu devido ao facto de estarmos a lecionar no espaço exterior, o que pressupunha que tivéssemos de colocar os alunos de costas para o sol de forma a terem pleno e claro contacto visual com o professor, o que não se sucedeu, devido à minha inexperiência inicial como docente.

De acordo com Newell (1981) os métodos mais utilizados para transmitir informações são a demonstração e a instrução verbal, complementando-se e sendo, na nossa opinião, ambas essenciais para que o aluno compreenda e assimile o que se pretende.

Desta forma, recorreremos ao uso da demonstração de forma de facilitar a percepção dos exercícios e/ou das componentes críticas por parte dos alunos. No caso de um movimento ou gesto técnico específico, para uma maior eficiência na compreensão do mesmo, recorreremos à repetição da demonstração em diversos ângulos, de forma a fornecer diversas perspetivas do movimento aos alunos.

Recorremos ainda, à execução da demonstração, de forma parcial, no caso de movimentos ou gestos técnicos de elevada complexidade ou da existência de bastantes dificuldades na compreensão do mesmo, dividindo-o em partes de forma a facilitar a compreensão dos alunos, através da conseqüente redução da complexidade do movimento. É de salientar que em alguns casos, existiu também a necessidade, de executar a demonstração a uma velocidade reduzida, com o mesmo intuito que a estratégia anterior.

Por fim, saliento a utilização de um aluno como agente de ensino. Recorremos a esta estratégia pedagógica para que o aluno se identificasse mais facilmente com o executante, podendo o mesmo, variar no nível de habilidade, consoante o objetivo da demonstração. Posto isto, podemos recorrer à utilização de um aluno de nível avançado, de forma a fornecer uma perspetiva mais técnica e global do movimento e a um aluno de nível inferior, de forma a demonstrar os erros cometidos e/ou as dificuldades sentidas no processo de execução do devido movimento, aproveitando desta forma para apresentar as progressões pedagógicas necessárias para a sua resolução.

Quanto às nossas dificuldades nesta área da instrução, saliento a falta de demonstrações existente nas primeiras aulas do ano letivo. Esta lacuna surgiu devido ao facto de pensarmos que os exercícios apresentados eram de baixa complexidade, não necessitando aos nossos olhos de demonstração pela facilidade de execução dos movimentos. No entanto, devemos, sempre que apresentamos ou introduzimos novos exercícios, recorrer ao uso da demonstração, de forma a clarificar toda a informação nela implícita, quer em termos de movimentos, quer em termos de consecução do mesmo.

No que diz respeito ao *feedback*, podemos afirmar que é utilizado com vista à melhoria da performance do aluno na tarefa, de acordo com os objetivos da aula, perpetuando-se assim como um dos elementos essenciais na eficiência do processo de ensino-aprendizagem (Piéron, 1996).

Desta forma, procuramos desde o início do ano letivo, dar *feedback's* aos alunos acerca das suas performances, mas rapidamente nos inteiramos que os alunos não estavam a ter a evolução e os resultados pretendidos, devido à elevada quantidade de informações que estava a ser transmitida para um só movimento.

Posto isto, recorreremos à hierarquização dos erros de cada movimento, de forma a preparar, durante a fase de planeamento, os *feedback's* adequados a cada

nível de habilidade para a adequada consecução dos objetivos da presente aula. Esta estratégia permitiu-me não só reduzir a quantidade de informação transmitida ao aluno num só movimento, mas essencialmente, transmitir informação pertinente e adequada para aquele contexto, sendo fundamental para uma maior evolução no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, o *feedback* foi ministrado, quer de forma individualizada, quer em grupo ou turma, consoante se tratasse de um erro de um aluno em específico ou de um erro específico de um grupo ou turma. Desta forma, recorreremos à utilização de *feedback* auditivo, visual e quinestésico, dando aos alunos perspetivas diferentes das, componentes críticas ou movimento pretendido, através da instrução verbal e da demonstração, quer por parte do professor, quer por parte do aluno como modelo. É ainda de salientar que a utilização desta estratégia prende-se essencialmente no facto de os alunos poderem ter sistemas de representação diferenciados, sendo que uns podem ser mais visuais, outros auditivos e outros quinestésicos, influenciando desta forma a perceção e capacidade de assimilação e compreensão dos conteúdos apresentados, pelo que devemos utilizar todos eles de forma a abranger a totalidade dos alunos.

Num contexto geral, foram utilizadas todas as formas de *feedback* existentes, sendo que recorreremos à utilização, maioritariamente, do *feedback* prescritivo e descritivo para os alunos de níveis inferiores e interrogativa para os alunos de níveis mais avançados, de forma a facilitar a compreensão e assimilação das informações e conseqüentemente o seu processo de aprendizagem. Também no que diz à função didática da aula, existiu uma diferenciação, sendo que nas aulas de cariz introdutório recorreremos mais ao *feedback* prescritivo e descritivo, de forma a transmitir informações claras e objetivas da execução pretendida, enquanto nas aulas de exercitação ou consolidação recorreremos essencialmente ao *feedback* interrogativo e avaliativo de forma a promover uma reflexão ou avaliação da performance da mesma.

Por fim, queria salientar uma outra dificuldade sentida no início do ano letivo, nomeadamente de fechar ciclos de *feedback*, sendo que ministrávamos um *feedback* e não esperávamos para ver qual a repercussão do mesmo na performance do aluno. Desta forma, e como forma de combater essa fragilidade, sempre que ministrávamos um *feedback*, pedíamos ao aluno para executar novamente o movimento efetuado, de forma a perceber se existiram alterações

positivas no mesmo, advindas da informação transmitida. Desta forma, o *feedback* era ministrado essencialmente antes e depois da tarefa, sendo que, caso fosse necessário, este seria também transmitido durante a mesma, de forma a não haver uma interrupção da tarefa por parte do aluno.

De acordo com Giordan e Vecchi (1996) é através do questionamento que o aluno consolida as informações que apreende, sendo que o consideram também como uma forma de controlo da aprendizagem, visto que este suscita desequilíbrios cognitivos que incitam o aluno a superar o seu estado atual de conhecimento, de forma a encontrar novas soluções.

Posto isto, o questionamento estava presente ao longo de toda a aula, servindo de complemento à instrução e como forma de manter os alunos constantemente atentos, avaliando também a sua evolução e conhecimento acerca dos conteúdos abordados.

No início da mesma, este surgia essencialmente como forma de verificação dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, enquanto na parte final era utilizado maioritariamente como forma de consolidar ou verificar a aprendizagem dos conteúdos referentes à presente aula.

É ainda de salientar que o questionamento era sempre dirigido e adequado ao nível de conhecimento do aluno em questão, ou seja, procuramos não fazer perguntas demasiado fáceis a alunos de níveis de habilidade avançados ou vice-versa, de forma a promover a individualização e eficiência do processo de ensino-aprendizagem, consoante as necessidades do aluno.

Assim sendo, o aluno que teria de responder só era designado após a realização da questão, mantendo todos os alunos atentos ao longo do processo de questionamento. Por fim, penso que seja igualmente importante salientar o facto de ser dado o devido tempo ao aluno para processar e formular a devida resposta, visto que nem todos possuem a mesma capacidade de processamento de informação. Caso o aluno possua dificuldades em encontrar a resposta correta, pensamos que seja dever do professor, ajudá-lo a encontrá-la, recorrendo à descoberta guiada, se necessário, ao invés de passar a questão para outro aluno.

1.2.2. Gestão

De acordo com Piéron (1996), a falta de organização gera perdas de tempo, que podia e devia ser aproveitado para a exercitação e consequente aprendizagem das matérias de ensino.

Posto isto, a dimensão da gestão estabelece-se com um elemento essencial para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, de forma a promover a rentabilização do tempo de aula. Desta forma, é necessária uma planificação rigorosa e cuidada das aulas, sendo que, o professor deverá refletir e prever situações que possam influenciar negativamente o decorrer da mesma. Assim sendo, procuramos definir estratégias pedagógicas que nos permitissem potencializar o tempo de empenhamento motor dos alunos e consequentemente diminuir as perdas de tempo.

Uma das primeiras estratégias adotadas foi a promoção da pontualidade dos alunos, com o intuito de iniciar a aula à hora prevista, evitando assim perdas de tempo e promovendo a rentabilização de todo o tempo de aula, tal como, implicitamente, da responsabilidade dos alunos. Com o mesmo objetivo, no início do ano letivo, efetuamos também uma organização antecipada dos recursos materiais no espaço da aula. Posteriormente, esta estratégia foi desvanecendo, com o intuito de promover a responsabilidade e autonomia dos alunos, visto que, no início da aula, teriam de ser os mesmos a distribuir e/ou montar corretamente o material requerido pelo professor, inicialmente com o auxílio do mesmo e posteriormente de forma autónoma e responsável.

Também os momentos de preleção inicial têm um papel importante na gestão do tempo de aula, na medida em que, essencialmente nas aulas de exercitação ou consolidação, efetuávamos uma seleção cuidada e resumida da informação a transmitir, tal como um pequeno resumo das tarefas a efetuar, com o intuito de colocar os alunos em prática o mais rapidamente possível, sem descorar, obviamente, os objetivos da aula.

No que diz respeito ao planeamento dos exercícios para a aula, tentávamos que os mesmos possuíssem organizações semelhantes, de forma a evitar grandes perdas de tempo durante as suas transições ou até mesmo a dispersão dos alunos. Desta forma, recorriamos bastante ao uso de jogos reduzidos e de estações, promovendo não só a participação e envolvimento de todos os alunos em

simultâneo na prática, mas também a redução do tempo de transições e a promoção do tempo de empenhamento motor, com vista ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Posto isto, a formação prévia das equipas/grupos, na fase de planeamento, era também fundamental para reduzir o tempo antecedente ao exercício, sendo que, era nosso hábito planear soluções para o caso de existirem alunos em falta, facilitando assim as decisões de ajustamento ao longo da aula.

Por fim, foi igualmente importante promover a rápida reunião dos alunos junto do professor assim que solicitado, através, por exemplo, da aplicação de sinais tais como o apito ou a contagem dos 5 segundos, de forma que os mesmos não dispersassem entre tarefas.

Em suma, podemos aferir que todas as estratégias utilizadas na gestão da aula, afetam direta ou indiretamente o processo de aprendizagem dos alunos, sendo nosso objetivo como docentes, rentabilizar ao máximo o tempo de aula, de forma a aumentar a sua eficiência.

1.2.3. Clima/Disciplina

De acordo com Strecht (1998), a capacidade de aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada com a capacidade e qualidade de ensino do professor, tal como, com a relação emocional que este estabelece com os mesmos.

Posto isto, procurámos em todas as aulas criar um clima positivo, proporcionando aos alunos um maior prazer e satisfação ao longo das mesmas, influenciando desta forma, direta e positivamente, o seu processo de aprendizagem.

Assim sendo, procurámos estabelecer algumas estratégias que não só promovessem um clima de aula positivo, mas também a autonomia e responsabilização dos alunos.

Desta forma, foi importante estabelecer, desde a primeira aula, um ambiente de disciplina e respeito, promovendo uma relação entre professor e os alunos baseada na confiança, na comunicação e nos valores anteriormente referidos, de forma a evitar possíveis comportamentos inadequados e desrespeitosos, mas também evidenciar uma total disponibilidade e abertura por parte do docente para acompanhar e ajudar os alunos em quaisquer aspetos relacionados com o meio escolar.

Desta forma, na comunicação com os alunos, tentamos sempre ser claros e perceptíveis, tal como utilizar os conceitos adequados à disciplina, de forma a não

afetar a nossa credibilidade como docentes perante os mesmos, que poderia desencadear posteriormente comportamentos desrespeitosos.

Apesar da criação do ambiente e relação em cima descrita, ao longo do ano letivo vão surgindo, pontualmente, comportamentos menos adequados por parte dos alunos, sendo que optámos por ignorar os comportamentos fora da tarefa, reforçar positivamente os comportamentos adequados e intervir rapidamente face aos comportamentos inapropriados. Desta forma, pretendemos promover nos alunos, uma atitude reflexiva acerca da postura e dos valores corretos a ter numa sala de aula. Pensamos que seja de extrema importância a valorização dos comportamentos adequados, de forma que os alunos tenham um reforço positivo acerca das suas atitudes e as mantenham. Também as intervenções imediatas relativamente aos comportamentos de desvio são igualmente importantes, sendo que, dessa forma, o professor mantém os padrões de exigência, respeito e disciplina bem cientes perante toda a turma, podendo evitar assim, situações semelhantes no futuro.

No que diz respeito à monitorização ao longo das tarefas e durante as preleções, tentamos sempre manter o contacto visual com todos os alunos, adotando uma circulação e posicionamento correto face à sua disposição, conseguindo assim facilmente intervir, se necessário. Ainda no que diz respeito às tarefas, optamos por selecionar e aplicar modelos de ensino adaptados às necessidades e interesses dos alunos, tais como o *Teaching Game for Understanding* (TGfU) e o Modelo de Educação Desportiva (MED), mantendo os alunos motivados, interessados e empenhados na aula, o que contribui bastante para a criação de um clima de aprendizagem positivo.

1.3. Avaliação

De acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, “a *avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno*”.

Posto isto é importante decidir como gerir o processo de avaliação, já que este abrange quatro modalidades específicas de avaliação, nomeadamente, a de avaliação diagnóstica, que consiste numa preparação inicial do processo de aprendizagem, a de avaliação formativa, como forma de verificação da existência de dificuldades por parte do aluno ao longo do processo de aprendizagem e a de avaliação sumativa, como forma de controlar se os alunos atingiram os objetivos

previamente estabelecidos e a autoavaliação, permitindo ao aluno analisar e quantificar o seu processo evolutivo.

Desta forma, procurámos atribuir ao aluno um papel central no processo avaliativo, privilegiando a avaliação formativa e a autoavaliação em detrimento da avaliação sumativa, visto que valorizamos a autonomia do processo e consequente capacidade dos alunos reconhecerem as suas mais-valias e dificuldades. Assim sendo, o aluno exerce um controlo direto e eficaz relativamente ao seu processo de ensino-aprendizagem.

É ainda de salientar que a utilização de todos os instrumentos de avaliação teve por base indicadores de consistência, precisão, fiabilidade, credibilidade, validade, rigor, utilidade e eficácia.

1.3.1. Avaliação diagnóstica

De acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, “*a avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino*”.

Posto isto, a avaliação diagnóstica tem como finalidades determinar a presença ou ausência de pré-requisitos, determinar o nível de domínio prévio face a novas e anteriores aprendizagens e determinar possíveis causas de dificuldades de aprendizagem. Em suma, a avaliação diagnóstica permite (re)definir objetivos, pensar ações de recuperação, agrupar os alunos (grupos heterogéneos ou homogéneos/grupos de nível) e identificar as causas do insucesso de alguns alunos.

Assim sendo esta realizou-se no início de cada unidade didática pelos motivos anteriormente referidos. Aquando da sua realização, tivemos em conta quatro níveis de desempenho, nomeadamente o nível 1, que corresponde ao nível pré-introdutório, o nível 2, que corresponde ao nível introdutório, o nível 3, que corresponde ao nível elementar e por fim o nível 4, ou seja, o nível avançado.

O preenchimento da ficha de avaliação inicial (anexo III) foi feito com base na observação direta dos alunos, sendo que nos jogos desportivos coletivos (Futebol e Voleibol) e nos desportos de raquetes (Badmínton), recorreremos essencialmente à observação de situações de jogo reduzido e/ou jogo formal, em situações de cooperação e/ou oposição, enquanto nos desportos individuais (Ginástica de solo e Atletismo) recorreremos à observação da execução dos gestos técnicos num contexto global, como por exemplo na Ginástica de solo, através da realização de uma

sequência e no Atletismo através das respetivas corridas. Posto isto, uma das maiores dificuldades sentidas, no início do ano letivo, prendeu-se ao facto de querer observar demasiadas componentes críticas, ao invés de me focar nos principais erros e na globalidade do contexto da modalidade, o que dificultava conseqüentemente a minha capacidade de colocar os alunos num nível de habilidade específico. Para ultrapassar essas dificuldades e visto que nos focámos essencialmente na observação do que os alunos não são capazes de fazer, ou possuem dificuldades, procedemos à hierarquização dos principais erros que os estes poderiam cometer, reduzindo assim a panóplia de componentes críticas a observar, visto que, os critérios determinados nos permitiam facilmente classificar os alunos por níveis de habilidade consoante a qualidade ou presença da sua consecução. Implícito a todo este processo encontrava-se a nossa capacidade de observação, que foi evoluindo com a nossa experiência ao longo dos processos avaliativos.

Após esta observação, procedemos à análise e reflexão dos resultados obtidos, através da elaboração de relatórios de avaliação diagnóstica onde foi efetuada uma divisão da turma por grupos de nível, a identificação das maiores dificuldades encontradas na turma, as metas a atingir e as estratégias de ensino a adotar consoante as necessidades dos alunos para uma determinada modalidade, promovendo desta forma o desenvolvimento de um ensino diferenciado.

Por fim, é de extrema importância salientar que apesar de se tratar de aulas de avaliação diagnóstica, procurámos proceder normalmente à ministração de *feedback*, visto que todos os momentos devem ser encarados como oportunidades de ensino e aprendizagem.

1.3.2. Avaliação formativa

De acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho “a avaliação formativa determina a adoção de medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver”.

Posto isto, a avaliação formativa tem como principais finalidades proporcionar informações ao aluno e ao professor acerca do processo de ensino-aprendizagem, determinar o grau de consecução dos objetivos, identificar possíveis erros existentes no processo de ensino-aprendizagem, reorientar as estratégias utilizadas pelo

professor e permitir uma ação reguladora entre o processo de ensino e o de aprendizagem.

Desta forma, dividimos a avaliação formativa em três fases. A primeira fase diz respeito à recolha de informações acerca do progresso e dificuldades de aprendizagem do aluno. A segunda fase consistiu na interpretação dos dados recolhidos, numa perspetiva criterial. Por fim, na terceira fase procedeu-se à adaptação do processo de ensino-aprendizagem, quando necessário, em que se reformulam as tarefas e/ou estratégias de ensino utilizadas até então, de forma a potencializar o processo de aprendizagem do aluno e a sua conseqüente evolução.

Assim sendo, a recolha de informações realizou-se entre o período de avaliação diagnóstica e sumativa, de forma informal.

Assim sendo, a avaliação formativa informal foi aplicada em todas as aulas da unidade didática através de uma ficha de registo do questionamento (anexo IV), em que eram testados os conhecimentos teóricos acerca da modalidade e referente ao domínio cognitivo, de uma ficha de registo da pontualidade e assiduidade (anexo V), referente ao domínio sócio afetivo e da observação direta dos alunos, que nos permitiu posteriormente o preenchimento de uma ficha de observação elaborada por nós (anexo VI), referente ao domínio psicomotor e respetiva evolução dos alunos, objetivos atingidos, objetivos a atingir e maiores dificuldades, de forma a poder ajustar o processo de ensino-aprendizagem ou verificar a sua eficiência.

Também após a recolha de dados relativos à avaliação formativa, procedemos à realização dos relatórios de avaliação formativa, possibilitando-nos a redefinição de diversas estratégias de ensino ou de objetivos, se necessário, adequando-os sempre às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos.

No que diz respeito ao processo de avaliação formativa, a nossa maior dificuldade correspondia à recolha e registo de dados em todas as aulas, na medida em que, tínhamos dificuldade em observar e lembrar a performance de todos os alunos ao longo da aula. De forma a combater estas dificuldades, procedemos à seleção, por aula, de alguns alunos e conteúdos específicos a observar, conseguindo desta forma uma recolha de dados mais eficaz e equilibrada acerca dos alunos, num conjunto de 2 ou 3 aulas.

1.3.3. Avaliação sumativa

De acordo com o Decreto-Lei nº139/12 de 5 de julho, "*a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação*".

Posto isto, a avaliação sumativa tem como principais finalidades valorizar as aprendizagens realizadas, determinar o nível alcançado pelo aluno (qualificar ou quantificar) e determinar a eficácia dos processos de ensino aprendizagem, permitindo tomar medidas a médio ou longo prazo.

Assim sendo, salientamos que devido ao facto de a avaliação ser um processo contínuo, a avaliação sumativa foi encarada como uma forma de confirmação da evolução do aluno, ao longo de toda a unidade didática e não como uma nota única e isolada sem processos anteriores a ela associados,

A sua realização ocorreu no final de cada Unidade Didática, através da observação direta do desempenho dos alunos, em exercícios ou situações de jogo idênticas às realizadas ao longo da unidade didática em questão. Tal como na avaliação diagnóstica, nos jogos desportivos coletivos (Futebol e Voleibol) e nos jogos de raquetes (Badminton), utilizamos situações de jogo reduzido e/ou jogo formal em situações de cooperação e/ou oposição, dando principal ênfase às habilidades técnico-táticas dos alunos, enquanto nos desportos individuais (Atletismo e Ginástica de solo) recorremos à observação da execução dos gestos técnicos num contexto global, como por exemplo na Ginástica de solo, através da realização de uma sequência e no Atletismo através das respetivas corridas.

Após o preenchimento da ficha de avaliação sumativa (anexo III) e consequente recolha de dados, estes foram comparados com as restantes avaliações (diagnóstica e formativa) de forma que tivéssemos uma melhor perceção do processo evolutivo do aluno em questão. Assim sendo e apesar de possuímos informações acerca de todo o processo evolutivo do aluno, uma das nossas dificuldades foi sem dúvida a atribuição da classificação final aos alunos, de modo que fosse a mais justa e equilibrada possível, de acordo com o desempenho e evolução de toda a turma.

Por fim, é de extrema importância salientar que apesar de se tratar de aulas de avaliação sumativa, procurámos proceder normalmente à emissão de *feedback*,

visto que todos os momentos devem ser encarados como oportunidades de ensino e aprendizagem.

1.3.4. Autoavaliação

A autoavaliação é uma forma de incluir os alunos no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno participe ativamente na construção e gestão do mesmo, faça uma análise dos erros cometidos, do registo das aprendizagens conseguidas e da determinação das aprendizagens que ainda faltam realizar. Esta avaliação é fundamental para que os alunos assumam uma maior autonomia e responsabilidade sob as suas próprias aprendizagens e desenvolvimento, proporcionando-lhes assim, oportunidades para refletir acerca do seu próprio desempenho. Deste modo, os alunos desenvolvem a sua capacidade de reflexão, sentido crítico e juízos de valor.

Assim sendo, optámos pela realização da autoavaliação, através de uma ficha criada para o efeito, em concordância com todos os elementos do núcleo de estágio, (anexo VII), em dois momentos distintos, nomeadamente, no início das unidades didáticas, em que o aluno efetua uma análise crítica acerca do que acha serem as suas capacidades atuais na modalidade em questão e no fim das unidades didáticas, em que o aluno desenvolve o mesmo processo, efetuando simultaneamente uma comparação com a sua “autoavaliação diagnóstica” e denotando o seu processo evolutivo. É importante salientar que ao longo das unidades didáticas, a capacidade de reflexão e autoavaliação dos alunos foi melhorando, em ambos os momentos, tornando-os, cada vez mais, reguladores e intervenientes ativos na sua própria aprendizagem.

Por fim, é de salientar que para uma autoavaliação eficaz, o aluno deverá ter pleno conhecimento dos objetivos de aprendizagem, parâmetros e critérios de avaliação gerais e específicos de cada modalidade.

1.3.5. Parâmetros e critérios de avaliação

Os parâmetros e critérios de avaliação possuem um papel essencial, tanto no processo avaliativo realizado pelo professor (avaliação sumativa), como no realizado pelo aluno (autoavaliação), na medida em que conjeturam a comparação entre as ações desenvolvidas num determinado momento ou unidade didática e os seus critérios de realização (Jorro, 2000 citado por Vieira, 2013).

Assim sendo, no início do ano letivo apresentamos aos alunos, de forma clara e objetiva, os parâmetros e critérios de avaliação gerais, definidos pelo grupo disciplinar de Educação Física, permitindo desta forma, que os alunos compreendessem perfeitamente o que era esperado deles nos diversos domínios de aprendizagem (tabela 2).

Domínios	Competências a avaliar	Classificação (0-20 Valores)					Peso (%)
		0-4	5-9	10-13	14-17	18-20	
Saber estar (Domínio socio afetivo)	Empenho (atenção, interesse, intervenção nas aulas, realização das tarefas propostas)	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre corretas	1%
	Responsabilidade (assiduidade e pontualidade)	4 Faltas	3 Faltas	2 Faltas	1 Falta	0 Faltas	5%
	Relações interpessoais	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre corretas	3%
	Autonomia	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	1%
Saber fazer (Domínio Psicomotor)	Capacidades coordenativas e condicionais	Não evoluiu	Evoluiu muito pouco	Evoluiu pouco	Evoluiu	Evoluiu bastante	70%
	Elementos técnicos fundamentais Comportamento tático	Não executa	Muitas dificuldades na execução	Executa com falhas	Executa com falhas ocasionais	Executa corretamente	
	Persistência na realização das tarefas	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre corretas	15%

Saber (Domínio cognitivo)	Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didáticas (Objetivos, Regras, Técnica, Tática)	Não consegue adquirir	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com facilidade	Sem qualquer dificuldade	5%
----------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------	-----------------------	------------------------	----------------	--------------------------	----

Tabela 2- Parâmetros e Critérios de Avaliação

Por fim, é de salientar que apesar dos parâmetros e critérios de avaliação anteriormente explicitados serem claros e objetivos, apresentamos, no início de cada Unidade Didática, os parâmetros e critérios específicos relativos a cada modalidade.

1.4. Atitude Ético-Profissional

A ética possui extrema importância no desenvolvimento do profissionalismo dos futuros docentes, no que diz respeito às suas ações. Desta forma, a ética e o profissionalismo são os seus pilares e estão presentes no dia-a-dia do professor estagiário (Silva et al, (2015).

Assim sendo, ao sermos inseridos no meio escolar, como professores estagiários, assumimos automaticamente a responsabilidade de docentes de Educação Física. Desta forma, a nossa principal função centrou-se na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem, sendo que a ética profissional, como uma das bases essenciais no sucesso de qualquer pessoa, assumiu um papel fundamental na relação entre professor e aluno.

Tendo em conta que o professor é visto como uma referência no meio escolar, disponibilizamo-nos totalmente para colaborar com toda a comunidade escolar, procurando sempre o desenvolvimento do trabalho em equipa, sempre com um sentido de responsabilidade e consciência do trabalho desenvolvido. Posto isto, tentamos manter sempre um sentido autocrítico e reflexivo no que diz respeito às nossas práticas e intervenções, procurando promover uma evolução pessoal e profissional como futuro docente.

Desta forma, ao longo do ano letivo procurámos de forma consistente o aperfeiçoamento da prática pedagógica, com base em todo o conhecimento

científico e pedagógico adquirido, uma vez que a qualidade do ensino afeta diretamente a promoção de aprendizagens.

Assim sendo, importa salientar a nossa constante assiduidade e pontualidade ao longo de todo o ano letivo, procurando a nossa evolução dia após dia.

Posto isto e no que diz respeito à participação na vida escolar, tivemos uma presença assídua em todas as reuniões relacionadas com o grupo disciplinar, o núcleo de estágio e turma a acompanhar.

Quanto às atividades extracurriculares, fizemos parte integrante do planeamento e realização da Semana da Educação Física, do *Fitescola*, do Corta Mato Escolar, da Oficina de Ideias, do Torneio de Voleibol (4x4), do *Mega Sprint* e Mega Salto e do *Compal Air*, especificamente da fase escolar. É ainda de salientar a nossa participação numa ação de formação realizada na nossa escola, destinada apenas aos docentes, relativamente à indisciplina na sala de aula (anexo VIII).

No que diz respeito às ações de formação preconizadas no Guia de Estágio 2015-16, salientamos a participação nas conferências de Ginástica (anexo IX), Dança (anexo X) e Badmínton (anexo XI), tal como a participação e apresentação do tema “Diferenciação pedagógica nas tarefas do Voleibol” no Fórum Internacional da Educação Física (FICEF) (anexo XII).

Ao longo de todo o ano letivo desenvolvemos muitas outras competências relacionadas com a igualdade, cordialidade, respeito, cooperação e interação social, independentemente das diferenças culturais ou pessoais existentes.

Em suma, podemos afirmar que, no desenrolar de todo o ano letivo, possuímos uma atitude séria, responsável e respeitosa perante todos os agentes envolvidos na ação educativa e no meio escolar.

1.5. Justificação das opções tomadas

Ao longo de toda esta experiência como docentes, estava implícita uma constante atitude crítica e reflexiva com o intuito de aperfeiçoarmos as nossas práticas pedagógicas. Assim sendo, questionávamo-nos diariamente o que ensinar, como ensinar, o que observar e o que avaliar, procurando assim uma total envolvimento crítica do processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, tínhamos, ao longo de todo o nosso processo evolutivo como futuros docentes, a plena noção dos nossos pontos fortes e das nossas maiores dificuldades, comprometendo-nos assim a trabalhar sobre as mesmas de forma a aumentar a qualidade do processo de

ensino-aprendizagem, revelando assim a importância da reflexão acerca de todas as opções tomadas.

No que diz respeito aos estilos de ensino, Mosston e Ashworth (1994) acreditam que cada um deles afeta o desenvolvimento do aluno de uma maneira própria e única, salientando que a escolha do mesmo deve ter em conta aspetos como os objetivos de ensino-aprendizagem, o nível de habilidade dos alunos, entre outros aspetos integrantes da ação pedagógica. Desta forma, a escolha dos estilos de ensino utilizados, recaiu sobre vários aspetos diferentes ao longo do ano letivo. Numa fase inicial, utilizamos o estilo de ensino por comando, com o intuito de assumir o controlo sobre a turma, de forma a evitar comportamentos de desvio e a criar um ambiente de respeito e disciplina perante a turma. Após a primeira unidade didática, optamos pela inserção do estilo de ensino de tarefa, de uma forma crescente ao longo das aulas e até ao final do ano letivo, visto que pretendíamos que o aluno assumisse, progressivamente, um papel mais central no seu processo de aprendizagem, com um aumento crescente da sua autonomia. Por fim, devemos realçar ainda o uso de outros estilos de ensino ao longo do ano letivo, tais como o ensino recíproco, essencialmente em modalidades com uma grande disparidade de níveis de habilidade, através do trabalho em grupos heterogéneos e do estilo de ensino inclusivo, promovendo sempre uma diferenciação pedagógica e a inclusão de todos os alunos na tarefa, seja em grupos homogéneos, através da utilização da mesma condição para um determinado grupo, ou em grupos heterogéneos, através da criação de condicionantes para determinados elementos do mesmo, de forma a possibilitar a sua plena integração e interação na tarefa.

Quanto aos modelos de ensino, utilizamos essencialmente dois, nomeadamente o MED de Siedentop (1987), que procura contornar os modelos tradicionais de ensino no contexto escolar, através da replicação de uma época desportiva, centrando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e o TGfU de Bunker e Thorpe (1986), que centram igualmente o aluno no processo de ensino-aprendizagem e enfatizam a necessidade de contextualizar a prática da modalidade, procurando exponenciar a participação do aluno e conseqüentemente o desenvolvimento das suas habilidades motoras e dos processos de tomada de decisão, através dos jogos reduzidos e do contexto de jogo formal.

Posto isto, pelo facto de a Ginástica ser a unidade didática que os alunos gostavam menos, recorreremos à utilização do MED, como forma de os manter

motivados, visto que eram extremamente competitivos, dando-lhes assim um motivo para quererem evoluir constantemente, de forma a poderem alcançar o topo da tabela classificativa. É ainda de salientar que procedemos à criação de grupos/equipas heterogéneas e à utilização do ensino recíproco, inclusivo e por tarefa como forma de manter o campeonato competitivo e equilibrado tal como conferir uma maior autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem aos alunos. Este modelo de ensino foi ainda utilizado na última unidade didática (Badminton), em concordância com os alunos, visto que sentiram uma grande evolução, motivação e gosto pela prática ao longo da sua anterior aplicação.

Quanto ao modelo de ensino dos TGfU, este foi aplicado nas UD de Voleibol e Futebol, visto que o seu uso fazia todo o sentido para o desenvolvimento das referidas modalidades, quer em termos de habilidade motoras, quer em termos de conhecimento e entendimento do jogo. Assim sendo, recorreremos à utilização do jogo formal, de jogos reduzidos e de outras tarefas desenvolvidas, sempre com base nos princípios específicos preconizados por este modelo, nomeadamente o da amostragem, da modificação por representação, da modificação por exagero e da complexidade tática. Em conjunto com a utilização deste modelo de ensino, ao longo das aulas, existiu sempre uma alternância entre os jogos reduzidos de competição e de cooperação, visto que, ambos possuem os seus benefícios para o processo de aprendizagem dos alunos, especificamente no desenvolvimento de habilidades, processos de tomada de decisão e dos desequilíbrios cognitivos, no caso dos jogos de competição e da promoção das relações sociais e do desenvolvimento das habilidades, no caso dos jogos de cooperação.

Também no que diz respeito ao planeamento e consecução das aulas e das tarefas foram necessárias diversas tomadas de decisão. Quanto ao planeamento a curto prazo, quando estávamos a lecionar as aulas no espaço exterior 1 e 2, tínhamos de possuir sempre um plano A, B e C, visto que dependendo das condições climatéricas do dia da aula, esta tinha de ser ajustada, através da sua mudança para outro espaço disponível, no polidesportivo ou no ginásio, para uma sala de aula, ministrando uma aula teórica ou até mesmo para um espaço reduzido abrigado, junto aos campos exteriores, caso as opções anteriores não fossem viáveis. É de salientar que evitávamos a ida para uma sala de aula, de forma a promover sempre momentos de prática e conseqüentemente de aprendizagem. No que diz respeito às tarefas, os ajustes realizados nas aulas, tinham que ver com a

sua duração, objetivo e intensidade da prática dos alunos, ou seja, caso denotássemos que em algum desses pontos um determinado exercício não estava a ser proveitoso para os alunos, este era alterado, através da introdução de variáveis ou até mesmo dando-o por terminado e recorrendo a outro exercício que preencha os objetivos referentes à aula em questão. Ainda no que diz respeito aos ajustes nos exercícios, por vezes, planeávamos uma aula para a totalidade dos alunos da turma e vários deles faltavam, o que afetava diretamente a sua organização e possivelmente a sua consecução. Desta forma, tínhamos sempre um segundo plano para o exercício, antecipando no planeamento da aula ou no início da mesma, após a contagem dos alunos presentes, alterações de forma a garantir a consecução dos objetivos pretendidos, a manutenção da dinâmica da aula e da qualidade do empenhamento motor dos alunos. Por fim e essencialmente no início ano letivo, o facto de os alunos não estarem na plenitude da sua condição física e de termos aulas em dias consecutivos, influenciou, por vezes, a dinâmica e intensidade das mesmas, sendo que estes se queixavam de fadiga muscular, o que levou a um ajuste em alguns dos exercícios da segunda aula semanal, sem nunca descorar os seus objetivos.

Quanto à consecução das unidades didáticas de Futebol e Ginástica, podemos dizer que também tiveram de ser realizados alguns ajustes. Pelo facto de o espaço exterior se dividir em duas metades e da turma com quem o estávamos a partilhar ser demasiado grande para as condições espaciais existentes, foi-nos solicitado que fizéssemos a cedência da nossa parte, de forma a conferir melhores condições de aprendizagens aos alunos da turma em questão. Desta forma, a UD de Futebol foi mais curta do que planeado, sendo que posteriormente optámos por transferir para o espaço das Piscinas Municipais de Coimbra, onde lecionámos, no resto do período letivo, a modalidade de Natação. Visto que, como já referimos, a modalidade de Ginástica não era do agrado da turma, e pelo facto de já não verificarmos melhorias e evoluções no processo de aprendizagem dos alunos na fase final da mesma, optámos por reduzi-la em quatro aulas, substituindo-as pela leção da modalidade de Dança, mantendo assim os alunos motivados para a prática de Educação Física e alargando o espólio de experiências e habilidades dos alunos.

Concluindo, é importante referir que todos os ajustes foram pensados com o devido cuidado e realizados em função dos objetivos de aprendizagem, das aulas ou das unidades didáticas, sempre com o intuito da potencialização da mesma.

CAPÍTULO III - TEMA PROBLEMA: “Diferenciação pedagógica na demonstração”

1. Introdução

A escolha da presente temática surge no âmbito das dificuldades da turma no 1º período letivo, nomeadamente no que diz respeito à perceção/identificação das componentes críticas nas demonstrações dos exercícios efetuados. Desta forma e como no núcleo de estágio abordámos bastante a temática da diferenciação pedagógica achei que seria de extremo interesse realizar um estudo acerca da diferenciação pedagógica na demonstração, com o objetivo de verificar se existem diferenças estatisticamente significativas na perceção/identificação das componentes críticas dos elementos gímnicos em função do número de repetições da demonstração para os diferentes níveis de habilidade. Adicionalmente, pretendemos ainda verificar se a capacidade de perceção/identificação das componentes críticas varia consoante a complexidade do elemento gímnico.

Este estudo contou com a participação de dezoito alunos do ensino secundário.

2. Enquadramento teórico

De acordo com Roldão (1999), o facto de todos terem direito a uma educação de qualidade, leva à necessidade de reinventar a escola, diferenciando o currículo de acordo com as necessidades e especificidades de cada aluno, de forma a assemelhar o nível de competências essenciais para o sucesso social e pessoal dos alunos, à saída do meio escolar.

No seguimento desta citação e ainda segundo Roldão (2003) podemos verificar que a diversificação e a diferenciação fazem parte integrante do processo de mudança pelo qual a escola está a passar, adquirindo por isso uma crescente centralidade, quer no plano político e do discurso educativo, quer na prática docente.

Na mesma linha de pensamento, encontra-se a UNESCO (2004), que define diferenciação pedagógica como o processo de modificação e adaptação dos currículos, consoante as capacidades dos alunos ou da turma, indo ao encontro de Gomes (2006) que a define como um procedimento que visa a utilização de um conjunto de meios e/ou estratégias de ensino que influenciam o processo de ensino-

aprendizagem, com o intuito de potencializar e atender às necessidades específicas de cada aluno.

Desta forma iremos, através da demonstração, procurar identificar se alunos de níveis de habilidade diferentes, têm necessidades diferentes no que a ela diz respeito, nomeadamente no número de repetições efetuadas, pois segundo Magill (citado em Lazarim, F., 2003) a aprendizagem de qualquer habilidade motora pode ser facilitada desde que a instrução contenha toda a informação que é crítica para a execução dessa mesma habilidade, sendo a demonstração uma das formas de a transmitir.

Posto isto, Anderson (citado em Lazarim, F., 2003) aponta para a existência de dois tipos de conhecimento cognitivo: o declarativo e o processual. O primeiro refere-se à informação que pode ser verbalizada e o segundo num sistema de produção, ou seja, na informação acerca da realização de uma ação, de difícil verbalização. De acordo com Newell (citado em Lazarim, F., 2003) os métodos mais utilizados para transmitir essas mesmas informações são a demonstração e a instrução verbal, complementando-se e sendo, na minha opinião, ambas essenciais para que o aluno compreenda o que se pretende. Tal pressuposto é suportado por Schimt (citado em Lazarim, F., 2003) que refere que o professor deve suplementar a instrução verbal com a demonstração, procurando assim dirigir a atenção do aluno para os aspetos importantes da tarefa.

Segundo Gould e Roberts (citado em Lazarim, F., 2003) a aprendizagem de valores, habilidades, atitudes em geral e de padrões de comportamentos ocorre muitas vezes a partir do processo de imitação. Desta forma recorre-se ao uso da demonstração para facilitar a aprendizagem de uma habilidade motora, sendo esta uma das bases da Teoria da Aprendizagem Social de Bandura.

No que diz respeito ao modelo utilizado, Pollock e Lee (citado em Lazarim, F., 2003) compararam a eficácia da utilização de modelos iniciantes e de excelência na aprendizagem de uma habilidade motora, acabando por concluir que a observação de modelos iniciantes pode ser tão efetiva quanto a observação de um modelo de excelência. Por outro lado, McCullagh e Caird (citado em Lazarim, F., 2003) mostraram que o desempenho pode até ser melhor com modelos iniciantes. Uma das explicações para isso é o facto de o modelo de excelência mostrar ao iniciante a execução linear de um determinado movimento, enquanto o outro demonstra o processo para solucionar os problemas envolvidos na execução do mesmo.

Outro facto que pode maximizar os efeitos da demonstração é o número adequado de repetições da mesma. Gould e Roberts (citado em Lazarim, F., 2003) afirmaram que apenas uma demonstração, em tarefas complexas, não era suficiente para facilitar o processo de aprendizagem do aluno devido ao grande número de informações que deve processar. Com outra perspetiva, surge McGuire (citado em Lazarim, F., 2003) que alegou que o número adequado e eficiente de demonstrações varia entre duas a quatro. Como podemos observar, ainda não foi encontrado um “número ideal” de repetições da demonstração, concordando neste caso com Maccoby e Sheffield (citado em Lazarim, F., 2003) que revelaram que o número ótimo de demonstrações está ligado ao tipo de tarefa a ser realizada, variando consoante a complexidade da mesma. Horn, Williams e Scott (citado em Tani, G., Bruzi, A., Bastos, F. & Chiviacowsky, S., 2011), defendem ainda que a utilização de diversas repetições da demonstração, pode favorecer a retenção da informação por parte do aluno, sendo esta essencial para a posterior produção do movimento e deteção dos seus principais erros.

Também no género podemos encontrar diferenças no que diz respeito à eficácia da demonstração. Gould (citado em Lazarim, F., 2003) comparou dois grupos, sendo que uns observaram modelos do mesmo género e os outros de géneros diferentes. Os seus resultados mostraram que o grupo que observou o modelo do mesmo género apresentou um desempenho superior em relação ao grupo que observou o modelo do género oposto. Desta forma, no que diz respeito às demonstrações efetuadas nas aulas, podemos utilizar um aluno do género maioritário da turma ou do grupo em questão, como forma de maximizar a sua eficácia.

Em suma, existem diversos fatores que podem influenciar positivamente a eficácia da demonstração e respetiva facilitação do processo de ensino aprendizagem do aluno. Posto isto, pretendo encontrar com este estudo algumas das respostas que possam promover a melhoria desse mesmo processo, através da diferenciação pedagógica na demonstração.

3. Objetivos do estudo

3.1. Objetivo geral

- Analisar e comparar a capacidade de perceção/identificação de componentes

críticas, em momentos de demonstração, na modalidade de ginástica de solo.

3.2. Objetivos específicos

1. Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas na percepção/identificação das componentes críticas dos elementos gímnicos, em função do nível de habilidade dos alunos;
2. Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas na percepção/identificação das componentes críticas dos elementos gímnicos, em função do número de demonstrações efetuadas;
3. Analisar e comparar a capacidade de percepção/identificação das componentes críticas dos elementos gímnicos, em função da complexidade do elemento gímnico demonstrado.

3.3. Hipóteses

Objetivo específico 1:

- H₀= Não existem diferenças estatisticamente significativas na percepção/identificação das componentes críticas dos elementos gímnicos, em função do nível de habilidade dos alunos;
- H₁= Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção/identificação das componentes críticas dos elementos gímnicos, em função do nível de habilidade dos alunos.

Objetivo específico 2:

- H₀= Não existem diferenças estatisticamente significativas na percepção/identificação das componentes críticas dos elementos gímnicos, em função do número de demonstrações efetuadas;
- H₁= Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção/identificação das componentes críticas dos elementos gímnicos, em função do número de demonstrações efetuadas.

Objetivo específico 3:

- H₀= a capacidade de percepção/identificação das componentes críticas dos elementos gímnicos, não varia em função da complexidade do elemento

gímnico demonstrado;

- H1= a capacidade de percepção/identificação das componentes críticas dos elementos gímnicos, varia em função da complexidade do elemento gímnico demonstrado.

4. Metodologia

4.1. Participantes

Participaram no estudo dezoito alunos (n=18) da turma do 10º 3B, pertencente ao Curso Científico Humanístico de Economia da Escola Secundária de Avelar Brotero, dos quais dez pertencem ao nível elementar 2 (55,6%) e oito ao nível elementar 1 (44,4%), sendo todos eles participantes ativos nas aulas de Educação Física.

Os alunos do nível elementar I, possuem dificuldades, ao nível do rolamento em frente engrupado, na realização de uma forte impulsão com os membros inferiores na sua fase inicial, em manter o corpo “fechado” durante o rolamento e em realizar a repulsão das mãos na parte final do mesmo. Quanto ao apoio facial invertido, possuem dificuldades em manter os membros superiores em extensão e em manter o corpo alinhado e em tonicidade. Por fim, no que diz respeito à roda, possuem dificuldades no apoio alternado das mãos longe do pé de chamada, na mesma linha dos membros inferiores e na passagem da bacia pela vertical com os membros inferiores em extensão e afastados.

Os alunos de nível elementar II, têm dificuldade, no rolamento em frente engrupado, em manter o corpo “fechado” durante o rolamento. Quanto ao apoio facial invertido, é visível uma dificuldade em manter o corpo alinhado e em tonicidade. Por fim, no que concerne à roda, possuem dificuldades no apoio alternado das mãos longe do pé de chamada, na mesma linha dos membros inferiores e na passagem da bacia pela vertical com os membros inferiores em extensão e afastados.

É de salientar que o número de participantes é bastante reduzido (n=18), sendo que todos os resultados obtidos da recolha de dados da mesma não poderão ser generalizados para além do grupo de estudo.

4.2. Instrumentos

Para a recolha de dados do presente estudo, elaborámos uma ficha de registo (anexo XIII), onde os alunos colocaram todas as componentes críticas que foram capazes de identificar, em cada uma das demonstrações dos três elementos gímnicos selecionados. A ficha de registo é constituída por quatro quadros, correspondendo cada um deles a um momento da demonstração. Em cada quadro, existem duas colunas, sendo que uma serve para a identificação do elemento gímnico e a outra para o preenchimento, por extenso e de forma aberta, das componentes críticas que o aluno foi capaz de identificar. No final da ficha de registo, existe um pequeno espaço para o preenchimento do nome do aluno, para que o professor efetue, posteriormente, a associação ao devido nível de habilidade.

Recorrendo ao *software* S.P.S.S. (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 24, foi criada uma base de dados, após a recolha dos mesmos, e realizado o seu devido tratamento, através da estatística descritiva (tabelas de frequência) e inferencial (teste de Mann Whitney).

4.4. Procedimentos

O tema-problema foi desenvolvido ao longo da Unidade Didática de Ginástica e possuiu três momentos de aplicação, nomeadamente nos dias 1, 2 e 9 de Março de 2016. As aulas selecionadas têm todas a função didática de introdução, no que diz respeito ao elemento gímnico a analisar, de forma a ser o primeiro contacto dos alunos com o mesmo, no presente ano letivo, não havendo qualquer feedback ou referência às suas componentes críticas nas aulas anteriores de forma a não influenciar o conhecimento e perceção dos alunos ao longo das posteriores demonstrações.

O número de repetições da demonstração variou entre uma e quatro, sendo realizada em vários elementos gímnicos, nomeadamente no rolamento à frente engrupado, no apoio facial invertido e na roda. A escolha dos referidos elementos gímnicos vai ao encontro dos objetivos específicos do estudo, visto que existe a necessidade de efetuar a demonstração em elementos gímnicos com diferentes níveis de complexidade. Assim sendo, tendo em conta os níveis de dificuldade e respetivos conteúdos preconizados pelo PNEF, as maiores dificuldades dos alunos e a biomecânica do movimento, procedemos à hierarquização dos elementos

gímnicos, de forma crescente, no que diz respeito à sua complexidade, determinando assim o rolamento em frente engrupado como o elemento gímnico mais simples, o apoio facial invertido como um elemento de dificuldade intermédia e a roda como um elemento de dificuldade acrescida.

É de salientar que a demonstração foi sempre efetuada pelo aluno com melhor a performance observada no respetivo elemento gímnico, de forma a garantir a facilitação da perceção das componentes críticas através de uma boa execução técnica.

Posteriormente, de todas as componentes críticas identificadas pelos alunos, teremos de seleccionar apenas as que considerarmos válidas para o efeito do estudo. Posto isto, consideramos como válidas, todas as componentes críticas que sejam determinantes para a consecução do elemento gímnico. Desta forma, procedemos à hierarquização das mesmas, de acordo com as dificuldades dos alunos e a sua relevância para uma boa execução técnica (tabela 3).

Elemento gímnico	Componentes críticas
Rolamento em frente engrupado	<ul style="list-style-type: none"> - Manter o corpo engrupado no rolamento (queixo ao peito); - Realizar uma forte impulsão com os membros inferiores no início do movimento; - Realizar a repulsão das mãos na parte final do rolamento; - Mãos à largura dos ombros, viradas para a frente.
Apoio facial invertido	<ul style="list-style-type: none"> - Permanecer com o corpo alinhado, na posição vertical, mantendo a tonicidade muscular; - Manter os membros superiores e inferiores em extensão completa; - Colocar as mãos à largura dos ombros; - Manter o olhar dirigido para as mãos.
Roda	<ul style="list-style-type: none"> - Elevação e passagem da bacia pela vertical; - Membros inferiores em extensão completa e afastados; - Apoiar as mãos alternadamente no solo, longe do pé de chamada, na mesma linha dos membros inferiores.

Tabela 3- Componentes críticas do rolamento em frente engrupado, do apoio facial invertido e da roda.

Após o registo e recolha de dados, foi criada uma base de dados no *software* SPSS, versão 24, e realizado o seu devido tratamento. Anteriormente à realização de qualquer teste estatístico, foi testada a normalidade das variáveis em estudo através do teste de Shapiro-Wilk, devido ao facto de a presente amostra ser reduzida, ou seja, inferior a 50 sujeitos. Este teste revelou que as variáveis eram não normais, ou

seja, teremos de recorrer à utilização de testes não paramétricos. Posto isto, o tratamento estatístico inferencial foi efetuado através do teste de Mann Witney, visto que se tratavam de dois grupos independentes, de forma a verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas, em função do número de repetições da demonstração, na perceção/identificação das componentes críticas dos elementos gímnicos, para os diferentes níveis de habilidade (elementar I e elementar II). Por fim, é de salientar que o nível de significância estabelecido relativamente ao teste efetuado foi de $p \leq 0,05$.

5. Resultados

Segue-se a apresentação dos resultados obtidos relativamente à estatística descritiva e inferencial, com recurso a tabelas de frequência e testes não paramétricos.

Demonstrações do Rolamento em frente engrupado em função do nível de habilidade dos alunos

	Número de Componentes Críticas identificadas na 1ª Demonstração do Rolamento em frente	Número de Componentes Críticas identificadas na 2ª Demonstração do Rolamento em frente	Número de Componentes Críticas identificadas na 3ª Demonstração do Rolamento em frente	Número de Componentes Críticas identificadas na 4ª Demonstração do Rolamento em frente	Total de Componentes Críticas identificadas no Rolamento em frente
Sig. ($p \leq 0,05$)	0,401	0,100	0,264	1,000	0,160

Tabela 4- Valores de significância da diferença, nos níveis de habilidade, da perceção das componentes críticas para as várias demonstrações do rolamento em frente engrupado e totalidade de componentes críticas identificadas acerca do mesmo. ($p \leq 0,05$).

Através da observação da análise estatística inferencial da tabela 4, resultante da realização do teste de Mann Whitney, podemos aferir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de habilidade elementar I e elementar II, no que diz respeito à perceção/identificação das componentes críticas para os diferentes momentos da demonstração, tal como para o total das

componentes críticas identificadas na totalidade das demonstrações para o rolamento em frente engrupado.

Demonstrações do Apoio facial invertido em função do nível de habilidade dos alunos

	Número de Componentes Críticas identificadas na 1ª Demonstração do Apoio Facial Invertido	Número de Componentes Críticas identificadas na 2ª Demonstração do Apoio Facial Invertido	Número de Componentes Críticas identificadas na 3ª Demonstração do Apoio Facial Invertido	Número de Componentes Críticas identificadas na 4ª Demonstração do Apoio Facial Invertido	Total de Componentes Críticas identificadas no Apoio Facial Invertido
Sig. ($p \leq 0,05$)	0,013	0,680	0,423	1,000	0,025

Tabela 5- Valores de significância da diferença, nos níveis de habilidade, da percepção das componentes críticas para as várias demonstrações do apoio facial invertido e totalidade de componentes críticas identificadas acerca do mesmo. ($p \leq 0,05$).

Através da observação da análise estatística inferencial da tabela 5, resultante da realização do teste de Mann Whitney, podemos aferir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de habilidade, no que diz respeito à percepção das componentes críticas na segunda, na terceira e na quarta demonstração. Porém, podemos afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de habilidade no que diz respeito à primeira demonstração ($\text{sig}=0,013$) e à totalidade das componentes críticas identificadas ao longo de todas as demonstrações do apoio facial invertido ($\text{sig}=0,025$).

Demonstrações da Roda em função do nível de habilidade dos alunos

	Número de Componentes Críticas identificadas na 1ª Demonstração da Roda	Número de Componentes Críticas identificadas na 2ª Demonstração da Roda	Número de Componentes Críticas identificadas na 3ª Demonstração da Roda	Número de Componentes Críticas identificadas na 4ª Demonstração da Roda	Total de Componentes Críticas identificadas na Roda
Sig. ($p \leq 0,05$)	0,066	0,680	0,264	0,410	0,255

Tabela 6- Valores de significância da diferença, nos níveis de habilidade, da percepção das componentes críticas para as várias demonstrações da roda e totalidade de componentes críticas identificadas, acerca da mesma. ($p \leq 0,05$).

Através da observação da análise estatística inferencial da tabela 6, resultante da realização do teste de Mann Whitney, podemos aferir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de habilidade, no que diz respeito à percepção das componentes críticas nos diferentes números de demonstrações efetuadas, tal como para a total das componentes críticas identificadas na totalidade das demonstrações para a roda.

Totalidade de componentes críticas identificadas em cada elemento gímnico

Total de Componentes Críticas identificadas no rolamento em frente engrupado	Total de Componentes Críticas identificadas no apoio facial invertido	Total de Componentes Críticas identificadas na Roda
28	28	26

Tabela 7- Número total de componentes críticas identificadas no rolamento em frente engrupado, no apoio facial invertido e na roda pela totalidade dos alunos, no conjunto de todas as demonstrações.

Através da observação da análise estatística descritiva da tabela 7, podemos aferir que o conjunto de todos os alunos, na totalidade das demonstrações, foi capaz de identificar 28 componentes críticas no rolamento em frente engrupado e no apoio facial invertido, sendo que na roda identificaram ligeiramente menos, nomeadamente, 26. Desta forma, podemos verificar que a percepção/identificação

das componentes críticas não varia consoante a complexidade do elemento gímnico demonstrado.

6. Discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados, iremos proceder à discussão e análise dos mesmos, recorrendo à revisão da literatura, sempre que possível, de forma a compará-los com os de outros estudos já realizados.

Este estudo tinha como principal objetivo verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas na perceção das componentes críticas dos elementos gímnicos em função do número de repetições da demonstração para os diferentes níveis de habilidade. Pretendíamos também perceber se a capacidade de perceção das componentes críticas variava consoante a complexidade do elemento gímnico e qual o número de repetições da demonstração que permite aos alunos identificar uma maior quantidade de componentes críticas.

Era de esperar que fossem encontradas diferenças estatisticamente significativas nos níveis habilidade no que diz respeito principalmente à primeira demonstração e a totalidade das componentes críticas identificadas em todas as demonstrações devido às diferenças existentes do nível elementar 1 para o nível elementar 2, essencialmente no que diz respeito ao domínio cognitivo, sendo que os alunos de nível elementar 2 possuem, teoricamente, maiores conhecimentos acerca da modalidade.

Os resultados esperados não se verificaram na totalidade nos resultados obtidos, visto que apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do nível de habilidade no que diz respeito à primeira demonstração do apoio facial invertido e na totalidade das componentes críticas identificadas no mesmo. Nos restantes elementos gímnicos e demonstrações não foram encontradas quaisquer diferenças estatisticamente significativas. Porém e apesar de a amostra ser reduzida, já foram encontradas algumas das diferenças especuladas, sendo que provavelmente, caso a amostra fosse em maior escala, se verificassem na sua totalidade.

Em suma, podemos então concluir, através dos resultados obtidos, que existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de habilidade para a primeira demonstração do apoio facial invertido, ou seja, que os alunos de nível elementar II foram capazes de identificar bastantes mais componentes críticas que

os alunos de nível elementar I nessa mesma demonstração, podendo-se supor, neste caso, que uma demonstração não é suficiente para os alunos de nível elementar I. É ainda de salientar que, apesar de existirem diferenças entre os níveis na primeira demonstração, os alunos de nível elementar 2 não conseguiram identificar a totalidade das componentes críticas, o que nos pode indicar que apenas uma repetição da demonstração também não é suficiente para este grupo de nível, indo ao encontro de Gould e Roberts (citado em Lazarim, F., 2003) que afirmaram que apenas uma demonstração não é suficiente para facilitar o processo de aprendizagem do aluno devido ao grande número de informações que deve processar e de McGuire (citado em Lazarim, F., 2003), que alega que o número adequado e eficiente de demonstrações pode variar entre duas a quatro.

De acordo com os resultados podemos ainda concluir que a diferente complexidade dos elementos gímnicos não influencia a capacidade de perceção dos alunos, visto que foram identificadas quantidades semelhantes de componentes críticas em todos eles, indo contra o estudo realizado por Maccoby e Sheffield (citado em Lazarim, F., 2003) que revelou que o número ótimo de demonstrações está ligado ao tipo de tarefa a ser realizada, variando consoante a complexidade da mesma.

Por fim, é extremamente importante salientar que todas as conclusões retiradas dos resultados obtidos apenas dizem respeito à amostra em análise, não podendo de qualquer modo ser generalizadas.

7. Conclusão

Com este estudo pretendíamos encontrar algumas das respostas que possam promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, através da diferenciação pedagógica na demonstração, visto que segundo Gould e Roberts (citado em Lazarim, F., 2003) a aprendizagem de valores, habilidades, atitudes em geral e de padrões de comportamentos ocorre muitas vezes a partir do processo de imitação, que pode ocorrer através do uso da demonstração. Esta ideia é ainda suportada por Magill (citado em Lazarim, F., 2003) que refere que a aprendizagem de qualquer habilidade motora pode ser facilitada desde que a instrução contenha toda a informação que é crítica para a execução dessa mesma habilidade, sendo a demonstração uma das formas de a transmitir.

Neste estudo e através dos resultados obtidos podemos concluir que apenas existem diferenças estatisticamente significativas, nos níveis de habilidade, para a primeira demonstração do apoio facial invertido e para a totalidade de componentes críticas identificadas na execução do mesmo. No que diz respeito aos restantes elementos gímnicos e demonstrações, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, porém penso que apenas devido a uma limitação do estudo, a sua reduzida amostra.

Desta forma e com base nos resultados obtidos, podemos especular que apenas uma repetição da demonstração não será suficiente para uma correta percepção das componentes críticas de um exercício da complexidade dos apresentados, devido à elevada quantidade de informação que o aluno tem de processar e observar.

Por fim, podemos ainda concluir com este estudo que a complexidade das tarefas não afeta a percepção das componentes críticas por parte dos alunos, no que diz respeito aos elementos gímnicos apresentados.

Em suma, sabemos que existem diversos fatores que podem influenciar positivamente a eficácia da demonstração e respetiva facilitação do processo de ensino aprendizagem do aluno. Posto isto, podemos, com base nas informações obtidas, facilitar a aprendizagem dos alunos através da diferenciação pedagógica na demonstração. Porém era ideal que este estudo fosse realizado num contexto de maior escala, de forma a tirar conclusões mais significativas, assumindo-se o número reduzido de participantes como a principal limitação deste estudo. Apesar de, pelos motivos referidos, não ter sido possível retirar conclusões com um maior grau de relevância, penso que os professores deveriam efetuar pelo menos duas vezes a demonstração, no que diz respeito à modalidade e aos elementos gímnicos em questão, visto que já foram encontradas algumas evidências da diferença na percepção/identificação das componentes críticas em função dos níveis de habilidade. Assim sendo, a diferenciação na demonstração poderá trazer benefícios para a percepção e posterior consecução dos movimentos, afetando consequentemente a qualidade e eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Concluimos todo este percurso com um sentimento de satisfação e de dever cumprido, sabendo que esta é, sem dúvida, uma área em que pretendemos seguir carreira profissional, apesar de todas as dificuldades e contrariedades visíveis no ensino da Educação Física. Contudo, faz parte da nossa personalidade continuar a lutar por aquilo que nos faz feliz, de forma a, um dia, podermos contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica e conseqüentemente para a melhoria da eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, podemos hoje afirmar que o Estágio Pedagógico teve grande influência no nosso desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, agradecendo de especial forma ao Dr. António Miranda pela disponibilidade, experiência e conhecimento que demonstrou e transmitiu, fazendo-nos refletir acerca de toda a envolvimento do ensino e do meio escolar.

Assim sendo, estamos extremamente felizes por concluir mais uma etapa da nossa vida académica, terminando com a certeza que todo o nosso esforço, trabalho, dedicação e empenho foram bem investidos.

Por fim, queria salientar que temos a plena noção de que a nossa evolução como docentes teve repercussões diretas na evolução e desenvolvimento de todos os alunos que acompanhamos e que esta só foi possível através de uma constante reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem e de um enorme esforço para superação das nossas dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bloom, B., Hastings, J & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. USA: McGraw-Hill.

Giordan, A. & Vecchi, G. (1996). *As Origens do Saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. Traduzido por Bruno Charles Magne. (2. ed.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Horn, R., Williams, M. & Scott, M. (2002). *Learning from demonstrations: the role of visual search during observational learning from video and point-light models*. *Journal of Sports Science*, v. 20, p. 253-269.

Lazarim, F. (2003). *Efeitos da demonstração e instrução verbal na aprendizagem de uma habilidade motora no Handebol*. (Monografia de Licenciatura em Educação Física). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Magill, R. (1989). *Motor learning: concepts and applications*. (3ª ed.) Dubuque: Wm.C.Brown.

Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*. (4ª ed.). New York: Macmillan.

Newell, K. (1981). *Skill learning*. In: Holding, D. (1989). *Human skills*. (2ª ed.). Chichester: J.Wiley.

Piéron, M. (1996). *Formação dos Professores – Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edição FMH.

Piéron, M. (1999) *Para una Enseñanza Eficaz de Las Actividades Físico-Desportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada - Conceito, discursos e práxis*. Porto: Porto Editora.

Silva, E. et al (2015). *Guia das unidades curriculares dos 3º e 4º semestres 2015-2016, do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Universidade de Coimbra - FCDEF.

Strecht, P. (1998). *Crescer Vazio. Repercussões Psíquicas do Abandono, Negligência e Maus Tratos em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Tani, G., Bruzi, A., Bastos, F. & Chiviacowsky, S. (2011). *O estudo da demonstração em aprendizagem motora: estado da arte, desafios e perspectivas*. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 13(5), 392-403.

UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices - Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Departamento de Educação e Ensino à distância. Lisboa: Universidade Aberta.

Decretos de Lei:

- Decreto de Lei nº 139/2012 de 5 de Julho. Diário da República nº 129 – I série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Outros documentos:

- Programa nacional de Educação Física.
- Projeto Educativo, 2013/2016 da Escola Secundária de Avelar Brotero.
- Regulamento Interno da Escola Secundária de Avelar Brotero.

ANEXO 1



Ficha Biográfica do Aluno

Ano letivo 2015/2016

Educação Física

I. ALUNO

Nome: _____ Nº _____

Ano/Turma: _____ Data de nascimento: ___ / ___ / ___ Idade: _____

Morada: _____ Cód.

Postal: _____ - _____

Telefone: _____ Telemóvel: _____ Email: _____

II. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____ Parentesco: _____

Morada: _____

Cód. Postal: _____ - _____

Telefone/telemóvel: _____

III. AGREGADO FAMILIAR (Todas as pessoas que vivem contigo)

Parentesco	Idade	Habilitação académica	Profissão / Situação Profissional *

*empregado(a), desempregado(a), doméstico(a), reformado(a)

IV. SAÚDE

Assinala se tens algumas das seguintes dificuldades e/ou doenças.

Visuais	Auditivas	Motoras	Asma
Problemas cardíacos	Problemas respiratórios	Diabetes	Alergias

V. HÁBITOS DESPORTIVOS

Praticas algum desporto/atividade física fora da escola? Sim Não

Se sim, qual? _____

Se não, porquê? _____

Já praticaste Desporto Escolar? Sim Não Se sim, qual? _____

Se não, porquê? _____

Quais as duas matérias de E.F. que mais te agradam? _____

Quais as duas matérias de E.F. que menos te agradam? _____

Qual o teu grau de motivação para a prática de Educação Física? (0 corresponde a nada e 10 a muito motivado)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

VI. VIDA ESCOLAR

Já reprovaste algum ano? Não Sim Em que ano(s)? _____

Quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades? (máx. 3)

Quais as disciplinas em que sentes menos dificuldades? (máx. 3)

Como te deslocas de casa para a escola? A pé carro autocarro
outro: _____

Como te deslocas da escola para casa? A pé carro autocarro
outro: _____

A que distância moras da escola? _____ Quanto tempo demoras a chegar à escola? _____

Em média quantas horas dormes por dia? _____

Tomas sempre o pequeno-almoço? Não Sim Se sim, onde? _____

O quê que costumavas tomar ao pequeno-almoço?

Pão c/ _____	Leite	Batido	Sumo natural	
Cereais	logurte	Torradas	Refrigerantes	
Bolos	Café	Croissants	Chá	
Outros:				

VIII. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

(Indica por ordem as três mais frequentes)

Ler	Ajudar em casa	Ir ao café	Jogar computador	
Conversar	Ouvir música	Ir ao cinema/teatro	Estar na internet	
Passear	Aprender música	Ir à catequese/missa	Ir ao café	
Brincar	Aprender dança	Praticar desporto	Ver televisão	
Ajudar os pais no emprego	Estar com o telemóvel			

Gratos pela tua colaboração.

ANEXO 2



Plano de Aula

Ano letivo 2015/2016

Tempo		Conteúdo e Objetivo Operacional	Condições de realização/Organização	Esquema gráfico da tarefa	Componentes críticas	Critérios de êxito
T	P					
Parte inicial						
Parte fundamental						
Parte final						

ANEXO 3



Ficha de Avaliação Inicial / Sumativa de Voleibol

Nível de Jogo					Ano: _____	Turma: _____	Data: / /
N.º	Nome	1	2	3	4	Critérios de Avaliação	
		0/9	10/13	14/16	17/20		
1						Nível 1 - Não há intervenções sobre a bola; - Bloqueio do movimento no momento de contacto com a bola; - Reenvio explosivo por cima da rede provocando a ruptura do jogo	Objectivo - Bola controlada acima e à frente da cabeça; - Desloca-se para se colocar atrás da bola mobilizando os membros superiores no reenvio; - Doseia a energia transmitida à bola
2							
3							
4							
5						Nível 2 - Dificuldade em se deslocar apesar de ser visível um pré-dinamismo; - Ausência de orientação das superfícies de contacto para o alvo; - Indiferenciação de responsabilidades, tendo em conta o local de queda da bola	Objectivo - Desloca os apoios para um ajustamento adequado à trajectória da bola; - Orientação dos apoios e superfícies de batimento para o alvo; - Reconhecimento do papel atribuído: Receptor/Não receptor.
6							
7							
8							
9						Nível 3 - O jogador não representa a acção futura; - O distribuidor está virado de frente para o receptor; - O atacante utiliza sempre o mesmo tipo de batimento na finalização do ataque	Objectivo - Há uma representação da acção futura deslocando-se para intervir; - O distribuidor orienta-se de forma a permitir a finalização do ataque próximo do espaço da rede; - O futuro atacante, depois de receber, desloca-se para bater a bola numa zona próxima da rede
10							
11							
12							
13						Nível 4 - Sincronização entre os deslocamentos realizados e as trajectórias da bola; - O distribuidor aprecia rapidamente a trajectória da bola e desloca-se para o ponto provável de queda da bola; - Após cada acção (receber/atacar/defender), o jogador ocupa a zona de acção futura	
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							

ANEXO 4



Registo de Questionamento

Ano letivo 2015/2016

10^a 3B

3^o Período

N ^o	Nome	Abril								Maio								Junho		
		5	6	12	13	19	20	26	27	3	4	10	11	17	18	24	25	31	1	7
3																				
4																				
5																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
13																				
16																				
19																				
20																				
21																				
22																				

RC	Resposta Correta
RE	Resposta Errada
RI	Resposta Incompleta
NR	Não Respondeu

ANEXO 5



Registo de Assiduidade da Turma

Ano letivo 2015/2016

10^a 3B
3º Período

Nº	Nome	Abril								Maio								Junho			
		5	6	12	13	19	20	26	27	3	4	10	11	17	18	24	25	31	1	7	8
3																					
4																					
5																					
7																					
8																					
9																					
10																					
11																					
13																					
16																					
19																					
20																					
21																					

P	Presente
F	Falta
FP	Falta de Pontualidade
FM	Falta de material
CFP	Conversão de faltas de pontualidade
CFM	Conversão de faltas de material

ANEXO 6

ANEXO 7



FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Data: ___ / ___ / ___

Nome: _____

1 - No final da aula, após uma reflexão acerca do meu desempenho, faço uma autoavaliação:

Tenho grandes dificuldades nesta Unidade Didáctica	
Cumpro a maioria das tarefas da aula com dificuldade	
Cumpro a maioria das tarefas da aula mas preciso de continuar a esforçar-me	
Cumpro todas as tarefas da aula sem dificuldade	

2 – No final da unidade didáctica, classifico de 1 a 5 o meu trabalho:

Empenho-me durante as aulas.				
1 - Nunca	2 - Raramente	3 – Algumas vezes	4 – Quase sempre	5 - Sempre

Tenho bom comportamento.				
1 - Nunca	2 - Raramente	3 – Algumas vezes	4 – Quase sempre	5 - Sempre

Acredito nas minhas capacidades.				
1 - Nunca	2 - Raramente	3 – Algumas vezes	4 – Quase sempre	5 - Sempre

Compreendo, aceito e realizo o que me foi pedido.				
1 - Nunca	2 - Raramente	3 – Algumas vezes	4 – Quase sempre	5 - Sempre

Sou autónomo e capaz de executar as tarefas com pouca supervisão.				
1 - Nunca	2 - Raramente	3 – Algumas vezes	4 – Quase sempre	5 - Sempre

Nota final da modalidade: _____

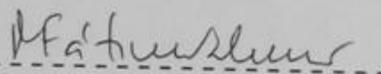
Nota final do 2º Período: _____

ANEXO 8

CERTIFICADO DE PRESENÇA

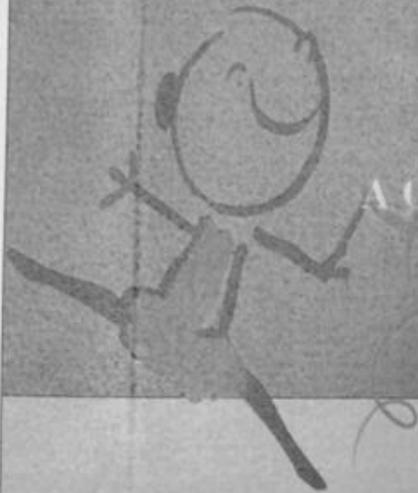
Certifica-se que _____ participou no *Workshop* “Indisciplina na Sala de Aula”, dinamizado pela Dra. Assunção Ataíde, realizado na Escola Secundária de Avelar Brotero, no dia 30 de setembro de 2015, entre as 14:30h e as 16:30h.

 DIRETOR DA ESAB



ANEXO 9

CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁTICA
DA
EDUCAÇÃO FÍSICA



A GINÁSTICA COMO MATÉRIA DE ENSINO

25 de setembro de 2015

CERTIFICADO

Certifica-se que _____ esteve presente
na conferência com o tema: **A Ginástica Como Matéria de Ensino.**

Coimbra, 25 de setembro de 2015

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF

(Prof. Doutor António José Figueiredo)



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

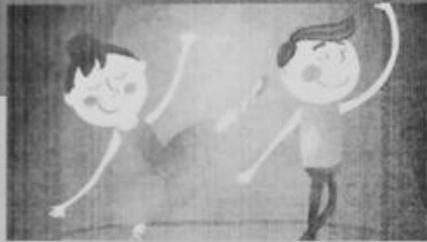
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

ANEXO 10

CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A DANÇA COMO MATÉRIA DE ENSINO

27 novembro de 2015



CERTIFICADO

Certifica-se que _____ esteve presente

na conferência com o tema: **A Dança Como Matéria de Ensino.**

Coimbra, 27 novembro de 2015

A Coordenadora do MEEFEBS

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'E. Ribeiro da Silva'.

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'António José Figueiredo'.

(Prof. Doutor António José Figueiredo)



FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

ANEXO 11



CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁTICA
DA
EDUCAÇÃO FÍSICA

O BADMÍNTON COMO MATÉRIA DE ENSINO

23 de outubro de 2015

CERTIFICADO

Certifica-se que _____ esteve presente
na conferência com o tema: **O Badmínton Como Matéria de Ensino.**

Coimbra, 23 de outubro de 2015

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof. Douçora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF

(Prof. Doutor António José Figueiredo)



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

ANEXO 12


 UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
 19 e 20 maio 2016

**V Fórum Internacional das Ciências da
Educação Física**

**Ensinar e Aprender em
Educação Física**



Certifica-se que
Pedro Lima

apresentou um trabalho sobre o tema:
Diferenciação pedagógica nas tarefas no Voleibol

A Coordenadora do MEEFEBS

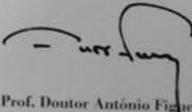


(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Coimbra, 20 de maio de 2016



O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)

ANEXO 13

1ª Demonstração	
Elemento Gímnico	Componentes críticas

2ª Demonstração	
Elemento Gímnico	Componentes críticas

3ª Demonstração	
Elemento Gímnico	Componentes críticas

4ª Demonstração	
Elemento Gímnico	Componentes críticas

Nome: _____