



Miguel Geraldês Marcelo

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3/S DR. DANIEL DE MATOS, JUNTO DA TURMA B DO 9º ANO NO ANO LETIVO DE 2015/2016

O efeito da demonstração em vídeo e da instrução com foco externo de atenção  
na aprendizagem do batimento de esquerda no Ténis

Relatório de Estágio em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Mestre Pedro Fonseca,  
Apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho de 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



MIGUEL GERALDES MARCELO  
Nº 2011147471

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA 2,3/S DR. DANIEL DE MATOS, JUNTO DA TURMA B DO 9º ANO  
NO ANO LETIVO DE 2015/2016**

Relatório de estágio apresentado 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

**Orientador: Mestre Pedro Fonseca**

COIMBRA

2016

MARCELO, M. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos, junto da turma B do 9º ano no ano letivo de 2015/2016. O efeito da demonstração em vídeo e da instrução com foco externo de atenção na aprendizagem do batimento de esquerda no Ténis.* Relatório de estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Miguel Geraldês Marcelo, aluno nº 2011147471 do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto art. 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF-UC (versão de 10 de Março de 2009).

Coimbra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2016

---

*(Miguel Geraldês Marcelo)*

## AGRADECIMENTOS

Com o término de mais uma etapa muito importante na nossa vida, torna-se fundamental agradecer a contribuição das demais pessoas que permitiram a consecução da mesma com o sucesso desejado, estando eternamente grato.

Aos meus pais, António e Alice, dirijo um agradecimento especial, por serem modelos de coragem, pelo seu apoio incondicional, por investirem na minha formação académica, representando toda a força, motivação e incentivo para superar os diversos obstáculos que foram surgindo. A eles devo tudo o que foi alcançado até ao momento!

A toda a minha família, por estarem sempre presentes, pelas palavras de apoio e incentivo para continuar a lutar pela realização deste sonho.

Aos meus amigos, sinto-me grato por ter sempre o vosso companheirismo, lealdade, amizade, apoio e a partilha de momentos inesquecíveis, estando sempre disponíveis para os bons e maus momentos.

Aos meus colegas de Estágio, João Oliveira e Liane Henriques, pela partilha de experiências e aprendizagens desenvolvidas, por toda a amizade construída e consolidada ao longo do Estágio, através da camaradagem, respeito e colaboração, permitindo a melhoria das minhas competências a todos os níveis.

Ao Professor Marco Rodrigues, orientador de Escola, pela sua receptividade incrível desde o início, cumplicidade, amizade e pela sua disponibilidade e persistência desenvolvidas, aliada à sua experiência e conhecimentos que considero essenciais para a superação das dificuldades apresentadas, possibilitando o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao Professor Pedro Fonseca, orientador de Faculdade, pelo seu acompanhamento pedagógico, pela transmissão de conhecimentos científicos, pelas suas reflexões e apreciações sobre o meu desempenho, contribuindo para melhorar a minha prática pedagógica.

Por fim, aos alunos da turma B do 9º ano, levando-os para sempre na minha memória, pelo empenho, compreensão e experiências vividas juntamente, tal como pela partilha constante de conhecimentos que me fizeram evoluir ao nível profissional e pessoal.

A todos vós, um enorme e sincero Obrigado!

## RESUMO

O Estágio Pedagógico assume um papel fundamental na formação de professores estagiários, o qual exige momentos de reflexão crítica constante e a capacidade de superar as diversas barreiras impostas ao longo do mesmo, com vista a desenvolver o melhor trabalho possível na função docente. Desta forma, através de todos os conhecimentos teórico-práticos adquiridos na nossa formação antecedente ao Estágio Pedagógico, podemos aplicar e colocá-los em prática, mediante a intervenção pedagógica num contexto real de escola. A possibilidade de concluir a nossa formação com o desenvolvimento deste estágio, permite lidar com profissionais da Educação Física com largos anos de experiência, existindo uma constante partilha de conhecimentos, na qual reverte numa intervenção pedagógica mais segura e mais eficaz, ampliando a nossa competência no âmbito profissional. O presente Relatório Final de Estágio surge para descrever as aprendizagens realizadas durante este ano, através da prática pedagógica exercida na turma B, do 9º Ano, da Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos, em Vila Nova de Poiares, no ano letivo de 2015/2016, inserido no ciclo de estudos do segundo ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Neste relatório estão descritas as expectativas iniciais, as fragilidades de desempenho, a caracterização do contexto, as aprendizagens e dificuldades sentidas, fazendo-se uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica, justificando-se as decisões tomadas perante as diversas dimensões pedagógicas. Encontra-se também a realização do aprofundamento do tema-problema, procurando analisar-se o efeito da demonstração em vídeo e da instrução com foco externo de atenção na aprendizagem do batimento de esquerda no ténis.

**Palavras-chave:** Relatório. Estágio Pedagógico. Educação Física. Ensino. Demonstração em Vídeo. Instrução com Foco Externo de Atenção. Ténis.

## **ABSTRACT**

*The teaching practice has a fundamental role for trainee teachers, which requires constant critical reflection moments and the ability to overcome several obstacles in order to develop the best possible work as a teacher. Thus, with all theoretical and practical knowledge acquired in our teaching practice previous formation, is possible to apply them and put them into practice by a pedagogical intervention in a school real context. The possibility to finish our formation with the development of this practice, allow us to deal with Physical Education professionals with large years of experience, existing a constant share of knowledge which allows a safer and more efficient pedagogical intervention, expanding our competence in the professional.*

*This Final Report comes to describe the learning held over this year, through the pedagogical practice exercised with class B of the 9<sup>th</sup> year, of Escola Básica EB dos 2 e 3 Ciclos e Secundário Dr. Daniel de Matos, in Vila Nova de Poiares, in the academic year 2015/2016, included in the second year of Master's course in Teaching Physical Education in Primary and Secondary at the Faculty of Sports Science and Physical Education of the University of Coimbra. In this report are described some initial expectations, some performance weaknesses, the context characterization, learning and perceived difficulties, making a reflexive analysis about the pedagogical practice, justifying some pedagogical decisions made towards several dimensions. Here we can also find the development of the problem-theme, where we analyze the effect of video modelling and instruction with external focus of attention in the learning process of two handed backhand tennis stroke.*

**Keywords:** *Report. Pedagogical Training. Physical Education. Teaching. Video modelling. Instruction with external focus of attention. Tennis.*

**SUMÁRIO**

<b>RESUMO</b> .....	<b>V</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VI</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA</b> .....	<b>13</b>
2.1. Expetativas Iniciais .....	13
2.2. Fragilidades Iniciais .....	15
2.3. Caraterização do Contexto .....	17
2.3.1. Caraterização da Escola .....	17
2.3.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física .....	18
2.3.3. Caraterização do Núcleo de Estágio .....	19
2.3.4. Caraterização da turma B do 9º ano de escolaridade .....	20
<b>3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	<b>25</b>
3.1. Processo de ensino-aprendizagem.....	25
3.1.1. Planeamento .....	25
3.1.1.1. Plano Anual.....	26
3.1.1.2. Unidades Didáticas .....	29
3.1.1.3. Planos de Aula .....	33
3.1.2. Realização.....	35
3.1.2.1. Dimensão Instrução .....	36
3.1.2.2. Dimensão Gestão.....	40
3.1.2.3. Dimensão Clima/Disciplina.....	41
3.1.2.4. Decisões de ajustamento .....	43
3.1.3. Avaliação .....	44
3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica .....	46

3.1.3.2.	Avaliação Formativa.....	47
3.1.3.3.	Avaliação Sumativa.....	49
3.1.3.4.	Critérios de Avaliação .....	50
3.2.	Questões Dilemáticas .....	52
3.3.	Prática Pedagógica Supervisionada .....	57
3.4.	Atitude Ético-Profissional .....	58
<b>4.</b>	<b>APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA – O efeito da demonstração em vídeo e da instrução com foco externo de atenção na aprendizagem do batimento de esquerda no Tênis .....</b>	<b>61</b>
4.1.	Nota Introdutória .....	61
4.2.	Enquadramento Teórico .....	62
4.3.	Metodologia .....	65
4.3.1.	Seleção e Caracterização da Amostra .....	65
4.3.2.	Procedimentos e Instrumentos .....	65
4.4.	Análise e Tratamento de Dados.....	68
4.5.	Apresentação e Discussão de Resultados .....	69
4.6.	Síntese Conclusiva .....	71
4.7.	Limitações/Perspetivas futuras de estudo .....	72
<b>5.</b>	<b>CONCLUSÃO DO RELATÓRIO .....</b>	<b>73</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>75</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>79</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Identificação de fragilidades de desempenho e estratégias de supervisão/formação .....	15
<b>Tabela 2</b> - Evolução das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo, nas diversas UD.....	23
<b>Tabela 3</b> - Distribuição das UD pelos 3 períodos letivos.....	29
<b>Tabela 4</b> - Elementos do currículo .....	30
<b>Tabela 5</b> - Critérios de avaliação .....	51
<b>Tabela 6</b> - Critérios de avaliação para alunos com atestado médico.....	52
<b>Tabela 7</b> - Metodologia e procedimentos do estudo experimental.....	68
<b>Tabela 8</b> - Média e desvio-padrão dos grupos experimentais.....	68

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Nível motivacional dos alunos da turma B, do 9º ano para a EF ...	21
<b>Gráfico 2</b> - Prática de atividade física regular.....	22
<b>Gráfico 3</b> - Média de componentes críticas cumpridas em cada grupo.....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD: Avaliação Diagnóstica

AF: Avaliação Formativa

AS: Avaliação Sumativa

CC: Componentes Críticas

DV: Demonstração em Vídeo

EF: Educação Física

EP: Estágio Pedagógico

FB: *Feedback*

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

GDV: Grupo de Demonstração em Vídeo

GIFEA: Grupo de Instrução com Foco Externo de Atenção

IFEA: Instrução com Foco Externo de Atenção

NA: Nível Avançado

NE: Nível Elementar

NI: Nível Introdutório

PFI: Plano de Formação Individual

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

## 1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico (EP), realizado na Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos, em Vila Nova de Poiares, no ano letivo de 2015/2016, inserido no ciclo de estudos do segundo ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC)

O EP assume um papel preponderante na formação de professores estagiários, o qual exige momentos de reflexão crítica constante e a capacidade de superar as diversas barreiras impostas ao longo do mesmo, com vista a desenvolver o melhor trabalho possível na função docente. Desta forma, através de todos os conhecimentos teórico-práticos adquiridos na nossa formação antecedente ao EP, podemos assim aplicar e colocá-los em prática, mediante a intervenção pedagógica num contexto real de escola. A possibilidade de concluir a nossa formação com o desenvolvimento deste EP, permitiu lidar com profissionais da Educação Física (EF) com largos anos de experiência. Foi possível uma constante partilha de conhecimentos, que reverteu numa intervenção pedagógica mais segura e mais eficaz, ampliando a nossa competência no âmbito profissional.

Este relatório visa apresentar o trabalho desenvolvido durante o Estágio realizado na Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos (Vila Nova de Poiares), no ano letivo 2015/2016, com a turma B do 9º ano de escolaridade, de forma crítica e reflexiva.

O Relatório de Estágio encontra-se dividido em três capítulos distintos: a contextualização da prática pedagógica, a análise reflexiva da prática pedagógica e o desenvolvimento do Tema-Problema. No primeiro capítulo será realizada uma descrição quanto às expectativas iniciais e às fragilidades enunciadas relativamente ao EP, como também um enquadramento e caracterização do contexto, quanto à Escola, ao Grupo Disciplinar de EF, ao Núcleo de Estágio e da turma envolvente. O segundo capítulo incidirá numa larga reflexão crítica quanto às práticas desenvolvidas ao longo do EP,

fazendo-se uma análise detalhada quanto às aprendizagens desenvolvidas e dificuldades apresentadas no estágio, mais especificamente nas componentes de planeamento, realização e avaliação.

No terceiro e último capítulo, será realizado o aprofundamento do Tema-Problema, no qual procuraremos analisar o efeito da demonstração em vídeo e da instrução com foco externo de atenção na aprendizagem do batimento de esquerda no ténis.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA**

### **2.1. Expetativas Iniciais**

Tendo em conta a atual situação de desemprego no nosso país, mais especificamente na falta de empregabilidade de professores, existe o sentimento de prosseguirmos com os nossos sonhos e batalhar contra essas adversidades, mesmo sabendo de antemão que se torna complicado criar elevadas expetativas quanto à carreira de docência no ensino público, num futuro próximo. Desta forma, o EP permite-nos colocar em prática todos os conhecimentos que advêm desde o início da nossa formação, aplicando-os de uma forma prática, tentando ao máximo promover o cumprimento do processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

Tal como o referido no primeiro parágrafo, no que diz respeito à dimensão profissional e ética, pretende-se concretizar a envolvimento de diversos fatores adquiridos e assimilados anteriormente, como forma de existir uma aplicação eficaz e coerente em contexto real de ensino. Na dimensão profissional importa aplicar todos os conhecimentos adquiridos na formação académica, nunca esquecendo que neste ano de EP, considerava-se imperativo transmitirmos todos os nossos conhecimentos de uma forma clara e concisa. Ao falarmos em conhecimentos, nunca podemos descurar os diversos domínios a trabalhar, tais como o Domínio Cognitivo, o Domínio Psicomotor e o Domínio Sócio-Afetivo, pois na área da EF. Estes devem-se complementar como um ciclo de aprendizagem, facilitando assim todo o processo de ensino-aprendizagem. No decorrer deste ano de EP existia a clara pretensão em evoluir grandemente, pois consideramos que a prática e a aplicação em contexto real são o mais importante neste Mestrado. Para existir evolução consideramos essencial realizar reflexões frequentes ao fim de cada aula, analisando os erros e, conseqüentemente, verificar como melhorar (solucionar). Um fator essencial neste processo, passou pelo auxílio dos orientadores de estágio e variados professores de EF presentes, pelo seu apoio e partilha de conhecimentos diversos acerca das demais modalidades a lecionar, como também de toda a pedagogia envolvente. Desta forma, pretendia-se uma

adaptação rápida ao contexto real de sala de aula, com vista a permitir aos educandos envolvidos, um desenvolvimento positivo das suas capacidades, autonomia, inclusão social. Para isto, adotou-se uma postura dinâmica, com o objetivo de promover uma boa relação com os alunos.

Fazendo referência à ética, existia a clara intenção de promover condições favorecedoras para que os valores cívicos se fomentassem. Para isto acontecer, foi adotada uma comunicação correta e cuidada, havendo justiça e imparcialidade com toda a turma, promovendo-se a igualdade, sem qualquer tipo de preconceitos e juízos de valor. Não esquecendo a atribuição distribuída e igualitária de *feedbacks* (FB) e atenção a cada aluno, possuindo mais ou menos necessidades educativas, com o intuito que estes tivessem prazer na prática da EF.

Relativamente à intervenção e participação direta na escola, importa referir que existiu sempre a preocupação em desenvolver toda a atividade profissional de uma forma integrada em todas as dimensões da escola, com vista a entender toda a comunidade escolar, as metodologias de trabalho, havendo disponibilidade também a desempenhar outros tipos de funções no seio escolar que tenham sido solicitadas. Esta participação permite-nos de uma forma democrática analisar e referir possíveis alternativas que se considerem adequadas para corrigir qualquer tipo de problema. Nesta perspetiva, consideramos essencial trabalhar em grupo (trabalho colaborativo), havendo assim partilha de conhecimento sobre a turma, contexto escolar, metodologias melhores a adotar, servindo como aspetos motivacionais para o desenvolvimento do nosso trabalho. Tendo em conta o supracitado, perspetivava-se que existisse uma grande colaboração no grupo de estágio (estagiários e orientador), para assim beneficiar de um bom ambiente de trabalho, de modo a alcançar os objetivos traçados e culminar com um ótimo ano de estágio.

Sendo que ao longo deste percurso sempre se delineou atingir este momento de contato com a realidade escolar, mais especificamente o EP, finalmente, um dos maiores desafios estava a aproximar-se. Seguindo esta

linha de pensamento, devemos enfrentar todos os nossos desafios com bravura e sem medos, com a plena noção de que não detínhamos muita experiência em contexto real de sala de aula, no qual se esperavam algumas dificuldades numa fase inicial, sendo que estas se foram desvanecendo e ultrapassadas gradualmente.

## 2.2. Fragilidades Iniciais

Quando iniciamos o processo de EP, lecionando as primeiras aulas, começam a surgir os primeiros problemas, dificuldades e dúvidas, devendo-se à nossa inexperiência, mais especificamente ao nível do planeamento, realização e avaliação.

O Plano de Formação Individual (PFI), tornou-se um documento importante, na medida em que permite que os professores estagiários evidenciem as suas fragilidades e, conseqüentemente, definam as estratégias de superação das mesmas. Na tabela seguinte (Tabela 1 – Identificação de fragilidades de desempenho e estratégias de supervisão/formação previstas), encontram-se apresentadas as fragilidades que foram detetadas num processo inicial/intermédio do EP e as respetivas estratégias delineadas para as corrigir/superar.

**Tabela 1 - Identificação de fragilidades de desempenho e estratégias de supervisão/formação**

<b>Planeamento</b>	
<b>Fragilidade detetada</b>	<b>Estratégia de superação</b>
1. Organização da aula e dos alunos na aula	Trabalhar o tema em contexto de reunião do núcleo de estágio e observação do seu efeito na prática, nas aulas dos estagiários e do orientador. O orientador lecionar algumas aulas das turmas dos estagiários, seguindo a sua planificação, e estes observarem-nas.
2. Melhorar a seleção dos exercícios e o nível de exigência	Investigar mais acerca das matérias de ensino e criar uma base de dados pessoal mais alargada, para poder fazer face aos desafios que vão surgindo.

3. Melhorar a preparação da aula, no que concerne à gestão do material, do espaço, dos alunos e dos próprios exercícios.	Investimento pessoal mais atento nesta tarefa.
4. Melhorar o nível de conhecimento de determinados conteúdos, de forma a selecionar exercícios mais direcionados ao objetivo final da unidade.	Pesquisar e investigar mais sobre as matérias de ensino e experimentar em contexto prático, de forma a poder aperceber-se da dificuldade dos gestos e identificar o erro de uma forma mais célere.
<b>Realização</b>	
5. Fazer uma melhor preparação da aula, prevendo e antecipando qualquer situação que possa ocorrer.	Depois de planificar a aula, estudá-la atentamente para apropriar-se dos pormenores.
6. Melhorar as estratégias de ensino na aula, de forma a torná-la mais dinâmica, com mais energia e mais alegre	Discussão em contexto de reunião de núcleo de estágio. Observação das aulas do orientador e dos estagiários e posterior discussão.
7. Melhorar a qualidade da informação transmitida aos alunos, de uma forma mais clara, sintética e precisa.	Maior domínio do conteúdo, por aquisição de conhecimento, e maior reflexão individual e em grupo, do que é importante e do que é acessório.
8. Melhorar a quantidade e, principalmente, a qualidade do feedback. Fechar o ciclo do feedback.	Investigar mais acerca das matérias de ensino, de forma a dominar plenamente o conteúdo, para assim conseguir perceber quais as componentes críticas fundamentais do gesto ou ação, para, a partir daqui, corrigir com mais eficácia.
9. Controlo da atividade dos alunos. Feedback coletivo e cruzado.	
10. Intervir com os alunos no sentido da superação das suas capacidades e empenho na aula.	Observação das aulas dos colegas estagiários, do orientador e, se necessário, de outros professores da escola.
11. Melhorar o posicionamento e a circulação na aula, tornando-a mais rápida e concisa.	Discussão em contexto de reunião de núcleo de estágio. Observação das aulas do orientador e dos estagiários e posterior discussão.
12. Utilização de auxiliares de ensino diferenciados.	Experimentar a utilização de outros recursos na aula.
<b>Avaliação</b>	
Neste ponto, as Avaliações Diagnósticas, Formativas e Sumativas, decorreram dentro da metodologia traçada. A realização das Avaliações Diagnósticas, logo no início do EP, tornou-se algo complicado, não conhecendo o nome dos alunos da turma, sendo que para solucionar esta questão, dever-se-ia organizar os alunos por ordem numérica, para esta correr de forma fluída e eficaz.	

## **2.3. Caraterização do Contexto**

### **2.3.1. Caraterização da Escola**

O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares situa-se no território educativo do concelho de Vila Nova de Poiares, constituído por quatro freguesias: Poiares (Sto. André de Poiares), Arrifana, São Miguel de Poiares e Lavegadas. Este território educativo tem sede na Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos e integra os Centros Educativos de Arrifana, S. Miguel e Santo André. Em cada um dos Centros Educativos leciona-se a Educação Pré-escolar e 1.ºCiclo.

Vila nova de Poiares pertence ao Distrito de Coimbra, sendo limitado a norte pelo Concelho de Penacova, a sul por Miranda do Corvo e Lousã, a poente por Coimbra e a nascente por Arganil e Góis. A noroeste e nordeste o Concelho é banhado pelos rios Mondego e Alva. Este possui uma área com aproximadamente 83.82 Km<sup>2</sup> e de acordo com os censos 2011 tem uma população total de 7 281 habitantes, sendo que 3485 são do género masculino e 3796 são do género feminino.

Relativamente aos espaços da Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, esta é constituída por quatro blocos e um polivalente. Possui um amplo espaço, estando apetrechada com laboratórios de Biologia, Física e Química, salas de Informática, Cozinha e Restaurante para o funcionamento dos cursos de Hotelaria, Biblioteca, Sala de Estudo, Sala de Professores, Serviços de Psicologia e Orientação, Gabinete de Atendimento ao Aluno, Centro de Ocupação Juvenil, Secretaria, entre outros. Os espaços destinados à EF, assegurando a possibilidade e viabilização das aulas desta área disciplinar, consistem num Espaço Exterior existente na escola que detém um campo de Futebol/Andebol com duas balizas, três campos de basquetebol (com 6 tabelas), um balneário masculino, um balneário feminino, uma pista de Atletismo e uma caixa de saltos, como também num Espaço Interior (Pavilhão Polidesportivo), que possui duas tabelas de Basquetebol, duas balizas, um balneário masculino, um balneário feminino e casas de banho para utilização extra. Num espaço agregado a este Pavilhão Polidesportivo, ainda existe um

campo de relva sintética com duas balizas e um *court* de Ténis, com rede de ténis.

Fazendo agora referência à população escolar, mais especificamente ao corpo docente, corpo não docente e aos discentes, esta apresenta uma considerável composição. O corpo docente é composto por 109 professores e educadores, 6 da Educação Pré-Escolar, 18 do 1.º ciclo do Ensino Básico, 79 dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário e 6 do Serviço Especializado do Apoio Educativo, como também 1 Psicóloga Escolar. O Agrupamento dispõe de 38 assistentes operacionais. Nos serviços administrativos da escola existem 10 funcionários em exercício de funções. De acordo com os dados do presente ano letivo, o Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares contém um total de 815 alunos, sendo que a Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, apresenta um número total de 544 alunos, nos diversos anos de escolaridade e cursos.

### **2.3.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física**

O Grupo Disciplinar de EF da Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos é constituído por todos os professores de EF da Escola, sendo estes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem das atividades físicas. Este grupo disciplinar é composto por cinco docentes de EF e pelo núcleo de estagiários, composto por três estagiários. Existem diversos cargos que podem ser desempenhados por estes docentes para além da lecionação das aulas, tais como: Assessoria da Direção, Direção de turmas, Coordenação do Desporto Escolar, Coordenação do Departamento de Expressões (onde se inclui a área de EF), responsáveis no Desporto Escolar e das diversas atividades com alunos com necessidades educativas especiais da escola.

Dentro do Grupo Disciplinar de EF, deverá ser definido um Professor que assuma o cargo de Coordenador do Desporto Escolar. Para além disso, através da realização de um trabalho colaborativo, torna-se necessário estruturar e determinar o *roulement* de espaços para cada turma, sendo que existem trocas de 2 em 2 semanas entre o espaço exterior e o espaço interior.

Na eventualidade de algum professor necessitar de realizar alguma permuta de espaços, deverá ser comunicado com a devida antecedência e aceite pelo outro professor.

Relativamente ao ambiente criado entre os elementos do Grupo Disciplinar de EF, pode-se afirmar que existiu total receptividade e disponibilidade por parte dos professores perante os professores estagiários, estando sempre prontos a auxiliar no que fosse necessário, estabelecendo-se de imediato uma boa relação e afinidade entre o Grupo Disciplinar de EF. Este tipo de integração total num dado grupo, resulta num maior nível de satisfação e motivação, tal como idealiza Teixeira (1995), que afirma que as escolas que apresentam um sentimento de partilha, cooperação, hábitos de trabalho e espírito de equipa tendem a apresentar uma maior motivação dos diversos atores do processo educativo e maior satisfação no trabalho.

### **2.3.3. Caraterização do Núcleo de Estágio**

O Núcleo de Estágio pertencente à Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos é composto por três estagiários, tendo diferentes turmas de lecionação, pertencendo todas ao 3º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente uma turma de 8º ano e duas turmas de 9º ano. Quando se inicia um estágio deste tipo, em que se devem fomentar aspetos como a cooperação, trabalho em equipa, entreajuda, espera-se que estes aspetos venham a ver desenvolvidos e sejam concretizados, tendo sido confirmados ao longo do ano, no qual existiu constantemente uma aprendizagem em conjunto e a promoção de uma relação claramente positiva.

Num processo de ensino-aprendizagem, devem estar sempre presentes de forma ativa, pessoas cuja experiência e maior conhecimento teórico-prático, mais especificamente nesta situação, os orientadores de estágio. A presença do orientador de estágio da Faculdade e da Escola, tornaram-se fulcrais para todo o desenvolvimento e melhoria das nossas competências enquanto profissionais, permitindo-nos corrigir os nossos erros e evoluir na função docente. Ao longo do ano letivo, existiu total auxílio e disponibilidade de ambos

os orientadores, os quais merecem uma palavra de apreço e de gratidão por participarem ativamente na nossa formação.

#### **2.3.4. Caraterização da turma B do 9º ano de escolaridade**

A turma do 9º B é constituída por 19 alunos, dos quais 13 alunos são do sexo feminino (68%) e 6 alunos são do sexo masculino (32%). No que diz respeito às idades dos alunos da turma, com base nas “fichas de caraterização” preenchidas pelos alunos no dia 21 de Setembro de 2015, corresponde a idades compreendidas entre os 13 anos e os 15 anos, tendo uma média de idades de 13,8. Quanto a alunos que já reprovaram em anos transatos, apenas 4 alunos já ficaram retidos, sendo que dois deles no 6º ano, um no 5º ano e outro no 8º ano.

Torna-se importante referir que nesta turma não existe nenhum aluno que possua Necessidades Educativas Especiais (NEE), permitindo uma maior facilidade de lecionação em contexto real.

Outro aspeto que é de grande importância, prende-se ao âmbito clínico dos alunos, a possível apresentação de quaisquer doenças que podem influenciar a prática desportiva. De referir que existe uma aluna que apresenta um problema ao nível da visão que impede assim sensibilidade visual aquando de manuseamentos óculo-manual e óculo-pedal, sendo que impossibilita que esta aluna possa realizar as aulas de atividade física, também com um intuito de evitar que ocorra alguma lesão advinda desse mesmo problema. Existe também 3 alunos que são portadores de asma, devendo assim haver uma maior atenção quanto ao seu esforço físico nas aulas de EF. Existe ainda um aluno que possui problemas cardíacos, é portador da doença *Tetralogia de Fallot*, sendo que já realizou uma intervenção cirúrgica quando era mais novo. Por fim, duas alunas referem possuir problemas de coluna, sendo essencial ter atenção às sobrecargas aplicadas nos exercícios nestes dois casos especiais.

Todos os alunos da turma são de nacionalidade portuguesa, permitindo assim maior entendimento e facilidade de comunicação entre todos os intervenientes na ação pedagógica.

No que toca ao gosto dos alunos pela EF, com base nos inquéritos preenchidos, pode-se constatar que 13 (68%) alunos dizem gostar de EF e os restantes 6 alunos (32%) dizem não gostar de EF. Nestes 6 alunos que afirmam não gostar de EF, retira-se como informação complementar que correspondem todos ao sexo feminino. Como justificação dos alunos que responderam que não gostam de EF, baseia-se tudo relativamente à falta de vontade em se esforçarem ou mesmo por acharem as aulas chatas e cansativas.

Os níveis motivacionais dos alunos para as aulas de EF indicam-nos respostas muito variadas, analisando estatisticamente através da média, havendo uma subdivisão entre os níveis de motivação (0- sem motivação; 1 a 3- pouca motivação; 4 a 7- motivação suficiente; 8 a 10- Muita motivação).



**Gráfico 1 - Nível motivacional dos alunos da turma B, do 9º Ano para a EF**

De constatar que a escala que diz respeito à “Muita Motivação” dos alunos, apresenta maior parte das respostas, seguindo das escalas inferiores sucessivamente, havendo apenas 5% dos alunos que dizem não ter motivação nenhuma para as aulas de EF.

Resta-nos então fazer uma análise aprofundada acerca das preferências dos alunos da turma quanto às modalidades/atividades desportivas, dividindo também entre os géneros, comparando conseqüentemente os resultados obtidos. De referir que esta questão, estava orientada para cada aluno indicar as três modalidades que mais gostavam e indicar as que menos gostam.

Quanto às modalidades/atividades desportivas que os alunos do género feminino mais gostam, pode-se constatar que as respostas para as modalidades preferidas incidiram maioritariamente para a Dança e para a Ginástica. A modalidade que os alunos do género feminino menos gostam é o Futebol.

Relativamente às modalidades/atividades desportivas que os alunos do género masculino mais gostam, as respostas dos alunos incidiram maioritariamente na modalidade de Futebol, sendo que logo a seguir encontra-se Basquetebol e Ténis. As modalidades que os alunos do género masculino menos gostam são a Dança e a Ginástica.

Em relação à prática de desporto federado/escolar ou quaisquer outras práticas de atividade física regular, praticam na totalidade de ambos os géneros 10 alunos, sendo que do sexo masculino praticam 5 alunos e do sexo feminino também 5 alunos. De referir que, apesar de o número de praticantes regulares de atividade física ser idêntico, o número de rapazes na turma é mais baixo, pois apenas existe 1 aluno que não pratica atividade física regular, havendo 8 raparigas que não praticam atividade física regular, havendo aqui uma grande diferença de resultados. Desta forma, fazendo uma análise percentual em relação ao género, no sexo masculino 83% dos rapazes praticam atividade física regular, sendo que no sexo feminino apenas 38% das raparigas praticam atividade física regular, ou seja, considera-se que os rapazes possuem mais disponibilidade e são mais ativos para praticar atividade física regular.

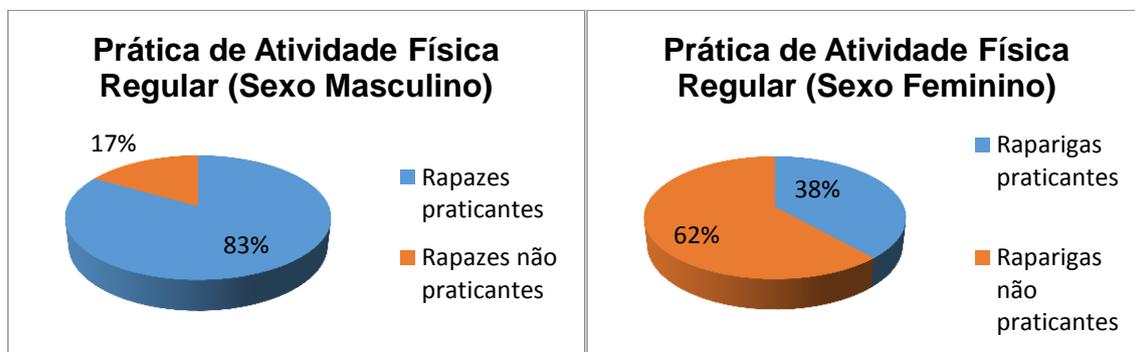


Gráfico 2 - Prática de Atividade Física regular

Quanto às modalidades que ambos os géneros praticam no seu quotidiano, os rapazes praticam modalidades tais como, Ciclismo, Futebol e Rugby, sendo que as raparigas praticam modalidades como Ballet, Karaté, Futsal, Vôlei e Aikido.

No que diz respeito ao nível de aprendizagens dos alunos em cada Unidade Didática (UD), será então apresentada uma tabela, em que constará a aprendizagem inicial dos alunos e qual foi a evolução para a aprendizagem final dos mesmos, destacando os alunos que iniciaram e acabaram as UD num nível introdutório (NI), nível elementar (NE) e nível avançado (NA).

**Tabela 2 - Evolução das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo, nas diversas UD**

Unidade Didática	Nível segundo o PNEF	Aprendizagens iniciais dos alunos			Aprendizagens finais dos alunos		
		NI	NE	NA	NI	NE	NA
Voleibol	Parte do nível avançado	10	7	0	4	8	5
Futebol	Parte do nível avançado	9	3	5	4	7	6
Ginástica Acrobática	Parte do nível elementar	12	5	0	1	16	0
Atletismo	Parte do nível avançado	9	8	0	0	9	8
Ténis	Nível elementar	11	6	0	3	9	5
Dança	Parte do nível elementar	11	6	0	0	13	4
Corfebol	Nível introdutório/elementar	13	4	0	0	12	5
Floorball	Nível introdutório/elementar	8	6	3	0	9	8
<b>Legenda:</b> NI: Nível Introdutório; NE: Nível Elementar; NA: Nível Avançado							

Com base na Tabela 2, podemos verificar que em todas as UD existiram melhorias na aprendizagem dos alunos, evoluindo nos diferentes níveis de desenvolvimento. Tendo em conta o nível de aprendizagem dos alunos, segundo o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), apenas surgiram

alguns alunos que não atingiram o patamar desejado, em que nas UD de Voleibol, Futebol e Atletismo, metade da turma ficou aquém do nível avançado. Apesar disso, tendo em conta os níveis de aprendizagens iniciais dos alunos, estes em todas as UD apresentaram melhorias no seu desempenho. Assim, podemos constatar que na sua globalidade, os alunos atingiram o nível proposto pelo PNEF, existindo uma boa evolução por parte dos mesmos.

### **3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

#### **3.1. Processo de ensino-aprendizagem**

O processo de ensino-aprendizagem requer a participação constante de intervenientes fundamentais, como os professores e os alunos, tendo estes diferentes funções e responsabilidades. Deve existir entre eles um processo de interação ativa e positiva, tendo o professor o papel de planejar os conteúdos e adequar as estratégias de ensino, sendo que o aluno deve aproveitar os conhecimentos advindos do professor e ter um papel dinâmico, através de empenho, interesse, dando utilidade àquilo que lhe é transmitido. Todo este processo implica que um professor detenha competências ao nível do planeamento, da realização e da avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Durante este capítulo serão apresentadas de forma reflexiva, as diversas atividades executadas, ao longo do presente ano letivo, para cada uma destas fases do processo de ensino-aprendizagem.

##### **3.1.1. Planeamento**

Quando falamos em planeamento, surge de imediato a ideia de organização e estruturação de um conjunto de estratégias para alcançar um determinado fim. Num processo de ensino-aprendizagem devem ser definidas estratégias de ensino direcionadas para o contexto real, existindo a necessidade de acompanhar essas mesmas estratégias, com o intuito de verificar se estão a ser cumpridas, podendo sofrer alterações à medida que os resultados forem aparecendo de forma positiva ou negativa.

De acordo com Bento (2003, p.22), a planificação do ensino pelo professor contempla: a formulação dos objetivos de ensino, a escolha da matéria de ensino/aprendizagem, o estabelecimento das formas de organização do ensino, e a determinação de métodos e do conteúdo do controlo e avaliação. Um professor deve executar a sua planificação dentro destes princípios, tendo sempre em conta os documentos definidos pelo Grupo Disciplinar de EF, o PNEF, nunca descurando as condições locais da escola e as limitações impostas pela mesma, tendo especial atenção aos anos de

escolaridade, adaptando sempre objetivos educacionais adequados. Seguindo esta linha de pensamento, o Professor deve planejar consoante uma ordem lógica e sequencial, através do planeamento a longo prazo (plano anual), do planeamento a médio prazo (UD) e do planeamento a curto prazo (planos de aula).

#### **3.1.1.1. Plano Anual**

O plano anual entende-se como “*o primeiro passo de planeamento e preparação do ensino, e traduz, sobretudo, a compreensão dos objetivos pretendidos bem como as reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo*” (Bento, 2003, p.57). Entende-se então que o plano anual deve ser o primeiro momento do planeamento e preparação do processo de ensino-aprendizagem, estruturado de uma forma clara e rigorosa, com base nas informações advindas do PNEF, sendo este um guia para a ação do professor que inclui as componentes genéricas (finalidades, objetivos de ciclo/área de EF e orientações metodológicas) e os elementos mais pormenorizados de ensino (objetivos de ano/matérias). Nele, o professor encontra os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de EF da escola e com os restantes professores das outras disciplinas. Tendo em conta que a lecionação das aulas se direcionava para uma turma correspondente ao 3º Ciclo, o PNEF atribui uma certa diferenciação na área da EF, estando implícita a preocupação para uma turma de 9º ano, para uma revisão das matérias, aperfeiçoamento/recuperação de alunos, com referência às competências a atingir no fim do ciclo.

Em seguida, devemos também ter em atenção os documentos normativos da Escola, os objetivos específicos e gerais a atingir e o contexto real da turma e da escola. Com vista a possuir uma planificação coerente e sequencial, procedeu-se ao conhecimento dos alunos através das fichas de caracterização da turma, conhecendo de imediato algumas fragilidades dos alunos, conhecimento do calendário escolar, roulement de espaços, os materiais disponíveis para a EF e o número de aulas a lecionar por cada

período. O *roulement* de espaços implicava, por parte dos professores de EF, que se trocasse de espaço de duas em duas semanas, ou seja, duas semanas no exterior, duas semanas no pavilhão polidesportivo. Assim, na elaboração da planificação anual, existiu muito cuidado com a distribuição das matérias, uma vez que apenas se desfrutava de dois espaços específicos de ensino da disciplina na escola, ou seja, em cada espaço só podiam coabitar duas turmas em simultâneo por espaço, num total de quatro por bloco de aula.

De acordo com o Grupo de EF da Escola, prevê-se para o 9º ano, que sejam lecionadas durante o ano letivo: Voleibol, Futebol ou Basquetebol, Atletismo (barreiras, triplo salto, peso e dardo), Ténis, Ginástica Acrobática ou Rítmica, Dança e duas matérias alternativas à escolha do Professor. Dentro das modalidades definidas pelo Grupo de EF, existiu a opção pelas seguintes: Voleibol, Futebol, Atletismo, Ténis, Ginástica Acrobática, Dança e nas matérias alternativas, o Corfebol e o Floorball. Na Dança foram abordadas as danças latino-americanas, mais precisamente o *cha-cha-cha*. A escolha do Corfebol e do Floorball prendeu-se ao facto de serem modalidades desconhecidas dos alunos, como também para o professor de certa forma, possibilitando assim o conhecimento na íntegra por parte dos alunos e professor. Em acréscimo, o grupo de EF desta escola tem também definido quais os testes de aptidão física a aplicar aos alunos, através da utilização do protocolo de trabalho – bateria *Fitnessgram*. A realização obrigatória dos testes de condição física foi realizada em dois momentos do ano: no início do 1º período e 6 meses depois (início do 3º período. O desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas nesta escola avalia-se através dos seguintes testes: corrida vaivém, abdominais, extensão do tronco e flexões.

Após toda a organização das tarefas acima descritas, pode-se então partir para a estruturação dos objetivos e conteúdos para cada UD, havendo a distribuição das horas, matérias e conteúdos, ou seja, a extensão e sequência de conteúdos.

Nesta planificação importa referir que se adotou um ensino distribuído, com vista a evitar o descontentamento e, conseqüentemente, perda de

interesse pela disciplina, ou seja, existiu um ensino mais diversificado consoante o calendário escolar, sendo que não se colocou sempre as mesmas matérias seguidas, fazendo alternância entre elas.

A distribuição das matérias ao longo do ano letivo, tendo sempre em conta as limitações de espaço pela troca de duas em duas semanas entre o espaço exterior e o pavilhão polivalente, algumas das modalidades apenas serem permitidas lecionar no pavilhão devido a questões de preservação do material, tornou-se uma tarefa muito complexa, havendo a necessidade de tudo estar bem delineado, como forma de orientar o professor ao longo do ano. Esta complexidade de organização proporcionou-nos uma melhoria notória na nossa capacidade de gestão, dados os condicionalismos impostos pelas diversas razões.

O plano anual acabou por sofrer algumas alterações e reajustes necessários, pois existiram acontecimentos imprevistos que levaram à impossibilidade de lecionar certas aulas, tais como, as más condições climáticas, acompanhamento de atividades do desporto escolar e atividades da escola no horário da aula. Desta forma, podemos classificar este documento como aberto/humanista, por assumir um cariz de reajustamento constante dadas as circunstâncias inesperadas. Para além disso, o professor deve ter sempre em consideração as aprendizagens e evoluções dos alunos, de forma a ajustar o seu ensino ao contexto real de turma.

Tendo sido esta uma tarefa realizada no início do EP, criada de raiz, solicitando uma enorme capacidade de organização e estruturação, com trabalho de pesquisa e investigação incluído, tornou-se uma tarefa muito complicada. Esta permitiu preparar-nos para o nosso futuro na medida em que no final do EP, podemos analisar o que foi delineado inicialmente, os reajustamentos que se realizaram ao longo do ano letivo e, posteriormente, uma análise reflexiva das alterações que poderiam e deveriam ter sido feitas.

### 3.1.1.2. Unidades Didáticas

“As unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.” (Bento, 2003, p.75).

Toda a estruturação envolvente de uma UD obedece aos elementos-chave que devem ser tidos em conta na criação de um documento que se classifique essencialmente como concebível e exequível. Desta forma, pode ser considerado como um guia da ação do professor que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua aplicação prática. Para além disso, torna-se fundamental que as UD sejam um elo de ligação entre os princípios determinados no PNEF do 3º Ciclo e os demais variados documentos produzidos pela Escola, a nível interno, tendo sempre em conta o PNEF, adaptando consoante o contexto real da turma, as suas necessidades e o que pretendemos desenvolver e alcançar. Quando realizamos a estruturação do nosso planeamento anual, selecionamos as diversas UD que pretendemos lecionar ao longo dos três períodos letivos, tentando ao máximo atuar em conformidade com os restantes professores da Área Disciplinar de EF, consoante os recursos materiais e espaciais disponíveis, tendo sido definida a seguinte distribuição para os três períodos letivos, tal como se encontra na tabela abaixo apresentada (Tabela 3).

**Tabela 3 - Distribuição das UD pelos 3 períodos letivos**

<b>1º Período</b>		
<b>JDC</b>	<b>Atletismo</b>	<b>Ginástica</b>
Futebol	Barreiras	Acrobática
Voleibol	Lançamentos	
<b>2º Período</b>		
<b>Atletismo</b>	<b>JDC</b>	<b>Dança</b>
Barreiras	Corfebol	
Saltos	Floorball	
<b>3º Período</b>		
<b>JDC</b>	<b>Dança</b>	<b>Raquetas</b>
Corfebol		Ténis

Sendo este um documento facilitador de orientação por parte do Professor, estabeleceu-se uma estrutura base para cada UD, tendo na sua constituição: uma breve caracterização da modalidade em questão, uma caracterização acerca dos recursos da Escola (Temporais, Espaciais e Materiais), a definição do Modelo de Estrutura dos Conhecimentos, a Avaliação Diagnóstica (AD) realizada e analisada com base nas grelhas de registo e observação direta nas aulas, a definição dos objetivos gerais e específicos de cada UD, a definição da Extensão e Sequência de Conteúdos, assim como a elaboração de um quadro resumo que facilite a consulta dos diversos conteúdos a lecionar para cada data, as estratégias pedagógicas a utilizar como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, as progressões pedagógicas para cada modalidade, a avaliação final da UD e, por fim, a reflexão final acerca do sucedido ao longo da UD, apresentada de uma forma crítica e apreciativa. Pretende-se então que estes documentos sejam instrumentos de trabalho flexível, de forma a poder ser reajustado e adequado consoante as necessidades específicas da turma. Para planearmos as variadas UD, devemos colocar algumas questões a nós próprios, como forma de possuímos uma estrutura e organização mais consistente, incluindo assim os demais elementos do currículo (Tabela 4).

**Tabela 4 - Elementos do currículo**

<b>Elementos do Currículo</b>	
Finalidades/Objetivos (intenções)	Para quê?
Conteúdos (substância)	O quê?
Estratégias (processo)	Como? Onde?
Avaliação (processo)	Quando?
Tempo, espaço, recursos (gestão)	Com quê?

Quando iniciamos o planeamento de uma UD, torna-se impreterível conhecermos as capacidades iniciais de cada aluno e, conseqüentemente, categorizá-los num determinado nível ou patamar de desempenho, sendo assim possível saber qual o nível da turma em que se encontra. Com base nas grelhas de registo elaboradas para cada modalidade, procedeu-se à AD, que se realizou sempre na primeira aula de cada UD, como forma de analisar as capacidades dos alunos e, se necessário, adequar os objetivos inicialmente delineados. Para cada UD existiu a necessidade de reajustar os objetivos, visto

que na maioria das vezes existiam grupos de nível distintos. Para Bento (1998) é fundamental planejar da melhor forma a extensão e sequência de conteúdos para que a totalidade dos conteúdos seja abordada pelas diferentes aulas e os diversos níveis em que os alunos se encontram num determinado conteúdo, desta forma os professores não devem limitar o planejamento da unidade didática a uma distribuição das componentes da matéria pelas aulas ao longo do ano letivo.

No início do ano letivo, num trabalho conjunto do núcleo de estágio, foram analisados os diversos objetivos específicos para cada UD do PNEF, sendo de destacar que na sua generalidade, muitos dos objetivos não se adequam ao ano de escolaridade correspondente. Esta análise prévia viria a ser confirmada durante o decorrer do EP, após a verificação dos níveis de desempenho da turma constatou-se que uma considerável parte dos objetivos acabariam por ser demasiado ambiciosos.

Ao longo de cada UD, os professores devem controlar ao máximo as aprendizagens de toda a turma no geral, acompanhando sempre o processo evolutivo dos alunos. Para controlar se os pressupostos das UD estão a ser cumpridos, devemos controlar as aprendizagens dos alunos através da Avaliação Formativa (AF), com base nos comportamentos/atitudes dos alunos, como também nas suas competências, salientando sempre as diversas fragilidades e dificuldades dos alunos, para posteriormente existirem momentos de reflexão e tentar solucionar esses problemas. Ao longo do ano letivo optou-se por criar uma avaliação contínua dos alunos, fazendo sempre uma reflexão crítica após as aulas, destacando os alunos com mais competências e evolução, como também os alunos com mais dificuldades na turma, deste modo, manteve-se um bom controlo sobre a turma no processo de ensino-aprendizagem.

Numa fase terminal de cada UD, importa avaliarmos os nossos alunos, de forma a analisar a evolução dos alunos e quais são os seus níveis de competências finais. Foram utilizadas grelhas de avaliação com os diversos conteúdos a avaliar, através de uma escala de 1 a 5, na qual as notas 1 e 2

dizem respeito ao NI, a nota 3 ao NE e as notas 4 e 5 ao NA. Antes de aplicarmos qualquer grelha de Avaliação Sumativa (AS), deveria existir uma vistoria por parte do Professor Orientador, para verificar se os conteúdos seriam adequados.

Relativamente às estratégias pedagógicas a aplicar para cada UD, surgiram algumas dificuldades para definir estratégias específicas para cada modalidade, pois é necessário que exista uma pesquisa e investigação sobre as diversas modalidades, com vista a dominar totalmente as mesmas, como também a adequar essas estratégias ao contexto real da turma. Segundo M. Piéron (1996), *“as estratégias de ensino traduzem-se nos procedimentos e atividades que os discentes utilizam para alcançar os objetivos do programa e de formação”*. Seguindo esta ideologia, podemos constatar que a aprendizagem dos alunos ao longo do ano, depende das escolhas feitas pelo professor, quanto à aplicação dos diferentes conteúdos, das estratégias escolhidas para promover a evolução de competências específicas, satisfazendo as suas necessidades.

Após a conclusão de uma UD, interessa-nos refletir profundamente sobre todo o planeamento, aplicação prática, fazendo uma avaliação e balanço global. Este balanço final tornou-se importante para percebermos se executámos uma boa intervenção pedagógica nas diversas dimensões.

Foram sentidas algumas dificuldades ao nível da extensão e sequência de conteúdos. Existia a necessidade de possuir uma boa organização, fomentando o ensino dos conteúdos do mais simples para o mais complexo, sempre de acordo com as necessidades dos alunos. Na maioria das modalidades, existiu a necessidade de aplicar um ensino pedagógico diferenciado, através da criação de grupos de nível distintos, demonstrando ser fundamental para alcançar os objetivos previamente definidos. A criação de progressões pedagógicas para algumas modalidades tornou-se um obstáculo evidente durante este EP. Num caso prático, pode-se salientar a criação de progressões pedagógicas para a Ginástica Acrobática, em que se torna essencial possuímos um variado leque de progressões para as figuras e

esquemas, para facilitar a aprendizagem nos “montes” e “desmontes” para determinada figura. De forma global, através da adoção das mais variadas estratégias para cada UD, da implementação da diferenciação pedagógica (devido à heterogeneidade da turma), pode-se afirmar que tudo o que se pretendia alcançar inicialmente quanto aos objetivos teve o sucesso desejado.

### **3.1.1.3. Planos de Aula**

Os planos de aula, ao longo do EP, tornaram-se como fulcrais para aplicarmos as nossas ideias e implementar aquilo que achávamos ser correto, com o intuito de promover as aprendizagens dos alunos constantemente. Sem dúvida alguma que o planeamento e estruturação de um plano de aula, envolve imenso tempo de reflexão, no qual deverá existir a preocupação de consultar a extensão e sequência de conteúdos, os objetivos a atingir e tudo o que se pretende alcançar. Tal como Bento (2003) afirmou, a aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. Assim, após todo o planeamento a nível macro (plano anual), a nível meso (UD), surge o plano de aula, considerado como um planeamento a nível micro, onde as ideologias do professor são colocadas em prática efetiva. De facto, torna-se importante planearmos as aulas de uma forma justificada e com objetivos claros, apesar de existir a necessidade também do professor de EF possuir criatividade e dinâmica, visto que as aulas de EF têm um cariz imprevisível, onde a qualquer momento é necessária uma alteração de exercício/atividade consoante o contexto específico.

Os planos de aula utilizados pelo Núcleo de Estágio seguiram de certa forma a estrutura e sequência definida nos anos transatos para os diversos núcleos de estágio nesta escola. Ainda assim, foi-nos permitido apresentar possíveis melhorias ou alterações na estrutura dos planos de aula. A estrutura utilizada encaixa perfeitamente naquilo que era a ideologia de Quina (2009), que considera que a aula é composta por três momentos articulados de forma coerente: parte inicial, parte intermédia (fundamental) e parte final. A estrutura dos planos de aula seguia uma ordem lógica e coerente, respeitando estas três fases de aula. Na fase inicial, dava-se clara importância a duas partes basilares

na aula, a preleção inicial com os alunos, onde se clarifica os objetivos de aula e se revê a matéria abordada anteriormente e, a ativação geral do organismo dos alunos, preparando-os para a prática subsequente, sendo na sua maioria das vezes direcionado para o tipo de exercício mais frequente a realizar. Nesta parte inicial, foram pensados e utilizados alguns jogos lúdicos, que se considerassem como um *transfer* para a modalidade a exercitar, sendo algo motivador e que despoleta mais dinâmica num aquecimento. No que diz respeito à parte fundamental da aula, estava implícita a obrigatoriedade em trabalhar o que se encontrava planeado com base nas UD, mais especificamente as aprendizagens/conteúdos a abordar, consoante a função didática (Introdução, Exercitação e Consolidação), de forma a atingir os objetivos específicos da aula. Para cada uma das partes, em cada exercício devem ser expostos os objetivos específicos, a descrição/organização metodológica e as componentes críticas/critérios de êxito. Para a aplicação desta parte fundamental, existiu total preocupação em criar exercícios com rápidas transições, evitando perdas de tempo, aumentando o tempo de prática e contato com a matéria, visando a melhoria dos alunos. Na parte final da aula, existia um balanço final com a turma, de modo a aplicar questionamento sobre os conteúdos lecionados, reforçando os seus conhecimentos teórico-práticos, como também a arrumação do material, sendo estipulado desde início do ano que todo o material deveria ser arrumado pelos alunos. Caso existisse alunos que não fizessem a aula prática, ficariam responsáveis por essa arrumação. No final de todas as aulas, com base no que foi aplicado no contexto real da aula, procedia-se a uma reunião entre o professor orientador da escola e os restantes estagiários, com vista a discutir e debater erros apresentados na nossa intervenção pedagógica, apresentando soluções para resolver esses problemas.

Cada plano de aula tinha que contemplar uma fundamentação, na qual se pretendia indicar e justificar as nossas opções em relação a cada exercício e a razão pela qual achávamos que determinado exercício era o melhor para concretizar os objetivos propostos. Esta fundamentação torna-se benéfica para existir uma melhor preparação da aula, pois traz uma maior consistência ao

nível das estratégias a utilizar, as metodologias didáticas definidas e a organização de toda a aula. Num momento posterior à aula, era realizado sempre um relatório reflexivo sobre as aulas, onde deveria constar uma análise retrospectiva das decisões tomadas, tendo em conta a descrição das aprendizagens/conteúdos realizadas, salientando as dificuldades demonstradas pelos alunos, tentando solucionar para a próxima aula. Neste relatório optou-se por colocar constantemente os alunos com melhores competências e os alunos com maiores dificuldades, destacando também a evolução de certos alunos, de forma a possuir documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Na nossa perspetiva, este tipo de trabalho torna-se fundamental, pois enriquece o nosso sentido crítico e exige que haja reflexão constante sobre a nossa intervenção pedagógica. A discussão entre o núcleo de estágio, ao longo do ano letivo, considera-se essencial, pois nas variadas modalidades lecionadas por cada professor estagiário subsistiu sempre uma troca de ideias positiva, fomentando a melhoria da nossa prática na função docente.

Quanto à elaboração dos planos de aula, inicialmente, surgiram algumas dificuldades, mais especificamente relativamente à gestão do tempo de aula para cada exercício, na seleção correta dos exercícios, com vista a ter o maior tempo de exercitação possível. Numa fase introdutória ao EP, nos primeiros meses, foram necessárias diversas correções por parte do professor orientador da escola, relativamente à correta estruturação do mesmo. Ao longo do EP, apercebemo-nos que possuindo um plano de aula bem estruturado e com a sequência correta, possibilita que toda a aula corra com mais fluidez e sem perdas de tempo. Através da experiência ganha ao longo do ano letivo, estas dificuldades foram desaparecendo, sendo superadas positivamente.

### **3.1.2. Realização**

Dada por concluída a análise quanto ao planeamento, segue-se a sua realização, a aplicação prática de toda a planificação prévia, de forma a possibilitar aos alunos o máximo de empenhamento motor, com o intuito de rentabilizar e melhorar as suas competências. Ao longo do EP, surgiram

evidentemente diversas dificuldades, dada a inexperiência dos professores estagiários na função docente, onde se verifica realmente a complexidade que é interagir com uma turma. As reuniões posteriores às aulas entre o núcleo de estágio, foram fundamentais para corrigirmos as nossas lacunas e melhorarmos bastante as nossas competências.

Para Siedentop (1983) destacam-se quatro dimensões, a instrução, a gestão, o clima e a disciplina. Estas dimensões tornam-se fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, complementando-se entre elas e conduzindo a uma boa prática pedagógica.

Em seguida, importa então realizar uma análise crítica sobre a importância destas quatro dimensões ao longo do ano, como também acerca das decisões de ajustamento que foram executadas perante o contexto da turma.

#### **3.1.2.1. Dimensão Instrução**

De acordo com Silverman (1994), a instrução é considerada a chave da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, no sentido de proporcionar a própria aprendizagem. A dimensão instrução abrange quatro formatos diferentes, sendo eles: a preleção, a demonstração, o FB e o questionamento. Assim, um professor eficaz tem a função de aprimorar as competências dos alunos, através do máximo de tempo de prática, transmitindo a informação de forma clara e objetiva.

Siedentop (1998) refere que os professores de EF dedicam entre 10% 50% do tempo de aula à instrução. Desde o início do ano letivo, foram definidas várias estratégias a seguir. O tempo dedicado à instrução deve ser rentabilizado de forma que não se perca muito tempo útil de aula. As informações transmitidas devem ser concisas e pertinentes como forma de os alunos compreenderem rapidamente os objetivos das tarefas.

Relativamente à parte inicial da aula, devem existir momentos de introdução à aula, através de uma preleção inicial, de uma forma clara e

resumida, criando um bom ambiente e despoletando o aumento dos níveis motivacionais da turma. Dada a nossa falta de experiência, numa fase inicial ao EP, existia alguma dificuldade em interagir positivamente com a turma, sendo que existiu uma grande evolução e uma melhoria positiva neste aspeto, onde se conseguiu criar um bom clima desde o início das aulas, transmitindo os objetivos da aula, fomentando a dinâmica e empenho por parte dos alunos. Em algumas aulas, tornou-se difícil manter a turma atenta, pois alguns dos alunos chegavam às aulas algo agitados e muito conversadores. Para esta situação ser corrigida, existiu a necessidade de criar estratégias para impedir que isso se verificasse, tanto na minha intervenção como na implementação de regras para com os alunos. Para além da transmissão de informação relativa aos objetivos e conteúdos para cada aula, existia a preocupação em rever conteúdos de aulas transatas.

Relativamente à postura apresentada durante as aulas, inicialmente, existia uma postura pouco dinâmica, talvez pelo nervosismo e níveis de ansiedade elevados. Em diálogo com o núcleo de estágio de EF, estava implícita a necessidade em contornar essa lacuna, tendo sido corrigido de forma muito positiva, assumindo desde logo uma atitude dinâmica, participando em certas partes das aulas com os alunos, motivando-os cada vez mais. No que diz respeito à postura adotada perante os alunos, sobre os seus comportamentos e atitudes, existiu o cuidado em estar sempre muito ativo, observando toda a turma, assumindo um bom posicionamento. Na globalidade do ano letivo, existiu um total controlo da turma, sendo de destacar positivamente este aspeto, nunca havendo comportamentos desviantes graves a destacar.

Ao longo dos três períodos letivos, toda a instrução dada focalizou-se nas palavras-chave quanto aos conteúdos a lecionar, transmitindo as informações de uma forma sucinta e clara, sobre o que seria o mais importante. Sem dúvida que a repetição e o reforço foram essenciais para promover a melhoria dos alunos, pois os alunos apenas executando muitas vezes é que superam as suas dificuldades.

Ao longo do EP, a utilização da demonstração revelou ser algo fundamental para os alunos representarem aquilo que se pretende, pois consiste na perceção da realização de um determinado gesto com base na melhor técnica. A escolha do local e do posicionamento dos alunos para realizar a demonstração/instrução deve ser feita no melhor ângulo possível, de forma a que todos captem a informação, tanto visualmente como auditivamente. Na maioria das vezes, os modelos eram os professores, devido a um maior conhecimento teórico-prático, sendo que também foram utilizados alunos como agentes de ensino. A utilização de alunos como agentes de ensino, fazendo a demonstração para a turma, permite imediatamente corrigir possíveis erros simultaneamente. Em alguns casos, existiu a necessidade de recorrer a meios auxiliares de demonstração, como ocorreu na UD de Ginástica Acrobática, onde foi mostrada a demonstração em vídeo de várias coreografias, como também de figuras/esquemas em papel, de forma a demonstrar aos alunos aquilo que se pretendia que eles elaborassem. Este meio auxiliar acabou por ser fundamental para o entendimento da UD e dos objetivos propostos. Quando possuímos modalidades que são desconhecidas pelos alunos, tal como foi o caso das UD de Corfebol e Floorball, demonstrando vídeos sobre as modalidades, os alunos entenderam rapidamente como se processava o jogo em si. De realçar que a utilização de meios auxiliares pode-se tornar benéfica no processo de ensino-aprendizagem. Durante a demonstração, deve-se acompanhar com a instrução, sendo esta utilizada antes e/ou durante a realização dos exercícios, de acordo com a execução prática dos alunos. Aquando da deteção de erros comuns na turma, procedia-se a uma paragem da turma na sua totalidade, tentando explicar quais os erros e tentando corrigir rapidamente. Na deteção de erros individuais, procedia-se à correção desses mesmos erros junto do aluno, sem paragem de toda a turma.

Para Piéron (1999), a capacidade de fornecer FB depende da qualidade do conhecimento da matéria ensinada, da capacidade de identificar os erros e imitar uma reação imediata adequada. A concretização de FB ao longo da aula deve ser feita de uma forma curta e direcionada para auxiliar os alunos a

corrigir erros apresentados, com vista a possuir resultados positivos. Sempre que foram utilizados grupos de trabalho, existiu a preocupação de transmitir a informação por grupo, estando os outros em atividade, salvo raras exceções quando todos os grupos estão a executar erros comuns. Os FB ministrados foram essencialmente prescritivos, descritivos, avaliativos, auditivo/visuais, quinestésicos e positivos, como forma de o aluno se sentir controlado e apoiado na sua prática. Ao longo do EP, por observação dos Professores Orientadores de Estágio, foi-nos chamado à atenção que devemos adequar o tipo de FB que transmitimos aos alunos, devendo focalizar sempre nas componentes críticas (CC) essenciais, de forma objetiva e clara. Este tipo de assertividade requer um estudo prévio e um bom conhecimento teórico-prático de cada modalidade.

O questionamento foi utilizado fundamentalmente nas partes iniciais e finais das aulas. Quando utilizado no início das aulas, existia o objetivo de rever os conteúdos anteriores e relembrar a matéria. Nas partes finais das aulas, pretendia-se verificar a aquisição de conteúdos sobre a presente aula. Muitas das vezes, recorreu-se ao questionamento com vista a testar a concentração e atenção dos alunos, sendo este um bom método para manter os alunos focados nas aulas. No final das aulas, era sempre realizada uma preleção final, sobre a qual recaia a intenção de informar o que seria lecionado na aula seguinte e reforçar este tipo de questionamento acima referenciado.

Os exercícios escolhidos passaram por analíticos e gerais, dependendo dos conteúdos a lecionar e das dificuldades sentidas pelos alunos. Sempre que foram introduzidos conteúdos novos, ou os alunos apresentaram muitas dificuldades, optou-se por exercícios mais analíticos; se por outro lado, os alunos executassem com mais facilidade as diferentes técnicas, recorria-se a exercícios gerais, de situação de jogo, como forma de os alunos conseguirem colocar em prática tudo o que aprenderam até ao momento. De certa forma, seguiu-se a ideologia de que os alunos aprendem, jogando, existindo maior implementação de exercícios aproximados ao contexto real de cada modalidade.

### 3.1.2.2. Dimensão Gestão

De acordo com Siedentop (1983), uma gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados níveis de envolvimento dos alunos nas tarefas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula. Desde o início do ano letivo, tornou-se essencial delinear estratégias de ensino ao nível da gestão, a saber: começar as aulas nas horas pré-estabelecidas; apresentação rápida, concisa e clara das tarefas; redução dos tempos de espera, de transição e organização; combinar sinais com os alunos para prevenir esses tempos de espera; esclarecimento de rotinas e regras de segurança; recurso a elevados índices de FB e intervenções positivas. Para possuir uma gestão eficaz da aula, deveremos privilegiar o tempo útil de prática, com vista a maximizar as aprendizagens dos alunos. Algo muito importante e que está diretamente interligado com a dimensão de gestão, diz respeito à prevenção de comportamentos de indisciplina, onde devemos conseguir controlar e conduzir os alunos sempre para apresentarem uma boa ética, sem comportamentos de desvio.

A implementação de diversas estratégias para possuir uma boa gestão da aula, foi ao encontro das três partes da aula, a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Relativamente à parte inicial, todos os alunos, desde o início do ano letivo, foram avisados que não deveriam possuir objetos que colocassem em causa a sua integridade física ou dos colegas (relógios, pulseiras, etc.), as raparigas deveriam usar os cabelos atados, sendo dada no máximo uma tolerância de cinco minutos para estarem todos equipados e prontos para a aula. Existiu a preocupação em todas as aulas de ser pontual e proceder à montagem antecipada do material, evitando perdas de tempo. Em todas as aulas optou-se por aplicar exercícios de aquecimento que estimulassem fundamentalmente os principais grupos musculares necessários para a parte fundamental da aula. Todos estes procedimentos iniciais acabam por ser essenciais para não atrasar a aula, nunca esquecendo que as preleções iniciais e transmissão de informação, no início da aula, procederam-

se de uma forma objetiva e clara. Nas modalidades de Ginástica e Atletismo, procedeu-se a uma chamada de atenção perante os alunos, devido às questões de segurança. No Atletismo, mais propriamente na modalidade de lançamentos abordados, destacou-se que nenhum aluno procedia ao lançamento e à busca do engenho sem indicação do Professor. Relativamente à Ginástica, foram dadas informações importantes ao nível da postura, pegas e progressões pedagógicas a adotar para evitar problemas físicos. Quanto à parte fundamental da aula, adotou-se um posicionamento ativo, circulando ao longo de todo o espaço, supervisionando e controlando sempre as aprendizagens dos alunos. Evitou-se perdas de tempo, reduzindo os tempos de transição entre exercícios e promoveu-se o tempo útil de aula. Na parte final da aula, procurámos realizar um balanço final, controlando as aprendizagens dos alunos relativamente à presente aula, questionando-os e reforçando a informação mais importante.

De salientar que uma das maiores dificuldades para qualquer professor, deve-se à imprevisibilidade de situações que possam surgir numa turma, sendo algo que testou as nossas capacidades enquanto professores estagiários, pois exige que tenhamos a capacidade de solucionar problemas de uma forma rápida e eficaz. Outra fragilidade que surgiu a este nível, vai ao encontro da escolha de exercícios consoante o tempo de aula que possuímos, como por exemplo nas aulas de 45 minutos, em que existe menos tempo para lecionar, exigindo que sejamos objetivos e escolhamos os melhores exercícios, focando-nos em conteúdos mais específicos. Na nossa perspetiva quanto a esta dimensão, fomos melhorando gradualmente, ganhando experiência quanto à potencialização de maior tempo de prática para os alunos.

### **3.1.2.3. Dimensão Clima/Disciplina**

Quando falamos em clima de aula, podemos associar de imediato à disciplina da mesma, pois ambas fomentam o bom relacionamento e interação entre os alunos, a criação de um bom ambiente e promover comportamentos adequados. Para Sarmiento, *et al.* (1998), o controlo da aula “passa óbvia e necessariamente, por uma eficaz ordenação das relações interpessoais, ou

seja, por um conjunto de condições que intensifiquem a manutenção de comportamentos apropriados”. Desta forma, compete ao Professor de EF, promover comportamentos apropriados com a prática, solicitando valores de responsabilidade, atitudes positivas, evitando comportamentos desviantes. A capacidade do Professor quanto à promoção de um bom clima na turma, exige que exista uma boa capacidade de interação, atenção e auxílio nas suas dificuldades, capacidade de solucionar problemas, de encorajamento, estando sempre disponíveis.

No caso específico da turma do 9º B onde foi realizado o EP, no início do período letivo, surgiram alguns níveis de motivação reduzidos, em alguns casos específicos, talvez por apresentarem menor competências comparativamente aos restantes. Desta forma, existiu a necessidade de assumir um papel ativo e dinâmico, tentando combater essas situações através de exercícios que fossem ao encontro das dificuldades e fragilidades desses alunos, corrigindo-os gradualmente. Pode-se afirmar que estes níveis de desmotivação, foram corrigidos, sendo que até ao final do EP, através das estratégias implementadas na turma, correu de forma positiva e eficaz. Tal como nos foi transmitido pelo professor orientador de escola, devemos sempre estabelecer uma relação de aproximação e intimidade com os alunos, de responsabilidade, colocando regras de comportamento e promovendo valores éticos. Numa fase inicial, importa que os alunos sintam que na área da EF se devem empenhar e focalizar em aprender, existindo momentos para descontrair e “brincar” até um certo ponto. Este aspeto tornou-se fundamental para a nossa intervenção pedagógica, pois os alunos mantiveram-se respeitosos e raramente existiram comportamentos inapropriados, considerados graves ou muito graves.

Relativamente aos comportamentos inapropriados na turma, destacam-se apenas os comportamentos fora da tarefa. Nestas situações, optou-se por ignorar de forma a que os alunos voltassem novamente ao exercício, sem ser necessário chamar à atenção. Na existência de comportamentos desviantes, existia a necessidade de agir imediatamente, repreendendo verbalmente ou

punindo com castigos justos. O poder de comunicação, adaptando um tom de voz em certas situações, acabou por se tornar também essencial.

Nesta dimensão de clima/disciplina, pode-se referir que existiu um bom controlo da turma, não existindo grandes dificuldades. Tal deveu-se à adoção de uma postura adequada e claramente correta ao longo do EP. A grande dificuldade de gestão da disciplina passou pelas conversas entre os alunos, levando à distração, tendo sido solucionado através de chamadas à atenção e mecanismos como promover o silêncio do professor até todos estarem calados e de volta à tarefa. Desta forma, foi possível contornar estes comportamentos.

#### **3.1.2.4. Decisões de ajustamento**

A área da EF incorre na existência frequente de situações de imprevisibilidade no processo de ensino-aprendizagem, existindo a necessidade de ajustar a nossa intervenção pedagógica. Este tipo de ajustamento pode incidir em situações de longo, médio ou curto prazo, exigindo que o Professor tenha a capacidade de realizar uma eficaz análise reflexiva e solucionar os problemas de acordo com o contexto real de ensino.

Existem muitas situações que são impossíveis de ser previstas, complexificando a função docente. Maioritariamente, as decisões de ajustamento ocorreram devido às condições climatéricas aquando da lecionação no espaço exterior, sendo necessário ajustar a aula para um espaço livre (verificar espaço interior ou lecionar uma aula teórica); o número de alunos que não realiza aula, havendo necessidade de ajustar os grupos já organizados e, por vezes, a organização dos exercícios; a motivação dos alunos ser reduzida, alterando para exercícios mais competitivos e que lhes possibilitem aumentar esses mesmo níveis de motivação; o grau de dificuldade dos alunos ser elevado, exigia ajustamento dos exercícios para mais simples.

Relativamente ao planeamento das matérias, acabou por sofrer algum ajustamento quanto às UD a lecionar, sendo que sofreram alterações quanto ao número de aulas a lecionar ou mesmo impossibilidade de lecionar. Estas situações específicas devem-se às más condições climatéricas que

impossibilitaram a lecionação de algumas aulas, o acompanhamento de algumas Atividades do Desporto Escolar e a aplicação do Tema-Problema em algumas aulas na turma do 9ºB, durante o mês de Abril, no 3º Período.

Relativamente aos recursos materiais nas diferentes UD, nunca existiu qualquer problema, pois a escola encontrava-se apetrechada neste aspeto.

A realização de reuniões com o núcleo de estágio de EF no final das aulas, a realização da nossa reflexão num momento posterior à aula, permitia-nos analisar se a nossa tomada de decisões foi assertiva e adequada para cada situação específica, verificando assim se ajustámos positiva ou negativamente. A presença dos orientadores de estágio, através da sua experiência e sabedoria, tornou-se fulcral para o nosso desenvolvimento quanto à melhoria do espírito de reflexão crítica, na nossa intervenção pedagógica, solicitando que descrevêssemos as nossas fragilidades e, conseqüentemente, apresentássemos soluções para corrigir esses problemas.

### **3.1.3. Avaliação**

Segundo o Despacho Normativo nº 24-A/2012 a avaliação “constitui um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico. Esta verificação deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, suprir as dificuldades de aprendizagem. A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados”.

Assim, a avaliação consiste num claro processo de continuidade, no qual se devem fomentar aspetos que contribuam para um bom ambiente para se atingir os objetivos com sucesso. Para isso, devemos considerar a avaliação como um impulsionador de melhoria nas competências dos alunos, regendo-nos através de respostas às seguintes questões: O que avaliar? (professor, aluno, currículo ou programa, sistema educativo); Como? (referenciais, formas

de recolha, momentos); Para quê? (diagnóstica, sumativa, formativa, formadora); Porquê? (certificação, balanço, diagnóstico, ajustamento); Quando? (inicial, processual, final); e Quem? (intervenientes).

No que toca à disciplina de EF, a avaliação baseia-se naquilo que está definido quanto aos objetivos correspondentes ao ciclo e ano, delineando quais os aspetos em que se deve focalizar a observação dos alunos nas situações apropriadas. Os objetivos enunciam, as qualidades que permitem ao professor interpretar os resultados da observação e elaborar uma apreciação representativa das características evidenciadas pelos alunos. Desta forma, os objetivos de ciclo constituem as principais referências no processo de avaliação dos alunos. Os resultados dessas avaliações devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e, também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF (PNEF, 2001, p. 34-35).

A EF desenvolve-se em três domínios de avaliação: domínio psicomotor (competências técnicas e táticas e as capacidades físicas); domínio sócio-afetivo (atitudes, valores) e domínio cognitivo (conhecimentos) (Bento, 2003).

Os instrumentos de avaliação devem ser construídos pelos professores ou grupo de professores em função dos contextos: de uma forma rigorosa; adaptada às condições de ensino e aos recursos; respeitando as condições de validade e de fiabilidade (Nobre, 2014). Foram criadas grelhas para as três fases distintas da avaliação, sempre consultadas e analisadas pelo professor orientador da escola, de forma a detetar possíveis erros.

A Avaliação baseou-se na comparação do aluno com diversos critérios pré-definidos, de acordo com as suas competências e qualidades demonstradas, valorizando-se a progressão/evolução das aprendizagens dos alunos, face aos objetivos propostos. Esta Avaliação Criterial acabou por ser algo difícil de realizar, pois é algo subjetivo, onde cada professor forma as suas opiniões e ideias. Como forma de solucionar essa dificuldade, as avaliações eram confrontadas entre os professores estagiários e o professor orientador da escola.

### 3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

A AD centra-se na recolha de informações “sobre as aptidões, os interesses e as capacidades e competências consideradas como pré-requisito para as futuras aquisições” (Hadgi, 1994, p. 62). Ao realizarmos a AD, pretendemos identificar os conteúdos/matérias onde os alunos sentem mais ou menos dificuldades e, conseqüentemente, definir estratégias para a superação dessas dificuldades. Desta forma, foi-nos possível criar grupos de nível de desempenho, procedendo ao planeamento das UD.

Com base em instrumentos/grelhas de registo criadas pelo núcleo de estágio de EF, este tipo de avaliação realizou-se no início das UD, permitindo-nos realizar uma análise das competências gerais dos alunos da turma, conhecendo as principais necessidades a corrigir. As grelhas de registo, eram compostas por cerca de 5 ou 6 ações técnico-táticas, optando-se apenas por analisar 5 ou 6 aspetos, pois consideramos o suficiente para ficarmos com uma noção acerca das habilidades dos alunos. A escala de avaliação baseou-se em três níveis, visto que, uma AD deve ser mais geral de forma a colocar o aluno num determinado patamar. Os níveis são os seguintes: executa (O aluno realiza a ação técnica ou tática de uma forma inequívoca, compreendendo o gesto técnico na sua plenitude), executa parcialmente (O aluno realiza a ação técnica ou tática esporadicamente, não apresentando um automatismo da ação técnica ou tática) e não executa (O aluno não executa claramente a ação técnica ou tática adequada na situação correta), respetivamente, NA, NE e NI. Tudo isto, permitiu identificar os pontos fortes e fracos, as principais dificuldades e potencialidades de forma a orientar todo o processo de ensino-aprendizagem para as reais necessidades dos alunos. A AD considera-se uma avaliação mais associada apenas ao início de uma UD, não correspondendo isto totalmente à verdade, pois esta pode-se realizar a qualquer momento, exemplo disso é na introdução de novos conteúdos programáticos de uma UD, como também para identificar causas de dificuldades reveladas). Em cada UD focámo-nos na análise das ações técnico-táticas apresentadas pelos alunos.

Esta avaliação acarretou diversos benefícios, pois sabendo de antemão os níveis de desempenho dos alunos, tornou-se possível elaborar formas de remediação dos conteúdos e criar grupos de nível com base nas necessidades dos alunos. Para além da avaliação de conhecimentos e competências dos alunos, um professor deve analisar os pré-requisitos de ordem afetiva (falta de gosto pela disciplina ou convicções de incapacidades). Neste sentido, inicialmente, servindo como exemplo prático, surgiram alguns alunos com níveis elevados de desmotivação, sendo um exemplo claro na modalidade de Futebol, mais propriamente no género feminino, de forma considerável. Tendo em conta esta análise, tentou-se solucionar através da utilização de exercícios que combatessem essa desmotivação e as fragilidades desses alunos. Para isso, foram aplicados exercícios mais analíticos, onde tinha como objetivo aumentar o contato com a bola, desenvolvendo a coordenação óculo-pedal, como as suas destrezas motoras. Esta solução acabou por ser a melhor, elevando os níveis motivacionais e existindo melhorias ligeiras nas capacidades desses alunos com mais dificuldades.

Nas primeiras AD, surgiram algumas dificuldades quanto à identificação dos alunos, conduzindo a alguma perda de tempo, consultando as fotografias dos alunos e, simultaneamente, realizar o registo. Com o decorrer do tempo, estas AD acabaram por se tornar mais fáceis.

### **3.1.3.2. Avaliação Formativa**

De acordo com Allal (1989), a finalidade da AF é a de fornecimento de informações que possibilitem a adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem dos alunos. Com base nesta frase, podemos salientar que esta avaliação permite regular toda a intervenção pedagógica do docente durante o período letivo, focalizado nas competências apresentadas pelos alunos.

A AF possui um cariz contínuo e sistemático, no qual se pretende recolher informações sobre o processo decorrente de ensino-aprendizagem, determinando o patamar de desenvolvimento dos alunos, tal como definir o

caminho correto para atingir os objetivos previamente definidos, tendo sempre em conta as necessidades da turma. Neste aspeto, deve-se sempre ter em conta três domínios, o cognitivo, o psicomotor e o sócio-afetivo. Neste processo cíclico, importa formar alunos não só a nível psicomotor e cognitivo, mas também ao nível das atitudes (sócio-afetivo), algo fundamental na área de EF, devido a ser uma aula em que os alunos se encontram num nível emocional muito ativo e deve haver um grande controlo por parte do professor, para conseguir manter um bom clima e ambiente na sua aula.

Segundo Hadgi (1994), a AF tem funções anexas de: segurança – consolidar a confiança do aprendente em si próprio; assistência – marcar as etapas, de pontos de apoio; FB – dá informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas; diálogo – alimenta um verdadeiro diálogo entre professor/aprendente.

A AF realizou-se ao longo de todas as aulas das diversas UD, excetuando as aulas com cariz diagnóstico e sumativo, ou seja, trata-se de um acompanhamento contínuo dos alunos, com um registo do desempenho e das principais dificuldades sentidas pelos alunos.

Os conteúdos a avaliar foram definidos pelo professor da turma, enquadrando sempre com o PNEF e objetivos traçados previamente. A AF foi sempre feita de acordo com a evolução gradual dos alunos.

No final de cada aula lecionada possuíamos uma grelha de AF onde colocávamos a nota numa escala de 0 a 5. Para simplificar e possuir uma grelha mais diminuta e de fácil preenchimento, estava colocado o nº do aluno, sendo apenas necessário colocar a nota respetiva em cada um. O núcleo de estágio de EF criou uma grelha de avaliação pontual de forma a registar os comportamentos e o desempenho dos alunos nas categorias de domínio de conteúdos e nas atitudes e comportamentos. As reflexões de cada aula acabaram por ser um documento a ter em conta para a avaliação formativa. O conjunto de informações retiradas destes dois instrumentos permitiram ao

professor tomar medidas que ajudaram em todo o processo de ensino-aprendizagem.

### **3.1.3.3. Avaliação Sumativa**

Segundo Ribeiro (1999), “a avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.” Com base na frase descrita, a AS tem como intuito determinar o domínio das aprendizagens e conteúdos de cada UD, respeitando o domínio cognitivo, domínio psicomotor e o domínio sócio-afetivo. A AS foi realizada no final de cada UD, seguindo uma apreciação criterial, ou seja, regendo-se pelos critérios de avaliação definidos, comparando as aprendizagens iniciais e finais dos alunos, verificando o cumprimento ou não dos objetivos inicialmente traçados. Depois da soma final de todos os momentos de avaliação, conseguimos alcançar uma classificação e recorrer a uma apreciação global do trabalho do aluno.

A AS, define-se assim como um “balanço final” que só tem sentido efetuar quando a extensão de caminho percorrido já é grande e há material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo. Segundo Ribeiro (1999), “este tipo de avaliação complementa as restantes, desempenha uma função distinta das cometidas a outros tipos de avaliação, resolve problemas de ensino, (...) e serve finalidades não acessíveis através da avaliação diagnóstica e formativa.”

Relativamente à metodologia utilizada, os procedimentos para este tipo de avaliação passaram pela observação e o teste sumativo. Por decisão criada entre o núcleo de estágio de EF e o professor orientador da escola, o teste sumativo foi apenas aplicado aos alunos que não realizaram aulas de EF, como também a elaboração de relatórios de cada aula e outras atividades indicadas pelo professor, averiguando todo o conhecimento no final de cada período. A AS é considerada como um momento específico de avaliação, onde

todos os alunos foram avisados previamente que nas últimas aulas iria ser feita a avaliação final de todo o seu desenvolvimento. Este aviso prévio permitiu que os alunos tomassem consciência de que seriam avaliados, com vista ao professor retirar informações sobre o processo ensino-aprendizagem, essencialmente, através da observação direta, concluindo todos os seus registos nas grelhas de avaliação.

Para testar as capacidades cognitivas dos alunos, optou-se por realizar questionamento ao longo de cada período letivo. O domínio sócio-afetivo foi avaliado através da assiduidade e pontualidade nas aulas, empenho, autonomia, respeito pelos colegas e professor, não esquecendo o cumprimento do material necessário.

Nas UD correspondentes aos jogos desportivos coletivos, optou-se por realizar exercícios ligados à situação de jogo reduzido e à situação de jogo formal, avaliando toda a aprendizagem em contexto real de jogo, testando todas as ações técnico-táticas dos alunos. Quanto às modalidades individuais, seguiu-se os exercícios criados durante cada UD.

Em termos de instrumentos utilizados, o núcleo de estágio, optou por criar uma grelha de fácil registo, de acordo com cinco níveis qualitativos de execução distintos: 1 – Não Executa; 2 – Executa com muitas dificuldades; 3 – Executa com algumas dificuldades; 4 – Executa Bem; 5 – Executa Muito Bem.

#### **3.1.3.4. Critérios de Avaliação**

Para um aluno alcançar o sucesso esperado, deverá cumprir um determinado leque de competências previamente definidos pelo Professor, mais especificamente os objetivos gerais e específicos delineados inicialmente. Desta forma, torna-se imprescindível possuir critérios que possam reger e classificar de forma qualitativa e, conseqüentemente, quantitativa, como forma de podermos avaliar os nossos alunos. A criação destes critérios de avaliação surge na medida em que possibilitam avaliar todos os alunos de forma igualitária e com a justiça devida, não existindo espaço para diferenças no processo de avaliação. Neste caso específico, na lecionação de uma turma do

9º ano de escolaridade, ou seja, correspondente ao 3º Ciclo, encontramos critérios de avaliação definidos tanto para os alunos que praticam as aulas de EF, como para alunos com atestado médico (Tabelas 5 e 6).

As classificações dos períodos, à exceção do 1º Período que apenas possui a média desse mesmo período, refletem-se através das médias aritméticas das avaliações realizadas nos períodos transatos, existindo assim possibilidade de progressão e continuidade no processo avaliativo.

**Tabela 5 - Critérios de Avaliação**

<b>Conhecimento/Capacidades (65%)</b>	<b>Atitudes e Valores (35%)</b>	
Domínio das habilidades motoras abordadas (25%)	Responsabilidade (10%)	- Pontualidade; - Assiduidade; - Comportamento.
Progressão dentro do nível individual (20%)	Cooperação/Solidariedade (7%)	- Apoio a colegas com dificuldades; - Respeito pelos outros; - Colaboração nas atividades de grupo.
Domínio das exigências básicas de higiene, segurança e preservação do material (10%)	Empenho	- Participação ativa espontânea na atividade da aula e na sua organização;
Domínio de conhecimentos relativos à fundamentação teórica das unidades/ testes escritos/ trabalhos (5%)		- Empenho na superação de dificuldades;
Aptidão Física (5%)		- Expressão oral e escrita.

Tabela 6 - Critérios de Avaliação para alunos com atestado médico

Critérios de Avaliação para alunos com atestado médico		
Conhecimento/Capacidades (75%)	Atitudes e Valores (25%)	
Testes de Avaliação (45%)	Responsabilidade (10%)	- Pontualidade; - Assiduidade; - Comportamento.
Outras atividades desenvolvidas pelos alunos (30%): - Trabalhos escritos e/ou de investigação; - Relatórios de aula; - Colaboração nas tarefas da aula (ajudas, arbitragem, arrumação de material, etc...).	Cooperação/Solidariedade (5%)	- Apoio a colegas com dificuldades; - Respeito pelos outros; - Colaboração nas atividades da aula em apoio ao professor e aos colegas.
	Empenho	- Participação ativa espontânea na atividade da aula e na sua organização; - Empenho na superação de dificuldades; - Expressão oral e escrita.

### 3.2. Questões Dilemáticas

Segundo Caetano (1997), os dilemas são entendidos como “conflitos interiores e práticos ocorridos em contextos profissionais”. Tendo em conta tudo o que surgiu durante o EP, no que toca às fragilidades apresentadas na função docente, deve-se fazer uma análise global sobre os dilemas, apresentando as estratégias que serviram para ultrapassar essas mesmas dificuldades.

Logo no início do EP, numa fase de adaptação a esta nova realidade, surgiram imensas dúvidas quanto à elaboração do plano anual. Tendo em conta que para possuir um plano anual coerente e eficaz se deve realizar um trabalho de pesquisa e análise reflexiva de determinados documentos, como o PNEF e as decisões do Grupo de EF, apareceram de imediato algumas incertezas quanto às orientações dadas pelos mesmos, exigindo aos docentes espírito crítico e capacidade de reunir condições benéficas para a aplicação em contexto real. A solução passou claramente por adequar as orientações

balizadas no PNEF e outros documentos, às necessidades educativas dos alunos, apesar de ser um processo algo difícil. As maiores dificuldades a este nível deveram-se claramente às limitações impostas pela escola no que diz respeito aos recursos espaciais, como também ao *roulement* de espaços definido pelo Grupo de EF, sendo que uma turma deve alternar de duas em duas semanas nos dois espaços existentes (Pavilhão e Espaço Exterior). Para aumentar o grau de dificuldade na preparação do plano anual, algumas modalidades eram impossibilitadas de lecionar em espaço exterior, neste caso específico, o Voleibol, Floorball e a Ginástica Acrobática, devido à questão de preservação do material. Para isso, todo o plano anual exigiu muito tempo e muito trabalho reflexivo, dando tempos de lecionação para cada UD de forma equitativa, tendo em conta a necessidade de cada uma delas, dando maior importância às UD que necessitem de maior tempo de prática.

Relativamente à estruturação das UD, o grande dilema colocado deveu-se às estratégias específicas a adotar em cada uma delas, a elaboração de progressões pedagógicas e a adequação dos objetivos de acordo com as necessidades dos alunos. Em cada UD, com base no conhecimento prévio da turma e pela análise feita através da AD, procedeu-se à adequação dos objetivos e estratégias específicas, de forma a aplicar em prática com o sucesso desejado. O PNEF apresenta para cada UD um número elevado de objetivos e conteúdos a abordar para cada ano de escolaridade, sendo que para solucionar esse problema, foram escolhidos apenas alguns dos conteúdos e objetivos para cada UD, considerados os conteúdos chave e mais adequados à turma em questão. A criação de progressões pedagógicas tornou-se algo complexo em algumas modalidades, exigindo algum trabalho de pesquisa e de procura de exercícios que promovessem a aprendizagem por etapas facilitadoras, do mais simples para o mais complexo.

Em relação aos planos de aula, os dilemas que surgiram ao longo do ano deveram-se concretamente à seleção de exercícios para a turma, a criação de grupos de nível (diferenciação pedagógica) e adaptação dos exercícios ao tempo de aula. Como possuir exercícios que possibilitem aos alunos o maior

tempo de empenhamento motor, sem aumento dos níveis de desmotivação e desorganização na aula? Para esta questão, foram criadas algumas estratégias para prever estes aspetos de desmotivação e desorganização da aula, fomentando o tempo de prática. Em primeiro lugar, existiu sempre a preocupação de dar aos alunos autonomia e responsabilidade para trabalharem durante os exercícios propostos. Para combater a desmotivação e a desorganização da aula, adotou-se sempre uma postura dinâmica, através de um bom posicionamento da aula, acompanhando assim toda a turma. Em casos de existência de níveis de aprendizagem diferentes, a aplicação da diferenciação pedagógica, ou seja, da criação de grupos de nível, acabou por ser a estratégia adotada, tentando aproximar assim os diferentes níveis de aprendizagens, juntando-os, como forma de adequar a evolução de todos ao mesmo tempo. Devemos criar exercícios de aquecimento gerais ou específicos? Sendo que possuímos um determinado tempo de aula, neste caso específico, uma aula de 45 minutos e uma aula de 90 minutos, para a aula de 45 minutos, foram criados exercícios de aquecimentos mais específicos, para preparar rapidamente os alunos para a aula e para a aula de 90 minutos, optou-se por criar exercícios de aquecimento mais longos, ligados à UD a lecionar, fazendo assim um *transfer* de aproximação àquilo que seria abordado posteriormente.

Falando agora do contexto real da prática docente e de todas as dificuldades que esta acarreta, a interação direta com os alunos nas aulas de EF é algo que nos traz certos obstáculos que devemos ser capazes de resolver no imediato. O fator de imprevisibilidade destacou-se como algo complexo de resolver, que para professores inexperientes traz sérias dificuldades na sua resolução. Os fatores que surgiram maioritariamente neste EP foram as más condições climatéricas, o número variável de alunos que realizavam as aulas e os níveis de empenho e motivação dos alunos para a prática. No que diz respeito aos fatores que impedem a lecionação da aula prática (más condições climatéricas, acompanhamento de atividades escolares, etc.), optou-se por criar previamente soluções que possibilitassem a lecionação da aula noutra espaço escolar, comunicando com outro professor de EF para possível

utilização de um espaço no pavilhão, como também a elaboração de aulas teóricas, dando assim continuidade à matéria em questão. O número variável de alunos que realizavam as aulas de EF, tornou-se um problema durante o EP. Assim havia a necessidade de criar soluções para estas questões, no que toca à alteração de certos exercícios, de forma a evitar perdas de tempo. Quanto à desmotivação e desinteresse pela aula por parte dos alunos, assumiu-se um papel mais dinâmico por parte do professor. Em algumas situações, a entrada do professor em certos exercícios, contando como um elemento de equipa, demonstrou ser uma estratégia com sucesso e que aumentava o nível motivacional dos alunos.

No que toca aos FB administrados aos alunos, surgiram algumas dúvidas sobre a melhor forma que o professor deveria adotar consoante variadas situações. A principal dificuldade passou por em algumas modalidades não existir um claro conhecimento, mais propriamente das componentes críticas dos gestos técnicos, como também de alguns aspetos táticos e, conseqüentemente, na deteção dos erros. Será que os FB devem ser dados a toda a turma ou individualmente? Quando existiam erros detetados em grande parte da turma, optou-se por parar a tarefa e proceder à correção para todos os alunos verificarem o erro em comum, caso existissem erros pouco frequentes na turma, mais individuais, procedia-se à apropriação de FB apenas para o aluno em questão, continuando o exercício.

Uma outra fragilidade notória apresentada incidiu na dúvida colocada quanto aos objetivos e conteúdos de aula planeados previamente, sob forma de poderem ser alteradas consoante a necessidade da turma. Visto que eram feitos planos de aula, respeitando um determinado tempo para cada exercício, em algumas situações de aula, subsistiam as dificuldades apresentadas pelos alunos e verificava-se que os alunos necessitavam de mais tempo para repetir e continuar naquele exercício. Inicialmente, verificando-se estas situações, os exercícios eram terminados, de forma a prosseguir para as tarefas planeadas em seguida, sendo um erro que à *posteriori* foi corrigido, pois deve-se adaptar

a nossa tomada de decisão de encontro às necessidades educativas dos alunos.

Na dimensão disciplina, acabou por existir um bom controlo da turma no geral, nunca havendo sequer uma situação grave a apresentar no que toca aos comportamentos dos alunos nas aulas, sendo algo a destacar pela positiva. Ainda assim, no início do EP, surgiram alguns dilemas. Como deve ser a nossa postura numa fase introdutória ao EP? Como devemos lidar com os alunos ao longo do EP? No início desta fase da nossa formação, antes de iniciar o EP, começaram a surgir níveis de ansiedade e nervosismo por parte dos professores estagiários, pois a interação direta com os alunos sempre foi uma incógnita quanto aos seus comportamentos, formas como devemos lidar com eles e se devemos ou não colocar barreiras entre o professor e os alunos, de forma a não dar muita confiança. Antes do início das aulas, em reunião com o professor orientador de escola, pela sua experiência, foi-nos transmitido que deveríamos ter uma postura um pouco mais autoritária, não dando grandes espaços para brincadeiras, transmitindo aos alunos que existiriam momentos para trabalhar, como também alguns momentos para descontração. Esta estratégia acabou por se demonstrar essencial e teve o sucesso pretendido, pois os alunos sempre tiveram comportamentos corretos e souberam diferenciar quando deviam empenhar-se na aula e quando existiam esses momentos de descontração e brincadeira. Ao longo do EP, foram sempre demonstrados valores de respeito, bem-estar entre a turma e o professor, um bom clima e uma interação positiva.

No processo avaliativo da turma, existiram algumas dificuldades, mais precisamente numa fase inicial, nas AD, no que diz respeito à identificação e conhecimento dos alunos da turma, pois tornava-se complicado anotar as aprendizagens dos alunos. Na AS, as maiores dificuldades prenderam-se com a escolha dos conteúdos a avaliar. Para isso, foram escolhidos os conteúdos considerados pelo Núcleo de Estágio de EF, como os mais importantes a avaliar em cada UD, como também tendo em conta aquilo que foi o trabalho desenvolvido com a turma.

Nesta análise das questões dilemáticas que surgiram ao longo do ano, foram focalizadas nos casos mais frequentes e nas situações específicas a referenciar, tentando sempre fazer uma análise retrospectiva e crítica, de forma a apresentar soluções para num futuro próximo aplicarmos na nossa intervenção pedagógica com mais sucesso e eficácia. Assim, estas questões dilemáticas permitem que evoluamos como docentes de EF, na qual exista uma reflexão constante sobre a nossa prática, surgindo sempre questões frequentes: “Será que estou a aplicar corretamente”; “Será que deveria fazer de outra forma?”; “Como deva resolver este problema?”. Devemos sempre procurar ser melhores, procurar o caminho certo para os nossos problemas, focando-nos essencialmente na nossa formação enquanto profissionais, valorizando a evolução pessoal, progredindo passo a passo.

### **3.3. Prática Pedagógica Supervisionada**

Dada a inexperiência de professores estagiários num desafio como o EP, importa existirem pessoas que supervisionem e controlem a aprendizagem dos mesmos, promovendo uma relação positiva, fomentando a evolução gradual no processo de ensino-aprendizagem. Neste caso específico, no nosso EP, existiu a supervisão por parte de dois professores orientadores, o orientador da Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos e o supervisor da FCDEF-UC. Ao longo do EP, a intervenção direta por parte dos nossos orientadores, incidia maioritariamente na nossa melhoria na inovação e criatividade enquanto professores de EF, no desenvolvimento das nossas capacidades de intervenção pedagógica ao nível do planeamento, realização e avaliação, mas essencialmente tornar-nos como docentes críticos e com uma visão ampla quanto a todos os aspetos envolventes da EF. É uma supervisão que modela as nossas práticas de docência a nível do planeamento, da realização e da avaliação e que tem o objetivo de desenvolvimento profissional, segundo Alarcão (2003).

O professor orientador da escola acaba por ter um papel mais ativo durante todo o EP, pois tem como função acompanhar o trabalho do professor estagiário, diariamente. Este acompanha todas as aulas lecionadas durante os três períodos letivos, realizando sempre reflexões críticas das aulas, como também promove que os professores estagiários possuam a capacidade de reflexão sobre as decisões tomadas. O acompanhamento e presença nas diferentes fases do estágio tornou-se fundamental, pela sua experiência e competência transmitida, tornando-nos melhores e mais aptos para exercer esta função de docente de EF.

O professor orientador da Faculdade também possui um papel fundamental na nossa formação, tendo observado algumas aulas, dando-nos FB e fazendo uma reflexão conjunta, com vista a destacar as nossas dificuldades e transmitir algumas sugestões de melhoria da nossa intervenção pedagógica. Também se mostrou sempre disponível para reunir, para tratar de assuntos como o aprofundamento do Tema-Problema, no qual nos auxiliou e foi fundamental para avançarmos com mais segurança e motivação.

De salientar que sem esta supervisão e auxílio constante e incansável por parte dos professores orientadores seria impossível existir melhoria de uma forma tão acentuada a todos os níveis. Para além de possibilitar a melhoria das nossas competências enquanto docentes, os alunos com os quais lidamos durante o EP também necessitam do desenvolvimento das suas capacidades, revertendo-se assim numa intervenção pedagógica mais segura e eficaz, com o apoio incondicional de pessoas experientes e com mais conhecimentos.

#### **3.4. Atitude Ético-Profissional**

Tendo em conta que como professores devemos sempre promover e enaltecer valores que promovam um processo de ensino-aprendizagem positivo, exige-se que se adote desde início um comportamento de respeito, seriedade, responsabilidade, hábitos de trabalho, cooperação, entreatajuda, profissionalismo, relativamente a todas as dimensões do ensino. Durante o EP,

perante os alunos, devemos ser justos e imparciais, promovendo o igualitarismo, sendo credível na nossa intervenção pedagógica.

O EP deve ser encarado com seriedade total, pois estamos a lidar com uma comunidade escolar, com jovens que necessitam de desenvolvimento das suas competências, onde devemos mostrar a nossa credibilidade enquanto professores, mobilizando os nossos conhecimentos teórico-práticos para o contexto real de aula. Os nossos objetivos enquanto professores estagiários passaram sempre por oferecer o máximo de nós próprios, assumindo uma postura ativa e participativa, tanto na nossa turma específica, ao nível do planeamento, realização e avaliação, como também em atividades existentes na escola, auxiliando na organização ou acompanhamento das mesmas.

Na Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos, existiu total recetividade e amabilidade por parte de todos os intervenientes na ação, desde os funcionários da escola, docentes, alunos, sendo fundamental para a nossa adaptação a esta nova realidade. Para manter este espírito de bem-estar e promover um bom clima na Escola, mostrámos disponibilidade e afincos para auxiliar no que fosse necessário.

Ao longo da nossa prática docente, houve uma preocupação clara em fomentar a diferenciação das aprendizagens, gerindo as aprendizagens dos alunos, respeitando as diferenças entre os mesmos. Esta perspetiva de escola inclusiva, permite que ganhemos credibilidade e aumentemos os níveis motivacionais dos alunos para a prática. Aspectos como a autonomia, pontualidade, assiduidade, estiveram sempre presentes na nossa intenção, pois somos nós professores que devemos também participar na formação ética destes jovens. Existiu sempre um controlo da assiduidade e pontualidade nas aulas de EF, através da grelha de assiduidade criada, como também através do registo no sistema informático educativo “*TProfessor*”, em que foram apontados os sumários das aulas e as faltas presenciais, faltas de material e as possíveis ocorrências.

De destacar a participação assídua nas diversas formações importantes para a nossa formação, pelo seu contributo de novas ideias, novos métodos e que enriquecem o nosso caminho para a função docente, a saber: o ciclo de conferências de didática da EF (“O Badminton como matéria de Ensino”; “A Ginástica como matéria de Ensino” e “A Dança como Matéria de Ensino”); as “II Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas Do Estágio Pedagógico em Educação Física” e o “V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”. A opção por se ter participado em todas as ações de formação proporcionadas pela FCDEF-UC, deve-se ao facto de estarmos em constante processo de aprendizagem, neste caso específico ligado à didática e à pedagogia. Na formação sobre Badminton (Anexo I), destacam-se os diversos exercícios propostos ao longo da formação, como também as estratégias criadas para possuir uma aula desta UD com sucesso. Ainda, a reflexão conjunta durante a formação, acabou por se tornar importante, discutindo-se as diversas formas como o formador aplicou os exercícios e a sua sequência de conteúdos. As formações sobre a Ginástica (Anexo II) e a Dança (Anexo III), acabaram por ser importantes para os diversos conteúdos abordados, mais especificamente nas progressões pedagógicas transmitidas, sendo fulcrais para sermos melhores nestas áreas. Quanto às “II Jornadas Científico-Pedagógicas” (Anexo IV), promoveu-se um espírito crítico sobre os diversos temas de estudo a aplicar pelos professores estagiários, como também se ficando a conhecer mais sobre os estudos a desenvolver. Em termos de trabalhos de investigação e ampliação do nosso conhecimento a este nível, tornou-se importante. O “V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” (Anexo V), possuiu diversas partes interessantes, em que foram abordadas modalidades inovadores, para aplicar no contexto escolar, como também existiram palestras sobre diversos temas muito interessantes e que estão ligados à didática e à pedagogia.

#### **4. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA – O efeito da demonstração em vídeo e da instrução com foco externo de atenção na aprendizagem do batimento de esquerda no Ténis**

##### **4.1. Nota Introdutória**

O presente tema-problema foi realizado no âmbito do EP inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FCDEF-UC, tendo sido desenvolvido e aplicado na Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos, em Vila Nova de Poiares. O tema escolhido para investigar e aprofundar no presente Relatório de Estágio pretende verificar se há diferenças na melhoria de desempenho dos alunos em função de terem demonstração ou demonstração acrescida de instrução com foco externo de atenção na aprendizagem do batimento de esquerda a duas mãos no Ténis. Ambos os grupos possuíram a demonstração em vídeo, sendo que um dos grupos tinha o acréscimo da instrução com foco externo de atenção. Assim, pretendia-se potenciar a instrução com foco externo de atenção sobre a demonstração em vídeo. Para verificar se estes resultados se verificavam, utilizaram-se critérios para avaliar o nível de desempenho dos alunos, através da definição de seis componentes críticas do batimento de esquerda a duas mãos, no qual zero se considerou o pior resultado e seis o melhor resultado.

Encontra-se aqui implícita a curiosidade em estudar um tema diretamente ligado às competências motoras nas crianças e jovens, pois envolve duas variáveis que estão constantemente interligadas na aprendizagem motora, a instrução verbal e a demonstração.

A demonstração proporciona uma imagem, a mais representativa possível, da tarefa a realizar. A instrução fornece a informação ao sujeito sobre o objetivo e a forma de concretização da mesma (Godinho, Mendes, Melo & Barreiros, 2002). Na área da Educação Física (EF) torna-se evidente a importância que é dada à demonstração, na qual recaem aspetos de criação de imagem representativa de um certo movimento ou ação técnica dos alunos. A instrução vem complementar e reforçar a demonstração, onde se explica verbalmente o modo como se processa e executa.

Para além de ser um tema motivante e importante no que toca à forma como devemos adequar o nosso ensino em determinada realidade, traz-nos reflexões essenciais para o nosso futuro enquanto profissionais de EF, ampliando o nosso conhecimento e aumentando a nossa experiência ao nível da área da investigação científica.

#### **4.2. Enquadramento Teórico**

Na aprendizagem de habilidades motoras deve existir um processo de ensino-aprendizagem apropriado para os alunos, para que os conteúdos sejam assimilados com o sucesso e o êxito pretendido. A utilização de meios diferenciados no contexto da EF pode ampliar o grau de sucesso que se pretende atingir, pois permite que o aluno experiencie formas diferentes de aprender e assimilar determinado conteúdo. Segundo Newell (1981) a demonstração e a instrução verbal são a forma mais comum de fornecer informação prévia acerca da meta e da sequência apropriada para uma ação.

A demonstração ou *modelling*, como lhe chamou Magill (1989) é uma estratégia muito comum para fornecer informação aos alunos sobre como uma habilidade deverá ser executada corretamente. Sarmiento (1997) reforça ainda que a demonstração tem um papel facilitador no reconhecimento de componentes segmentares mais relevantes para a compreensão e posterior execução de uma tarefa. É, por isso, fundamental, pois permite que os alunos criem uma imagem do movimento ou gesto pretendido. A observação de um modelo apropriado durante a prática de uma habilidade motora pode ser efetiva na medida em que o aprendiz necessita de ter uma ideia clara, tanto do objetivo a ser atingido, como das estratégias necessárias para alcançá-lo. Os modelos de demonstração podem ser os próprios alunos, os professores ou alguém especializado, sendo recorrente nestes casos a utilização de imagens (fotografias ou vídeos). É uma forma efetiva de instrução no ensino de habilidades motoras, contudo para essa efetividade interferem fatores como o estatuto do modelo, exatidão da demonstração, o quão o modelo é

demonstrado corretamente e o momento da ocorrência da demonstração (Magill, 1993). Os benefícios da demonstração são explicados pela teoria da mediação cognitiva de Bandura (1977 e 1986). Este explica que enquanto um indivíduo observa um modelo, a informação sobre o movimento observado é traduzida para um código cognitivo que é armazenado na memória e utilizado pelo observador aquando do momento de execução do mesmo. Os fatores de aprendizagem que mais influenciam a aquisição do modelo demonstrado são a atenção, a retenção, a produção do comportamento e a motivação. Assim, a atenção determina o que é observado e que informação se vai retirar da execução do modelo, a retenção da informação que possibilita a sua transformação em códigos simbólicos que são armazenados na memória, a reprodução do comportamento que é a transformação das representações na memória em ações físicas e a motivação, pois sem esta não existem condições de realização e a aquisição do modelo pode não ser bem-sucedida.

A informação ao longo da aprendizagem de habilidades motoras permite, quer o fornecimento da ideia do movimento, quer a sua correção. Nem todas as instruções são criadas e fornecidas de igual modo, e tendem a diferir a sua eficácia em função da direção da atenção do aluno, o chamado foco de atenção (Hadler, Chiviacowsky, Wulf e Schild, 2014). Quando as instruções fornecidas aos alunos informam acerca da posição e coordenação dos membros, melhorando o padrão de execução da habilidade como afirmou Wulf *et al.* (1999) e Prinz (2001), estamos perante a adoção de um foco interno de atenção. Quando as informações fornecidas ao aprendiz informam acerca das consequências do movimento, estas induzem a adoção de um foco externo de atenção, focando a atenção do aluno para o material utilizado ou para o resultado da ação (Wulf *et al.*, 1999). Apesar de existirem poucos estudos que examinam esta questão da eficácia dos focos de atenção em crianças, os resultados dos estudos citados por Hadler, Chiviacowsky, Wulf e Schild (2014), de um modo geral, indicam maior eficácia do foco externo, exemplo de Wulf *et al.*, (2010) com o futebol e de Emanuel *et al.* (2008) com o lançamento do dardo. Wulf *et al.* (2001) afirmam que um foco externo acelera o processo de aprendizagem relativamente a um foco interno, pois interfere com processos

automáticos. Quando não é dada qualquer direção de foco, os resultados tendem a ser semelhantes aos do foco interno. Hadler, Chiviawsky, Wulf e Schild (2014) acreditam que esta seja uma interessante área de estudo pois normalmente as instruções fornecidas são tipicamente relacionadas com o corpo e induzem logo o foco interno. Segundo Singer *et al.* (1993), quando é adotado o foco externo, a atenção fica centrada na meta da tarefa, não havendo assim interferência no controlo automatizado e o desempenho é favorecido. As crianças tendem a demonstrar um desenvolvimento mais lento da automaticidade (Ruitenberg, Abrahamse e Verwey, 2013) e de representações de movimentos (Gabbard, Caçola e Bobbio, 2011) e estas são exatamente as características evidenciadas pelos estudos de Kal *et al.* (2001) relativamente às vantagens do foco externo e a sua eficácia com crianças. Assim, espera-se que a demonstração em vídeo acrescida da instrução com foco externo de atenção traga vantagens no desempenho dos alunos.

Este trabalho de investigação tem como objetivo verificar se o efeito acrescido da instrução com foco externo de atenção no grupo experimental (Grupo Instrução com foco externo de atenção) apresenta resultados significativos sobre o outro grupo experimental (Demonstração em vídeo), na aprendizagem do batimento de esquerda a duas mãos. Ambos os grupos possuíram a demonstração em vídeo, sendo que um dos grupos tinha o acréscimo da instrução com foco externo de atenção. Com base no supracitado, após uma revisão da literatura, espera-se que exista vantagens na aprendizagem advinda da instrução com foco externo de atenção e demonstração em vídeo.

Neste estudo existe a pretensão clara de apurar em qual dos grupos houve maior evolução técnica dos participantes, como também analisar se existiu evolução do Teste Inicial para o Teste Final (Retenção). Permite aprofundar os conhecimentos práticos e teóricos acerca da demonstração em vídeo e da instrução com foco externo de atenção, clarificar a importância da utilização deste tipo de aplicação prática em contexto real de aula,

acompanhando a aprendizagem dos alunos, conhecendo se existem diferenças quanto à melhoria dos mesmos, na utilização destas variáveis.

Tendo em conta este objetivo, consideramos como variáveis independentes: a instrução com foco externo de atenção mais a demonstração em vídeo do batimento de esquerda efetuado pelo professor e as variáveis dependentes, referentes ao nível de desempenho dos alunos, pelo cumprimento das seis componentes críticas do batimento de esquerda a duas mãos, no qual zero se considera o pior resultado e seis o melhor resultado.

### **4.3. Metodologia**

#### **4.3.1. Seleção e Caracterização da Amostra**

A amostra foi constituída por 32 alunos, estudantes da Escola Básica 2,3 /S Dr. Daniel de Matos de Vila Nova de Poiares, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos. Todos estes alunos, nunca tiveram uma experiência prática antecedente com a modalidade de ténis. Os alunos foram divididos em dois grupos de 16 alunos de uma forma aleatória, constituindo o Grupo da Demonstração em Vídeo e o Grupo da Instrução com Foco Externo de Atenção mais a demonstração em vídeo.

#### **4.3.2. Procedimentos e Instrumentos**

Após selecionada a amostra a utilizar, procedeu-se a toda a organização e aplicação prática, onde se estruturou sequencialmente pelas seguintes fases experimentais: 1) Fase Inicial; 2) Fase Aquisição e 3) Fase de Retenção/Final. Foram organizados dois (2) grupos experimentais: Grupo Demonstração em Vídeo e Grupo Instrução com Foco Externo de Atenção mais a demonstração em vídeo.

De referir que tanto no Teste Inicial como no Teste Final, os ensaios de cada aluno foram filmados com a câmara de vídeo *Sony Cyber-shot DSC-W510 12.1 MP*, estando colocada numa posição frontal e lateral aos alunos, como forma de focar o aluno na sua totalidade, registando todo o seu

movimento. De modo a promover a igualdade de circunstâncias e desempenho na tarefa, foi criado um sistema, através de um tubo suportado por duas bases, possibilitando que as bolas fossem enviadas para os alunos da mesma forma, na mesma direção para o solo e com a mesma velocidade. Para além disso, foram utilizadas bolas de Ténis novas e a raquete utilizada foi sempre a mesma. Para executar os batimentos de esquerda, os alunos recebiam a bola através do sistema criado, e executavam o batimento 3 vezes, consecutivamente.

A determinação das componentes críticas (CC), exigiu uma larga análise e procura em manuais escolares de Educação Física e referências bibliográficas sobre a modalidade, recorrendo a alguns professores de Ténis, para determinar quais as CC mais adequadas a aplicar para o batimento de esquerda a duas mãos. As CC críticas definidas foram baseadas na referência bibliográfica, Flichtbeil, R. (2006): "*Aprenda Ténis*". 79. Civilização Editores, sendo elas as seguintes:

- 1) Comece com uma mão no cabo da raquete e a outra no pescoço;
- 2) Faça meia rotação para o lado e desça a outra mão para o cabo;
- 3) Coloque o peso do corpo sobre a perna de trás e leve a raquete atrás;
- 4) Mantendo as mãos em baixo, complete o movimento do braço e a rotação dos ombros;
- 5) Olhe para a bola e certifique-se de que acelera para o contato, mantendo a perna da frente bem à frente;
- 6) Complete o movimento cruzando o braço à frente do corpo e levando-o até acima do ombro, fique de frente para o adversário.

Em primeiro lugar, realizou-se o teste inicial, no qual cada aluno realizou três (3) batimentos de esquerda a duas mãos (individualmente), após lerem um guião experimental dado pelo Professor, onde constavam seis CC (Anexo VI) que deveriam cumprir. Todos os batimentos executados pelos alunos foram filmados por uma câmara de filmar e, posteriormente, analisadas as CC.

Relativamente à Fase de Aquisição, importava aplicar o estudo em si, ou seja, os sujeitos observaram o modelo unicamente com a demonstração em vídeo num grupo e noutra grupo foram instruídos com foco externo de atenção através da visualização em vídeo mais instrução e pistas verbais. Antes de se dar início à aplicação prática do estudo, foram dadas algumas informações de como se iria processar as duas semanas de sessões práticas. Na fase de aquisição, os sujeitos observavam o modelo previamente à execução dos 20 ensaios diários. De forma a não influenciar as aprendizagens dos sujeitos, o Professor não deu qualquer tipo de *FB* durante as sessões práticas. Na demonstração em vídeo, o vídeo focalizava-se em toda a preparação do batimento, do movimento corporal, até atingir a bola, ao invés da instrução com foco externo de atenção que focalizava a instrução na raquete, onde o professor fazia uma breve e sucinta instrução focada no movimento da raquete e um outro vídeo criado para os sujeitos perceberem qual deveria ser o resultado da ação, ou seja, foi criado o objetivo de ultrapassar a rede. Na fase de aquisição, cada aluno exercitou um total de 80 batimentos, todos eles com recurso ao respetivo vídeo antecipadamente, de forma a reforçar o pretendido. Foram formados grupos de dois alunos, realizando um dos alunos primeiro, trocando logo a seguir, após terminar os 20 ensaios. Antes de se efetuar esta troca, o aluno que ia realizar os ensaios, deslocava-se junto ao Professor para visualizar o vídeo. Para a correta visualização dos vídeos, utilizaram-se como materiais essenciais: computador portátil e colunas de som.

Na fase final (avaliação), cada aluno realizou um número de 3 batimentos, sendo feita a média entre os 3 batimentos, sem recurso a vídeos ou informações verbais, sendo sujeito a análise das respetivas CC, ou seja, todo o procedimento apreciativo igual ao do teste inicial. As filmagens através de uma câmara de filmar, possibilitaram uma avaliação do cumprimento das CC, tendo sido confrontados os resultados obtidos no teste inicial e no teste de retenção. De forma a reduzir a margem de erro, existiram três júris para a análise do cumprimento das componentes críticas, no Teste Inicial e no Teste Final, sendo comparadas entre eles. Para a análise dos dados, considerou-se o valor de cada aluno no ensaio realizado no teste inicial e no teste final.

Tabela 7 - Metodologia e Procedimentos do Estudo Experimental

Procedimento do Estudo					
Fase Inicial	Fase de Aquisição				Fase de Retenção
1ª Semana	2ª Semana		3ª Semana		4ª Semana
	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	
Guião Experimental (6 CC) + Realização de 3 ensaios	<b>GDV / GIFEA</b> + 20 ensaios	Realização de 3 ensaios			
<b>Total de 80 batimentos por cada aluno</b>					

Legenda: **GDV** – Grupo Demonstração em Vídeo; **GIFEA** – Grupo Instrução com Foco Externo de Atenção

#### 4.4. Análise e Tratamento de Dados

A recolha de dados foi efetuada com base nas filmagens feitas nos testes inicial/final e, conseqüentemente, registados pelo experimentador no programa informático *Excel*.

Posteriormente, para analisar os dados, procedeu-se à criação de uma base de dados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), de forma a colocar as variáveis existentes e analisar os dados referentes à amostra, através de uma análise quantitativa e estatística descritiva. Para análise destes dados, realizou-se a média (m) como medida de tendência central e o desvio-padrão (dp) como medida de dispersão, as tabelas de frequência e o valor de significância (valor de p), para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas. Para a análise dos dados, foi utilizada a estatística Não Paramétrica, mais especificamente, o teste de *Mann-Whitney*, aplicado para as duas amostras independentes.

Tabela 8 - Média e Desvio-Padrão dos grupos experimentais

Grupo	Média (m)	Desvio-Padrão (dp)
<b>GDV Inicial</b>	1,50	1,633
<b>GDV Final</b>	3,44	1,965
<b>GIFEA Inicial</b>	1,13	1,544
<b>GIFEA Final</b>	2,63	1,544

Legenda: **GDV** – Grupo Demonstração em Vídeo; **GIFEA** – Grupo Instrução com Foco Externo de Atenção

#### 4.5. Apresentação e Discussão de Resultados

Para analisar os dados registados após as filmagens, quanto ao cumprimento das seis CC, considerou-se o valor médio de cada grupo relativamente aos 3 ensaios realizados, no Teste Inicial e no Teste Final.

No gráfico que se segue encontram-se descritas as médias referentes às seis CC cumpridas em cada grupo (GDV – Grupo Demonstração em Vídeo e GIFEA – Grupo Instrução com Foco Externo de Atenção), no qual se destaca a evolução notória entre os Testes Iniciais e Testes Finais, em ambos os grupos.



**Gráfico 3 - Média de componentes críticas cumpridas em cada grupo**

Analisando o gráfico 3, podemos constatar que existiram melhorias no desempenho dos alunos entre os testes iniciais e os testes finais, em ambos os grupos de experimentação, existindo diferenças estatisticamente significativas, onde o Grupo Demonstração em Vídeo apresentou uma evolução entre o Teste Inicial e o Teste Final ( $p=0,007$ ) e o Grupo Instrução com Foco Externo de Atenção também teve evolução no desempenho entre o Teste Inicial e o Teste Final ( $p=0,007$ ). Apesar de existirem diferenças estatisticamente significativas, os resultados obtidos ainda se mantêm muito afastados dos seis critérios a cumprir, na sua globalidade.

Relativamente ao estado inicial dos dois grupos experimentais, pode-se verificar que o Grupo Demonstração em Vídeo ( $m=1,5$ ) apresentou um valor médio relativamente mais elevado que o Grupo Instrução com Foco Externo de Atenção ( $m=1,13$ ), na qual se poderá remeter uma certa explicação para os resultados finais entre ambos os grupos. Apesar do valor absoluto nos testes

iniciais ser ligeiramente superior, não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,449$ ). Destes resultados pode-se depreender que os alunos do GDV possuíam maiores competências no início do estudo.

Quanto aos testes finais de ambos os grupos, este estudo centrava-se concretamente no objetivo e intenção de entender até que ponto a aplicação da demonstração em vídeo acrescida da instrução com o foco externo de atenção traria mais benefícios e vantagens para a melhoria de desempenho dos alunos. Com base nos resultados apresentados, podemos verificar que tal não se confirmou neste estudo, não existindo diferenças estatisticamente significativas entre as aprendizagens do Grupo Instrução com Foco Externo de Atenção e o Grupo Demonstração em Vídeo ( $p=0,203$ ). Posto isto, verifica-se uma melhoria no desempenho dos alunos, apesar do esperado passar por ter uma evolução maior no cumprimento das componentes críticas no Grupo Instrução com Foco Externo de Atenção.

Com base na revisão da literatura, a demonstração é uma forma efetiva de instrução no ensino de habilidades motoras, contudo para essa efetividade interferem fatores como o estatuto do modelo, exatidão da demonstração, o quão o modelo é demonstrado corretamente e o momento da ocorrência da demonstração (Magill, 1993), podendo-se deduzir que o modelo utilizado no estudo apresentava-se como um bom modelo, existindo uma demonstração adequada, sendo dada aos alunos na fase em que eles estavam melhores para adquirir a demonstração.

Os benefícios da demonstração são explicados pela teoria da mediação cognitiva de Bandura (1977 e 1986). Tendo em conta os resultados apresentados, onde o Grupo de Demonstração em Vídeo apresentou resultados relativamente melhores, os fatores de motivação possivelmente elevaram-se.

Um fator que pode ter condicionado os resultados obtidos, deve-se ao facto de os alunos terem realizado o dobro da prática prevista. Isto deveu-se à aplicação deste estudo, na Fase de Aquisição, em que o Grupo de

Demonstração em Vídeo, realizou em simultâneo um estudo semelhante para o batimento de direita. Apesar do gesto técnico ser diferente, está aqui implícito o *transfer* contralateral, através do batimento de direita para o batimento de esquerda a duas mãos. O Grupo de Demonstração em Vídeo acrescida da instrução com foco externo de atenção acabou por iniciar a Fase de Aquisição um pouco mais tarde.

Um condicionalismo deste estudo deveu-se à prática realizada ao mesmo tempo, em grupos de dois, existindo o efeito de contágio/comprometimento das ações desenvolvidas pelos alunos. Para um estudo deste tipo, a prática deveria ser realizada isoladamente, para os alunos executarem os batimentos sem estarem a visualizar os seus colegas previamente ou posteriormente.

As crianças tendem a demonstrar um desenvolvimento mais lento da automaticidade (Ruitenbergh, Abrahams e Verwey, 2013) e de representações de movimentos (Gabbard, Caçola e Bobbio, 2011) e estas são exatamente as características evidenciadas pelos estudos de Kal *et al.* (2001) relativamente às vantagens do foco externo e a sua eficácia com crianças. Apesar desta tendência de as crianças apresentarem melhores resultados com a utilização da instrução com foco externo de atenção, tal não se verificou. Existindo aqui um grupo com a demonstração acrescida da instrução com foco externo de atenção, esperava-se que os resultados alcançados fossem melhores neste grupo.

#### **4.6. Síntese Conclusiva**

Neste estudo existiram diferenças estatisticamente significativas com a prática realizada por ambos os grupos, em que quer o grupo de demonstração em vídeo e quer o grupo de instrução com foco externo de atenção melhoraram com a prática o seu desempenho, entre os testes iniciais e os testes finais.

Ainda, podemos verificar que não existiram diferenças estatisticamente significativas nos Testes Finais, entre ambos os grupos, não se verificando

vantagens na implementação da instrução com foco externo de atenção na aprendizagem dos alunos comparativamente à demonstração em vídeo, sendo este estudo inconclusivo.

#### **4.7. Limitações/Perspetivas futuras de estudo**

A raquete utilizada durante o Teste Inicial e o Teste Final foi a mesma para todos os alunos. De facto, dependendo da altura de cada aluno, deve-se adaptar o tamanho da raquete. A opção por colocar a mesma raquete para todos os alunos deveu-se à preocupação em igualar as mesmas condições para todos os participantes.

Ao longo da Fase de Aquisição, os vídeos foram demonstrados através de um computador portátil, tendo uma visibilidade reduzida. Para solucionar este problema, deveria ter-se colocado os vídeos num ecrã maior, através de projecção ou algo semelhante, facilitando assim a sua visualização. Ainda assim, a demonstração em vídeo através de imagens mais lentas e rápidas tornou-se essencial para os alunos compreenderem o que se pretendia com mais facilidade.

## 5. CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Concluído este processo de formação, no qual terminou com o ano de EP, torna-se fundamental realizar uma análise reflexiva e retrospectiva acerca do trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo.

No início do ano letivo, o sentimento de incerteza e de expectativa eram enormes, sendo que com o passar do tempo, todo o nervosismo e ansiedade se foram desvanecendo e as expectativas iniciais foram ultrapassadas com o sucesso desejado.

De salientar a relevância que o núcleo de estágio (estagiários e orientadores) teve para o nosso progresso acadêmico, profissional e pessoal. Esta nossa evolução torna-se essencial para no futuro possuímos uma intervenção pedagógica eficiente, possibilitando-nos atingir um processo de ensino-aprendizagem mais consistente, inclusivo e sustentado, tendo sempre em conta as características da turma, as necessidades e fragilidades dos alunos.

Tanto o EP, como a elaboração do presente Relatório de Estágio, possibilitaram um contributo enorme para o que será o nosso futuro enquanto profissionais de ensino.

Sem dúvida que existe um sentimento de dever cumprido, onde denotamos que com as aprendizagens alcançadas ao longo deste EP, tornamo-nos pessoas mais bem preparadas e com a noção advinda da prática diária, mais especificamente no que toca à lecionação das aulas de EF, junto de jovens fantásticos que nos permitiram aprender muito e desfrutar de bons momentos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Edições Almedina, SA. 2ª edição revista e desenvolvida.
- Allal, L. (1989). *Estratégias da avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Caetano, A. (1997). Dilemas dos professores. In: Estrela, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26.
- Despacho Normativo n.º 24-A/2012 – Avaliação – Ensino Básico (Artigo 7º da Secção III do Despacho Normativo n.º 24-A/2012).
- Emanuel, M., Jarus, T., & Bart, O. (2008). *Effect of focus of attention and age on motor acquisition, retention, and transfer: A randomized trial*. *Physical Therapy*, 88, 251-260.
- Flichtbeil, R. (2006): "*Aprenda Ténis*". 79. Civilização Editores.
- Gabbard, C., Caçola, P., & Bobbio, T. (2011). *Examining age-related movement representations for sequential (fine-motor) finger movements*. *Brain and Cognition*, 77, 459-463.
- Glencross, D. *Human skill and motor learning: a critical review*. *Sport Science Review*, v.1, n.2, p.65-78, 1992.

- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F. & Barreiros, J. (2002). Fatores de aprendizagem. In M. Godinho (Ed.). *Controlo motor e aprendizagem: Fundamentos e aplicações*, 137-150. Lisboa: Edições FMH.
- Hadji, Charles (1994). *Avaliação: as Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hadler, R; Chibiakowsky, S; Wulf, G; Schild, J. (2014). *Childrens's Learning of tennis skills is facilitated by external focus instructions*. In Motriz, Rio Claro, v.20 n.4, p. 418-422, Oct./Dec. 2014.
- Kal, E.C., van der Kamp, J., & Houdijk, H. (2013). *External attentional focus enhances movement automatization: A comprehensive test of the constrained action hypothesis*. *Human Movement Science*, 32, 527-539.
- Magill, R. (1989). *Motor learning. Concepts and applications*. Oxford: Brown & Benchmark Publishers.
- Newell, K. (1981). *Skill learning*. In D.H. Holding (Ed). *Human skills*, 203-226. Chichester, J.Wiley.
- Nobre, P. (2014). *Material de Apoio – Avaliação Pedagógica em Educação Física*. FCDEF-UC.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Quina, J. (2009). *A Organização do Processo de Ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de avaliação*.
- Ruitenbergh, M.F., Abrahamse, E.L., & Verwey, W.B. (2013). *Sequential motor skill in preadolescent children: The development of automaticity*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115, 607-623.

- Santos, Elisa; Mendes, Rui; Martins, Fernando; Clemente, Filipe (2011). *Os efeitos da demonstração e da instrução em vídeo na aprendizagem da pirueta*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Sarmento, P. (1997). *A demonstração como processo de auto-observação*. In *Pedagogia do Desporto. Estudos 1 – 2 – 3*. (2ª edição). Lisboa: Edições FMH.
- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. FMH edições.
- Sarmento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V., Leça -Veiga, A., e Alves, E., (1998). *Supervisão Pedagógica em Educação Física*. Artigo para publicação na Revista INOVAÇÃO.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*. Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Colección La Educación Física en... Reforma. INDE publicaciones.
- Silva, C; Benda, R; Fonseca, F; Fialho, J; Menzel, H; Ugrinowitsch, H. Mudança no foco de atenção ao longo da prática de uma habilidade motora. *Motrz*, Rio Claro, v.19 n.2, p.391-398, abr./jun. 2013.
- Silva, E., Fachada, M. e Nobre, P. (2015/2016). *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2015 - 2016*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.
- Silverman, S. (1994). *Communication and Motor Skill Learning: What We Learn From Research in the Gymnasium*. National Association for Physical Education in Higher Education, 345-353.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola: perspectivas organizacionais*. Amadora: McGRA-HILL.

Wulf, G., Chiviawosky, S., Schiller, E., & Ávila, L.T. (2010). *Frequent external-focus feedback enhances learning*. *Frontiers in Psychology*, 1 (Article 190). doi: 10.3389/fpsyg.2010.00190.

Wulf, G.; Prinz, W. *Directing attention to movement effects enhances learning: A review*. *Psychonomic Bulletin & Review*, Austin, v. 8, n. 4, p. 648-660, 2001.

## **ANEXOS**

**Anexo I** – Certificado de Participação na Conferência: “O Badminton como matéria de ensino”.

**Anexo II** – Certificado de Participação na Conferência: “A Ginástica como matéria de ensino”.

**Anexo III** – Certificado de Participação na Conferência: “A Dança como matéria de ensino”.

**Anexo IV** – Certificado de Participação nas “II Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas Do Estágio Pedagógico em Educação Física”.

**Anexo V** – Certificado de Participação no “V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”.

**Anexo VI** – Componentes críticas do batimento de esquerda a duas mãos.

**Anexo I – Certificado de Participação na Conferência: “O Badminton como matéria de ensino”**



**CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁTICA  
DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**O BADMÍNTON COMO MATÉRIA DE ENSINO**

23 de outubro de 2015

**CERTIFICADO**

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

Coimbra, 23 de outubro de 2015

A Coordenadora do MEEFEBS  
(Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF  
(Prof. Doutor António José Figueiredo)

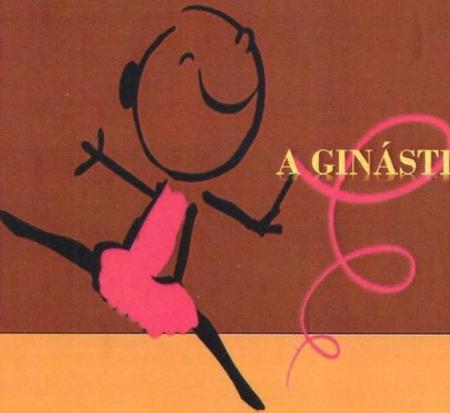


UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

**Anexo II – Certificado de Participação na Conferência: “A Ginástica como matéria de ensino”**

CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁTICA  
DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA



**A GINÁSTICA COMO MATÉRIA DE ENSINO**

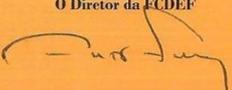
25 de setembro de 2015

**CERTIFICADO**

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

Coimbra, 25 de setembro de 2015

A Coordenadora do MEEFEBS  
(Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da ECDEF  
  
(Prof. Doutor António José Figueiredo)

  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

**Anexo III – Certificado de Participação na Conferência: “A Dança como matéria de ensino”**

**CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁTICA  
DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A DANÇA COMO MATÉRIA DE ENSINO**

27 novembro de 2015



**CERTIFICADO**

Certifica-se que *Riguel Azevedo* esteve presente  
na conferência com o tema: **A Dança Como Matéria de Ensino.**

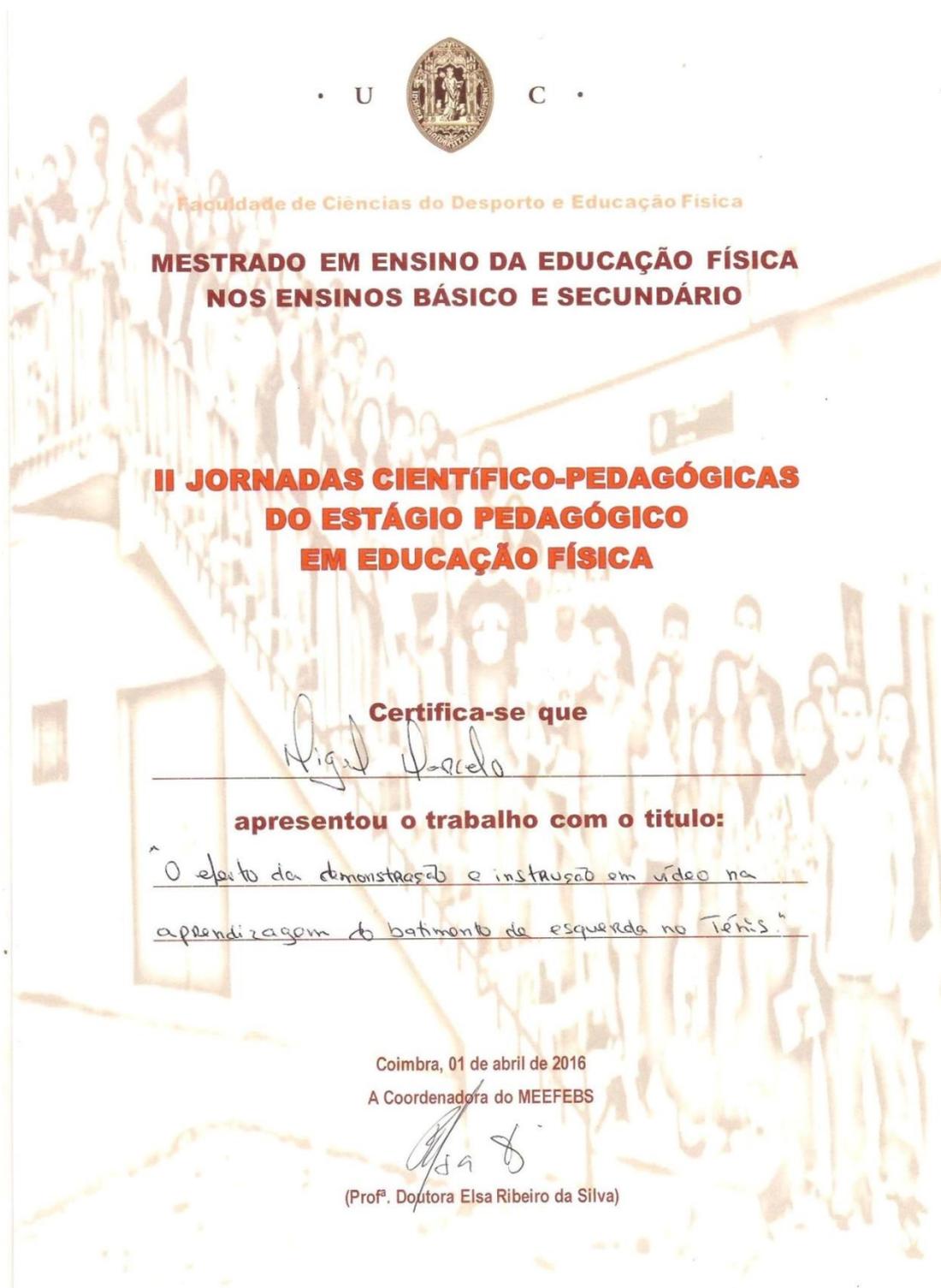
Coimbra, 27 novembro de 2015

A Coordenadora do MEEFEBS	O Diretor da FCDEF
(Prof. <sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva)	 (Prof. Doutor António José Figueiredo)



FACULDADE DE CIÊNCIAS  
DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

**Anexo IV – Certificado de Participação nas “II Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas Do Estágio Pedagógico em Educação Física”**



• U  C •

**Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física**

**MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**II JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS  
DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO  
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Certifica-se que**

Rigal Marcelo

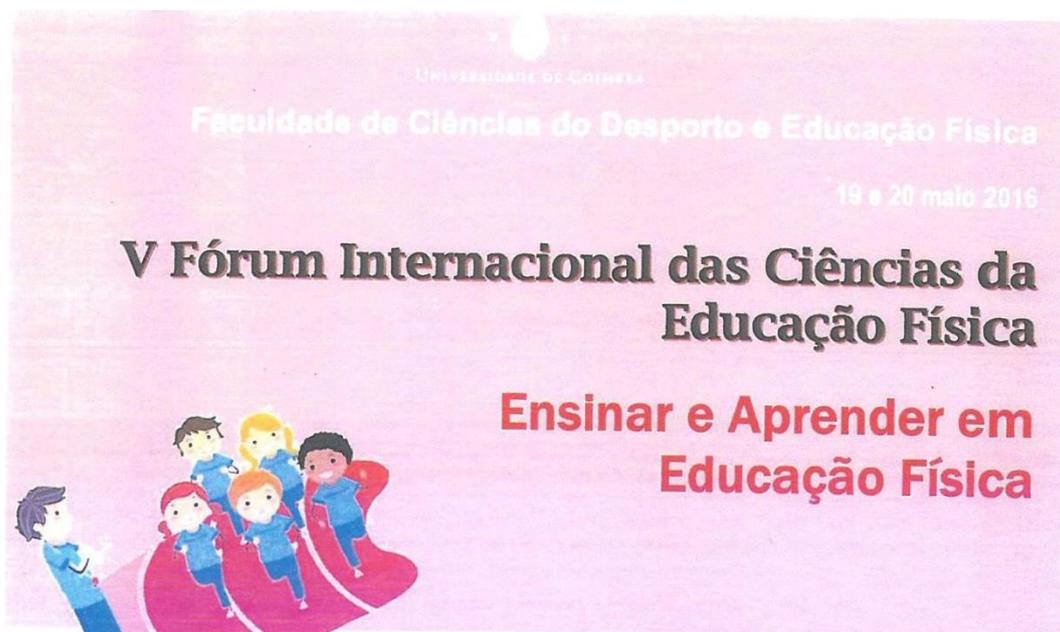
**apresentou o trabalho com o título:**

^ O efeito da demonstração e instrução em vídeo na aprendizagem do batimento de esquerda no Ténis ^

Coimbra, 01 de abril de 2016  
A Coordenadora do MEEFBS

  
(Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

**Anexo V – Certificado de Participação no “V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”**



Certifica-se que

*Miguel Marcelo*

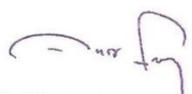
participou no V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física com o tema: *Ensinar e Aprender em Educação Física.*

A Coordenadora do MEEFEBS  
  
(Prof. Doutora M.ª R. Pereira da Silva)

Coimbra, 20 de maio de 2016



O Diretor da FCDEF-UC

  
(Prof. Doutor António Figueiredo)

## Anexo VI - Componentes Críticas do Batimento de Esquerda a duas mãos



**Comece com uma mão no cabo da raquete e a outra no pescoço.**



**Faça meia rotação para o lado e desça a outra mão para o cabo.**



**Coloque o peso do corpo sobre a perna de trás e leve a raquete atrás.**



**Mantendo as mãos em baixo, complete o movimento do braço e a rotação dos ombros.**



**Olhe para a bola e certifique-se de que acelera para o contato, mantendo a perna da frente bem à frente.**



**Complete o movimento cruzando o braço à frente do corpo e levando-o até cima do ombro. Fique de frente para o adversário.**