

João Domingos Liberato de Oliveira

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

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

Junho 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

JOÃO DOMINGOS LIBERATO DE OLIVEIRA

Nº 2014176750

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2,3/S DR. DANIEL DE MATOS, JUNTO DA
TURMA C 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

OLIVEIRA, J. (2016). *Relatório Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2/3 c/Sec. Dr. Daniel de Matos, junto da turma C do 9º ano no ano letivo de 2015/2016*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, João Domingos Liberato de Oliveira, aluno nº 2014176750 do MEEFEBES da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto do art. 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Coimbra, ____ de ____ 2016

(João Domingos Liberato de Oliveira)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me terem sempre apoiado incondicionalmente ao longo deste meu percurso acadêmico, por acreditarem em mim e nas minhas capacidades e por me terem transmitido valores como a persistência, empenho e dedicação. Sem vocês a concretização deste objetivo seria impossível!

À minha madrinha, uma pessoa que respeito e admiro, pelo seu apoio, disponibilidade e compreensão.

A toda a minha família, pelos incentivos de perseverança transmitidos ao longo da minha vida acadêmica.

Aos meus amigos, pelos momentos de convívio, estudo e companheirismo passados em Coimbra, foram fundamentais nesta etapa.

Aos meus colegas de Núcleo de Estágio, pelas opiniões, conselhos e experiências trocadas ao longo deste ano letivo. Penso que em conjunto conseguimos evoluir.

Ao professor orientador da escola Marco Rodrigues, pelo seu companheirismo e profissionalismo sempre demonstrado. Foi preciso ter paciência para lidar comigo.

Ao professor orientador da faculdade Pedro Fonseca, pelo auxílio e conhecimentos transmitidos.

À Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos e a toda a comunidade escolar, por me terem recebido da melhor maneira possível.

E, por fim, à turma do 9ºC, por me terem proporcionado uma experiência nunca mais esquecida, foram fundamentais no meu crescimento enquanto docente.

A todos, um sincero muito obrigado!

**“Algumas pessoas querem que algo aconteça, outras
desejam que aconteça, outras fazem acontecer.”**

Michael Jordan

Resumo

O Relatório Final de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da Universidade de Coimbra. Este documento tem como objetivo fazer uma descrição reflexiva de todas as aprendizagens realizadas ao longo do Estágio Pedagógico, efetuado na Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos no ano letivo 2015/2016, junto da turma C do 9º ano. O Estágio Pedagógico é o momento de pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e desportista. Esta prática permite-nos adquirir novas experiências, aprendizagens e conhecimentos inerentes à docência da Educação Física. Neste documento, descrevemos os métodos e as estratégias utilizados no decurso da intervenção pedagógica e os resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem. A estrutura do relatório está dividida em três partes: a parte inicial, que se refere à contextualização da prática desenvolvida; a segunda parte referente à análise reflexiva sobre a prática pedagógica, em que são descritas e analisadas as decisões tomadas relativamente ao planeamento, à realização, à avaliação, às opções tomadas, à diferenciação pedagógica e, a terceira e última parte, o aprofundamento do tema/problema “O efeito da instrução e demonstração em vídeo, na aprendizagem do batimento de direita no ténis”. Neste estudo, pretendeu-se verificar se o efeito acrescido da Instrução no grupo experimental (Instrução com Demonstração), apresenta resultados significativos em relação ao grupo (Demonstração) no processo de aprendizagem do batimento de direita, com alunos com idêntico grau de proficiência. A amostra foi constituída por 32 alunos, 18 do género feminino e 14 do género masculino, com idade compreendidas entre os 14 e 16 anos, todos eles sem experiência prévia de prática federada e/ou informal sistemática na modalidade. Os resultados do estudo demonstraram que o efeito acrescido da instrução não se mostrou estatisticamente significativo no processo de aprendizagem do batimento de direita no Ténis.

Palavras-chave: Educação Física. Planeamento. Intervenção Pedagógica. Processo de Ensino-Aprendizagem. Avaliação. Análise reflexiva. Vídeo.

Abstract

The Internship Final Report falls within the scope of the course Training Report, the second year of the Master in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Teaching at the University of Coimbra. This document aims to make a reflexive description of all the learning achieved during the Teacher Training, made the Basic School 2nd and 3rd cycles Dr. Daniel de Matos in the academic year 2015/2016, with the C class in 9th grade. The Teacher Training is the time to put into practice all the knowledge acquired throughout the academic and sportive formation. This practice allows us to gain new experiences, learning and knowledge related to the teaching of physical education. In this paper, we describe the methods and strategies used in the course of pedagogical intervention and the results obtained in the process of teaching and learning. The report's structure is divided into three parts. The first part refers to the context of established practice. The second presents the reflective analysis of the pedagogical practice, where are described and analyzed the decisions taken in relation to planning, implementation, evaluation, the choices made, the adaptive education and dilemmatic issues. And the third and last part, refers to the deepening of issue/problem: "The effect of instruction and video modelling on learning of the forehand in tennis ". In this study, we intend to verify the increased effect of the instruction on the experimental group (Instruction with Modelling) shows significant results in relation to the group (Modelling) in the case of the forehand learning with students with the same level of proficiency. The sample consists of 32 students, 18 females and 14 males, with age between 14 and 16 years, all of them with no prior experience of federated practice and/or informal systematic practice of Tennis. The study results demonstrated that the additional instruction effect was not statistically significant in the forehand on the learning process in Tennis.

Keywords: *Physical Education. Planning. Pedagogical Intervention. Teaching-Learning Process. Evaluation. Reflective Analysis. Video.*

Índice

Resumo	VI
Abstract	VII
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
1. INTRODUÇÃO	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	2
2.1. Expetativas Iniciais	2
2.2. Projeto Formativo	3
2.3. Caraterização do Contexto	5
2.3.1. Caraterização da Escola	5
2.3.2. Recursos Espaciais	6
2.3.3. Caraterização do Grupo de Educação Física	6
2.3.4. Caraterização do Núcleo de Estágio	6
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	10
3.1. Planeamento	10
3.1.1. Plano Anual	10
3.1.2. Planeamento das Matérias	11
3.1.3. Unidades Didáticas	13
3.1.4. Plano de Aula	16
3.2. Realização	19
3.2.1. Dimensão Instrução	19
3.2.2. Dimensão Gestão Pedagógica	22
3.2.3. Dimensão Clima	23
3.2.4. Dimensão Disciplina	25
3.2.5. Decisões de Ajustamento	26
3.3. Avaliação	28
3.3.1. Avaliação Diagnóstica	29
3.3.3. Avaliação Sumativa	30
3.3.4. Autoavaliação	31
3.3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação	31
3.4. Justificação das Opções Tomadas	32
3.5. Relatório Reflexivo da Aula	33

3.6.	Atitude Ético Profissional	34
3.7.	Diferenciação Pedagógica	35
3.8.	Aprendizagens, Dificuldades e Estratégias Aplicadas ao Longo do Estágio	35
4.	APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA.....	38
4.1.	Tema: O efeito da Instrução e Demonstração em Vídeo, na Aprendizagem do Batimento de Direita no Tênis	38
4.2.	Introdução.....	38
4.3.	Pertinência do Tema em Estudo	39
4.4.	Enquadramento Teórico	40
4.5.	Metodologia	43
4.5.1.	Caraterização da Amostra	43
4.5.2.	Tarefa	44
4.5.3.	Fases do Estudo.....	45
4.6.	Procedimentos	47
4.7.	Apresentação e Discussão dos Resultados.....	49
4.8.	Conclusões	52
5.	Considerações Finais	53
6.	Referências Bibliográficas	55
7.	Anexos	58

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - FRAGILIDADES E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO	4
TABELA 2 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E AVALIAÇÃO SUMATIVA DAS MATÉRIAS NUCLEARES ...	8
TABELA 3 - PLANIFICAÇÃO DAS MATÉRIAS NUCLEARES	13
TABELA 4 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	32
TABELA 5 - FASES DO ESTUDO	45
TABELA 6 - GRUPO DEMONSTRAÇÃO FASES DO ESTUDO	46
TABELA 7 - GRUPO INSTRUÇÃO + DEMONSTRAÇÃO FASES DO ESTUDO	46
TABELA 8 - MÉDIAS E DESVIO PADRÃO	49

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO - 1 MÉDIAS DE COMPONENTES CRÍTICAS	49
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Guião Estudo Experimental

Anexo 2 – Resultados das Execução (Teste Inicial - Grupo Instrução Demonstração em vídeo)

Anexo 3 – Resultados das Execução (Teste Inicial – Grupo Demonstração em vídeo)

Anexo 4 – Resultados das Execução (Teste Final - Grupo Instrução Demonstração em vídeo)

Anexo 5 – Resultados das Execução (Teste Final - Grupo Instrução Demonstração em vídeo)

Anexo 6 – Ação de Formação: Dança como Matéria de Ensino

Anexo 7 – Ação de Formação: A Ginástica como Matéria de Ensino

Anexo 8 – Ação de Formação: Badminton como Matéria de Ensino

Anexo 9 – II Jornadas Solidárias

Anexo 10 – V Fórum Internacional das Ciências do Educação Física – Ensinar e Aprender em Educação Física

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CC – Componente Crítica

DEF – Departamento de Educação Física

DV – Demonstração em Vídeo

EF – Educação Física

FB – Feedback

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

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

IDV – Instrução e Demonstração em Vídeo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

VNP – Vila Nova de Poiares

1. INTRODUÇÃO

Este documento surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física, nos Ensinos Básicos e Secundários, da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Relatório de Estágio tem como principal objetivo expor uma reflexão crítica acerca das experiências vivenciadas durante o Estágio Pedagógico realizado ao longo do ano letivo 2015/2016, na Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos em Vila Nova de Poiares, onde lecionamos a disciplina de Educação Física, à turma C do 9ºano. Neste documento, daremos a conhecer todo o trabalho desenvolvido durante este período, onde foi possível pôr em prática todos os conhecimentos aprendidos no decurso da nossa vida académica e desportista.

Ao estarmos inseridos num meio escolar, em contato diário com professores, diretores nas suas diversas expressões, alunos e funcionários podemos adquirir e consolidar um conjunto de ensinamentos teóricos e práticos. A exigência de estarmos em contato diário com os alunos posicionou-nos perante a resolução de problemas, conflitos e situações que nos proporcionaram uma reflexão constante. Esta reflexão permitiu-nos identificar os nossos erros e, ao mesmo tempo, encontrar métodos/estratégias para os superar. O processo de estágio permitiu-nos experiência, novas técnicas e práticas desportivas para que, no final, conseguíssemos conceber as nossas próprias metodologias.

A estrutura e organização deste relatório está dividida em quatro capítulos: O Capítulo I, corresponde à Introdução; o Capítulo II à Contextualização da Prática, incluindo as expectativas iniciais, o plano de formação e a caracterização do meio e da escola; o Capítulo III onde é feita uma Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica referente ao planeamento, à realização e à avaliação; e para finalizar o Capítulo IV que incide sobre o aprofundamento

do Tema Problema designado de “O Efeito da Instrução e Demonstração em Vídeo, na Aprendizagem do Batimento de Direita no Ténis”.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. Expetativas Iniciais

As expetativas iniciais para a realização deste estágio foram elevadas, visto que, sempre quisemos ser professores de Educação Física e ser-nos dada essa possibilidade deixou-nos, desde logo, bastante motivados e empenhados. O objetivo passou por em cada dia sermos melhores, consolidando as qualidades e superando as dificuldades. Assim sendo, esforçamo-nos por realizar um trabalho coeso e reflexivo recorrendo aos nossos conhecimentos, às indicações dadas pelo professor orientador e a uma observação/reflexão da prática educativa.

No estágio colocamos à prova os nossos conhecimentos relativos às diversas modalidades tendo como base uma planificação e reflexão dos exercícios a aplicar. Para que o processo de ensino seja rigoroso e eficaz, os conhecimentos transmitidos foram sustentados e fundamentados em referências bibliográficas e na nossa própria experiência prática. Numa fase inicial, conseguimos fazer uma boa integração no seio da comunidade escolar e participar nas atividades desenvolvidas pela instituição, colaborando e interagindo com todos os docentes. No seio do núcleo de estágio promovemos valores como a união, solidariedade e partilha com o objetivo de propiciar um bom ambiente entre todos.

Fomos ao encontro de três fatores que consideramos fundamentais: a inovação, a adaptação e a cooperação. Para realizar o que toda a gente realiza e perante a máxima “é o mesmo que ser mais um”, pareceu-nos de todo pertinente a inovação neste mundo complexo e abrangente. De maneira a que esse “mais um” se tornasse em “um novo”. Marcar a diferença de forma ordenada e coerente, bem como, cooperar com todos os intervenientes no

processo educativo, fomentando relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente de forma a promover a disciplina de Educação Física a um novo patamar.

2.2. Projeto Formativo

O projeto formativo baseou-se numa autorreflexão das competências do professor, identificando os seus pontos fortes, os seus pontos fracos e as ameaças ao seu desenvolvimento. Quanto aos pontos fortes a formação teórica/prática, desde o ensino secundário no curso tecnológico de desporto à licenciatura na área da educação física, foram uma mais valia; A prática de vários anos nas modalidades de natação e basquetebol foram importantes na lecionação destas Unidades Didáticas (UD); A participação em diversas formações na área do atletismo, futebol e ténis enriqueceram o currículo do professor estagiário. Relativamente aos pontos fracos, a pouca confiança em lecionar matérias como a ginástica e dança foi um dos aspetos a melhorar; O carácter pouco tolerante a comportamentos fora da tarefa foi equilibrado e racional.

Para que o processo de ensino-aprendizagem fosse evolutivamente sustentado, foi necessário definir um conjunto de tarefas de aperfeiçoamento, visando a melhoria das intervenções enquanto professor estagiário. No início do estágio, o professor orientador identificou algumas fragilidades ao nível do Planeamento e Realização. De forma a colmatarmos essas adversidades, facultou-nos um conjunto de medidas que nos ajudaram a melhorar o nosso planeamento e intervenção pedagógica. Este conjunto de medidas aliadas a uma observação reflexiva das aulas dos colegas de estágio, tornou real a superação das nossas dificuldades ao nível do posicionamento, do planeamento e da organização.

Na tabela 1, são apresentadas as fragilidades e as estratégias de superação inicialmente definidas no Plano de Formação Inicial, na área do Planeamento, Realização e Avaliação.

Tabela 1 - Fragilidades e Estratégias de Superação

	A Melhorar	Estratégia
Planeamento	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
Realização	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.
Avaliação	Neste ponto, as avaliações diagnósticas decorreram dentro da metodologia traçada.	

Este conjunto de fragilidades exigiram-nos mais trabalho, mais organização e mais reflexão em determinados aspetos débeis das nossas intervenções. Algumas destas fragilidades com a prática, a observação e a reflexão foram facilmente supridas, no entanto, houve outras que surgiram com o decorrer da prática pedagógica. Em suma, tivemos a constante necessidade de refletir sobre a nossa prática.

2.3. Caracterização do Contexto

2.3.1. Caracterização da Escola

A Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, situa-se em Vila Nova de Poiares (VNP) e pertence ao distrito de Coimbra. É sede de um Município subdividido em 4 freguesias: Poiares (Sto. André de Poiares), Arrifana, São Miguel de Poiares e Lavegadas. É geograficamente limitada 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.

Este estabelecimento de ensino público abrange três ciclos de ensino (2º, 3º Ciclos e Secundário) e desenvolve toda a sua atividade à luz dos seguintes princípios e valores: Respeito, Honestidade, Equidade Educativa, Diferenciação Positiva, Não Discriminação, Melhoria Contínua, Rigor e Responsabilidade.

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, para além de 1 Psicólogo Escolar. Da totalidade dos docentes em exercício de funções no Agrupamento, 89 pertencem ao quadro de Agrupamento, 19 ao quadro de zona pedagógica e 1 é contratado.

A partir dos dados relativos ao ano letivo 2015/2016, o corpo discente é composto por alunos dos 2º e 3º ciclos, Secundário, Cursos Profissionais e Cursos Vocacionais. No 2º ciclo estão inscritos 127 alunos, no 3º ciclo 189, no secundário 78, nos cursos profissionais 96 e nos cursos vocacionais 56 alunos.

2.3.2. Recursos Espaciais

A nível arquitetónico a Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos é constituída por quatro blocos (A, B, C e D) e um polivalente. É equipada 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, etc. Relativamente à disciplina de Educação Física (EF) a escola dispõe de dois espaços: o exterior, composto por campos desportivos de futsal, basquetebol, andebol, pista de atletismo e caixa de areia e fora do recinto escolar um pavilhão polidesportivo, de pertença à Câmara Municipal de VNP.

2.3.3. Caraterização do Grupo de Educação Física

O grupo disciplinar de EF é composto por 5 professores e 3 estagiários da FCDEF-UC, do referido grupo faz parte o Coordenador Técnico do Clube do Desporto Escolar. Enquanto dinâmica de grupo, desde o início da integração, notámos uma atitude de disponibilidade dos docentes em nos auxiliarem em termos de lecionação das UD, rotação de espaços e colaboração nas atividades desenvolvidas pelo núcleo de estágio. Esta receptividade e disponibilidade na integração no meio escolar permitiu-nos perceber rapidamente o funcionamento e organização da disciplina na escola. As constantes trocas de experiências e opiniões com os vários docentes, permitiram enriquecer os nossos conhecimentos e melhorar a nossa intervenção pedagógica.

2.3.4. Caraterização do Núcleo de Estágio

No início do estágio não conhecíamos a personalidade e a forma de trabalhar de cada elemento, o que suscitou naturalmente alguma ansiedade e curiosidade. Contudo, com o decorrer do Estágio fomos conhecendo melhor

e através da interação criamos ligações afetivas. Apesar das personalidades distintas dos estagiários, sempre mantivemos uma atitude de respeito, partilha e companheirismo entre todos. Desde cedo, conseguimos adaptarmo-nos às diferentes metodologias de trabalho e formas de estar, mas quando o trabalho assim o exigia trabalhamos em grupo e fomos capazes de dividir tarefas criando dinâmicas de trabalho e projetos muito interessantes.

Sempre que tínhamos que refletir sobre a prestação de cada elemento na lecionação das aulas, as nossas intervenções foram com o intuito de melhorar o trabalho desenvolvido e nunca de “criticar por criticar”. Entre todos, sugeríamos considerações/métodos de trabalho para aperfeiçoar as nossas intervenções e o próprio processo de ensino e aprendizagem. Julgamos que, esta interação sempre aberta, positiva, humilde e justificada foi bastante benéfica para fortalecermos os laços de amizade.

2.3.5. Caraterização da Turma

A caraterização da turma realizou-se através do preenchimento de um questionário entregue aos alunos no início do ano letivo. A partir do preenchimento pretendemos conhecer algumas informações básicas acerca dos alunos. A saber, a turma C do 9º ano era constituída por 18 alunos, sendo composta por 9 alunos do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Relativamente à área de residência podemos verificar que todos os alunos eram residentes no concelho de VNP. Dos 18 alunos, 13 deslocam-se até à escola de carro, 3 de autocarro e 2 a pé.

No que diz respeito à disciplina de EF, 17 alunos revelaram gostar da prática de exercício físico e apenas 1 referiu que não se identificava com a disciplina. Quanto às notas obtidas na disciplina no ano transato, 10 alunos obtiveram a nota máxima (5 valores); 4 nível (4 valores); 3 nível (3 valores) e nenhum aluno obteve nota negativa. Quanto aos hábitos desportivos, 15 alunos afirmaram a prática regular de desporto, 2 não praticaram atividade física e 1 não respondeu. A registar também que face à diversidade dos desportos

praticados pelos alunos, as modalidades de futebol e futsal foram as mais mencionadas.

Em termos de problemas de saúde, 10 alunos afirmaram não ter qualquer problema, 2 mencionaram que sim (Problemas Respiratórios) e 2 não responderam à questão.

Quanto à frequência de estudo, 9 alunos afirmaram um estudo diário, 7 referiram um estudo esporádico (3 / 4 vezes por semana) e apenas 2 asseguram que “estudavam na véspera dos testes”. Dos 18 alunos, 17 pretendem prosseguir estudos ao nível do Ensino Superior ou no âmbito dos Cursos Profissionais.

Com este questionário foi possível considerarmos dados importantes para conseguirmos planear as aulas de EF em função das capacidades, das características, das motivações e dos projetos de vida dos alunos. Permitiu-nos, também, identificar as dificuldades e os problemas de cada um dentro e fora do contexto escolar. Na tabela 2, apresentamos os resultados da turma em relação às Avaliações: diagnóstica (AD) e sumativa (AS) das matérias nucleares lecionadas. A tabela dá-nos a perceção da evolução dos alunos ao longo do processo de aprendizagem.

Tabela 2 - Resultados das Avaliação Diagnóstica e Avaliação Sumativa das Matérias Nucleares

Matérias Nucleares Lecionadas	Nível de desempenho						Nível esperado segundo o PNEF	
	Avaliação Diagnóstica			Avaliação Sumativa				
	Introdutório	Elementar	Avançado	Introdutório	Elementar	Avançado		
Voleibol	8	9	-	6	7	4	Parte do Nível Avançado	
Basquetebol	9	8	-	6	5	6	Parte do Nível Avançado	
Ginástica Acrobática	13	4	-	10	7	-	Parte do Nível Elementar	
Atletismo	Lançamento do Peso	11	6	-	6	8	3	Parte do Nível Avançado
	Triplo Salto	9	7	-	4	13	-	Parte do Nível Elementar
Ténis	13	4	-	8	9	-	Nível Elementar	

Ao observarmos a tabela constatamos que a turma na AD das UD de Voleibol e Atletismo apresentou dois grupos de nível (Introdutório e Elementar). No decorrer destas UD, nunca fase inicial, abordamos de forma intensa os aspetos técnicos e básicos com o objetivo de aperfeiçoar e/ou consolidar algumas das capacidades adquiridas pelos alunos. É de referir que, em determinadas aulas foi fundamental trabalhar por grupos de nível, com o objetivo de adequar os exercícios às capacidades dos alunos. Quanto às AS, verificou-se uma evolução ao conseguimos que alguns alunos atingissem o nível avançado definido pelo PNEF. Tais resultados foram sobretudo devidos ao empenhamento demonstrado pelos alunos durante a lecionação das UD. Relativamente à UD de Ginástica Acrobática foi a primeira vez que a turma teve contato com a mesma, contudo, alguns alunos já tinham experienciado a modalidade. Durante a lecionação, os alunos manifestaram uma atitude de fraco empenho na realização das tarefas, apesar das diferentes estratégias utilizadas pelo docente. Pelo facto, a atitude em causa manifestou-se numa fraca AS dos alunos. Quanto à UD de Atletismo, apesar do número reduzido de aulas e das poucas capacidades dos alunos numa fase inicial, os resultados finais foram considerados positivos. Considerando os resultados obtidos na AD, optámos por repartir os gestos técnicos simplificando os movimentos, facto esse que traduziu um processo benéfico de aprendizagem. Na UD de Ténis, igualmente introduzida na turma, os resultados foram positivos, embora se deva destacar que alguns alunos avançarem de nível apesar da complexidade dos gestos técnicos.

Com a apresentação destes resultados podemos constatar que a turma não se encontra ao nível do que é definido pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF), no respetivo ano de escolaridade.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. Planeamento

Considerada a planificação um momento essencial no processo de ensino e aprendizagem, o ato de ensinar e de educar pedagogicamente não é um ato arbitrário e isolado. Pelo contrário, exige coordenação das atividades traduzindo-se numa organização cuidada cujo intuito requer ponderação de todos os elementos e variáveis do contexto educativo. Entre outros objetivos inerentes à planificação, o momento da revisão é essencial ao processo pedagógico, pois, este momento ganha corpo pelo cuidado que merece ao “rever” o que foi planificado e objetivamente tornar-se-á mais exequível a aplicação dos programas às diferentes situações e contextos (Januário, 1996).

De acordo com Bento (1998) “A planificação do processo educativo é extremamente complexa, pluridimensional e multiforme, dependendo também de condições diversas” (p.19). Assim sendo, nada foi deixado ao acaso, desde o tempo, o espaço, os materiais, os recursos humanos e técnicos disponíveis.

No âmbito de toda e qualquer disciplina e sobretudo na Educação Física, o trabalho pedagógico do professor é determinante no processo de ensino e aprendizagem. Embora também considerados importantes, todos os outros meios de programação são, de facto, meios que auxiliam o professor. Para Bento (1998), “Os materiais auxiliares nunca substituem o confronto intelectual com os problemas do ensino” (p.26).

3.1.1. Plano Anual

A realização do plano anual exige um conjunto de postulados que o professor deve respeitar. A calendarização escolar, rotação de espaços, objetivos do ano de escolaridade, volume e matérias a selecionar, características da turma, decisões do departamento de educação física entre outros. Pelo exposto, tais princípios devem estar bem presentes na mente do

professor aquando da planificação anual para que todo o processo seja cumprido de forma eficaz. Bento (1998), afirma que “o estudo e análise do programa ou normas orientadoras do ensino, bem como de publicações de carácter pedagógico, didático e metodológico, devem preceder sempre a formulação do plano anual” (p.69). E assim, inicialmente fizemos a caracterização do meio e da turma, e depois a respetiva análise do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) que nos permitiu fazer um aprofundamento da matéria de EF acerca das finalidades, dos objetivos gerais, das orientações metodológicas, da avaliação e da especificação das áreas e matérias nucleares. Após a análise essencial ao PNEF, elaboramos o plano anual com a respetiva justificação da distribuição das matérias em termos de duração, estratégias e metodologias a adotar. Este foi um documento que sofreu algumas alterações, ao longo do ano letivo, já que se procurou melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Por estas razões, podemos concluir que o guião sustentado pela reflexão constante do professor, permitiu-nos organizada e eficazmente nortear todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

3.1.2. Planeamento das Matérias

Primeiramente foi necessário analisar o calendário escolar e contabilizar o número total de aulas de cada período para posteriormente definir o número de aulas previsto para cada modalidade. De salientar que, a rotação de espaços foi realizada de 2 em 2 semanas, alternando espaço interior / espaço exterior ou vice-versa. Outro aspeto que tivemos em atenção foi o cumprimento das regras pautadas pelo DEF, e por elas foi definido que determinadas modalidades só seriam lecionadas em locais específicos para não danificar o material desportivo.

Relativamente à escolha das matérias a lecionar, o DEF da escola já tinha definido, para cada ano, as matérias nucleares a abordar. Apenas tivemos que optar pelas UD de Futebol ou Basquetebol, posto isto, aplicamos o que já

estava definido, contudo, podemos escolher duas matérias alternativas. Neste sentido, decidimos pelo Rugby, especificamente a vertente de Tag Rugby, por ser um jogo de iniciação ao Rugby, fácil de jogar, divertido e seguro. Esta vertente do jogo pode ser executada em pavilhão ou pisos duros, já que é uma modalidade que se pode lecionar em qualquer espaço. A outra modalidade escolhida foi o Kin Ball, um jogo muito exigente em termos físicos na medida em que pressupõe movimentações constantes requerendo igual elevado grau de concentração. Esta é uma modalidade que contribui para o desenvolvimento das capacidades motoras como, a coordenação, a velocidade, a força, entre outras e, possibilita o desenvolvimento do espírito de equipa num ambiente harmonioso.

Relativamente à distribuição das matérias optámos por uma aprendizagem distribuída visto que, hoje em dia, os jovens denotam algum desinteresse pela Educação Física. Para contornar essa desmotivação, foi concretizada uma aprendizagem distribuída para aumentar os índices de motivação dos alunos e sensibilizá-los para a prática das aulas de EF.

No que diz respeito aos objetivos estes foram determinados após a avaliação diagnóstica de cada UD. São objetivos definidos para cada ano e matéria tendo como base o PNEF. Atribuímos um número maior de aulas às matérias nucleares como: o Voleibol, o Basquetebol, o Ténis e o Atletismo já que o PNEF determina objetivos mais exigentes para estas matérias. A alternância entre matérias coletivas e matérias individuais também foi um aspeto que tivemos em conta com o intuito de motivar os alunos.

Em cada período contabilizamos uma aula livre para que, no caso de acontecer algum imprevisto, possa ser repostas algumas aulas em falta. Também contabilizamos duas aulas em aberto para as atividades desenvolvidas pelo núcleo de estagiário. A tabela 3, resume a planificação e distribuição das matérias nucleares lecionadas ao longo do ano.

Tabela 3 - Planificação das Matérias Nucleares

Períodos	Matérias	Início	Fim	Espaço
1º	Basquetebol	28/09/2014	19/11/2015	Exterior
	Ginástica Acrobática	12/10/2015	14/12/2015	Interior
	Kin Ball	05/10/2015	30/11/2015	Interior
	Atletismo (Triplo Salto e Lançamento do Peso)	23/11/2015	-	Exterior
2º	Atletismo (Triplo Salto e Lançamento do Peso)	-	25/02/2016	Exterior
	Voleibol	11/01/2016	17/03/2016	Interior
	Ténis	01/02/2016	-	Exterior
3º	Ténis	-	21/04/2016	Exterior
	Tag Rugby	28/04/2016	02/06/2016	Interior

3.1.3. Unidades Didáticas

Bento (1998), afirma que as UD “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”. Também podemos ver corroborada esta conceção com Pais (2010), quando se define a primazia que as unidades de programação assumem, sendo elas indissociáveis da unidade central de conteúdos cujos os objetivos definidos são os seguintes: o de ensinar; o que se ensina e como o processo de ensino desemboca no momento da avaliação. Tendo em conta esta afirmação o NEEF definiu a organização da seguinte forma estrutural: inicialmente foi feita a caracterização dos recursos (humanos, materiais, temporais e espaciais) de seguida, o modelo de estrutura de conhecimentos, a análise e reflexão da AD, os objetivos gerais, os objetivos específicos, o quadro de extensão de conteúdos, as progressões pedagógicas/metodológicas, as estratégias pedagógicas, a análise e reflexão da AS e, para finalizar, a reflexão final da UD. Todas as UD apresentaram um carácter aberto, pois o professor não pode controlar definitivamente as aprendizagens dos alunos, pode sim, proceder a possíveis

decisões de ajustamento sempre que necessário. Este documento serve de guia de apoio ao professor e ao seu papel, face à evolução das aprendizagens dos alunos, como tal, o documento não pode ser considerado no seu cumprimento totalmente obrigatório, mas sim aberto a ajustamentos.

Após a realização da AD à UD de Basquetebol, constatamos que os objetivos definidos pelo PNEF para o respetivo ano de escolaridade, não iam de encontro às capacidades técnicas e táticas dos alunos, levando-nos a reformular tais objetivos. Nesta UD não abordámos a diferenciação pedagógica porque as capacidades dos alunos eram bastante idênticas; relativamente à extensão de conteúdos fomos um pouco mais além do que estava planeado, pois, abordamos situação de jogo 5x5 face ao que estava inicialmente planeado (situação de jogo 3x3), a saber, este ajustamento deveu-se à exponencial evolução apresentada pelos alunos em termos técnicos e táticos. Ao longo da lecionação os alunos apresentaram índices motivacionais elevados e foi notória a evolução de todos os alunos. Apesar de os níveis desejados das execuções técnicas por vezes não terem sido atingidos, os objetivos em termos de compreensão do jogo esses sim foram positivamente atingidos.

Quanto à UD de Atletismo, a extensão de conteúdos teve que ser alterada porque o professor foi demasiado ambicioso na quantidade de conteúdos a lecionar, optando a meio da UD centrar-se apenas em duas vertentes do Atletismo (Lançamento do Peso e Triplo Salto) e não em quatro como estava inicialmente planeado. Pensamos que esta opção foi a mais vantajosa para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, visto que, estas modalidades eram novas para eles e o número de aulas dedicadas a esta UD não permitiu a exercitação e consolidação de tantos conteúdos. A grande dificuldade foi a atribuição de FB porque o Atletismo é uma modalidade muito técnica e específica o que nos trouxe algumas dificuldades porque, como professores estagiários, devemos reconhecer que não dominávamos claramente os conteúdos.

No que diz respeito à UD de Ginástica Acrobática foi marcante uma diminuição da motivação dos alunos. Perante esta situação decidimos, em condições de segurança, introduzir conteúdos desafiantes para os alunos tais como um conjunto de figuras a pares, trios, quadras e pirâmide de cinco. As estratégias enunciadas proporcionaram aos alunos autonomia na seleção das figuras a abordar na AS. A construção de uma coreografia de grupo exigiu-lhes um trabalho conjunto e atrevido. A constituição dos grupos foi decidida pelo docente tendo em conta a homogeneidade dos elementos. A utilização de meios auxiliares como imagens das figuras e das funções dos elementos gímnicos permitiram uma maior compreensão das figuras a realizar. A extensão por acréscimo de duas aulas da UD verificou-se porque houve pouca cooperação entre alunos e alguma desorganização temporal na construção da coreografia.

Na UD de Voleibol após a realização da AD verificámos que a turma apresentava dois grupos de nível, desta forma, optámos por realizar um ensino diferenciado constituído por grupos homogéneos em termos de capacidades técnicas na realização da maioria dos exercícios e, na parte final da aula, foram constituídos grupos heterogéneos para que os alunos mais proficientes ajudassem os alunos menos capazes.

Após o aviso/repreensão do professor quando necessário e de forma efetiva, os alunos eram convidados a sair da aula. Pretendeu-se com esta estratégia não dar lugar a comportamentos de desvio contraproducentes ao processo de ensino e aprendizagem. Tendo sido posta à prática, algumas vezes, a penalização física reconhecemos que, como estratégia, ela não se revelou eficaz pelo seu carácter por si só superficial e destituído de informação pedagógica. Cabe-nos dizer que na modalidade de Voleibol executada pela primeira vez os alunos alcançaram resultados bastante positivos apesar de um número reduzido de aulas lecionadas.

Quanto à UD de Kin Ball os poucos recursos materiais não nos permitiram uma exercitação elevada dos gestos técnicos, contudo, tentamos abordar exercícios dinâmicos que permitissem exercitar no maior tempo possível os

diversos gestos técnicos. Nesta UD mereceu-nos muita atenção as condições de segurança na realização dos gestos técnicos porque esta é uma modalidade propícia a acidentes. O pouco conhecimento da UD pelos alunos obrigou-nos à apresentação de vídeos de esclarecimento acerca de determinadas ações técnicas/táticas. A explicação das regras do jogo foi um momento que mereceu mais algum tempo do que o previsto, atendendo ao facto da UD ser completamente desconhecida de todos os alunos.

Para aumentar os níveis de competitividade e de motivação dos alunos nos jogos desportivos coletivos optámos por aplicar o sistema de pontuação, porque por ele procurámos que os alunos aumentassem o nível da dedicação e motivação no trabalho de equipa. Outros dos aspetos tido em consideração ao longo da lecionação das várias UD foi, além do relevo das matérias em si mesmas, apostar em outras áreas como o desenvolvimento da personalidade dos alunos, nomeadamente, inculcando-lhes atitudes, valores, habilidades, conhecimentos entre outros explicitados em cada aula.

Este documento é entendido como um instrumento orientador do processo de ensino em que o trabalho criativo do professor é continuamente posto em prática, com o objetivo de preparar e facilitar todo o processo de ensino e aprendizagem. Nele constam todas as informações referentes aos objetivos, às progressões e às avaliações adaptadas à respetiva turma (Bento, 1998).

3.1.4. Plano de Aula

Uma aula por si só não define, nem pode ser definidora de, nada se for desarticulada do enquadramento que lhe dá sentido. Uma aula depende do próprio planeamento que lhe dá significado teórico e prático. Ela reflete ou pelo menos, deverá refletir, as matérias e as estratégias determinadas pelo plano da unidade (Bento, 1998). Este planeamento foi por nós entendido como uma preocupação diária, pois como documento serviu de guião orientador à lecionação das aulas. A sua estrutura era simples e clara apresentando os conteúdos e exercícios descritos pormenorizadamente. A sua elaboração

contemplou as progressões pedagógicas mais adequadas, a esquematização dos exercícios e a definição de estratégias para economizar tempo.

No início do ano letivo foi definido pelo núcleo de estágio a estrutura do plano de aula a seguir pelos professores estagiários. Este plano integra na sua composição: um cabeçalho com a indicação da UD, nº da UD, o espaço, os recursos materiais, os objetivos da aula entre outros elementos. Segue-se a respetiva estrutura dividida em 3 momentos, a parte inicial, a parte fundamental e a parte final (Bento, 1998). Iniciava-se a aula com uma corrida, uns exercícios de mobilização articular, uma transmissão dos objetivos, uma formação das equipas/grupos de trabalho e geralmente uma realização de um “Jogo Lúdico” para aumentar a frequência cardíaca dos alunos e, preparar as estruturas musculares mais solicitadas. O tempo dedicado à formação dos grupos de trabalho reverteu positivamente no tempo dedicado à prática motora.

Na parte fundamental, foram centrados os exercícios ao encontro dos objetivos específicos da aula cujo tempo efetivo de prática era mais significativo. Os exercícios aplicados obedeceram a uma lógica de execução do mais simples para o mais complexo, adequando o tempo necessário para cada tarefa e possibilitando um número de repetições elevadas, desta forma, foram evitados tempos de espera e tempos mortos. O dinamismo e a diversidade dos exercícios abordados implicaram a motivação, o empenhamento motor e o combate à monotonia. Promovemos situações de jogo reduzido, possibilitando a inclusão de todos os alunos com o intuito de progressivamente desenvolver as suas capacidades. Sempre que necessário nos JDC recorremos a exercícios analíticos para melhorar as execuções técnicas dos alunos. Comparativamente às outras unidades na UD de Atletismo os exercícios analíticos mereceram primazia já que, nesta modalidade, a própria matéria exige o aperfeiçoamento técnico e individual. A estrutura do plano de aula concluía-se pela parte final realizando um balanço dos aspetos positivos/negativos da sessão para o qual era imprescindível um questionamento acerca dos conteúdos abordados.

Julgamos pertinente integrar a AF no plano de aula, pois esta forma de avaliar é contínua e constante. Como tal, aplicamos uma pequena grelha com dois parâmetros de desempenho avaliados no final da aula: O Domínio dos Conteúdos e o Domínio dos Comportamentos/Atitudes. Para concluir toda a estrutura, tornou-se indispensável a justificação das opções tomadas e das escolhas traduzindo-se numa pequena reflexão feita daquilo que se pretendia na lecionação de cada exercício.

Ao longo do planeamento, procurámos abordar exercícios com uma complexidade crescente, do mais básico para o mais elaborado, tendo sempre em consideração as capacidades de cada aluno e do grupo. Sempre que identificamos diferenças técnicas/táticas significativas na turma tivemos o cuidado de recorrer à diferenciação pedagógica para que todos os alunos pudessem evoluir nos exercícios com maior tempo possível de empenhamento motor. A planificação dos exercícios lecionados obedeceu a uma lógica de transfer para a situação de jogo (desportos coletivos), suportada por exercícios analíticos quando necessário.

Numa fase inicial das UD introduzimos os aspetos técnicos base focando-nos essencialmente na posição fundamental. À medida que os alunos foram progressivamente evoluindo houve a necessidade de introduzir novos conteúdos e tarefas, nomeadamente nos JDC. Nesta situação tivemos como ponto de partida o exercício de gestos técnicos de forma isolada, seguindo-se para situações de jogo de superioridade e igualdade numérica. Finalizou-se o plano de aula com a situação de jogo aplicando os conteúdos abordados no decorrer da aula. Por vezes, houve a necessidade de introduzir algumas condicionantes para melhorar as execuções técnicas e conseqüentemente a qualidade do jogo. Para que a compreensão dos exercícios/gestos técnicos fosse assimilada da melhor forma houve o cuidado de complementar a instrução com a demonstração. A demonstração foi realizada pelo professor para facilitar a compreensão dos alunos. Quando necessário e esporadicamente como complemento foi feita a visualização em vídeo.

3.2. Realização

Depois de planejar há que concretizar. É o momento crucial para as expectativas, as ambições e certos receios se misturam com o grande desafio do professor no processo de ensino e respetiva prática pedagógica. Esta fase espelha os conhecimentos académicos e aptidões adquiridos ao longo do percurso realizado pelo docente como agente principal na transmissão dos saberes. Sempre nos preocupamos em, cuidadosamente, adequar as atividades às características, às aptidões e competências individuais dos alunos, tendo como objetivos específicos a sucessiva evolução do desempenho e assim promover o sucesso escolar.

Qualquer cenário de ensino só existe se, e de forma simultânea, estiverem presentes as seguintes dimensões: a dimensão instrução; a dimensão gestão; a dimensão clima e a dimensão disciplina (Siedentop1998).

3.2.1. Dimensão Instrução

O modo como a comunicação se estabelece pode variar conforme os grupos. Decidir qual a linguagem a usar é essencial para que o diálogo comunicativo entre o professor e os alunos seja claro, perceptível e assertivo. Em certas situações a comunicação informal assegura que a mensagem é recebida e se assim a situação o exigir poderá reajustar ou corrigir inadequadas compreensões.

Realizada a tarefa motora e toda a ação que ela implica, Rosado e Mesquita (2011), refere que deverá ser expressado um conjunto de informações acerca de como ela, como ação, se realizou. Através desta apreciação pretende-se facultar ao aluno uma visão do seu desempenho e fornecer-lhe dados para possível melhoria. Sendo a estrutura de comunicação aberta, a qualquer momento atribuir FB quer individual ou coletivamente contribui para o bom funcionamento do grupo, e assegura a evolução do

desempenho, assim como, a reformulação da mensagem caso não tenha sido assimilada.

No início de cada aula, procedíamos a uma preleção inicial em que focávamos o nosso discurso na transmissão dos objetivos, na explicação dos exercícios, na organização e funcionamento da aula. Geralmente, aproveitávamos para fazer uma revisão dos conteúdos anteriormente abordados realçando essencialmente os aspetos mais básicos das matérias. A revisão era feita por um questionamento geral ou individual. Numa fase inicial perdeu-se demasiado tempo na explicação dos gestos técnicos e exercícios. Facto esse que originou alguma agitação na turma. Após algumas reflexões mudamos de estratégia e transmitimos as informações numa linguagem mais clara e concisa. Tal alteração foi proveitosa ao reconhecermos que implicou repercussões positivas ao nível do comportamento da turma.

Quando a função didática era de introdução de conteúdos procurámos fazer uma instrução pormenorizada dos gestos técnicos enumerando as componentes críticas (CC) fundamentais e os erros mais comuns. A maioria das instruções precediam uma demonstração permitindo aos alunos captar uma imagem da ação, tendo em conta as informações transmitidas pela instrução. Uniformemente em todas as UD colocamos o professor como modelo porque nas UD lecionadas os alunos apresentavam dificuldades, e no seio da turma não havia nenhum aluno que correspondesse a um modelo adequado a ser utilizado. Constatamos que nesta situação, o docente teria que realizar todas as demonstrações com níveis de qualidade elevados para que os alunos se confrontassem com a melhor imagem possível dos gestos técnicos. Fomos sempre muito rigorosos na realização das demonstrações, pois uma má execução pode descredibilizar o professor perante a turma e assim ser posta em causa a sua competência. As demonstrações eram geralmente realizadas nos momentos pré-tarefa com especial ênfase nas tarefas novas ou em caso de introdução de determinado(s) conteúdo(s). Enquanto demonstrávamos a tarefa intervínhamos verbalmente realçando os pontos fulcrais do movimento. Na demonstração houve o cuidado de colocar os alunos à frente do

demonstrador permitindo que todos os alunos visualizassem a demonstração de forma clara e pormenorizada. Para complementar algumas informações transmitidas, também recorriamos a meios auxiliares para demonstrar as dimensões do campo e principais linhas de jogo. A utilização destes meios auxiliares permitiu que os alunos tivessem com mais atenção, recebessem as informações transmitidas e percecionassem visualmente conteúdos importantes para a compreensão do jogo (linhas de jogo, áreas, divisões). Perspetivando que o processo de ensino fosse eficiente e que as instruções fossem claras e objetivos foi indispensável que ao professor mostrar um domínio efetivo dos conteúdos e um conhecimento das situações planeadas.

Ao longo das tarefas recorreremos imensas vezes ao FB individual quando de casos particulares se tratava, ou coletivo quando toda a turma apresentava dificuldades idênticas. Quando os alunos revelavam acentuadas dificuldades, apenas num ou dois aspetos centramos o nosso FB na não transmissão de demasiadas informações, já que o pretendido foi tornar capazes os alunos de realizarem as tarefas à luz dos aspetos focados. O FB pedagógico constitui um meio importantíssimo no ato de ensino pois indica aos alunos quais os aspetos que devem melhorar nas suas execuções. Esta informação de retorno da prática promove as aprendizagens e a melhoria do desempenho dos alunos. Durante a lecionação das aulas adotamos uma postura dinâmica e interventiva com a atribuição constante de FB. Numa fase inicial o nosso FB era espontâneo permitindo atribuir muitas informações aos alunos e agora podemos admitir que, muitas vezes, houve excessiva transmissão de informações. Esta discrepância informativa inicialmente considerada uma desvantagem, com a experiência tornou-se uma qualidade vantajosa porque conseguimos melhorar o nosso FB ao nível da diversificação, da qualidade, da frequência e da pertinência. Considerado que, por vezes, o essencial é atribuir o FB de forma oportuna e dirigi-lo à aprendizagem na obtenção de resultados positivos, então, procurámos de forma curta, clara e simples ministrá-lo para que os alunos se focassem nos aspetos essenciais em detrimento do excesso de informações.

A utilização do questionamento foi por diversas vezes aplicado como método de ensino, de forma a estimular e desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos e verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos. Por vezes, este questionamento resultou dando respostas aos problemas táticos que iam surgindo em situação de jogo. No final da aula, o questionamento teve relevância porque nos permitiu diagnosticar as principais dificuldades dos alunos e verificar se os conteúdos abordados tinham sido assimilados.

3.2.2. Dimensão Gestão Pedagógica

A preocupação de toda e qualquer gestão é em função da eficácia relacionar de forma funcional fatores condicionantes tais como: a estratégia, o tempo útil, as transições, a natureza simples ou complexa da tarefa. Para tal, cabe ao professor delinear as situações de aprendizagem e respetivos comportamentos dos alunos em prol do sucesso pedagógico. Portanto, o professor deve com antecipação e à luz do planeamento traçar as rotinas e os hábitos de trabalho facilitadores do bom funcionamento da aula. À luz dos objetivos os resultados pretendidos quer pelo professor quer pelos alunos, estão sustentados por uma ordem concisa: a “ordem” é quem determina as diretrizes de toda e qualquer aula pois sem “ela” toda e qualquer aula fica sem direção, sem ordem, sem método, sem objetivos e sem resultados (Bento, 1998).

Para economizar tempo em termos de transição de exercícios realizámos rotinas definidas no aquecimento. Nesta fase eram geralmente definidas as equipas/grupos de trabalho. Procurámos através de uma vasta seleção de materiais didáticos abordar um conjunto de progressões que favorecessem a evolução dos alunos. Também procurámos que os exercícios fossem dinâmicos e que mantivessem os índices de motivação dos alunos elevados, porque alunos geralmente motivados empenham-se mais na realização das tarefas. Tivemos em consideração uma aprendizagem cooperante para promover um ambiente de interajuda e de cooperação incentivando alguma

competitividade nos exercícios de forma a aumentar a exigência das execuções. Para promovermos essa cooperação, feita pelo professor a formação dos grupos integrava, por vezes, alunos de diferentes níveis. Para gerir uma boa economia de tempo nas instruções dos exercícios adotávamos, por vezes, a estratégia de colocar os alunos nas posições iniciais dos exercícios e eram explicados os exercícios. Desta forma, os alunos não perdiam tempo na formação esquemática do exercício após a explicação do mesmo. Esta estratégia funcionou bem porque o docente possuía uma boa projeção de voz conseguindo captar a atenção dos alunos e ser ouvido por eles.

Foi também importante consciencializar os alunos da importância da pontualidade para o início da aula já que a realização dos exercícios assim dependia do tempo definido. Tivemos a preocupação de verificar a disponibilidade do material didático necessário para a lecionação das aulas, bem como, preparar antecipadamente a disposição do mesmo. A arrumação do material didático era feita pelos alunos que não realizavam aula ou por toda a turma no caso da Ginástica Acrobática.

No início do ano privilegiamos em demasia a organização e o controlo da turma, contudo, com o decorrer da prática esta organização e controlo acabou por não ser tão exaustiva, dando ao professor a possibilidade de se preocupar com outros aspetos. É de referir também que, por vezes, houve demasiado tempo disponibilizado em tarefas ou exercícios que não exigiam tanto tempo efetivo de prática, visto que, não eram assim tão importantes para a aprendizagem do jogo e das dinâmicas do mesmo.

3.2.3. Dimensão Clima

Em bom português o “líder” é aquele que se responsabiliza de levar a equipa a bom porto. Os comportamentos afetivos determinam qualitativamente as atividades envolvidas, a aula deve desenrolar-se num ambiente positivo alimentando as relações interpessoais (Rosado, 1998).

Neste sentido, um bom clima de trabalho implica produtividade e satisfação pessoal, já que a qualidade do ambiente determina a realização das atividades à margem de quaisquer conflitos e atritos. É conhecido o período da adolescência como manifestação de algumas crises conflituosas “entre eles e com elas”. A crise da adolescência deve ser gerida pelo professor sem hostilidade, mas com disciplina. Durante as aulas, sempre que necessário, coube ao professor atuar com responsabilidade, com respeito e com confiança. De forma a promover regras justas e cooperativas tornou-se essencial apostar nos sentimentos e afetos, fundamentais numa relação positiva que não traduz apenas a dimensão cognitiva, mas sobretudo, a dimensão formativa salvaguardando a atitude e os valores necessários à cidadania do jovem.

A atitude positiva, dinâmica e interventiva do professor ao longo das aulas protagonizou claramente um bom ambiente de trabalho traduzindo-se, por parte dos alunos, na expressão da vontade em evoluir e melhorar as suas execuções técnicas. No entanto, em determinados momentos foi necessário consciencializar os alunos da importância do trabalho em prol da evolução do processo de ensino. A exigência e competitividade interna do professor na realização dos exercícios, em casos pontuais, deu lugar a um clima conturbado entre alunos, mas o importante foi manter o respeito entre todos. Na parte inicial e final da aula, geralmente, aproveitamos para estabelecer um diálogo informal com os alunos e assim promover um ambiente de empatia entre todos. A formação de grupos heterogêneos constituídos pelo professor propiciou a interação e entajuda sensibilizando os alunos para a importância do respeito mútuo.

No decorrer do ano letivo demonstrámos como professores sempre uma atitude de disponibilidade para com os alunos. Conhecedores estes que enquanto conscientes cumpridores das regras estipuladas poderiam contar connosco para tudo. Reconhecemos também que a utilização de meios auxiliares como o vídeo influenciou clara e positivamente o clima das aulas, pois, os alunos motivados paralelamente cumpriam as tarefas com mais brio.

3.2.4. Dimensão Disciplina

Esta dimensão envolve todas as anteriores dimensões (instrução, gestão e clima). Desde sempre, a componente social da natureza humana pressupõe a organização disciplinada do grupo a que se pertence. Não há conhecimento de sociedades indisciplinadas. Face ao exposto também é do conhecimento geral, que a natureza humana é inevitavelmente regrada por um conjunto de normas e princípios sem os quais poderíamos supor que somos, enquanto seres vivos, “animais disciplinados”. Por disciplina entende-se o que todo e qualquer disciplina faz: disciplinar o aluno. Em certas situações desaprovar, criticar e reprender exige uma atitude firme, cuja a autoridade do professor não é sinónimo de autoritarismo. Ensinar e educar comportamentos deve implicar valores positivos em que o aluno na sua condição de pessoa humana é respeitado (Rosado, 1998).

A disciplina não se deve impor de forma autoritária. Na nossa perspetiva ela remete à capacidade do professor, ao seu nível do planeamento, à sua organização e atuação para que, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, a disciplina se torne eficiente e surja de forma natural no contexto da sala de aula. O profissionalismo demonstrado pelo docente na transmissão do seu conhecimento teórico e prático é considerado um valioso contributo para os alunos se comportarem de forma respeitosa para com o professor e entre colegas. Neste contexto, determinadas situações obrigaram à aplicação de algumas estratégias que diminuíram possíveis comportamentos de indisciplina, nomeadamente, a realização de exercícios dinâmicos, motivadores e desafiantes; a atitude assertiva e atempada perante alguns comportamentos inapropriados; a estipulação de regras pré-definidas conforme as UD; a constituição de grupos tendo em conta não só o nível de desempenho dos alunos como a sua respetiva personalidade; o posicionamento do docente que permitisse visualizar todos os alunos. Em conclusão e regra, geral, as estratégias supracitadas foram fundamentais para que as aulas decorressem sem qualquer tipo de incidente.

3.2.5. Decisões de Ajustamento

Sempre que necessário e que a situação assim o exigisse e em conformidade com o planeamento inicial foram essenciais as decisões de ajustamento. O professor deverá ter a capacidade de responder às condicionantes que surgem no decorrer da aula e deverá reajustar a planificação e as estratégias de ensino, revelando a sua capacidade de resposta, de reorganização, de reflexão e de improviso para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Tendo em conta as palavras de Pacheco e Flores (1999), “a competência profissional do professor (...) pelo saber fazer ou pela arte profissional”, muitos problemas quer a nível prático quer a nível técnico, exigem do professor modos criativos de soluções que passam pela sua imaginação, a sua intuição e sobretudo pela capacidade de “criar” ideias adequadas às situações, em que o seu improviso é entendido como um modo especial de melhorar, através da escolha do tipo de ajustamento, o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a valorização do pensamento inventivo do professor é indissociável da sua capacidade original de organizar a situação de ajustamento encarando-a de diversos ângulos, e desta forma decidir quais as melhores soluções para a aula decorrer conforme a planificação. A realização de um bom planeamento deve antecipar possíveis imprevistos, ter um carácter flexível e adaptar-se às situações imprevistas dando-lhes um sentido pedagógico.

Após reflexão da intervenção pedagógica, de um modo geral, o exercício era simplificado para uma melhor adaptação às capacidades concretas de cada caso individual. Respeitar o número de alunos enquanto executores da tarefa, foi também um dos ajustes frequentes a ter em conta para o bom funcionamento do plano de aula. Neste sentido, cabe ao professor pensar e objetivamente decidir qual a escolha do melhor ajustamento em função da intervenção pedagógica, por exemplo, quando as condições atmosféricas assim o determinaram, algumas aulas tiveram que ser lecionadas no contexto sala, obrigando a vários ajustes na reestruturação do plano de aula. Na leção em contexto sala de aula procurámos fazer uma revisão dos

conteúdos lecionados, referindo quais as ações técnicas ou táticas da modalidade. Neste enquadramento, apresentávamos um PowerPoint onde eram abordados os seguintes conteúdos: Identificação do Jogo; Objetivo do Jogo; Duração do Jogo; Dimensões do Terreno de Jogo; Regulamento Específico; Aspetos Técnico/Táticos; Sinaléticas da Equipa de Arbitragem entre outros. Finalizávamos através do visionamento de alguns vídeos acerca de algumas ações técnicas seguindo-se um questionamento acerca do que tinha sido abordado. Estas informações transmitidas, em contexto sala de aula, foram bastante importantes na medida em que os alunos ficaram a perceber melhor as dinâmicas da modalidade e melhoraram as suas execuções e a própria qualidade do jogo.

No que diz respeito às UD as decisões de ajustamento foram essencialmente ao nível dos conteúdos e da metodologia de ensino. Relativamente à UD de Ginástica Acrobática após a realização de algumas aulas, tivemos a necessidade de alterar a metodologia aplicada, porque não estava a ir ao encontro das capacidades dos alunos e a sua desmotivação era saliente. Perante esta situação optámos por adotar uma metodologia em que os alunos assumissem a responsabilidade da construção de uma coreografia final. Este reajustamento metodológico resultou tendo sido lecionadas mais duas aulas do que o previsto. Quanto à UD de Voleibol também tivemos que fazer alguns ajustes em termos de planeamento já que a turma apresentava dois grupos diferenciados de nível, o que nos obrigou a lecionar os conteúdos procurando que todos os alunos evoluíssem e que realizassem os exercícios de acordo com as suas capacidades. Com os alunos que apresentavam menor capacidade técnica, investimos na consolidação dos aspetos básicos: a posição fundamental, o deslocamento e o passe de dedos. No que diz respeito aos alunos com mais capacidades exigimos-lhes mais competência e rigor na realização dos gestos técnicos. De forma a adaptar a avaliação às capacidades dos alunos, um grupo foi avaliado em situação de jogo 2x2 e o outro 3x3.

Quanto à UD de Tag Rugby tivemos uma agradável surpresa de constatar que os alunos obtiveram uma evolução significativa ao nível da compreensão

do jogo e na execução das ações técnico-táticas. Pelo qual decidimos abordar a situação de jogo 7x7 que não estava inicialmente definida. A respetiva AS foi realizada em situação de jogo 4x4 porque permitia aos alunos ter maior contato com a bola e realizar um número maior de ações técnicas.

Com a realização do tema problema fizemos alguns ajustes em termos de planificação da lecionação das aulas, obrigando-nos a repartir o tempo de aula com a realização das três fases que compunham o estudo. A participação do professor orientador em algumas atividades do desporto escolar também foi um dos fatores a ter em conta no momento de fazermos ajustamentos. No que concerne ao plano de aula os ajustamentos foram pontuais, geralmente, era feito um ajuste ao número de alunos de acordo com o que estava planeado. Devemos referir que, quando os exercícios não estavam a ter os resultados pretendidos, interrompíamos a execução do exercício para clarificar melhor alguns aspetos (técnicos/táticos) e se necessário procedíamos imediatamente à alteração do nível da complexidade, do número de alunos ou do tempo de prática.

3.3. Avaliação

A avaliação define-se como um processo sistemático de recolha de várias informações. No seu enquadramento legal, Despacho Normativo nº 24-A/2012 a avaliação “constitui um processo regulador do ensino (...) tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares (...) suprimir as dificuldades da aprendizagem (...) conhecer o estado do ensino (...) reajustar o ensino das diversas disciplinas” entre outros.

No processo de ensino e aprendizagem nada é deixado ao acaso. Como processo ele terá que ser metódico: meio/caminho a seguir para um determinado fim sendo este a própria avaliação. Assim sendo, ao longo do percurso da aprendizagem, a avaliação do aluno resultará da ponderação e identificação daquilo que por ele já foi conseguido e o que ainda terá que

conseguir. Ao longo de todo este processo, naturalmente, as suas dificuldades foram pensadas tendo em conta as melhores soluções a ajustar a cada caso (Ribeiro, 1999).

Relativamente à disciplina de Educação Física, a avaliação decorreu dos objetivos de ciclo e de ano, os quais explicitavam os aspetos em que deveria incidir a observação dos alunos nas situações apropriadas. Os resultados dessas avaliações contribuíram para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e para apoiar aos alunos na procura e alcance do sucesso na disciplina de Educação Física.

3.3.1. Avaliação Diagnóstica

Esta é uma avaliação normalmente feita no início da unidade didática e permite ao professor fazer uma análise das capacidades da turma em geral e de cada aluno em particular. Identificando os pontos fortes e fracos, as principais dificuldades e as potencialidades procurou-se orientar todo o processo de ensino-aprendizagem para as reais necessidades dos alunos.

A função da AD é conforme, Hadgi, (1994), não só verificar se o aluno possui ter determinadas aprendizagens, mas sobretudo recolher informações sobre os interesses e as capacidades entendidos como requisitos para um futuro desempenho.

Esta é uma avaliação muitas vezes associada apenas ao início de uma unidade didática. De forma correta e em outro contexto, a avaliação pode ser realizada em qualquer outro momento do período de ensino (na introdução de novas matérias da UD ou para identificar causas de dificuldades reveladas). Nesta modalidade avaliativa os dados recolhidos foram feitos através da observação/análise dos conteúdos técnicos e técnico-táticos das UD em questão. Em prática motora e ao mesmo tempo que lecionava a aula, o docente retirava pela observação direta algumas informações acerca da prestação dos discentes.

3.3.2. Avaliação Formativa

Visando o sucesso escolar dos alunos e reconhecendo as diferenças individuais a AF surge como uma ferramenta pedagógica indispensável e adequada ao incorporar o tão natural como complexo tema: a avaliação (Rosado et al., 2002).

De modo assertivo, no final de cada aula, sob a forma de observação direta preencheu-se uma grelha onde constava os registos das prestações dos alunos no parâmetro dos conteúdos, dos comportamentos/attitudes classificados de 0 a 5 valores. Esta avaliação foi a mais utilizada ao longo do ano letivo e foi também a mais comum a todos os professores pois permite o registo contínuo de como está a decorrer o processo de ensino.

3.3.3. Avaliação Sumativa

Considerada isenta de “interferências” subjetivas, a objetividade que assume a AS dá a conhecer, entre outras, as seguintes funções: ter utilidade e ser complementar às restantes modalidades de avaliação (diagnóstica e formativa). Embora distinta, ela oferece vantagens ao resolver alguns problemas do ensino, torna possível a expressão de um juízo de facto e tem lugar no “final” da matéria (Ribeiro, 1999).

Sendo o objetivo da avaliação sumativa o atribuir um valor ao desempenho final dos alunos como juízo global foi utilizada no final da UD através de torneios intra-turma em certas modalidades, nomeadamente, no Basquetebol, no Voleibol, no Ténis e no Tag Rugby. Este tipo de avaliação prende-se ao facto de se considerar que as modalidades supracitadas suscitavam um nível elevado de desempenho por parte dos alunos na dinâmica competitiva. Na modalidade de Atletismo a AS resumiu-se ao registo das marcas obtidas pelos alunos e à respetiva avaliação da técnica. Na UD de Ginástica Acrobática o momento da AS traduziu-se numa coreografia pensada e concretizada pelo grupo de alunos.

Em todas as situações descritas, facto é, que a avaliação sumativa possibilitou por um lado, aferir todo o percurso didático do aluno numa nota final e por outro lado, fazer um balanço dos resultados da unidade explorada e a realização de FB dos conteúdos subjacentes à unidade. No que respeita ao domínio cognitivo, este tipo de avaliação é importante ao acrescentar aos dados rigor e precisão pois obedece ao princípio criterioso de “em tempo igual avaliar igualmente todos alunos”.

3.3.4. Autoavaliação

Com este tipo de avaliação pretendíamos que os alunos fizessem uma reflexão crítica sobre as suas prestações, o seu desenvolvimento e os seus comportamentos ao longo das aulas e ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Este momento de avaliação foi realizado no final de cada período, sendo solicitado a cada aluno o preenchimento de uma grelha definida pelo DEF com os seguintes parâmetros de avaliação: o Domínio das Habilidades Motoras; a Progressão Individual; o Cumprimento das Regras de Higiene e Segurança; o Conhecimento das Regras e Regulamentos da Modalidades; a Pontualidade, a Assiduidade entre outros. A escala definida vai de 1 a 5, em que 1 – corresponde a “Mau” e 5 – “Muito Bom”. Com estes registos avaliativos podemos perceber qual o desempenho motor de cada aluno, e verificar se a avaliação feita por ele correspondia à avaliação feita pelo professor.

3.3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação

Segundo Pacheco (2002), a avaliação das aprendizagens é um processo complexo que pressupõe a aplicação de critérios de avaliação que servem para “julgar, apreciar e comparar”. A aplicação destes critérios expõe com rigor e objetividade todo o processo de aprendizagem do aluno.

Os critérios de avaliação aplicados foram definidos pelo Grupo de Educação Física e aprovados em Conselho Pedagógico a 9/10/2013. Com a aplicação destes critérios pretende-se facultar uma avaliação global e eficiente.

Tabela 4 - Critérios de Avaliação

Conhecimentos / Capacidades	Atitudes e Valores (35%)	
Domínio das habilidades motoras abordadas (25%)	Responsabilidade (10%)	<ul style="list-style-type: none"> • Pontualidade • Assiduidade • Comportamento
Progressões dentro do nível individual (20%)	Cooperação/ Solidariedade (7%)	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio com colegas com dificuldades • Respeito pelos colegas • Colaboração nas atividades de grupo
Domínio das exigências básicas de higiene, segurança e prevenção do material (10%)	Empenho (18%)	<ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa e espontânea na atividade da aula e sua organização • Empenho na superação de dificuldades • Expressão oral e escrita
Domínio de conhecimentos relativos à fundamentação teórica das unidades/testes escritos/trabalhos (5%)		
Aptidão física (5%)		

3.4. Justificação das Opções Tomadas

De facto, a conduta de um indivíduo deixa sempre transparecer o cunho e a marca da sua personalidade. Neste sentido, podemos afirmar que escolher, decidir e optar são momentos em que o professor, como indivíduo singular, revela quais os seus valores, as suas vivências e as suas expetativas. Em suma, é a sua própria história de vida que assim fica implicada em todo o processo profissional.

Como professores e não descuidando o aspeto lúdico privilegiámos o exercício proativo como transfer para a situação de jogo. Como regra de excelência decidimos valorizar a situação de jogo como expressão central dos conteúdos programáticos.

Houve sempre a preocupação de selecionar determinadas estratégias tendo em conta as características e diversidades dos alunos pois, sendo eles jovens do 3º ciclo, a escolha de exercícios simples e dinâmicos foi decisiva para a execução satisfatória das diversas tarefas propostas. Como toda e qualquer aula depende do seu planeamento, assim como, da natureza dinâmica do professor, o FB surge como um momento importante no exercício reflexivo pelo qual se transmitia a informação de retorno, por exemplo, de um gesto técnico, ou da própria ação do aluno.

3.5. Relatório Reflexivo da Aula

Após o término das aulas o grupo de estagiários em conjunto com o professor orientador realizava um balanço reflexivo das aulas lecionadas. Momento esse, em que cada estagiário comentava as suas prestações didáticas e as de cada colega. Cabia ao professor orientador pelo seu comentário finalizar o balanço reflexivo.

Todos os momentos reflexivos foram fundamentais para aperfeiçoar o nosso processo de ensino. Através tivemos a oportunidade de discutirmos metodologias e estratégias diversificadas com o objetivo de melhorar todo o processo pedagógico. Estas trocas de informações e recomendações ajudaram-nos a superar alguns dos problemas que nos surgiram durante o decorrer das aulas.

Como reflexão descritiva este momento integrou-se num conjunto de análises remetidas a todos os exercícios realizados. Nela eram mencionados os aspetos positivos/negativos de cada um dos exercícios, fazendo referências a eventuais ajustamentos que poderiam ser aplicados em aulas seguintes. Consideramos também positivo o contributo das informações/sugestões do professor orientador, ao serem reveladoras da sua experiência e prática comunicou-nos diversas metodologias de ensino dando-nos a liberdade de segui-las ou não.

3.6. Atitude Ético Profissional

Como é de conhecimento geral ser professor é ter a capacidade de como indivíduo adaptar-se às situações. A capacidade de resolver problemas e a capacidade de raciocinar, entre outras, manifestam a plasticidade que a atividade da docência exige. Nenhuma destas capacidades atua de modo isolado, por conseguinte, como agente de ensino o professor no exercício do seu ministério deontológico deve respeitar certos princípios éticos e valores normativos.

A atitude ética como expressão cultural é considerada uma boa forma de relações interpessoais pela qual deveremos orientar os nossos comportamentos. Assumirmos o dever, o sentido da responsabilidade e da partilha de experiências é demonstrar a nossa constante disponibilidade para com os alunos, os colegas e os restantes membros da comunidade escolar. Urge na profissão de “ser professor” o “dever ser professor” e manter uma relação afável interagindo com todos de forma cooperante.

Procurámos manter uma postura credível pressupondo não descurar a assiduidade e a pontualidade, assim, a nossa comparência no espaço de aula foi sempre atempada para não pôr em causa a preparação e montagem do material didático. Defendemos atitudes corretas e assertivas ao longo de todo o processo para que os alunos, os professores e os funcionários mantivessem um modo de atuar afetivo e positivo. Faz parte da personalidade afetiva do professor revelar a sua total disponibilidade para com todos e em especial os alunos e, desenvolver uma relação de confiança preservando sempre o valor de respeito na relação professor/aluno.

Como sabemos a vida de professor apresenta constantes desafios que nos obrigaram a lidar com diferentes alternativas e sobretudo, ter a habilidade de ponderar as vantagens e desvantagens de cada uma delas. Assim sendo, procurámos favorecer todos sem prejudicar os indivíduos no seu papel de alunos. Por mais talentosos que sejam os alunos procurámos olhá-los sem

discriminá-los como pessoas, sempre fortalecendo os laços de amizade em prol da sua formação como pessoas e futuros adultos.

3.7. Diferenciação Pedagógica

Ao olhar para a singularidade e o desenvolvimento particular dos alunos, o professor deve encontrar formas e meios de agir, motivar e identificar situações em que a diferenciação pedagógica acarreta efeitos positivos no processo de ensino e aprendizagem. Esta diferenciação define-se como o conjunto de “esforços dos professores de modo a responder às necessidades de todos os alunos” (Tomlinson, 2000, p.2 citado por Maia, 2009, p.41). De grosso modo, trata-se de adaptar ou modificar o ensino para potenciar o crescimento e o sucesso individual de todos os alunos. Com este objetivo e respeitando a participação de cada aluno, procurámos que as execuções evoluíssem favoravelmente ao ritmo de cada um no seio do próprio grupo.

À luz deste princípio podemos concluir que alguns alunos com ritmos e capacidades insuficientes de trabalho, através da participação motivada e diferenciada conseguiram superar as suas dificuldades obtendo resultados positivos. Este é um processo somente eficaz se o professor dominar suficientemente a matéria programática, “se não a conhecer profundamente, quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista pedagógico” (Shulman, 1987, citado por Maia, 2009, p. 48) o processo de transmissão de conteúdos será posto em causa.

3.8. Aprendizagens, Dificuldades e Estratégias Aplicadas ao Longo do Estágio

Durante este ano letivo os erros e as aprendizagens foram constantes. Podemos admitir que a maioria dos erros foram ultrapassados e transformados em momentos de aprendizagens. A possibilidade de executarmos metodologias e estratégias de ensino pensadas por nós foi enriquecedor

porque pudemos detetar erros e falhas de cada um deles. A observação e aplicação de diferentes estratégias e metodologias de ensino levou-nos a concluir que, por vezes, uma metodologia funciona com uma turma e não com a outra. Por isso, o professor como transmissor de conhecimentos deve adequar metodologias e estratégias de ensino à turma que está à sua mercê e não exigir que a turma se adapte às suas metodologias pré-concebidas. Assim se prova que cabe ao professor ir ao encontro dos alunos e centrar a aprendizagem a partir deles e neles.

Procurámos enriquecer a nossa formação através da participação em diversas conferências de didática da EF, organizadas pela FCDEF-UC. Também integramos uma formação de 30 horas para professores de EF designada de “Ensino do Ténis nas aulas de EF”, onde adquirimos conhecimentos bastante importantes para lecionar a UD de Ténis de uma forma eficaz. Para além destas formações a pesquisa de diversos temas ligados à EF e a constante troca de experiências entre os professores orientadores, os colegas de estágio e professores ligados à leção da EF permitiram a nossa maturidade intelectual como professores estagiários.

Em termos de leção das aulas tentámos que o FB fosse uma constante transmissão de informações aos alunos acerca das suas execuções. Em termos das UD de Basquetebol, de Voleibol, de Ténis e de Tag Rugby pensamos que, os FB transmitidos individual e coletivamente tiveram claros resultados e na aprendizagem e na evolução dos gestos técnicos inerentes às modalidades. No Atletismo como expressão de atividade individual, os nossos FB não foram tão evidentes. Uma possível razão que assim o justificou advém do facto de revelarmos dificuldades teóricas na leção desse UD. Apesar de reconhecermos tal facto sempre mantivemos uma postura correta em termos de transmissão das aprendizagens.

Procurámos ao longo da leção das aulas sempre motivar os alunos para a concretização dos diversos exercícios. A nossa atitude interventiva, expressiva e dinâmica contribuiu para elevar esses índices motivacionais dos alunos. Na planificação dos exercícios escolhemos aqueles em que as

condições e as ferramentas eram ideais para lhes proporcionar uma aprendizagem sólida e constante. Aplicamos as melhores metodologias e estratégias de ensino para que os alunos tivessem um tempo de empenhamento motor significativo e as suas evoluções fossem constantes. Uma estratégia realizada de forma a diminuir comportamento inadequados reverteu na aplicação de exercícios dinâmicos com pouco tempo de espera evitando assim os comportamentos inapropriados. Outra das estratégias aplicada pelo professor para aumentar a motivação dos alunos, e a dinâmica dos exercícios, foi intervir de forma direta na realização dos mesmos, desta forma, os alunos auto motivavam-se dando mais dinamismo aos exercícios.

Podemos considerar a dificuldade da má gestão do material utilizado ter sido um dos problemas constantes ao longo das aulas, contudo, após as indicações coerentes e sensatas do professor orientador a dificuldade foi colmatada. Outra das fragilidades tem a ver com o posicionamento e a circulação na aula. Diversas vezes ficámos de costas para os alunos, ora esta atitude surgiu porque, como professores, gostamos de interagir de perto com os alunos, no entanto, esta atitude tem os seus aspetos negativos, pois dificulta aos professores visualizarem comportamentos inapropriados por parte dos alunos.

Ao longo de todo este processo de aprendizagem é reconhecida a nossa evolução profissional. Entre as expectativas e ambições iniciais acompanhadas por alguns dissabores e mesmo dificuldades inerentes a todo o processo de aquisição profissional, no nosso papel de aprendizes, reconhecemos que o nosso nível de confiança foi, progressivamente, aumentando no decorrer da prática letiva. Reconhecemos, também, que o nosso FB foi progressivamente evoluindo de forma assertiva. Admitimos, ainda, que a nossa atitude modesta perante qualquer crítica era entendida como um modo de superação das nossas dificuldades em prol de um bom desempenho como professores estagiários.

4. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

4.1. Tema: O efeito da Instrução e Demonstração em Vídeo, na Aprendizagem do Batimento de Direita no Ténis

4.2. Introdução

O presente trabalho de investigação surge no âmbito da unidade didática Estágio Pedagógico, inserida no segundo ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básicos e Secundários, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O tema escolhido foi “O efeito da instrução e demonstração em vídeo, na aprendizagem do batimento de direita no ténis”. Foram investigados dois grupos experimentais, (Demonstração) e (Instrução com Demonstração) compostos por alunos com idêntico grau de proficiência na aprendizagem do batimento de direita, tendo sido efetuadas demonstrações em vídeo. Desta forma, pretendemos verificar se o efeito acrescido da instrução implica efeitos significativos no desempenho motor dos alunos desse grupo em relação ao grupo com apenas demonstração.

Este tema suscitou-nos interesse porque os jovens, hoje em dia, consomem uma grande quantidade de informação através de vídeos acabando por reproduzir esses conteúdos observados. Perante este facto colocamos uma questão: será que a observação traduz efeitos positivos ao longo do processo de aprendizagem? Sarmiento (2004) afirma que o uso de vídeos oferece vantagens no processo de ensino, visto que, “permite rever a mesma demonstração tantas vezes quantas as necessárias, efetua a demonstração de vários ângulos, acelera ou atrasa a demonstração de apresentações” (p.101). Posto isto, no decorrer deste Estágio Pedagógico e de forma a complementar as informações transmitidas pelo professor foram apresentados alguns vídeos relativos a gestos técnicos, conforme as diversas modalidades em que os alunos manifestaram certas dificuldades. Após a observação em vídeo os

alunos melhoraram as suas execuções apresentando uma maior eficácia quanto à realização das componentes críticas. Por isso, consideramos de interesse pedagógico e didático introduzir o vídeo como elemento motivacional no processo de aprendizagem de um gesto técnico introdutório (Batimento de Direita).

O presente estudo está estruturado da seguinte forma: primeiramente é exposta a pertinência do tema em estudo. Depois no segundo ponto, o enquadramento teórico, onde são repostos alguns conceitos considerados relevantes como a demonstração, a instrução e a instrução e demonstração, ainda neste ponto, se enquadra em jeito conclusivo a identificação dos objetivos e variáveis em estudo. O terceiro ponto refere-se à metodologia utilizada que engloba: a amostra; a definição das componentes críticas; a tarefa; o design experimental e por fim os procedimentos. O quarto ponto faz referência à apresentação/discussão dos resultados encerrando-se com os as conclusões finais.

4.3. Pertinência do Tema em Estudo

A crescente evolução e desenvolvimento dos meios tecnológicos que a sociedade experimentou, neste último século, originou uma cultura científico-tecnológica na qual o ser humano é, atualmente, incapaz de se distanciar. O que seria do homem se tivesse de viver sem o telemóvel, a televisão, o computador, o automóvel ou quaisquer outros meios científicos e tecnológicos necessários ao suporte da sua existência? (Franco, 2008). Falar em sociedade sem ter presente tais questões é hoje impossível. Pois no contexto atual, a importância das diversas tecnologias não se pode dissociar dos hábitos comuns dos jovens, visto que são reconhecidas pela sua necessidade na resolução de problemas suscetíveis de reflexão.

Despertar nos alunos interesses e motivá-los para aprofundar os seus conhecimentos é o objetivo que norteia a pertinência da escolha do tema em estudo. Reconhecida a orientação das condutas dos jovens para a utilização

das novas tecnologias, tomamos a decisão de privilegiar o vídeo como elemento motivacional que mobiliza a atenção para o desempenho das tarefas. Pretendeu-se que os alunos revelassem vontade de atingir padrões de excelência na realização das tarefas. Como é do conhecimento geral, os alunos mais motivados são, na sua grande maioria, os que têm melhor desempenho.

O tema em estudo foi por nós encarado como um desafio e ganha pertinência pelo facto de se constatar que existem poucos estudos nesta área.

4.4. Enquadramento Teórico

A aprendizagem é o pressuposto básico do modo e da forma em que se estrutura a personalidade de todo e qualquer jovem. A este propósito, de forma sucinta, deve-se referir que as pessoas se estruturam na sua identidade pelo processo de socialização. De acordo com o conceito de socialização, a modelagem é para o psicólogo Bandura (1977) um processo em que a pessoa toma parte ativa observando outra pessoa que lhe serve de modelo e que, por isso, deseja imitar. Dito de outro modo, “demonstrar” exige os seguintes pressupostos: haver um modelo para prestar atenção ao comportamento; memorizar o comportamento e ser capaz de reproduzir o comportamento observado.

A principal função da demonstração é dar a conhecer uma tarefa e identificar todas as componentes segmentares que a compõem, facilitando a sua compreensão e execução (Sarmiento, 1997). A sua apresentação deve ser capaz de dinamizar os movimentos a realizar, bem como identificar as condições de prática em que devem ser realizadas (Mesquita, 1998). O uso da demonstração torna-se extremamente útil para a aprendizagem de uma habilidade pois por ela se poderá reduzir algumas dúvidas que surgem na realização da mesma (Tonnelo & Pellegrini, 1998). A demonstração nas aulas de Educação Física é uma prática recorrente que pode ser complementada com outros meios. Segundo Sarmiento (2004) “uma explicação com a ajuda da

demonstração (ao vivo, em sequência de fotos ou em filme) potencia maior riqueza de informação” (p.97). Contudo, para que uma demonstração seja eficiente, Hebrard (1974) afirma que deve ser temporalmente realizada numa velocidade reduzida, para que os alunos consigam compreender e reter todo o processo de informação. Segundo Knap (1980), a demonstração tem como principal objetivo transmitir ao aprendiz uma imagem geral e exata da tarefa a aprender. Para isso a demonstração deve ser realizada por um modelo eficiente que não deixe dúvidas ao aprendiz. Pelo exposto, a demonstração é um meio privilegiado de aquisição de conhecimentos sendo o professor, no seu papel de modelo, imprescindível para ensinar os alunos a reproduzirem elevados padrões de desempenho.

A instrução consiste em intervenções relativas à matéria a ser ensinada, isto é, intervenções que exemplificam a forma como se realiza um determinado exercício (Piéron,1988). Esta pode ser verbal recorrendo apenas ao discurso falado, ou pode ter recurso à demonstração por gestos ou, poderá também, utilizar qualquer outra forma de comunicação (Siedentop,1991). Segundo Mendes (2004), a instrução corresponde à informação prestada ao sujeito sobre o objetivo da tarefa motora e a forma de a concretizar, sendo que a expressão verbal é a forma mais comum para fornecer esta instrução. Poder-se-á dizer que outros meios poderão ser utilizados, como por exemplo, a informação escrita. Através da instrução é possível fornecer informações úteis acerca de como se deve executar um dado gesto ou exercício. Para isso é necessário dar aos alunos uma visão geral da habilidade descrevendo a forma mais adequada para executá-la e, pormenorizando cada etapa e cada aspeto da habilidade considerada (Schmidt, 1991). A explicação verbal por parte do professor ajuda os alunos a centrarem a atenção para os aspetos relevantes da tarefa, adquirindo assim maior quantidade de informação (Weiss, 1983). Além disso, as informações fornecidas verbalmente, na maior parte das vezes, devem ser acompanhadas não só de fotografias, filmes e vídeos de *performances* bem-sucedidas, mas também, por demonstrações de outros alunos ou do próprio professor. Desta forma, pretende-se captar a atenção dos alunos e focá-los para o que é realmente importante na aprendizagem de uma

determinada habilidade (Schmidt, 1991). A forma como se executa uma dada habilidade através da instrução, pode também auxiliar o aprendiz a detectar e corrigir erros na sua execução e contribuir para o melhoramento da sua *performance* (Públio, Tani e Manoel, 1995). Esta *performance* é a conjugação e interação entre diversos fatores orgânicos, motores e culturais que sofrem alterações conforme o crescimento e a maturação do sujeito. Todo este processo é complexo e multidimensional (Sobral, 1994).

Na área da Educação Física as formas mais utilizadas para transmitir a informação são a demonstração e a instrução. Aliás, segundo a taxionomia de fatores de aprendizagem, a instrução e a demonstração destacam-se pela sua importância como dois dos principais fatores de aprendizagem prévios (Godinho *et al.* 2002 e Meaney, Griffin e Hart, 2005). Apesar de vários autores proporem uma definição isolada relativamente a cada um destes métodos, por vezes, torna-se complicado dissociar um do outro. Talvez por essa razão, existem poucos estudos realizados que considerem em isolado a demonstração e a instrução para efeitos de eficácia na aprendizagem de uma dada habilidade motora.

Alguns autores, como Marteniuk (1976), defendem que não existe diferença para a elaboração do plano motor inicial se as informações são transmitidas verbalmente (descrevendo a tarefa) ou visualmente (através de demonstração). Defendem que o importante é que seja transmitido ao aprendiz todas as informações relevantes e necessárias acerca da habilidade a ser aprendida, assegurando a compreensão por parte do aprendiz da meta a ser alcançada. Por outro lado, outros autores, como Newell (1981), consideram que é de extrema importância compreender de que forma é que certos métodos de apresentação da informação, acerca de uma habilidade, possam ser mais ou menos efetivos do que outros. Assim, apesar da demonstração ser amplamente utilizada como método de ensino e traduzir-se em benefícios evidentes para o aprendiz, é necessário adicionar outros tipos de informação suplementares que devem ser fornecidos em complemento às informações visuais inerentes à demonstração. Outro tipo de informação pode ser a

instrução verbal que tanto informa o aprendiz acerca da tarefa a ser executada, como chama à atenção para os aspetos relacionados com a demonstração e para os aspetos mais críticos da habilidade a ser executada (McCullagh *et.al.*1989). Logo, considera-se que a demonstração e a instrução são fatores de aprendizagem que concorrem para um mesmo objetivo. Ambos apresentam funções complementares de particular relevância nas fases iniciais da aprendizagem de uma dada habilidade, contribuindo para o aprendiz alcançar níveis de desempenho superiores (Mendes, 2004).

A realçar que toda a análise do tema em estudo que efetuamos, foi movida pela nossa intenção em verificar se o efeito acrescido da Instrução no grupo experimental (Instrução com Demonstração) apresenta resultados significativos em relação ao outro grupo (Demonstração) durante o processo de aprendizagem do batimento de direita. Respeitando esse objetivo consideraram-se as seguintes variáveis independentes: a instrução com demonstração em vídeo do batimento de direita efetuado pelo professor e como variáveis dependentes: o nível de desempenho motor – que corresponde ao nível de proficiência no batimento de direita, definido pelo número de componentes críticas (CC). corretamente executadas que pode variar entre 0-7, ou seja, respetivamente nenhuma – todas.

4.5. Metodologia

4.5.1. Caracterização da Amostra

Participaram 32 alunos da Escola EB 2,3 s/ Dr. Daniel de Matos de Vila Nova de Poiares, sendo 18 do género feminino e 14 do género masculino, com idade compreendidas entre os 14 e 16 anos. Foram formados dois grupos de 16 alunos, identificando o grupo Demonstração em vídeo (DV) e o grupo Instrução com Demonstração em vídeo (IDV). O princípio base da amostra a respeitar foi: os alunos não terem experiência prévia de prática federada e/ou informal sistemática na modalidade de ténis. Com o consentimento esclarecido

dos encarregados de educação todos os alunos participaram voluntariamente na investigação.

4.5.2. Tarefa

A tarefa aplicou-se de forma semelhante a todos os indivíduos e consistiu em efetuar o batimento de direita no ténis com uma raquete, recebendo uma bola de ténis vinda de uma rampa que recriava o ressalto da bola. A rampa utilizada tinha aproximadamente 2,5m de comprimento e 73mm de diâmetro para que a bola de 65mm percorresse a mesma sem ocorrer fricção.

Para que o batimento de direita fosse efetuado em conformidade com as normas regulamentadas e respeitasse os movimentos e ações motoras corretas foi necessário analisar as CC do batimento. Definimos as seguintes CC para o batimento de direita, tendo em conta Garcia (2012) que se baseou num conjunto de autores.

Livro de Iniciación al tenis con Luis Mediero, utilizado para o Curso Nível I do Registro Profesional de Tenis em Espanha (Mediero, 2001); dissertação da Escola Superior de Educação de Coimbra da área (Santos e Pires, 2003); manuais escolares de Educação Física (Barata & Coelho, 2006; Costa & Costa, 2007); ao Manual de Treinadores Nível I (iniciação) da Federação Portuguesa de Ténis (Marques, 2010).

Após consultarmos estas referências, consideramos que as CC definidas por Garcia (2012), vão ao encontro do que pretendemos para o nosso estudo.

1. Efetuar uma rotação do tronco com colocação do membro inferior (MI) não dominante à frente do corpo;
2. Realizar o recuo prévio da raqueta, a fim de preparar o impacto com a bola (pega *eastern* de direita);
3. Realizar o movimento da raqueta de baixo para cima e para a frente (trajetória da raqueta);

4. No momento de impacto ter o pulso firme (raqueta na vertical relativamente ao solo);
5. Obter o ponto de impacto entre anca e peito (à frente e de lado);
6. Efetuar o acompanhamento da bola, finalizando o movimento com o membro superior (MS) dominante a cruzar à frente do corpo e terminando no ombro contrário;
7. Realizar o gesto técnico com fluidez (sem interrupções).

4.5.3. Fases do Estudo

Foram definidas três fases experimentais: **Teste Inicial**, **Aquisição** e **Teste Final**. A tabela 5 que se segue identifica o número de ensaios realizados em cada fase e o total das três fases experimentais.

Tabela 5 - Fases do Estudo

Grupos	Teste Inicial (ensaios)	Aquisição (ensaios)	Teste Final (ensaios)	Total
D vídeo	3	80	3	86
ID vídeo	3	80	3	86

De seguida, são apresentadas as tabelas 6 e 7 onde são apresentadas as 4 sessões que compõem a fase de aquisição e o tipo de prática aplicada durante a realização das três fases. Nesta prática os sujeitos recebem diferentes informações conforme o grupo experimental onde estão inseridos.

Tabela 6 - Grupo Demonstração Fases do Estudo

Fase Experimental	Teste Inicial	Aquisição				Teste Final
	1ª Fase	2ª Fase				3ª Fase
Sessões		1	2	3	4	1ª Semana após
Tipo de Prática	E + RCC + 3 ensaios	D + 20 ensaios	D + 20 ensaios	D + 20 ensaios	D + 20 ensaios	3 Ensaio
Número de Ensaio	3	20	20	20	20	3
Nº Total de Ensaio	86					

Legenda: (E) – Explicação da Tarefa; (RCC) – Referência das Componentes Críticas do Batimento de Direita; (D) – Demonstração em vídeo.

Tabela 7 - Grupo Instrução + Demonstração Fases do Estudo

Fase Experimental	Teste Inicial	Aquisição				Teste Final
Fases	1ª Fase	2ª Fase				3ª Fase
Sessões		1	2	3	4	1ª Semana após
Tipo de Prática	E + RCC + 3 ensaios	ID + 20 ensaios	ID + 20 ensaios	ID + 20 ensaios	ID + 20 ensaios	3 Ensaio
Número de Ensaio	3	20	20	20	20	3
Nº Total de Ensaio	86					

Legenda: (E) – Explicação da Tarefa; (RCC) – Referência das Componentes Críticas do Batimento de Direita; (ID) – Instrução com Demonstração em vídeo.

4.6. Procedimentos

O conjunto de procedimentos determina as instruções e condições de execução da tarefa em diferentes momentos do estudo. Numa primeira fase, cada sujeito do respetivo grupo (Demonstração) e (Instrução com Demonstração) recebeu um guião (Anexo 1) com as seguintes informações:

- a)** Fases do estudo (teste inicial, fase de aquisição e teste final);
- b)** Explicação da respetiva tarefa (execução do batimento de direita, seguindo-se, um conjunto de imagens sequenciais com as 7 CC que compõem o gesto técnico);
- c)** Nas condições de execução os sujeitos realizaram a tarefa isoladamente e com a mesma raquete;
- d)** Nas condições experimentais cada sujeito foi filmado na execução dos 3 ensaios para depois ser posteriormente avaliado por três júris.

Todos os sujeitos intervenientes no estudo não receberam qualquer tipo de informação referente às suas execuções.

Após a leitura do respetivo guião com as informações referidas demos início ao teste inicial. Depois de concluído o teste inicial, na semana seguinte passámos à segunda fase designada de “aquisição”, nela, cada grupo experimental teve acesso a conteúdos (vídeos) diferentes: O grupo (Demonstração) visualizou a execução do batimento de direita de diversos ângulos executado por um profissional, enquanto que o grupo (Instrução com Demonstração) visualizou o respetivo batimento de direita incluindo a instrução e respetiva demonstração. Relativamente ao processo de exercitação do batimento, este, realizou-se da seguinte forma: aleatoriamente foram constituídos pares, posteriormente, cada um dos pares definiu as funções de cada elemento. No decorrer da exercitação um dos alunos lançava a bola e o outro realizava o respetivo batimento (20 vezes consecutivas), após a exercitação os alunos trocavam de funções. Depois de finalizada a fase de aquisição, procedemos à terceira e última fase em que cada aluno realizou 3

ensaios sem recurso a qualquer informação anterior e posterior à execução dos respetivos batimentos.

Finalizadas as três fases seguiram-se as respetivas avaliações do teste inicial e teste final por parte dos três júris: cada júri fez a sua avaliação isoladamente tendo em conta as 7 CC que compunham o gesto, classificando cada CC com a pontuação de 1 (efetuada) ou 0 (não efetuada). No final dos três ensaios contabilizou-se o número total de pontos obtidos, dividindo esse número pelos três ensaios realizados. Depois desta avaliação isolada procedeu-se a uma avaliação final, em que os resultados dos três experimentadores foram comparados. (Anexo 2,3,4 e 5)

Recolhidos os dados e a respetiva avaliação dos três júris procedemos ao tratamento estatístico. Inicialmente foi feita a comparação do nível de desempenho dos dois grupos nos momentos do teste inicial e do teste final. Para isso recorreu-se à análise estatística utilizando a média, o desvio padrão e um teste não-paramétrico para amostras independentes (Teste de Mann-Whitney), de forma a averiguar se existem diferenças significativas entre o número de componentes críticas realizadas por cada um dos grupos em estudo no teste inicial e no teste final. Esta análise foi realizada através do programa IBM SPSS *Statistics* (versão 23), considerando-se existir diferenças significativas quando o valor de $p \leq 0,05$, ou seja, para um nível de significância de 5%.

4.7. Apresentação e Discussão dos Resultados

Depois da análise dos ensaios do teste inicial e teste final em ambos os grupos os resultados obtidos foram tratados estatisticamente. Segue-se um gráfico com a média de componentes críticas realizadas pelos sujeitos de cada grupo nas duas fases consideradas.

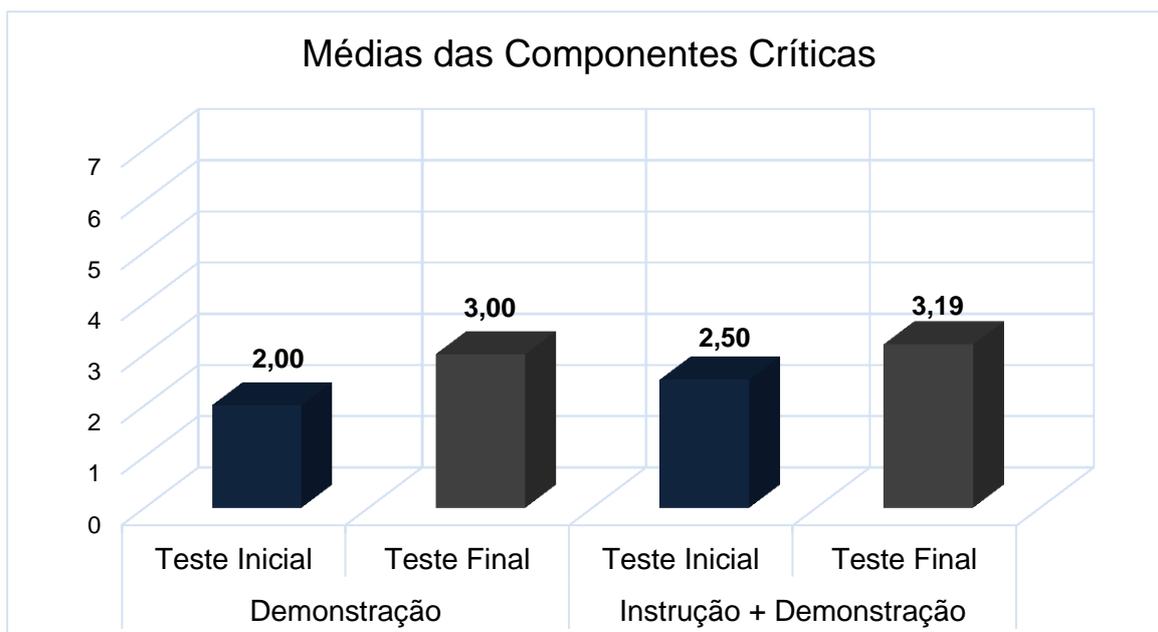


Gráfico - 1 Médias de Componentes Críticas

De forma a complementar o gráfico apresenta-se uma tabela com os valores das médias com o respetivo desvio padrão para cada um dos grupos.

Tabela - 8 Médias e Desvio Padrão

	Teste Inicial (Média ± Desvio Padrão)	Teste Final (Média ± Desvio Padrão)
Instrução + Demonstração	2,50 ± 2,42	3,19 ± 2,56
Demonstração	2,00 ± 2,12	3,00 ± 2,89

Realizado o teste inicial em ambos os grupos verificámos que a média de componentes críticas, concretizada pelos alunos do grupo Instrução com Demonstração, apresentou melhores resultados do que os alunos do grupo Demonstração. Embora haja diferença entre os grupos esta não é estatisticamente significativa ($p=0,45$). Apesar de nenhum dos alunos independentemente do grupo a que pertenciam terem tido contacto com a modalidade, pensamos que os próprios hábitos do quotidiano de certos alunos podem ter influenciado a menor capacidade de execução do gesto e assim consideramos ser uma possível causa para a diferença registada (Barreiros, 1992). No nosso entender, outra possível causa da diferença verificada pode dever-se ao facto dos alunos do grupo Instrução com Demonstração apresentarem maior capacidade na execução o movimento (batimento de direita).

Realizada a fase de aquisição observou-se que a Instrução aplicada no grupo Instrução com Demonstração teve um efeito acrescido relativamente ao grupo Demonstração. No entanto, este efeito não teve grande relevo visto que os resultados do teste final não comprovaram diferenças significativas ($p=0,61$). Segundo, Van Rossum, 1987, citado por Barreiros, 1992 a necessidade de uma análise pressupõe entre outros critérios o seguinte – “a verificação de alteração de desempenho ao longo da fase de aquisição” (p.42). Consideramos a aplicação deste critério discutível porque no nosso caso e conforme os dados que recolhemos, os resultados obtidos indicaram que o momento da instrução embora alterando o desempenho deveria tal alteração ser mais significativa.

Em ambos os grupos foi verificada uma evolução desde do teste inicial ao teste final. Apesar de se constatar alguma evolução face aos dados tratados podemos afirmar que ela não foi significativa, pois no grupo Demonstração apresentou um valor de significância ($p=0,28$) e no grupo Instrução com Demonstração apresentou um valor de significância ($p=0,37$).

Segundo o nosso parecer a não existência de diferenças significativas entre os grupos poderá dever-se a alguns fatores tais como: apesar da evolução em ambos os grupos, do teste inicial para o teste final, acreditamos que com um número maior de repetições na fase de aquisição os resultados poderiam ter outro significado e assim clarificar melhor o efeito de mais valia no grupo de instrução com demonstração relativamente ao grupo com apenas demonstração. Cabe-nos ainda referir que a relação que existe entre a tarefa experimental/complexidade da aprendizagem deve ser assegurada simetricamente (Barreiros, 1992), no nosso caso, o número de CC que ambicionávamos não correspondeu simetricamente à quantidade dos ensaios realizados tendo em conta a competência dos alunos na fase de aquisição. Logo, podemos dizer que foram poucos os ensaios para o rigor e precisão das CC pretendidas.

As execuções do teste inicial e do teste final foram realizadas com a mesma raquete por todos os alunos. Optamos por este procedimento metodológico para assegurar o princípio da igualdade para todos os sujeitos. Se bem que alguns alunos ao realizar o batimento não o executaram da melhor forma porque o tamanho da raquete não era adequado à sua estrutura física. Logo, o bom desempenho do respetivo batimento ficou condicionado.

Poderá também ser uma condicionante de alguns desempenhos os próprios alunos não se mostrarem confortáveis pelo facto de serem filmados. A salientar que uma condicionante decisiva advém do facto de reconhecemos que um maior número de demonstrações, tendencialmente, corresponderia uma resposta mais adequada pela qual o aluno corrigiria o erro inicialmente cometido (Adams, 1971, citado por Godinho, Barreiros & Correia, 1997). Logo, admitimos que, no nosso caso, um maior número de demonstrações seria um elemento julgado essencial na aprendizagem do batimento de direta.

A questão da utilização do dispositivo experimental (rampa) pode ser um fator que influenciou as execuções, observamos com o decorrer do estudo que alguns alunos tiveram dificuldades em se adaptarem ao dispositivo. Logo,

parece-nos benéfico antes dos testes a exercitação de alguns ensaios para a adaptação do desempenho do aluno ao dispositivo experimental.

Sob a forma de considerações positivas que contribuíram para o nosso envolvimento no decurso deste estudo podemos destacar os seguintes pontos: o recurso à tecnologia em específico o vídeo que facilita a apresentação dos pormenores dos gestos técnicos; na apresentação dos vídeos eram demonstrados alguns batimentos em *slow-motion* o que permitia por um lado, detetar certos pormenores do gesto técnico que em tempo real seriam impossíveis e por outro lado, tornar compatível os movimentos lentos com possibilidades de correção à duração da resposta (Adams, 1971, citado por Godinho, Barreiros & Correia, 1997) ; a utilização do vídeo foi, logo à partida, benéfica porque aumentou os índices motivacionais dos alunos para a prática, já que nos foi dado a reconhecer que tais índices são cada vez menores na prática das aulas de EF; o facto de terem sido três júris a avaliar as respetivas execuções pode ter reduzido a margem de erro acerca da interpretação das diversas CC; a escassa existência de estudos na área da demonstração em vídeo atribuiu, desde logo, a este pequeno trabalho de investigação algum relevo.

4.8. Conclusões

Não se verificaram diferenças significativas entre o grupo Demonstração e o grupo Instrução com Demonstração na aprendizagem do batimento de direita.

5. Considerações Finais

Tendo em conta os diversos campos e domínios que contextualizaram o estágio pedagógico agora finalizado e, tendo por base a experiência valorativa com ele desenvolvida, podemos afirmar que os objetivos, as tarefas e as metas inicialmente propostos foram amplamente atingidos. Posto isto, iremos expor as seguintes apreciações: ao longo do processo que envolve todas as atividades inerentes à função de docência devemos reconhecer, de forma positiva, que as concretizações de todos os conhecimentos adquiridos durante a formação académica foram postas em prática sob a supervisão e contributo do professor orientador. É inegável que tal apoio contribuiu para as nossas reflexões críticas serem momentos essenciais na nossa construção profissional.

Esteve em nós, sempre presente, a aceitação de que a escola enquanto realidade instituída pressupõe uma dinâmica social e cultural a não menosprezar. Neste sentido, a função do professor é participar e intervir na construção da identidade dos alunos. Analisando todo o percurso admitimos que a evolução do desempenho dos alunos correspondeu satisfatoriamente às expectativas por nós inicialmente delineadas. Alguns erros foram ultrapassados e progressivamente certas fragilidades foram eliminadas através da dedicação e superação quer dos alunos quer do professor.

O desempenho do professor como educador exige que ele não seja somente visto pelos alunos como mero transmissor do saber, mas sobretudo, como alguém em que eles podem confiar o seu progresso psicomotor. Cabe ao professor em contextos diferentes e com alunos diferentes propor estratégias de ensino motivadoras mesmo nas situações adversas à realização da aula por certos alunos.

Com vista à eficácia pedagógica, como professores, nunca descuidamos sistematizar os conteúdos programáticos elaborando bons planos de aulas e sempre nos preocupamos em estabelecer relações afáveis com os alunos. A referir que, ao longo do ano letivo em curso, aplicamos práticas de docência

que já conhecíamos e também adquirimos outras pelas quais enriquecemos em muito os nossos conhecimentos.

Enquanto estagiários da disciplina de educação física sentimo-nos obrigados a reconhecer a importância que este documento, como relato final de todas as experiências e vivências, é sob a forma de reflexão final a expressão de todo o trabalho científico, didático e pedagógico por nós desenvolvido. Assim sendo, podemos concluir que fica o sentimento de dever cumprido e a evidência de que a função da docência é, por natureza, a profissão que futuramente integrará o nosso projeto de vida.

6. Referências Bibliográficas

- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy:toward a unifying theory of Behavioral Change* . Psychological Review, v.84, p.1215-1291: Stanford University .
- Barreiros , J. (1992). *Aprendizagem Motora - Variabilidade das condições de prática e interferência contextual* . Lisboa : Faculdade de Motricidade Humana .
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte .
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Franco, J. J. (2008). *Novo Paradigma Científico-Tecnológico na Sociedade do Conhecimento* .
- Garcia, M. D. (2012). *Influência do Estautudo do Modelo e Forma de Demonstração na Aprendizagem do Batimento de Direita no Ténis* . Vila Real : Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.
- Godinho, M., Barreiros , J., & Correira, P. (1997). *Aprendizagem Motor. Teoria e Modelos* . Lisboa : Faculdade de Motricidade Humana .
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (2002). *Controlo Motor e Aprendizagem:Fundamentos e aplicações*. Edições FMH: Lisboa.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora .
- Hebrard, A. (1974). *Contribuion à la Pédagogie du geste sportif: les limites de la démonstration* . Paris.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula.* . Coimbra : Al-medina.
- Knapp, B. (1980). *Desporto e Motricidade, Compendiun, coleção Desporto e Motricidade*. Lisboa .

- Maia, B. F. (2009). *Diferenciação Pedagógica em Educação Física no Contexto das Educativas Especiais*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Marteniuk, R. G. (1976). *Information processing in motor skills*. New York : Holt.
- Mccullagh, P., Weiss, M., & Ross, D. (1989). Modeling consideration in motor skill acquisition and performance: an integrated approach. *Exercise and Sport Science Review* , (pp. 475-513).
- Meaney , K., Griffin, K., & Hart, M. (2005). The effects on te acquisition, retention, and transfer of a novel motor task. *Research Quarterly for Exercise and Sport* , 31-39.
- Mendes , R. (2004). Modelo ou modelos? O que mostrar na demonstração. . *Desenvolvimento e Aprendizagem: Prespetivas Cruzadas* , 95-117.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol*. Porto : Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física .
- Newell, K. (1981). *Skill learning*. In D.H. New York : Wiley .
- Pacheco , J., & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores* . Porto: Porto Editora .
- Pacheco, J. A. (2002). *Critérios de Avaliação na Escola* . Lisboa : Departamento da Educação Básica .
- Pais , A. (2010). *Fundamentos didatológicos e técnico - didáticos de desenho de unidades didáticas par aa língua Portuguesa. Ensontros de didática*.
- Piéron, M. (1988). *Enseignement des activités physiques et sportives - observations et recherches*. Liéges: Presses Universitaires de Liéges.
- Público , N., Tani, G., & Manoel, E. (1995). Efeitos da demonstração e instrução verbal na aprendizagem de habilidades motoras de ginástica olímpica. *Revista Paulista de Educação Física* , 111-124.

- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa : Texto Editora .
- Rosado , A. (1998). *Nas Margens da Educação Física e do Desporto*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. .
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens:fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda. .
- Rosado, A., & Isabel , M. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Lisboa : Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana .
- Sarmiento, P. (1997). *A demonstração como processo de auto-observação*. Lisboa: FMH.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana .
- Schmidt, R. (1991). *Motor learning and performance:from principles to practice*. . Champaign Illinois: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* . Palo Alto: Mayfield Publishing Company .
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física* . Zaragoza: Inde.
- Sobral , F. (1994). *Desporto Infanto-Juvenil Prontidão e Talento* . Lisboa: Livros Horizonte .
- Tonello, M. M., & Pellegrini, A. M. (1998). *A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidade motoras em aulas de educação física* . São Paulo. Brasil .
- Weiss, M. (1983). Modeling and motor performance: A developmental perspective. *Research Quarterly for Exercise an Sport* , 190-197.

Legislação Consultada - Despacho Normativo nº 24-A/2012 - Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

7. Anexos

Anexo 1 – Guião Estudo Experimental

**Anexo 2 – Resultados das Execução (Teste Inicial - Grupo Instrução
Demonstração em vídeo)**

**Anexo 3 – Resultados das Execução (Teste Inicial – Grupo Demonstração
em vídeo)**

**Anexo 4 – Resultados das Execução (Teste Final - Grupo Instrução
Demonstração em vídeo)**

**Anexo 5 – Resultados das Execução (Teste Final - Grupo Instrução
Demonstração em vídeo)**

Anexo 6 - Ação de Formação: Dança como Matéria de Ensino

Anexo 7 – Ação de Formação: A Ginástica como Matéria de Ensino

Anexo 8 – Ação de Formação: Badminton como Matéria de Ensino

Anexo 9 – II Jornadas Solidárias

**Anexo 10 – V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física –
Ensinar e Aprender em Educação Física**

Anexo 1 – Guião do Estudo Experimental

Estudo Experimental

Guião

Tens dois minutos para leres o respetivo guião

Este estudo pressupõe 3 fases: Teste Inicial, Fase de Aquisição e Teste Final

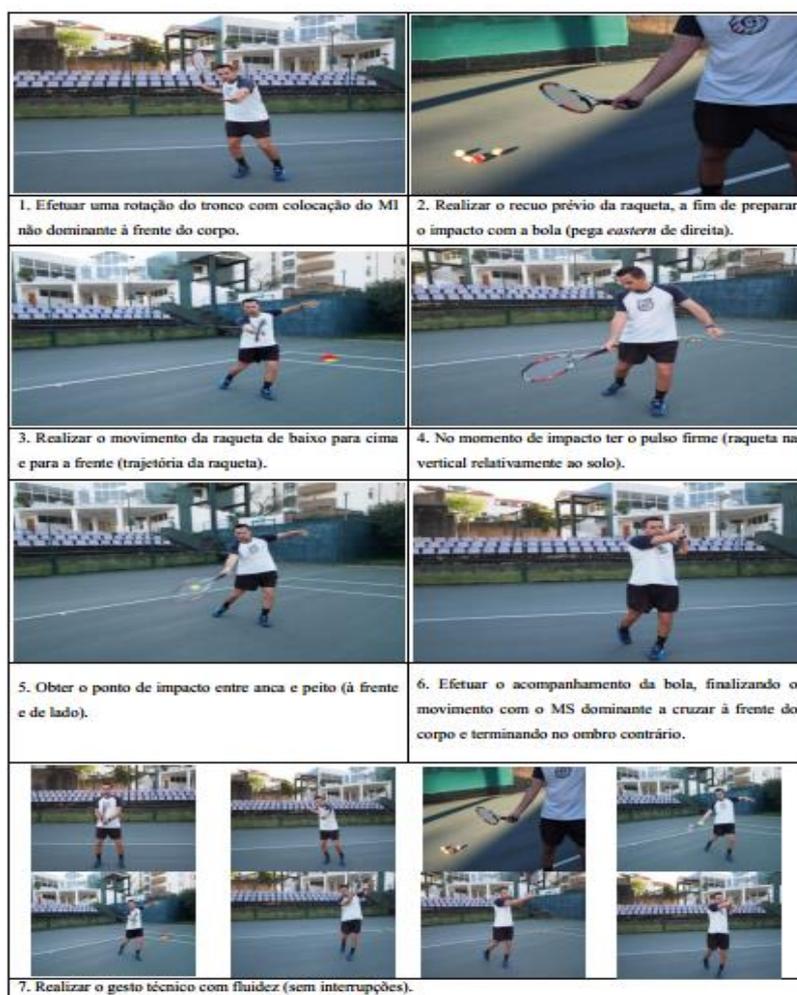
Neste momento encontras-te no teste inicial

A tarefa que terás que realizar é a seguinte:

Tens que efetuar o batimento de direita com uma raquete recebendo uma bola de ténis de alta pressão, vinda de uma rampa que recria o ressalto da bola, semelhante a todos os indivíduos que participam no estudo. Com a realização do respetivo gesto terás como objetivo realizar todas as componentes críticas que compõem o gesto e consequentemente colocar a bola por cima da rede no campo contrário.

Durante as execuções dos respetivos ensaios serás filmado para os júris posteriormente avaliarem as tuas execuções

“Lê e observa com atenção as 7 componentes críticas que compõem o batimento de direita.”



Agora que leste e observaste o respetivo guião, podes realizar os 3 ensaios que correspondem a esta fase.

Muito Obrigado!

Anexo 2 – Resultados das Execução (Teste Inicial - Grupo Instrução Demonstração em vídeo)

<p style="text-align: center;">Teste Inicial Grupo Instrução Demonstração em Vídeo</p>																																																			
Nº			1			2			3			4			5			6			7			8			9			10			11			12			13			14			15			16			
CC/ Nº E	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3						
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1					
2	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1			
3	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
T	3	3	2	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	3	2	0	0	0	0	0	0	3	4	4	7	7	7	2	2	1	5	3	3	7	7	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	6	7
M	3			0			1			1			2			0			0			4			7			2			4			7			1			1			1			6					

Legenda – Nº – Número do aluno; CC – Componentes Críticas; E – Ensaio; T – Total de CC realizadas; M – Média de CC dos 3 Ensaios

Anexo 3 – Resultados das Execução (Teste Inicial – Grupo Demonstração em vídeo)

Teste Inicial Grupo Demonstração em Vídeo																																																				
Nº	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10			11			12			13			14			15			16						
CC / Nº E	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3							
1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1				
2	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
3	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0				
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1			
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	
6	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	
7	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0
T	2	2	2	0	0	0	3	5	5	6	6	6	6	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	4	5	5	2	1	1	1	5	4	4	3	3	3	
M	2			0			4			6			0			0			5			0			0			0			0			3			4			1			4			3						

Legenda – Nº – Número do aluno; CC – Componentes Críticas; E – Ensaio; T – Total de CC realizadas; M – Média de CC dos Ensaios

Anexo 4 – Resultados das Execução (Teste Final - Grupo Instrução Demonstração em vídeo)

<p style="text-align: center;">Teste Final Grupo Instrução Demonstração em Vídeo</p>																																																			
Nº	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10			11			12			13			14			15			16					
CC / Nº E	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
2	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
3	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1
5	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
T	2	4	3	0	0	0	2	1	2	3	3	3	4	3	4	0	0	0	3	3	3	3	4	3	7	7	7	2	2	2	7	7	6	7	7	7	0	2	0	2	2	2	2	2	0	0	0	0	7	7	7
M	3			0			2			3			4			0			3			3			7			2			7			7			1			2			0			7					

Legenda – Nº – Número do aluno; CC – Componentes Críticas; E – Ensaio; T – Total de CC realizadas; M – Média de CC dos 3 Ensaios

Anexo 5 – Resultados das Execução (Teste Final - Grupo Instrução Demonstração em vídeo)

<p align="center">Teste Final Grupo Demonstração em Vídeo</p>																																																						
Nº	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10			11			12			13			14			15			16								
CC/ Nº E	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3									
1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1
2	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1			
3	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1			
4	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1
6	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0			
7	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
T	0	0	0	0	2	2	6	7	6	7	7	7	2	3	2	0	0	0	5	7	7	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	2	7	7	7	7	7	7	7	7	7	0	0	0	6	6	4	4	4	4			
M	0			2			6			7			2			0			6			1			0			0			1			7			7			0			5			4								

Legenda – Nº – Número do aluno; CC – Componentes Críticas; E – Ensaio; T – Total de CC realizadas; M – Média de CC dos 3 Ensaios

Anexo 6 – Ação de Formação: 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 João Oliveira esteve presente
na conferência com o tema: A Dança Como Matéria de Ensino.

Coimbra, 27 novembro de 2015

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF

(Prof. Doutor António José Figueiredo)



FACULDADE DE CIÊNCIAS
DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Anexo 7 – Ação de Formação: A Ginástica como Matéria de Ensino

CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁTICA
DA
EDUCAÇÃO FÍSICA



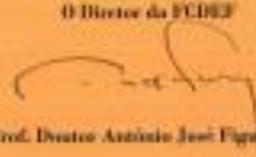
A GINÁSTICA COMO MATÉRIA DE ENSINO

25 de setembro de 2015

CERTIFICADO

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

Coimbra, 25 de setembro de 2015

<p>A Coordenadora do MEEFERS</p> <p>(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)</p>	<p>O Diretor da FEDEF</p>  <p>(Prof. Doutor António José Figueiredo)</p>
---	--


 Universidade de Coimbra
 FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Anexo 8 – Ação de Formação: Badminton como Matéria de Ensino



Anexo 9 – II Jornadas Solidárias

II JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DE ENCERRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

II JORNADAS SOLIDÁRIAS

Uma ação pró-respeito

Certifica-se que João Oliveira **participou**

nas II Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Pedagógico em Educação Física.




 Universidade de Coimbra
 Coimbra, 01 abril de 2016
 A Coordenação do MEEFEES

 (Prof. Doutor Edoardo Ribeiro da Silva)

**Anexo 10 – V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física
Ensinar e Aprender em Educação Física**

