

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



CELSO ANDRÉ GOMES PEREIRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA PROFESSOR ALBERTO NERY CAPUCHO JUNTO DA TURMA DO 8.ºD
NO ANO LETIVO DE 2014/2015**

COIMBRA

2015

CELSO ANDRÉ GOMES PEREIRA (N.º 2014109932)

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

O presente Relatório de Estágio é apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física – Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básicos e Secundário.

Orientador: Mestre Paulo Nobre

(FCDEF-UC)

Coimbra

2015

Citação Bibliográfica:

Pereira, C. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

À minha esposa Ana Filipa e à minha
Família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao Professor Cláudio Sousa, pela disponibilidade e auxílio ao longo de todo o trabalho desenvolvido.

Ao Professor Paulo Nobre pela disponibilidade, conselhos e ensinamentos transmitidos neste processo de formação.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, Carla Leite, Isabel Pereira e Jorge Coimbra pela cumplicidade, trabalho desenvolvido em parceria e aprendizagens mútuas ao longo de todo o ano letivo.

Aos meus patrões e colegas do ginásio Papastress Heath Club, da Batalha, pela compreensão, apoio e disponibilidade demonstrada face à minha formação de futuro mestre.

Aos meus colegas do Colégio Conciliar de Maria Imaculada pela disponibilidade, compreensão e apoio no ajustamento da minha atividade profissional para a realização do Mestrado.

Aos alunos da turma do 8ºD, da Escola Professor Alberto Nery Capucho, pelo empenho, dedicação nas atividades propostas e na colaboração em todo o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido.

Um agradecimento especial à minha esposa pelo apoio incondicional, pelo encorajamento constante e compreensão durante todo este ano letivo.

À minha Família mais chegada que sempre me motivou e amparou em todas as fases deste processo.

A todos aqueles que de forma direta ou indireta me ajudaram a concretizar este trabalho, manifesto a minha profunda gratidão.

RESUMO

O Relatório de Estágio é o culminar de uma etapa de formação e trabalho que visou aprofundar os meus conhecimentos na lecionação e intervenção pedagógica da Educação Física, ao longo de um Estágio Pedagógico que agora termina.

O seu conteúdo apresenta uma descrição e reflexão acerca do trabalho que desenvolvi como professor estagiário de Educação Física, na turma do 8ºD, na Escola Básica Professor Alberto Nery Capucho, na Marinha Grande.

Este documento será dividido em três capítulos principais, o primeiro que apresenta e contextualiza a prática pedagógica desenvolvida, as minhas expectativas iniciais, as condições locais do estágio e a relação com os vários intervenientes que tiveram um papel ativo na concretização deste processo.

O segundo inclui uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica, relativamente às atividades desenvolvidas, às aprendizagens adquiridas e às dificuldades sentidas durante este ano letivo.

No terceiro capítulo abordo o tema-problema: auto e hetero avaliação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem que foi desenvolvido ao longo do segundo período, com a minha turma de estágio. A pertinência desta temática consiste em aferir se os alunos, tendo acesso a documentos orientadores com os objetivos a alcançar, os critérios de êxito / erros mais comuns a evitar, com os níveis de desempenho, através de questionamento e preenchendo regularmente grelhas de auto e hetero avaliação, conseguem melhorar o seu desempenho e consequentemente, apurar a capacidade de reconhecimento dos seus sucessos e das suas dificuldades. Tudo isto descrito numa análise quantitativa e qualitativa na apresentação dos resultados.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Processo de ensino aprendizagem; Reflexão; Autoavaliação; Heteroavaliação.

ABSTRAT

The Practicum Report is the culmination of a training period that aimed to deepen my knowledge in teaching and pedagogical intervention of Physical Education.

This work provides a description and reflection about the work I have done as a trainee PE teacher in class 8d, at Basic School Professor Alberto Nery Capucho, in Marinha Grande.

This document as three main sections, the first one introduces and contextualizes pedagogical practice, my initial expectations, local stage conditions and the relationship with the interested parts who had an active role in achieving this process.

The second includes a reflective analysis of the pedagogical practice concerning the activities developed, the acquired learning and the difficulties experienced during this school year.

In the third chapter we presente a research about the theme of students developed over the second period, with my internship class. If students with previous access of learning goals and criteria can improve their performance in basketball and consequently their ability to recognize their own successes and difficulties. All this described in a quantitative and qualitative analysis on results.

Keywords: Physical Education; Teacher Training; Teaching and learning process; Reflection; Self-evaluation; Hetero.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA | 2 |
| 1. Expetativas e Opções Iniciais Relativas ao Estágio..... | 2 |
| 2. Fragilidades no Desempenho | 2 |
| 3. Objetivos de Aperfeiçoamento | 4 |
| 4. Projeto Formativo | 5 |
| 5. Condições Locais e Relação Educativa | 6 |
| 5.1 Caraterização da Escola | 6 |
| 5.2 Caraterização do Grupo de Educação Física | 7 |
| 5.3 Caraterização do Núcleo de Estágio de Educação Física | 8 |
| 5.4 Caraterização da turma do 8º D | 9 |
| CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS | 10 |
| 1. Aprendizagens Realizadas | 10 |
| 1.1. Planeamento | 10 |
| 1.1.1. Plano Anual de Educação Física | 12 |
| 1.1.2. Unidades Didáticas | 13 |
| 1.1.3. Plano de Aula | 14 |
| 1.2. Intervenção Pedagógica | 14 |
| 1.2.1. Dimensão Instrução | 14 |
| 1.2.2. Dimensão Gestão | 16 |
| 1.2.3. Dimensão Clima / Disciplina | 17 |
| 1.2.4. Decisões de Ajustamento | 18 |
| 1.3. Avaliação..... | 19 |
| 1.3.1. Avaliação Diagnóstica | 19 |
| 1.3.2. Avaliação Formativa | 20 |
| 1.3.3. Avaliação Sumativa | 22 |
| 1.3.4. Critérios de Avaliação da Escola | 23 |
| 1.4. Balanço das Unidades Didáticas | 23 |
| 1.4.1. Unidade Didática de Avaliação Inicial | 24 |
| 1.4.2. Unidade Didática de Atletismo | 24 |
| 1.4.3. Unidade Didática de Futsal | 26 |

| | |
|--|-----------|
| 1.4.4. Unidade Didática de Ginástica | 27 |
| 1.4.5. Unidade Didática de Basquetebol | 28 |
| 1.4.6. Unidade Didática de Andebol | 30 |
| 1.4.7. Unidade Didática de Voleibol | 31 |
| 1.4.8. Unidade Didática de Badmínton e Rugby | 31 |
| 1.5. Inovação da Prática Pedagógica..... | 33 |
| 2. Dificuldades e Necessidades de Formação | 34 |
| 2.1. Dificuldades Sentidas e Formas de Resolução..... | 34 |
| 2.2. Dificuldades a Resolver no Futuro..... | 34 |
| 3. Ética Profissional | 35 |
| 4. Questões Dilemáticas..... | 36 |
| 5. Conclusões Referentes à Formação Inicial | 37 |
| 5.1. Impacto do Estágio na Realidade do Contexto Escolar | 37 |
| 5.2. Experiência Pessoal e Profissional..... | 38 |
| CAPÍTULO 3 – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA | 38 |
| 1. Introdução ao Tema-Problema..... | 39 |
| 2. Pertinência do Estudo | 40 |
| 3. Revisão da Literatura | 41 |
| 4. Metodologia | 43 |
| 4.1. Problema | 44 |
| 4.2. Objetivos do Estudo | 44 |
| 4.3. Seleção e Caracterização da Amostra | 45 |
| 5. Instrumentos Utilizados | 46 |
| 6. Procedimentos..... | 46 |
| 7. Análise e Tratamento dos Dados | 47 |
| 8. Apresentação e Discussão dos Resultados..... | 47 |
| 9. Limitações..... | 57 |
| 10. Conclusões do Estudo | 57 |
| 11. Recomendações..... | 60 |
| CONCLUSÃO | 60 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 62 |
| ANEXOS | 64 |

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentagens obtidas nos 2 momentos avaliados.

Figura 2 - Percentagens obtidas do seu desempenho na Modalidade.

Figura 3 – Percentagens obtidas da perceção dos alunos sobre o seu desempenho.

Figura 4 - Percentagens obtidas na questão 1 e 2.

Figura 5 – Percentagens obtidas na questão 3

Figura 6 – Percentagens obtidas relativas à justificação na questão 3

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caraterização da amostra.

Tabela 2 – Planeamento das tarefas do tema-problema.

Tabela 3 – Comparação entre a autoavaliação e a heteroavaliação.

Tabela 4 – Desempenho na Modalidade.

Tabela 5 – Perceção do seu desempenho na Modalidade.

Tabela 6 – Respostas ao questionamento 1 e 2.

Tabela 7 – Respostas ao questionamento 3.

Tabela 8 – Justificação dos alunos relativamente ao questionamento 3.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TPA – Tempo Potencial de Aprendizagem

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

DE – Desporto Escolar

CEB – Ciclo de Ensino Básico

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

U.D. – Unidade Didática

FB – Feedback(s)

FCDEF – Faculdade de Ciências e Desporto de Educação física

Aval. – Avaliação

Prof. – Professor

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Eu, Celso André Gomes Pereira, aluno nº 2014109932 do MEEFEBS da FCDEFF-UC, declaro por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

Data:

Assinatura

INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio insere-se na Unidade Curricular de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Coimbra e constitui uma análise crítica, reflexiva e descritiva sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2014/2015 na turma do 8ºD, da Escola Prof. Alberto Nery Capucho na Marinha Grande

Este documento é o culminar de um percurso de formação e trabalho que visou aprofundar os meus conhecimentos na lecionação e intervenção pedagógica da Educação Física, ao longo de um Estágio Pedagógico que agora termina.

O seu conteúdo apresenta uma descrição e reflexão acerca do trabalho que desenvolvi como professor estagiário de Educação Física, na turma do 8ºD, na Escola Básica Professor Alberto Nery Capucho, na Marinha Grande.

Este documento será dividido em três capítulos principais, o primeiro que apresenta e contextualiza a prática pedagógica desenvolvida, as nossas expectativas iniciais, as fragilidades no Desempenho, os objetivos de aperfeiçoamento, seguindo-se a caracterização da Escola, do Grupo de Educação Física e da turma que lecionámos.

O segundo aborda o trabalho desenvolvido na prática pedagógica, relativamente às atividades desenvolvidas, às aprendizagens realizadas, é apresentado o planeamento anual de Educação Física assim como o planeamento das várias modalidades desportivas abordadas na turma. É também efetuada uma análise crítica sobre vários domínios, nomeadamente, sobre a nossa intervenção pedagógica, sobre a avaliação, sobre as dificuldades e necessidades de formação, a ética profissional e questões dilemáticas que surgiram no decorrer do estágio.

No terceiro capítulo abordamos o tema-problema: auto e hetero avaliação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem que foi desenvolvido ao longo do segundo período, com a nossa turma de estágio. No documento é apresentada uma introdução ao Tema-Problema, seguindo-se uma referência à pertinência do estudo e uma revisão da literatura. Posteriormente, é apresentada a metodologia utilizada, o problema e os objetivos do estudo, seguindo-se a apresentação e caracterização da Amostra. Por fim, indicamos os instrumentos e os procedimentos que foram utilizados, apresentamos a análise, o tratamento de dados, a discussão dos resultados, as limitações, as conclusões do estudo e as recomendações para futuros estudos.

Na parte final encontram-se ainda as referências bibliográficas e anexos utilizados.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

Neste capítulo, que se organiza em 5 partes, apresentamos as nossas expectativas iniciais, as fragilidades sentidas no início do estágio, os objetivos que delineámos, o projeto formativo e as condições em que se desenvolveu o estágio.

1. Expectativas e Opções Iniciais Relativas ao Estágio

As expectativas enquadravam-se num contexto profissional e pessoal que visavam trabalho, esforço, empenho e dedicação para me aproximarem do profissional competente e feliz que pretendo ser.

O facto de já lecionar Educação Física há cinco anos dava-me alguma confiança e preparação para esta nova etapa mas, por outro lado, as expectativas que os outros esperavam de mim, do meu desempenho, aumentava a minha responsabilidade. Apesar da minha curta experiência letiva, sou professor num estabelecimento de ensino privado e nunca lecionei no 3º ciclo, o que aumentava também a minha ansiedade inicial.

Por outro lado, a possibilidade de poder realizar um estágio pedagógico noutra instituição de ensino, despertou um sentimento de descoberta, de procura e partilha de conhecimento e experiências com todos os intervenientes (colegas da escola, do núcleo de estágio, orientador da escola e da faculdade). Saber que, apesar das dificuldades que pudesse vir a sentir e vivenciar, o enriquecimento pessoal seria bastante gratificante e compensatório no final, essencialmente no desenvolvimento de aptidões e competências diferenciadas para o desenvolvimento da profissão.

No fundo, teria de encarar este estágio como uma janela de oportunidades a vários níveis, na possibilidade de adquirir mais conhecimentos e debater ideias sobre o processo de ensino-aprendizagem, a nível do planeamento, da intervenção pedagógica e da avaliação, com pessoas com mais conhecimento e experiência que eu, que estudam o ensino da Educação Física há vários anos e, como tal, só tinha de dar o meu melhor para aprender e evoluir.

2. Fragilidades no Desempenho

Nos dias de hoje, mais do que exercer a profissão de professor, importa considerar as responsabilidades e identificar as tarefas que o professor tem que desenvolver para

que exista realmente um processo de ensino e de aprendizagem, centrado na aquisição e no desenvolvimento de competências.

No processo de ensino e de aprendizagem, é importante que o professor autoavale o seu desempenho, que consiga identificar as suas principais fragilidades e desta forma, procure aperfeiçoar a sua ação pedagógica.

Antes de iniciar o estágio pedagógico, elaborei um Plano Individual de Formação, onde procurei identificar as minhas fragilidades e dificuldades que poderia encontrar no decorrer do estágio. Foi um momento de reflexão inicial que possibilitou definir objetivos e metas assim como estratégias de resolução, com vista à superação dessas dificuldades e tornar a minha docência mais eficiente e produtiva.

Neste sentido, as principais preocupações e os principais objetivos correspondem ao desenvolvimento de um processo educativo conduzido pelo rigor, pela qualidade e pela excelência com o intuito de garantir o sucesso dos alunos.

No desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, importa identificar três grandes grupos de competências: planeamento do ensino, realização (condução do ensino-aprendizagem) e avaliação.

Em relação ao planeamento, e concretamente ao plano anual, as principais dificuldades corresponderam à definição de objetivos/metastas, das metodologias de ensino e das estratégias a utilizar, enquadradas aos alunos da turma que mesmo após a realização da avaliação de diagnóstico, me deixaram algumas dúvidas acerca do seu desempenho, nomeadamente das suas reais capacidades. No planeamento das Unidades Didáticas, a principal dificuldade encontrada foi ao nível da distribuição e seleção de conteúdos a abordar (extensão de conteúdos) para que apresentassem uma sequência lógica e coerente, com vista à melhoria e evolução da performance dos alunos tendo em conta os diferentes níveis de desempenho dos alunos nas várias modalidades (diferenciação pedagógica).

A nível da construção dos planos de aula, desde a justificação do plano, à descrição pormenorizada das decisões a adotar, à esmiuçada e trabalhosa apresentação gráfica da organização das tarefas, e posterior reflexão crítica (no final da aula) levou-me a despender tempo excessivo na sua realização, constituindo assim mais uma fragilidade.

No que concerne à realização e relativamente ao meu desempenho nas aulas, o facto de os alunos chegarem muitas vezes atrasados, conduziu a uma fragilidade na gestão dos tempos das tarefas, principalmente nas aulas de 45 minutos.

Por outro lado, o comportamento incorreto por parte de alguns alunos, com conversa e distrações excessivas, nomeadamente no ginásio, a falta de noção de saberem estar corretamente numa aula, condicionou, também, a gestão dos tempos e da rentabilização do Tempo Potencial de Aprendizagem (TPA), obrigando-me a realizar várias chamadas de atenção ao longo da aula, diminuindo o fluxo da mesma.

O desinteresse por parte de alguns alunos na disciplina fez com que outros alunos perdessem a motivação em determinados momentos, por exemplo se estivessem no mesmo grupo, cabendo-me a mim contornar essa situação, motivando-os e envolvendo-os na aula.

Na avaliação as minhas dificuldades incidiram na seleção correta dos processos de avaliação, na escolha das técnicas e dos instrumentos de avaliação.

O processo de ensino e aprendizagem é um processo complexo, onde o professor procura analisar os comportamentos dos alunos e enquadrá-los com os objetivos inicialmente definidos. Diagnosticar as suas dificuldades e ajustá-las aos diferentes níveis de aprendizagem e desempenho motor revelaram ser tarefas que causaram alguma dificuldade.

3. Objetivos de Aperfeiçoamento

O estágio pedagógico correspondeu a mais um momento no processo de formação contínua.

Dotar os alunos de aprendizagens significativas foi, é, e sempre será o meu principal objetivo. Sentir e verificar que os alunos aprendem preenche-me e orgulha-me. É neste sentido que pretendia aperfeiçoar as minhas capacidades gerais e particulares enquanto docente e exemplo para os alunos.

De acordo com as principais dificuldades apresentadas e considerando as expectativas para o estágio pedagógico, pretendi alcançar os seguintes objetivos:

- Aperfeiçoar a elaboração dos planos de aula, tornando-me mais eficaz na sua realização;
- Planificar de forma adequada ao processo de ensino e de aprendizagem, tendo em conta os alunos;
- Desenvolver estratégias para motivar os alunos desinteressados, envolvendo-os na aula, atribuindo-lhes funções de liderança, por exemplo, tornando-os participativos e mais intervenientes nas aulas;

- Aperfeiçoar a gestão dos tempos de aula com o objetivo de rentabilizar o TPA, pois se os alunos estiverem empenhados em tarefa, a praticar e a desenvolver as suas capacidades, não estarão, certamente, a prejudicar a aula com comportamentos inapropriados;

- Elaborar uma planificação anual de Educação Física adaptada aos alunos/turma, considerando os resultados obtidos na avaliação de diagnóstico;

- Proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos nas múltiplas modalidades desportivas;

- Implementar metodologias pedagógicas diversificadas (aplicar diferenciação pedagógica), de acordo com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e com as necessidades das turmas;

- Responder com eficácia às necessidades e características adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagem;

- Desenvolver aulas ativas, dinâmicas, exigentes, inovadoras, motivantes, com objetivos bem definidos, utilizando uma boa instrução e gestão de aula, promovendo um elevado tempo de empenho motor e aprendizagem útil;

- Aplicar instrumentos de avaliação adaptados aos alunos;

- Controlar com eficácia e rigor a evolução e progressos dos alunos em cada modalidade desportiva, através de uma avaliação regular sistemática;

- Refletir acerca dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos e melhorar estratégias com vista a melhorar o desempenho dos alunos;

No fundo, as minhas principais necessidades de aperfeiçoamento, visam a melhoria das aprendizagens dos meus alunos.

4. Projeto Formativo

Nos dias de hoje, o trabalho do professor numa escola não se rege apenas a lecionar aulas às suas turmas. Está inserido num grupo de trabalho que objetiva responder ao Projeto Educativo, com vista ao sucesso dos alunos. Como tal, o trabalho colaborativo é de extrema importância, de forma a valorizar o desempenho docente.

Tal como me caracteriza, encarei este estágio com responsabilidade, respeitando os compromissos assumidos, demonstrando iniciativa, rigor e disciplina no trabalho. Sempre que tive dúvidas procurei uma segunda e / ou terceira opinião, partilhei informações e conhecimentos tanto com os meus colegas de estágio, como com o

orientador da Escola e da Faculdade e os restantes professores do grupo disciplinar. O bom ambiente vivido entre colegas professores, quer do núcleo de estágio, quer da escola, contribuiu e facilitou o processo de aprendizagem. Perante as reuniões semanais e diálogos com os professores orientadores e com os meus colegas do NEEF procurei ser ouvinte, analisar e refletir sobre os conteúdos debatidos e melhorar sobre os aspetos apontados. Relativamente às reuniões com o grupo de educação Física, mantive uma postura atenta, ouvinte, e apenas contribui com a minha opinião quando tal me foi solicitado ou quando senti que poderia ser importante o que tinha a dialogar.

Como estratégia para enriquecer e melhorar o meu processo de formação e enriquecer os meus conhecimentos, participei em formações específicas na área da docência, nomeadamente na Oficina de Ideias, cuja organização esteve a cargo de outro NEEF, onde pudemos participar, partilhar ideias e conhecimentos onde, inclusive, lecionei nas minhas aulas algumas das sugestões lá apresentadas.

Por outro lado, de modo a aprofundar o meu conhecimento sobre a avaliação do desempenho e aprendizagens dos alunos e na tentativa de encontrar estratégias que facilitem a perceção dos alunos sobre o seu próprio desempenho (e dos colegas), foi desenvolvido um tema-problema neste sentido que será apresentado no capítulo três.

5. Condições Locais e Relação Educativa

5.1. Caraterização da Escola

A Escola básica Prof. Alberto Nery Capucho (atual escola sede do agrupamento) começou a funcionar no ano letivo de 1995/96, em edifício próprio, construído para o efeito, modelo 24T, com a designação de Escola E.B. 2/3 Marinha Grande nº.2. No ano letivo de 2003/2004 foi constituído o Agrupamento de Escolas de Nery Capucho. Posteriormente foi proposta a atual designação, que foi autorizada pelo despacho nº 27/SEAE/96 de 22 de Abril de 1996.

A sua abertura oficial foi feita em sessão solene, com a participação de várias entidades locais e regionais.

Nesse ano letivo foi criado o Mega Agrupamento, tendo originado o Agrupamento de Escolas Marinha Grande Nascente, e a Escola foi agregada à Escola Secundária Pinhal do Rei, sendo esta última a Escola Sede. No entanto, a 26 de dezembro de 2013,

o Ministério da Educação e Ciência definiu que a Escola Sede do mega agrupamento seria a Escola Professor Alberto Nery Capucho.

A Escola Básica Professor Alberto Nery Capucho localiza-se no núcleo urbano da cidade da Marinha Grande, a 2 km do centro, numa zona a nascente designada por Embra, inserindo-se deste modo no meio citadino.

Neste ano letivo 2014/2015, o Agrupamento é frequentado por mil novecentos e dezoito alunos, duzentos e trinta e três do pré-escolar, seiscentos e noventa e três do 1.º ciclo, trezentos e quarenta e cinco do 2.º ciclo e quatrocentos e vinte e nove no 3.º ciclo e 134 cento e trinta e quatro no ensino secundário e oitenta e quatro nos cursos profissionais da Pinhal do Rei.

Relativamente aos espaços desportivos, para a prática da disciplina de Educação Física, a Escola tem ao seu dispor três espaços distintos, dois no interior, o pavilhão e o ginásio e os campos exteriores.

A Escola usufrui de um pavilhão gimnodesportivo, que apesar de ser propriedade do Município, no período de funcionamento das atividades escolares está ao serviço da Escola. O pavilhão é composto por duas balizas e quatro tabelas de Basquetebol, duas fixas e duas amovíveis, postes de voleibol e respetivas redes, permitindo a abordagem a vários desportos coletivos, assim como desportos individuais tais como o Badminton e o Atletismo.

O ginásio possui condições materiais suficientes para a abordagem à Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos, com os materiais minitrampolim e plinto (o boque está para arranjar), Ginástica Acrobática e salto em altura, podendo também os desportos de combate ser praticados no mesmo espaço. Nos espaços exteriores existem quatro balizas oficiais, quatro tabelas de Basquetebol, uma caixa de saltos e um espaço com “pistas” de atletismo pintadas, que permitem a abordagem de algumas das disciplinas do Atletismo, como as corridas, lançamento do peso e salto em comprimento, e de várias modalidades coletivas, tais como o Andebol, o Basquetebol e o Futsal.

5.2. Caraterização do Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física do agrupamento é composto por doze professores, quatro do 2º Ciclo, três do 3º ciclo e cinco no 3º ciclo e secundário. Mais concretamente na escola Nery Capucho, o grupo de Educação Física é composto por quatro professores do sexo masculino, sendo um do ensino básico do 2.º ciclo e três do ensino básico do 3.º ciclo, e

três do sexo feminino, sendo duas do ensino básico do 2.º ciclo e uma do 3.º ciclo. Existem, também, 4 professores do NEEF.

O coordenador do departamento é o professor Cláudio Sousa; O responsável pelas instalações é o professor Pedro Raposo e a coordenadora do Desporto Escolar é a professora Elisabete Coito.

Grande parte dos docentes do Grupo de Educação Física já leciona nesta escola à vários anos, tendo bastante experiência no ensino. Desde a primeira reunião, no início do ano letivo, que o grupo se disponibilizou para qualquer necessidade que surgisse. Todos os professores foram bastante receptivos à nossa presença (talvez por já ser prática corrente existirem professores estagiários), integrando-nos e elucidando-nos sobre a forma como operava a disciplina de Educação Física na escola.

Inicialmente, o professor Cláudio entregou-nos um conjunto de documentos orientadores da escola, tais como o regulamento da disciplina (ainda desatualizado), o formato da avaliação e os seus critérios, a seleção das matérias nucleares e alternativas, o mapa de rotação (roulement) e o protocolo inicial. Posteriormente, forneceu-nos também o inventário do material, bem como a chave do pavilhão. Ao longo do estágio procurei estabelecer uma relação de empatia e amizade com todos, pois todos poderíamos evoluir enquanto docentes. Sinto que fui bem integrado e no final posso considerar que ganhei novos colegas de profissão.

5.3. Caracterização do Núcleo de Estágio de Educação Física

O NEEF é composto por quatro professores, dois destes docentes já com experiência a nível do ensino no 2.º e 3.º ciclo, um terceiro elemento (eu) com experiência no ensino de atividades físicas e desportivas no 1.º CEB, em treinar equipas de futebol de formação e em lecionar atividades de musculação e aulas de grupo e uma colega sem experiência no ensino da educação física mas com larga experiência no ensino de aulas de grupo em ginásios.

A minha relação com os colegas do NEEF foi sempre muito boa, pois houve respeito, compreensão, ajuda, partilha e trabalho colaborativo. A minha relação com dois elementos do grupo mantém-se de anos anteriores, pois o Jorge Coimbra é meu colega de trabalho no estabelecimento de ensino em que lecionamos profissionalmente e, para além disso, foi meu professor durante a minha licenciatura. A Carla Leite foi minha colega de turma durante a licenciatura, prevalecendo, desde então, a nossa amizade. Relativamente à Isabel Pereira não nos conhecíamos anteriormente,

porém, fomos desenvolvendo uma relação de amizade, companheirismo e entreajuda durante o estágio.

Sinto que fomos um grupo unido, trabalhamos bem em equipa sempre que necessário e mantivemos uma relação saudável durante todo o ano letivo.

5.4. Caraterização da turma do 8.º D

De acordo com os dados recolhidos nos inquéritos preenchidos pelos alunos, tanto no âmbito da direção de turma como na disciplina de Educação Física, constatámos que a turma é heterogénea no que concerne ao género dos alunos, num universo de 28 alunos, 16 rapazes e 12 raparigas, sendo respetivamente 57% do género masculino e 43% do género feminino. No início do 2º Período, uma aluna pediu transferência de escola ficando a turma com 27 alunos, 16 rapazes e 11 raparigas.

Relativamente às idades dos alunos, a média de idades é de 13 anos, encontrando-se 19 alunos com esta idade, no início do ano letivo. Verificou-se, também, que 4 alunos já ficaram retidos, um no 1º ciclo, dois no 2º ciclo e um no 1º e 3º ciclo.

Relativamente ao contexto familiar dos alunos da turma, a maioria vive com os pais, seguindo-se os que vivem com os pais e com os irmãos.

Nesta turma, no início do ano letivo, seis alunos faziam parte do Quadro de Mérito Académico pelos excelentes resultados obtidos na globalidade das disciplinas.

Relativamente à disciplina de Educação Física, foi possível apurar que onze alunos adoram a disciplina, cinco gostam muito, dez apenas gostam, dois gostam pouco, e nenhum aluno admite não gostar.

O Futsal, o Basquetebol e o Voleibol foram as modalidades consideradas pela maioria como as suas favoritas. Esta turma dispõe, ainda, de quinze alunos federados, sendo a sua maioria federados em Futebol.

Através destes resultados consegui perceber que a turma gostava das aulas de Educação Física, o que poderia facilitar o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem motivador para os alunos e facilitador para mim.

Um dos principais problemas desta turma corresponde à forma de estar nas aulas, nomeadamente a conversa e brincadeira. Para solucionar esta problemática procurámos aplicar e fazer cumprir as regras de aula e aproximarmo-nos dos alunos através da nossa postura e maneira de estar nas aulas que possibilitou que os alunos se identificassem connosco e nos respeitassem cada vez mais, de aula para aula. Porém, fazendo uma

retrospectiva, considero que consegui conquistar a turma e desenvolver com eles uma relação de respeito e amizade respeitando a hierarquia professor-aluno.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

O professor deve ser capaz de criar hábitos de reflexão regulares, encarando-a como uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem, de modo a analisar o trabalho desenvolvido, para assim, melhorar as suas práticas, reajustar planeamentos e estratégias. Desta forma, poderá garantir um processo de ensino e de aprendizagem adequado aos alunos e ao contexto onde se insere com vista ao sucesso educativo.

Neste capítulo, que se organiza em 5 pontos, apresentamos as nossas aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e formas de resolução, a ética profissional que nos caracterizou, as questões dilemáticas com que nos deparámos e as conclusões referentes à formação inicial. Como tal, este capítulo do relatório pretende ser uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido na turma ao longo do ano letivo.

1. Aprendizagens Realizadas

As aprendizagens efetuadas ao longo do estágio foram inúmeras, quer a nível da partilha de conhecimentos e de experiências vividas ao longo do ano, quer na descoberta de novos conhecimentos e estratégias que contribuíram para refletir sobre a minha prática e melhorar a minha atuação enquanto docente.

1.1. Planeamento

O objetivo desta dimensão é o de desenvolver em nós (professores estagiários) competências profissionais relativamente ao planeamento do ensino, através duma seleção de objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias adaptadas à escola que lecionamos, relacionando entre si os dados recolhidos em vários momentos, tais como: caracterização da Escola, da turma e a avaliação diagnóstica. (Guia das Unidades Curriculares, 2014-2015).

Numa primeira abordagem a esta dimensão, importa referir Gomes (2004), que defende que o planeamento é “um processo de tomada de decisões, através de uma análise da situação e seleção de estratégias e meios, que visa a racionalização das atividades do professor e dos alunos, na situação de ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e em consequência uma maior produtividade”.

Já Vilar (1993), refere que para que o professor possa otimizar o processo ensino-aprendizagem, deverá realizar uma reflexão prévia, focalizada nas seguintes questões:

O que recolhi? Para quem vou ensinar? Como vou ensinar? O que vou ensinar? E como sei se houve aprendizagem?

O professor deve encarar a reflexão, no processo de ensino e de aprendizagem, como um meio fundamental para avaliar o trabalho desenvolvido para que possa melhorar as suas práticas, reajustando planeamentos e estratégias, de modo a adequar o processo de ensino e aprendizagem aos seus alunos e ao contexto onde se insere, com vista ao sucesso educativo.

Então, o professor, enquanto agente educativo, deve encarar a planificação como um dos elementos preponderantes para o desenvolvimento das competências dos alunos.

O professor deve conhecer o PNEF e é ele o principal responsável pelo processo de seleção e criação de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias, adaptadas à turma que leciona, respeitando a realidade e o contexto onde se encontra inserido, bem como os recursos espaciais e materiais da Escola.

Até ao momento, e retomando as competências a desenvolver, definidas no início do documento, procurámos garantir um planeamento periódico de avaliação inicial, ajustando o respetivo protocolo da escola e a sua aplicação ao contexto da turma, aos recursos espaciais e temporais disponíveis; Elaborámos semanalmente planos de aula, garantindo que as decisões sejam coerentes, refletindo o equilíbrio entre as orientações enunciadas no programa oficial e os dados fornecidos pela aplicação da avaliação inicial; elaborámos unidades didáticas com o objetivo de fundamentar os nossos planos de aula, identificando objetivos pedagógicos pertinentes e explícitos, estratégias de ensino a eles conducentes e assegurámos a correção didática da seleção e estruturação dos conteúdos e das atividades de aprendizagem; procurámos garantir que as decisões que tomámos ao planear respeitassem as características da turma, de cada fase de desenvolvimento e a unidade didática formando, entre si, uma unidade coerente, respeitando a diferenciação e progressão das aprendizagens necessária ao sucesso dos alunos, de acordo com os dados da avaliação inicial.

No entanto, para concretizar o que acima referimos, julgamos ter apresentado características / capacidades que nos permitiram:

- Reconhecer as matérias prioritárias para a turma;
- Conjuguar a rotação dos espaços com as matérias prioritárias ao longo do ano;
- Definir objetivos intermédios para atingir os objetivos terminais e elaborar de forma coerente as matrizes de conteúdos por matéria;
- Selecionar os objetivos para a aprendizagem dos alunos por níveis;
- Encadear os objetivos de aula a trabalhar de acordo com a planificação anual estabelecida e conteúdos das matérias;
- Realizar uma avaliação formativa contínua que nos permitiu recolher dados suficientes de todos os alunos durante as aulas;

1.1.1. Plano Anual de Educação Física

De modo a definir um planeamento anual coerente e bem delineado, o professor deve selecionar as competências (objetivos) que pretende que os alunos dominem no final do ano, típicas de cada modalidade; estabelecer metas ao longo do ano letivo; atribuir percentagens diferentes a cada modalidade, caso considere mais justo ou face às dificuldades do aluno e calendarizar as aulas gerindo os recursos disponíveis e atendendo à variabilidade das condições atmosféricas ao longo do ano e às características da aprendizagem do aluno.

As primeiras tarefas de planeamento concretizadas pelo núcleo de estágio foram a elaboração do plano anual e protocolo de avaliação inicial. O Plano Anual é um documento orientador, de suporte ao professor, cuja didática e metodologia foi fundamental e serviu de ligação entre todos os fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Este plano teve um momento de trabalho desenvolvido em grupo, nomeadamente a localização da escola e do meio envolvente, as instalações, o equipamento e a comunidade educativa. Posteriormente, foi elaborado por cada professor, pois era mais pessoal e individual (dizia respeito a cada turma). Nesta fase, procedeu-se à caracterização detalhada dos alunos, a conhecer as características do meio envolvente e da escola, a fim de aferir os hábitos e práticas dos alunos objetivando uma melhor interação entre o professor e o aluno.

Posto isto, aplicámos o protocolo de avaliação inicial de Educação Física para o 3.º ciclo, com o objetivo de verificar em que nível de desempenho se encontravam os alunos e assim definir as estratégias de ensino a utilizar na turma e adequar as matérias ao longo do ano letivo.

Após a definição do *roulement*, as matérias foram analisadas e ponderadas, sendo posteriormente, calendarizadas de acordo com os espaços de aula e materiais disponíveis e vieram, também, apresentadas no Plano Anual. Contudo, esta calendarização esteve sujeita a alterações devido, por exemplo, às condições climatéricas adversas.

1.1.2. Unidade Didáticas

A elaboração deste documento pretendeu abordar e identificar os aspetos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, através de uma metodologia lógica, coerente e considerando as aprendizagens dos alunos. As Unidades Didáticas efetuadas para cada modalidade pretenderam ser a operacionalização do Plano Anual, considerando os vários conteúdos a lecionar, respeitando o Programa Nacional de Educação Física, os alunos, as características da Escola e os materiais disponíveis, culminando num documento adequado às potencialidades e / ou dificuldades dos alunos.

As Unidades Didáticas foram elaboradas no início do ano letivo, após a avaliação de diagnóstico, onde foi respeitado o protocolo definido pelo Departamento de Educação Física. Todas as planificações das Unidades Didáticas respeitaram os resultados dos alunos na avaliação inicial, sendo posteriormente, definidas metas e competências a atingir.

Cada Unidade Didática foi elaborada segundo a mesma linha orientadora: história da modalidade, a sua caracterização, os conteúdos a abordar com os alunos, os objetivos a atingir, a extensão e sequência metodológica dos conteúdos, os tipos de avaliação e as estratégias de ensino.

No final da leção de cada Unidade Didática foi efetuada uma reflexão que pretendeu ser o balanço final com as conclusões, resultados obtidos, estratégias implementadas e alcance dos objetivos inicialmente propostos.

1.1.3. Plano de Aula

Um plano de aula deve ser bem estruturado, onde deve constar uma justificação do que irá ser a aula e como se irá processar, assim como do recurso a certas tarefas em detrimento de outras, das estratégias ponderadas, e estilos de ensino a aplicar. De seguida, deverá constar um cabeçalho bem organizado e simples onde deve constar a função didática os objetivos de aula, os materiais necessários, a numeração da aula relativamente à UD e o sumário. Posteriormente deverá ser descrito o plano propriamente dito (informação inicial, aquecimento, instruções e tarefas), com tarefas bem descritas, a sua organização, componentes críticas mais importantes, objetivos comportamentais e critérios de êxito. Na parte final do plano era realizado o balanço oportuno das aprendizagens, o questionamento, a extensão para a próxima aula e a arrumação do material utilizado.

Consideramos que a este nível os nossos planos de aula corresponderam com as expectativas, procurámos selecionar tarefas agradáveis para os alunos, que fossem facilitadoras dos objetivos propostos e maximizassem o TPA. A elaboração dos planos de aula facilitou na lecionação, nomeadamente na organização e gestão da aula pois possibilitou uma reflexão / ponderação prévia sobre o quê e como abordaríamos a aula e com que estilos de ensino, rentabilizando o tempo da mesma.

1.2. Intervenção Pedagógica

Nós, professores estagiários, ao longo do ano letivo procurámos destacar-nos através de uma eficácia pedagógica, cumprindo os objetivos, ao longo de todo o ano, referentes ao processo de ensino-aprendizagem, onde destacamos as várias dimensões de ensino.

Fomos sempre assíduos e pontuais bem como cordiais e respeitadores no exercício e condução da nossa função.

Seguidamente, destacaremos as várias dimensões de ensino e o nosso papel na sua utilização.

1.2.1. Dimensão Instrução

A instrução é uma das dimensões da intervenção pedagógica. Corresponde aos comportamentos do professor, a forma como ele comunica com os alunos, onde são

informados os objetivos de aprendizagem, verbais ou não verbais, tais como a preleção, explicação, demonstração, feedbacks, etc.

Como referiu Siedentop (1998), os professores de Educação Física dedicam entre 10 a 50% do tempo de aula em instrução, considerando que esse tempo é maior na introdução a uma unidade didática, na introdução de novos conteúdos e menor quando se trata de consolidação dos mesmos.

Como tal, este é uma dimensão bastante importante e foi por nós trabalhada no sentido de garantirmos o máximo de qualidade possível, de forma eficaz e de modo a transmitir conhecimentos aos alunos. Para isso, seguimos um conjunto de estratégias que passamos a salientar:

- Procurámos garantir a sua qualidade e pertinência;
- Procurámos diminuir os tempos de instrução de modo a não consumir tempo de aula e maximizar o tempo potencial de aprendizagem (nem sempre conseguido devido ao comportamento da turma);
- Procurámos planejar de forma cuidada as demonstrações, selecionando um bom modelo (utilizámos os alunos como agentes de ensino);
- Procurámos garantir um bom posicionamento ao instruir de modo aos alunos não estarem contra o sol e de modo a ver e a ser visto por todos os alunos;
- Procurámos diversificar os tipos de FB utilizados, principalmente positivos (diversificando-os quanto à direção, à forma, ao conteúdo, ao objetivo, etc.), pertinentes, variados (visuais/auditivos, descritivo/prescritivo, quinestésico, focado, específico) individualizados, tanto quanto possível e coletivos, tanto quanto necessários. Relativamente à taxa de feedbacks procurámos garantir um equilíbrio entre a quantidade e a qualidade, de modo a favorecer aprendizagens e que não se tornasse “barulho pedagógico”;
- Procurámos fechar de ciclos de FB, acompanhando a prática dos alunos consequentemente a seguir à transmissão de FB, dando novamente outro FB. A este nível sentimos que evoluímos progressivamente e que, no final, melhorámos o nosso desempenho;
- Procurámos adequar os FB face aos grupos de nível presentes na turma (diferenciação pedagógica);
- Recorremos a meios auxiliares com vista a complementar as informações transmitidas;

▪ Recorremos ao questionamento como forma de aferir se a informação transmitida foi assimilada pelos alunos.

Desta forma, consideramos que as estratégias utilizadas contribuíram para promover aprendizagens nos alunos, nomeadamente a diversificação dos feedbacks, pois os alunos não são todos iguais e enquanto para uns alunos basta um FB auditivo, para outros funciona melhor um visual, quinestésico ou misto (auditivo e visual / auditivo e quinestésico / visual e quinestésico). Consideramos, também, o fecho de ciclo de feedbacks de extrema importância, principalmente para os alunos com mais dificuldades, pois possibilitaram ao professor corrigir, aos alunos desempenharem novamente o conteúdo em observação e aferirem após novo feedback do professor se melhoraram ou não o seu desempenho. Em sentido oposto, consideramos que o recurso a meios auxiliares de ensino, nomeadamente a cartazes de consulta não tiveram o sucesso desejado pois os alunos recorreram pouco a estes como meio de melhoria do seu desempenho.

1.2.2. Dimensão Gestão

Já em 1983 e citado por Aranha (2004) Siedentop referia que esta dimensão tinha como finalidade melhorar a estrutura da aula, a organização e os comportamentos do professor com o objetivo de rentabilizar o tempo potencial de aprendizagem (TPA) e envolvendo os alunos na matéria de ensino.

Antes de os alunos chegarem à aula, foi prática corrente colocarmos o material já organizado e disposto para evitarmos perder tempo desnecessário.

Apesar de termos combinado com os alunos algumas regras de conduta básicas como a mão aberta para parar no mesmo lugar e ouvir, mão fechada para reunir, entre outras, umas transversais a todas as aulas e outras mais específicas de cada modalidade, como manter a bola debaixo do braço ou parada no chão aquando de alguma instrução, os alunos apresentaram dificuldades em as assimilar e cumprir. Como tal, procurámos incuti-las e sistematizá-las desde o início do ano com vista a, ao estarem bem assimiladas, possibilitarem transições rápidas entre as tarefas rentabilizando assim o tempo de aula e reduzindo as probabilidades de existirem comportamentos desvio. Todavia, o comportamento desta turma não foi o melhor, e por vezes tornou-se difícil manter uma boa gestão e fluxo de aula. De modo a contornarmos essa problemática, recorremos, muitas vezes, a meios auxiliares de ensino para captar a atenção dos alunos,

facilitar as aprendizagens e evitar comportamentos de desvio. Apesar do comportamento da turma, consideramos que houve claras melhorias a este nível.

Pelo facto de termos, várias vezes, alunos sem fazer aula prática, foram planeadas funções e tarefas de auxílio específicas para estes alunos.

A gestão da aula foi muitas vezes dificultada, nomeadamente no cumprimento dos tempos planeados para cada tarefa, pelo facto de os alunos raramente chegarem a horas, pois só têm autorização para se equiparem ao toque de entrada.

Apesar das condicionantes, consideramos que mantivemos uma boa gestão e que conseguimos rentabilizar a parte principal das aulas, com poucos tempos “mortos”, poucas perdas de tempo em transições ou rotações.

1.2.3. Dimensão Clima / Disciplina

As dimensões Clima / Disciplina estão interligadas e influenciam diretamente as restantes dimensões de ensino presentes numa aula. Se o clima de aula for ideal, que promova uma socialização saudável entre alunos e professor e a disciplina mantenha e promova o respeito mútuo e os comportamentos apropriados, toda a aula flui corretamente e o processo de ensino-aprendizagem está assegurado.

Nas aulas procurámos criar um ambiente positivo na turma, estabelecendo uma relação de empatia com os todos os alunos, baseada na confiança, justiça e respeito. Procurámos desenvolver nos alunos a sua autoconfiança, autoestima e o cumprimento das regras e normas da disciplina. Para isso, planeámos com um elevado tempo motor, reduzindo tempos mortos evitando o surgimento de comportamentos de desvio, envolvemos os alunos no processo de ensino e de aprendizagem, sempre que identificámos comportamentos inapropriados agimos em conformidade, chamando os alunos à atenção ou ignorando caso fossem ligeiros.

Procurámos desenvolver uma relação de confiança com os alunos de modo a saberem aceitar um elogio ou uma crítica dependendo da situação. Consideramos que mantivemos uma relação saudável e que promovemos um clima / disciplina de aula positivo em todas as aulas. O feedback que fomos tendo dos alunos é que gostaram das aulas.

1.2.4. Decisões de Ajustamento

Graça (1997), refere que o professor deve interpretar e controlar as respostas dos alunos, de modo a verificar se os alunos estão a acompanhar e a compreender o pretendido. Caso os alunos não estejam a compreender ou a acompanhar, o professor deve efetuar pequenos ajustamentos, sem se afastar demasiado da planificação.

De modo a reajustar com pertinência e qualidade, o professor deve ter como referência o plano anual, as unidades didáticas e o plano de aula. O professor deve estar atento aos sinais que os alunos, consciente ou inconscientemente, deixam transparecer e ajustar apenas se necessário.

Concretamente com a nossa turma de estágio, efetuámos ajustes em algumas unidades didáticas onde estavam previstas a lecionação de 10 aulas, como por exemplo no voleibol, e devido a situações imprevistas, como a realização de exames do 1.º CEB na Escola e uma visita de estudo a outra escola do agrupamento, foram lecionadas menos cinco aulas desta unidade didática. Devido ao *roulement* foi difícil repô-las mas após reflexão e reajustamento foram lecionadas duas aulas de multimatérias (badminton e voleibol).

A nível de planos de aula e respetiva lecionação, também reajustámos algumas vezes de modo a melhorar, na nossa perspetiva, algo que poderia não estar a correr tão bem. Chegámos a reajustar tarefas, desenvolvendo uma progressão mais acessível para alguns alunos, para atingirem o sucesso da tarefa, ou na reorganização de grupos que não estavam a funcionar como previamente tínhamos estipulado ou idealizado. Todos os reajustamentos efetuados tiveram em vista potenciar as atividades e melhorar o processo de ensino-aprendizagem de modo aos alunos alcançarem o sucesso educativo e atingirem os objetivos inicialmente traçados. Sentimos que os reajustamentos surtiram o efeito desejado, na medida em que foram efetuados perante uma tarefa ou desempenho que não estava a resultar e, após alteração, houve a melhoria desejada.

Julgo que fomos profissionais atentos, com capacidade de decisão e adaptação a situações imprevistas, tomando decisões com correção didática e pedagógica.

Em suma, relativamente ao ponto 1.2 sobre a nossa Intervenção Pedagógica, consideramos que é fundamental o professor dominar as matérias e os conteúdos e adotar estratégias de modo a instruir / demonstrar, ajustar, gerir e promover um clima e disciplina com qualidade pedagógica, que seja capaz de esclarecer as dúvidas dos alunos em tempo útil, de modo a não se alongar demasiado, que saiba conduzir a aula

com mestria, minimizando as situações de indisciplina e favorecendo um clima de aula positivo.

1.3. Avaliação

A avaliação é um processo complexo, que recai necessariamente sobre comportamentos concretos relativos à consecução dos objetivos do processo de ensino realizado. Deste modo, a avaliação deve centrar-se no que se definiu como essencial: implica uma análise cuidada dos objetivos atingidos face aos que haviam sido planeados, permitindo saber quais os que levantaram mais dificuldades.

Esta recolha de informações, deve ser realizada num processo contínuo, ao longo de todo o ano letivo, considerando os critérios gerais e específicos de avaliação definidos para a Escola, respeitando as orientações do currículo nacional, podendo, desta forma, ser um elemento informativo para os alunos, permitindo que estes ajustem a sua atividade aos objetivos definidos, contribuindo assim para a sua evolução.

Ao longo do ano letivo no estágio pedagógico realizámos três tipos de avaliação: avaliação de diagnóstico (no início do ano letivo e de acordo com o estipulado pelo grupo de Educação Física da Escola), avaliação formativa (ao longo de todo o processo) e avaliação sumativa (no final de cada unidade didática e do período).

1.3.1 Avaliação Diagnóstica

Antes de decidir para onde queremos ir, devemos saber onde estamos.

Augusto (2011:23)

A avaliação, neste âmbito, foi centrada no domínio psicomotor procurando retirar o maior número de informações sobre o aluno e a turma, através da realização de exercícios analíticos e em jogo. Teve como objetivo a tomada de conhecimento por parte do professor, relativamente à situação do aluno no que diz respeito aos principais gestos técnicos e táticos, de acordo com os objetivos de pré-requisito, definidos anteriormente.

Foi importante fazer um levantamento dos pontos fortes, dos pontos fracos (debilidades), das ameaças e das oportunidades (análise SWOT), para se fazer uma planificação mais assertiva e eficaz.

Análise SWOT:

- Pontos Fortes - Pontos fortes da turma/ aluno no momento.
- Pontos Fracos (debilidades) - Pontos fracos da turma/ aluno no momento.
- Ameaças - Aspectos normalmente externos que podem afetar negativamente o futuro.
- Oportunidades - Aspectos normalmente externos que podem afetar positivamente o futuro.

Pretendeu-se nas aulas de avaliação de diagnóstico, verificar se os alunos possuíam aprendizagens anteriores necessárias para que as novas aprendizagens tivessem lugar (avaliação dos pré-requisitos) e também se já tinham conhecimentos da matéria que iria ser abordada (avaliação dos níveis de entrada).

A avaliação de diagnóstico foi efetuada no início do ano letivo, tal como estipulado pelo grupo de Educação Física da Escola, tendo em conta o protocolo de avaliação inicial, para o oitavo ano de escolaridade.

Esta foi a base para iniciar um planeamento anual recorrendo a estratégias e metodologias específicas adaptadas à realidade da turma/alunos adequando o processo de ensino e de aprendizagem à especificidade dos alunos.

Neste sentido, importa salientar que, com os dados obtidos desta avaliação inicial, iniciei o processo de planeamento das Unidades Didáticas e consequentes planos de aula, adaptados às características dos alunos, visando uma evolução do seu desempenho motor.

1.3.2 Avaliação Formativa

“A avaliação Formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução, assim desempenha uma função semelhante à da avaliação diagnóstica e tem lugar tantas vezes quantas o professor entender conveniente, no decurso do processo de aprendizagem”.

Ribeiro (1999).

A avaliação formativa fez parte integrante do processo ensino aprendizagem, sendo por isso utilizada durante todo o processo de avaliação. Tem como finalidade dar

feedback ao professor e ao aluno relativamente à evolução deste último e das suas dificuldades. Permite ainda detetar problemas e localizar erros de modo a permitir a utilização de outros processos de ensino. Este tipo de avaliação permite avaliar qualitativamente os alunos de uma forma sistemática e contínua.

A concretização prática deste tipo de avaliação assentou na observação diária da execução das tarefas propostas, confrontando o aluno com o seu desempenho e os objetivos previamente traçados, procurando assim ajustar a estratégia à necessidade. Contemplou o questionamento, como mais um meio de recolha de informação, e uma avaliação dos domínios psicomotor, cognitivo e socioafetivo, com especial incidência na recolha de indicadores de carácter disciplinar e relacional.

No que diz respeito à avaliação no domínio cognitivo (Saberes), a forma mais fácil de a concretizar, na nossa opinião, foi através de questões dirigidas à turma, ou a um aluno individualmente, no decorrer das aulas. Recorremos, também, em dois momentos, a outro elemento de avaliação, que foi um teste escrito no final do 2º Período e outro no final do 3º Período. Uma aluna que esteve lesionada ao longo de todo o 1º Período, realizou um trabalho escrito.

No domínio psicomotor (Saber fazer), a avaliação debruçou-se sobre a execução dos conteúdos em análise, pelo que procurámos anotar o desempenho dos alunos no sentido de sistematizar todas as informações recolhidas tornando o processo mais objetivo.

Relativamente ao nível do domínio socioafetivo (Saber estar), este revestiu-se de aspetos delicados, pois os comportamentos dos alunos neste domínio não se puderam dissociar da personalidade individual de cada um. No entanto, existem padrões de “bom comportamento” que gostámos de ver assimilados pelos alunos. Este talvez tenha sido o domínio que fez mais uso da nossa “sensibilidade” de professor. Uma forma de reduzir a subjetividade inerente ao domínio socioafetivo foi a anotação sempre que considerámos pertinente, dos comportamentos dos alunos ao nível da assiduidade, da cooperação, do empenho, da disciplina e da pontualidade.

A avaliação formativa favoreceu o estudo sobre o tema-problema, nomeadamente, o modo como a auto e hétero avaliação poderiam influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Sabíamos da importância da autoavaliação, de modo ao aluno conseguir identificar o seu nível de desempenho de forma justa e ponderada, mas que para tal seria necessário desenvolver estratégias que favorecessem a reflexão do seu desempenho e respetiva autoavaliação. Como tal, consideramos que os documentos orientadores,

assim como, as grelhas de auto e h etero avaliação e os questionários aplicados, contribuíram para uma autoavaliação mais refletida, justa e ponderada.

Por outro lado, o facto de o professor efetuar uma avaliação formativa regular, possibilita-lhe reajustar conteúdos e tarefas de modo a orientar as aprendizagens para os objetivos propostos e para o desejado sucesso educativo que poderá ser reavaliado e verificado na avaliação sumativa.

1.3.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa foi o momento mais formal da avaliação, realizada no final das unidades didáticas. Foi após a realização desta avaliação que analisámos se os objetivos inicialmente propostos foram, ou não, cumpridos. Foi também um ponto de partida para a aquisição de um maior desempenho (nosso), na medida em que procurámos refletir criticamente (prática reflexiva) sobre o que de bom ou menos bom se verificou no processo ensino aprendizagem. Esta avaliação forneceu também dados relativos ao nível de aprendizagem e respetiva evolução dos alunos.

A avaliação sumativa corresponde à fase de balanço das aquisições da atividade, ou seja, tem como finalidade classificar os alunos no final de um período relativamente longo, neste caso das Unidades Didáticas e dos Períodos letivos. Assim, cada conteúdo foi avaliado numa escala de 1 a 5 de acordo com a correção da execução. Foi realizada nas últimas aulas das unidades didáticas, sendo constituída por exercícios idênticos aos realizados nas aulas, permitindo observar os comportamentos dos alunos nos conteúdos abordados, de forma a aferir a sua progressão na aprendizagem e a consolidação dos conhecimentos.

Para realizar este tipo de avaliação foi necessário elaborar instrumentos de avaliação, neste caso, grelhas de observação / registo, com vista a valorar o desempenho dos alunos nos conteúdos lecionados, com base nos critérios de êxito/componentes críticas de cada gesto.

A avaliação sumativa incluiu a avaliação nos domínios: psicomotor, cognitivo e socioafetivo. A avaliação do domínio psicomotor foi efetuada com base em todos os conteúdos abordados nas várias unidades didáticas abordadas, considerando as suas componentes críticas e as ajudas de uma forma qualitativa, correspondendo a 70% da nota final. A avaliação do domínio cognitivo e do domínio socioafetivo correspondeu a 15% e 15%, respetivamente, na nota final.

Esta avaliação consistiu na análise e ponderação de todas as avaliações formativas realizadas e traduzidas por uma escala numérica. Foi efetuada respeitando todas as informações recolhidas ao longo do ano letivo.

1.3.4. Critérios de Avaliação da Escola

A avaliação sumativa de final de período foi realizada respeitando os critérios de avaliação definidos pelo grupo de Educação Física e aprovados em Conselho Pedagógico para este ano letivo.

Neste ano letivo os alunos foram avaliados segundo dois domínios, socioafetivo com uma ponderação de quinze por cento (15%), subdivididos em pontualidade e assiduidade; empenho e responsabilidade; respeito por normas e regras; autonomia e participação (3% cada); e psicomotor, com uma ponderação de oitenta e cinco por cento (85%), dos quais quinze por cento (15%) para os conhecimentos e setenta por cento (70%) para o desempenho motor.

Relativamente aos critérios de avaliação utilizados consistiram na observação direta, em exercícios e formas jogadas, em questionários orais, em fichas de avaliação formativas, em relatórios e trabalhos de pesquisa.

Outro ponto que importa salientar consiste na definição, por parte da Escola, de uma avaliação no final do 1.º Período com base nas aprendizagens realizadas pelos alunos. No 2.º Período, para além da avaliação das aprendizagens dos alunos, foi considerada a nota do 1.º Período e efetuada uma média aritmética. Assim como no 3.º Período se procedeu à atribuição da nota com base na média aritmética dos três Períodos.

De modo a tornar o processo de avaliação bem organizado e de consulta fácil, procedemos à elaboração de uma folha de cálculo, em Excel, que nos permitiu e facilitou o registo e tratamento dos dados, tanto no domínio socioafetivo, como psicomotor, onde efetuámos os registos dos alunos segundo os vários indicadores de cada domínio.

1.4. Balanço das Unidades Didáticas

No decorrer do ano letivo, sempre que terminávamos uma Unidade Didática, foram efetuadas reflexões críticas (daqui para a frente denominadas de balanços) sobre o trabalho desenvolvido, nomeadamente, sobre a extensão de conteúdos, as

metodologias e estratégias utilizadas, a organização das tarefas, assim como uma comparação entre os resultados da avaliação inicial e os resultados obtidos pelos alunos no final de cada Unidade Didática.

De seguida, apresentaremos o balanço das várias Unidades Didáticas abordadas.

1.4.1. Unidade Didática de Avaliação Inicial

O protocolo de avaliação inicial, integrado na UD de Avaliação Inicial, teve como finalidade principal efetuar uma “ponte” com aprendizagens de anos anteriores e determinar as potencialidades, aptidões e / ou dificuldades dos alunos nas diferentes modalidades desportivas.

Foi concretizada no início do ano letivo, através de situações de exercícios critério e / ou formas jogadas, com a finalidade de avaliar a condição física e os diferentes comportamentos técnicos e táticos dos alunos, nas diferentes modalidades desportivas.

Para concretizar esta avaliação, foram elaboradas grelhas de avaliação inicial (ver anexos), com níveis de desempenho que correspondiam ao introdutório, elementar e avançado, tal como define o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), mas definidos por nós, NEEF, com a nomenclatura A – Executa bem ou com erros mínimos, B - Executa com diversos erros, C - Não executa/ recusa-se a executar.

Após a avaliação inicial, os alunos foram “agrupados” por níveis de desempenho (tabela que pode ser consultada no Plano Anual, pág. 54), nas várias modalidades e efetuado um prognóstico (importa referir que o prognóstico efetuado tem como fundamento o PNEF do ensino básico – 3º ciclo, mais concretamente, os níveis a atingir no término do ciclo), para o final das unidades didáticas. Em suma, a avaliação inicial possibilitou recolher as informações necessárias para a elaboração do plano de desenvolvimento dos alunos na Educação Física, identificando o nível geral de cada aluno e da turma de uma forma bastante prática.

1.4.2. Unidade Didática de Atletismo

Na modalidade de atletismo foram lecionadas dezoito aulas em que foram abordados os conteúdos de corrida de velocidade, salto em comprimento, lançamento do peso, salto em altura, corrida de estafetas, corrida de barreiras e resistência.

Relativamente à corrida de velocidade focámo-nos em analisar os principais erros que os alunos cometiam, desde o levantamento do pé mais avançado no momento da partida, a rotação lateral dos membros superiores, a fraca elevação dos joelhos, o olhar para o colega, entre outros. Como os alunos tinham demonstrado estes erros na técnica de corrida, optámos por iniciar a leção desta disciplina pois a corrida é transversal a várias disciplinas do atletismo, excepcionando o lançamento do peso. Progressivamente os alunos foram melhorando a sua técnica de corrida.

No salto em comprimento foram trabalhadas as quatro fases de salto (corrida de balanço, chamada, fase de voo e receção ao solo). Visto a técnica de corrida já estar consolidada, concentrámo-nos em corrigir a chamada, a fase de voo e a receção ao solo, pois os alunos apresentavam alguns erros que insistimos que corrigissem.

No lançamento do peso os alunos sentiram dificuldades em manter o peso junto ao pescoço até à sua saída. Algumas vezes afastavam o peso e arremessavam-no como se tratasse de uma “pedra”.

Relativamente ao salto em altura foi abordada a técnica de Fosbury Flop. Esta técnica, para além de ser nova para os alunos, sentiram receio em saltar de costas, optando muitas vezes, na hora de saltar, de recorrerem ao salto com técnica de tesoura. Como tal, optámos por apresentar um conjunto de progressões pedagógicas partindo do mais fácil, tais como o salto de costas para um colchão de quedas; um salto idêntico mas partindo da cabeça do plinto de modo a terem uma fase de voo / queda maior; passando para o salto com ligeira corrida de balanço e com chamada num step e tentando transpor o elástico; terminando com o salto propriamente dito. Infelizmente só conseguimos lecionar duas aulas desta disciplina.

Na disciplina de estafetas foram abordadas a técnica descendente e ascendente ao longo de cinco aulas. Numa fase inicial realizaram os conteúdos de forma mais lenta, para mecanizarem as técnicas aprendidas, em situações um pouco mais analíticas e posteriormente em formas mais dinâmicas e jogadas, onde foi incrementada a velocidade e a competição. Foi notória a sua evolução na modalidade, porém, à medida que aumentava a competição entre grupos, a técnica era descurada.

No entanto, a maioria dos alunos conseguiu efetuar a transmissão do testemunho a uma velocidade aceitável.

Relativamente à disciplina de barreiras não há muito a salientar, pois só introduzimos a disciplina numa aula, não conseguindo voltar a exercita-la, devido ao

roulement e à necessidade de avançar com a realização do estudo sobre o tema-problema na turma.

Foi notória, nesta aula, a dificuldade dos alunos em estenderem bem a perna de ataque, procurando o solo após a transposição rápida.

Todavia, as maiores dificuldades apresentadas foram a extensão da perna de ataque, seguido da movimentação rápida, na procura do solo.

Ao longo da unidade didática foi também exercitada a corrida de resistência, vários alunos participaram nos megas e no corta-mato. A grande dificuldade de alguns alunos, centrou-se em não saberem controlar a respiração nem o seu ritmo de corrida. Fomos incidindo os feedbacks nesse sentido e alguns alunos conseguiram melhorar.

No final da disciplina, considerámos positiva a evolução dos alunos.

1.4.3. Unidade Didática de Futsal

Relativamente ao futsal, verificámos, após a avaliação de diagnóstico, que a turma apresentava dificuldade ao nível da desmarcação / marcação, na ocupação racional do espaço, pois aglomeravam-se em torno da bola e outros quase que se “escondiam” para não interferirem ficando no seu “canto”. Estes alunos não dominavam as noções básicas de jogo, passe, receção, linhas do campo e regras principais do jogo.

Devido à complexidade do ensino do futsal, é necessário que este seja gradual, do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil e do simples para o complexo. Tentámos durante esta unidade respeitar as fases de ensino do futsal: 1.^a fase (Aluno – bola: atenção sobre a familiarização com a bola, o seu controlo e a sua utilização); 2.^a fase (Aluno – bola – baliza: atenção sobre o objetivo); 3.^a fase (Aluno – bola – adversário: combinação de habilidades; conquista e conservação da posse de bola; procura da finalização); 4.^a fase (Aluno – bola – colega – adversário: passa e desmarca); 5.^a fase (Aluno – bola – colegas – adversários: criação de linhas de passe); e 6.^a fase (Aluno – bola – equipa – adversários: assimilação e aplicação dos princípios de jogo). Dessa forma, o jogo de futsal foi abordado globalmente, o jogo foi fragmentado e foram criadas situações motivadoras, que favorecessem o empenhamento motor, que proporcionassem o desenvolvimento da aptidão física e das relações entre alunos. Com este princípio diminuíram-se também os comportamentos fora da tarefa e desviantes, valorizando o tempo real de aprendizagem e o tempo de prática efetiva.

Considero que a planificação e a lecionação das aulas proporcionaram aos alunos a sua evolução na modalidade, consciencializando-os das suas capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras e das capacidades dos colegas na modalidade de futsal.

Relativamente aos objetivos inicialmente propostos, julgamos ter conseguido cumprir com todos eles.

Fazendo uma comparação dos resultados obtidos com a avaliação inicial e a avaliação no final da unidade, constatámos que existiu uma evolução positiva, na modalidade.

1.4.4. Unidade Didática de Ginástica

Na unidade didática de Ginástica foram lecionadas dezasseis aulas.

Respeitando os resultados obtidos na avaliação de diagnóstico, onde foram aferidas as potencialidades e dificuldades dos alunos na modalidade, planeámos com correção metodológica, de acordo com o nível dos alunos e com os objetivos propostos.

A turma apresentou diferentes níveis de desempenho e procurámos agrupá-los de modo a equilibrar os grupos de trabalho, ou seja, alunos com um bom desempenho com alunos que sentiam dificuldades, de modo a fomentar a cooperação, entreajuda e até o espírito de grupo. As aulas foram planeadas de forma a rentabilizar o tempo potencial de aprendizagem e respeitando os diferentes níveis de prestação dos alunos. Com esse intuito decidimos abordar as aulas por estações para facilitar o trabalho dos alunos na concretização dos objetivos, o controlo da turma por parte do professor e garantir a máxima segurança de todos os alunos. Fomos bastante interventivos no incentivo, na correção e motivação dos alunos, quer naqueles que apresentavam um desempenho exemplar, quer nos outros com mais dificuldades, receio ou baixa autoestima / autoconfiança. Procurámos trabalhar com os alunos a autonomia, responsabilidade e liderança, com tarefas de auxílio aos colegas, controlo do seu grupo de trabalho e arrumação do material, nem sempre fácil de gerir, pois conversavam e brincavam em demasia, levando-nos a repreende-los e até castiga-los quando nenhum recurso resultava.

Para além dos conteúdos de solo e aparelhos, introduzimos a ginástica acrobática, mais desconhecida e menos exercitada nesta turma, que proporcionou momentos divertidos, os alunos trabalharam motivados, empenhados e melhor comportados.

Incutimos, também, o espírito de desafio, de risco controlado, criatividade para desenvolverem figuras acrobáticas originais e desafiantes.

Ao nível dos estilos de ensino, o mais recorrente foi o ensino por tarefa, o qual, permitiu que os alunos começassem a ser mais autónomos nas suas aprendizagens dando-nos mais disponibilidade para acompanhar os alunos “mais de perto”. Com o recurso ao estilo de ensino recíproco, pretendemos motivar os alunos com maior facilidade de execução, na ajuda aos alunos com maiores dificuldades. Apesar das dificuldades que sentimos no controlo do clima de aula, notamos que os alunos foram melhorando o seu desempenho, portando-se melhor que resultou na sua evolução na unidade didática.

1.4.5. Unidade Didática de Basquetebol

A elaboração desta unidade didática teve por base a avaliação diagnóstico realizada no início do ano letivo onde, respeitando e cumprindo o protocolo de avaliação inicial da Escola, se identificaram as dificuldades/potencialidades dos alunos na modalidade. Paralelamente, foi planeada considerando, também, a execução do tema-problema (auto e hétero avaliação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem).

Assim, considerando o registo e a análise do tema-problema, foi elaborado o planeamento da unidade didática de basquetebol para a turma do 8ºD.

Planeámos abordar inicialmente os conteúdos: Pega da bola, posição básica, deslocamentos, passe, receção, drible, desmarcação, lançamento na passada, ressalto e jogo (ataque e defesa), considerando as fases de ensino aluno-bola-colega passando para aluno-bola-colega-adversário pois é uma turma do 8º ano que já consolidaram a fase aluno-bola e pelo facto de na avaliação de diagnóstico nenhum aluno se situar no grupo Introdutório (disponível no plano anual, tabela 10, pág. 53).

Como abordámos nesta unidade didática o tema-problema, esta modalidade foi acompanhada por constantes auto e heteroavaliações por parte dos alunos que foram cruzadas com a avaliação intercalar e final do professor. As conclusões sobre este estudo podem ser consultadas na análise do tema-problema.

Ao longo da modalidade optámos por valorizar as formas jogadas com vista a aumentar o clima de aula. Porém, recorreremos a exercícios critério para aperfeiçoarem (principalmente) o lançamento quer em apoio quer na passada e em situações de

superioridade / inferioridade numérica (2x1 ou 3x2) de modo a exercitarem a capacidade de decisão e de execução numa situação que poderá ocorrer em jogo.

Optámos também por realizar (quase sempre) jogo 4x4 em vez de 5x5 (apenas realizado na última aula com o objetivo dos alunos experienciarem as dinâmicas e formas de jogo formal), com a finalidade de os alunos, em equipas reduzidas, poderem tocar mais vezes na bola, haver mais tempo e espaço para executarem os conteúdos de jogo e decidirem da melhor forma, sem se precipitarem.

Nas primeiras aulas optámos por efetuar jogo reduzido para uma só tabela, encurtando os espaços, obrigando-os a pensar, a executar e a movimentarem-se mais rapidamente. Com o decorrer das aulas decidimos pelo jogo para duas tabelas de modo aos alunos vivenciarem uma situação de jogo semelhante à real, com dinâmicas diferentes, mais espaço de jogo que favorece quem tem a posse de bola e obrigando a equipa sem a bola, a agir / reagir rapidamente a fazer uma ocupação racional dos espaços, a cortar linhas de passe e a marcar o adversário convenientemente.

No entanto, existiu em alguns grupos uma fraca ocupação do espaço de jogo, havendo sempre uma grande aglomeração em redor da bola e alguma precipitação nas decisões. Ou seja, assim que a bola chegava perto de alguns(umas) alunos(as) “desfaziam-se” da bola rapidamente sem pensarem, ou ficavam parados sem criarem linhas de passe (alunos com posse de bola) ou sem cortarem linhas de passe / participarem na recuperação da bola (alunos sem a posse de bola). Procurámos criar, também, grupos equilibrados e mantê-los em todas as aulas de modo a haver um maior entrosamento entre eles de aula para aula que favorece o jogo.

Devido à complexidade do ensino do basquetebol, é necessário que este seja gradual, do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil e do simples para o complexo. Trata-se, no fundo, de colocar o aluno perante situações-problema que vão surgindo durante o jogo (principalmente) e na tentativa de superação para chegar ao cesto.

Dessa forma, o jogo de basquetebol foi abordado globalmente e foram criadas situações motivadoras que favorecessem o empenhamento motor, que proporcionassem o desenvolvimento da aptidão física e das relações entre alunos. Com este princípio diminuíram-se também os comportamentos fora da tarefa e desviantes, valorizando o tempo real de aprendizagem e o tempo de prática efetiva. De modo a rentabilizar o tempo e o TPA e de modo a desenvolver o tema problema, optámos por os alunos

realizarem a heteroavaliação por grupos, ou seja, enquanto uns jogavam outros avaliavam e vice-versa.

Consideramos que a planificação e a lecionação das aulas proporcionaram aos alunos a sua evolução na modalidade, consciencializando-os das suas capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras e das capacidades dos colegas nesta modalidade.

Relativamente aos objetivos inicialmente propostos, julgamos ter conseguido cumprir com todos eles.

Fazendo uma comparação dos resultados obtidos com a avaliação inicial e a avaliação no final da unidade, constatámos que existiu uma evolução positiva, na modalidade.

1.4.6. Unidade Didática de Andebol

Tal como aconteceu noutras unidades, as aulas foram planeadas e lecionadas de acordo com uma sequência lógica de abordagem dos conteúdos e de acordo com o grupo/turma.

Planeámos abordar inicialmente os conteúdos: Passe, receção, drible, desmarcação, remate e jogo (ataque e defesa), seguindo-se a técnica de guarda-redes e a marcação, respeitando as fases de ensino aluno-bola-colega passando para aluno-bola-colega-adversário pois é uma turma do 8º ano que já consolidaram a fase aluno-bola e pelo facto de na avaliação de diagnóstico nenhum aluno se situar no grupo Introdutório (consultar plano anual, tabela 10, pág. 53).

Ao longo da modalidade optámos por continuar a valorizar as formas jogadas, realizar jogo 4x4 mas também 2x1, 3x2, 5x4, 5x5 para uma baliza e 5x5 em campo inteiro. O facto de jogarem em equipas com número reduzido de elementos teve como objetivo de os alunos tocarem mais vezes na bola, haver mais tempo e espaço para executarem os conteúdos de jogo e decidirem da melhor forma, sem se precipitarem.

No entanto, existiu em alguns grupos uma fraca ocupação do espaço de jogo, havendo sempre uma grande aglomeração em redor da bola e alguma precipitação nas decisões.

Procurámos, desta vez, criar grupos, em algumas aulas, um pouco heterogéneos compostos por alunos que dominassem os principais conteúdos da modalidade de modo a ajudarem os colegas com mais dificuldades, mas também, de modo a que o jogo

apresentasse alguma criatividade (própria da modalidade), dinâmica e que fosse, também, um fator motivador para os alunos menos motivados.

1.4.7. Unidade Didática de Voleibol

Relativamente à modalidade de voleibol, decidimos efetuar uma breve apresentação (como em todas as introduções de unidades didáticas) e abordar inicialmente os conteúdos de posição básica, passe por cima (toque de dedos), deslocamentos, seguindo-se a manchete e o serviço por baixo.

Devido ao facto de a turma apresentar algumas dificuldades nos deslocamentos, manchete e serviço por baixo, optámos por exercitar e consolidar estes conteúdos em vez de introduzir conteúdos novos como o remate e o serviço por cima. Relativamente ao remate introduzimos apenas nos grupos mais avançados, com ritmo, organização ofensiva e dinâmica de equipa. Para este grupo de alunos também aceitámos que tentassem servir por cima, atribuindo-lhes feedbacks motivacionais, de superação do erro, prescritivos e corretivos.

Optámos também por realizar jogos reduzidos, do fácil para o difícil (1+1, 2+2; 1x1, 2x2; 3x3; 4x4), e do simples para o complexo (mínimo de dois toques, três toques obrigatórios, entre outras condicionantes).

No decorrer da unidade didática, o jogo foi sempre ajustado aos grupos (introdutório, elementar, avançado). Procurámos que cada grupo de desempenho melhorasse os conteúdos em que sentiam mais dificuldades, marcando a nossa presença com bastantes feedbacks variados, motivando-os, encorajando-os e dando-lhes exemplos concretos de superação.

1.4.8. Unidade Didática de Badminton e de Rugby

Estas unidades didáticas ainda estavam a decorrer no momento de elaboração deste relatório.

Estas modalidades apenas foram abordadas nas últimas aulas do 3.º Período, porém podemos retirar algumas conclusões sobre a sua realização.

Constatou-se que os alunos já dominavam alguns conteúdos de badminton, nomeadamente a pega da raquete e do volante, posição básica, *lob* e *clear*. No entanto, foram visíveis algumas dificuldades a nível de deslocamentos, nos *drives*, no serviço e no remate. Através da nossa intervenção e estratégias de lecionação, assim como da

atribuição de feedbacks, notou-se uma ligeira evolução. Os alunos realizaram a aula motivados o que demonstrou o gosto pela modalidade, apesar de inicialmente não revelarem interesse pela mesma. Contudo, após as nossas palavras motivadoras os alunos interessaram-se e esforçaram-se.

À semelhança desta unidade didática, a unidade didática de *Rugby* também foi lecionada aos alunos nas últimas aulas, como modalidade alternativa e os alunos, que nunca tinham realizado nenhuma aula, adoraram a experiência. Foram abordados conteúdos de passe, receção, deslocamentos, drible / finta e as principais regras da modalidade. Incidimos sobre formas jogadas e adaptámos o *Rugby* ao *Tag Rugby* e ao *Bitoque Rugby*. A principal dificuldade consistiu em “desconstruir” a desmarcação que normalmente se executa para a frente da bola e neste caso é o oposto, devem desmarcar-se e andar sempre alinhados ao lado ou atrás da bola. Para finalizar, como sugestão, deixo a possibilidade de no próximo ano lecionarem aos alunos esta modalidade tão dinâmica e entusiasmante.

Para concluir o ponto 1.4 consideramos que as estratégias implementadas ao longo das várias Unidades Didáticas consistiram em proporcionar aos alunos bastante tempo de prática e promover a diferenciação pedagógica, ou seja, promover situações de aprendizagem adequadas ao nível dos alunos, isto é, para os alunos que estavam no nível introdutório foram consideradas progressões pedagógicas, assim como para os alunos que estavam no nível elementar ou avançado foram propostas variantes / condicionantes da tarefa. Concretizando o que referimos, na Unidade Didática de Voleibol, a título de exemplo, os alunos de nível introdutório jogaram 1+1 com variantes que possibilitassem o sucesso como a rede alta que os obrigava a realizar o passe alto e jogável, seguindo-se 1x1 até ao 2x2. Já nos alunos de nível elementar foi favorecido o jogo 2x2 e o 3x3 com a variante de ser obrigatório um mínimo de dois toques antes de enviar a bola para o campo adversário e onde era incentivado o jogo a três toques. Por sua vez, os alunos de nível avançado jogavam 3x3 e 4x4 com a variante de jogarem a três toques, com receções orientadas e deslocamentos enquadrados com a trajetória da bola e com os colegas.

Outras estratégias consistiram em mantermos um deslocamento ativo e imprevisível, de modo a todos os alunos se sentirem “acompanhados” e supervisionados, nos vários momentos da aula. A atribuição de feedbacks diversificados e os estilos de ensino lecionados foram outras estratégias que contribuíram para o sucesso das aprendizagens nas várias Unidades Didáticas.

1.5. Inovação da Prática Pedagógica

Para nós, aquele que inova está sempre mais preparado que os demais, é capaz de ver mais e ir mais longe (neste caso na lecionação) que os demais e assim proporcionar aos alunos um conjunto de experiências e aprendizagens tão vincadas que os acompanham para a vida e sempre se lembrarão daquele professor.

O professor inovador deve ser aquele que trabalha e encara o ensino da sua profissão para o aluno, para o sucesso deste na disciplina.

Apesar de compreendermos a importância de inovar, julgamos que não fomos audazes o suficiente para nos considerarmos inovadores. No entanto, julgamos ter sido inovadores em alguns momentos da nossa lecionação:

- Adaptámos regras de jogos com vista a torna-los mais dinâmicos e divertidos para os alunos;
- Aplicámos jogos que os alunos não conheciam como o “basebasquete” ou o “Tchouk Ball”, a título de exemplo;
- Recorremos ao projetor e *power point* para melhorar as aprendizagens dos alunos;
- Trabalhámos com os alunos a auto e hetero avaliação (que explicaremos melhor no capítulo 3 - apresentação do tema problema);
- Procurámos inovar na apresentação de tarefas, algumas delas, que os alunos nunca tinham desempenhado até então;
- Entregámos aos alunos documentos de apoio / *flyers* informativos sobre as modalidades aprendidas;
- Envolvemos os alunos na arbitragem com recurso a imagens da respetiva sinalética;

Relativamente aos estilos de ensino, o ensino por comando, por tarefa e avaliação recíproca foram os estilos de ensino mais utilizados. De acordo com as características e especificidades da turma optámos por recorrer a estes estilos em detrimento dos restantes.

2. Dificuldades e Necessidades de Formação

2.1. Dificuldades Sentidas e Formas de Resolução

Em relação a este ponto, a principal dificuldade que senti ao longo do estágio pedagógico foi, sem dúvida, a conjugação da minha vida profissional, com a familiar e estudantil. O facto de ter três empregos deixava-me pouco tempo para estudar e desenvolver o estágio com total entrega e dedicação. Para contornar este problema, ao qual se unia um cansaço extremo, procurei rentabilizar o tempo disponível investindo-o no trabalho para o estágio pedagógico. O colégio onde leciono também compreendeu e colaborou sempre que necessitei de faltar para me deslocar às aulas na faculdade ou na participação de um evento que o meu cooperante considerava importante ou até quando tivemos (o NEEF) de organizar dois eventos desportivos enquadrados na cadeira de parcerias educativas.

Em relação ao estágio, propriamente dito, senti dificuldades no controlo e disciplina da turma. A turma apresentou um comportamento inadequado para as aulas, eram bastante conversadores e “brincalhões”. O espaço de aula no qual se tornava mais difícil o controlo correspondia ao ginásio, pois conversavam, brincavam, deitavam-se em colchões que estavam arrumados, o que alongava o tempo de instrução das tarefas e as chamadas de atenção. Para contornar esta situação, recorri a várias estratégias desde as conversas à parte com os alunos mais perturbadores no final da aula, de dar-lhes, a estes alunos, uma posição de controlo e liderança dentro do grupo de trabalho com valorização da nota no final da unidade didáctica, os castigos, conversas com o diretor de turma, etc. No entanto, do meu ponto de vista, o que contribuiu para amenizar este comportamento foi a minha postura nas aulas. De procurar envolver estes alunos na aula, pela positiva, chamando-os para me auxiliarem nas demonstrações, auxiliando-me na arrumação do material e valorizando o trabalho deles. Apesar do comportamento incorreto não se ter extinguido, a verdade é que melhorou progressivamente até ao final do ano letivo.

2.2. Dificuldades a Resolver no Futuro

O professor deve traçar as suas linhas orientadoras de lecionação, de acordo com o seu perfil, porém deve funcionar como um “camaleão”, ou seja, deve ajustar os seus métodos às turmas e não as turmas aos métodos do professor (não na totalidade, deve

haver uma adaptação parte a parte). Todos sabemos que o que resulta com uma turma poderá não resultar noutra, pois cada turma tem as suas próprias características, a sua forma de estar enquanto turma e enquanto individualidades.

Como tal, após reflexão e autoavaliação, consideramos que o desenvolvimento de um processo educativo conduzido pelo rigor, pela qualidade e pela excelência com o intuito de garantir o sucesso dos alunos foi alcançado, quer a nível de planeamento, realização e avaliação. A nível de planeamento, uma dificuldade consistia no tempo excessivo na elaboração do planeamento. Contudo, consideramos que esta dificuldade está superada pois diminuámos consideravelmente o tempo despendido com o planeamento. No que concerne à realização, conseguimos com que os alunos respeitassem o toque de entrada e entrassem na aula a horas, mas nem sempre, o que nos leva a concluir que esta dificuldade persistiu ao longo do ano. Por sua vez, a conversa excessiva foi melhorando de aula para aula e apesar de não ter extinguido, diminuiu consideravelmente conduzindo a um clima de aula positivo e levando-nos a concluir que esta dificuldade foi superada. No entanto, consideramos que ainda podemos melhorar futuramente na redução do tempo das instruções, tornando-as mais curtas e objetivas. Relativamente à avaliação, consideramos que conseguimos produzir instrumentos que foram sendo melhorados e favoreceram o registo e análise dos dados recolhidos.

Obviamente não somos os melhores professores do mundo, nem tão pouco os piores. Mas sentimos que estamos no caminho certo, num caminho de formação continua. Como tal, com os nossos alunos, lecionaremos como se fossemos os melhores, dentro das nossas capacidades, de modo a sensibilizá-los e a proporcionar aprendizagens significativas.

3. Ética Profissional

Relativamente a este ponto, consideramos que tudo fizemos para cumprir os pré-requisitos que vêm estipulados no guia de estágio, nomeadamente, um compromisso sério com as aprendizagens dos alunos e com as nossas próprias aprendizagens, mantivemos uma conduta pessoal correta com todos os agentes envolvidos (colegas professores, alunos, auxiliares), fomos sempre pontuais, assíduos, dinâmicos, disponíveis para ajudar os meus colegas do NEEF ou do grupo de Educação Física da escola, participámos e envolvemo-nos em atividades da escola como no desporto escolar e nos megas fase escola e distrital, entre outros eventos em que a nossa

disponibilidade possibilitou a nossa participação. Fomos às reuniões de departamento e, também, a atividades / eventos concretizados pela faculdade e que, mesmo não estando contemplados no guia de estágio, foram uma mais-valia incrível no aprofundar de conhecimentos e na partilha de experiências, valorizando o nosso envolvimento na ética profissional.

Por vezes, conversámos com o cooperante da escola sobre a nossa dificuldade em participar em alguma reunião de departamento ou outra ação pedagógica, mas perante a resposta do professor Cláudio, pedíamos dispensa não remunerada do nosso trabalho para participar e não faltar com a nossa atitude Ético-Profissional.

Tudo fizemos para ser cumpridores e julgamos que conseguimos cumprir com o esperado.

4. Questões Dilemáticas

Com o desenrolar do estágio pedagógico fomos-nos interrogando com algumas questões que, no nosso entender, deveriam ser ultrapassadas nas instâncias respetivas e com poder de decisão.

Deparámo-nos com turmas demasiado numerosas (a nossa turma de estágio apresentava, no 1º Período 28 alunos passando para 27 a partir do 2º Período). Este número elevado de alunos dificultou a gestão e controlo da turma, e o planeamento de tarefas que rentabilizassem o tempo potencial de aprendizagem (TPA), considerando o material e o espaço. Esta problemática era agravada caso tivéssemos de partilhar o espaço de aula com outra turma. Se o aluno é (ou devia ser) “o centro de interesse” e aquele que deveria ser considerado em primeiro lugar no momento de decidirem o número de alunos por turma, ou outra medida educativa de valor, na nossa opinião, as turmas deveriam ter 20 alunos (máximo 24), de modo a existir mais qualidade de ensino e aprendizagens mais significativas.

Outra questão prende-se com as aulas de 45 minutos. Será que uma aula com esta duração possibilita ao aluno aprender e / ou consolidar aprendizagens? Será que quem dita estas “leis” considera a gestão do tempo de aula, desde que o aluno se equipa até à sua higiene final? Será que consideram o tempo gasto para os alunos se equiparem (+/- 5 minutos quando não é mais); o tempo da Instrução inicial (+/- 2 minutos); o tempo da Ativação geral (+/- 5 minutos); os períodos de instrução (+/- 5 minutos); o retorno à calma (+/- 2 minutos); e a higiene pessoal (+/- 7 minutos), culminando num tempo

médio de prática efetiva de, aproximadamente, 20 minutos? Será suficiente? E quando os alunos estão barulhentos? Ou quando chegam atrasados da aula anterior porque ficaram a terminar um trabalho? Certamente já compreenderam os nossos dilemas. Na nossa opinião, as aulas de Educação Física deveriam ter apenas blocos de 90 minutos.

5. Conclusões Referentes à Formação Inicial

5.1. Impacto do Estágio na Realidade do Contexto Escolar

A Escola Professor Alberto Nery Capucho tem recebido nos últimos anos, alunos de mestrado da FCDEF para efetuarem aí o seu estágio pedagógico.

Feita uma análise retrospectiva, julgamos que a Escola no geral e mais concretamente o grupo de Educação Física da Escola, beneficiaram também com a nossa presença e envolvimento.

Como professor estagiário, em conjunto com os meus colegas do NEEF, participámos na organização do corta-mato escolar (com a participação de alunos de todo o agrupamento), cuja organização ficou a nosso cargo pois esta atividade inseriu-se na cadeira de Projetos e Parcerias Educativas. No âmbito da mesma cadeira, dinamizámos para alunos do agrupamento o projeto 4 cidades (a vertente lúdico-desportiva). A professora organizadora do projeto pediu ajuda ao professor Cláudio no sentido de saber a disponibilidade de professores de educação física para dinamizarem a vertente desportiva. Como tínhamos de desenvolver um segundo projeto, o professor Cláudio sugeriu-nos esta proposta e nós abraçámos este projeto, dinamizando e valorizando-o.

Participámos, também, na organização dos megas fase escola e fase regional apoiando os alunos, motivando-os a se superarem e a darem o seu melhor. Participei também no desporto escolar quando a minha disponibilidade permitiu e outros colegas participaram noutros eventos como o *comenius* a título de exemplo, e outros.

Nas reuniões de departamento também estivemos presentes e a nossa participação com algum comentário construtivo ou sugestão visaram sempre a melhoria e a valorização do grupo de educação física.

Todo o nosso envolvimento na comunidade educativa teve como finalidade facilitar e ajudar o trabalho dos restantes professores envolvidos, concretamente os professores do grupo de educação física.

5.2. Experiência Pessoal e Profissional

Com o terminar desta etapa, e fazendo uma retrospectiva sobre a minha caminhada, torna-se claro o enriquecedor que foi este mestrado para mim. De sabor “agridoce”, pois por um lado foi uma experiência incrível que possibilitou vivenciar um conjunto de situações que me colocaram à prova a vários níveis. Participei numa assessoria ao diretor de turma, nos megas, desporto escolar, reuniões de departamento e do conselho pedagógico, funções que nunca exerci anteriormente no colégio onde leciono. Como leciono para alunos do 1.º ciclo, aprendi a compreender melhor os jovens do 3.º ciclo, a forma como veem a disciplina, o que os motiva, etc. Sei que eles aprenderam comigo mas eu também aprendi muito com eles. Por outro lado, foi um ano desgastante, stressante e extremamente trabalhoso. Dei por mim (tantas vezes) a trabalhar noites a fio, madrugadas fora, dias seguidos, com trabalho exigente no dia seguinte e poucas horas de sono e descanso (sim porque os nossos alunos e restantes colegas de trabalho, nos nossos diferentes papéis sociais, não têm interesse nem culpa pela nossa vida privada e apesar de compreenderem que estamos numa fase de trabalho excessivo, não esperam de nós menos do que o nosso melhor pois assim os habituámos).

Na minha opinião, as conquistas são mais saborosas e até honrosas quando conquistadas com luta, dedicação e algum sacrifício. Foi um ano difícil, sim, sem dúvida! Mas também me aproximou do professor que pretendo ser. Como experiência profissional e pessoal considero que me enriqueceu e transformou positivamente.

CAPÍTULO 3 – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

Neste capítulo, que se organiza em 11 pontos, apresentamos o tema-problema, a pertinência deste estudo e uma revisão bibliográfica. Posteriormente, é apresentada a metodologia, os instrumentos e procedimentos utilizados. De seguida, será efetuada uma análise e tratamento dos resultados assim como a sua apresentação e discussão. Por fim, serão apresentadas as limitações, as conclusões do estudo e recomendações futuras.

1. Introdução ao Tema-Problema

“Todos nós somos avaliados todos os dias, por todas as pessoas. No ambiente escolar, porém, a avaliação só faz sentido se estiver a serviço da aprendizagem.”

Charles Hadji (2011)

Nos dias de hoje, vivemos avaliando. Avaliamos um serviço e/ou um bem que adquirimos, avaliamos pessoas pela sua maneira de estar, de comunicar, pela sua educação, pelos seus conhecimentos.

Somos formatados num contexto consumista, numa sociedade em que a imagem e a “primeira impressão” conta, em que avaliamos em “bom”, “mau”, “presta”, “não presta”, de acordo com os nossos gostos, crenças, ideologias, forma de estar. “Este serviço é bom”, “não gostei daquele vendedor”, “Esta comida não presta, nunca mais venho a este restaurante”... são frases comuns nos dias de hoje, que demonstram a subjetividade que a pode estar associada a avaliação. Porém, nós professores, nas escolas, temos de “isolar” toda a subjetividade a que estamos sujeitos diariamente e avaliar com rigor, coerência e justiça possível, num contexto turma e do aluno (das suas capacidades).

O próprio conceito de avaliação por si só é bastante complexo. No passado, o professor era considerado como um mentor, alguém cujo conhecimento era inquestionável, onde todos os alunos aceitavam as suas ordens e decisões, num regime maioritariamente autoritário e com pouca (ou nenhuma) margem para o diálogo, em que estes acreditavam em tudo o que o professor dizia, submetendo-se à sua avaliação sem contestarem (Barbosa & Alaiz, 1994).

Posteriormente, num passado mais recente, verificou-se que o envolvimento dos alunos no balanço do trabalho desenvolvido durante o período ou até durante todo o ano poderia ser vantajoso neste processo avaliativo (Barbosa & Alaiz, 1994).

Esta crescente participação do aluno na apreciação crítica do seu trabalho, através de uma auto reflexão, no preenchimento de fichas de autoavaliação, que culminam num balanço final sobre o seu trabalho desenvolvido até então, constituem ferramentas quer para o aluno, de modo a melhorar o seu desempenho e rendimento futuro, quer para o professor, ajudando-o a identificar as dificuldades / sucesso do aluno, confrontado estes dados com a sua avaliação, favorecendo o planeamento das aprendizagens futuras.

Ao considerarmos o aluno como elemento central em todo o processo de ensino e aprendizagem é essencial reconhecer a importância que este poderá ter no seu desenvolvimento, para que exista um processo avaliativo de qualidade.

Porém, como referem Barbosa & Alaiz, (1994), apesar de grande parte dos alunos participarem ativamente nestes processos, com mudanças significativas perante o estudo que culminam em aprendizagens, também é verdade que o insucesso escolar subsiste tornando-se necessário aprofundar esta problemática.

2. Pertinência do Estudo

Considerando o decreto-lei n.º 139/2012, que refere que “A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”, propõe ao professor incluir a avaliação como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Como refere Nobre (2009), existem três funções de avaliação que se destacam - diagnóstica, sumativa e formativa e que são associadas respetivamente aos objetivos principais de avaliação distinguidos por Hadji (1994, citado por Nobre) - orientar, certificar e regular.

Porém, considerando a pertinência deste estudo, iremos centrar-nos na avaliação formativa, que servirá de guia orientador no processo de aprendizagem, integrando-se no próprio processo de ensino. A avaliação formativa permite-nos regular e reajustar o planeamento de ensino, de acordo com a evolução das capacidades e aptidões demonstradas pelos alunos respeitantes aos objetivos previamente estipulados (Nobre, 2009).

Como está definido no ponto 19 do Despacho Normativo nº1/2005, e como refere Nobre (2009), “a avaliação formativa é um processo de avaliação mais qualitativo do que classificativo, de carácter contínuo e sistemático, que visa regular a dicotomia de ensino / aprendizagem, com recurso a vários instrumentos de recolha de informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos”.

Como tal, inseridos neste processo de avaliação contínua estão os alunos, que devem ser envolvidos, nomeadamente através da autoavaliação, participando assim ativamente nesta dicotomia de ensino / aprendizagem.

A participação ativa dos alunos na construção e gestão do processo de ensino-aprendizagem, ganha uma grande importância, porque através da análise dos erros cometidos, no registo das aprendizagens conseguidas, na determinação e planeamento das aprendizagens que ainda faltam realizar, assumem um papel primordial. Desta forma, cabe ao professor promover a autoavaliação dos alunos, que pode ser utilizada como mais uma ferramenta no auxílio da avaliação das práticas, na medida que a apreciação crítica dos alunos sobre o seu processo de aprendizagem, as suas evoluções, os seus erros e os sucessos alcançados, servirão para comparar a ação desenvolvida com o planeamento definido, confrontando os resultados obtidos com os esperados e assim retirar ilações sobre o desenvolvimento do processo.

3. Revisão da Literatura

A interpretação que efetuamos da avaliação, do quê e como vamos avaliar relaciona-se com a construção e formação do pensamento, assim como, da forma como interpretamos o conhecimento. A avaliação que efetuamos hoje, apesar de apresentar uma perspetiva mais abrangente, existem ainda práticas de professores que evidenciam um desfasamento entre a avaliação que os professores fazem, o seu discurso e a sua própria interpretação (e.g. Sakonidis et al, 2002, citado por Nobre, 2009).

Se centrarmos a avaliação exclusivamente nos resultados dos alunos, sob a forma de medida e descrição, apoiada na técnica da avaliação e no currículo, avaliar consiste em determinar em que nível os objetivos educativos foram ou não alcançados (Tyler, 1949, citado por Nobre, 2009). Porém, se entendermos que a avaliação carece de alguma subjetividade, apoiada na prática da avaliação e no currículo, avaliar consiste em efetuar um juízo de valor numa determinada realidade / circunstância, articulada a uma ideia ou ação daquilo que deveria ser, com um conjunto de registos inerentes a essa realidade (Hadgi, 1994, citado por Nobre, 2009).

De modo a conseguirmos diminuir a subjetividade que está associada à avaliação, devemos selecionar instrumentos e momentos de avaliação que garantam o máximo de objetividade possível, guiando-nos por critérios de observação previamente definidos, assim como pela quantidade de informação recolhida e pelos resultados obtidos (Carvalho, 1994). Segundo as afirmações deste autor podemos constatar que o processo de avaliação assume um dos “papéis principais” ao longo do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Já Garcia Hoz, (1960, citado por Nobre, 2009), refere que a educação deve consistir “num aperfeiçoamento intencional dos potenciais especificamente humanos”. Apoiado nesta premissa, Nobre (2009), definiu avaliação como *“um processo sistemático de recolha de informação respeitando determinadas exigências, que envolve a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisões de melhoria do objeto avaliado.”*

Através destes autores, podemos constatar que o processo de recolha de dados sujeitos a avaliação deve obedecer a critérios válidos, fiáveis, úteis e rigorosos, em que os juízos de valor efetuados pelo professor devem obedecer a um referencial (já elaborado e definido ou em construção), culminando numa avaliação cujo objetivo se centra em facilitar as decisões sobre como melhorar o objeto avaliado salientando-se aqui o carácter formativo e formador da avaliação, próximo daquele aperfeiçoamento intencional (Nobre, 2009).

A própria temática da avaliação engloba em si vários problemas relativos à forma como é realizada, à sua regulamentação e certificação, na dicotomia ensino-aprendizagem com que cada professor se depara no estabelecimento de ensino em que leciona.

Segundo Betti e Zuliani (2002), que existem duas conceções básicas da avaliação: uma tradicional em que o professor se preocupa em transmitir conhecimentos ao aluno, que por sua vez aprende de forma passiva; ou através de um teste em que se atribui ao aluno uma nota considerando apenas os seus conhecimentos sobre o tema apresentado; Outra mais progressista, em que o professor é um orientador da aprendizagem, diagnóstica, considera a capacidade de aprendizagem do aluno, e se autoavalia; considera o aluno sujeito da aprendizagem, mais crítico e também se autoavalia. A avaliação é contínua, e serve para a reorientação do processo.

Carvalho (1994) refere que o professor deve centrar a ação educativa, em primeiro lugar, no conhecimento exato das prioridades de desenvolvimento dos alunos e que todo o processo se desenrola pela definição dessas mesmas prioridades e nos objetivos de aprendizagem atingíveis. Todo este processo assenta nas informações recolhidas na avaliação inicial dos alunos e na avaliação formativa, realizada ao longo do ano e que possibilitam a aferição das respetivas prioridades no reajustamento do trabalho desenvolvido pelos alunos com vista ao seu desenvolvimento.

Porém, diversos fatores condicionam a prática eficaz deste processo, nomeadamente, o facto de existirem muitos objetivos de aprendizagem para avaliar, a

heterogeneidade de alunos dentro do grupo/turma, o pouco tempo destinado para abordar as várias matérias, dando cumprimento ao Programa Nacional, a complexidade na avaliação das capacidades motoras, entre outras condicionantes.

Barbosa e Alaiz (1994), consideram que a autoavaliação constitui um dos meios privilegiados da avaliação formativa, que o aluno deve ter um papel mais interventivo na avaliação e que “a participação dos alunos na classificação, na autocorreção dos seus erros ou mesmo na identificação das suas aprendizagens não basta.”. Os alunos devem ter uma participação mais ativa na construção e gestão do processo de ensino-aprendizagem, na análise dos erros cometidos, no registo das aprendizagens conseguidas, na determinação e planeamento das aprendizagens que ainda falta realizar, mas para isso é necessário promover uma autoavaliação mais aprofundada.

Como tal, os professores devem tornar a autoavaliação uma prática recorrente deste processo e o professor, como “orientador”, deve ser o principal impulsionador. Como tal, deve envolver os alunos / turma nesse processo, informando-os (consciencializando-os) sobre as capacidades, competências, destrezas e atitudes a desenvolver e envolvendo-os, também, na definição e ajustamento dos objetivos. É imperativo que além de apresentar os critérios de avaliação, lhes explique claramente os critérios de avaliação, procurando, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, aproximá-los gradualmente daqueles que o professor definiu para si mesmo.

Para concluir, citamos Barbosa e Alaiz (1994), que referem que a relação pedagógica professor-aluno deve encontrar-se assente na reciprocidade e na partilha, onde a construção do processo de ensino e de aprendizagem deve estar assente “no diálogo e na negociação de todos os momentos que o constituem: definição de objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação; planificação das atividades e tarefas de aprendizagem; avaliação dos processos desenvolvidos e produtos obtidos.”.

4. Metodologia

Dotar o aluno de competências físicas e mentais saudáveis é fundamental na construção do saber ao longo do seu processo de ensino e aprendizagem.

O aluno deve ser capaz de conhecer e desempenhar corretamente os vários conteúdos lecionados, consciencializando-o do seu sucesso e dos seus erros que culmina numa autoavaliação mais refletida e justa.

Através do acesso a documentos orientadores, aos objetivos a alcançar, aos critérios de êxito e erros mais comuns a evitar, aos níveis de desempenho, através de questionários e preenchendo regularmente grelhas de auto e heteroavaliação, procuraremos responder à pergunta de partida: Será que a auto e hétero avaliação contribuem para uma melhor perceção do aluno do seu desempenho e conseqüente melhor aproveitamento/desempenho?

Tudo isto descrito numa análise quantitativa e qualitativa na apresentação dos resultados.

Apoiado na literatura, que considera a autoavaliação parte integrante da avaliação formativa, até que ponto (nós professores) envolvemos os alunos neste processo. Desta forma, recorrendo ao registo regular do desempenho dos colegas e deles próprios, através do preenchimento de grelhas de registo, pretendo que compreendam a importância que a autoavaliação tem no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, consciencializando-os do seu sucesso e dificuldades.

Este trabalho foi realizado por fases e será cruzado com os nossos registos de professor.

4.1 Problema

O tema-problema, cuja temática aborda a auto e heteroavaliação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, procura responder à questão: Será que a auto e hétero avaliação contribuem para uma melhor perceção do aluno do seu desempenho e conseqüente melhor aproveitamento/desempenho?

4.2 Objetivos do Estudo

O objetivo do presente estudo, centra-se na constatação se os alunos melhoram o seu desempenho na modalidade avaliada assim como a sua perceção de desempenho, identificando as suas dificuldades e sucessos, de acordo com a metodologia utilizada, que culmina numa autoavaliação mais justa e ponderada.

Para dar resposta ao problema em estudo, definimos três objetivos específicos:

- 1) Identificar se existe correspondência entre a autoavaliação e a heteroavaliação dos alunos;
- 2) Identificar se existe correspondência entre a autoavaliação dos alunos e a heteroavaliação do professor;

- 3) Determinar se existe influência da autoavaliação na percepção do seu desempenho.

Para observar e concretizar estes objetivos iremos fazê-lo da seguinte forma:

O objetivo 1) é atingido através da caracterização e compreensão sobre se o aluno adquire mais competências (aprende mais) quando, no final, se autoavalia, heteroavalia colegas ou quando não efetua nenhuma avaliação sobre o seu desempenho ou dos colegas, recorrendo ao preenchimento, dos alunos, de fichas de registo sobre autoavaliação e heteroavaliação.

O objetivo 2) é atingido através do cruzamento de dados entre as auto e hétero avaliações dos alunos com as fichas de registo do professor.

O objetivo 3) é atingido através do cruzamento de dados entre as auto e hétero avaliações dos alunos com as fichas de registo do professor e da análise dos questionários aplicados aos alunos.

4.3 Seleção e Caracterização da Amostra

A amostra selecionada para a concretização deste “estudo de caso” foi constituída pelos alunos da minha turma (8.ºD) da Escola Básica Professor Alberto Nery Capucho. Foram sujeitos à avaliação 26 alunos, tendo sido sujeitos ao preenchimento de fichas de auto e hétero avaliação na modalidade de Basquetebol, tal como se apresenta na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização da amostra

| Sujeitos da amostra | | 26 alunos | |
|----------------------------|--|-----------|--|
| Instituição Escolar | Escola Básica Professor Alberto Nery Capucho – M. Grande | | |
| Turma | 8.º D | | |
| Género | Masculino | Feminino | |
| N.º de sujeitos | 16 | 10 | |
| Média de idades | 13 anos | | |

Para a análise estatística dos dados foi utilizado o programa Microsoft Excel 2013 que me permitiu obter a média e a percentagem para interpretação dos dados recolhidos.

5. Instrumentos Utilizados

Para concluir o estudo sobre o tema-problema foi necessário realizar recolha de dados, que serão apresentados mais abaixo.

De modo a recolher os dados, foram discutidos e elaborados alguns instrumentos específicos para o efeito, com a colaboração do professor doutorando Paulo Nobre, nomeadamente, fichas de auto e heteroavaliação para os alunos e fichas de registo sobre o desempenho dos alunos para o professor preencher após observação (ver anexos).

Quanto à grelha de registo do professor, esta foi aplicada em dois momentos distintos (avaliação formativa intercalar e avaliação formativa no final da unidade didática), que consistia na avaliação do passe, receção, drible, lançamento e desmarcação no basquetebol, através de uma escala de, não realiza, realiza com muitos erros, realiza com poucos erros, realiza bem e realiza muito bem.

As fichas de auto e heteroavaliação dos alunos baseavam-se numa grelha que continha os gestos técnicos de passe, receção, lançamento na passada e situações de jogo (defesa e ataque), da modalidade de basquetebol. As grelhas iniciais tinham uma escala de Sim / Não, seguindo-se uma autoavaliação sobre o seu desempenho na aula. Nas grelhas seguintes, a escala foi alterada para não realiza, realiza com muitos erros, realiza com poucos erros, realiza bem e realiza muito bem, de modo a ser mais “rica” em dados e semelhante à do professor. Estas fichas apresentavam também duas questões com o objetivo de perceber se os alunos se esforçavam mais quando eram avaliados e se ficavam nervosos.

6. Procedimentos

Relativamente aos procedimentos realizados no âmbito do estudo do tema-problema, estes encontram-se descritos nos quadros abaixo.

Tabela 2 – Planeamento das tarefas do tema-problema

| Tarefa | Data de realização |
|---|------------------------------------|
| Recolha e análise de bibliografia sobre o tema autoavaliação. | Janeiro, fevereiro e março de 2015 |
| Definição dos objetivos de estudo. | Janeiro e fevereiro de 2015 |
| Conceção das fichas de auto e hétero avaliação a realizar pelos alunos nas aulas. | Fevereiro de 2015 |

| | |
|---|-------------------|
| Conceção das grelhas de observação do professor. | Fevereiro de 2015 |
| Aplicação das fichas de auto e hétero avaliação aos alunos. | Fevereiro de 2015 |
| Realização da observação do desempenho dos alunos na modalidade desportiva selecionada. | Fevereiro de 2015 |
| Análise e tratamento dos dados obtidos. | Março de 2015 |

7. Análise e Tratamento dos Dados

Na investigação foram recolhidos vários dados, através do preenchimento das fichas de auto e heteroavaliação da Unidade Didática de Basquetebol, onde os alunos avaliaram o desempenho dos seus colegas (nunca podiam avaliar o mesmo colega nas aulas seguintes) e se autoavaliaram posteriormente. Os dados foram posteriormente tratados com recurso a metodologias qualitativas e quantitativas, através da descrição dos dados recolhidos e pelos resultados obtidos.

Para o tratamento dos dados com vista à sua apresentação foram criadas Foram desenvolvidas tabelas, figuras e gráficos (de barras e / ou circulares) para ajudar na análise, interpretação e comparação dos dados obtidos com o recurso ao programa informático Excel 2013.

8. Apresentação e Discussão dos Resultados

Para haver uma melhor perceção e interpretação dos resultados obtidos, encontram-se os dados compilados em tabelas e gráficos, desenvolvidos com a finalidade de facilitar a análise, interpretação e comparação dos dados.

Os resultados serão apresentados de modo a confrontar os objetivos propostos com os resultados obtidos e responder à pergunta de partida.

Objetivos

- 1) Identificar se existe correspondência entre a autoavaliação e a heteroavaliação dos alunos;
- 2) Identificar se existe correspondência entre a autoavaliação dos alunos e a heteroavaliação do professor;

- 3) Determinar se existe influência da autoavaliação na percepção do seu desempenho.

A tabela 3 e a figura 1 pretendem responder aos objetivos 1 e 2. Na tabela podemos observar quatro variáveis: 1- Se a autoavaliação corresponde à heteroavaliação que os colegas fizeram e à avaliação efetuada pelo professor; 2- Se a autoavaliação corresponde à heteroavaliação que os colegas fizeram mas difere da avaliação efetuada pelo professor; 3- Se a autoavaliação difere da heteroavaliação que os colegas fizeram mas vai ao encontro da avaliação efetuada pelo professor; 4- Se a autoavaliação difere da heteroavaliação que os colegas fizeram e da avaliação efetuada pelo professor. Estas quatro variáveis foram analisadas e comparadas em dois momentos distintos.

Tabela 3 – Comparação entre a autoavaliação e a heteroavaliação

| | Momento 1 | | Momento 2 | |
|-----------------------------------|-----------|-----|-----------|-----|
| | Alunos | % | Alunos | % |
| Auto = Hetero = Aval. Prof | 13 | 50% | 13 | 50% |
| Auto = Hetero ≠ Aval. Prof | 5 | 19% | 4 | 15% |
| Auto ≠ Hetero = Aval. Prof | 3 | 12% | 4 | 15% |
| Auto ≠ Hetero ≠ Aval. Prof | 5 | 19% | 5 | 19% |

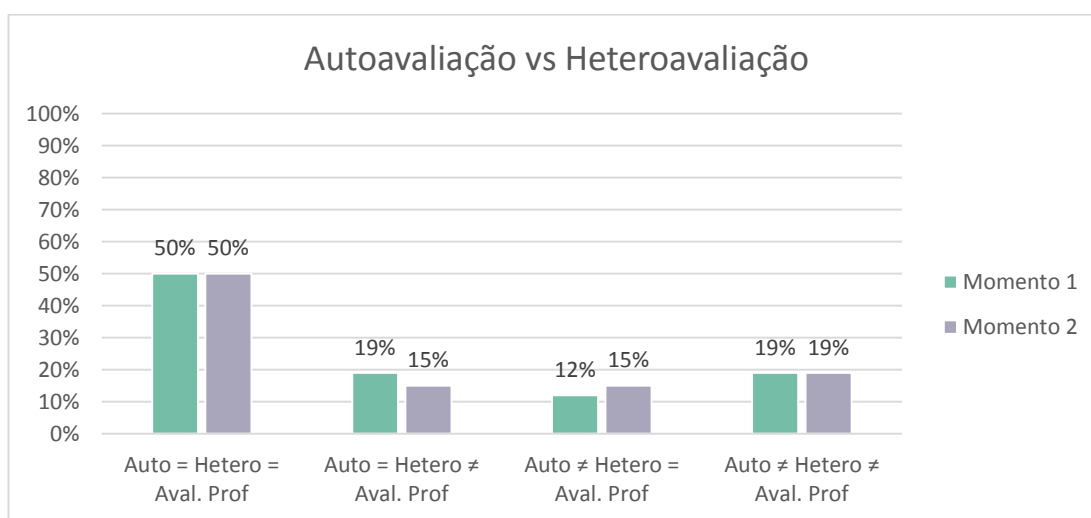


Figura 1 – Percentagens obtidas nos 2 momentos avaliados

A tabela 3 e a figura 1 apresentam-nos os resultados comparados entre a auto e heteroavaliação efetuada pelos alunos e a avaliação intercalar do professor, nas aulas 5 e

6 da unidade didática de Basquetebol, num primeiro momento e nas aulas 8, 9, 10 e 11, num segundo momento. Até à avaliação intercalar, os alunos foram treinando a sua capacidade de análise através de auto e heteroavaliações não contempladas neste estudo, fazendo, apenas, parte do processo.

Destes resultados obtidos, podemos constatar que, dos 26 alunos sujeitos ao estudo, 13 (50%), autoavaliaram-se e foram avaliados pelos colegas de forma correspondente à avaliação do professor, quer no 1º momento, quer no 2º momento.

Por sua vez, 5 alunos (19%), obtiveram uma autoavaliação igual à heteroavaliação realizada pelos colegas, porém, difere da avaliação efetuada pelo professor, num primeiro momento. Em comparação, no segundo momento, apenas 4 alunos (15%), avaliaram-se e foram avaliados pelos colegas de forma igual mas diferente da avaliação do professor.

Por outro lado, 3 alunos (12%) obtiveram uma autoavaliação diferente da heteroavaliação realizada pelos colegas, porém, igual à avaliação efetuada pelo professor, num primeiro momento. Em comparação, no segundo momento, este valor subiu para 4 alunos (15%), que se avaliaram com nível diferente da heteroavaliação dos colegas mas igual à avaliação efetuada pelo professor.

Por último, 5 alunos (19%) obtiveram uma autoavaliação diferente da heteroavaliação realizada pelos colegas e diferente da avaliação efetuada pelo professor, num primeiro momento. Em comparação, no segundo momento, este valor manteve-se igual, ou seja, 5 alunos (19%) autoavaliaram-se num nível diferente da heteroavaliação dos colegas e da avaliação efetuada pelo professor. Destes 5 alunos, 3 autoavaliaram-se num nível superior à heteroavaliação dos colegas e do professor e 2 alunos, autoavaliaram-se num nível ligeiramente inferior em comparação com a heteroavaliação dos colegas e do professor.

Podemos também constatar que, no primeiro momento, 16 alunos (62%) autoavaliaram-se com um nível igual ao registado pelo professor, diferindo apenas da heteroavaliação dos colegas. Em comparação, no segundo momento, 17 alunos (65%) autoavaliaram-se com um nível igual ao registado pelo professor, diferindo apenas da heteroavaliação dos colegas.

Apesar dos resultados apresentarem diferenças pouco significativas, pode-se constatar que grande parte da amostra (50 %) já apresentava uma boa perceção do seu desempenho. Todavia, o aumento verificado de 62% para 65% da amostra que se

autoavaliou num nível igual ao registado pelo professor, indicia a possibilidade de a autoavaliação influenciar e melhorar a perceção que os alunos têm do seu desempenho.

Pergunta de Partida

As próximas tabelas e figuras irão procurar responder à pergunta de partida:

Será que a auto e hétero avaliação contribuem para uma melhor perceção do aluno do seu desempenho e conseqüente melhor aproveitamento/desempenho?

A tabela 4 procura demonstrar se os alunos melhoraram o seu desempenho, através da comparação entre a avaliação intercalar e a avaliação final, onde analisamos se a avaliação se mantém igual, se é superior ou inferior de um momento (avaliação intercalar) para outro (avaliação final). A figura 2 reforça esta análise.

Tabela 4 – Desempenho na Modalidade

| Melhoraram o seu desempenho? | Avaliação Intercalar e Avaliação Final | |
|------------------------------|--|-----|
| | Alunos | % |
| Avaliação = | 24 | 92% |
| Avaliação > | 2 | 8% |
| Avaliação < | 0 | 0% |

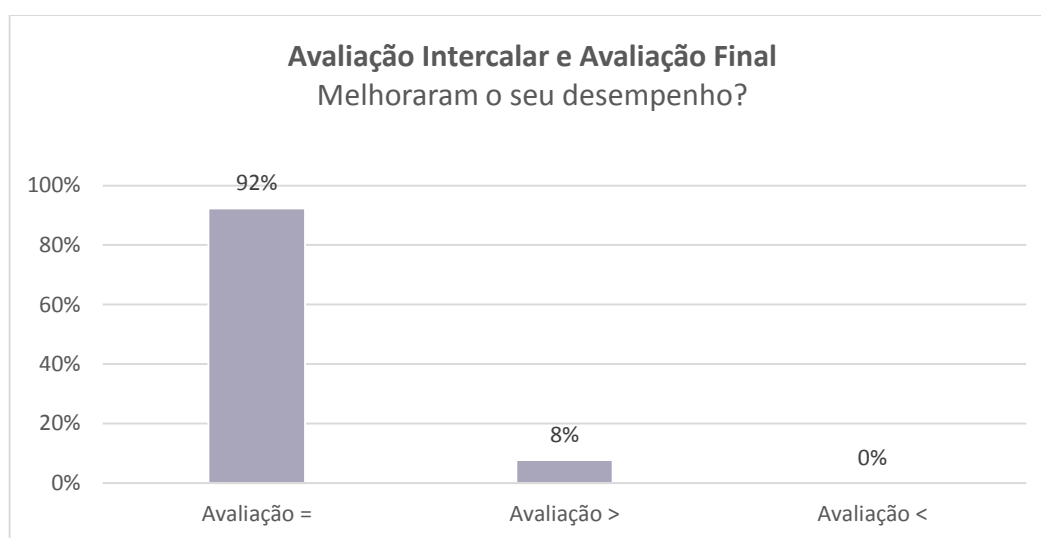


Figura 2 – Percentagens obtidas do seu desempenho na Modalidade

A tabela 4 e a figura 2 apresentam-nos os resultados do desempenho dos alunos na modalidade em estudo, verificados e comparados através da avaliação intercalar com a avaliação final do professor.

Desta comparação, podemos constatar que 24 alunos (92% da amostra) não apresentaram evolução no seu desempenho, mantendo a nota da avaliação intercalar igual à nota da avaliação final.

Por sua vez, 2 alunos (8% da amostra) melhorou o seu desempenho e nenhum aluno piorou.

A tabela 5 procura verificar se os alunos melhoraram (ou não) a percepção sobre o seu desempenho, através de três comparações distintas: da sua autoavaliação da aula 1 com a aula 4; através da autoavaliação 1 com a avaliação final do professor; e através da autoavaliação 4 com a avaliação final do professor. Nestes três momentos é comparada a sua autoavaliação e analisada se se manteve igual nos vários momentos, se aumentaram o seu nível de desempenho ou se o diminuíram.

A figura 3 reforça esta análise.

Tabela 5 – Percepção do seu desempenho na Modalidade

| Melhoraram a sua percepção? | Autoav. 1 com Autoav. 4 | % | Autoav. 1 com Aval. Final Prof. | % | Autoav. 4 com Aval. Final Prof. | % |
|-----------------------------|-------------------------|-------|---------------------------------|-------|---------------------------------|-------|
| Autoavaliação = | 15 | 57,7% | 15 | 57,7% | 17 | 65,4% |
| Autoavaliação > | 10 | 38,5% | 3 | 11,5% | 5 | 19,2% |
| Autoavaliação < | 1 | 3,8% | 8 | 30,8% | 4 | 15,4% |

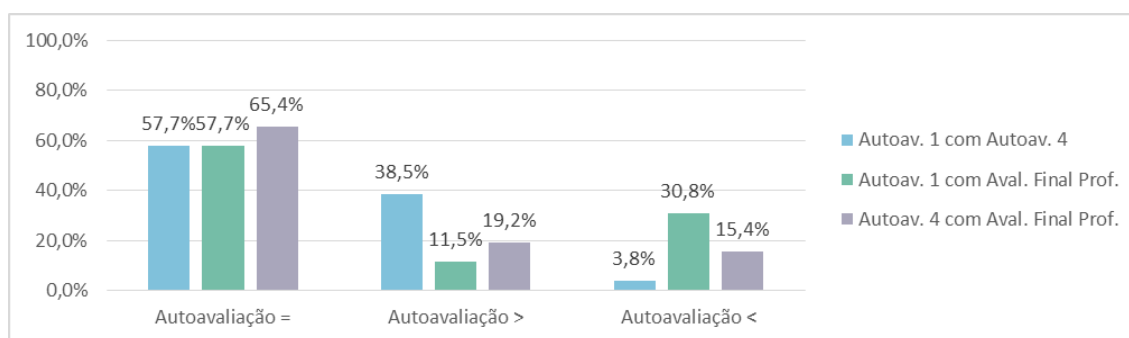


Figura 3 – Percentagens obtidas da percepção dos alunos sobre o seu desempenho

A tabela 5 e a figura 3 apresentam-nos os dados sobre a percepção que os alunos têm do seu desempenho ao longo da unidade didática, estudados através da comparação da sua primeira autoavaliação com a sua quarta autoavaliação; da comparação da primeira autoavaliação realizada pelos alunos com a avaliação final do professor; e também, através da autoavaliação número quatro com a avaliação final do professor,

verificando daí se a autoavaliação se manteve igual, se aumentou ou diminuiu face às comparações.

Da comparação entre a primeira e a quarta autoavaliação podemos observar que 15 alunos (57,7%) mantiveram a sua autoavaliação, 10 alunos (38,5%) aumentaram o nível da sua autoavaliação e apenas 1 alunos (3,8%) baixou o nível da sua autoavaliação de um momento para o outro. Desta comparação inicial, podemos constatar que 11 alunos (42,3% da amostra) alteraram a sua autoavaliação inicial que nos permite supor que houve alguma consciencialização e perceção do seu desempenho, nomeadamente neste grupo de alunos.

Da comparação entre a primeira autoavaliação e a avaliação final do professor sobre o desempenho dos alunos nesta modalidade, podemos observar que os mesmos 15 alunos (57,7%) obtiveram uma autoavaliação igual à avaliação do professor, 3 alunos (11,5%) apresentou uma autoavaliação superior comparativamente com a avaliação do professor e 8 alunos (30,8%) apresentou uma autoavaliação inferior comparativamente com a avaliação do professor.

Desta comparação podemos constatar que 11 alunos (42,3% da amostra) ainda não apresentam nesta fase uma perceção próxima da do professor. Por outro lado, mais de metade da amostra (57,7%) apresenta uma perceção real do seu desempenho, dos seus sucessos e dificuldades.

Da comparação entre a quarta autoavaliação e a avaliação final do professor sobre o desempenho dos alunos nesta modalidade, podemos observar que 17 alunos (65,4%) obtiveram uma autoavaliação igual à avaliação do professor, 5 alunos (19,2%) apresentou uma autoavaliação superior comparativamente com a avaliação do professor e 4 alunos (15,4%) apresentou uma autoavaliação inferior comparativamente com a avaliação do professor.

Desta comparação podemos constatar que 9 alunos (34,6% da amostra) ainda não apresentam uma perceção correta e real do seu desempenho. Enquanto 17 alunos (65,4%) apresentam uma perceção real do seu desempenho, dos seus sucessos e dificuldades, comparativamente com a avaliação do professor.

Podemos constatar também que, através da comparação da autoavaliação 1 com a avaliação final do professor e a autoavaliação 4 com a avaliação final do professor, existiu um aumento da perceção dos alunos sobre o seu desempenho, aumentando de 57,7% para 65,4% dos alunos que se autoavaliaram com nível igual à avaliação efetuada pelo professor, demonstrando que uma boa perceção do desempenho possibilita uma

autoavaliação mais justa e ponderada; que mais alunos se autoavaliaram com nível superior ao seu real desempenho, passando de 11,5% para 19,2% demonstrando que estes alunos não melhoraram a sua percepção sobre o seu desempenho; e que existiu também uma diminuição dos alunos com avaliação inferior à registada pelo professor, diminuindo para metade, de 30,8% para 15,4%, indicando assim que existiu uma análise sobre o seu desempenho mas a melhoria da percepção de desempenho foi pouco significativa.

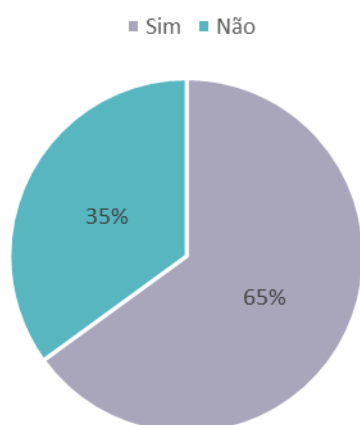
Análise do questionário

De seguida, apresentamos os dados relativos à análise do questionário. A tabela 6 e a figura 4 demonstram se os alunos se esforçam mais quando estão a ser avaliados e se, por outro lado, ficam nervosos perante situações de avaliação.

Tabela 6 – Respostas ao questionamento 1 e 2

| | Questão 1 - Esforço-me mais quando estou a ser avaliado(a)? | | Questão 2 - Fico nervoso(a) quando estou a ser avaliado(a)? | |
|------------|---|-----|---|-----|
| | Alunos | % | Alunos | % |
| Sim | 17 | 65% | 2 | 8% |
| Não | 9 | 35% | 24 | 92% |

Esforço-me mais quando estou a ser avaliado?



Fico nervoso(a) quando estou a ser avaliado(a)?

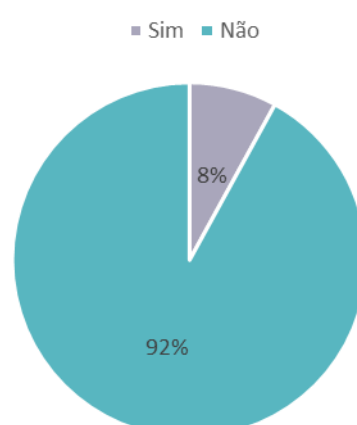


Figura 4 – Percentagens obtidas na questão 1 e 2

A tabela 6 e a figura 4 apresentam-nos os dados relativos à questão 1 – se se esforçam mais quando estão a ser avaliados pelo professor ou pelos colegas; e à questão 2 – se ficam nervosos(as) quando estão a ser avaliados(as).

Através desta observação podemos constatar que, na questão um, 65% dos alunos afirma esforçar-se mais perante situações de avaliação, aumentando o seu desempenho em comparação com aulas em que a avaliação não acontece. Porém, 35% refere que o esforço deles é sempre igual em qualquer aula.

Relativamente à questão 2 apenas 8% admite ficar nervoso perante situações de avaliação enquanto 92% afirma que não sente qualquer nervosismo no momento da avaliação.

O facto de 65% da amostra afirmar que se esforça mais durante a avaliação que em situações de aula sem “avaliação formal”, permite-nos supor que o seu desempenho nas restantes aulas da modalidade poderá ser inferior, não refletindo o seu real desempenho, no momento da avaliação. Por outro lado, um aluno nervoso pode não ser capaz de mostrar o seu verdadeiro valor / desempenho quando está a ser avaliado. No entanto, apenas 8% da amostra afirma ficar nervosa perante a avaliação, levando-nos a supor que os restantes 92% desempenharam as aulas sem estarem nervosos, possibilitando-nos excluir esta hipótese na avaliação do desempenho.

De seguida, apresentamos os dados relativos à análise da questão 3. A tabela 7 e a figura 5 demonstram as respostas dos alunos à questão sobre se aprendem mais quando realizam auto, hétero ou nenhuma avaliação, segundo a sua perspetiva.

Tabela 7 – Respostas ao questionamento 3

| Questão 3 - O aluno aprende mais quando realiza: | Alunos | % |
|---|---------------|----------|
| Autoavaliação | 19 | 73% |
| Heteroavaliação | 7 | 27% |
| Nenhuma avaliação | 0 | 0% |

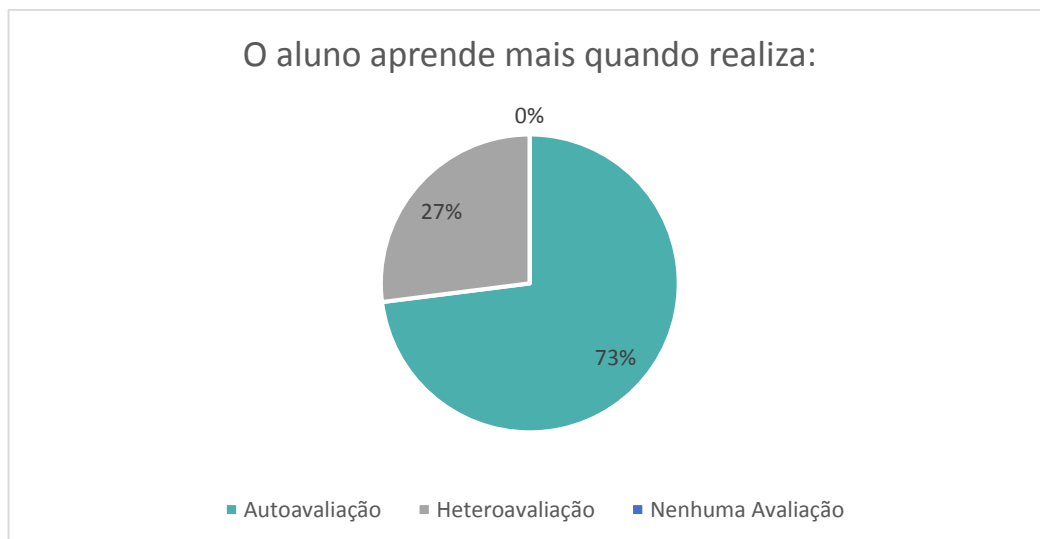


Figura 5 – Percentagens obtidas na questão 3

A tabela 7 e a figura 5 apresentam-nos os dados relativos à questão 3 – se o aluno aprende mais quando no final da aula realiza autoavaliação, heteroavaliação ou nenhuma avaliação?

Através desta observação podemos constatar que 73% da amostra afirma adquirir mais conhecimentos (aprender mais) quando no final da aula pondera sobre a sua autoavaliação.

Por sua vez, 27% da amostra refere que aprende mais quando durante a aula observa e avalia os colegas (heteroavaliação) e nenhum aluno afirma que aprende mais quando no final não realiza nenhuma avaliação.

De seguida, apresentamos a justificação dos alunos face à sua resposta na questão 3. Se aprendem mais quando se autoavaliam porque permite melhorar o seu desempenho futuro ou se é porque refletem sobre o seu desempenho / aprendizagens. Os alunos que referiram que aprendiam mais quando efetuavam heteroavaliação referiram-no porque viam o desempenho dos colegas e podiam melhorar ou porque se comparavam com os seus colegas. A tabela 8 e a figura 6 demonstram as respostas dos alunos.

Tabela 8 – Justificação dos alunos relativamente ao questionamento 3

| | Justificação | Alunos | % |
|-----------------|--|--------|-----|
| Autoavaliação | Porque permite melhorar o meu desempenho futuro. | 12 | 46% |
| Autoavaliação | Porque reflito sobre o meu desempenho / aprendizagens. | 7 | 27% |
| Heteroavaliação | Porque vejo o que os meus colegas fazem bem ou mal e posso melhorar. | 7 | 27% |
| Heteroavaliação | Porque comparo-me com os colegas | 0 | 0% |

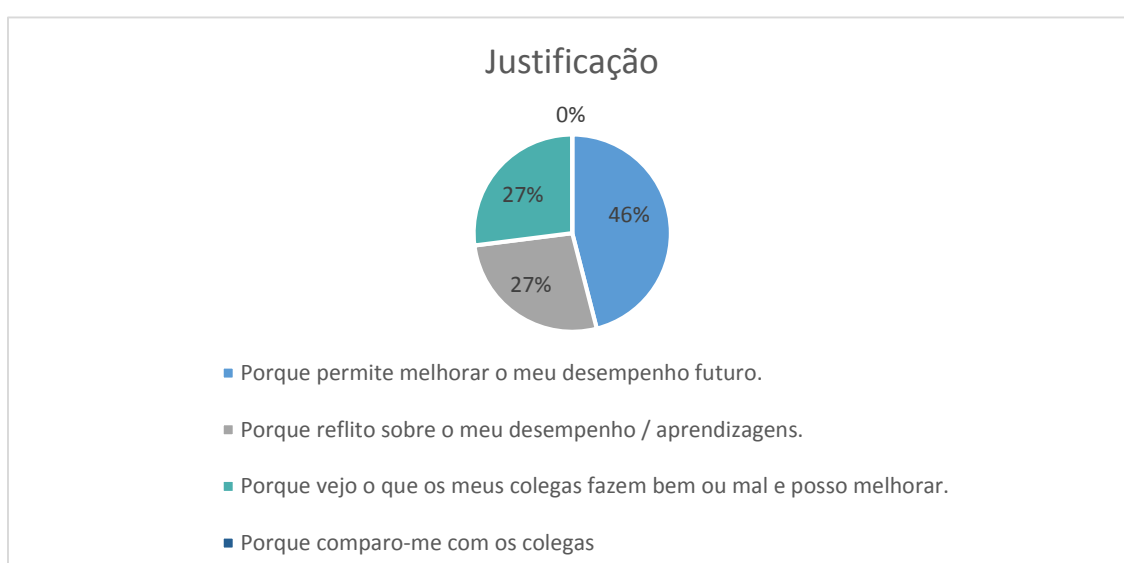


Figura 6 – Percentagens obtidas relativas à justificação na questão 3

Através da análise desta tabela, podemos constatar que dos 73% da amostra que afirma aprender mais quando no final da aula se autoavalia, 46% refere que a autoavaliação lhe permite melhorar o seu desempenho futuro. Já 27% refere que realizar a autoavaliação lhe possibilita refletir sobre o seu desempenho / aprendizagens da aula.

Por sua vez, os alunos que referiram que aprendem mais quando realizam heteroavaliação nas aulas, todos, 27%, justificam-no referindo que aprendem porque veem se os colegas têm um bom ou mau desempenho podendo melhorar o próprio desempenho. Por último, nenhum aluno referiu que aprende mais quando realiza heteroavaliação porque se compara diretamente com os colegas.

9. Limitações

Este estudo apresenta algumas limitações na qual se destaca o facto de ter sido desenvolvido apenas numa turma, o que reduz o número de sujeitos da amostra, não havendo comparação com outras turmas e “descreditando” os resultados do mesmo. Para acrescentar a esta limitação, o facto de vários alunos não terem realizado grande parte das aulas práticas, também prejudica a análise e validação dos dados.

Outra limitação consiste no facto de o registo do professor ser apenas realizado exclusivamente pelo professor da turma em detrimento do confronto com dados recolhidos por outros professores, com vista a certificar os dados observados.

Por fim, o facto de serem os próprios alunos a efetuarem a heteroavaliação aos colegas implica alguma parcialidade na avaliação dos mesmos, devido à afetividade entre eles.

No entanto, apesar destes fatores, pretende-se aferir com os dados recolhidos a importância que a autoavaliação poderá ter no processo de ensino e de aprendizagem e a mais-valia que poderá ser como recurso / complemento para o professor na regulação deste processo.

10. Conclusões do Estudo

Através da análise dos resultados obtidos e acima explanados, podemos retirar algumas conclusões e responder à pergunta de partida.

Ao analisarmos os resultados obtidos relativamente aos objetivos específicos:

- 1) Identificar se existe correspondência entre a autoavaliação e a heteroavaliação dos alunos;
- 2) Identificar se existe correspondência entre a autoavaliação dos alunos e a heteroavaliação do professor;
- 3) Determinar se existe influência da autoavaliação na perceção do seu desempenho.

Da análise da Tabela 3 e Figura 1 podemos concluir que, apesar dos resultados apresentarem diferenças pouco significativas, pode-se constatar que grande parte da amostra (50 %) já apresentava uma boa perceção do seu desempenho (comparativamente com a avaliação efetuada pelo professor). Todavia, o aumento verificado de 62% para 65% da amostra que se autoavaliou num nível igual ao registado pelo professor (Auto=Hetero=Aval. Prof + Auto≠Hetero=Aval. Prof), demonstra que a

autoavaliação poderá ter influenciado e melhorado a percepção que os alunos tiveram do seu desempenho. Por outro lado, os 35% da amostra que não coincidem os resultados da autoavaliação e heteroavaliação com os resultados resultantes da avaliação realizada pelo professor não nos permitem dizer com segurança que através deste método, os alunos adquirem uma maior e melhor percepção do seu desempenho.

Ao concluirmos os resultados sobre a resposta à pergunta de partida, através da análise da tabela 4, podemos concluir que o desempenho dos alunos ao longo da modalidade apresentou melhorias pouco significativas, pois na comparação entre a avaliação intercalar e a avaliação final, 92% dos alunos mantiveram o mesmo desempenho, porém, 8% melhorou. O facto de nenhum aluno ter piorado o seu desempenho e, apesar de 8% dos alunos que melhoraram o seu desempenho ser pouco expressivo, podemos concluir que houve ligeiras melhorias no desempenho.

Da tabela 5 podemos concluir que houve um ligeiro aumento dos alunos que se autoavaliaram num nível igual ao registado pelo professor, passando de 57,7% para 65,4% o que demonstra que estes alunos tiveram uma percepção correta e real do seu desempenho, dos seus sucessos e dificuldades. Podemos concluir também que a percentagem dos alunos que se avaliaram num nível superior ou inferior ao registado pelo professor, sofreu variações, o que nos indica que existiu uma análise sobre o seu desempenho mas a melhoria da percepção de desempenho foi pouco significativa.

Como tal, 34,6% da amostra (resultado da soma das percentagens dos alunos que se autoavaliaram com um nível superior ou inferior à avaliação do professor) não apresentou uma percepção correta e real do seu desempenho, comparativamente com a avaliação do professor.

Através desta análise, podemos concluir que, apesar dos resultados serem pouco significativos, houve ligeiras melhorias na percepção dos alunos sobre o seu desempenho.

Da análise do questionário, relativamente à questão 1 e 2, o facto de 65% da amostra afirmar que se esforça mais durante a avaliação que em situações de aula sem “avaliação formal”, permite-nos concluir que os alunos se importam com a avaliação e aumentam o seu desempenho. Se é um facto que 65% da amostra aumenta o seu desempenho quando está a ser avaliado, possibilita-nos concluir que nas restantes aulas da modalidade esse desempenho poderá ser inferior. Por sua vez, um aluno nervoso pode não ser capaz de mostrar o seu verdadeiro valor / desempenho quando está a ser avaliado. No entanto, apenas 8% da amostra afirma ficar nervosa perante a avaliação,

levando-nos a concluir que os restantes 92% desempenharam as aulas sem estarem nervosos, permitindo-nos excluir esta hipótese na avaliação do desempenho.

Podemos concluir então, que os alunos, no geral, se esforçaram mais nos momentos de avaliação e que não estavam nervosos.

Em relação à questão 3, podemos concluir que grande parte da turma (73%) afirma que aprende mais quando no final na aula se autoavalia, justificando de seguida, que tal facto lhes permite melhorar o seu desempenho futuro (46%). Por sua vez, 27% da amostra afirma que aprende mais quando, no decorrer da aula avalia os colegas, justificando que tal facto lhes permite visualizar o desempenho dos colegas, se realizam bem ou mal as tarefas e com essa observação, melhorar o seu próprio desempenho.

Em suma e respondendo efetivamente à pergunta de partida: Será que a auto e hétero avaliação contribuem para uma melhor perceção do aluno do seu desempenho e conseqüente maior aproveitamento? podemos concluir que houve um aumento da perceção dos alunos sobre o seu desempenho e que este também evoluiu positivamente ao longo da unidade didática tendo, no geral, um maior aproveitamento. No entanto, os resultados são pouco expressivos e pouco significativos para afirmarmos com segurança que a prática da avaliação regular resulta em todas as modalidades. Todavia, importa ressaltar a possibilidade de este incremento no desempenho não poder, dada a metodologia, ser unicamente atribuído a uma prática de autoavaliação. Em suma, será necessário realizar um estudo mais controlado para verificar se é efetivamente possível.

Como nos refere a literatura, os alunos são uma mais-valia na regulação do processo de ensino e de aprendizagem e que, para além dos instrumentos utilizados, deve existir um diálogo / uma reflexão constante sobre o seu desempenho de modo a serem identificadas as suas dificuldades e os seus sucessos.

Carvalho (1994) baseado no trabalho de Perrenoud (1992) define a avaliação formativa como “a que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender”.

Barbosa e Alaiz (1994), referem que para além de o professor promover a participação dos alunos na classificação, na autocorreção dos seus erros ou mesmo na identificação das suas aprendizagens, é necessário concretizar com eles uma análise dos erros cometidos e planificar as futuras aprendizagens a realizar com vista a superar as suas dificuldades.

Este estudo sobre a importância da avaliação, seja auto ou hétero avaliação, no processo de ensino e aprendizagem, permitiu-nos refletir sobre esta temática, nomeadamente até que ponto envolvemos os alunos neste processo de identificação de

dificuldades e sucessos, com vista ao sucesso educativo. A avaliação não deve ser encarada como o “fim de um processo” mas como um meio, um caminho percorrido a par com os alunos com vista a atingirem o sucesso.

11. Recomendações

Considerando o tema autoavaliação e o estudo que foi realizado, de seguida passo a enumerar algumas recomendações para futuros estudos com vista a estes dados poderem ser confrontados e comparados com outros estudos semelhantes:

- Alargar a amostra do estudo, realizando o estudo com mais turmas, de modo a tornar os resultados mais fiáveis;

- Realizar estudo idêntico com alunos de outros níveis de ensino, nomeadamente do 5.º ano, pois têm menos “vícios / experiência” no processo de avaliação, o que permite estudar esta temática sem influência de outras experiências semelhantes;

- Alargar este estudo a várias modalidades e não apenas a uma;

- Realizar a observação do desempenho dos alunos com mais que um observador, para comparar resultados da observação tornando os dados observados mais fiáveis.

CONCLUSÃO

Concluindo esta análise reflexiva apresentada neste documento, apercebo-me da importância que tem a formação contínua na profissão de professor. Esta experiência tornou-se numa crescente aprendizagem e descoberta do professor completo (não perfeito porque um professor que se considere perfeito não aprende nem evolui, apenas estagna e com ele os alunos), na atualização de conhecimentos, descoberta de novas formas de abordagem, num somatório de desafios e aprendizagens em trabalho, muitas vezes, colaborativo, que agora terminam.

Considero que com estas aprendizagens o meu trabalho no futuro vai ser mais competente e contribuir para alunos mais competentes mas acima de tudo, inculcar-lhes o gosto pela atividade física no geral, incentivando-os a realizarem desporto com regularidade, procurando que estabeleçam vínculos duradouros com a prática saudável de atividade física e desportiva.

Julgo que o estágio pedagógico decorreu bem e prova disso são os alunos, que adquiriram competências novas, melhorando outras e desenvolvendo vínculos saudáveis na nossa relação professor-aluno. Foi um ano longo, duro, trabalhoso mas também muito gratificante e “saboroso”.

Em conclusão, considero que a realização deste mestrado tornou-se numa decisão acertada, que contribuiu para aprimorar a minha formação de professor a nível pessoal, profissional, ético e também a nível relacional, competências tão importantes num professor e no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Barbosa, J e Alaiz, V. (1994). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Batista, P., Rêgo, L. e Azevedo, A. (2012). *Em movimento*. Lisboa: Edições ASA.
- Bento, J (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Betti, M & Zuliani, L. R. *Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas*. (2002) Revista Mackenzie da educação física e esporte, v. 01, n 01 2002.
- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física* (pp.135-151).
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa: Que desafios?* Coleção Cadernos
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em educação física – comparação entre professores principiantes e professores experientes*.
- Hadji, C. (2011). *Ajudar os alunos a fazer auto regulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?* São Paulo: Editora Melo.
- Ministério da Educação (2001). *Programa de Educação Física do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Editorial do Ministério da Educação.
- Nobre, P. (2009). *Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE* Bragança: SPCE e ESE/Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem: Tipos de avaliação*. Lisboa: Texto Editora.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Second Edition. Mayfield Publishing Company.

Silva, E., Fachada, M, e Nobre, P. *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2014 - 2015*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

Vilar, M. Alcino (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Lisboa: Edições Asa.

Legislação consultada

Despacho Normativo 6/2010, de 19 de Fevereiro de 2010.

Despacho Normativo N.º 13/2014, de 15 de setembro. *Diário da República: 2.ª Série*, N.º 177, pp. 23829-23836.

Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República: 1.ª Série*, N.º 237, pp. 3067-3081.

Despacho Normativo N.º 30/2001, de 19 de julho.

Despacho Normativo N.º 24-A/2012, de 16 de dezembro. *Diário da República: 2.ª Série*, N.º 236, pp. 38904-(4-10).

Decreto-Lei N.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto – Lei n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação Anual do 8.º D

Anexo 2 – Protocolo de Avaliação Inicial

Anexo 3 – Exemplo de plano de aula com justificação e reflexão do mesmo.

Anexo 4 – Exemplo de Cartazes apresentados na Unidade de Ginástica

Anexo 5 – Exemplo de fichas de apoio na modalidade de Ginástica

Anexo 6 – Exemplo de um relatório de aula

Anexo 7 – Exemplo de ficha de autoavaliação da Unidade Didática de Basquetebol

Anexo 8 – Exemplo de ficha de Heteroavaliação da Unidade Didática de Basquetebol

Anexo 9 – Exemplo de grelha de avaliação Diagnóstica

Anexo 10 – Exemplo de grelha de avaliação Formativa

Anexo 11 – Exemplo de grelha de avaliação Sumativa

Anexo 12 – Exemplo de Ficha de avaliação Sumativa

Anexo 13 – Exemplo de Ficha de autoavaliação de Final de período

Nota: Todos os anexos estão para consulta na pasta: Anexos1415_Celso_Pereira.