

Alexandre Cordeiro Leitão

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA DR.^a M^a ALICE GOUVEIA, JUNTO DA TURMA DO 8^oB NO ANO
LETIVO DE 2017/2018**

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Professor
Doutor Paulo Nobre, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho de 2018



ALEXANDRE CORDEIRO LEITÃO

Nº2013154139

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA DR.^a M^a ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA DO 8ºB A NO ANO LETIVO DE 2017/2018

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário sob a orientação do Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Orientador: Prof. Doutor Paulo Nobre

COIMBRA

2018

Leitão, A. (2018). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Básica Dr.ª Maria Alice Gouveia, junto da turma do 8ºB no ano letivo 2017/2018*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Alexandre Cordeiro Leitão, aluno nº 2013154139 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 28, da secção V, do Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra de 23 de agosto de 2013.

Coimbra, 14 de junho de 2018

Alexandre Cordeiro Leitão

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecer a todos os meus familiares, em especial aos meus pais e irmã por me apoiarem em todo o meu percurso académico, nunca deixando que me faltasse nada, sempre no sentido de me verem crescer.

Agradeço aos meus orientadores de estágio, professora Lurdes Pereira e professor Paulo Nobre, todas as aprendizagens e toda a capacidade de transmitirem o seu conhecimento, no sentido de melhorar a minha prática pedagógica.

À Carolina, por todo o apoio dado, por todas as palavras de carinho e incentivo nesta fase académica.

A todos os meus amigos, por todo o companheirismo e pela força demonstrada.

À minha turma, turma do 8º B, agradecer por todo o apoio, por me terem feito crescer como professor e como Homem, por me terem dado oportunidade de errar, mas acima de tudo, pela grande amizade que nos caracteriza.

A todos os funcionários e direção da escola Dr.^a Maria Alice Gouveia, por todo o carinho demonstrado pelos “meninos” estagiários e por todo o apoio sempre que necessário.

Aos meus meninos do futebol, por também me fazerem crescer enquanto professor e pessoa. Também este mestrado encarei como um jogo de futebol, onde existiram adversidades, existiu incerteza no seu resultado, emoção e muita dedicação envolvida, porém existe apenas um caminho para o sucesso, o trabalho coletivo.

**A todos o meu muito Obrigado,
Foram os meus apoiantes neste “jogo”.**

**Grato,
Alexandre Leitão**

“O rio atinge os seus objetivos porque aprendeu a contornar obstáculos”

Lao Tsé

RESUMO

O Presente documento é referente ao estágio desenvolvido na Escola Básica 2.3 Dr.^a Maria Alice Gouveia do agrupamento de escolas Coimbra Sul, junto da turma B, do 8ºano. Representa uma reflexão crítica sobre o que foi feito na primeira experiência enquanto professor, durante o ano letivo 2017/2018. Este encontra-se estruturado em duas partes centrais: a primeira refere-se à contextualização da prática desenvolvida, onde abordamos todos os procedimentos concretizados ao longo do EP e a segunda parte central do relatório, apresenta o estudo caso desenvolvido, denominado de “A influência do estilo de ensino recíproco na motivação dos alunos para as aulas de Badminton”. Ao nível dos resultados, a maioria dos alunos percebem melhorias no seu desempenho fruto da mobilização do estilo de ensino recíproco por parte do professor de EF.

Palavras- chave: *Estágio Pedagógico. Educação Física. Feedback. Alunos. Professor.*

ABSTRACT

The present document refers to the internship developed in Dr.^a Maria Alice Gouveia school, Coimbra Sul, in the 8th grade, class B. It represents a critical reflection about the experience of being a professor for the first time during the 2017/2018 school year. The structure is divided in two main parts: the first refers to the contextualization of the practical part, in which the procedures that were developed during the PI are exposed; the second part is an apresentation of the case study developed -“The influence of reciprocal teaching style on student motivation for Badminton lessons”. The results showed that the majority of the students perceive improvements in their performance as a result of the mobilization of the reciprocal teaching method by the teacher of PE.

Keywords: Pedagogical Internship; Physical Education; Feedback; Students; Teacher

Índice

1. Introdução	12
2.Expectativas Iniciais	13
3.Contextualização da prática desenvolvida	13
3.1Caracterização	13
3.1.1 Da escola e do meio.....	13
3.1.2 Do grupo de Educação Física	14
3.1.3 Da orientadora de estágio	15
3.1.4 Do orientador da FCDEF.....	15
3.1.5 Do Núcleo de Estágio	15
3.1.6 Da Turma.....	16
4.1 Planeamento	18
4.1.1 Plano Anual.....	18
4.1.2 Unidades Didáticas.....	20
4.1.3Planos de Aula.....	21
4.2.Realização	23
4.2.1 Instrução.....	23
4.2.2 Gestão.....	25
4.2.3 Clima e Disciplina	26
4.2.4 Decisões de Ajustamento	27
4.2.5 Reflexões Pós Aulas	29
4.2.6 Projetos e Parcerias	29
4.3Avaliação	31
4.3.1 Avaliação Diagnóstica.....	31
4.3.2 Avaliação Formativa	32
4.3.3 Avaliação Sumativa.....	33
4.3.4 Autoavaliação.....	34
4.3.5 Critérios de avaliação	34
5.Prática Pedagógica Supervisionada	35
6.Ética Profissional	36
7.Questões Dilemáticas	38

8.Aprofundamento do Tema Problema	40
Parte I – Enquadramento Teórico	40
Parte II – Metodologia.....	42
1. Introdução	42
2. Objetivos do estudo	43
2.1 Objetivos Específicos	43
3. Metodologia	43
3.1 Procedimentos	43
3.2 Instrumentos	44
3.3 Caracterização dos Participantes	45
4.Apresentação e análise de resultados	46
4.1 Alterações percebidas pelos alunos, respeitantes aos seus desempenhos nos diferentes objetivos específicos da modalidade	47
4.2 Feedback fornecido nas aulas da modalidade de Badminton, com mobilização do estilo de ensino recíproco.	52
4.3 Motivação dos alunos e percepção da utilidade do feedback recebido e fornecido na alteração do desempenho, consequência da mobilização do estilo de ensino recíproco.....	54
4.4 Comparação da motivação dos alunos no início e no final da UD	55
5.Discussão	56
6.Considerações Finais	59
Bibliografia	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização da Turma do 8ºB	16
Tabela 2 - Critérios de Avaliação em EF	35
Tabela 3- Grau de dificuldade sentida pelos alunos no objetivo específico de deslocamentos, no início da UD	47
Tabela 4- Grau de dificuldade sentida pelos alunos no objetivo específico de deslocamentos, no final da UD	47
Tabela 5- Grau de dificuldade sentida pelos alunos no objetivo específico serviço, no início da UD...	48
Tabela 6- Grau de dificuldade sentida pelos alunos no objetivo específico serviço, no final da UD	49
Tabela 7- Grau de dificuldade sentida pelos alunos no objetivo específico drive, no início da UD	49
Tabela 8- Grau de dificuldade sentida pelos alunos no objetivo específico drive, no final da UD	50
Tabela 9- Grau de dificuldade sentido pelos alunos no objetivo específico clear, no início da UD	50
Tabela 10- Grau de dificuldade sentido pelos alunos no objetivo específico clear, no final da UD	51
Tabela 11- Diferenças globais nas dificuldades sentidas na execução dos diferentes objetivos específicos da modalidade, entre o final e o início da UD.	51
Tabela 12 - Número de feedbacks fornecidos em cada aula em que o estilo de ensino recíproco foi mobilizado.....	53
Tabela 13- Dados do preenchimento dos questionários finais	54
Tabela 14- Nível de motivação dos alunos no início da UD	55
Tabela 15- Nível de motivação dos alunos no final da UD	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF: Educação Física

EP: Estágio Pedagógico

FB: Feedback

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

PNEF: Plano Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

1. Introdução

A realização e apresentação deste documento, surgiu no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico (EP), inserida no 4º Semestre do Plano de Estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra.

O nosso estágio pedagógico foi desenvolvido na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dra. Maria Alice Gouveia, localizada no concelho de Coimbra. No decorrer do estágio pedagógico, lecionámos aulas de Educação Física a uma turma do 8.º ano de escolaridade, do 3.º ciclo. A orientação do nosso Estágio, durante o ano letivo 2017/2018, foi realizada pelo Professor Doutor Paulo Nobre, como orientador da FCDEF, e pela Professora Lurdes Pereira, como orientadora da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dra. Maria Alice Gouveia.

O presente relatório pretende apresentar o trabalho desenvolvido durante nove meses de EP, que representaram o primeiro momento enquanto docente de EF, caracterizando-se por um espaço de tempo onde surgiram bastantes dúvidas quanto ao modo de fazer “chegar” aos alunos a melhor qualidade de ensino, sendo que, para colmatar as dificuldades sentidas foi necessário sempre um desejo de superação e persistência.

O relatório encontra-se estruturado em duas partes centrais: a primeira refere-se à contextualização da prática desenvolvida, onde abordamos todos os procedimentos desenvolvidos ao longo do EP e a segunda parte central do relatório, apresenta o estudo caso desenvolvido ao longo do ano letivo, denominado de “A influência do estilo de ensino recíproco na motivação dos alunos para as aulas de Educação Física”.

De destacar, que ao longo de todo o relatório, existe uma análise reflexiva de tudo o que foi planeado e realizado, com o objetivo de tirar ilações do que foi efetuado, com vista a melhoria da qualidade de ensino prestado aos alunos, ao longo do EP.

2.Expectativas Iniciais

Numa fase inicial do EP, a ansiedade era enorme, porque iríamos trabalhar numa escola desconhecida, com um núcleo de estágio com quem não tinha até então relação e, acima de tudo, de fracassar no primeiro ano a fazer aquilo que realmente ambicionei desde novo, sentindo medo de não ser suficientemente capaz de aguentar a responsabilidade, que é ser se professor. Por outro lado, a motivação era grande, para demonstrar que toda a minha formação no ensino superior fez sentido, tendo em conta o objetivo principal, ser professor de EF.

3.Contextualização da prática desenvolvida

Neste tópico apresentamos os dados do contexto em que foi realizado o nosso Estágio Pedagógico (EP). Inclui a caracterização do contexto, as expectativas iniciais e o planeamento prévio realizado.

3.1Caracterização

O primeiro subtópico pretende apresentar o ambiente onde estivemos inseridos, para uma perceção das condições, nas quais o EP foi realizado.

3.1.1 Da escola e do meio

A Escola Básica 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia está situada na cidade de Coimbra, freguesia de Santo António dos Olivais, escola esta que se distingue por ser sede do Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, desde o ano letivo 2012/2013, onde também fazem parte as escolas: EB2, 3 de Ceira, EB1 de Almalaguês, EB1 APP. C CE, CE do Areeiro, EB1de Castelo Viegas, EB1 do Norton de Matos, CE Quinta das Flores, EB1 Torres do Mondego e EB1 Vendas de Ceira.

Tratando se de um agrupamento de escolas, existem professores a lecionar em mais que uma escola do agrupamento, como acontece com alguns docentes de EF, que lecionam na EB 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia e EB 2,3 de Ceira.

A escola é constituída por seis blocos, o bloco A destinado aos serviços escolares, o bloco B destinado a aulas de disciplinas que envolvem materiais específicos, como por exemplo sala de música e salas laboratoriais, o bloco C e D destinados às salas de aulas, ditas normais, o bloco R destinado ao refeitório, bar e papelaria e o bloco G, destinado à prática das aulas de EF.

No que diz respeito aos espaços apropriados para a prática de EF, a escola apresenta boas condições materiais, existindo em cada espaço desportivo, um local destinado para a arrumação do material. O pavilhão G1 é o espaço destinado a modalidades que possam ser aplicadas “indoor”, no G2 realizam-se as modalidades de ginástica, sendo obrigatória a utilização de sabrinas neste espaço, no C1 encontram-se 3 campos de basquetebol, 1 pista de atletismo e uma caixa de areia e, por último, no C2, a escola têm dois campos de futebol, onde se lecionam diferentes modalidades de carácter colectivo, maioritariamente, as modalidades de futebol e andebol.

Tanto os espaços exteriores, como os pavilhões cobertos, contêm balneários divididos por género, instalações para funcionários e professores, sendo no pavilhão G1 o local da sala de professores, pertencentes ao grupo disciplinar de EF.

3.1.2 Do grupo de Educação Física

O grupo é constituído por 9 professores de EF sendo que 4 destes professores para além de lecionarem aulas na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia, lecionam também na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Ceira, e ainda, pelos 3 elementos do núcleo de estágio de EF.

De referir, que o corpo docente de EF da presente escola é bastante experiente, sendo constituída, maioritariamente, por professores com mais de 20 anos de docência.

Este aspecto, tornou-se uma mais-valia para o núcleo de estágio, uma vez que existe uma sabedoria, resultante da experiência no ensino por parte destes, que foi transmitida ao restante grupo disciplinar, sendo favorável na resolução de problemas, nomeadamente nas organizações das atividades, organizadas por todo o grupo de EF.

O ambiente deste grupo de EF foi bastante favorável para a nossa integração na comunidade escolar, foram sempre professores simpáticos e prestáveis para esclarecer qualquer dúvida que surgia no decorrer do ano letivo, existindo uma boa interação entre docentes, criando um ambiente bastante favorável para a integração de estagiários na sua primeira experiência enquanto docentes de EF.

3.1.3 Da orientadora de estágio

Desde o primeiro dia, a professora Lurdes Pereira fez nos sentir que estaria sempre disponível para ajudar no que fosse preciso no nosso EP, reconhecemos a sua capacidade de relação com os outros, a sua competência e facilidade de adaptação a diferentes contextos em que se vê envolvida, bem como a sua persistência e pertinência na tentativa de nos tentar fazer melhorar enquanto docentes, através de críticas construtivas e debates de ideias, seja em contexto formal ou informal. A maneira como nos envolveu nas suas atividades enquanto professora de desporto escolar, fez nos sentir confortáveis, pois a responsabilidade que nos era entregue nas mesmas, revelava-se um voto de confiança depositado em nós e sendo o EP, um momento de muitas incertezas para o estagiário, o sentimento de segurança entregue pela professora Lurdes revelou-se de enorme importância, daí estarmos profundamente gratos à nossa orientadora.

3.1.4 Do orientador da FCDEF

O Professor Doutor Paulo Nobre, era um professor ao qual eu já tinha tido contacto, não só no primeiro ano de mestrado, mas também ao longo da licenciatura, sendo sempre um professor ao qual reconheci um rigor e uma exigência de grande nível, o que me deixou contente por sentir que era uma mais-valia a sua colaboração meu EP. Ao longo do EP, reconheço a sua forte capacidade de resolução de problemas, seja do ponto de vista teórico ou prático, onde em todos os momentos de reflexão das aulas observadas, nos sugeriu estratégias possíveis de serem aplicadas, tendo em conta a necessidade de ultrapassarmos as dificuldades sentidas no decorrer do ano letivo.

3.1.5 Do Núcleo de Estágio

Os três elementos que formaram o núcleo de estágio, nunca antes tinham trabalhado juntos, nem criado grande afinidade, uma vez que, cada elemento realizou a sua licenciatura

em diferentes instituições superiores, e no primeiro ano de mestrado, o contacto entre estes elementos também não foi relevante. Posto isto, numa fase inicial tentámos “encontrar-nos”, perceber as dinâmicas de cada um, os gostos, a forma de lidar com as diferentes situações, sendo que com o passar do tempo, fomos comprovando que nos tornámos um grupo de trabalho que se relacionou de forma muito positiva, existindo uma camaradagem e uma boa disposição enorme entre elementos.

Esta convivência, tornou a partilha de ideias, o trabalho conjunto e todos os momentos que careciam de um trabalho colectivo, momentos produtivos, onde cada elemento à sua maneira e com a sua forma de ser, tentava ajudar de modo a obter um bem comum a todos, resultando uma boa amizade, desta experiência que foi o EP.

3.1.6 Da Turma

O 8º B é uma turma que englobou alunos de duas turmas distintas do 7º ano do ano transacto, a turma do 7º B e a turma do 7ºF, formando assim uma única turma, inicialmente com 28 elementos, porém uma aluna no início do segundo período mudou de turma de 8º ano, passando a ser 29 elementos e mais tarde, um aluno ingressou na turma vindo do Brasil, acabando a turma por ser composta por 30 alunos.

Tabela 1. Caracterização da Turma do 8ºB

Turma 8ºB		
Idade Média	13,4 anos	
Género	♀	♂
	20	10
Prática de Atividade Física	Sim	Não
	15	15

A Turma B do 8º ano ficou assim formada por 30 elementos, sendo a idade média de 13.4 anos, dos quais 20 elementos são do sexo masculino e 10 são do sexo feminino. No início do ano foi entregue aos alunos uma ficha biográfica do aluno (Anexo I), de modo a tentar obter

dados relevantes para o professor, de maneira a existir uma percepção do que iria encontrar em termos de gostos, contexto social, motivações, etc. Através da análise dessa ficha podemos perceber que a turma é heterogénea em vários aspectos, começando logo pela prática regular de actividade física, onde curiosamente, metade dos alunos (50%) afirma que o faz fora da escola e a outra metade responde que não. Este indicador, é de grande importância uma vez que nos deparamos mais tarde com a realidade destes dados, dado que em termos de proficiência motora a turma tinha alunos de excelência, mas ao mesmo tempo alunos com grandes dificuldades, não só nas realizações dos gestos técnicos mas também no entendimento das dinâmicas das diferentes modalidades. Quanto a reprovações 23 % dos alunos já reprovou em determinada fase do seu percurso escolar, sendo importante destacar um caso específico onde o aluno já se encontra com 17 anos, institucionalizado e, por isso, mereceu toda a atenção e cuidado da nossa parte, para entender a sua situação e tentar ao máximo envolver o aluno nas aulas de EF. De referir também que 11 alunos, iniciam o ano com Projeto Educativo Individual, sendo que 3 deles recebem tutoria.

No que diz respeito às aprendizagens iniciais da turma, a turma B do 8º ano, demonstrou uma grande disparidade entre alunos, relativamente ao domínio dos conteúdos. A maioria do sexo masculino, apresentaram níveis de aptidão razoáveis na generalidade das modalidades avaliadas. Quanto ao sexo feminino, excepto raras excepções, caracterizou-se por um grupo de alunas com dificuldades evidentes ao nível das suas prestações motoras, sendo sinalizados pelo núcleo de estágio, numa primeira abordagem, os casos onde existiu uma maior necessidade de reforço positivo, no sentido de aumentar a motivação das alunas, com vista a melhoria dos seus desempenhos.

De realçar também, um aspeto importante tido em conta na caracterização inicial da turma, para o facto da existência de alguns alunos federados nas modalidades inseridas no currículo de estudos, o que revelou-se uma ajuda, no sentido de ter como modelos de demonstrações alunos capazes de executar gestos técnicos de forma parcial e total, de acordo com a prescrição do professor, com vista a uma maior percepção dos alunos, sobre o que era pretendido, nas suas realizações, como por exemplo nas habilidades inerentes à modalidade de ginástica de solo.

Desta forma, é possível compreender um pouco melhor a realidade da turma, e a sua heterogeneidade, bem como sinalizar os casos que possam carecer de uma maior atenção.

4. Análise Reflexiva sobre a prática pedagógica

4.1 Planeamento

Segundo Bento (2003),

deve ter-se em atenção que o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direcção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo pois evidente a relação estreita com a metodologia ou didáctica específica desta, bem como os respectivos programas.

4.1.1 Plano Anual

O Plano anual segundo o mesmo autor,

é um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objetivos indicados para cada ano, no programa ou normas programáticas, são objecto de uma formulação avaliável e concreta para professores e alunos, mas apenas a “grosso modo”. (Bento,2003)

Este documento serve de “base”, a toda uma sequência de documentos que o professor terá de elaborar durante todo o ano letivo, como por exemplo, as unidades didáticas, daí a necessidade de trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo, tal como defende o mesmo autor.

Com base nas citações supracitadas, este documento orientador do professor foi uma das primeiras tarefas do EP, pois é a partir deste documento, passível de ser alterado ao longo do ano, que todo o planeamento das aulas têm a sua base.

Fazem parte deste documento orientador, todas as caracterizações, seja do contexto social, cultural e económico, em que se insere o estabelecimento escolar, quer seja da própria escola e dos seus espaços e equipamentos, de modo a ficarmos com uma maior quantidade de dados a serem analisados, para existir uma preparação o mais rigorosa possível, com base em toda a atmosfera envolvente do EP.

No seguimento da ideia anterior, também faz parte a caracterização da turma, indispensável para o docente, uma vez que os alunos, são o centro da aprendizagem, e no fundo, são como a matéria-prima a ser trabalhada ao longo do EP, tendo em conta as suas ideias, objetivos e características.

Para uma planificação das UD a ser realizada posteriormente, é inevitável uma análise profunda ao PNEF, de modo a obter respostas sobre as competências que os alunos devem atingir no decorrer do ano letivo, neste caso competências essas relativas ao 8º ano de escolaridade (3º ciclo).

No caso particular do nosso núcleo de estágio, numa das primeiras reuniões com a professora orientadora da escola, ficámos a conhecer as modalidades que já estariam definidas anteriormente pelo grupo de Educação Física da escola. Posto isto, ficou definido no primeiro período abordarmos voleibol e futsal enquanto modalidades coletivas e ginástica e atletismo, assumirem a particularidade de serem lecionadas em todos os períodos, sendo a ginástica de solo, técnica de corrida e corrida de resistência as primeiras a serem abordadas neste terço letivo. No segundo período, estava programado o ensino do andebol, do basquetebol, da ginástica de aparelhos e do salto em comprimento. Quanto ao terceiro período, estava deliberado acabar se o ano com badmínton, salto em altura no atletismo e pela exercitação de jogos desportivos coletivos das modalidades abordadas nos períodos anteriores.

A extensão dos conteúdos revelou-se das tarefas mais difíceis de ser realizada, uma vez que para a execução desta foi necessária ter em conta o sistema de rotação da turma pelos quatro espaços definidos para as aulas de EF, daí ter existido a necessidade de saber quantas vezes a turma passava por determinado espaço, uma vez que cada espaço estaria limitado à leção de uma modalidade. Para esta extensão de conteúdos, foi proveitoso a turma à quinta-feira ter apenas outra turma de EF a ter aula, no mesmo período de tempo, tendo outras alternativas a seleccionar, uma vez que existiam espaços livres, porém nos blocos de noventa minutos, tal não acontecia e, de certa forma, a turma estaria limitada à modalidade que se pudesse aplicar no respetivo espaço.

No que se refere à parte de aplicar o plano anual, este procedimento tornou-se uma dificuldade, principalmente pelo facto de o número de aulas planeadas previamente, não terem sido lecionadas, por diversos motivos: necessidade do núcleo de estágio ajudar na organização das atividades de ténis do desporto escolar, atividades organizadas não só pelo núcleo mas pela escola e impossibilidade por parte da professora orientadora de estar presente na escola. Estes motivos fizeram, com que existissem repercussões naquilo que estaria planeado, havendo a necessidade de adaptarmos o documento, conforme as exigências que nos eram impostas, daí estar enfatizado anteriormente, o carácter flexivo do Plano Anual.

Todo este processo, inerente ao plano anual, consideramos que foi proveitoso, no sentido que todo o seu desenvolvimento, permitiu ter a percepção da necessidade do professor ter um documento orientador, que consiga contextualizar o docente em relação ao contexto em que se vê inserido, e com base nisso planejar e ajustar, sempre que necessário, toda a informação útil, no sentido de rentabilizar o processo de ensino. Exemplo flagrante disso acontece na presente escola, uma vez que o sistema de rotação de espaços difere da maioria das restantes escolas do distrito.

4.1.2 Unidades Didáticas

A construção das Unidades Didáticas, constitui a segunda fase de todo o planeamento do ano letivo. Segundo Bento (2003),

O conteúdo e a estrutura do plano de cada unidade são determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual. O planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico- específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos.

A estrutura das UD de cada modalidade foi similar, sendo a sequência a seguinte: Breve caracterização da modalidade, a sua história, as regras, habilidades motoras associadas à modalidade, caracterização ao nível do espaço, material, humano e temporal, avaliação diagnóstica da turma na modalidade, progressões pedagógicas possíveis de ser aplicadas nas aulas da UD, definição de objetivos, extensão e sequência de conteúdos, estratégias, processo de avaliação e, por fim, breves considerações sobre a modalidade.

Como já referido anteriormente, o núcleo de estágio distribui as diferentes UD pelos três períodos letivos, abordando no primeiro período voleibol e futsal enquanto modalidades coletivas e ginástica e atletismo, assumirem a particularidade de serem leccionadas em todos os períodos, sendo a ginástica de solo, técnica de corrida e corrida de resistência as primeiras a serem abordadas neste terço letivo. No segundo período, estava programado o ensino do andebol, do basquetebol, da ginástica de aparelhos e do salto em comprimento. Quanto ao terceiro período, estava destinado acabar o ano com badmínton, salto em altura no atletismo e pela exercitação de jogos desportivos coletivos das modalidades abordadas nos períodos anteriores.

Todos os registos de momentos avaliativos, estão presentes na UD de cada modalidade, sendo de enorme importância, nomeadamente a avaliação diagnóstica da turma, para um ajustamento do processo de ensino, de modo a fazer cumprir da melhor maneira os objetivos traçados para a turma.

Toda a elaboração das UD, foi bastante importante para nós enquanto docentes de EF, dado que para a sua construção é necessário dar resposta às questões “o que ensinar” e “quando ensinar”, questões estas que necessitaram de uma reflexão sobre as avaliações realizadas ao longo do ano letivo e dos recursos, sejam eles temporais ou materiais, que o professor têm à disposição para fornecer aos alunos o melhor processo de ensino possível.

4.1.3 Planos de Aula

O plano de aula trata-se de um documento orientador do professor, cuja sua elaboração deve ter em conta todo o planeamento anteriormente concebido, sendo fundamental a crítica por parte do professor, uma vez que este deve ser elaborado tendo em conta os objetivos da aula, as condições da aula e, acima de tudo, centrado nos alunos à qual se destina a leccionação.

Segundo Bento (2003), o plano de aula representa o elo final da cadeia de planeamento de ensino, tratando-se de um documento de nível micro ou de curta duração.

Este documento deve ser construído antes da leccionação das aulas, tendo sempre em conta, caso seja possível, as aulas anteriormente lecionadas, de modo a ajustar o plano no sentido de enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos.

O plano de aula caracteriza-se também por ser um documento flexível no sentido em que deverá ser alterado em função das variáveis que possam surgir no decorrer da aula, como por exemplo a incapacidade dos alunos realizarem um determinado exercício, ou simplesmente um imprevisto ao nível da organização do espaço, como por exemplo a necessidade de partilhar pavilhão com outra turma. Posto isto, o professor deverá despender tempo necessário para a elaboração de cada plano, tendo em conta todos os factores envolventes, munido-se de alternativas sustentáveis caso se depare com imprevistos que possam prejudicar o normal funcionamento e/ou qualidade de aprendizagem dos alunos.

O plano de aula (Anexo II), utilizado na leccionação da turma B do oitavo ano, foi um documento definido pelo núcleo de estágio e respectivos orientadores, sendo constituído por três partes: a primeira referente à contextualização da aula, com informações referentes à data, hora, o ano e turma à qual se destina, o espaço, número da aula, a unidade didáctica, o número da unidade didáctica, o número de alunos previstos, a função didáctica da mesma, os recursos e o objetivo da aula. Na segunda parte o tempo total e parcial de cada exercício, a descrição das tarefas e objetivos específicos destas, bem como as principais componentes críticas dos gestos técnicos requisitados, critérios de êxito e estilo de ensino aplicado pelo professor em cada tarefa. Na terceira e última parte, são referidas todas as componentes críticas inerentes aos gestos técnicos a serem trabalhados na aula.

No decorrer do ano letivo, foi essencial a ajuda da professora orientadora, no sentido de nos ajudar na construção dos planos de aula, enfatizando o rigor necessário na construção dos mesmos.

Aprendemos com a experiência da docente, que um plano de aula deverá ser um documento que contém toda a informação necessária para a leccionação da aula, dando várias vezes o exemplo que caso o professor titular da turma por algum motivo não conseguisse estar presente, o seu substituto, analisando o plano de aula, deveria compreender quais os conteúdos a serem abordados e a organização das tarefas a realizar, daí a necessidade de um rigor exímio na sua construção e carência de toda a informação necessária, para um bom funcionamento da aula.

De referir, que em todo este processo de construção de plano de aula é de excessiva importância a reflexão do professor aquando da sua elaboração, de modo a construir um documento em concordância com os objetivos a serem atingidos na aula, tendo em conta todas as condicionantes que envolvem a mesma.

4.2.Realização

Após a fase de planeamento, o professor depara-se com a necessidade de aplicar no “terreno” tudo aquilo que planeou e se propôs a realizar nas aulas de EF. Assim, o presente capítulo visa, analisar de forma isolada as diferentes dimensões do processo ensino-aprendizagem, sendo elas: a dimensão instrução, gestão, clima e disciplina.

4.2.1 Instrução

No que diz respeito à instrução, esta foi melhorando à medida do ano letivo, uma vez que numa fase inicial do ano, o nervosismo e a ansiedade, fizeram com que, por vezes, as instruções não fossem tão claras como deveriam ser. Consideramos esta dimensão, imprescindível para um bom processo de ensino aprendizagem, sendo que foi sempre nossa intenção realizar instruções objetivas, claras, de modo a que os alunos percepcionassem facilmente o que lhes era solicitado.

As instruções dos exercícios, sempre que necessário, foram acompanhadas por demonstrações, por parte do professor nas modalidades que dominava, ou dos alunos com melhores desempenhos, de modo a que os discentes tivessem um “modelo” de execução correta de cada gesto técnico.

Em caso de uma demonstração menos positiva, tivemos o cuidado de referenciar o aspeto que deveria ser modificado na mesma, de modo a que o erro não suscitasse uma produção de uma “imagem” incorrecta, relativamente ao que os alunos deveriam realizar.

É de referir também, que o recurso a demonstrações foi predominante nas primeiras aulas da UD, seguindo a linha de pensamento de Rink (1983), que refere que “la utilización de un modelo depende, sobre todo, de la introducción de nuevas materias o técnicas”

No que se refere aos feedbacks, foram fornecidos de forma pertinente, sendo uma dificuldade encontrada na fase inicial do EP, uma vez que passávamos demasiado tempo sem emitir qualquer tipo de informação aos alunos, essencialmente durante os exercícios, daí a necessidade de aumentar a frequência dos mesmos, aplicando também feedbacks cruzados, de modo a que os alunos sentissem que estariam a ser observados constantemente, mesmo com a turma dividida em vários grupos e/ou distribuída ao longo dos espaços desportivos.

Segundo Piéron (1999),

En aprendizaje motor, el feedback es considerado una noción clave, aún cuando en este campo, a veces nos limitamos al concepto de conocimiento del resultado. En este caso, se trata de un simple refuerzo, ya que lo único que hace es informar al individuo sobre el carácter correcto o incorrecto de su respuesta.

Neste sentido, na comunicação com os alunos, procurámos evitar emitir apenas um reforço, seja ele negativo ou positivo, mas sim fornecer feedback com mais conteúdo, de modo a que o aluno entendesse como fazer e não apenas se está a fazer bem ou mal o que lhe foi solicitado. No seguimento desta ideia, os feedbacks mais utilizados foram os descritivos, correctivos e prescritivos, para que o aluno conseguisse entender o que está errado no seu desempenho e corrigisse essas lacunas, de modo a que este atingisse níveis de desempenho de sucesso.

Para que a emissão de feedbacks fosse proveitosa para os alunos, foi necessário um estudo das matérias relativas a várias modalidades, uma vez que sem domínio dos conteúdos, é impossível uma emissão de feedback com pertinência e conteúdo.

Relativamente aos estilos de ensino aplicados, o estilo de ensino por tarefa e estilo de ensino recíproco foram os mais utilizados.

Segundo Nobre (2017), o estilo de ensino por tarefa,

“permite dar tempo ao aluno/atleta para trabalhar individualmente na tarefa, com o grupo distribuído em diferentes tarefas, e possibilitando ao professor o fornecimento de *feedback* individualizado.” (p.149)

E para o mesmo autor, o estilo de ensino recíproco,

“caracteriza-se pelo trabalho em pares, de um aluno com um parceiro, a quem fornece feedback de acordo com critérios preparados pelo professor. O aluno seleciona os papéis de executante e de observador. O executante desempenha a tarefa e o observador compara o desempenho do colega com os critérios e dá-lhe feedback. Quando termina, trocam de papéis. O professor controla e fornece feedback aos observadores, respondendo às suas questões. Este estilo permite uma participação mais ativa do aluno, nomeadamente nos vetores cognitivo e social, não exigindo a presença permanente do professor.” (Nobre, 2017, p.149)

Estes estilos foram os escolhidos, uma vez que o ensino por tarefa permitiu aos alunos um trabalho de carácter mais individual, onde o feedback do professor ganhou importância, sendo benéfico este estilo pelo facto de cada aluno trabalhar ao seu ritmo consoante as suas dificuldades.

Já o ensino recíproco, não descurando o facto de ser um estilo vantajoso de ser aplicado em turmas numerosas, é um estilo de ensino bastante eficaz numa perspectiva do desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, tendo sido aplicado com bastante regularidade nas modalidades de ginástica de solo e atletismo.

De destacar esta mobilização deste estilo de ensino ao longo de todo o EP, sendo o tema central da parte de investigação do presente relatório, uma vez que, ao longo do ano letivo foi possível criar nas aulas de EF uma dinâmica, capaz de fazer com que os alunos cooperassem entre si, com o objetivo de melhorarem os seus desempenhos, através de feedback pertinente e com conteúdo.

Para a mobilização deste estilo de ensino, existiu da nossa parte um esforço acrescido, não só na organização das aulas, mas também pela necessidade de os alunos entenderem, a diferença entre emitir um feedback com conteúdo ao colega, destacando o “como fazer” de um determinado gesto técnico, em detrimento de um simples reforço acerca do desempenho.

Este trabalho, no futuro enquanto docentes, é de real importância, pois através da mobilização deste estilo de ensino, existe um ensino mais “rentabilizado”, na medida que os alunos estão em constante processo de superação, de uma forma conjunta, motivada, não existindo uma necessidade de presença permanente do docente nas tarefas, o que ganha importância em turmas com grande número de alunos, como é a turma do 8ºB.

4.2.2 Gestão

Neste domínio, consideramos essencialmente dois tipos de gestão, a gestão do espaço e do tempo. Relativamente à primeira, foi sempre uma preocupação nossa fazer com que os alunos tivessem espaço suficiente para realizar as tarefas sem por em causa a sua integridade física e de modo a rentabilizar o exercício ao máximo. Quanto à gestão do tempo, foi de enorme preocupação, garantir aos alunos o maior tempo de compromisso motor, que possibilitasse uma aprendizagem de qualidade aos mesmos.

Para isso, essencialmente tentámos reduzir o tempo de instrução dos exercícios, não emitindo critérios ou prescrições supérfluas, montámos sempre que possível, todo o material necessário previamente e criámos rotinas específicas com os alunos de modo a rentabilizar o tempo aquando da instrução do professor.

Das maiores dificuldades do EP, prendeu se pelo facto de lecionarmos uma aula de 45 minutos no primeiro tempo da manhã, tendo como consequência imensos atrasos dos alunos, tornando a aula pouco proveitosa para os mesmos, daí uma das medidas tomadas, ter sido um maior rigor na aplicação das faltas de atraso e a negação, embora que em número reduzido, da realização da aula.

A organização dos grupos de trabalho foi variando ao longo do ano letivo, conforme a modalidade e os objetivos de cada aula, porém a organização por grupos de nível revelou se bastante proveitosa, quer ao nível dos desempenhos dos alunos, quer na motivação dos mesmos para as modalidades abordadas.

Assim, consideramos que no futuro, enquanto professores de EF, existe a necessidade de dar grande importância a esta dimensão, uma vez que esta poderá comprometer ou rentabilizar, todo o planeamento elaborado pelo professor, daí a carência de criar dinâmicas dentro das turmas de modo a rentabilizar o tempo de compromisso motor, não esquecendo também, o bom aproveitamento do espaço que terá de existir, principalmente nas escolas que existe a necessidade, da partilha de espaço desportivo entre várias turmas, como acontece na Escola Dr^a. Maria Alice Gouveia.

4.2.3 Clima e Disciplina

Segundo Oliveira (2001),

A indisciplina na sala de aula tem vindo a ser objeto de estudo, uma vez que constitui uma problemática relevante na preocupação dos professores. Torna-se importante conhecer os contornos do problema para melhor se conseguirem definir estratégias para lidar com ele, contribuindo assim para uma melhoria da prática pedagógica.

Como sabemos, aulas com climas pouco favoráveis à leção tornam-se suscetíveis a um maior número de acontecimentos de indisciplina. Assim, abordamos estes domínios em conjunto, uma vez que estes se relacionam entre si na prática pedagógica.

Nestes domínios, foi de real importância um estudo prévio de cada aluno, analisando os seus interesses e comportamentos disciplinares em anos anteriores, para o professor gerir

da melhor maneira os grupos de trabalho, de modo a evitar problemas em relação a este aspeto.

Acreditando que estes domínios da aprendizagem na nossa qualidade de docente, seriam fundamentais no elo de ligação aos alunos, foi de enorme importância as primeiras aulas do EP. Nestas aulas, foi necessária uma postura, que transmitisse aos alunos, um certo clima de autoridade, para que estes não sentissem que por terem um professor de uma faixa etária mais reduzida, significasse um controlo menos rigoroso dos mesmos e, conseqüentemente, um maior número de comportamentos fora da tarefa e de desvio.

Posteriormente, existiu a necessidade de uma aproximação do professor aos alunos, para que estes sentissem o apoio deste nas aulas, no sentido de melhorarem o seu desempenho, e acima de tudo, de terem a vontade de realizarem as tarefas, sem medo de desempenhos menos positivos. Daí aproveitarmos simples conversas informais fora das aulas, para criar uma afinidade maior com estes.

Esta afinidade entre professor e aluno, foi bastante importante, admitindo que por vezes se possa ter de “perder” 5 a 10 minutos de aula, em pequenas conversas informais, de temas como o futebol, por exemplo, para que possamos conquistar os alunos para o restante tempo de aula, pois esta relação de confiança e proximidade, faz com que o professor posteriormente consiga ter “pulso” em todos os alunos, dado que para estes o professor não é alguém que só manda fazer, mas sim um companheiro que entende o que os alunos gostam e pensam.

Resultado deste investimento na relação pedagógica com os alunos, podemos afirmar que a turma B do oitavo ano revelou na generalidade um clima de aula e disciplina bastante positivos, existindo porém alguns comportamentos fora da tarefa, consequência do número elevado de alunos da turma e das faixas etárias que a constituem, sendo esses comportamentos alvo de punição, a fim de evitar repetições destas condutas desviantes que afectassem o normal funcionamento das aulas de EF.

4.2.4 Decisões de Ajustamento

As principais decisões de ajustamento que fomos obrigados a tomar prenderam – se com a alteração das tarefas em contexto de aula, fruto da necessidade de ajustar o processo da aula em função das dificuldades e/ou capacidades dos alunos. Alterações estas, que passaram

por exemplo, na aplicação de situações de superioridade numérica, nos jogos desportivos coletivos, fazendo com que os alunos atingissem mais vezes sucesso, acabando esta diferenciação pedagógica por ser favorável ao nível da motivação dos alunos e da aprendizagem dos mesmos.

Outra das principais decisões de ajustamento ocorreram ao nível do plano anual e unidades didáticas, uma vez que existiram alterações tanto no número de horas destinadas à EF, bem como a alteração dos espaços, o que nos obrigou a modificar, em certos momentos, a modalidade que pretendíamos lecionar ou ainda alterar todo o plano.

Tendo em conta esta necessidade de ajustar o processo de ensino, ao nível dos conteúdos a serem leccionados, surgiram dúvidas também acerca dos momentos destinados a avaliar os alunos, uma vez que para uma avaliação justa, é necessário um tempo de prática suficiente dos conteúdos, o que não existiu em certos momentos, daí a avaliação dos alunos ter sido ajustada, no sentido de apenas se avaliar os conteúdos introduzidos, exercitados e consolidados pelos alunos. Exemplo disso, aconteceu no badmínton, onde optamos por não avaliar o gesto técnico lob, pois o tempo de exercitação dos alunos, deste conteúdo técnico, foi reduzido.

Portanto, estes exemplos de ajustamentos necessários no processo de ensino, fez com que enquanto estagiários, tivéssemos a percepção da necessidade do professor de EF, estar munido de estratégias para rentabilizar o ensino, uma vez que até a organização macro deste, e quando nos referimos a macro, estamos a falar não só do PNEF, mas também das leis que regem o sistema educativo em Portugal, encontra-se inadequado face a algumas realidades.

É de enfatizar o facto que as referidas leis, encontram-se pautadas por uma ideia distorcida do contexto real das aulas, pois muita das vezes não existem condições materiais para a leccionação com qualidade da EF, nas escolas públicas portuguesas.

Exemplo disso ocorreu neste EP, com a necessidade em diversos momentos, da turma do 8º B dividir metade de um pavilhão pequeno, com outra turma, o que prejudica claramente o processo de aprendizagem dos alunos, e conseqüentemente, o planeamento dos conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo.

4.2.5 Reflexões Pós Aulas

As reflexões pós- aula, consideramos que foram momentos bastante produtivos para a nossa aprendizagem enquanto docentes. Estas, foram sempre realizadas após cada aula do ano letivo 2017/2018, sendo que cada elemento do núcleo em conjunto com os orientadores fornecia o seu parecer, em relação a todos os domínios da aprendizagem.

A análise e debate de ideias sobre as aulas, fez com que conseguíssemos de dia para dia arranjar estratégias e alternativas de qualidade, de modo a colmatar as dificuldades que sentíamos relativamente a cada domínio da aprendizagem, e assim, prestar um ensino com maior qualidade aos alunos.

Exemplos dos benefícios destas reflexões, foram as directrizes em relação aos momentos de instrução, onde a orientadora evidenciou, numa fase inicial do EP, a necessidade de criarmos dinâmicas de aula, através de sinais sonoros, rotinas dos alunos nos momentos iniciais, entre outras práticas, que se revelaram proveitosas, na maximização do tempo disponível para a prática dos alunos nas aulas de EF.

Outro exemplo, do quão positivo foram estas reflexões, deve-se à constante análise do modo como os conteúdos estariam a ser leccionados, onde demos o nosso parecer sobre as nossas intenções relativamente a progressões pedagógicas suscetíveis de serem aplicadas, e numa reflexão conjunta com a orientadora, corroborando as nossas ideias ou dando alternativas a serem aplicadas, revelaram-se momentos de grande aprendizagem, no que à prática pedagógica diz respeito.

4.2.6 Projetos e Parcerias

No capítulo das iniciativas produzidas pelo núcleo de estágio, destacamos duas, que realizámos junto da comunidade escolar, são elas: O Mega Sprinter e o Passo em Frente.

O “Mega Sprinter” – fase escola, foi uma atividade realizada no 2º período e teve como objetivo principal qualificar os melhores alunos da escola, de todos os níveis de ensino, na modalidade de corrida de velocidade (40 metros) e salto em comprimento, sendo que, estes alunos apurados mais tarde participariam na fase distrital do “Mega Sprinter”

O “Passo em Frente”, realizado no 3º período, destinava-se à receção dos alunos do 4º ano, de todas as escolas do agrupamento e respetivos encarregados de educação, de modo a ficarem a conhecer os espaços físicos da escola, o funcionamento e as normas da mesma, bem como conhecer algum pessoal pertencente à escola de diferentes áreas (administração, direção, funcionários e professores), de modo a facilitar a transição do 1º ciclo para a Escola EB 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, caso exista interesse por parte dos encarregados de educação dessa mesma mudança, daí esta atividade ser também para motivar não só os alunos, como seus encarregados de educação, a ingressarem os seus educandos na respectiva escola.

Ao nível das aprendizagens que retiramos das duas atividades organizadas, o “Mega Sprinter” permitiu-nos ter a noção da logística necessária de toda uma organização desportiva, toda a documentação necessária para a realização das provas e o rigor que qualquer tipo de competição exige.

O núcleo de estágio não só organizou a fase escola do “Mega Sprinter” como colaborou na fase distrital, prova onde participaram todas as escolas do distrito, tendo auxiliado a organização no apuramento dos tempos nas provas de velocidade, através do programa Kinovea, sendo mais um momento de aprendizagem importante enquanto docentes de EF.

O “Passo em Frente”, sendo uma atividade com um público-alvo de uma faixa etária mais reduzida, foi um desafio interessante, sendo que a necessidade de contextualizar as atividades organizadas, foi trabalhoso mas ao mesmo tempo enriquecedor e compensatório, devido ao facto das crianças se terem divertido durante toda a atividade e terem tido a oportunidade de praticar jogos desportivos, alguns deles nunca antes praticados por eles, como o caso do jogo do boccia, que despertou a atenção e curiosidade dos mais novos, tendo sido um jogo bastante enriquecedor para a atividade.

Esta atividade, simbolizou um trabalho realizado com uma faixa etária com necessidades e interesses diferentes, comparando com a faixa etária das turmas às quais

leccionámos aulas, o que nos fez aprender que para situações futuras, têm de existir sempre uma “visão” das atividades e das tarefas constituintes, de acordo com o contexto em que esta se insere, pois o que para uma criança de oito anos poderá ser uma atividade cativante e lúdica, para um jovem de 16 anos poderá ser simplesmente um tédio, sendo que esta necessidade do professor se adaptar aos contextos onde se vê inserido, é de real importância para que este atinja um patamar de excelência na sua profissão.

4.3 Avaliação

A avaliação foi um dos aspectos mais importantes ao longo do EP, sendo que esta assume diferentes funções pedagógicas de acordo com o momento onde é inserida, sendo claramente um processo que ajuda não só o professor a ajustar o seu processo de ensino, como auxilia o aluno no seu processo de aprendizagem.

Segundo o Decreto – lei nº 139/2012, A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

Sendo que, para Nobre (2015), avaliar é o resultado de um confronto, mandatado ou não, entre uma realidade que se percebe e percebe e uma perspectiva ideal dessa mesma realidade.

4.3.1 Avaliação Diagnóstica

Para Ribeiro (1999), a avaliação diagnóstica é aquela “que pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”

Este tipo de avaliação realizou-se nas primeiras aulas de cada UD, avaliando os alunos quanto aos conteúdos que servem de “base”, para uma aprendizagem progressiva, de modo a que o professor conseguisse selecionar o trabalho necessário a um processo de ensino mais favorável para os alunos (diferenciação pedagógica), tendo em conta os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, ou seja, este tipo de avaliação acima de tudo serviu para identificar e prever, no que às capacidades e competências dos alunos diz respeito.

O registo deste tipo de avaliação foi realizado através de um instrumento construído pelo grupo disciplinar de EF (Anexo III), documento que enquadrava os alunos em 3 níveis de desempenho, em cada gesto técnico avaliado: introdutório, elementar e avançado. Quanto aos critérios deste tipo de avaliação foram debatidos também dentro do núcleo de estágio em cooperação com a professora orientadora, sendo o registo feito por observação direta.

Este processo de avaliação revelou-se uma dificuldade enorme no primeiro período, uma vez que sendo a avaliação um processo que requer um elevado rigor e precisão, o facto de não conhecer os alunos e tendo pouco tempo disponível para avaliar, consequência da inexperiência, tornou-se um momento complexo.

Para combater esta dificuldade sentida, necessitámos dos nossos colegas de estágio para também eles realizarem registo das avaliações iniciais, para posteriormente, depois de uma reflexão conjunta, resultar um conjunto de dados mais fidedignos para análise posterior.

Nestas reflexões conjuntas, e tendo em conta que a professora orientadora teve contacto anterior com a turma à qual lecciono aulas, tornou-se uma ajuda importante para um maior rigor quanto aos dados registados.

4.3.2 Avaliação Formativa

Bloom associa a avaliação formativa aos “processos utilizados pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos” (Allal, 1986).

Este tipo de avaliação visa detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem a fim de corrigi-las rapidamente. Todavia, a sua essência está no processo de ensino-aprendizagem.

Dos registos da avaliação formativa, resultam informações úteis sobre o desenvolvimento do aluno, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades dos discentes durante o processo, sendo uma das principais características deste tipo de avaliação a capacidade de gerar informação útil quanto às etapas vencidas e dificuldades encontradas, estabelecendo um feedback contínuo sobre o progresso do processo de ensino e aprendizagem.

A necessidade de abordar quatro modalidades em simultâneo por período, tornou o processo da avaliação formativa muito exigente, uma vez que as modalidades têm menos aulas, o que faz com que existam menos períodos de exercitação e consolidação de conteúdos.

Posto isto, o núcleo de EP decidiu registrar ao longo de todas as aulas, considerações importantes face aos desempenhos não só motores, mas também disciplinares dos alunos, em detrimento de uma avaliação formal, com datas planeadas para a sua aplicação.

Este carácter informal da avaliação, mas não menos importante, fez com que conseguíssemos preparar as UD, de aula para aula, tendo em conta as necessidades dos alunos, enfatizando o seu carácter regulador do processo de aprendizagem dos alunos.

4.3.3 Avaliação Sumativa

Segundo o Decreto – lei nº 139/2012, a avaliação sumativa traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

Alves (2002) refere também que, o objectivo desta modalidade de avaliação é o de certificar as aprendizagens e verificar se os objectivos terminais ou intermédios foram atingidos.

A modalidade sumativa da avaliação, pretende ser um balanço final das aprendizagens dos alunos, correspondendo a estes uma nota final atribuída numa escala de 0 a 5 valores, sendo que a partir do nível 3 a nota considera-se positiva. É no final de cada UD, período ou ano letivo que se realiza este tipo de avaliação, sendo que esta deve ser como uma “confirmação” dos diferentes dados gerados pela avaliação formativa, uma vez que a nota de uma UD/ período não poderá ser apenas e somente resumida a um único momento de avaliação sumativa, pois esta, devido à sua individualidade poderia ter resultados díspares, no que ao desempenho dos alunos diz respeito, comparando com as restantes aulas da UD.

A avaliação sumativa foi realizada na última aula de cada UD, através do registo de uma grelha de avaliação, onde estariam inseridos todos os conteúdos a serem avaliados, sejam estes conteúdos técnicos ou táticos. Para este registo, e de modo a dar um maior rigor à avaliação, em cada um dos 5 níveis de desempenho, seleccionaríamos caso fosse pertinente, níveis intermédios (como por exemplo 3+ corresponder a um 3,25), de modo a diferenciar os diferentes desempenhos, tornando mais justa a avaliação das aprendizagens adquiridas.

Pelo facto de termos leccionado aulas a uma turma do terceiro ciclo, fez com que o processo de avaliação necessitasse de uma forte reflexão, pois a escala utilizada é bastante reduzida, e enquadrar cada aluno num dos cinco níveis, necessita não só de um suporte de registos avaliativos das aulas efectuadas, mas também de uma comparação de avaliações entre diferentes alunos, de modo a tornar o processo mais justo e coerente possível.

Este “*modus operandi*”, é claramente uma aprendizagem significativa enquanto professores estagiários, pois qualquer prática docente deverá ser pautada pelo rigor, e o resultado do processo avaliativo, conte ou não para a média de notas final dos alunos, é um dos aspectos que distingue um bom de mau profissional na área do ensino.

4.3.4 Autoavaliação

No final de cada período foi definido um momento de autoavaliação por parte dos alunos, de modo a que estes reflectissem sobre os seus desempenhos nos diferentes domínios da aprendizagem (psicomotor, cognitivo e afectivo), em cada modalidade abordada e também de forma mais abrangente, relativamente a cada período letivo.

Para a realização da autoavaliação, os alunos preencheram, de forma individual, uma folha de auto avaliação (Anexo IV), produzida pelo grupo da disciplina de EF, contendo uma escala com dois níveis negativos (muito fraco e insuficiente) e três níveis positivos (suficiente, bom e muito bom), para cada conteúdo a ser avaliado.

Na grande maioria dos casos, foi notório que os alunos tiveram a consciência do trabalho que desenvolveram e das dificuldades que sentiram em cada um dos domínios, acabando por corresponder de grosso modo às notas atribuídas pelo docente no final de cada período.

4.3.5 Critérios de avaliação

Segundo o Programa de Educação Física do 3º ciclo (2001),

Os critérios de avaliação estabelecidos pela escola, pelo Departamento de EF e pelo professor permitirão determinar, concretamente esse grau de sucesso. Os critérios de avaliação constituem, portanto, regras de qualificação da participação dos alunos nas actividades seleccionadas para a

realização dos objectivos e do seu desempenho nas situações de prova, expressamente organizadas pelo professor para a demonstração das qualidades visadas.

Os critérios de avaliação para a disciplina de EF foram definidos pelo grupo disciplinar de EF. Estes estão descritos na tabela seguinte.

Tabela 2 - Critérios de Avaliação em EF

DIMENSÕES	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS		%
CONHECIMENTO /CAPACIDADES	Desempenho, por parte do aluno, em situações de exercício critério e em situação de jogo.	60%	70%
	Grau de conhecimento e compreensão dos conteúdos.	10%	
ATTITUDES E VALORES	Pontualidade	5%	30%
	Cumprimento de tarefas propostas	10%	
	Cumprimento de normas de conduta	10%	
	Apresentação do material necessário	5%	

Segundo os critérios de avaliação definidos, as fórmulas a serem aplicadas são:

Classificação final do 1º período = média final do 1º período

Classificação final do 2º período = (média final do 1º período + média final do 2º período) / 2

Classificação final do 3º período = (média final do 1º período + média final do 2º período + média final do 3º período) / 3

5.Prática Pedagógica Supervisionada

Berliner (1988) define como professor perito, o último grau de sabedoria, no que se refere à prática docente, afirmando que estes tipos de professores, "*have an intuitive grasp of a situation and seem to sense in nonanalytic, nondeliberative ways the appropriate response to make.*"

É com base na definição de este tipo de professor, que enquadramos os dois orientadores que nos prestaram auxílio durante o EP, seja por parte do professor da FCDEF, Professor Doutor Paulo Nobre, quer da professora orientadora da escola, Professora Lurdes Pereira.

Enquanto estagiários, foi de extrema importância termos a professora orientadora da escola sempre presente, exigindo de todos nós um espírito reflexivo sobre os nossos desempenhos nas aulas, indicando nos sempre os nossos aspetos de melhoria, traçando connosco várias hipóteses para desfazer os obstáculos que nos eram impostos, em todas as dimensões da prática pedagógica. Foi também bastante importante para o nosso desenvolvimento enquanto docentes, o facto de nos ter envolvido em todas as reuniões de professores, atividades de desporto escolar e atividades da escola, pois adquirimos uma melhor percepção de todo o trabalho que é potenciado pelos professores na escola e a forte exigência que estes têm no dia a dia na comunidade escolar onde se encontram inseridos.

O professor orientador da FCDEF, embora com menos frequência, revelou-se um agente fundamental na nossa orientação, numa primeira fase, no que diz respeito à estrutura que um plano de aula deveria conter, e posteriormente, fornecendo indicadores de ação para colmatar as dificuldades sentidas ao longo do ano letivo, sempre de forma positiva, não descorando o sentido crítico dos estagiários face aos seus processos de ensino aplicados.

Posto isto, acreditamos que o EP foi sem dúvida, um intervalo de tempo, que intensificou todas as nossas aprendizagens enquanto docentes, onde adquirimos conhecimentos teóricos e práticos, imprescindíveis para uma atividade docente, pautada pela competência e responsabilidade, onde os dois agentes acima referidos tiveram principal destaque, nessas aprendizagens desenvolvidas.

6.Ética Profissional

No que diz respeito à ética profissional, não há qualquer tipo de dúvidas para nós, é de real importância que exista sempre um padrão de comportamento de excelência, não estivéssemos nós a “lutar” para assumir um dia a posição de professor, profissão essa que, obrigatoriamente, deve servir de exemplo no que diz respeito aos valores humanos

necessários para um envolvimento saudável das pessoas com o meio, e restantes elementos da sociedade.

Posto isto, tomámos uma posição de cordialidade para com todos os agentes pertencentes à escola, sejam estes alunos, funcionários ou professores. Tentámos também, em todas as aulas inculcar nos alunos, valores como a amizade, cooperação e solidariedade com o outro, de modo a enriquecermos as nossas aulas de EF, pois a singularidade que caracteriza a disciplina, permite-nos que estes valores sejam enfatizados de uma forma especial, comparados com outras disciplinas.

De realçar também, a disponibilidade e empenho, em todas as tarefas para as quais o núcleo foi solicitado, seja nas atividades de desporto escolar, em que acompanhamos todas as etapas do percurso distrital, quer nas restantes, o núcleo revelou sempre um interesse na sua participação.

Assim aprendemos, que a função de docente, incorpora outras funções, para além das aulas que lecciona, sendo necessário um sentido de responsabilidade enorme, tendo em conta que existem várias atividades fora do espaço escolar, sendo o professor o principal responsável pelos menores, o que exige uma postura ética ímpar por parte deste.

7. Questões Dilemáticas

Ao longo do estágio pedagógico encontrámos alguns dilemas no nosso percurso, tendo sido a reflexão um fator decisivo para a resolução dos mesmos.

O principal dilema prendeu-se, sobretudo, na questão da distribuição das Unidades Didáticas pelos períodos e pelos espaços disponíveis. O facto de não se conseguir adaptar certas modalidades a determinados espaços desportivos, faz com que a lecionação de uma dada modalidade, por exemplo ginástica, possa apenas ser lecionada num dos ginásios, o que se existir algum feriado ou imprevisto em que não se possa dar a aula, a turma chegava a esperar oito semanas para voltar ao referido espaço, e voltar a ter ginástica. Toda esta articulação, é dispendiosa na nossa opinião, daí a necessidade de fazer chegar a nossa ideia à orientadora, que rapidamente nos explicou, que esta questão prende-se pelo facto da não realização desta rotação, prejudicar as turmas que estariam apenas destinadas ao exterior por um período de tempo, uma vez que estas estariam sempre afectadas pelas condições climáticas, e assim, esta revela-se a forma mais adequada e justa para todos.

Porém esta medida fez com que existisse sempre quebras da matéria em algumas modalidades, o que exigiu que revíssemos sempre alguns conteúdos abordados anteriormente, não existindo um período significativo de consolidação dos mesmos, devido à falta de aulas nas UD e à “perda” de tempo na recapitulação dos conteúdos com base nos objetivos.

Outro dilema que foi surgindo prendia-se com a seleção feita das UD no segundo período, neste caso em particular da modalidade de Basquetebol e Andebol. Este dilema surgiu, devido ao facto dos alunos ao abordarem estas duas modalidades em simultâneo, o que fez com que estes confundissem, constantemente, as regras, as componentes críticas e certos padrões de movimento entre as duas modalidades, como por exemplo a questão do número de apoios sem recurso ao drible.

A transferência de uma modalidade para a outra, fez com que o processo de ensino das modalidades referidas, enfrentasse um novo obstáculo, causado por uma seleção das modalidades. Mais uma vez, a professora orientadora da escola, partilhou opiniões quanto a este dilema que encontrámos, tendo existido um debate de ideias entre o núcleo, onde chegámos à conclusão, inclusive a professora, de no futuro não se realizar esta selecção das

matérias, pois causou muitas dúvidas aos alunos, talvez de forma até inconsciente nestes, porém com repercussões ao nível do seu processo de aprendizagem.

Por fim, e neste caso mais específico na turma B do 8º ano, turma à qual lecionámos aulas de EF, surgiu um dilema sobre o processo de avaliação de dois alunos que ingressaram na turma, já no decorrer do ano letivo. Num primeiro caso, ocorreu a transferência de uma aluna da turma C do 8º ano, da mesma escola, no decorrer do 2º período, devido a conflitos internos na turma, que afectaram a mesma. Neste caso o processo de avaliação da aluna no segundo período ficou todo registado, porém na avaliação sumativa existiram dúvidas da minha parte, pelo facto de apenas saber a nota final que a aluna teria tido no primeiro período, e numa fórmula em que a nota do segundo período vale 50% e a nota do primeiro vale o mesmo, o facto de não saber a sua nota arredondada às centésimas fez com que existisse a necessidade de uma partilha de informação entre professores. Já o outro caso, tratava-se de um aluno que ingressa na turma no terceiro período, ao fim de chegar do Brasil terminando o 7º ano, sendo que este caso se revelou a maior preocupação, devido à falta de informação sobre o aluno de modo a conseguirmos avaliar de forma justa.

Posto isto, e tendo em conta todas as questões referenciadas anteriormente, aprendemos como futuros professores que ao longo de um ano letivo, existem vários problemas em diferentes âmbitos, problemas esses que levantam dúvidas quanto à melhor maneira de intervir por parte do professor, sendo fundamental uma reflexão cuidada, carecida de uma análise de todos os prós e contras, de modo a que as consequências negativas da intervenção do docente sejam o mais reduzidas possíveis, visando a maior satisfação para o maior número de alunos.

8. Aprofundamento do Tema Problema

O tema problema aqui apresentado surgiu durante a experiência como professor estagiário na escola Dr.^a Maria Alice Gouveia, no âmbito da Unidade Curricular EP, inserido no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no ano letivo 2017/2018.

A principal função do professor é ensinar determinados conteúdos da área na qual é especialista de modo a que o aluno, em todos os domínios da aprendizagem, alcance melhorias, relativamente ao estado inicial em que se encontrava. Para isto, existem imensos factores, que possibilitam ao professor melhorar o processo de ensino aprendizagem, como o conhecimento científico dos conteúdos que ensina, a maneira como organiza todo esse processo, entre outros.

Assim, para esta investigação pretendemos, analisar um desses factores, os estilos de ensino aos quais os professores recorrem nas aulas de EF, e neste caso em particular, evidenciando o estilo de ensino recíproco e os seus efeitos na motivação e na aprendizagem dos alunos para as aulas de EF.

Este ponto está organizado em 2 partes distintas. A primeira parte consiste num enquadramento teórico do tema a ser investigado, sendo a segunda parte respeitante a toda a metodologia aplicada na investigação.

Parte I – Enquadramento Teórico

Como primeira abordagem a este projecto de investigação, faz sentido começar por falar um pouco sobre o que são e de que forma se aplicam os estilos de ensino.

Os estilos de ensino integram um espectro definido por Mosston e Ashworth (1986, 2008), espectro esse que engloba onze estilos de ensino organizados de acordo com o grau de partilha de decisão, entre o professor e o aluno, onde o estilo de comando, assume-se como o estilo de ensino onde o aluno não delibera, caracterizado por o poder total de decisão pertencer ao professor, até ao autoensino, situado no pólo oposto deste espectro.

O estilo de ensino por tarefa, bastante aplicado nas aulas de EF, facilita o trabalho do professor, permitindo “dar tempo ao aluno/atleta para trabalhar individualmente na tarefa, com o grupo distribuído em diferentes tarefas, e possibilitando ao professor o fornecimento de *feedback* individualizado”. (Nobre, 2017)

No caso deste estilo de ensino o aluno apenas decide a ordem das tarefas, os tempos e o ritmo de execução.

No caso do estilo de ensino recíproco o aluno assume outra forma de intervenção, bastante mais ativa. Este estilo caracteriza-se “pelo trabalho em pares, de um aluno com um parceiro, a quem fornece *feedback* de acordo com critérios preparados pelo professor. O aluno seleciona os papéis de executante e de observador. O executante desempenha a tarefa e o observador compara o desempenho do colega com os critérios, e dá-lhe *feedback*. Quando termina, trocam de papéis.

O professor controla e fornece *feedback* aos observadores, respondendo às suas questões. Este estilo permite uma participação mais ativa do aluno, nomeadamente nos vetores cognitivo e social, não exigindo a presença permanente do professor”. (Nobre, 2017)

Como referido anteriormente, existe uma participação ativa nos vetores cognitivo e social, e é nesta componente social que a meu ver reside uma vantagem em comparação com outros estilos de ensino aplicados pelos docentes, uma vez que o aluno poderá aprender, partilhando valores como a cooperação, a amizade e a interajuda.

Para além da componente social associada ao trabalho de pares, existe o fator da motivação dos alunos associado a este tipo de trabalho.

A motivação que têm sido um dos aspetos que mais “tem preocupado os professores, pois a sua ausência tem sido atribuída ao pouco envolvimento nos estudos por parte dos alunos”, sendo assim importante que ocorra uma mobilização de um estilo de ensino que o aluno não se sinta aborrecido, mas sim entusiasmado sobre aquilo que está a aprender, de modo a que todo o processo de ensino aprendizagem seja facilitado. (Martinelli, 2009)

Assim, o estilo de ensino recíproco poderá também ser uma vantagem no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, uma vez que, geralmente, existem índices de motivação elevados, por parte dos alunos, quando realizam trabalho a pares.

Segundo Juliatto (2013), o papel do professor é o de orientar a motivação na direção da aprendizagem. Dessa forma o aluno ficará envolvido com as aulas usando o momento motivacional como fonte principal de energia para aprender.

Parte II – Metodologia

1. Introdução

Este trabalho iniciou-se no âmbito do 2º ano de Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nomeadamente na disciplina de Projeto Investigação-Ação. O trabalho em questão serve de base para o tema-problema desenvolvido na disciplina de estágio pedagógico, tendo aproveitado o trabalho para realizar uma investigação, no que à intervenção do professor diz respeito, mais especificamente, ao estilo de ensino que aplica nas aulas de Educação Física.

Esta investigação tem por objectivo responder à pergunta “O uso do estilo de ensino recíproco nas aulas de Badmínton produz alterações na motivação dos alunos?”.

Este estudo pretende comparar a motivação dos alunos na fase inicial e, posteriormente, na fase final, após as aulas da UD com mobilização do estilo de ensino recíproco.

Para a realização desta investigação foi também utilizado o questionário sobre motivação para as aulas de EF face ao estilo de ensino aplicado.

Participam neste questionário 26 alunos, todos eles da turma do 8º B da escola EB 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, turma à qual lecciono aulas de Educação Física.

2. Objetivos do estudo

2.1 Objetivo Geral

O objectivo geral desta investigação pretende dar resposta à questão “O uso do estilo de ensino recíproco nas aulas de Badminton produz alterações na motivação dos alunos para as aulas?”

2.1 Objetivos Específicos

Para o efeito traçámos os seguintes objetivos específicos:

-verificar as alterações percebidas pelos alunos, relativamente aos seus desempenhos nos objetivos específicos da modalidade.

- verificar o número de feedbacks fornecidos nas aulas de badminton, com mobilização do estilo de ensino recíproco.

- perceber se os alunos consideram úteis os feedbacks recebidos, pelos colegas, ao nível do seu desempenho.

-perceber se os alunos consideram que os feedbacks que forneceram no trabalho a pares, possam ter melhorado o desempenho dos seus parceiros.

-verificar se existe a alteração da motivação dos alunos, com a mobilização por parte do professor do estilo de ensino recíproco;

3. Metodologia

Neste ponto, iremos falar dos instrumentos utilizados e dos seus procedimentos seguidos neste estudo.

3.1 Procedimentos

Depois da primeira aula da unidade didáctica foram entregues, individualmente, as fichas de autoavaliação (Anexo V), onde os alunos da turma do 8ºB, responderam às questões relativas às suas percepções dos desempenhos na aula de diagnóstico da modalidade de badminton, e também, da sua motivação para a modalidade numa fase inicial da UD.

Após esta aula, foi realizada uma aula “teste”, onde foi aplicado o estilo de ensino recíproco, existindo o primeiro contacto dos alunos com a ficha de registo de feedback (Anexo VI), onde lhes foi fornecido toda a informação, relativamente ao seu preenchimento, e explicação das dinâmicas da aula, nas restantes aulas da UD de badminton.

Posteriormente, nas aulas da UD de badminton, nos dias oito de maio, dezassete de maio e oito de junho, todas as aulas de noventa minutos, foi mobilizado o estilo de ensino recíproco em todas as tarefas. Para isto, os alunos organizaram os seus grupos de trabalho na modalidade em questão, sendo que, no decorrer das tarefas, um aluno realizava a atividade e o seu par fornecia feedback, quando necessário, relativamente às componentes críticas dos gestos técnicos envolvidos. Este procedimento, teria como recurso uma folha de registos, com o objetivo de registar não só o número de feedbacks emitidos ao colega, mas também, de analisar as componentes críticas descritas no documento de auxílio.

Após sinal do professor, existia troca de funções entre elementos do par, dando continuidade às tarefas planeadas para as aulas, sendo o tempo de exercitação igual entre elementos.

No final da UD, foram entregues aos alunos, de forma individual, a segunda ficha de autoavaliação, igual à aplicada no início da UD, no sentido de existir, posteriormente, uma comparação das percepções sobre as aprendizagens e motivações na modalidade de badminton, no início e no final da UD.

Por último, foi também entregue, de forma individual, um pequeno questionário aos alunos, onde todos os participantes responderam ao que lhes era solicitado acerca do estilo de ensino mobilizado nas aulas.

Para análise descritiva dos dados usamos o *Microsoft Excel*.

3.2 Instrumentos

No presente estudo foram aplicadas duas fichas de autoavaliação dos alunos, quanto às suas aprendizagens e motivação nas aulas da modalidade de Badminton.

As fichas de autoavaliação são constituídas por três blocos de questões:

A- Identificação

B- Grau de dificuldade dos diferentes objetivos específicos do Badminton

C- Grau de Motivação para as aulas de Badminton

Nas aulas onde o estudo foi aplicado, existiu o recurso a uma ficha de registo de feedback, constituída pelos diferentes objetivos consoante o gesto técnico, bem como as componentes críticas associadas a estes, de modo a auxiliar os alunos no fornecimento de feedback ao colega.

No âmbito do estudo, foi ainda aplicado um pequeno questionário (Anexo VII) aos alunos, desenvolvido pelo professor estagiário Alexandre Leitão, aprovado pelo Professor Doutor Paulo Nobre.

No questionário são apresentadas questões referentes à motivação dos alunos face ao estilo de ensino aplicado pelo professor, bem como as suas percepções face às aprendizagens desenvolvidas.

Este questionário é composto por dois blocos com oito questões:

A- Identificação

B- Ensino Recíproco

As questões encontradas no questionário são de resposta fechada e de escala gráfica, no sentido de facilitar a percepção dos alunos envolvidos no estudo.

O tratamento dos dados é expresso em percentagens, resultantes das frequências de respostas dadas pelos participantes, nos diferentes instrumentos aplicados na investigação. De referir também, o recurso a um índice de satisfação, para uma análise mais eficaz dos resultados obtidos.

3.3 Caracterização dos Participantes

Os participantes no estudo, são 26 alunos pertencentes à turma do 8º B da Escola EB 2.3 Dr.^a Maria Alice Gouveia do ano lectivo 2017/2018, dos quais 16 pertencem ao sexo

masculino e 10 ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos de idade, representando uma média de 13,3 anos de idade.

Quanto ao gosto pela modalidade, os participantes na sua maioria já teriam tido contato em anos anteriores, sendo claramente um desporto prazeroso para estes.

4.Apresentação e análise de resultados

Este capítulo está organizado em quatro subcapítulos, onde no primeiro, está descrita a percepção dos alunos quanto ao grau das suas dificuldades nos diferentes objetivos da modalidade, dados estes sujeitos a comparação entre o momento inicial e o momento final da UD.

O segundo subcapítulo diz respeito aos dados resultados do número de feedbacks fornecidos por aula, resultado da mobilização do estilo de ensino recíproco.

No terceiro subcapítulo, são apresentados os resultados da motivação dos alunos e percepção da utilidade do feedback fornecido e recebido, na alteração do desempenho, consequência da mobilização do estilo de ensino recíproco. Dados estes, resultados da aplicação do questionário final.

No último subcapítulo, estão descritos, os resultados das alterações dos níveis de motivação dos alunos para a modalidade de Badminton, do início para o final da UD.

4.1 Alterações percebidas pelos alunos, respeitantes aos seus desempenhos nos diferentes objetivos específicos da modalidade

Na tabela 3, são apresentados os dados relativos ao grau de dificuldade percebido pelos alunos no objetivo específico “deslocamentos face à trajetória do volante”, no início da UD.

Tabela 3. Grau de dificuldade sentida pelos alunos no objetivo específico de deslocamentos, no início da UD

Objetivo específico da modalidade	Nível de Dificuldade	n	%
Realizo deslocamentos face à trajetória do volante	Nenhuma	9	35%
	Muito Pouca	6	23%
	Pouca	4	15%
	Alguma	5	19%
	Muita	2	8%

Como se pode observar na Tabela 3, a maior parte dos alunos considera reduzidas ou nulas, as dificuldades nos deslocamentos face à trajetória do volante (58%), porém existe uma parte significativa dos alunos (27%) que considera ter alguma e muita dificuldade neste objetivo, relativamente à fase inicial da UD.

Na tabela 4, são apresentados os dados relativos ao grau de dificuldade percebida pelos alunos no objetivo específico “deslocamentos face à trajetória do volante”, no final da UD.

Tabela 4. Grau de dificuldade sentida pelos alunos no objetivo específico de deslocamentos, no final da UD

Objetivo específico da modalidade	Nível de Dificuldade	n	%
Realizo deslocamentos face à trajetória do volante	Nenhuma	14	54%
	Muito Pouca	7	26%
	Pouca	2	8%
	Alguma	3	12%
	Muita	0	0%

Como se pode comprovar na tabela 4, não existem alunos que consideram ter “muita dificuldade”, apenas um número reduzido diz ter “alguma dificuldade” e a grande maioria (80%), considera que a dificuldade seja “nenhuma” ou “muito pouca”.

Na tabela 5, são apresentados os dados relativos ao Grau de dificuldade percebido pelos alunos no objetivo específico “serviço”, no início da UD.

Tabela 5. Grau de dificuldade sentida pelos alunos no objetivo específico serviço, no início da UD

Objetivo específico da modalidade	Nível de Dificuldade	n	%
Realizo o serviço abaixo da linha da cintura	Nenhuma	8	31%
	Muito Pouca	7	27%
	Pouca	5	19%
	Alguma	5	19%
	Muita	1	4%

Como se pode comprovar na tabela 5, relativamente ao serviço, a maior percentagem de alunos (31%) não sente “nenhuma dificuldade”, já outra parte dos discentes (27%) sente “muito pouca” dificuldade. A percentagem de alunos a sentir “pouca” ou “alguma” dificuldade é igual (19%), sendo apenas uma percentagem mínima (4%) de alunos a sentir “muita dificuldade”.

Na tabela 6, são apresentados os dados relativos ao Grau de dificuldade percebido pelos alunos no objetivo específico “serviço”, no final da UD.

Tabela 6 Grau de dificuldade sentida pelos alunos no objetivo específico serviço, no final da UD

Objetivo específico da modalidade	Nível de Dificuldade	n	%
Realizo o serviço abaixo da linha da cintura	Nenhuma	8	31%
	Muito Pouca	13	50%
	Pouca	3	12%
	Alguma	2	7%
	Muita	0	0%

Como se pode comprovar na tabela 6, relativamente ao serviço, a maior percentagem de alunos (50%) sente “muito pouca” dificuldade, já outra parte dos discentes (31%) não sente “nenhuma” dificuldade. Uma parte mais reduzida dos participantes (12%) diz sentir “pouca” dificuldade enquanto que os restantes alunos (7%) sentem “alguma” dificuldade. Não existem alunos a sentir “muita” dificuldade, no que ao serviço diz respeito.

Na tabela 7, são apresentados os dados relativos ao Grau de dificuldade percebido pelos alunos no objetivo específico “drive”, no início da UD.

Tabela 7 Grau de dificuldade sentida pelos alunos no objetivo específico drive, no início da UD

Objetivo específico da modalidade	Nível de Dificuldade	n	%
No gesto técnico "drive", realizo o batimento à frente e ao lado do corpo, com a raquete paralela à rede	Nenhuma	6	23%
	Muito Pouca	9	35%
	Pouca	4	15%
	Alguma	5	19%
	Muita	2	8%

Como se pode comprovar na tabela 7, relativamente ao gesto técnico “drive”, a maior percentagem de alunos (35%) sente “muito pouca” dificuldade, já outra parte dos discentes (23%) não sente “nenhuma” dificuldade. Uma parte mais reduzida dos participantes (19%) diz sentir “alguma” dificuldade enquanto que uma porção de alunos (5%) sente “pouca”

dificuldade. O número de alunos mais reduzido (8%), diz respeito aos alunos que sentem “muita” dificuldade no gesto técnico “drive”.

Na tabela 8, são apresentados os dados relativos ao Grau de dificuldade percebido pelos alunos no objetivo específico “drive”, no final da UD.

Tabela 8 Grau de dificuldade sentida pelos alunos no objetivo específico drive, no final da UD

Objetivo específico da modalidade	Nível de Dificuldade	n	%
No gesto técnico "drive", realizo o batimento à frente e ao lado do corpo, com a raquete paralela à rede	Nenhuma	8	30%
	Muito Pouca	12	46%
	Pouca	2	8%
	Alguma	2	8%
	Muita	2	8%

Como se pode comprovar na tabela 8, relativamente ao gesto técnico “drive”, a maior percentagem de alunos (46%) sente “muito pouca” dificuldade, já outra parte dos discentes (30%) não sente “nenhuma” dificuldade. A percentagem dos alunos que sente “pouca”, “alguma” e “muita” dificuldade, é igual (8%)

Na tabela 9, são apresentados os dados relativos ao Grau de dificuldade percebido pelos alunos no objetivo específico “clear”, no início da UD.

Tabela 9 Grau de dificuldade sentido pelos alunos no objetivo específico clear, no início da UD

Objetivo específico da modalidade	Nível de Dificuldade	n	%
No gesto técnico "clear", realizo o batimento, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do braço	Nenhuma	8	31%
	Muito Pouca	10	38%
	Pouca	0	0%
	Alguma	8	31%
	Muita	0	0%

Como se pode comprovar na tabela 9, relativamente ao gesto técnico “clear”, a maior percentagem de alunos (38%) sente “muito pouca” dificuldade, já outra parte dos discentes (31%) sente “nenhuma” dificuldade, o mesmo acontecendo na porção que sente “alguma” dificuldade. Não existem alunos a sentir “pouca” ou “muita” dificuldade relativamente ao “clear”.

Na tabela 10, são apresentados os dados relativos ao Grau de dificuldade percebido pelos alunos no objetivo específico “clear”, no final da UD.

Tabela 10 Grau de dificuldade sentido pelos alunos no objetivo específico clear, no final da UD

Objetivo específico da modalidade	Nível de Dificuldade	n	%
No gesto técnico "clear", realizo o batimento, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do braço	Nenhuma	14	54%
	Muito Pouca	5	19%
	Pouca	6	23%
	Alguma	0	0%
	Muita	1	4%

Como se pode comprovar na tabela 10, relativamente ao gesto técnico “clear”, a maioria dos alunos (54%) sente “nenhuma” dificuldade, já outra parte dos discentes (6%) sente “pouca” dificuldade. Uma porção de alunos (19%) sente “muito pouca” dificuldade, enquanto que uma quantidade reduzida (4%), diz sentir “muita” dificuldade no gesto técnico “clear”

Tabela 11 Diferenças globais nas dificuldades sentidas na execução dos diferentes objetivos específicos da modalidade, entre o final e o início da UD.

Objetivos Específicos da modalidade	Alunos com nenhuma ou muito pouca dificuldade, no início da UD (%)	Alunos com nenhuma ou muito pouca dificuldade, no final da UD (%)	Diferença Global (%)
“Deslocamentos”	58%	80%	+ 22%
“Serviço”	58%	81%	+ 23%
“Drive”	58%	76%	+ 18%
“Clear”	69%	73%	+4%

Como se pode comprovar na tabela 11, a percentagem de melhorias relativamente à execução dos objetivos específicos é bastante semelhante nos “deslocamentos”, “serviço” e “drive”, existindo uma maior percentagem de alunos, embora muito ligeira, no que diz respeito ao “Serviço” (23%).

De salientar, que ao contrário destas, no que se refere ao “Clear”, esta diferença foi bastante inferior (4%), uma vez que também a percentagem de alunos a sentir nenhuma ou muito pouca dificuldade, no início da UD era superior (69%), quando comparado com os restantes objetivos (58%), o que faz com que a diferença não seja tão grande, entre o final e o início da UD.

4.2 Feedback fornecido nas aulas da modalidade de Badminton, com mobilização do estilo de ensino recíproco.

De modo a uma mobilização correta do estilo de ensino recíproco, os alunos organizaram os seus grupos de trabalho (pares), sendo que, no decorrer das tarefas, um aluno realizava a atividade e o seu par fornecia feedback, quando necessário, relativamente às componentes críticas dos gestos técnicos envolvidos, com recurso a uma folha de registos, com o objetivo de registar não só o número de feedbacks emitidos ao colega, mas também, de analisar as componentes críticas descritas no documento de auxílio.

De referir, que os alunos mantiveram os grupos de trabalho ao longo das aulas onde foi mobilizado o estilo de ensino recíproco, tendo sido função do professor, o controlo do tempo de cada função dos elementos, de modo ao tempo de exercitação ser igual entre elementos.

Como se pode comprovar na tabela 12, diz respeito ao número de feedbacks fornecidos nas aulas onde foi mobilizado o estilo de ensino recíproco.

Tabela 12 Número de feedbacks fornecidos em cada aula em que o estilo de ensino recíproco foi mobilizado

	Nº de Feedbacks dia 8 maio	Nº de Feedbacks dia 17 de maio	Nº de Feedbacks dia 8 junho
“Deslocamentos”	24	25	28
“Serviço”	23	14	19
“Drive”	23	14	26
“Clear”	23	15	21
Total	93	84	94
Média FB por aluno (n=26)	3,58	3,24	3,65
Maior nº de FB por aluno	13	15	11
Menor nº de FB por aluno	0	0	0
DP	3,115	3,866	2,630

Como podemos comprovar na tabela 12, foi fornecido um número de feedback equivalente para cada um dos objetivos específicos da modalidade. Podemos também comprovar que o maior número de feedbacks, embora com pouca diferença, diz respeito aos “deslocamentos”.

Relativamente às médias de feedbacks fornecidos por cada aluno, também estes são equivalentes nos três dias de aulas, consequência de um intervalo de tempo igual na realização das atividades.

O maior número de feedbacks fornecidos foi no dia 8 de junho (94), sendo que cada aluno em média forneceu 3,65 feedbacks, podendo este valor ser justificado por um maior domínio sobre os conteúdos, mas também pelo facto de numa fase inicial existir uma falta de preparação para esta dinâmica de aula, o que reflecte uma evolução no fornecimento de feedback por parte dos alunos ao longo da UD.

4.3 Motivação dos alunos e percepção da utilidade do feedback recebido e fornecido na alteração do desempenho, consequência da mobilização do estilo de ensino recíproco.

Na tabela 13, são apresentados os dados resultantes do preenchimento dos questionários finais, relativos à modalidade de Badminton

Tabela 13 Dados do preenchimento dos questionários finais

Motivação e Ensino Recíproco	Nível de Satisfação	Índice de	Fr	%	Média Índice Satisfação	DP
Senti-me mais motivado para as tarefas quando trabalhei a pares nas aulas de Educação Física	Não Concordo Totalmente	-2	0	0%	1,62	0,56
	Não Concordo	-1	0	0%		
	Indiferente	0	1	4%		
	Concordo	1	8	31%		
	Concordo Completamente	2	17	65%		
Senti-me mais motivado quando o meu par forneceu feedback na realização dos exercícios	Não Concordo Totalmente	-2	1	4%	0,73	1,16
	Não Concordo	-1	3	12%		
	Indiferente	0	7	27%		
	Concordo	1	6	23%		
	Concordo Completamente	2	9	31%		
Senti que os feedbacks que recebi do meu colega ajudaram a perceber o que tinha de melhorar	Não Concordo Totalmente	-2	0	0%	1,04	0,94
	Não Concordo	-1	2	8%		
	Indiferente	0	5	19%		
	Concordo	1	9	35%		
	Concordo Completamente	2	10	38%		
Senti que ao transmitir feedback ao meu colega beneficiou o desempenho dele	Não Concordo Totalmente	-2	0	0%	1,08	0,87
	Não Concordo	-1	1	4%		
	Indiferente	0	6	23%		
	Concordo	1	9	35%		
	Concordo Completamente	2	10	38%		
Senti que melhorei o meu desempenho nos exercícios em que trabalhei a pares	Não Concordo Totalmente	-2	1	4%	1,27	0,90
	Não Concordo	-1	0	0%		
	Indiferente	0	2	8%		
	Concordo	1	11	42%		
	Concordo Completamente	2	12	46%		

Como podemos verificar na tabela 13, os alunos revelam – se mais motivados quando trabalham a pares nas aulas de EF ($M=1,6$, $DP=0,56$). A afirmação é suportada por 25 alunos, que dizem concordar (31%) ou concordar completamente (65%).

Em menor número, os alunos revelam também uma maior motivação face ao feedback do colega na realização do exercício ($M=0,7$ $DP=1,16$). A afirmação é suportada por 15 alunos, que dizem concordar (23%) ou concordar completamente (31%).

Relativamente à utilidade dos feedbacks na percepção das componentes a serem melhoradas nos exercícios, os alunos consideram como úteis os feedbacks dos parceiros

($M=1,0$, $DP=0,94$). A afirmação é suportada por 19 alunos, que dizem concordar (35%) ou concordar completamente (38%).

Podemos verificar também, que os alunos sentem que os feedbacks fornecidos ajudaram no desempenho dos seus pares ($M=1,0$, $DP=0,87$). A afirmação é suportada por 19 alunos, que dizem concordar (35%) ou concordar completamente (38%).

Também estes consideram que melhoraram o seu desempenho nos exercícios fruto da mobilização do estilo de ensino recíproco ($M=1,3$, $DP=0,90$). A afirmação é suportada por 23 alunos, que dizem concordar (42%) ou concordar completamente (46%).

De enfatizar, como podemos comprovar na tabela 13, os itens com maior média são referentes à motivação ($M=1,6$, $DP=0,56$) e à auto percepção da melhoria do seu desempenho no trabalho a pares ($M=1,3$, $DP=0,90$), dados significativos para a formulação de uma resposta a dois dos objetivos específicos da investigação.

4.4 Comparação da motivação dos alunos no início e no final da UD

Nas tabelas 14 e 15, são apresentados os níveis de motivação dos alunos para a prática da modalidade no início e no final da UD, respectivamente.

Tabela 14 Nível de motivação dos alunos no início da UD

Nível de Motivação	Índice de Satisfação	Fr	%	Média Índice Satisfação	DP
Nada Motivado	1	1	4%	4,35	0,96
Muito Pouco Motivado	2	0	0%		
Pouco Motivado	3	3	12%		
Motivado	4	7	27%		
Bastante Motivado	5	15	58%		

Tabela 15 Nível de motivação dos alunos no final da UD

Nível de Motivação	Índice de Satisfação	Fr	%	Média Índice Satisfação	DP
Nada Motivado	1	0	0%	4,50	0,69
Muito Pouco Motivado	2	0	0%		
Pouco Motivado	3	3	12%		
Motivado	4	7	27%		
Bastante Motivado	5	16	62%		

Como podemos verificar nas tabelas 14 e 15, os valores de motivação para a modalidade são quase idênticos, existindo apenas no final da UD, um aumento da percentagem dos alunos (4%) que responderam “bastante motivado”, e consequentemente, um aumento de 4,35 para 4,50 na média do índice de satisfação.

De referir também, o facto de ter deixado de existir alunos com a resposta “nada motivado”, no final da UD.

5. Discussão

Tínhamos como objetivo verificar as alterações percecionadas pelos alunos, relativamente aos seus desempenhos nos objetivos específicos da modalidade de badminton, bem como, verificar os valores de feedback fornecidos nas aulas da modalidade, em que o estilo de ensino recíproco foi mobilizado.

Para além destes objetivos, passava também por compreender se os alunos sentiam como úteis, os feedbacks fornecidos pelos colegas nos seus desempenhos e perceber se estes consideravam que os feedbacks que receberam e forneceram, no trabalho a pares, tivessem sido favoráveis na melhoria dos desempenhos na modalidade.

Por último verificar se existia uma alteração da motivação dos alunos, com a mobilização por parte do professor do estilo de ensino recíproco.

No que toca à alteração dos níveis de desempenho percebidos pelos alunos ao longo da UD, podemos verificar alterações nos resultados, de um momento inicial para o final. Tais alterações, aconteceram em todos os objetivos analisados, sendo que, são valores claramente satisfatórios.

De enfatizar a preceção da melhoria da aprendizagem dos alunos, no que diz respeito aos objetivos específicos dos deslocamentos, serviço e drive, inerentes à modalidade de badmínton. Quanto aos deslocamentos, considerando alunos com dificuldades significativas, alunos com repostas “algumas” e “muitas dificuldades”, existiam na fase inicial, um total de 27% dos alunos, reduzindo significativamente para 12% no final da UD, não existindo alunos a responder “muitas” dificuldades, na realização do objetivo específico da modalidade, sendo assim um dos objetivos específicos onde os alunos perceberam uma maior melhoria no seu desempenho, consequência de ser também o objetivo específico onde existiu uma maior incidência de feedback, ao longo da investigação.

Realçar também no objetivo específico do serviço, a redução dos alunos que sentiam dificuldades significativas no início da UD (23%), para o final da UD (7%), não existido, tal como o exemplo anterior, repostas de “muitas” dificuldades por parte dos alunos, neste objetivo específico da modalidade.

Relativamente ao segundo objetivo específico da investigação, relativo ao número de feedbacks fornecidos pelos alunos aos seus pares, nas aulas de badmínton onde foi mobilizado o estilo de ensino recíproco, podemos verificar um número equivalente de feedbacks fornecidos nos três dias, existindo também um número de feedbacks equivalente para cada um dos objetivos específicos da modalidade.

No que toca ao terceiro objetivo específico do estudo, perceber se os alunos sentiam que o feedback recebido proveniente do colega, os ajudava a perceber o que teriam de melhorar na realização dos gestos técnicos, os resultados aos questionários indicam que a grande maioria dos alunos (73%), concorda o benefício deste tipo de trabalho, sendo que apenas uma porção reduzida (4%), não concorda com o benefício do feedback recebido pelo colega na percepção do que teria de melhorar nos diferentes gestos técnicos.

Estes resultados respeitantes a este objetivo de estudo, dão a entender que os alunos sentem como úteis as indicações dos colegas, fator importante já que, e como defende Nobre (2017), este tipo de organização de aula favorece uma participação mais ativa do aluno no

vetor cognitivo, representado pelas melhorias demonstradas nos desempenhos, mas também ao nível social, pelo fato de os alunos, sentirem que os parceiros foram importantes na sua aprendizagem, tornando-se um auxílio para ultrapassarem as dificuldades sentidas numa fase inicial.

No seguimento do objetivo anterior, existia a necessidade de percebermos se os alunos sentiam que o feedback que forneciam, poderia estar relacionado com uma melhoria do desempenho do colega que o recebeu. Também neste objetivo os alunos sentem que os feedbacks fornecidos ajudaram no desempenho dos seus pares, sendo que a maioria (73%) dos alunos dizem concordar ou concordar completamente com esta afirmação.

Em relação ao quarto objetivo, verificámos que existiu um acréscimo, ainda que de forma reduzida, de um nível de motivação no início da UD para o final da UD, existindo um aumento de 4% dos alunos a responder “bastante motivado”. De mencionar, a inexistência no final da UD, de alunos com respostas “nada motivado” e “muito pouco motivado”

Em relação a este resultado, embora seja importante, dado que é favorável na leccionação das aulas, uma vez que alunos mais motivados e envolvidos nas aulas, são fatores favoráveis ao rendimento das mesmas, como defende Martinelli (2009) no seu estudo, não se verifica um aumento significado, visto que os alunos já numa fase inicial se encontravam com índices bastante elevados de motivação, podendo ser justificação para isso o facto de já terem tido contacto com a modalidade anteriormente e terem apreciado a mesma.

Posto isto, e não existindo um quadro de grande evolução em termos de aumento da motivação, convém destacar os níveis bastante elevados de motivação no trabalho a pares, consequência da mobilização do estilo de ensino recíproco, sendo esta constatação suportada por ter sido o item com maior índice de satisfação por parte dos alunos ($M=1,6$, $DP=0,56$), no questionário apresentado aos alunos.

6.Considerações Finais

Como referido anteriormente, o nosso estudo caso remete nos para os estilos de ensino mobilizados pelos professores nas aulas de EF, mais especificamente, o estilo de ensino recíproco, caracterizado pelo trabalho a pares.

Como conclusão do estudo faz sentido responder ao problema principal, levantado na investigação, o uso do estilo de ensino recíproco nas aulas de Badminton produz alterações na motivação dos alunos para as aulas?

Como resposta a este objetivo principal, não existiram dados de um aumento significativo dos índices de motivação dos alunos do início para o final da UD, uma vez que estes numa fase inicial já eram bastante elevados, porém, podemos verificar que existem grandes níveis de motivação no trabalho a pares, fruto da mobilização do estilo de ensino recíproco, o que poderá apontar para que numa modalidade em que os alunos não se sintam tão motivados, possa existir um acréscimo ao longo da UD, devido à aplicação deste estilo de ensino.

Embora seja um estudo com uma amostra pequena, não passível de generalizações, é possível através dos resultados expostos, verificar um aumento ligeiro dos índices de motivação para as aulas da modalidade de Badminton, assim como melhorias de desempenho percebidas pelos alunos, consequência do feedback que forneceram e receberam dos seus pares. Feedbacks estes que tornam-se bastante importantes no processo de ensino aprendizagem, pois faz com que os alunos ao tentarem ajudar os seus pares, se envolvam mais nas tarefas propostas, e à medida que fornecem os feedbacks, faz com que eles cognitivamente evoluam para níveis de aprendizagem superiores, e que alterem para melhor os seus desempenhos, não só pela utilidade do feedback recebido por parte do par, mas também de uma maior consciência por parte destes, do como e quando fazer determinado conteúdo.

Relativamente às limitações do estudo, estas prenderam-se pelo facto dos pares terem sido iguais em todas as aulas, o que fez com que existissem participantes excluídos do estudo devido às faltas dadas nas aulas onde foi aplicada a investigação. O número reduzido de participantes também se tornou uma limitação do estudo, assim como o número reduzido de aulas de noventa minutos da modalidade de badminton, uma vez que a rotação dos espaços e

o facto de terem existido provas de aferição de EF, fez com que o número de aulas planeadas para a aplicação do estudo não se tornasse uma realidade.

Posto isto, e tendo em conta a nossa investigação realizada, acreditamos que este estilo de ensino, é uma alternativa eficaz, passível de ser aplicada futuramente, uma vez que o aluno tem uma participação ativa nos vetores cognitivo e social, sendo este segundo ponto bastante importante para uma boa inserção do aluno na comunidade escolar, nomeadamente em turmas onde existam alunos recém chegados à escola, como aconteceu na turma do 8º B.

Logo, este trabalho em grupo visa também fortificar valores da amizade, cooperação e solidariedade entre colegas de turma, aproveitando a mais-valia que caracteriza a EF enquanto disciplina do currículo de estudos, o seu carácter prático.

Assim sendo, o estilo de ensino recíproco, torna-se um estilo de ensino bastante vantajoso a ser aplicado.

Bibliografia

Allal, I., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1986). A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Livraria Almedina (Trabalho original em francês, publicado em 1978).

Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. 3ª edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Berliner, D. (1988). The development of expertise in pedagogy. American Association of Colleges for Teacher Education

Decreto-lei nº 51/2012, publicado em Diário da República, 1ª série – Nº 172 – 5 de Setembro de 2012

Decreto-lei Nº139/2012 de 5 junho 2012, Diário da República, 1.a série- Nº 129. Ministério da Educação. Lisboa..

Formosinho, J. (2000). Especialização docente e Administração das escolas. Educação, Sociedade & Culturas, n.º 13, 7-42.

Martinelli, S. C. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação das crianças (pp. 201 – 216). Curitiba: Editora UFPR.

Nobre, P. (2017). Estilos de Ensino. In R. A. Martins, G. Gias & P. C. Mendes (Eds.), Ténis: Estratégia, Perceção e Ação (pp. 145 -150). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Oliveira, M. (2001). A indisciplina em aulas de educação física estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2o e 3o ciclos do ensino básico

Piéron, M. (1996). Formação de professores – aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Edições FMH. Novembro de 1996

Piéron, M. (1999): Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Colección La Educación Física en... Reforma. Primeira edição INDE.

Programa Nacional de Educação Física Escolar, Ensino Básico. Ministério da Educação, 2001. (Programa atualmente em vigor)

Ribeiro, I. (1999). Avaliação da Aprendizagem. Lisboa: Texto Editora

ANEXOS

Anexo I - Ficha de caracterização do aluno

Anexo II -Plano de Aula

Anexo III- Folha de registro da avaliação diagnóstica

Anexo IV-Folha de autoavaliação

Anexo V- Ficha Autoavaliação Tema Problema

Anexo VI – Fichas de Registro de Feedback

Anexo VII- Questionário Tema Problema

Anexo VIII – Certificado nas IV Jornadas Científico- Pedagógicas

Anexo IX – Certificado de participação nas VII Oficina de Ideias

Anexo X – Certificado de participação Ação de Formação FITescola

Anexo I - Ficha de caracterização do aluno

Ficha Individual do Aluno

Este inquérito tem como objetivo conhecer melhor cada aluno da turma.

A. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

1. Nome: _____
2.1. Ano: _____ 2.2. Turma: _____ 2.3. N.º: _____
3. Data de Nascimento: ____/____/____ 4. Naturalidade: _____
5. Morada: _____
5.1. Código Postal: ____ - ____ 5.2. Localidade: _____
6. Telefone: _____ 7. Telemóvel: _____

B. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

1. Quem é o teu E.E.? (assinalar com um X) Pai Mãe Outro
(Preenche o **ponto 2** apenas no caso de a tua resposta anterior ser "Outro")
2.1. Nome: _____
2.2. Grau de parentesco: _____ 2.3. Profissão: _____
3. Morada: _____
3.1. Código Postal: ____ - ____ 3.2. Localidade: _____
4. Telefone: _____ 5. Telemóvel: _____
6. Com que frequência o teu E.E. esteve presente nas reuniões com o Diretor de Turma no ano letivo anterior? (assinala com um X)
Nunca Às vezes Sempre

C. SITUAÇÃO FAMILIAR

1. Identificação dos pais:

	PAI	MÃE
Nome		
Idade		
Profissão		
Habilitações		
Contacto Telefónico		

2.1. N.º de irmãos: _____ 2.2. Idades dos irmãos: _____
3. Com quem vives: _____
4. Como consideras o teu ambiente familiar? (assinala com um X)
Mau Razoável Bom

5. Conversas com as pessoas com quem vives sobre os seguintes assuntos? Indica quais:

Assuntos Escolares Assuntos Pessoais Desporto Amigos

Outros _____

D. VIDA ESCOLAR/INTERESSES PESSOAIS

1. Alguma vez reprovaste? _____ (Sim / Não)

2. Se respondeste sim à questão anterior indica:

2.1. Em que ano(s) reprovaste: _____ 2.2. N.º de vezes: _____

3. O teu local de estudo é: (assinala com um X)

Silencioso Barulhento Estudas a ver TV ou ouvir rádio

4. Quando é que estudas? (assinala com um X)

Nunca No dia anterior ao teste Regularmente Diariamente

5. Quando tens dificuldades, alguém te ajuda a esclarecer as dúvidas? _____ (Sim/Não)

6. Qual é a disciplina que mais gostas? _____

7. Qual é a disciplina que tens mais dificuldades? _____

8. Como te deslocas para a escola? _____ 8.1. Quanto tempo demoras? _____

E. ALIMENTAÇÃO

1. Que refeições fazes diariamente? (assinala com um X)

Pequeno-Almoço Lanche da Manhã Almoço Lanche da Tarde Jantar

2. Onde costumás almoçar? (assinala com um X)

Em casa Na Cantina No bar Outro lugar

F. SAÚDE E HÁBITOS DE HIGIENE

1. Ouves bem? _____ (sim/não) 2. Vês bem? _____ (sim/não)

3. Sofres de alguma doença? _____ (sim/não) 3.1. Se sim, qual? _____

4. Tens medicação permanente? _____ (sim/não)

5. Costumas tomar banho após fazeres atividade física? _____ (sim/não)

6. A que horas te costumás deitar em tempo de aulas? _____

7. Quantas horas costumás dormir por noite? _____

G. PRÁTICA DESPORTIVA

1. Praticas alguma modalidade desportiva? _____ (sim/não)

1.1 Se sim, qual? _____

Obrigado pela tua colaboração!
A Diretora de Turma

Anexo II -Plano de Aula



Plano Aula			
Professor(a):Alexandre Leitão		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº de aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração de aula:
Nº de alunos previstos:			
Função didáctica:			
Recursos materiais:			
Objectivos de aula:			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição de tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estilos de Ensino/ Conteúdos
T	P					
Parte Inicial de Aula						
Parte Fundamental de Aula						
Parte Final de Aula						

Componentes Críticas

Anexo III- Folha de registro da avaliação diagnóstica

Turma:

Data:

Tabela de Avaliação Diagnóstica Ginástica de Aparelhos		Extensão	Engrupado	Carpa	Meia Pirueta
Nº					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					

Legenda:

Introdutório. Não executa
correctamente

Elementar. Executa sem total
correção

Avançado. Executa
correctamente.

Anexo IV-Folha de autoavaliação

	Ficha de Autoavaliação Educação Física
Nome: _____ Nº ___ Ano/Turma _____	

Habilidades motoras específicas e sua aplicação no contexto gímnico-desportivo (80%)																	
MATÉRIAS	Períodos	Mt Fraco			Insuf			Suf			Bom			Mt Bom			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Basquetebol																	
Andebol																	
Futebol																	
Voleibol																	
Ginástica de solo																	
Ginástica de aparelhos																	
Ginástica acrobática																	
Dança																	
Atletismo																	
Corrida de velocidade																	
Corrida de resistência																	
Corrida de barreiras																	
Corrida de estafetas																	
Lançamentos																	
Salto em altura																	
Salto em comprimento																	
Badminton																	
Ténis de campo																	
Outras: _____																	

Anexo V- Ficha de Autoavaliação Tema Problema

Nesta ficha deves indicar as tuas dificuldades e a tua motivação para a matéria de Badminton.

Nome:		Data:	
Em relação a cada objetivo indica o teu grau de dificuldade .			
Objetivos específicos da modalidade Badminton	Grau de Dificuldade		
1-Realizo deslocamentos face à trajetória do volante.	Nenhuma	Muita	
2-Realizo o serviço abaixo da linha da cintura.	Nenhuma	Muita	
3-No gesto técnico "drive", realizo batimento à frente e ao lado do corpo, com a raquete paralela à rede.	Nenhuma	Muita	
4-No gesto técnico "clear", realizo batimento, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do braço.	Nenhuma	Muita	
Motivação	Grau de Motivação		
E a tua motivação para as aulas de Badminton	●	●●	●●●

Anexo VI – Fichas de Registro de Feedback

Nome:	Data:			
Objetivos específicos da modalidade Badminton	Número de Feedbacks por aula			
	1	2	3	4 ou +
1-Realizo deslocamentos face à trajetória do volante.				
2-Realizo o serviço abaixo da linha da cintura.				
3-No gesto técnico "drive", realizo batimento à frente e ao lado do corpo, com a raquete paralela à rede.				
4-No gesto técnico "clear", realizo batimento, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do braço.				

Serviço Longo

- Colocar o pé esquerdo à frente com o peso do corpo sobre a perna da retaguarda (jogadores destros);
 - Segurar o volante entre o polegar e o indicador.
- Acelerar o movimento de trás para a frente e de baixo para cima, batendo o volante com um movimento de chicotada.

Clear

- Rodar os ombros e as pernas;
- Fletir o braço que tem a raquete com a mão ao nível da nuca;
- Bater de modo explosivo, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do braço;
- Bloquear o pulso e a rotação do tronco no momento final do batimento.

Drive

- Colocar o pé direito à frente (jogadores destros);
 - Bater ao lado do corpo, plano e rápido;
- Colocar a cabeça da raquete paralela à rede e no momento do batimento efectuar um movimento explosivo.

Anexo VII- Questionário Tema Problema



IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade: _____

Género: F M

Para cada uma das questões, assinala com X o teu grau de satisfação, entre

1 – Não Concordo Totalmente, 2 – Não Concordo, 3 – Indiferente, 4 – Concordo e
5 – Concordo Completamente.

Relativamente à organização dos exercícios/ aula ...

1- Senti-me mais motivado para as tarefas quando trabalhei a pares nas aulas de Educação Física;

1 2 3 4 5

2- Senti-me mais motivado quando o meu par forneceu feedback na realização dos exercícios;

1 2 3 4 5

3- Senti que os feedbacks que recebi do meu colega no decorrer das aulas ajudaram a perceber o que tinha de melhorar;

1 2 3 4 5

4- Senti que ao transmitir feedback ao meu colega beneficiou o desempenho dele;

1 2 3 4 5

5- Senti que melhorei o meu desempenho nos exercícios em que trabalhei a pares;

1 2 3 4 5

Anexo VIII – Certificado nas IV Jornadas Científico- Pedagógicas



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas

Componente de investigação do Relatório de Estágio

CERTIFICADO SOLIDÁRIO

Certifica-se que ALEXANDRE CORDEIRO LEITÃO participou nas IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Pedagógico em Educação Física.

Coimbra, 16 de março de 2018

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Anexo IX – Certificado de participação nas VII Oficina de Ideias

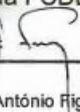


CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que ALEXANDRE CORDEIRO LEITÃO esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "*A reflexão na ação docente: uma escada para o sucesso*".

O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)

O Diretor da ESAB



(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 11 de abril de 2018



Anexo X – Certificado de participação Ação de Formação FITescola

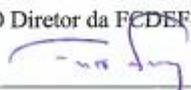


CERTIFICADO

Ação de formação - Programa FITescola

Para os devidos efeitos se declara que **Alexandre Cordeiro Leitão** participou na **Ação de Formação – Programa FITescola**, organizada pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que teve lugar no dia 15 de setembro de 2017. A formação teve a duração de cinco horas.

O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)

