



Bruna Margarida Martins Dias

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA DR.^a M^a ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA DO 8^oF NO ANO LETIVO DE 2017/18

“Um estudo sobre a influência da autoavaliação na aprendizagem do badminton”

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

Setembro de 2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



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

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Bruna Margarida Martins Dias nº2016156940

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2,3 Dr.ª MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA F DO 8º ANO
NO ANO LETIVO 2017/18**

**“UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO NA
APRENDIZAGEM DO BADMINTON”**

Orientador: Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre

Coimbra
2018

AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim mais uma etapa da minha vida académica e pessoal, é importante referir os meus agradecimentos a algumas pessoas que ao longo de todo o percurso tiveram um contributo fundamental para o meu desenvolvimento não só como profissional mas também como pessoa.

Aos meus colegas de núcleo de estágio um obrigado especial pelo apoio nesta caminhada ao longo de todo o ano letivo.

Ao meu orientador de estágio da faculdade Professor Doutor Paulo Nobre, quero agradecer todo o contributo e disponibilidade prestado ao longo de todo o percurso.

À minha orientadora de estágio da EB 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia, professora Maria Lurdes Pereira pela pronta disponibilidade e transmissão de conhecimentos ao longo do ano.

Aos funcionários da EB 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia que se disponibilizaram prontamente para contribuir em todas as atividades realizadas ao longo do ano letivo.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram e estiveram presentes ao longo deste percurso.

E por último, e que sem eles nada disto seria possível, aos meus pais por todo o esforço e dedicação para me proporcionarem condições favoráveis para concretizar mais uma etapa da minha vida e pelos ensinamentos que me transmitiram e que me tornaram na pessoa que sou.

“O que fazemos é sempre com os outros e seja por nós ou por eles, é de todos.”

(Nobre, 2015)

RESUMO

O presente documento está inserido na unidade curricular Relatório de Estágio, pertencente ao 2º semestre do 2º ano 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.

O Relatório de Estágio tem como objetivo relatar os acontecimentos e vivências experienciadas ao longo do Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Básica 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia, junto da turma F do 8º ano, no ano letivo 2017/18. A orientação do estágio é realizada por uma professora da escola, designada por professora orientadora e um professor da faculdade, denominado de supervisor.

O Estágio Pedagógico tem como finalidade a transposição de conhecimentos com a sua aplicação prática, e é neste momento que os alunos mestrados aplicam na prática os conhecimentos que ao longo de toda a sua formação foram adquirindo, pretendendo-se, também, o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Assim, este documento é resultado de uma reflexão, espelhando as dificuldades sentidas ao longo de todo o ano nas várias tarefas e atividades, objetivos pretendidos e suas finalidades, assim como as estratégias utilizadas.

Especificamente abordando o caso de ensino, um professor para ser um bom profissional, para além de ter uma grande capacidade de resolução de problemas, tem também que analisá-los tendo em conta o contexto em que ocorreu e ter a capacidade de tomar decisões para os resolver.

O presente documento encontra-se dividido em três grandes partes. Assim, a primeira parte diz respeito à contextualização da prática desenvolvida, a segunda parte à análise reflexiva sobre a prática pedagógica e a terceira parte referente ao tema-problema trabalhado ao longo do 3º período letivo, “Um estudo sobre a influência da autoavaliação na aprendizagem de badminton em Educação Física.”

Como observado nesta investigação os alunos demonstram ter fraca cultura avaliativa não dando muita importância quando se têm que autoavaliar, preenchendo as fichas de autoavaliação sem a devida atenção. Assim, os resultados apontam para a importância que os docentes devem transmitir aos alunos acerca dos registos de autoavaliação.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Avaliação; Ensino-Aprendizagem

ABSTRACT

The present document is inserted in the Curricular Unit Internship Report, 2nd semester of the 2nd year, of the Master Degree in Physical Education Teaching of Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport Science and Physical Education, University of Coimbra.

The Internship Report aims to describe the events and experiences during the Pedagogical Internship developed at the Basic School 2,3 Dr. M^a Alice Gouveia, with the class F of the 8th year in the 2017/2018 school year. The orientation of the internship was carried out by a teacher from this school, and a whose tasks were as a mentoring teacher, and a college professor, who was the internship supervisor.

The Pedagogical Internship aim is to transfer knowledge to practical application in context, an opportunity that allows master students to put in practice the knowledge collected during their academic training, which will also contribute to students' professional and personal development. Thus, this document is the result of a reflection on the difficulties experienced throughout the year in the various tasks and activities, intended goals and their purposes, as well as the strategies used.

Specifically addressing the teaching case, a teacher to be a good professional, in addition to having a large ability to solve problems, also has to analyze them taking into account the context in which it occurred and have the ability to make decisions for the solve.

This document has three major parts. At the first we contextualize of the developed practice, in second part includes the reflexive analysis about the pedagogical practice and in third part referring to the problem-theme elaborated during the third term: "A study on the influence of self-assessment in learning of badminton in Physical Education."

As observed in this research the students demonstrate poor evaluation culture not giving much importance when they have to self-evaluate, filling the self-assessment sheets without the proper attention. Thus, the results point to the importance that teachers should pass on to students about self-assessment records.

Key words: Pedagogical Internship; PE; Evaluation; Teaching-Learning

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO	4
ABSTRACT.....	6
ÍNDICE DE QUADROS.....	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS	8
ÍNDICE DE TABELAS	9
I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	11
1. Expetativas Iniciais	11
2. Plano de Formação Individual.....	12
3. Caraterização das Condições de Realização	13
3.1 Caraterização da Escola	13
3.2 Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física	14
3.3 Caraterização da Turma	15
II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	17
1. Atividades de Ensino-Aprendizagem.....	17
1.1 Planeamento	17
1.2 Realização	22
1.3 Avaliação.....	27
2. Atitude Ético-Profissional	32
3. Assessoria ao Cargo de Diretor de Turma.....	34
4. Projetos e Parcerias Educativas.....	35
III - TEMA-PROBLEMA: “UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE BADMINTON”	37
1. Introdução	37
2. Justificação do Tema.....	37
3. Enquadramento Teórico	38
3.1 Avaliação.....	38
3.2 Autoavaliação.....	38
3.3 Aprendizagem	40
3.4 Motivação.....	40
4. Problema e Objetivo do Estudo.....	41
5. Metodologia	42
6. Apresentação dos Resultados	46
6.1 Análise da Autoavaliação pelo Grupo Experimental	46

6.2 Comparação entre o Grupo Experimental e a Professora.....	52
6.3 Comparação entre o Grupo de Controlo e a Professora	54
6.4 Comparação da Autoavaliação entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo ...	56
6.5 Resultados da opinião dos alunos do grupo experimental relativamente à sua autoavaliação diária.....	58
7. Conclusões do Estudo	60
IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
BIBLIOGRAFIA.....	64
V – ANEXOS	66
II. Grelha de Avaliação Diagnóstica Total.....	66
III. Grelha Avaliação Diagnóstica.....	67
III. Grelha de Avaliação Sumativa.....	68
VII. Plano de Aula	69
VIII. Instrumentos – Tema Problema.....	72
1ª versão Grelha Registo Grupo Experimental.....	72
Versão Final Grelha Grupo Experimental.....	73
Versão Final Grelha Grupo Experimental (continuação).....	74
IX. Questionário Grupo Experimental.....	75

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Avaliação Diagnóstica dos Alunos	42
Quadro 2 – Gestos técnicos abordados e componentes críticas	44
Quadro 3 - Com base em Romão & Pais (2012)	45
Quadro 4 - Planificação Aplicação de Grelhas de Registo Diário - UD Badminton.....	45
Quadro 5 - Autoavaliação do Grupo Experimental no Gesto Técnico Serviço.....	47
Quadro 6 - Autoavaliação do Grupo Experimental no Gesto Técnico Clear	48
Quadro 7 - Autoavaliação do Grupo Experimental no Gesto Técnico Drive.....	50
Quadro 8 - Registo Avaliação do Professor relativamente ao Grupo Experimental	52
Quadro 9 - Autoavaliação do Grupo de Controlo	54
Quadro 10 - Avaliação Sumativa da Professora em relação ao Grupo de Controlo	54
Quadro 11 - Esquema de Registo de Autoavaliação do Grupo Experimental.....	56
Quadro 12 - Esquema de Registo de Autoavaliação do Grupo de Controlo	56
Quadro 13 - Autoavaliação Grupo de Controlo.....	57
Quadro 14 - Autoavaliação Grupo Experimental	57
Quadro 15 - Respostas ao Questionário	58

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas ao Questionário	59
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios de Avaliação 32

INTRODUÇÃO

O Estágio Pedagógico surge no último ano do mestrado e tem como objetivo a profissionalização do estagiário na docência da disciplina de Educação Física, sempre sobre orientação e de forma crescente. Assim, este documento é consequência de uma reflexão que demonstra as dificuldades sentidas ao longo do ano letivo nas várias tarefas, objetivos pretendidos, metas alcançadas e estratégias utilizadas.

O Estágio realizou-se na Escola Básica 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia, sob orientação de uma professora da escola, professora Maria Pereira, designada por professora supervisora e por um professor da universidade, Prof. Dr. Paulo Renato Bernardes Nobre, designado por professor orientador.

O presente relatório é composto por três grandes partes, estando estas também subdivididas. Assim, a primeira parte diz respeito à contextualização da prática desenvolvida, onde se incluem as expectativas iniciais, o plano de formação individual e a caracterização das condições de realização; a segunda parte refere-se à análise reflexiva sobre a prática pedagógica, incluindo atividades de ensino-aprendizagem, atitude ético-profissional, a assessoria ao cargo de diretor de turma e os projetos de estágio; e a terceira parte diz respeito ao tema-problema trabalhado ao longo do 3º período letivo, “Um estudo sobre a influência da autoavaliação na aprendizagem de Badminton em Educação Física.”

I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão acerca das práticas desenvolvidas ao longo do estágio, referindo as expectativas iniciais e o plano de formação individual.

1. Expectativas Iniciais

Desde cedo que ansiedade, receio, incerteza, insegurança, em simultâneo com motivação, força de vontade, foram os sentimentos que acompanhavam o dia-a-dia, no início do estágio pedagógico. O facto de trabalhar com equipas de formação no treino desportivo é visto como uma vantagem para o Estágio, o que não é totalmente falso, a contrariedade é que no treino desportivo trabalha-se apenas uma modalidade e geralmente a que se domina (ou a que mais se gosta), sendo que em Educação Física se trabalham várias modalidades, o que torna mais difícil mas, ao mesmo tempo, mais aliciente para o futuro docente.

Durante o percurso académico, são vários os conhecimentos que se adquirem, várias as experiências que se vivenciam, mas nem todos têm oportunidade de passar pelas mesmas circunstâncias, pois cada universidade tem os seus métodos de ensino, sendo a nossa preparação para assumir o papel de professor de Educação Física variada, tornando-se, assim, o Estágio Pedagógico de máxima importância na nossa formação, no nosso crescimento enquanto professores e como pessoas.

Como somos três estagiários na mesma escola, cada um ia ficar com uma turma, surgindo nervosismo e ansiedade para saber por quantos alunos era constituída, a sua história escolar. Assim, por decisão de todos, escolhemos as turmas aleatoriamente, em reunião com a nossa orientadora. Relativamente à escola, bem como à professora supervisora, não tinha qualquer tipo de referência, não tendo qualquer interferência na seleção da escola a estagiar. Quanto aos colegas de estágio, sabia que ambos tinham como objetivo melhorar as capacidades e aprender ao longo do ano letivo com as situações que fossem surgindo, de forma a realizar um bom estágio, tendo sido, também, uma agradável surpresa, pois este núcleo de estágio apresentou, ao longo de todo o ano, grande espírito de ajuda, cooperação, companheirismo no trabalho.

2. Plano de Formação Individual

O Plano de Formação Individual (PFI), documento elaborado na fase inicial do estágio pedagógico, tem o intuito de definirmos os objetivos principais aos quais nos propomos e assumimos ao longo do ano letivo como professores estagiários.

Este documento para além de definidas as expectativas iniciais no que diz respeito à dimensão profissional e ética, a participação na escola, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, refere, também, algumas fragilidades sentidas tanto a nível de planeamento como em contexto de aula. No que se refere à dimensão profissional e ética, pretendemos adotar um método inclusivo, respeitando sempre as diferenças, e com a preocupação das necessidades de cada um, de forma que todos tenham o direito de aprender, promovendo, também, a sua autonomia, onde através da valorização dos alunos e de respeito mútuo, seja possível criar uma ligação entre o professor e os alunos, favorecendo o processo ensino-aprendizagem. Na participação na escola, a cooperação entre o núcleo de estágio bem como com a professora supervisora foi fundamental para uma melhor integração na escola, assim como a importante partilha de ideias e saberes como forma de desenvolver as nossas capacidades ao longo do ano letivo. Relativamente ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, consoante os fatores que se foram observando e surgindo ao longo do estágio, pretendemos desenvolver estratégias para que os alunos alcançassem o sucesso, tanto através de grupos heterogéneos como homogéneos.

Fazendo referência ao planeamento e ao contexto de aula, inicialmente foi notória a dificuldade em planear e lecionar aulas, devido, principalmente, ao receio de errar, ou dizer algo errado e não saber contornar a situação, o que com a prática foi diminuindo, sendo notório, por exemplo, o tempo de preparação de uma aula, que no início era longo e no final já era mais reduzido.

No Plano de Formação Individual foram definidas várias tarefas a desempenhar ao longo do Estágio Pedagógico, onde se realçaram duas, a Assessoria ao Cargo de Diretor de Turma do 8ºF e a Organização de Eventos Escolares.

Ficou estabelecido com o núcleo e com a professora supervisora que no final de cada aula era realizada uma reflexão conjunta, a fim de discutir sobre o planeamento da aula, os exercícios escolhidos para a mesma, assim como uma análise “swot” para, assim, melhorarmos a nossa organização e intervenção aula após aula.

3. Caracterização das Condições de Realização

Neste capítulo, fazemos referência à caracterização das condições de realização do Estágio Pedagógico, mencionando as características da escola e da turma, assim como do grupo disciplinar de Educação Física.

3.1 Caracterização da Escola

A Escola Básica 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia, sede do Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, fica situada na cidade de Coimbra freguesia de Santo António dos Olivais. Esta escola está inserida neste Agrupamento desde o ano letivo de 2012/13, onde pertencem, também, as seguintes escolas: EB 2,3 de Ceira, EB1 de Almalaguês, EB1 APCC, Centro Educativo do Areeiro (Jardim de Infância e EB1), EB1 Castelo Viegas, EB1 Norton de Matos, Centro Educativo Quinta das Flores (Jardim de Infância e EB1), EB1 Torres do Mondego, EB1 Vendas de Ceira e Jardim de Infância de Ceira.

A escola dispõe uma oferta educativa que abrange desde o 5º ao 9º ano, assim como áreas curriculares de opção de Língua Estrangeira II – Francês e Espanhol, e no 7º e 8º anos de escolaridade, as opções de Expressão Plástica, Música e Dança. Todas estas ofertas educativas são tendo em conta os recursos humanos e materiais disponíveis na escola.

A estrutura da Escola Básica 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia apresenta seis blocos, onde o Bloco A é reservado aos serviços escolares, como a direção, secretaria, reprografia, sala dos professores com bar em funcionamento para os mesmos. Relativamente aos blocos B, C e D, estes remetem-se às salas de aulas dos alunos. No bloco R encontra-se a sala destinada a aulas de dança, assim como a papelaria e o bar de convívio dos alunos. Por último, o bloco G (de ginásio), como o próprio nome indica é o espaço destinado às aulas de educação física, subdividindo-se em G1 (o pavilhão) e G2 (sala mais pequena reservada a aulas de ginástica).

Especificamente abordando os recursos espaciais para a prática de educação física, esta escola oferece quatro espaços, onde a sua rotação é feita semanalmente, sendo eles:

- G1: Pavilhão Gimnodesportivo;
- G2: Sala gimnodesportiva para a prática de Ginástica (solo, aparelhos, acrobática) e Atletismo (salto em altura);

- C1: Espaço exterior dedicado à lecionação das modalidades de Basquetebol, Atletismo (Corrida de Velocidade; Corrida de Estafetas; Corrida de Barreiras) e ainda uma caixa de areia para a prática de salto em comprimento e triplo salto;

- C2: Espaço exterior dedicado para a prática das modalidades de Futebol e Andebol.

3.2 Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de Educação Física é constituído por nove professores que lecionam educação física na Escola Básica 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia e na Escola Básica 2,3 de Ceira, e ainda pelo núcleo de estágio composto por dois rapazes e uma rapariga.

Ao longo do ano letivo, foram várias as atividades realizadas pelo grupo de educação física permitindo a integração do núcleo de estágio na escola, onde os professores demonstraram grande disponibilidade para ajudar e espírito de camaradagem.

O núcleo de estágio foi formado pelos meus colegas Alexandre Leitão, David Carvalho e por mim, sob orientação da professora supervisora da escola Maria Pereira. Relativamente à ligação criada com os meus colegas, esta foi essencial ao longo do ano letivo, onde nos reuníamos diariamente para refletir sobre o que se ia realizado, tendo tido grande importância na concretização dos nossos objetivos ao longo do estágio. Desde o início que a professora supervisora da escola nos recebeu muito bem, dando-nos total liberdade para colocar qualquer dúvida que fosse surgindo, demonstrando grande disponibilidade em nos ajudar e um grande profissionalismo em tudo o que faz.

Especificamente falando do ensino da disciplina de Educação Física, as aulas, na EB 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia, estão distribuídas por dois blocos, um de 45 minutos e outro de 90 minutos. Os espaços dedicados a estas aulas são o pavilhão gimnodesportivo (designado pela escola G1), onde contém também uma sala de ginástica (designada G2). Tem, ainda, no exterior três campos de basquetebol, que incluem, também, 5 pistas de corrida de velocidade de 40 metros, assim como uma caixa de areia para o salto em comprimento (espaço C1). Ao lado do C1 tem dois campos de futebol/ andebol (C2). Por fim, ao lado do refeitório tem uma sala destinada a aulas de dança (designada R).

Relativamente à rotação dos espaços, esta é feita semanalmente, ou seja, em cada espaço as turmas têm lá aulas uma semana, e na semana seguinte passam para o espaço seguinte, o que em muitas turmas cria uma grande distância de prática da mesma modalidade. Como exemplo, uma turma que tenha aulas no G1, só volta a ocupar esse

espaço passado quatro semanas, o que provoca um intervalo de tempo na prática da mesma modalidade um pouco elevado.

3.3 Caracterização da Turma

A turma do 8º F, inicialmente era constituída por 20 alunos, sendo um aluno, no 1º período, transferido de instituição, passando, assim, a turma a ter 19 alunos.

Os 19 alunos (4 do sexo feminino e 15 do sexo masculino), tinham idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos de idade.

Relativamente à idade dos pais dos alunos, compreendia-se entre os 33 e os 73 anos, onde apenas dois pais se encontravam no desemprego. No que diz respeito ao número de irmãos, seis alunos eram filhos únicos, enquanto os outros tinham entre um e quatro irmãos.

Dos 19 alunos, uma aluna apresentou limitações durante todo o ano, devido a uma operação à coluna, reduzindo o número de alunos para 18 nas aulas de educação física. No terceiro período essa aluna começou a integrar as aulas evitando exercícios que proporcionassem o contacto físico.

Especificamente referindo os gostos pelas disciplinas escolares, a maioria apresenta dificuldades e um menos gosto pela disciplina de matemática, enquanto a maioria apresenta como disciplinas de eleição educação e educação visual.

Relativamente à prática desportiva extraescola, apenas sete alunos praticam algum tipo de desporto (canoagem, voleibol, futebol, futsal, natação e ballet), sendo que a sua maioria não pratica qualquer tipo de desporto.

Com estas respostas, e através da observação da avaliação diagnóstica das várias unidades didáticas, é possível assumir que os desportos coletivos são a preferência da maioria da turma, sendo a modalidade de futebol a que se evidencia.

Dentro da turma, nas várias unidades didáticas, foi notória a diferença de empenho destes, variando consoante o grau de motivação e interesse que os alunos tinham nas modalidades, apresentando grande capacidade de desconcentração e destabilização. No entanto, apesar das dificuldades encontradas em alguns casos, a maioria da turma apresentou grandes capacidades (embora a falta de interesse nem sempre proporcionasse um empenho positivo) e gosto pelas aulas de Educação Física, enquadrando-se no nível elementar, comparando com o que é referido no Programa Nacional de Educação Física. Ainda assim, a turma quando realizava situação de jogo apresentava grandes dificuldades,

tal devia-se ao facto de os alunos não dominarem os gestos técnicos específicos de cada modalidade, dificultando-lhe o transfere para a situação de jogo.

Como auxílio no planeamento, realizou-se avaliação diagnóstica em cada unidade didática (Anexo I – Grelha de Avaliação Diagnóstica Total).

Relativamente ao comportamento, para esta turma era importante o estabelecimento de regras desde o início, para que as condições de realização de aula permitissem um clima favorável à aprendizagem dos alunos.

II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, fazemos uma reflexão sobre as atividades de ensino-aprendizagem, relativamente ao planeamento, plano anual, unidades didáticas, planos de aula, reflexões e observações de aula, assim como às dimensões de intervenção pedagógica, dimensão instrução, gestão, clima/disciplina, e decisão de ajustamento. Referenciamos ainda a reflexão acerca da avaliação, abordando os três momentos de avaliação, diagnóstica, formativa e sumativa, assim como os critérios de avaliação e a atitude ético-profissional.

1. Atividades de Ensino-Aprendizagem

1.1 Planeamento

O planeamento define-se como "um processo psicológico fundamental no qual se faz um balanço de fins e meios e, que a partir daí, se constrói uma estrutura para guiar a sua ação futura" (Clark, 1983 citado por Piéron, 1999).

Como referido anteriormente, o planeamento é uma das fases mais complexas do Estágio Pedagógico, pois é na estruturação da sua elaboração que se definem as aprendizagens a desenvolver ao longo dos alunos, sendo essencial a reunião entre núcleo de estágio e a professora supervisora da escola, a fim de traçar os objetivos para o ano letivo.

Vários autores abordam o planeamento, dirigindo-se à teoria do currículo através do modelo de planeamento proposto por Tyler (1949), estruturado nas quatro etapas seguintes:

- Selecionar objetivos específicos;
- Selecionar atividades de aprendizagem com base nesses objetivos;
- Organizar atividades para uma aprendizagem ideal;
- Selecionar os procedimentos de avaliação para verificar até que ponto os objetivos definidos acima foram alcançados.

Com este tipo de estrutura no planeamento, consegue-se antecipar problemas e dificuldades futuras, assim como permite uma melhor preparação para enfrentar e resolver essas mesmas dificuldades.

Desta forma, o planeamento divide-se em três fases: plano anual, unidades didáticas e planos de aula, sendo que cada um destes momentos estará sujeito a alterações em qualquer situação.

1.1.1 Plano Anual

O plano anual é um documento orientador para o ano letivo. A sua principal função é criar um plano estruturado distribuindo as unidades didáticas, de forma temporal e espacial, a lecionar durante o ano letivo. Na elaboração deste plano deve-se expor as condições de realização da escola, englobando os recursos materiais, espaciais e temporais, assim como, a partir dos níveis de aprendizagem dos alunos, definir, também, os objetivos a alcançar. Como referido anteriormente, este documento está sujeito a reajustes ao longo da sua elaboração, sempre que for necessário. Em síntese, este documento é visto como um guia da ação do professor.

O grupo de Educação Física da EB 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia tem estabelecido em documento a distribuição das matérias a lecionar, tendo em conta o ano de escolaridade. Fazendo referência, especificamente, ao 8º ano de escolaridade as matérias a abordar ao longo do ano letivo foram: no primeiro período escolar lecionaram-se as unidades didáticas de Ginástica de Solo, Atletismo (corrida de velocidade e resistência), Futebol e Voleibol; no segundo período escolar abordaram-se as unidades didáticas de Ginástica de Aparelhos (saltos no minitrampolim), Atletismo (corrida de velocidade e salto em comprimento), Basquetebol e Andebol; e por último, no terceiro período lecionaram-se as unidades didáticas de Atletismo (salto em altura), Badminton e Jogos Desportivos Coletivos, onde se abordaram as situações de jogo coletivo das unidades didáticas abordadas nos períodos anteriores (Basquetebol, Andebol e Futebol). Todas estas unidades didáticas foram abordadas ao longo do ano, não tendo dado especial importância a nenhuma em particular, tendo sim a preocupação de trabalhar todas o maior tempo possível, de forma a diversificar a aprendizagem dos alunos, estando sempre dependente da rotação de espaço de aula.

A distribuição da prática das unidades didáticas está previamente estabelecida pela escola através de um sistema de rotação, sistema esse que funciona através da rotação semanal de espaço de aula. Como a escola oferece quatro espaços de aula, este sistema de rotação implica que a turma apenas volte a ter aula no espaço inicial passadas quatro semanas, o que provoca um grande espaçamento entre aulas da mesma unidade didática.

Como referido anteriormente, o Plano Anual é flexível e ajustável durante o ano letivo, assim como o número de aulas por Unidade Didática, pelo que sofreu algumas modificações.

Devido às condições climatéricas adversas, juntamente com o sistema de rotação de espaços adotado pela escola, o número de aulas por Unidade Didática foi menor do

que o estipulado inicialmente, acabando o Plano Anual por sofrer modificações como já referido anteriormente.

1.1.2 Unidades Didáticas

As unidades didáticas são partes essenciais do programa de uma disciplina, constituindo unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico, onde apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino - aprendizagem. Este planeamento surge no sentido de adequar as indicações do programa às condições da escola, ao meio em que se insere e, em especial, à turma a que se destina: 8ºF com 19 alunos. Esta turma é uma turma heterogénea, com um elevado número de rapazes – 15 e apenas 4 raparigas, no entanto é uma turma dita complicada, apresentando comportamentos de indisciplina onde o aproveitamento e empenho são, por vezes, escassos, apresentando grandes dificuldades no que se refere à compreensão. Assim, devido aos recursos espaciais e temporais, ficou estabelecido inicialmente que as unidades didáticas a abordar seriam: ginástica (solo e aparelhos, especificamente saltos no minitrampolim), atletismo (corrida de velocidade, corrida de resistência, salto em comprimento), andebol, badminton, basquetebol, futebol, voleibol.

Foram construídas, para cada modalidade a lecionar, as suas unidades didáticas específicas, tendo em conta os recursos (materiais, espaciais, temporais), através da definição de objetivos específicos, assim como a extensão e sequência de conteúdos, sempre tendo em conta os critérios de avaliação. Todos os conteúdos das unidades didáticas foram selecionados tendo em conta o estabelecido no Programa Nacional de Educação Física, juntamente com o documento desenvolvido pelo grupo de educação física.

Quer em modalidades coletivas como individuais, houve sempre a preocupação que a escolha de exercícios fosse de encontro com o que vários autores defendem, assim como (Bento, 2003) onde faz referência a uma aprendizagem do mais simples para o mais complexo.

Especificando nos desportos coletivos, começou-se pela realização de exercícios critério para aperfeiçoar os gestos técnicos a aplicar em situação de jogo, sendo que na fase de jogo, começou-se com jogos reduzidos, aumentando o número de alunos por equipa, consoante o seu desenvolvimento.

Nas modalidades individuais, como o caso da ginástica de solo, inicialmente realizaram-se exercícios por estações, trabalhando em cada uma um elemento gímnico,

umentando o grau de complexidade até desenvolver sequências gímnicas com a sua posterior apresentação. Neste ponto notou-se alguma dificuldade, tendo sido dada a sequência aos alunos, onde estes apenas tinham que a produzir, tendo total liberdade em acrescentar elementos gímnicos.

A avaliação diagnóstica é o ponto de partida na organização e construção das unidades didáticas, sendo que a partir do diagnóstico se observa os níveis de aprendizagem (Introdutório, Elementar e Avançado) em que os alunos se encontram nas diversas matérias. A partir deste diagnóstico averigua-se e reajusta-se os objetivos definidos, construindo a extensão e sequência de conteúdos, partindo sempre do simples para o complexo, como refere Bento (2003).

Como já foi referido, a unidade didática é um documento suscetível a reajustes em qualquer situação, sendo isso mais visível durante a avaliação formativa, uma vez que ao longo das várias aulas há necessidade de alterar as estratégias de ensino utilizadas, de forma a melhorar a eficácia de trabalho na aula.

Este é um documento que se finaliza após a avaliação sumativa, uma vez que se reflete e se faz um balanço acerca dos objetivos estabelecidos e os objetivos que se concretizaram, sempre tendo em conta os três domínios: cognitivo, psicomotor e sócio afetivo.

Como referido no subcapítulo anterior, o número previsto de aulas por Unidade Didática acabou por ser menor devido às condições climatéricas e ao sistema de rotação de espaços adotado pela escola.

1.1.3 Planos de Aula

A preparação da aula deve ser feita pormenorizadamente, tendo em conta o número de alunos, sempre tendo em atenção que podem ou não estar presentes nesse dia, os conteúdos a abordar, os recursos (materiais, espaciais e temporais) disponíveis (Sancho, 1997).

Ficou estabelecido inicialmente a utilização do plano de aula aplicado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física de Coimbra, nas disciplinas do primeiro ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, estando este organizado por um cabeçalho, a parte inicial, fundamental e final da aula. O cabeçalho é composto pelo nome do professor estagiário, a data (período escolar, dia/mês/ano, hora), número de aula, número da unidade didática, os conteúdos a abordar, os objetivos e os recursos materiais. A parte inicial, fundamental e final, estão

estruturadas através de duas colunas com tempo parcial e tempo total, assim como nome e descrição da tarefa, as componentes críticas a observar em cada tarefa, os critérios de êxito e o estilo de ensino a aplicar em cada tarefa.

Inicialmente, foi notória a dificuldade sentida na elaboração dos planos de aula. A incerteza dos exercícios mais apropriados, tendo sempre em atenção a sua complexidade. O que, através de reuniões após o término das aulas, quer minhas como de cada colega do núcleo de estágio, assim como a observação das suas aulas, ajudou no desenvolvimento e aquisição de valores, princípios, saberes e ideias, sempre com o intuito de promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Com o avançar do ano, senti a diferença na elaboração inicial de planos de aula comparativamente com a elaboração destes no término do ano, sentido um maior à vontade e confiança na sua realização, assim como a sua construção num menor tempo.

1.1.4 Reflexão pós-aula

“Ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” como refere Alarcão (2003).

Após as aulas de cada elemento do núcleo de estágio, juntamente com a professora supervisora da escola e o professor orientador, sempre que possível, realizávamos uma reunião, para que se refletisse acerca do que se abordou durante cada aula. Cada um intervinha referindo a sua opinião sobre o que observou, assim como o professor estagiário que lecionou a aula, refletia sobre a sua prestação e o desempenho da turma no decorrer da aula. Após cada professor estagiário dar o seu parecer acerca da funcionalidade da aula, os professores supervisor e orientador, também davam as suas opiniões.

No final das reuniões, cada professor estagiário construía o relatório da sua aula, tendo em conta o planeamento, assim como as estratégias de intervenção pedagógicas (dimensão instrução, gestão, clima, disciplina, decisões de ajustamento), assim como os aspetos positivos da aula, e os aspetos a melhorar futuramente.

Todo este conjunto de opiniões/ reflexões foi uma mais-valia para o nosso crescimento enquanto docentes, desenvolvendo não só o nosso espírito reflexivo e crítico, mas também, foi um marco importante para o nosso desenvolvimento enquanto professores, uma vez que estas reflexões serviam para melhorarmos aula após aula.

1.1.5 Observação de Aula

A observação é fundamental para analisar os vários comportamentos quer do professor quer dos alunos ao longo da aula. A partir desta observação conseguimos refletir sobre o que está certo, o que está errado, se fossemos nós o que alterávamos ou se alterávamos alguma coisa, e o que fazíamos em determinadas situações.

No primeiro período escolar tivemos a oportunidade de observar um colega de um núcleo de estágio de outra escola, como forma de partilha de conhecimentos, em diferentes anos de ensino, neste caso específico, foi observada uma aula do 12º ano de escolaridade.

Estas diversas observações realizadas ao longo do estágio pedagógico contribuíram para refletirmos sobre as estratégias pedagógicas a aplicar solucionando os vários problemas existentes ou não ao longo das aulas, como estratégias de: motivação para a prática; organização da turma por grupos de nível de aprendizagem; diversidade de exercícios, para, assim, desenvolver a nossa capacidade de reflexão.

1.2 Realização

Os objetivos da realização do processo ensino-aprendizagem passam essencialmente pelas dimensões: instrução, gestão, clima/disciplina e decisões de ajustamento. Tendo em conta estas dimensões é fundamental apresentar especial atenção a nível da gestão de tempo tendo em conta o potencial dos alunos ao nível do seu desenvolvimento psicomotor, socio-afetivo e cognitivo, bem como da qualidade de instrução e do feedback (Silva, Fachada, & Nobre, 2017-2018).

Cada professor tem a sua maneira de ser, de se organizar, de ensinar, de lidar com as diversas situações com que se depara durante as aulas. E é neste tópico que se abordam as estratégias de intervenção pedagógica, que se dividem em quatro dimensões: Instrução, Gestão, Clima/ Disciplina e Decisões de Ajustamento.

1.2.1 Dimensão Instrução

A dimensão instrução foi das mais difíceis e onde foi notória a nossa melhoria na sua transmissão. Conseguir com que todos os alunos se mantenham em silêncio para poder intervir e informar acerca do que se vai trabalhar na aula, é uma tarefa complicada, ainda mais para um (a) professor (a) estagiário (a), uma vez que, na maioria dos casos,

estes apresentam idades inferiores comparativamente com os professores a lecionar na escola. Nem sempre é fácil contornar essa exposição perante uma turma de 19 alunos, com a qual nunca tivemos contacto antes e que a partir daquele momento vai ser o nosso trabalho, a nossa preocupação, para que tenham o melhor aproveitamento ao longo do ano.

Inicialmente surge uma grande ansiedade juntamente com nervosismo, sempre com o pensamento “o que vou dizer em primeiro lugar?” / “tenho que falar calmamente para não me enganar!” entre outras questões que nos surgem até ao primeiro contacto que temos com eles.

Ao longo da nossa formação é-nos incumbida a capacidade de se ser sucinto e claro na preleção, a adequada projeção de voz, assim como um discurso perceptível e pausado. O objetivo da preleção inicial passa por rever matérias trabalhadas em aulas anteriores e a preleção final por ser uma reflexão sucinta do que se realizou na aula, sendo ambas curtas para poder reservar um maior tempo na prática da atividade física.

Na instrução dos exercícios, houve a preocupação de se utilizar, na maioria dos casos, a demonstração para facilitar a compreensão dos alunos. Por vezes, inicialmente, essa demonstração excedia o tempo estipulado, havendo demasiada preocupação na compreensão dos alunos para a realização do exercício, provocando, conseqüentemente, um menor tempo de prática para os alunos. Com as várias experiências ao longo do estágio pedagógico isso foi uma barreira a ultrapassar, ganhando experiência, de forma a não perder muito tempo nas preleções iniciais. A demonstração, foi realizada, na sua maioria, por alunos com a melhor habilidade para a prática em questão, para que pudesse corrigir ou reforçar aspetos positivos durante a realização da demonstração.

Para além da demonstração, também se usou o questionamento, sendo, inicialmente, apenas aplicado no final da aula, como reflexão, o que com o ganho de confiança e à vontade perante os alunos, começou a ser aplicado inicialmente, como forma de relembrar o que foi trabalhado anteriormente. O tipo de intervenção pedagógica relativamente à dimensão instrução mais aplicado foi o uso do feedback corretivo, reforço e positivo, como forma de auxiliar o aluno na sua aprendizagem. Inicialmente o feedback emitido era escasso e a “medo” com receio de dizer algo que não fosse correto, o que com a prática foi modificado, sendo, ultimamente, algo que se emite constantemente para ajudar o aluno numa melhor realização das tarefas. O feedback, como refere Aranha, (2007) “é toda a reação verbal e não-verbal do docente perante a ação motora do aluno, relacionado com os objetivos da aprendizagem”.

1.2.2 *Dimensão Gestão*

Para definir o que se entende por gestão eficaz, Siedentop (1983) e Sariscsany & Pettigrew (1997) (citado por Abreu, 2000) fazem referência ao conceito definido por Emmer e Evertson (1981) considerando que para uma gestão de aula eficaz é necessário que a atitude do professor produza níveis de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, de forma a minimizar grandes pausas que originam comportamentos fora da tarefa destabilizando o trabalho geral da turma, começando com a gestão do tempo de instrução de forma a esta não se tornar enfadonha e desmotivante para os alunos.

Parece ser do senso comum que a maximização da oportunidade de aprendizagem proporcionada aos alunos depende, em grande medida, de uma correta repartição do tempo de aula, pelas diferentes funções de ensino (Carreiro da Costa, 1995; Perron & Downey, 1997; Coker, 1999 citado por Abreu, 2000).

Para Siedentop, (1998), “uma gestão eficaz de aula passa pelo comportamento do professor, que maximizando os níveis de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas reduz o número de comportamentos inapropriados, promovendo um efetivo uso do tempo.”

Inicialmente, como em todas as dimensões, foi notória a gestão do tempo de aula. Então no que se refere às aulas de 45 minutos ainda mais dificuldade foi sentida. Como, no início, a experiência e a prática em lecionar era muito reduzida, com o decorrer da aula, parecia que tinha passado pouco tempo, o que não se verificava quando se olhava para o relógio. Para quem está a lecionar pela primeira vez o tempo parece passar a voar, não conseguindo, controlar o tempo utilizado em cada tarefa, o que, inicialmente, gerou uma fraca gestão de tempo, tanto a nível de transição de exercícios, como a nível de instrução de novos exercícios, perdendo, aí, tempo de empenhamento motor dos alunos. Com o decorrer do estágio foi visível uma melhoria relativamente a esse aspeto, comparando o tempo que me deslocava antes de aula para a sua organização (30 minutos antes da aula começar) para que pudesse organizar atempadamente o material pelo espaço de aula, de forma que quando os alunos chegassem a aula tivesse logo início, bem como a organização da turma em grupos, para que ao longo da aula não houvesse perdas de tempo, relativamente com o tempo que necessitava quando o término do estágio se aproximava (5/ 10 minutos antes da aula começar). Com a prática ao longo do ano letivo fez com que tivéssemos mais atenção às várias questões da gestão, como o tempo

destinado aos alunos para se equipar, o tempo de transição entre tarefas, o tempo de transição entre tarefas despendido em trocar e organizar o material, assim como a pontualidade e assiduidade, ou seja, houve uma grande preocupação em estar atempadamente antes de a aula ter início para que se criasse uma credibilidade perante os alunos tendo em conta o cumprimento de regras, quer a nível de horários quer de assiduidade, pois, nós professores se queremos que eles cumpram com as regras temos que ser nós os primeiros a dar o exemplo, uma vez que muitas vezes somos vistos como exemplo, visto que eles estão sempre atentos ao que nós fazemos e acabam por fazer também.

1.2.3 Dimensão Clima/ Disciplina

Esta dimensão é tão importante como qualquer outra, e tendo em conta todo o feedback transmitido na reunião de direção de turma, acabamos por ficar receosos com o estereótipo gerado em torno desta turma. Chegada a vez de lecionar a primeira aula, com o decorrer da mesma, pudemos observar que esse estereótipo gerado em volta destes alunos não era tão verdade como referido. O que não significa que não tenham tido comportamentos desviantes e fora da tarefa. Mas há uma grande diferença de comportamentos dos alunos dentro de uma sala de aula, em que têm de permanecer sentados o tempo todo, a escrever, ler, ouvir, comparativamente a um espaço destinado à prática de educação, onde permite uma maior liberdade de movimentos ao aluno, gerando outro tipo de comportamentos, que anulam (não na sua totalidade mas em grande parte) o que se discute a nível de aproveitamento e comportamento relativamente à turma.

Esta turma do 8º F, é uma turma muito diversificada em todos os aspetos, quer em questões familiares, quer de cultura, entre outros aspetos, o que, gera algumas situações que necessitam de maior pulso para as ultrapassar. É uma turma que relativamente a esta dimensão, teve fases menos boas mas na maior parte dos casos teve fases boas e muito boas. Salvo exceções, é uma turma que a nível de disciplina não foi necessário qualquer tipo de intervenção a nível de faltas disciplinares, havendo sim, avisos prévios relativamente a comportamentos desviantes, levando algumas vezes a trabalho teórico na biblioteca.

Tendo em conta o tipo de alunos a frequentar esta turma, desde início foi notória a simpatia demonstrada para comigo e para com os meus colegas de núcleo de estágio, pela maioria dos alunos. Estes são do tipo de alunos que orientados pela positiva

trabalham bem, mesmo havendo interação e intervenção prática do professor durante as tarefas de aula, o que os motiva e aumenta o seu empenho. Em contrapartida, por vezes abusam da confiança, provocando algum distúrbio no funcionamento desta.

Relativamente ao aproveitamento esta turma apresenta alunos pouco empenhados e com falta de motivação para com a disciplina de Educação Física, levando as aulas muito na brincadeira, tendo sido chamados várias vezes à atenção ao longo do ano letivo. Para este tipo de alunos demonstramos a nossa disponibilidade em ajudar e nunca para os prejudicar, mesmo quando eram repreendidos, situação que todos perceberam, e que enquanto alunos se cumprissem e mostrassem confiança, teriam sempre o nosso apoio e disponibilidade para qualquer situação que se justificasse. Ao longo do ano letivo foi notório todo o respeito demonstrado pelos alunos, quer a nível de aula, quer no espaço extra-aula, levando, assim, a um balanço positivo, tornando as aulas com um clima favorável de aprendizagem, onde era notório o respeito mútuo professor-aluno, assim como relação de cooperação e afetividade entre todos.

Como refere Siedentop, (1998) “um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera de mais fácil aprendizagem”. Assim, como estratégias que evitem comportamentos de indisciplina e comportamentos fora da tarefa, implementaram-se alguns “castigos” de forma a criar credibilidade perante os alunos, ou seja, para que estes não achassem que quando eram repreendidos, não passava disso, de uma repreensão, e que futuramente evitassem destabilizações nas aulas.

Com a aplicação destes “castigos” retiramos que para alguns alunos a punição não surte qualquer efeito no comportamento deste, tendo que tomar outras medidas para que o seu comportamento se altere nas aulas.

1.2.4 Dimensão Decisões de Ajustamento

Como referido anteriormente, no ponto referente ao planeamento, qualquer planificação que realizamos está sujeita a alterações/ reajustes em qualquer situação.

Ao longo do ano foram visíveis as várias situações em que esses ajustes e alterações tiveram que se fazer. Quer em contexto de aula, quer em situações extra-aula, o cargo de professor exige, constantemente, tomadas de decisão, é um cargo colocado à prova em qualquer momento, em qualquer lugar, e em qualquer situação de aula.

O espaço de aula está previamente destinado a cada turma através do sistema de rotação de espaços adotado pela escola, o que, devido às condições atmosféricas, está

sujeito a decisões de ajustamento, tendo que à última hora partilhar espaço de aula interior com outras turmas, de forma a não prejudicar, totalmente, a prática de atividade física dos alunos.

Decisões de ajustamento como as referidas anteriormente, assim como em contexto de aula, devido a facilitar a compreensão do aluno, permitindo-lhe um melhor desenvolvimento na sua aprendizagem, são algumas das decisões que o professor está constantemente sujeito a decidir.

No meu caso, como professora estagiária, a falta de experiência, inicialmente, fez-se notar nestas situações, uma vez que a minha capacidade de reação rápida às decisões a ajustar era fraca, sendo visível uma evolução neste aspeto ao longo do ano letivo através do ganho de experiência, adquirindo maior confiança e um maior à vontade na aula.

Em síntese, através de várias reflexões juntamente com o núcleo de estágio, assim como com os professores supervisora da escola Maria Pereira e o professor orientador da faculdade Professor Doutor Paulo Nobre, ajudaram a considerar que para se ser um professor eficaz não é só necessário ser capaz de atuar, ou ser capaz de tomar decisões rápidas e ajustá-las ao momento, é, também, fundamental, ter um vasto conhecimento quer a nível de conteúdos e estratégias, quer a nível da sua perceção de ensino que ao longo da prática se foi desenvolvendo.

1.3 Avaliação

Segundo o Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de Julho, quando se faz referência à avaliação, refere-se, que esta “constitui um processo regulador de ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, sendo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário.”

Tal facto deve-se à avaliação ser um elemento fundamental na prática pedagógica tendo função reguladora nas aprendizagens desenvolvidas.

A avaliação não deve ser algo “particular” dos professores, mas sim, como refere Fernandes (2005, citado por Gonçalves, Albuquerque, & Aranha, 2010) “Qualquer processo de avaliação tem de ser transparente”. Ou seja, os professores devem trabalhar para que a forma com que os alunos olham para a avaliação deixe de ser algo negativo,

mas sim que os alunos percebam e sintam que é um método utilizado para desenvolver e melhorar o seu processo de ensino-aprendizagem. Para isto, é necessário esclarecer desde início os objetivos, aprendizagens, assim como todos os processos de avaliação para que os alunos tenham acesso a estes parâmetros, servindo como orientador ao longo da aprendizagem, em que tudo o que aprende tem que ir de encontro ao que se estabeleceu inicialmente.

São vários os autores a referir que a avaliação é um processo de recolha de informação, que posteriormente é analisado e interpretado, de forma a responder aos objetivos estabelecidos inicialmente. A “avaliação é vista como o processo de verificação de objetivos previamente definidos”, onde durante a aprendizagem se verifica se os objetivos inicialmente estabelecidos foram ou não atingidos, e que soluções criar para os atingir como referem (Rosado e Colaço, 2002, citado por Gonçalves, Albuquerque, & Aranha, 2010).

Durante este processo de “verificação” é importante analisar corretamente todos os parâmetros, através da resposta a cinco questões ditas essenciais referidas por Hadji (1994) e Aranha (2004), (citado por Gonçalves, Albuquerque, & Aranha 2010):

- A quem? (objeto de avaliação);
- O quê? (parâmetros de avaliação);
- Como? (critérios de avaliação);
- Porquê? (validade de avaliação, o motivo);
- Que resultados? Para quê? ((In)sucesso conseguido, o fim – prognóstico).

Assim, através destas questões, a avaliação é como um auxiliar na identificação de problemas e na sua correta resolução, sempre tendo como prioridade o êxito ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Relativamente às escolas, nos dias de hoje, é cada vez mais notória a heterogeneidade encontrada nas turmas, dando, cada vez mais, ênfase à organização da avaliação em três momentos: avaliação diagnóstica (ponto de partida), avaliação formativa (responsável por saber se se está no caminho certo, e que caminho seguir) e a avaliação sumativa (ponto de chegada – observar o que se atingiu) como referem Rosado, Colaço & Romero (2002).

Em geral, tanto os alunos como professores precisam de preparação não só a nível de técnicas de avaliação formativa, mas também na autorregulação e teorias psicológicas que os sustentam, se os alunos são capazes de serem avaliadores da sua própria aprendizagem. Kennedy, Chan & Fok, (2011, citado por Lois & Gavin, 2013).

1.3.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação, neste âmbito, centrou-se no domínio psicomotor procurando retirar o maior número de informações sobre o aluno e a turma, através da realização de exercícios analíticos e em jogo. Teve como objetivo a tomada de conhecimento por parte do professor, relativamente à situação do aluno no que diz respeito aos principais gestos técnicos e táticos, avaliando-os em três níveis de prestação, adaptados pelo grupo de Educação Física da EB 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia de acordo com o Programa Nacional de Educação Física, nomeadamente o nível introdutório (que engloba os alunos com mais dificuldades na realização dos gestos técnicos), o nível elementar (os alunos que realizam os elementos técnicos com alguma destreza), e por último o nível avançado (alunos que realizam com distinção o solicitado). Este tipo de avaliação detetou as dificuldades dos alunos fazendo um balanço geral do nível em que a turma se encontrava. O diagnóstico foi de carácter decisivo na medida em que serviu de ponto de partida no planeamento de cada Unidade Didática.

Esta avaliação realizada no início de cada unidade didática permitiu-nos analisar o nível em que os alunos estavam para que, com estes registos (Anexo II – Grelha de Avaliação Diagnóstica), se adequasse o planeamento, através de trabalho com grupos heterogéneos ou homogéneos. Esta divisão servia como estratégia de ensino para que todos os alunos, dentro das suas dificuldades, desenvolvessem as suas capacidades e tivessem oportunidade de evoluir.

1.3.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa faz parte integrante do processo ensino aprendizagem, sendo por isso utilizada durante todo o processo de avaliação. Teve como finalidade dar feedback ao professor e ao aluno relativamente à evolução deste último e das suas dificuldades. Permitiu ainda detetar problemas e localizar erros de modo a permitir a utilização de outros processos de ensino. Este tipo de avaliação permitiu avaliar qualitativamente os alunos de uma forma sistemática e contínua. A concretização prática deste tipo de avaliação assentou na observação diária da execução das tarefas propostas, confrontando o aluno com o seu desempenho e os objetivos previamente traçados, procurando assim ajustar a estratégia à necessidade. Este método de avaliação contemplou o questionamento, como mais um meio de recolha de informação, avaliou os domínios psicomotor, cognitivo e socio afetivo, e deu, ainda, especial incidência à recolha

de indicadores de carácter disciplinar e relacional. No que diz respeito à avaliação no domínio cognitivo (Saberes), a forma mais fácil de concretizar foi através de questões dirigidas à turma, ou a um aluno individualmente, durante o decorrer das aulas. Perto do final de cada período recorri, também, a outro elemento de avaliação, um teste escrito elaborado de acordo com o professor orientador.

No domínio psicomotor (Saber fazer), a avaliação debruçou-se sobre a execução dos conteúdos em análise, pelo que fui anotando o desempenho dos alunos no sentido de sistematizar todas as informações recolhidas tornando o processo mais objetivo. Em relação à avaliação ao nível do domínio socio afetivo (Saber estar), esta revestiu-se de aspetos delicados, pois os comportamentos dos alunos neste domínio não se dissociaram da personalidade individual de cada um. No entanto, insisti em alguns padrões de “bom comportamento” que gostaria de ver assimilados pelos alunos. Este talvez seja o domínio que faz mais uso da “sensibilidade” do professor. Uma forma de reduzir a subjetividade inerente ao domínio socio afetivo foi a anotação sempre que se considerava pertinente, dos comportamentos dos alunos ao nível da assiduidade, da cooperação, do empenho, da disciplina e da pontualidade. (Ribeiro, 1999).

Através de registos efetuados sempre que possível, era possível perceber o caminho que os alunos estavam a percorrer, de modo que se fosse necessário, alterar as estratégias utilizadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

1.3.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é o momento mais formal da avaliação realizada no final da unidade didática. É após a realização desta avaliação que o professor analisa se os objetivos inicialmente propostos foram, ou não, cumpridos. É também um ponto de partida para a aquisição de um maior desempenho do professor, na medida em que se este fizer uma reflexão crítica (prática reflexiva), poderá concluir sobre o que de bom ou menos bom se verificou no processo ensino aprendizagem. Esta avaliação fornece também ao professor dados relativos ao nível de aprendizagem e respetiva evolução dos alunos. A avaliação sumativa corresponde à fase de balanço das aquisições da atividade, ou seja, tem como finalidade classificar os alunos no final de um período relativamente longo, neste caso da unidade didática. Assim, cada conteúdo foi avaliado numa escala de 1 a 5 de acordo com a correção da execução. Foi realizada nas últimas aulas das unidades didáticas, sendo constituída por exercícios idênticos aos realizados nas aulas, permitindo

observar os comportamentos dos alunos nos conteúdos abordados, de forma a aferir a sua progressão na aprendizagem e a consolidação dos conhecimentos. A avaliação sumativa incluiu a avaliação nos domínios psicomotores, cognitivo e socio afetivo. A avaliação do domínio psicomotor foi efetuada com base em todos os conteúdos a abordar nas unidades didáticas, considerando as suas componentes críticas e as ajudas de uma forma qualitativa, correspondendo a 60% da nota final. A avaliação do domínio cognitivo e do domínio socio afetivo corresponde a 10% e 30%, respetivamente, na nota final. Esta avaliação constituiu o “somatório” de todas as avaliações formativas realizadas e traduzidas por uma escala numérica. Foi feita tendo em conta todas as informações recolhidas (por mim e pelo Professor Orientador) ao longo das unidades didáticas.

Esta avaliação realizou-se sempre nas últimas aulas de cada unidade didática, tendo uma grelha de registo (Anexo III – Grelha de Avaliação Sumativa), como instrumento de avaliação, onde se classificava cada gesto técnico ou elemento gímico a ser avaliado. A classificação era atribuída através de uma nota numa escala de 1 a 5 valores, sendo o valor 3 a nota mínima dentro da positiva.

Através deste registo avaliativo foi possível observar a evolução dos alunos ao longo das unidades didáticas. Estes valores eram inseridos numa grelha em Excel contendo todos os parâmetros avaliativos, onde era atribuída a nota final.

Assim como na avaliação diagnóstica se realizaram exercícios critério estipulados para observar o nível dos alunos, na avaliação sumativa foram aplicados esses mesmos exercícios nas várias unidades didáticas, de modo a avaliar a evolução dos alunos em situação iguais desde o início do ano letivo (avaliação diagnóstica) até ao final (avaliação sumativa). De modo a registar a avaliação sumativa dos alunos, foram aplicadas tabelas (Anexo IV – Grelha de Avaliação Sumativa) criadas pelo grupo disciplinar de Educação Física ajustando os parâmetros a avaliar tendo em conta o Programa Nacional de Educação Física de cada ano.

Em síntese, relativamente à avaliação, esta foi a barreira mais difícil de ultrapassar, pois com a nossa inexperiência e com a escala de avaliação reduzida (1 a 5), houve algumas dificuldades na atribuição das classificações.

1.3.4 Critérios de Avaliação

Os critérios de avaliação são definidos pela escola e permitem determinar, com exatidão, o grau de sucesso.

O Subdepartamento de Educação Física desta escola definiu os seguintes parâmetros de avaliação, cuja percentagem atribuída a cada domínio passo a apresentar.

Tabela 1 - Critérios de Avaliação

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%	
ATITUDES E VALORES	Pontualidade	5%	30%
	Cumprimento de tarefas propostas	10%	
	Cumprimento de normas de conduta	10%	
	Apresentação do material necessário	5%	

Nota: Os alunos portadores de atestado médico de longa duração serão alvo de avaliação específica, sendo avaliados somente no grau de conhecimento e compreensão dos conteúdos (70%) e nas atitudes e valores (30%).

2. Atitude Ético-Profissional

A ética é uma das “disciplinas filosóficas, que investiga problemas que surgem do facto de vivermos em sociedade e de as nossas ações terem consequências sobre as outras pessoas ou sobre outros seres”. Refere, também, que a ética recai nos valores como justiça, igualdade, assim como alguns conceitos como o dever e o direito, que influenciam as nossas ações. Assim, a atitude ético-profissional é avaliada através das boas ou más ações, sempre pondo ou não em causa os direitos e deveres de cada pessoa, Savater (2005, citado por Mesquita & Bento, 2014).

Como referem Siqueira e Silva (2008, citado por Mesquita & Bento 2014) “Cada profissional tem responsabilidades individuais e sociais, uma vez que as suas ações envolvem pessoas que delas beneficiam”, sendo, portanto, a ética profissional um conjunto de valores morais aplicados especialmente à prática de um ofício.

Todos os conteúdos abordados anteriormente são indispensáveis em todas as profissões, em todas as situações do dia-a-dia, mas é notório o seu acentuar em profissões que impliquem o trabalho com pessoas.

Especificamente fazendo referência ao ensino, este surge como uma “prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas e quando as práticas profissionais envolvem emoções também podem suscitar interrogações, levando o profissional a questionar as suas intenções, os seus valores e os seus modos de atuar.” (Mesquita & Bento, 2014).

Transferindo para o estágio pedagógico, logo no início e até mesmo ao longo deste, são várias as questões que nos vão surgindo como consequência daquilo com que lidamos no dia-a-dia, levando-nos a largas reflexões. Questões como “porque escolhi ser professor (a)”, “como será que sou enquanto professor (a)”, “que tipo de aprendizagem quero promover aos alunos”, “que estratégias utilizar para uma melhor aprendizagem” vão-nos surgindo, levando-nos a explorar a sua resposta através de discussões e trocas de experiências vivenciadas com os nossos colegas e orientadores. Relativamente ao mencionado anteriormente, vários autores fazem referência à importância da reflexão crítica, que confronta um formando com questões éticas desafiadoras promovendo o seu desenvolvimento profissional e pessoal Atjonen (2011, citado por Mesquita & Bento, 2014).

Deste modo, e analisando o ano de estágio pedagógico, tive sempre a preocupação de cumprir atempadamente e com máxima responsabilidade as tarefas propostas, demonstrando compromisso para com o trabalho.

Ao longo de todo o ano letivo apenas estive ausente em três ou quatro aulas tendo a devida justificação, assim como foi informado atempadamente. Acompanhei os meus colegas de núcleo de estágio em todas as suas aulas, intervindo nas mesmas sempre que era solicitado. Relativamente à minha turma, 8ºB, sinto-me privilegiada por poder ter acompanhado ao longo do ano letivo, uma vez que apresentam tanta diversidade de personalidades e fortes situações vivenciadas na vida pessoal dos alunos, onde procurei escolher as melhores opções e soluções de aprendizagem para que estes ao longo das aulas progredissem não só na prática, mas também como cidadãos. Com esta turma sinto que cresci em todos os níveis, sentindo-me capaz de lecionar futuramente. Lidar com alunos com diferentes personalidades e fazer com que gostem do que estão a fazer, assim como motiva-los para a prática desportiva foi um dos principais objetivos, pois estamos numa geração que o desporto é ultrapassado pelas novas tecnologias, sendo prejudicial para a saúde dos alunos, não só a nível físico como psicológico, criando crianças cada vez mais antissociais, e sem capacidade de cooperar com os outros.

Toda a experiência e conhecimento adquirido ao longo do Estágio Pedagógico levo-o para a vida, pois não somos apenas professores/ estagiários para ensinar matérias aos alunos, mas sim aprender com eles e saber lidar diariamente com quaisquer tipos de situações que nos possam surgir.

3. Assessoria ao Cargo de Diretor de Turma

O acompanhamento do cargo de Diretor de Turma é um projeto que nos permite observar e vivenciar as suas funções, neste caso as que um Diretor de Turma exerce ao longo do ano letivo. Enquanto estamos no papel de aluno não temos noção do que é ser Diretor de Turma, pensamos, apenas, que é quem elege o delegado e subdelegado, que é o professor que nos leciona a disciplina de formação cívica, e que quando houver um problema, é a ele que nos dirigimos. Tudo isto é correto, mas por de trás disto está uma imensidão de trabalho a realizar ao longo de todo o ano.

Com isto, o projeto de assessoria ao cargo de Diretor de Turma teve como principal função o desenvolvimento das nossas competências acerca do cargo, através da definição de objetivos que pretendíamos atingir, assim como as tarefas a realizar durante a assessoria ao longo do ano letivo.

O Diretor de Turma tem como principais funções¹ assegurar a articulação entre os professores da turma, os alunos, pais e encarregados de educação, promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre os professores e alunos, coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno, articular as atividades da turma com os pais/encarregados de educação promovendo a sua participação, coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador, promover a eleição, de entre os pais/encarregados de educação, de dois representantes efetivos, organizar, acompanhar e avaliar as atividades a desenvolver com os alunos no âmbito do Plano Anual Turma e fazer a sua articulação entre a escola e as famílias, garantir a informação atualizada do aluno junto dos pais/encarregados de educação sobre aproveitamento, comportamento e faltas, no horário semanal previamente estipulado, convocar os pais ou o encarregado de educação ou o aluno maior de idade, pelo meio mais expedito, quando for atingida metade do limite de faltas, entregar ao encarregado de educação um original da avaliação trimestral do seu

¹ Retirado do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, no anexo referente ao Regimento 11 – Regimento dos Conselhos de Turma, Capítulo III – Artigo 5º.

educando, em data a determinar pelo Diretor do Agrupamento, nos 2.º e 3.º ciclo, organizar o processo individual do aluno e mantê-lo atualizado, nomeadamente no que diz respeito ao registo de assiduidade, apresentar proposta devidamente fundamentada para realização de reunião de conselho de turma extraordinária, acompanhar o aluno na execução da medida disciplinar a que for sujeito e analisar com os alunos o presente regulamento.

Posto isto, ao longo do ano letivo, acompanhei o cargo de Diretor de Turma, auxiliando a professora Diretora de Turma do 8ºF, turma onde lecionei durante o estágio. Durante este percurso, auxiliei nas reuniões de entrega de avaliação aos encarregados de educação e em todos os pontos que a professora necessitasse, assim como estive presente nas reuniões de diretores de turma, acompanhando o seu trabalho ao longo do ano letivo.

Desta assessoria retiro que nem sempre é fácil a interação entre encarregados de educação e professores, uma vez que estes nem sempre demonstram grande disponibilidade para reunir com os professores/ diretores de turma. Muitos demonstram desinteresse nos assuntos escolares dos filhos, algo que deve ser encarado como preocupante, refletindo-se nos resultados escolares.

4. Projetos e Parcerias Educativas

Com o decorrer do estágio pedagógico foram realizados dois projetos, sendo que um deles teve como objetivo perceber tudo o que envolve a realização das provas de Mega Sprinter e Mega Salto Escolar e Distrital, não participando, inicialmente, na organização total do evento, mas sim na organização e contabilização dos tempos dos atletas no Mega Sprinter, bem como as marcas no Mega Salto. O segundo projeto denominado “Passo em Frente”, já foi um projeto organizado pelo núcleo de estágio da EB 2,3 D.ª Mª Alice Gouveia.

A atividade do Mega Sprinter e Mega Salto teve duas fases, sendo a primeira a nível escolar, e a segunda a nível distrital. Na fase escolar auxiliámos na criação e organização das tabelas e quadros das séries distribuindo-as pelos vários escalões e géneros, para no final apurar os dois melhores alunos de cada escalão e género, para a fase distrital. Na fase distrital, tivemos a oportunidade de participar na contabilização dos tempos, através do programa “Kinovea” (programa destinado à tiragem, detalhada, de tempos dos atletas, através da visualização em vídeo da prova), trabalhando a pares, sendo que um observava atentamente a posição do corpo dos atletas em relação à meta, e o colega registava o tempo, colocando por ordem de classificação.

A atividade “Passo em frente” foi inteiramente da organização do núcleo de estágio. Esta atividade foi destinada a alunos do 4º ano de escolaridade, a fim de dar a conhecer as instalações da EB 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia, assim como da EB 2,3 de Ceira. Esta atividade envolveu as escolas do Areeiro, Bairro Norton de Matos, Externato João XXIII e Quinta das Flores na EB 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia, assim como as escolas Venda de Ceira, Castelo de Viegas, Torres de Mondego e Almalaguês na EB 2,3 de Ceira. A visita à escola começou com a receção aos alunos na biblioteca onde a Diretora da Escola fez uma breve apresentação dos espaços, assim como se disponibilizou a qualquer dúvida colocada pelos alunos e os seus encarregados de educação. Feita a apresentação, os alunos seguiram para um pequeno peddy paper, tendo cada grupo uma carta orientadora, que continha todas as tarefas que eles tinham que realizar. Como auxílio na viagem dos alunos do 4º ano pela escola, contámos com a ajuda dos alunos das turmas que o núcleo de estágio lecionou, 8ºB, 8ºF e 9ºB, demonstrando uma grande capacidade de responsabilidade e disponibilidade em responder a todas as questões colocadas pelos alunos do 4º ano.

Fazendo um breve balanço das duas atividades, estas foram bastante enriquecedoras a nível de formação, uma vez que nos proporcionaram experiências gratificantes em diferentes áreas, oferecendo um clima positivo. Na atividade de Mega Sprinter e Mega Salto sempre tivemos a oportunidade enquanto alunos, não tendo noção de tudo o que engloba essa prova, desde autorização de local de prova, como o sistema de organização que implica um evento destes a nível distrital. Foi benéfico para a aprendizagem e prática de programas destinados à tiragem de tempo, ficando com a noção de como se apuram os alunos entre séries, assim como nas fases finais.

Relativamente à atividade de Passo em Frente, esta ajudou-nos a perceber a importância da passagem dos alunos do 4º ano (1º ciclo) para o 5º ano (2º ciclo), e a importância que este tipo de atividades tem para esclarecimento de dúvidas, tanto dos alunos como dos encarregados de educação, e para conhecimento das instalações que a EB 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia tem para oferecer aos seus (futuros) alunos.

III - TEMA-PROBLEMA: “UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE BADMINTON”

1. Introdução

Este estudo surge no âmbito do plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, inserido na intervenção do Estágio Pedagógico.

Este trabalho pretende investigar a influência da autoavaliação no processo ensino-aprendizagem dos alunos, averiguando se o seu próprio registo avaliativo tem algum tipo de efeito (facilita ou dificulta) no seu desenvolvimento e aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Esta investigação centra-se num problema que muitas vezes é tido em conta, que é o uso da avaliação no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, parte do estudo pretende averiguar se a autoavaliação tem influência no processo de ensino e aprendizagem, na perspetiva dos alunos.

2. Justificação do Tema

A avaliação é o reflexo do que foi realizado pelo aluno ao longo do ano, sendo um dos pontos mais importantes no seu processo de ensino e aprendizagem.

Com o término do 1º período, o preenchimento das grelhas de autoavaliação dos alunos suscitou alguma curiosidade, uma vez que os alunos questionavam quais as modalidades que tinham sido abordadas ao longo do período letivo.

Através destas questões colocadas pelos alunos surgiu o interesse de perceber se se tratava de falta de transmissão de informação por parte dos professores, referindo a importância dessas grelhas, ou se se tratava de uma fraca cultura avaliativa por parte dos alunos.

Assim, a escolha do tema recai sobre o interesse em compreender a influência da autoavaliação na aprendizagem dos alunos, para que através de registos se possa averiguar se tem ou não efeito no desenvolvimento dos alunos, na prática de Educação Física.

3. Enquadramento Teórico

No quadro teórico mobilizado, iremos fazer referência a três aspetos, sendo eles a avaliação e dentro desta a autoavaliação, a aprendizagem e a motivação.

3.1 Avaliação

Avaliar vem do latim “*valere*”, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a qualidade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, associando-se, assim, o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos (Nobre, 2015).

A avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar. Havendo sempre, no processo de ensino/aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida (avaliação diagnóstica) e um ponto de chegada (avaliação sumativa), naturalmente que é necessário verificar se o trajeto está a decorrer em direção à meta (avaliação formativa), se alguns pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um desvio errado.

Desta forma, a avaliação deve ser vista como um processo em constante mudança, cimentando-se a partir do desenvolvimento das atividades, numa comunhão entre a pedagogia e a comunidade, levando à compreensão, à produção de conhecimento e à tomada de decisão.

3.2 Autoavaliação

Através de um processo de metacognição, o aluno apreende os vários momentos e aspetos da sua atividade cognitiva e exerce um autocontrolo consciente, refletido e crítico sobre as suas ações (Vieira, 2013).

Quando o aluno realiza a sua autoavaliação está a desenvolver o seu pensamento crítico, a sua capacidade autorreflexiva. O aluno analisa o seu percurso ao longo do ano ou período escolar, tendo a capacidade de refletir e analisar o seu empenho e o seu desenvolvimento escolar.

A autoavaliação é vista como avaliação formadora, onde alguns autores, referem cinco fases não consecutivas de qualquer ação complexa, constituindo um conjunto de fatores a ter em conta de forma a promover essa avaliação formadora:

- A noção (mais aproximada possível) do fim a atingir, que permite ao aluno compreender o que se espera dele e porquê;
- A noção do que deverá ser efetuado para atingir o objetivo da tarefa;

- A planificação que traduza a formulação da resposta aos procedimentos possíveis;
- Ter a consciência que a execução é uma realização da estratégia projetada;
- A avaliação ou o controlo enquanto elementos inerentes à própria ação. (Nobre, 2015)

Relembrando Antoine de Saint-Exupery “É muito mais difícil julgar-se a si próprio do que julgar os outros. Se conseguires julgar-te a ti próprio bem, é porque és um verdadeiro sábio.” Esta citação remete para a ideia de que se o aluno se consegue autoavaliar, saberá melhor orientar-se relativamente à aprendizagem.

Com esta abordagem o professor permite que o aluno se torne mais autónomo, dando-lhe mais responsabilidades, assumindo os erros cometidos através das suas próprias decisões. Desta forma o aluno desenvolve a sua capacidade crítica tendo sempre como objetivo alcançar o sucesso. (Vieira, 2013)

De acordo com McLaughlin (1976, citado por Regnier, 2002) os professores devem ter em conta dois tipos de situações como consequência do uso excessivo da autoavaliação: uma delas é o facto de existirem alunos a sobrestimar as suas performances para que assim o grau de exigência diminua, obtendo desta forma melhores resultados; a outra é o facto de existirem alunos que devem adquirir conhecimentos, ser auxiliados e orientados para que, progressivamente, organizem autonomamente as suas aprendizagens de forma a serem capazes de avaliar a sua performance.

Relativamente ao caso da turma onde estagiamos, 8^oF, estes alunos apresentam uma fraca capacidade reflexiva. Através da experiência vivenciada ao longo do estágio pedagógico, no término de cada período escolar, realizou-se o preenchimento das fichas de autoavaliação, onde os alunos, na sua generalidade, demonstraram uma abordagem pouco clara e esclarecida misturando conteúdos (conteúdos lecionados em diferentes períodos), parecendo não dominar o processo de avaliação.

Com isto, surge a incerteza se tal se deve a uma má estruturação do instrumento de avaliação ou se se deve a uma grande falta de cultura avaliativa, assim como suscita algumas dúvidas relativamente ao facto dos alunos estarem habituados a que os professores lhes transmitam toda a informação fazendo com que estes não desenvolvam a sua capacidade de autonomia.

3.3 Aprendizagem

A aprendizagem é constituída por dois importantes pilares que são o empenho e a vontade de aprender. Estes dois alicerces são a base para que o aluno tenha sucesso ao longo da sua aprendizagem, gerando motivação, que por sua vez cria confiança em si próprio e satisfação no trabalho que está a realizar.

Vários estudos como o de Moraes e Varela (2007) defendem a importância da ligação entre a aprendizagem e a motivação, referindo que os alunos motivados demonstram maior capacidade e vontade de aprender, despertando sentimentos de entusiasmo, curiosidade, autonomia e interesse, o que não se verifica se o aluno não demonstrar essa motivação em aprender. Mas não é apenas a motivação que se relaciona à aprendizagem, é também a avaliação.

Atualmente, é notório o entusiasmo de alguns autores relativamente à questão da relação entre a avaliação e a aprendizagem, sendo motivo de discussão qual é que está ao serviço de qual, ou seja, se é a avaliação que deve estar ao serviço da aprendizagem ou vice-versa.

Existem situações em que os professores aplicam a avaliação como estratégia de ensino, servindo de apoio ao ensino e aprendizagem. Em contrapartida, os encarregados de educação preocupam-se, apenas, com o cumprimento das normas avaliativas da escola, e apenas se centram nas notas dos testes e exames.

Relativamente a isto, vários autores dão o nome de polos de associação à avaliação das aprendizagens, em que de um lado a avaliação serve de suporte à aprendizagem e do outro a avaliação serve para prestar contas para a sociedade. (Nobre, 2015).

Com isto, cabe aos professores criar e organizar estratégias para quebrar estes “estereótipos” gerados à volta da avaliação, para que o processo de ensino-aprendizagem tire vantagem da relação entre a avaliação e a aprendizagem. (Lemos, 1993)

3.4 Motivação

Nas teorias da motivação, como referia Bueno (2002), no seu estudo sobre “As Teorias da Motivação Humana”, o desempenho define-se como a intensidade do comportamento (esforço intenso), da persistência (continua a trabalhar duro), da opção relativa às possibilidades de ação e os resultados atingidos.

Transpondo para a atividade física, o desempenho é observado quando os atletas/alunos participam com intensidade, com concentração (mantendo-se concentrados

durante a maior parte de tempo de prática), obtendo, assim, melhores desempenhos, o que os leva a querer continuar a praticar.

A teoria da necessidade de sucesso refere que os diferentes estados de motivação são as principais razões para a ação. Ou seja, ou se procura e se tenta alcançar o sucesso ou se contornam vários obstáculos evitando o fracasso. Em relação a esta abordagem, um atleta/ aluno que se deixa motivar pela tentativa de alcançar o sucesso, tem tendência a escolher tarefas que representam um desafio, enquanto aqueles que tentam evitar o fracasso só optam pelo risco de realizar exercícios fáceis. (Maehr e Braskamp, 1986 citado por Piéron (1999).

Assim, agregando a motivação à aprendizagem, estes dois conceitos andam sempre associados uma vez que quanto maior for a motivação do aluno, maior é a sua vontade de aprender, maior será o seu interesse e maior será o seu empenho. Em síntese, é a motivação que leva o aluno a fazer ou deixar de fazer uma atividade. (Maieski, Oliveira, & Bzuneck, 2013).

4. Problema e Objetivo do Estudo

É cada vez mais visível nos dias de hoje a falta de empenho nos alunos quando lhes é pedido o preenchimento de uma simples ficha de autoavaliação. O seu desinteresse é tanto que os leva a questionar que matérias abordaram no período referido. Com estas observações surgem várias questões: “Será pelo facto de uma má estruturação dos instrumentos (fichas de autoavaliação)?” ou “Será pela falta de cultura avaliativa dos alunos?”.

Para o desenvolvimento do estudo partiu-se do seguinte problema “Será que os alunos que fazem um registo do seu desempenho (autoavaliação) ao longo da unidade didática apresentam uma perceção de aprendizagem diferentes dos outros?”, tendo sido definidos quatro objetivos:

- Identificar a autoavaliação que os alunos fazem do seu desempenho na matéria de badminton;
- Comparar a autoavaliação dos alunos com a avaliação da docente;
- Comparar a avaliação entre o grupo de controlo e o grupo experimental;
- Determinar a perceção dos alunos em relação ao efeito da autoavaliação diária na sua aprendizagem.

5. Metodologia

Neste tópico iremos abordar a metodologia de investigação realizada, apresentando os participantes no estudo, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados.

5.1 Participantes no Estudo

Este estudo foi aplicado aos alunos da turma F, do 8º ano, da Escola Básica Dr.^a M^a Alice Gouveia. Nesta turma constituída por 19 alunos, 4 do género feminino e 15 do género masculino, com uma média de idade de 14 anos, havia uma aluna com limitações durante todo o ano, devido a uma operação à coluna, o que na prática a turma apenas tinha 18 alunos a realizar prática de educação física. No terceiro período essa aluna começou a integrar as aulas evitando exercícios que proporcionassem o contacto físico.

De acordo com os objetivos do estudo tínhamos a turma organizada em dois grupos, um grupo de controlo e um grupo experimental.

Relativamente ao género, a sua maioria é composta por rapazes, quinze, e apenas quatro raparigas, não tendo esta variável sido analisada no estudo.

Quadro 1 - Avaliação Diagnóstica dos Alunos

		Badminton														
		Serviço					Clear					Drive				
N.º	Nome	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	GE				+					+					-	
3	GE		-						-			X				
4	GC					X				+					X	
5	GC				+					+				+		
6	GC					X					X				X	
7	GC		+				X					X				
8	GE					X					X				+	
9	GE			X					X				X			
10	GC			+					X			X				
11	GE			X					+					-		
12	GC			X					X					X		
13	GC				+						X				+	
14	GE			X					+				X			
15	GE			-					+				X			

16	GE		+				-			X			
18	GE			+				X				X	
19	GC			+				+				+	
20	GE				X				X				X

Legenda:

1	Muito Fraco
2	Insuficiente
3	Suficiente
4	Bom
5	Muito Bom
+ / -	Diferenciar alunos dentro do mesmo nível
GE	Grupo Experimental
GC	Grupo de Controlo

5.2 Instrumentos

Numa fase inicial do estudo elaborámos um primeiro instrumento a aplicar, a primeira versão da grelha de autoavaliação do grupo experimental (Anexo V – 1ª versão Grelha Registo Grupo Experimental), tendo sido aplicada como forma de teste para verificar se era de fácil compreensão e preenchimento (resposta direta) para os alunos. No entanto, com a sua aplicação foi notória a dificuldade geral no seu preenchimento, o que nos levou à sua reestruturação. Assim, elaborámos uma nova versão da grelha, sendo esta apenas de preenchimento rápido através da sinalização com uma cruz (x) na opção adequada à sua situação.

Seguidamente, foi feito um novo teste, onde os alunos não demonstraram qualquer dificuldade no seu preenchimento.

Após o preenchimento destas grelhas achámos pertinente a aplicação de um questionário acerca da importância que este registo avaliativo revelava para os alunos tendo em conta a sua aprendizagem. Para esse questionário, centramo-nos, apenas, em quatro questões:

- A) Importância do aluno poder registar o que não sabia realizar;
- B) Importância do aluno poder registar e observar onde tinha maiores dificuldades;
- C) Importância do aluno se poder lembrar como se realizavam os gestos técnicos;
- D) Importância para o aluno do preenchimento das grelhas relativamente à sua aprendizagem.

Com uma ficha idêntica à dos alunos, registámos (professora), também, a avaliação sumativa, tanto do grupo experimental como do grupo de controlo.

O grupo de controlo apenas registou a sua autoavaliação “habitual” realizada no final de cada período letivo.

5.3 Procedimentos Adotados

Inicialmente foi feita uma avaliação diagnóstica à turma, para averiguar em que nível se encontravam os alunos. Após esta avaliação a turma foi dividida em dois grupos, aleatoriamente, tendo apenas a preocupação de estarem distribuídos de igual forma a nível quantitativo e serem dois grupos heterogéneos, formando, assim, um grupo experimental e um grupo de controlo.

De seguida formularam-se os objetivos específicos a desenvolver ao longo da unidade didática.

O grupo experimental teve acesso a uma tabela de registo diária, que continha elementos de autoavaliação relativamente aos gestos técnicos que se abordaram ao longo das aulas, sendo preenchida individualmente.

O grupo de controlo não teve acesso a nenhuma tabela de registo preenchendo, apenas, a ficha de autoavaliação dada no final do período letivo.

Esta tabela foi sujeita a testes para averiguar se os alunos tinham facilidade/dificuldade na sua compreensão e no seu preenchimento, o que se verificou, tendo que sofrer alterações (como mostram as figuras em anexo VIII). Devido à grande dificuldade de compreensão apresentada pelos alunos, reformulou-se a tabela de forma a simplificar todas as respostas, tendo apenas que responder através de uma cruz (X).

Para a elaboração da tabela optámos pela seleção de três componentes críticas mais observáveis nos gestos técnicos a abordar, que se apresentam no quadro 2 (Romão & Pais, 2012):

Quadro 2 – Gestos técnicos abordados e componentes críticas

<u>Serviço</u>	<u>Drive</u>	<u>Clear</u>
- Coloco-me de lado e virado na diagonal para o meu adversário; - Sei colocar-me corretamente na zona de serviço quando os pontos são pares ou ímpares;	- Bato o volante à frente e ao lado do corpo; - Coloco a raquete paralela à rede;	- Rodo os ombros e as pernas; - Realizo um batimento contínuo, acima da cabeça e à frente do corpo, com o braço estendido e flexão do pulso;

- Realizo o batimento abaixo da linha da cintura.	- Coloco o braço em extensão e longe do corpo para não “travar” o movimento.	- Devolvo o volante com trajetórias altas.
---	--	--

Quadro 3 - Com base em Romão & Pais (2012)

Na avaliação sumativa, os alunos do grupo de controlo preencheram uma ficha normal de autoavaliação, enquanto o grupo experimental, para além da ficha de autoavaliação, preencheu um questionário referindo se as grelhas que preencheram ao longo da unidade didática tiveram importância na sua aprendizagem (Anexo IV – Grelha Autoavaliação Grupo de Controlo).

As grelhas de autoavaliação foram preenchidas após o término de cada aula, tendo sido os seus dados analisados e comparados tendo em conta as componentes críticas dos gestos técnicos realizados nas três aulas. Em cada aula foi feito um registo avaliativo da professora, de todos os alunos, para posteriormente comparar com a autoavaliação diária dos alunos do grupo experimental e a autoavaliação habitual realizada no final de cada período letivo pelo grupo controlo.

No quadro 4 apresentamos o planeamento dos registos de dados do Grupo Experimental, assim como o registo de autoavaliação do Grupo de Controlo (realizado apenas na última aula da Unidade Didática).

Quadro 4 - Planificação Aplicação de Grelhas de Registo Diário - UD Badminton

Aula 1 e 2 (09/04/2018)	Aula 3 (10/04/2018)	Aula 4 e 5 (30/04/2018)	Aula 6 e 7 (07/05/2018)	Aula 8 (08/05/2018)	Aula 9 (14/05/2018)
Avaliação Diagnóstica	Teste 1ª versão da grelha de registo	Nova e última versão da grelha – 1º Registo Diário	2º Registo Diário	3º Registo Diário	Aplicação do Questionário/ Preenchimento autoavaliação

Fazendo referência à duração da unidade didática esta foi curta, devido ao sistema de rotação de espaço de aula implementado na escola. Esse sistema implica que a rotação de espaço de aula se faça semanalmente, o que quer dizer que a turma só volta ao mesmo espaço para a prática passadas quatro semanas, o que contribuiu para o número reduzido de aulas nesta unidade didática, apenas quatro (três de 90 minutos e uma de 45 minutos).

O tratamento de dados e a sua comparação foram realizados através da análise das fichas individuais do grupo experimental, juntamente com o registo do professor.

5.4 Tratamento de Dados

O tratamento de dados foi baseado na estatística descritiva, realizado no programa Microsoft Excel 2013.

6. Apresentação dos Resultados

Apresentamos de seguida os resultados, em quatro partes, onde se analisam as autoavaliações diárias dos alunos do grupo experimental, a comparação desses resultados com a avaliação da professora, a comparação dos resultados da autoavaliação do grupo de controlo com os da professora, os resultados da comparação dos resultados da autoavaliação do grupo de controlo com o grupo experimental e os resultados da opinião dos alunos do grupo experimental relativamente à sua autoavaliação diária.

6.1 Análise da Autoavaliação pelo Grupo Experimental

Nos gestos técnicos de Serviço (curto/ longo), Clear e Drive para determinar as percentagens foi realizada uma regra de três simples, em que cada aluno tinha nove respostas nas três aulas. Multiplicando por dez alunos, dá um total de noventa respostas. Assim:

90 Respostas está para 100%

Nº total de respostas executado bem está para X

Serviço (curto/ longo)

O quadro 5 apresenta os registos de autoavaliação diária dos alunos do grupo experimental referentes ao gesto técnico de serviço (curto/ longo), tendo sido atribuída uma escala de resposta tendo em conta a realização das situações/ componentes críticas S1, S2 e S3, com a seguinte distribuição: 0 – (Executo) Mal, 0,5 – (Executo) Mais ou menos e 1 – (Executo) Bem.

Componentes críticas do serviço

S1 - Coloco-me de lado e virado na diagonal para o meu adversário;

S2 - Sei colocar-me corretamente na zona de serviço quando os pontos são pares ou ímpares;

S3 - Realizo o batimento abaixo da linha da cintura.

Quadro 5 - Autoavaliação do Grupo Experimental no Gesto Técnico Serviço

		Serviço			Média
		S1	S2	S3	
Aluno nº 2	Aula 1	0,5	0,5	0,5	0.5
	Aula 2	1	1	1	1
	Aula 3	1	0,5	1	0.8
Aluno nº 3	Aula 1	1	0,5	1	0.8
	Aula 2	1	0,5	1	0.8
	Aula 3	0,5	1	0,5	0.7
Aluno nº 8	Aula 1	1	1	1	1
	Aula 2	1	1	0,5	0.8
	Aula 3	1	0,5	1	0.8
Aluno nº 9	Aula 1	1	0,5	0,5	0.7
	Aula 2	1	1	0,5	0.8
	Aula 3	1	1	1	1
Aluno nº 11	Aula 1	0	1	1	0.7
	Aula 2	1	1	1	1
	Aula 3	1	1	1	1
Aluno nº 14	Aula 1	0,5	0	0,5	0.3
	Aula 2	1	1	1	1
	Aula 3	1	1	1	1
Aluno nº 15	Aula 1	0,5	0,5	1	0.7
	Aula 2	0,5	1	0,5	0.7
	Aula 3	0,5	1	0,5	0.7
Aluno nº 16	Aula 1	1	0,5	1	0.8
	Aula 2	1	0,5	1	0.8
	Aula 3	1	0,5	1	0.8
Aluno nº 18	Aula 1	0,5	0,5	0,5	0.5
	Aula 2	1	1	0,5	0.8
	Aula 3	1	1	0,5	0.8
Aluno nº 20	Aula 1	0,5	1	1	0.8
	Aula 2	1	1	1	1
	Aula 3	1	1	1	1
Média		S1	S2	S3	
	Aula 1	0.65	0.6	0.8	
	Aula 2	0.95	1.1	0.8	
	Aula 3	0.9	0.85	0.85	

Legenda:

0 – (Executo) Mal

0,5 – (Executo) Mais ou Menos

1 – (Executo) Bem

Em relação ao gesto técnico “Serviço curto/ longo” pode-se observar no quadro anterior os resultados obtidos, sendo com a maior percentagem de 64,4% às respostas de “executo bem”, 33,3% às respostas de “executo mais ou menos” e 2,2% correspondente às respostas de “executo mal”.

Através da análise destes resultados observa-se que estas respostas demonstram que os alunos consideram que as suas dificuldades na realização das componentes críticas estipuladas são reduzidas.

Observando a média dos resultados apresentados de cada componente crítica em cada aula, em “S1” os alunos consideram uma melhoria no seu desempenho, embora da segunda aula para a terceira se verifique uma ligeira regressão. Em “S2” verifica-se uma oscilação maior entre melhoria e retrocesso no que diz respeito ao seu desempenho, sendo que da primeira aula para a segunda os alunos consideram que há melhoria significativas, ao contrário do que se verifica da segunda para a terceira aula, apresentando um decréscimo significativo. Em “S3” é a componente crítica que apresenta um desenvolvimento contínuo considerado pelos alunos, onde é visível uma melhoria mínima no seu desempenho.

Em suma, observando a autoavaliação do Grupo Experimental, os alunos consideraram que houve melhoria na sua aprendizagem entre as três aulas.

Clear

O quadro 6 apresenta os registos de autoavaliação diária dos alunos do grupo experimental referentes ao gesto técnico de clear, tendo sido atribuída uma escala de resposta tendo em conta a realização das situações/ componentes críticas S1, S2 e S3, com a seguinte distribuição: 0 – (Executo) Mal, 0,5 – (Executo) Mais ou menos e 1 – (Executo) Bem.

Componentes críticas do clear

S1- Rodo os ombros e as pernas;

S2 - Realizo um batimento contínuo, acima da cabeça e à frente do corpo, com o braço estendido e flexão do pulso;

S3 - Devolvo o volante com trajetórias altas.

Quadro 6 - Autoavaliação do Grupo Experimental no Gesto Técnico Clear

		Clear			Média
		S1	S2	S3	
Aluno nº 2	Aula 1	1	0,5	0	0.5
	Aula 2	1	0,5	0	0.5
	Aula 3	1	0,5	0,5	0.7
Aluno nº 3	Aula 1	0,5	1	1	0.8
	Aula 2	0,5	1	1	0.8
	Aula 3	1	0,5	1	0.8
Aluno nº 8	Aula 1	0,5	1	0,5	0.7
	Aula 2	0,5	1	1	0.8
	Aula 3	0,5	1	1	0.8
Aluno nº 9	Aula 1	1	0,5	1	0.8
	Aula 2	1	1	1	1

	Aula 3	0,5	1	1	0,8
Aluno nº 11	Aula 1	0,5	0,5	1	0,7
	Aula 2	1	1	1	1
	Aula 3	1	1	1	1
Aluno nº 14	Aula 1	1	0,5	1	0,8
	Aula 2	1	0,5	1	0,8
	Aula 3	1	0,5	1	0,8
Aluno nº 15	Aula 1	0	0,5	1	0,5
	Aula 2	0,5	1	1	0,8
	Aula 3	0,5	1	1	0,8
Aluno nº 16	Aula 1	0,5	0,5	1	0,7
	Aula 2	0,5	0,5	1	0,7
	Aula 3	0,5	0,5	1	0,7
Aluno nº 18	Aula 1	0,5	0,5	0,5	0,5
	Aula 2	1	1	1	1
	Aula 3	1	1	1	1
Aluno nº 20	Aula 1	0,5	0,5	0,5	0,5
	Aula 2	0,5	1	1	0,8
	Aula 3	0,5	1	1	0,8
Média		S1	S2	S3	
	Aula 1	0,6	0,6	0,75	
	Aula 2	0,75	0,85	0,9	
	Aula 3	0,75	0,8	0,95	

Legenda:

0 – (Executo) Mal

0,5 – (Executo) Mais ou Menos

1 – (Executo) Bem

Em relação ao gesto técnico “Clear” pode-se observar no quadro anterior os resultados obtidos, sendo com a maior percentagem de 57,8% às respostas de “executo bem”, 38,9% às respostas de “executo mais ou menos” e 3,3% correspondente às respostas de “executo mal”.

Através da análise destes resultados observa-se que estas respostas demonstram que os alunos consideram que as suas dificuldades na realização das componentes críticas estipuladas são reduzidas.

Observando a média dos resultados apresentados de cada componente crítica em cada aula, ambos (S1/S2/S3) através das considerações dos alunos, apresentam continuidade no desenvolvimento da aprendizagem, não havendo oscilações entre melhoria e retrocesso.

Em suma, observando a autoavaliação do Grupo Experimental, os alunos consideraram que houve melhoria na sua aprendizagem entre as três aulas, apresentando este gesto técnico mais “estabilidade” na continuidade da sua aprendizagem.

Drive

O quadro 7 apresenta os registos de autoavaliação diária dos alunos do grupo experimental referentes ao gesto técnico de Drive, tendo sido atribuída uma escala de resposta tendo em conta a realização das situações/ componentes críticas S1, S2 e S3, com a seguinte distribuição: 0 – (Executo) Mal, 0,5 – (Executo) Mais ou menos e 1 – (Executo) Bem.

Componentes críticas do clear

S1- Bato o volante à frente e ao lado do corpo;

S2 - Coloco a raquete paralela à rede;

S3 - Coloco o braço em extensão e longe do corpo para não “travar” o movimento.

Quadro 7 - Autoavaliação do Grupo Experimental no Gesto Técnico Drive

		Drive			Média
		S1	S2	S3	
Aluno nº 2	Aula 1	1	0,5	0,5	0.7
	Aula 2	1	0,5	0,5	0.7
	Aula 3	1	1	1	1
Aluno nº 3	Aula 1	1	1	0,5	0.8
	Aula 2	1	1	0,5	0.8
	Aula 3	1	1	0,5	0.8
Aluno nº 8	Aula 1	1	0,5	1	0.8
	Aula 2	1	0,5	1	0.8
	Aula 3	1	0,5	1	0.8
Aluno nº 9	Aula 1	1	0	0,5	0.5
	Aula 2	1	1	1	1
	Aula 3	1	1	1	1
Aluno nº 11	Aula 1	0,5	0,5	0,5	0.5
	Aula 2	1	1	1	1
	Aula 3	1	1	1	1
Aluno nº 14	Aula 1	1	1	0,5	0.8
	Aula 2	1	1	1	1
	Aula 3	1	0,5	1	0.8
Aluno nº 15	Aula 1	1	0,5	0,5	0.7
	Aula 2	1	0,5	0	0.5
	Aula 3	1	0,5	0	0.5
Aluno nº 16	Aula 1	1	0,5	0,5	0.7
	Aula 2	1	0,5	0,5	0.7
	Aula 3	1	0,5	0,5	0.7
Aluno nº 18	Aula 1	0,5	0,5	0,5	0.5
	Aula 2	1	1	0,5	0.8
	Aula 3	1	1	0,5	0.8
Aluno nº 20	Aula 1	1	1	1	1

	Aula 2	1	0,5	1	0.8
	Aula 3	1	0,5	1	0.8
Média		S1	S2	S3	
	Aula 1	0.9	0.6	0.6	
	Aula 2	1	0.75	0.7	
	Aula 3	1	0.75	0.75	

Legenda:

0 – (Executo) Mal

0,5 – (Executo) Mais ou Menos

1 – (Executo) Bem

Em relação ao gesto técnico “Drive” pode-se observar no quadro anterior os resultados obtidos, sendo com a maior percentagem de 60% às respostas de “executo bem”, 36,7% às respostas de “executo mais ou menos” e 3,3% correspondente às respostas de “executo mal”.

Através da análise destes resultados observa-se que estas respostas demonstram que os alunos consideram que as suas dificuldades na realização das componentes críticas estipuladas são reduzidas, considerando mesmo que não sentiram nenhuma dificuldade de realização nas aulas dois e três relativamente à realização da componente crítica “S1”.

Observando a média dos resultados apresentados de cada componente crítica em cada aula, ambos (S1/S2/S3) através das considerações dos alunos, apresentam continuidade no desenvolvimento da aprendizagem, não havendo oscilações entre melhoria e retrocesso.

Em suma, observando a autoavaliação do Grupo Experimental, os alunos consideraram que houve melhoria na sua aprendizagem entre as três aulas, considerando, também, pelos resultados que dos três gestos técnicos, o “Clear” foi o que apresentou maior capacidade de realização pelos alunos.

6.2 Comparação entre o Grupo Experimental e a Professora

O quadro 8 apresenta o registo da professora relativamente aos gestos técnicos a observar durante as três aulas.

Quadro 8 - Registo Avaliação do Professor relativamente ao Grupo Experimental

		Serviço	Clear	Drive	Média	
Aluno nº 2	Aula 1	0,5	0,5	0	0.7	
	Aula 2	0,5	0,5	0,5	0.5	
	Aula 3	0,5	0,5	0,5	0.5	
Aluno nº 3	Aula 1	0	0	0	0	
	Aula 2	0,5	0,5	0	0.7	
	Aula 3	0,5	0,5	0,5	0.5	
Aluno nº 8	Aula 1	1	1	0,5	0.8	
	Aula 2	1	1	1	1	
	Aula 3	1	1	1	1	
Aluno nº 9	Aula 1	0,5	0	0	0.2	
	Aula 2	0,5	0,5	0	0.3	
	Aula 3	0,5	0,5	0	0.3	
Aluno nº 11	Aula 1	0,5	0,5	0	0.3	
	Aula 2	1	1	0,5	0.8	
	Aula 3	1	1	0,5	0.8	
Aluno nº 14	Aula 1	0	0	0	0	
	Aula 2	0	0,5	0	0.3	
	Aula 3	0,5	0,5	0	0.3	
Aluno nº 15	Aula 1	0	0	0	0	
	Aula 2	0,5	0,5	0	0.3	
	Aula 3	0,5	0,5	0,5	0.5	
Aluno nº 16	Aula 1	0,5	0,5	0	0.3	
	Aula 2	0,5	0,5	0	0.3	
	Aula 3	0,5	0,5	0	0.3	
Aluno nº 18	Aula 1	0,5	0,5	0,5	0.5	
	Aula 2	0,5	1	0,5	0.7	
	Aula 3	0,5	1	0,5	0.7	
Aluno nº 20	Aula 1	1	1	0,5	0.8	
	Aula 2	1	1	0,5	0.8	
	Aula 3	1	1	1	1	
Média		Serviço	Clear	Drive		
		Aula 1	0.45	0.4	0.15	
		Aula 2	0.6	0.7	0.3	
		Aula 3	0.65	0.7	0.45	
			0.57	0.6	0.3	

Legenda:

0 – (Executo) Mal

0,5 – (Executo) Mais ou Menos

1 – (Executo) Bem

Em relação aos três gestos técnicos, pode-se observar no quadro anterior os resultados obtidos, sendo que, no “Serviço curto/ longo” 13,3% corresponde às respostas de “executo mal”, 60% às de “executo mais ou menos” e 26,7% às de executo mal. No gesto técnico “Clear” obtiveram-se os seguintes resultados, 13,3% para as respostas de “executo mal”, 53,3% para as de “executo mais ou menos” e 33,3%. Relativamente ao gesto técnico “Drive”, este apresentou resultados diferentes, tendo a maior percentagem na resposta de “executo mal”, 50%, 40% para a resposta “executo mais ou menos” e apenas 10% para a resposta “executo mal”.

Relativamente à média dos gestos técnicos tendo em conta as três aulas, o gesto “Serviço curto/ longo” apresentou valores de 0,57, o gesto “Clear” de 0,6 e o gesto “Drive” de 0,3.

Com estes resultados, verificamos que, tanto no gesto técnico “Serviço” (curto/ longo) como no “Clear”, a maioria dos alunos encontra-se no nível “executo mais ou menos”, o que não corresponde com os registos individuais realizados pelos mesmos. Onde é notória a maior discrepância de resultados, é quando comparamos os registos individuais dos alunos com o da professora relativamente ao gesto técnico “Drive”, sendo que no registo dos alunos a maior percentagem corresponde ao nível “executo bem” e o da professora ao nível “executo mal”.

As respostas dos alunos demonstram que para eles a execução dos gestos técnicos está na maioria das vezes correta, revelando assim uma falta de domínio do seu próprio desempenho e uma tendência para a sua sobrevalorização. Isto poderá dever-se à sua tenra idade, e a estratégia utilizada não estar bem clara, fazendo com eles não saibam o que fazer com os resultados, ou seja, não se saibam avaliar.

Como referem os autores Dunning, Heath, & Suls (2004), as pessoas, geralmente, não possuem o conhecimento e a experiência necessárias para se conseguirem autoavaliar. O seu deficit faz com que cometam erros, impedindo, também, que entendo o próprio erro. Os autores referenciados anteriormente, referem que uma das possíveis razões para que as pessoas não tenham noção da sua falta de competência (para além da transmissão de feedback incompleta) poderá resultar, em muitos domínios, da falta de definição daquilo que é preciso para alcançar o sucesso. Desta forma, e tendo em conta as dificuldades apresentadas, os professores deverão juntamente com os alunos, estabelecer objetivos, etapas, e orientar os alunos para que estes consigam alcançar o sucesso.

Fazendo referência ao que alguns autores defendem, em geral, tanto os alunos como professores precisam de preparação não só em técnicas de avaliação formativa, mas também na autorregulação e teorias psicológicas que os sustentam, se os alunos são capazes de serem avaliadores da sua própria aprendizagem.

Referem ainda que quando se dá autonomia aos alunos para se avaliarem esta estratégia seja improvável de funcionar, uma vez que estes precisam de orientação, apoio e envolvimento dos seus professores, pelo menos inicialmente. (Kennedy, Chan & Fok, 2011 citado por Lois & Brown, 2013)

6.3 Comparação entre o Grupo de Controlo e a Professora

No quadro 9 e 10 apresenta-se o registo de autoavaliação dos alunos do grupo controlo e o registo da avaliação sumativa da docente, respetivamente, na Unidade Didática de Badminton.

Quadro 9 - Autoavaliação do Grupo de Controlo

		Badminton					
Nº	Nome	Não Executo (0)	Executo Mal (0.25)	Executo Mais ou Menos (0.5)	Executo Bem (0.75)	Executo Bem (1)	Muito
4							x
5						x	
6					x		
7						x	
10					x		
12							x
13							x
19					x		

Quadro 10 - Avaliação Sumativa da Professora em relação ao Grupo de Controlo

		Badminton					
Nº	Nome	Não Executo (0)	Executo Mal (0.25)	Executo Mais ou Menos (0.5)	Executo Bem (0.75)	Executo Bem (1)	Muito
4							x
5						x	
6							x
7					x		

10				x		
12				x		
13						x
19				x		

Comparando o registo de autoavaliação do Grupo de Controlo com a avaliação sumativa da professora, é notória a diferença de avaliação em alguns alunos. Analisando os quadros 9 e 10 observa-se, como exemplo, o aluno número 6 que se autoavaliou com nível 0,5 (correspondente ao “Executo Mais ou Menos) enquanto a avaliação sumativa da professora se encontrava no nível 1 (correspondente ao “Executo Muito Bem). O mesmo se observa com o aluno número 12 embora este se tenha autoavaliado com nível 1 e a professora o tenha classificado com nível 0.5. Em ambos os casos é notória uma grande discrepância entre os registos.

Correspondendo ao referido no tópico 6.2 referente à comparação de registos avaliativos do grupo experimental com o registo da professora, os alunos necessitam de orientação/ acompanhamento desde o início. Estes como são novos, não têm capacidade de se avaliar ou nunca foram estipulados a avaliar as suas capacidades desde o início da sua aprendizagem, sendo que, na maioria dos casos, para eles tudo o que é realizado está correto. Assim, os professores terão que auxiliar os alunos neste processo, sendo fundamental a discussão dos critérios e o conhecimento destes para os alunos se começarem a avaliar.

Vários estudos, como o de Bibiano (2010), fazem referência à imaturidade dos alunos relativamente à autoavaliação, referindo que em idades baixas a autoavaliação não tem qualquer efeito nos alunos. Em parte, o que dizem é verdade mas não pode ser usado como “desculpa”. Em vez disso os professores deviam adotar estratégias para transmitir a mensagem na mesma mas adaptando tanto à faixa etária como ao nível cognitivo do aluno, para que todos tenham experienciado o que é autoavaliar-se.

Também no estudo referido anteriormente, constatou-se que até no ensino pré-escolar se pode aplicar a autoavaliação nos alunos. Com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos os autores defendem que estes são capazes de se autoavaliar. Um exemplo de estratégia utilizada é a visualização de um vídeo que demonstre o que se pretende que o aluno faça, e de seguida o professor questione os alunos comparando o seu desempenho com o que viram no vídeo, e caso a resposta seja negativa discutir sobre o que acham que falta fazer para concretizar corretamente a tarefa. Com isto faz com que os alunos

comecem a ser capazes de se autoavaliar e a trabalhar a sua capacidade autorreflexiva desde cedo.

6.4 Comparação da Autoavaliação entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo

Quadro 11 - Esquema de Registo de Autoavaliação do Grupo Experimental

	Clear		
	S1	S2	S3
Aula 1			
Aula 2			
Aula 3			

O quadro 11, como esquema síntese da grelha de autoavaliação do Grupo Experimental, demonstra como era a sua constituição. Dentro de cada gesto técnico foram escolhidas três componentes críticas para que os alunos pudessem comparar o seu desempenho com o que era pedido em cada uma dessas componentes. Esse registo foi elaborado no final de cada aula.

Quadro 12 - Esquema de Registo de Autoavaliação do Grupo de Controlo

	Badminton				
Aluno	1	2	3	4	5
4					

O quadro 12, como esquema síntese da grelha de autoavaliação do Grupo de Controlo, demonstra como era a sua constituição. Os alunos correspondentes a este grupo, apenas realizavam a autoavaliação no final do período letivo, tendo uma ficha onde registavam o nível em que se encontravam, tendo que selecionar esse mesmo nível relativamente à unidade didática lecionada nesse mesmo período letivo.

Analisando os dois quadros, observa-se que a grelha do Grupo Experimental é de maior complexidade comparativamente à ficha de autoavaliação do Grupo de Controlo. No Grupo Experimental os alunos fazem uma autoavaliação tendo em conta vários parâmetros, como as componentes críticas relativas aos gestos técnicos, assim como realizam esse preenchimento assiduamente durante as aulas, sendo que no final da

unidade didática preenchem uma ficha de autoavaliação comum para toda a turma. Em contrapartida o Grupo de Controlo realiza, apenas, o preenchimento dessa ficha de autoavaliação “comum”, ou seja, o nível em que se atribuem é de 1 (Muito Fraco) a 5 (Muito Bom), avaliando a sua aprendizagem realizada ao longo de todo o período letivo. Resumidamente, autoavaliam-se na unidade didática que é o Badminton.

Estes dois tipos de autoavaliação, na nossa ideia não se comparam uma vez que a autoavaliação do Grupo Experimental é muito mais específica e com mais pormenor do que a avaliação do Grupo de Controlo. O Grupo de Controlo com a sua ficha de autoavaliação não consegue especificar onde teve mais ou menos dificuldades, tendo que fazer uma avaliação global da sua aprendizagem. Apenas se consegue comparar os resultados dos registos da ficha de autoavaliação, uma vez que essa ficha é igual para toda a turma.

Quadro 13 - Autoavaliação Grupo de Controlo

Grupo de Controlo								
Badminton								
Nº	Nome	Não Executo (0)	Executo Mal (0.25)	Executo Mais ou Menos (0.5)	Executo Bem (0.75)	Executo Bem (1)	Muito	
4							x	
5						x		
6					x			
7						x		
10					x			
12							x	
13							x	
19					x			

Quadro 14 - Autoavaliação Grupo Experimental

Grupo Experimental								
Badminton								
Nº	Nome	Não Executo (0)	Executo Mal (0.25)	Executo Mais ou Menos (0.5)	Executo Bem (0.75)	Executo Bem (1)	Muito	
2						x		
3						x		
8							x	
9						x		
11						x		

14					x	
15				x		
16					x	
18					x	
20					x	

Comparando, assim, os resultados dos quadros 13 e 14, observamos que os alunos consideram que o seu desempenho é positivo, encontrando-se entre o nível “Executo mais ou menos” (nível 3) e “Executo Muito Bem” (nível 5).

Entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo observa-se que no Grupo de Controlo há uma maior variedade de respostas, distribuídas pelos níveis 3, 4 e 5, enquanto que no Grupo Experimental a maioria dos alunos se autoavalia no nível 4 correspondente ao “Executo Bem”.

Estes registos revelam a sua falta de coerência nas respostas uma vez que, no caso do Grupo Experimental, os alunos no preenchimento das fichas de registo de autoavaliação diárias classificam-se dentro de um nível e quando registam a sua autoavaliação final classificam-se dentro de um nível diferente, demonstrando assim uma fraca capacidade avaliativa, assim como demonstram a falta de experiência ou interesse no que diz respeito à autoavaliação.

6.5 Resultados da opinião dos alunos do grupo experimental relativamente à sua autoavaliação diária.

Quadro 15 - Respostas ao Questionário

Com o preenchimento das grelhas (anexo VIII)	Nada Importante	Pouco Importante	Indiferente	Importante	Muito Importante
“Com o preenchimento das grelhas, poder registar o que não sabia fazer foi...”	0	0	1	9	0
“Com o preenchimento das grelhas, poder registar e ver onde tinha mais dificuldades foi...”	0	0	1	7	2
“Com o preenchimento das grelhas poder lembrar-me como se realizavam os gestos foi...”	0	0	1	9	0
“O preenchimento das grelhas, relativamente à minha aprendizagem nas aulas foi...”	0	0	0	7	3

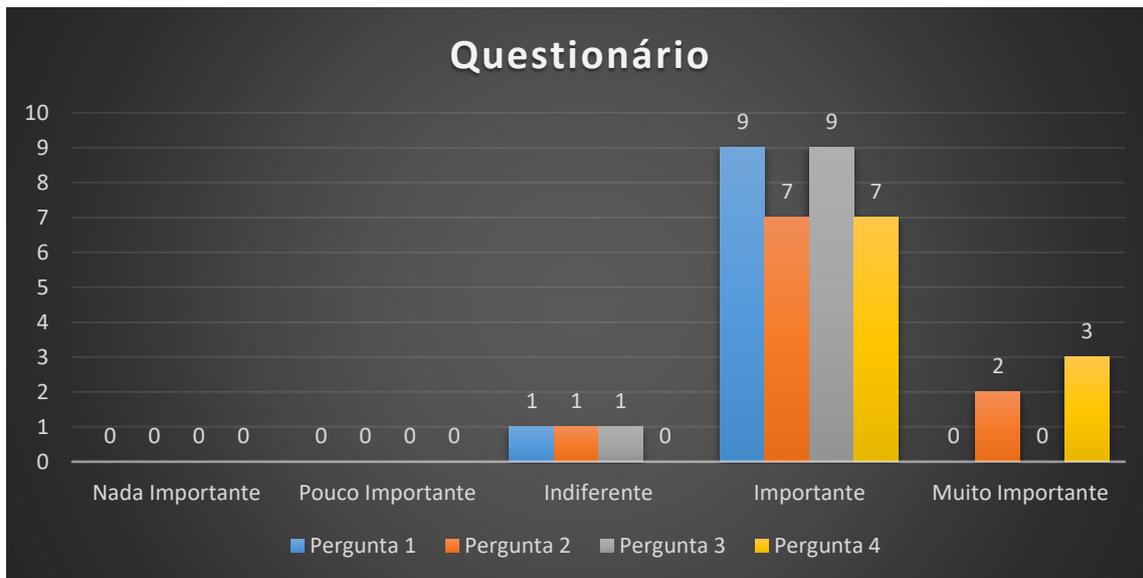


Gráfico 1 - Respostas ao Questionário

Questionámos os alunos sobre o preenchimento das grelhas de autoavaliação, em relação à importância de poder registar o que não sabia fazer, poder registar e ver onde tinha mais dificuldades, poder lembrar-se como se realizam os gestos e a importância do preenchimento das grelhas relativamente à aprendizagem.

Analisando o gráfico 1 referente ao questionário sobre a “Importância do Preenchimento das Grelhas Diárias na Modalidade de Badminton”, na pergunta a) “Com o preenchimento das grelhas, poder registar o que não sabia fazer foi...”, 90% dos alunos acharam importante e apenas 10% acharam indiferente a importância de poderem registar o que não sabiam fazer.

Na pergunta b) “Com o preenchimento das grelhas, poder registar e ver onde tinha mais dificuldades foi...”, 10% responderam que era indiferente, 70% responderam que era importante e 20% responderam que era muito importante poder registar e ver onde tinham mais dificuldades na realização dos gestos técnicos.

Na pergunta c) “Com o preenchimento das grelhas poder lembrar-me como se realizavam os gestos foi...”, 10% responderam que era indiferente e 90% responderam que era importante poderem lembrar-se como se realizam os gestos técnicos através das grelhas de autoavaliação diária.

Na pergunta d) “O preenchimento das grelhas, relativamente à minha aprendizagem nas aulas foi...”, 70% responderam que era importante e 30% responderam que era muito importante o preenchimento das grelhas relativamente à aprendizagem.

Comparando os dados dos alunos, com os nossos (professor) assim como os resultados do questionário é notória uma discrepância nas respostas. A resposta “Importante” é a mais significativa, demonstrando que o uso das fichas como instrumento de ensino foi importante, mas quando se compara as respostas individuais (autoavaliação) com a nossa avaliação (professor) é notória essa mesma incoerência, uma vez que os alunos no preenchimento das fichas referem que realizam corretamente as componentes críticas, o que na realidade não acontece, apresentado sim dificuldades na sua execução.

Isto reflete-se pelo facto dos alunos preencherem essas grelhas apenas por cumprimento/ obrigação, e pela sua falta de cultura avaliativa.

Como referem alguns autores, quando se dá autonomia aos alunos para se avaliarem, é improvável que esta estratégia funcione de imediato, uma vez que estes precisam de orientação, apoio e envolvimento dos seus professores, pelo menos inicialmente. (Kennedy, Chan & Fok, 2011 citado por Lois & Brown 2013)

Os alunos preenchem as fichas de autoavaliação por preencher, sem se preocuparem com o verdadeiro objetivo do seu preenchimento, não olham para isso como um objeto de aprendizagem que os auxilie ao longo da Unidade Didática.

Tal facto poderá dever-se à necessidade dos alunos aprenderem a avaliar as suas aprendizagens, como referido anteriormente, o que acontecerá se os professores servirem de orientadores e auxiliares neste percurso, uma vez que os alunos precisam de orientação e acompanhamento neste processo, pelo menos no seu início, para que mais tarde sejam capazes de ter autonomia.

7. Conclusões do Estudo

A natureza deste estudo confere-lhe um conjunto de limitações das quais destacamos o número reduzido de aulas, decorrente do sistema de rotação adotado pela escola (que implica que os alunos tenham aula no mesmo espaço apenas de três em três semanas) juntamente com a realização das provas de aferição do 2º ano e 8º ano de escolaridade.

Assim, o número da amostra foi reduzido, tendo sido aplicado apenas em três aulas, o que significa que os resultados analisados foram referentes ao preenchimento de três grelhas de autoavaliação.

Para além do número reduzido da amostra também a falta de experiência relativamente a este tipo de trabalhos revelou-se uma limitação, verificando ao longo da

sua elaboração que a qualidade de realização poderia ser muito superior à que se apresentou.

Contudo, e fazendo uma abordagem final ao estudo, em alguns registos dos alunos, é notória a sinceridade com que respondem, demonstrando que são cientes das suas dificuldades cumprindo com o que lhes é pedido, enquanto outros preenchem apenas por obrigação e o rigor é praticamente nulo.

Em suma, e como resposta ao problema “Será que os alunos que fazem um registo do seu desempenho (autoavaliação) ao longo da Unidade Didática apresentam uma perceção de aprendizagem diferente dos outros?” verifica-se que a utilização da avaliação como estratégia de ensino-aprendizagem não é vantajosa se os alunos apresentarem uma fraca cultura avaliativa, caso contrário será uma estratégia benéfica. Para isso é necessário que os professores sejam rigorosos na explicação da utilização do instrumento (grêlhas autoavaliação), assim como explicar o porquê e para quê do uso das mesmas, acompanhando este processo, principalmente no início para que os alunos percebam a sua importância. Com registos diários do trabalho dos alunos, obriga a que estes trabalhem a sua capacidade de análise reflexiva, desenvolvendo mais capacidades do que apenas as capacidades físicas na parte prática da aula, tornando os alunos mais autónomos.

Fazendo uma pequena referência a um artigo relacionado com este estudo, este refere que para que a autoavaliação tenha influência na aprendizagem dos alunos é essencial que os alunos intervenham durante a definição de critérios. Para isto, é necessário ter em conta quatro aspetos, sendo eles:

- Exposição de conteúdos – a clareza do que se pretende avaliar é essencial para que os alunos tenham noção do que irão aprender;
- Definição de critérios – para uma melhor aprendizagem quer a nível de conteúdos quer do que à autoavaliação diz respeito é importante a escolha conjunta (professor – aluno) dos itens a avaliar. Através de uma discussão com os alunos o professor expõe o que se irá avaliar, onde os alunos intervêm dando a sua opinião, o professor regista essas opiniões, assim como faz um balanço sobre o que melhor se adequa à turma;
- Dupla reflexão – no preenchimento da sua autoavaliação o aluno faz uma primeira reflexão, sendo que o professor também o avalia seguindo os mesmos critérios. Com isto todos os pontos indicados por ambos devem servir como referência para melhorar a sua aprendizagem;

- Plano de ação – através da realização das duas avaliações (autoavaliação do aluno e a avaliação do professor ao aluno) é importante a troca de impressões entre o professor e o aluno para que, através da focalização no essencial o aluno melhore a sua aprendizagem, em vez de abordarem logo todos os problemas levando a que o aluno não consiga melhorar em nenhum dos aspetos. (Bibiano, 2010).

Em síntese, se optar por esta estratégia de ensino, irei realizar uma avaliação diagnóstica não só na parte prática das unidades didáticas mas também no que toca à capacidade dos alunos avaliarem as suas aprendizagens, para assim analisar se a aplicação desta estratégia será ou não benéfica e determinar como fazer para que desenvolvam competências de autoavaliação, necessárias à sua autonomia como pessoas ativas.

IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relatório de estágio pedagógico é uma reflexão crítica de todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo na Escola Básica 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia, junto da turma F do 8º ano.

O estágio pedagógico promoveu, ao longo do ano letivo 2017/18, aprendizagens gratificantes e enriquecedoras quer a nível profissional como a nível pessoal, através das diversas vivências e experiências juntamente com os colegas de núcleo de estágio, a professora supervisora da escola, o professor orientador da faculdade e os alunos, principais intervenientes.

Nem tudo correu da melhor forma, ao longo do ano, tendo tido maiores dificuldades em lecionar matérias que não tinha muito à vontade, que não dominava, obrigando-me a pesquisar e querer saber mais sobre essas mesmas matérias, tornando isso como um aspeto positivo, tornando-me ainda mais autónoma e com vontade de querer saber mais.

Como balanço deste ano repleto de novas experiências e vivências juntamente com os alunos, afirmo que é um balanço positivo, concluindo com sentimento gratificante de que o meu dever foi cumprido, e que me transformou numa pessoa diferente, com outra forma de ver as coisas, com maior poder de compreensão dos outros, e que apesar de acabar com o sentimento de dever cumprido e consciente de que novos caminhos e novas realidades poderão ser totalmente diferentes, comparativamente com as que vivenciamos este ano, tendo que trabalhar sempre mais para ultrapassar qualquer divergência que se achesse no caminho.

“Escolha um trabalho que goste, e não terá que trabalhar nem um dia da sua vida” Confúcio - Pensador e Filósofo Chinês

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, S. (Setembro 2000). *A Gestão do Tempo, a Oportunidade de Prática e os Comportamentos de Indisciplina, no ensino do Rolamento à Frente, à Retaguarda e do Apoio Facial Invertido, em aulas de Educação Física.*
- Alarcão, I. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Coimbra: Almedina.
- Aranha, A. (2007). *Observação de Aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo.* Vila Real: UTAD.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física.* Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Bibiano, B. (01 de Março de 2010). *Autoavaliação: como ajudar seus colegas nesse processo.*
- Bueno, M. (2002). AS TEORIAS DE MOTIVAÇÃO HUMANA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EMPRESA HUMANIZADA: um tributo a Abraham Maslow.
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. (2004). "FLAWED SELF-ASSESSMENT". Implications for Health, Education and the Workplace.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação-Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem.* Maia: Edições ISMAI.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (Novembro, 2001). *Programa de Educação Física (reajustamento) Ensino Básico 3º ciclo.*
- Leirhaug, P. E., Macphail, A., & Annerstedt, C. (2016). The grade alone provides no learning: investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers.
- Lemos, M. (1993). *A motivação no processo ensino/ aprendizagem em situação de aula.* FPCEUP.
- Lois, H. R., & Gavin, B. T. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer-and self-assessment to improve student learning: case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education* 36, 101-111.
- Maieski, S., Oliveira, K. L., & Bzuneck, J. A. (2013). Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. Em *Psico-USF, Bragança Paulista, v.18, nº1* (pp. 53-64).
- Mc Laughlin. (1976). Self-control in the classroom, *Review of Educational Research*, 4.
- Mesquita, I., & Bento, J. (2014). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão.* Editora FADEUP.
- Moraes, C. R., & Varela, S. (2007). Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física.* Universidade de Coimbra.

- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona - Espanha: INDE.
- Régnier, J.-C. (2002). *A Autoavaliação na prática pedagógica*. *Diálogo Educacional*, v.3, n.6. França.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Romão, P., & Pais, S. (2012). *Educação Física 7º/8º/9º anos- Parte 3*. Porto Editora.
- Rosado, A., Colaço, C., & Romero, F. (2002). *CRITÉRIOS GERAIS DE CONCEPÇÃO DE SISTEMAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: APLICAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA E ÀS CIÊNCIAS DO DESPORTO*. Lisboa: Omniserviços.
- Sancho, J. (1997). *Planificación Deportiva. Teoría y Practica. Bases metodológicas para una planificación de la Educación Física y el Deporte*. 2ª Edición. INDE.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2017-2018). *Guia de Estágio Pedagógico e Relatório de Estágio 2017-2018 e Regulamento de Estágio Pedagógico*.
- Vieira. (2013). *Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica: A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Lisboa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, I. (2013). *Mestrado em Supervisão Pedagógica. "A Autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem."*. Lisboa.

V – ANEXOS

II. Grelha de Avaliação Diagnóstica Total

	Voleibol	Futebol	Ginástica		Atletismo			Andebol	Basquetebol	Badminton	
			Solo	Aparelhos	Corrida de Velocidade	Salto em Comprimento	Salto em Altura				
Nº	Nome										
1		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2		E-	E	I	E	E	E	E	E+	E	E+
3		I	I	I	E	I	I+	I+	I+	I+	I
4		E+	A	E+	E+	A	E+	A	A	A-	A-
5		I+	E-	I	E	E-	E	E	E	E-	E+
6		E	E	E-	E+	E	E+	A-	A-	A-	A
7		I	I	I	E	I	I	I	I	I	I-
8		E+	A	E	E	A	E	A-	A	E+	A
9		I	I	I	I	I	E-	I	I+	I+	I
10		I-	I-	I	I	I-	I	I	I+	I-	I
11		E-	I+	I	E	I+	E	E	E-	E	E
12		I	I	I	E-	I	E-	E-	E	E	I
13		E	A	E+	E+	A	E+	A	A	A-	A-
14		I-	I-	I	I	I-	I	I-	I	I-	I
15		I+	I	I	I+	I	I+	E	E	I	I
16		I	I	I+	E	I	E	E	E-	I	I
18		E-	E	I	E	E	E	E	E	E	E
19		E	E	E	E	E	E	E+	E	E	E
20		E	A	E	E+	A	E+	A-	A	E	A

Legenda:

I – Nível Introdutório

E – Nível Elementar

A – Nível Avançado

III. Grelha Avaliação Diagnóstica

		Basquetebol											
		Drible com mudança de direção			Lançamento da passada			Lançamento em apoio			Passe		
N.º	Nome	I	E	A	I	E	A	I	E	A	I	E	A
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
18													
19													

Nº	Nome	Muito Fraco (1)	Insuficiente (2)	Suficiente (3)	Bom (4)	Muito Bom (5)
4						x
5					x	
6				x		
7					x	
10				x		
12						x
13						x
19				x		

VI. Grelha Avaliação Sumativa Grupo Controlo

Badminton						
Nº	Nome	Muito Fraco (1)	Insuficiente (2)	Suficiente (3)	Bom (4)	Muito Bom (5)
4						x
5					x	
6						x
7				x		
10				x		
12				x		
13						x
19				x		

VII. Plano de Aula

Plano Aula		
Professor(a):	Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:

Nº da aula:		U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:		
Nº de alunos previstos:						
Função didática:						
Recursos materiais:						
Objetivos da aula:						
Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estilos de Ensino/ Conteúdos
T	P					
Parte Inicial da Aula						
Parte Fundamental da Aula						
Parte Final da Aula						
Componentes Críticas						
Legenda						

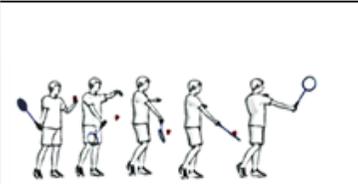
Observações:

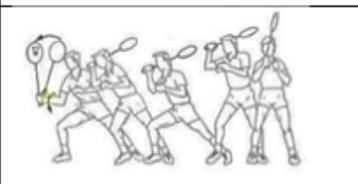
VIII. Instrumentos – Tema Problema
1ª versão Grelha Registo Grupo Experimental

Nome: _____ n° _____ n°aula/UD: _____ Data: _____

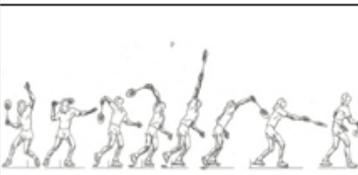
Objetivos específicos da semana	Serviço:	Drive:	Clear:	Dificuldades sentidas:
O que fiz				
Já sei:				
Estou melhor em:				
Estou pior em:				
O que fazer para melhorar:				

Versão Final Grelha Grupo Experimental

A MINHA AVALIAÇÃO NO BADMINTON			
Vou registar aqui a minha avaliação em cada dia			
Nome: _____ nº _____ nºUD: _____ Data: _____			
Serviço			
	Já sei fazer	Estou melhor (em relação à aula anterior)	Estou pior (em relação à aula anterior)
	😊	😐	😞
S1 - Coloco-me de lado e virado na diagonal para o meu adversário.			
S2 - Sei colocar-me corretamente na zona de serviço quando os pontos são pares ou ímpares.			
S3 - Realizo o batimento abaixo da linha da cintura.			
O que tenho que melhorar: (Seleciona o que achas que tens que melhorar)			
S1 - Colocar-me de lado e virado na diagonal para o meu adversário.			
S2 - Colocar-me corretamente na zona de serviço quando os pontos são pares ou ímpares.			
S3 - Realizar o batimento abaixo da linha da cintura.			

Drive			
	Já sei fazer	Estou melhor (em relação à aula anterior)	Estou pior (em relação à aula anterior)
	😊	😐	😞
S1 - Bato o volante à frente e ao lado do corpo.			
S2 - Coloco a raquete paralela à rede.			
S3 - Coloco o braço em extensão e longe do corpo para não "travar" o movimento.			
O que tenho que melhorar: (Seleciona o que achas que tens que melhorar)			
S1 - Batar o volante à frente e ao lado do corpo.			
S2 - Colocar a raquete paralela à rede.			
S3 - Colocar o braço em extensão e longe do corpo para não "travar" o movimento.			

Versão Final Grelha Grupo Experimental (continuação)

Clear			
	Já sei fazer	Estou melhor (em relação à aula anterior)	Estou pior (em relação à aula anterior)
	☺	☹	☹
S1 - Rodar os ombros e as pernas.			
S2 - Realizo um batimento contínuo, acima da cabeça e à frente do corpo, com o braço estendido e flexão do pulso.			
S3 - Devolvo o volante com trajetórias altas.			
O que tenho que melhorar: (Seleciona o que achas que tens que melhorar)			
S1 - Rodar os ombros e as pernas.			
S2 - Realizar um batimento contínuo, acima da cabeça e à frente do corpo, com o braço estendido e flexão do pulso.			
S3 - Devolver o volante com trajetórias altas.			

Lob			
	Já sei fazer	Estou melhor (em relação à aula anterior)	Estou pior (em relação à aula anterior)
	☺	☹	☹
S1 - Coloco o pé direito (destros)/ pé esquerdo (esquerdinos) à frente.			
S2 - Bato de modo explosivo, à frente do corpo e abaixo da cintura.			
S3 - Faço o movimento de chicotada ao nível do pulso.			
O que tenho que melhorar: (Seleciona o que achas que tens que melhorar)			
S1 - Colocar o pé direito (destros)/ pé esquerdo (esquerdinos) à frente.			
S2 - Bater de modo explosivo, à frente do corpo e abaixo da cintura.			
S3 - Fazer o movimento de chicotada ao nível do pulso.			

Legenda:

- ☺ - Bem
- ☹ - Mais ou menos
- ☹ - Mal



IX. Questionário Grupo Experimental

QUESTIONÁRIO

Este questionário serve para averiguar a importância atribuída ao preenchimento das grelhas diárias de avaliação individual dos alunos do grupo experimental.

IDENTIFICAÇÃO

Nº aluno: _____

Idade: _____

Género: F M

Ano/ Turma: _____

GRAU DE IMPORTÂNCIA DO PREENCHIMENTO DAS GRELHAS DIÁRIAS NA MODALIDADE DE BADMINTO

Nas perguntas seguintes pretendemos conhecer a o teu grau de satisfação com as aulas que tens na escola. Para cada uma das questões, assinala com X o teu grau de satisfação, entre **1 – Nada Importante, 2 – Pouco Importante, 3 – Indiferente, 4 – Importante e 5 – Muito Importante.**

	1-Nada Importante	2-Pouco Importante	3- Indiferente	4- Importante	5-Muito Importante
a) Com o preenchimento das grelhas, poder registar o que não sabia fazer foi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Com o preenchimento das grelhas, poder registar e ver onde tinha mais dificuldades foi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Com o preenchimento das grelhas poder lembrar-me como se realizavam os gestos foi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) O preenchimento das grelhas, relativamente à minha aprendizagem nas aulas foi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Obrigada pela tua atenção!