



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
realizado por José Pedro Costa Figueira na Escola
Básica Conde de Vilalva em Évora**

Orientação: Professora Doutora Clarinda de Jesus
Banha Pomar

**Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário**

Relatório de Estágio

Évora, 2013

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado por
José Pedro Costa Figueira na Escola Básica Conde de Vilalva
em Évora**

Orientação: Professora Doutora Clarinda de Jesus Banha Pomar

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

Évora, 2013

AGRADECIMENTOS

Aos Professores Orientadores da Universidade de Évora, Professora Doutora Clarinda Pomar e Mestre António Monteiro por toda, a orientação, disponibilidade, transmissão de conhecimentos, experiências e vivências ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. A sua competência, frontalidade e profissionalismo servirão de grandes pilares no meu crescimento sob o ponto de vista ético, social e profissional!

Ao Professor Orientador Cooperante Sérgio Magalhães, pelo apoio, amizade, disponibilidade, ensinamentos transmitidos e supervisão prestados ao longo deste ano letivo. Sem o seu incentivo constante seria muito mais difícil!

Aos meus colegas de grupo, Pedro Correia e Diogo Monteiro, pela relação de amizade, companheirismo e entreaajuda que fomos construindo ao longo deste ano, que por certo continuará pelo resto da nossa vida.

A todo o grupo de Educação Física da Escola Básica Conde de Vilalva por terem auxiliado bastante neste processo de “descoberta guiada”, contribuído assim para a minha evolução como futuro professor de Educação Física.

Aos meus pais por todo o apoio e proteção proporcionado ao longo destes anos da minha existência, fazendo de tudo pela minha felicidade e sucesso. Não existindo palavras suficientes para descrever este sentimento.

Aos meus dois filhos Afonso e Mariana, pelo tempo que lhes “roubei”! Por tudo aquilo que representam para mim, foram o principal dos estímulos e o maior dos incentivos.

A todos os meus amigos, pela compreensão, pelo apoio e incentivo ao longo desta etapa.

A todos vós,
Muito Obrigado

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por José Pedro Costa Figueira, na Escola Básica Conde de Vilalva em Évora

RESUMO

O presente relatório tem por objetivo descrever, analisar e refletir sobre o processo da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Básica Conde Vilalva com uma turma do 2º CEB e outra do 3º CEB, no ano letivo 2012/2013. A anterior integra o 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora, constituindo-se assim como a preparação para o exercício da função docente. Na sequência do desempenho de um conjunto de funções realizadas e respetiva operacionalização, o mesmo pretende apresentar os principais procedimentos, dificuldades, estratégias adotadas e metas alcançadas na Prática Letiva. Pretende-se apresentar os instrumentos utilizados, para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, refletindo e analisando todas as decisões tomadas no contexto educativo inerente ao processo de estágio. Estando estruturado por várias dimensões, permitiu uma experiência relevante que contribuiu num claro compromisso com o uso do conhecimento científico no desenvolvimento do ensino e aprendizagem bem como na formação íntegra do “ser professor” sob o ponto de vista profissional, pessoal, social e ético.

Palavras-Chave: Educação Física, Prática de Ensino Supervisionada, Ensino, Aprendizagem, Formação de professores, Ensino Básico, Ensino Secundário, Descoberta Guiada

Report of Supervised Teaching Practice conducted by José Pedro Costa Figueira at Conde de Vilalva Basic School in Évora

ABSTRACT

This report has its main goal on describing, analysing and reflecting the process of supervised teaching practice made on Conde de Vilalva Comprehensive School with two classes of students: one from the key stage 3 and the other from the key stage 4, in the school year of 2012/2013. It is also part of the 2nd year of a Master's Degree in Physical Education, regarding both Comprehensive and Secondary levels within University of Évora, and also means to be a preparation for a future teaching career. So, in relation to a set of functions accomplished and implemented, the report aims to present the main proceedings, difficulties, adopted strategies and achieved goals in the teaching practice. It is also intended that all tools used to increase the process of teaching/ learning in the students are presented here, so that all decisions made during the training year are submitted to analysis and reflection. As it is organized in different layers, it allowed a significant experience that lead to a clear commitment with the use of scientific knowledge in the development of the teaching/ learning process as well as in the straightaway shaping of being a teacher, on a professional, personal, social and ethical point of view.

Key words: Physical Education, Supervised teaching practice, Teaching Learning, Basic Education, Secondary Education, Teacher training. Guided discovery

ÍNDICE

- Resumo	iv
- Abstract	v
- Índice Geral	vi
- Índice de Quadros	ix
- Lista de Abreviaturas	x
- Introdução	1
Capítulo I – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	4
1.1 – A disciplina de Educação Física	4
1.1.1. – O Valor da Educação Física	4
1.1.2 – Objetivos do Programa Nacional de Educação Física	6
1.1.3. – Funções e Competências do Professor de Educação Física	6
1.2. – Caracterização do Contexto da Prática de Ensino Supervisionada	7
1.2.1. – Caracterização da Escola Básica Conde de Vilalva	7
1.2.2 – Caracterização das Turmas	9
1.2.2.1 – Caracterização da Turma de 6º Ano – 2º CEB	10
1.2.2.2 – Caracterização da Turma de 8º Ano - 3º CEB	11
1.3 – Planeamento do Processo de Ensino e Aprendizagem	13
1.3.1 – Plano Anual de Turma	14
1.3.2 – Modelo de Planeamento	20
1.3.3 – Planeamento por Etapas	22
1.3.4 – Planos de Aula	29
1.3.5 – Condução do Ensino	31
1.3.5.1 – Dimensão Instrução	32
1.3.5.2 – Dimensão Organização / Gestão	35

1.3.5.3 – Dimensão Clima e Disciplina	38
1.4. – Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	40
1.4.1. – Avaliação em Educação Física	41
1.4.2.– Avaliação Formativa e Sumativa	42
1.4.3. – Procedimentos e Instrumentos de Avaliação	43
1.5. – Observação e Análise no Ensino Secundário	50
1.5.1. – Caracterização da Turma	51
1.5.2. – Enquadramento da Turma Observada	51
1.5.3. – Processo de Ensino e Aprendizagem	52
Capítulo II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade Escolar	56
2.1 – Atividade - Corta Mato Escolar e Jogos Tradicionais e Modernos	56
2.1.1 – Justificação da Atividade e sua Operacionalização	56
2.1.2 – Balanço e Reflexão da Atividade	58
2.2 – Atividade – Passeio de BTT e Aula de Dança ao Ar Livre	60
2.2.1 – Justificação da Atividade e sua Operacionalização	60
2.2.2 – Balanço e Reflexão da Atividade	61
Capítulo III – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida	64
3.1. – O Professor Investigador e Reflexivo	64
3.2. – A Investigação Ação - “ A Aprendizagem do Andebol através do Estilo de Descoberta Guiada, numa Turma de 6º Ano”	66
3.3. – Identificação do Problema e Principais Questões de Partida	67
3.4 – Enquadramento Teórico	67
3.4.1. – Objetivos Específicos	70
3.4.2. – Participantes	70
3.4.3 – Contexto da Realização	70
3.4.4 – Fases de Investigação	70
3.4.5 – Metodologia e Estratégias	70
3.4.6 – Análise e Discussão dos Resultados	72
3.4.7 – Conclusões	76
Capítulo IV - Conclusões	78
V - Referências Bibliográficas	80

Anexos	83
- Anexo I – Questionário de Caracterização dos Alunos	84
- Anexo II – PAT – 6º A	86
- Anexo III – Planeamento por matéria – Voleibol – 8ºC	87
- Anexo IV – Competências por nível de matéria – Voleibol – 8ºC	88
- Anexo V – Protocolo de AI para a turma do 2º CEB	89
- Anexo VI – Protocolo de AI para a turma do 3º CEB	96
- Anexo VII – Planeamento Geral da 1ª Etapa – 8ºC	99
- Anexo VIII – Planeamento da 1ª Etapa por conteúdos – 8ºC	99
- Anexo IX – Grelha de registo de aluno por matéria – 6ºA	100
- Anexo X – Resultados da AI - 8ºC	101
- Anexo XI – Exemplo de grupo de nível na turma de 6º ano	102
- Anexo XII – Planeamento da matéria de Basquetebol – 8ºC	103
- Anexo XIII - Plano de Aula – 6ºA	104
- Anexo XIV – Exemplo de Registo Diário 8ºC – matéria de Basquetebol	108
- Anexo XV – Grelha de Avaliação Formativa 8ºC – matéria de Basquetebol	109
- Anexo XVI – Protocolo de Avaliação Sumativa	110
- Anexo XVII – Grelha de Avaliação Sumativa 8ºC – matéria de Basquetebol	113
- Anexo XVIII – Grelha Final de Período – 6ºA	114
- Anexo XIX – Grelhas de Observação – Tipos de Linguagem e Características das Tarefas	115
- Anexo XX – Cartaz Corta Mato e Jogos Tradicionais / Modernos	116
- Anexo XXI – Cartaz BTT e Dança	117
- Anexo XXII – Grelha de Observação do Aluno	118
- Anexo XXIII – Grelha de Observação do Professor	119

INDICE DE QUADROS

- Quadro 1 – Hierarquização de Matérias na Turma do 8°C	17
- Quadro 2 – Hierarquização de Matérias na Turma do 6ºA	17
- Quadro 3 – Plano Anual de Turma do 8°C	18
- Quadro 4 – Relação comparativa entre Avaliação Inicial e Final 8°C	49
- Quadro 5 – Relação comparativa entre Avaliação Inicial e Final 6ºA	50
- Quadro 6 – Relação entre as 4 sessões de observação e a evolução dos alunos em função do número de oportunidades e realizações	73

LISTA DE ABREVIATURAS

AI – Avaliação Inicial

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DE – Desporto Escolar

DG – Descoberta Guiada

EB – Ensino Básico

EBCV – Escola Básica Conde Vilalva

EF – Educação Física

GEF – Grupo de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

JM – Jogos Modernos

JT – Jogos Tradicionais

PAT – Plano Anual de Turma

PA – Plano de Aula

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

TGFU – Teaching Games For Understanding

INTRODUÇÃO

O presente relatório integra-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Évora e em concreto na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que concede habilitação profissional para o desempenho da atividade de docente da disciplina de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico (EB) e Secundário, conforme disposto no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Deste modo, o núcleo da PES onde desenvolvemos a nossa prática foi na Escola Básica Conde Vilalva (EBCV), numa turma de 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e numa outra de 8º ano do 3º CEB. Referir ainda que, no meu caso em particular, não houve partilha de turmas ao contrário dos dois colegas estagiários pertencentes ao mesmo grupo.

Antes de passarmos à descrição da organização do relatório, importa referir algumas considerações de natureza mais pessoal em torno das expectativas relacionadas com próprio estágio e com a experiência profissional anterior. Assim sendo, entrei para este mestrado e para a PES em concreto com alguma experiência de ensino, com particular incidência nas Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º CEB. Este facto, permitiu-me estar mais e melhor preparado para as exigências do processo ensino-aprendizagem e para uma grande abertura numa perspetiva de absorver o máximo de conhecimento com vista ao futuro enquanto docente. Tendo por outro lado a consciência de que esta experiência, apesar de trazer os benefícios referidos anteriormente, apresenta-se como limitada sob o ponto de vista do conhecimento dos vários ciclos de ensino e respetivas diferenças a todos os níveis. E foi precisamente numa perspetiva de contínua formação, recorrendo a conhecimentos anteriores adquiridos ao longo do mestrado que encarei este novo e enriquecedor desafio. Criei inicialmente grandes expectativas em relação à PES, uma vez que este era de facto um processo onde predominariam grandes reflexões, vivências com os orientadores, partilhas e aprendizagens tão importantes para o nosso desenvolvimento sob o ponto de vista profissional e pessoal.

Ao longo do estágio, tentei que a minha atuação se desenvolvesse num clima de permanente reflexão sobre as ações didáticas e pedagógicas realizadas, tentando sempre promover ambientes de aprendizagem participativos.

Em relação ao relatório em si, este na sua essência tem por objetivo descrever um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo da PES, numa perspetiva de análise reflexiva e crítica de todo o processo, sempre com um suporte teórico e científico em conformidade com os autores de referência, tentando sempre fundamentar as mais variadas decisões tomadas ao longo do ano letivo.

Abordamos assim as quatro dimensões de desempenho do perfil do professor do EB e Secundário, a saber: dimensão do desenvolvimento e da aprendizagem; dimensão profissional, social e ética; dimensão da participação na escola e relação com a comunidade e a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Assim, para a “Dimensão do Ensino e da Aprendizagem”, no capítulo I, começamos por enquadrar a própria EF no que ao seu valor educativo e objetivos dos Programas Nacionais diz respeito. É também apresentado o enquadramento da escola e das turmas no que à sua caracterização diz respeito. Estão ainda subjacentes todos os aspetos e princípios relacionados com os processos de planeamento, condução do ensino e avaliação. Finalmente temos a análise e reflexão em torno da observação realizada no Ensino Secundário na Escola Secundária Gabriel Pereira.

Já em relação à “Dimensão de Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, no capítulo II, apresentaremos as duas atividades realizadas com o devido enquadramento organizativo, a sua operacionalização, justificação e balanço.

Na “Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida”, capítulo III, apresentaremos o trabalho de investigação-ação realizado com o título: “ A aprendizagem do Andebol através do estilo de descoberta guiada (DG), numa turma de 6ºano”. No fundo esta dimensão abrangerá tudo que envolveu o processo de ensino aprendizagem, numa perspetiva reflexiva e crítica tendo em vista uma melhoria da própria função docente.

Finalmente, temos a “Dimensão Profissional, Social e Ética”, que ao enquadrar-se de uma forma transversal nas restantes Dimensões, não mereceu da nossa parte motivos para um capítulo em específico neste relatório. É nesta Dimensão que encontramos o desenvolvimento de toda uma capacidade de adaptação ao estabelecimento onde nos inseríamos, bem como

as competências de interagir individualmente e em grupo, participando de forma dinâmica e ativa nas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Mesmo tendo a consciência de que a sociedade atual ao revelar cada vez mais traços de competitividade e défice de entreajuda, a nossa grande cooperação, espírito de grupo e capacidade de trabalho entre o grupo de estágio, será de todo importante numa perspetiva futura. A própria exigência da PES, permitiu-nos adquirir um conjunto de competências, ao nível da capacidade de superação, ganhos ao nível dos conhecimentos e uma grande noção da responsabilidade que esta profissão exige. Simultaneamente, esta exigência permitiu-nos também potenciar a nossa capacidade de pesquisa em torno do próprio processo de ensino e aprendizagem, procurando novas estratégias, bem como a capacidade de análise e reflexão.

Capítulo I – DESENVOLVIMENTO do ENSINO e da APRENDIZAGEM

1.1. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste ponto iremos refletir a cerca de todas as questões que envolvem a EF no que a objetivos dos Programas Nacionais diz respeito, passando pelos seus conceitos e finalidades e concluindo com as funções e competências sob o ponto de vista pedagógico que um professor de EF deverá ter em conta. Pretende-se assim, explorar e perceber a importância da EF em contexto escolar, tendo sempre em conta os seus benefícios e efeitos em relação aos alunos.

1.1.1. O Valor da Educação Física

Tendo hoje no sistema educativo português um papel crucial no processo de desenvolvimento da criança e do jovem, a EF assume-se neste percurso educativo de uma forma complexa, como o combate ao analfabetismo motor. Permitirá, sem dúvida, uma progressiva integração de um conjunto de atitudes, capacidades, conhecimentos, hábitos e também como uma disciplina com um enorme ecletismo pelo facto de ser proporcionado aos alunos ao longo dos diferentes ciclos (percurso escolar) um conjunto de modalidades, jogos desportivos coletivos (JDC), ginástica, atletismo, dança, exploração da natureza, natação, etc., que lhes permitirá potenciar o seu desenvolvimento multilateral. Multilateralidade essa que se prende não só com o desenvolvimento no domínio motor, mas também no cognitivo e sociocultural.

Refere-nos a Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco (1978), que esta deve estar acessível a todos, tanto no quadro do sistema educativo, como nos âmbitos sociais. É de facto através deste documento que percebemos o seu enorme valor não só no domínio das aptidões físicas, como também sob o ponto de vista cultural e social nas mais variadas sociedades e culturas. Por outro lado, e segundo o relatório do Eurobarómetro da Comissão Europeia (2009) intitulado: *The Citizens of the European Union and Sport* citado pelo Instituto do Desporto de Portugal (2010), o nosso país apresenta uma enorme taxa de sedentarismo, com tendência clara para aumentar nos próximos anos. Tal facto é mais uma prova de que a própria disciplina deveria merecer muito mais atenção e porventura ser

repensada perante o cenário atual. Perante alguns indicadores revelados em estudos realizados pelo Instituto do Desporto de Portugal no ano de 2005, de que o número de horas semanais da disciplina poderá vir a ser reduzido e pelo facto do próprio Desporto Escolar (DE), não ser ainda um catalisador perfeito de prática desportiva regular, facilmente percebemos que os fatores de risco terão mesmo tendência para agudizar-se a curto prazo. Parece-nos evidente que neste domínio, a EF está largamente associada a uma questão de saúde pública e não deveria de todo ser subestimada como o tem sido.

1.1.2. Objetivos do Programa Nacional de Educação Física

Depois da abordagem do real valor da EF e seus benefícios em contexto escolar e na própria sociedade, seguimos a nossa linha de pensamento analisando as indicações do Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Referir que ao iniciarmos a nossa prática, foi desde logo preocupação ler com o máximo de atenção principalmente o Currículo Nacional do EB – Competências Essenciais e os Programas de 2º CEB e 3º CEB, dado que se enquadravam nas turmas selecionadas para a PES. Por aqui percebemos que os programas constituem-se como uma ferramenta de todo importante para a ação do próprio professor, concedendo-lhe um conjunto de ferramentas essenciais para a sua prática junto dos alunos, tal como também já tínhamos perspectivado aquando da sua análise na disciplina de Didática da Educação Física durante o 1º ano do Curso.

Deste modo encontramos no Currículo Nacional do EB anteriores um realce para que a disciplina se assuma como inclusiva, destinada a todos, indo sempre de encontro às suas necessidades e possibilidades, ou seja tendo também sempre em conta uma perspetiva pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. Percebemos através dos PNEF que, quer para o EB quer para o Ensino Secundário encontramos objetivos comuns e que se prendem com a participação dos alunos em princípios como a garantia da atividade física numa perspetiva de educação para a saúde, sempre tendo em vista a motivação dos alunos. A responsabilidade como forma de o aluno ser cada vez mais autónomo, dando-lhe exigência na componente de organização de atividades ou até mesmo no tratamento das matérias. É também valorizada a promoção da criatividade

tendo em conta a melhoria do seu empenho e atitude perante a atividade física. E por fim, a orientação constante dos alunos para a sociabilidade tendo em vista uma maior cooperação entre todos.

Aqui, e pela experiência no 1º CEB e pelo que foram os primeiros indicadores principalmente na turma de 6º ano, é um princípio de todo importante para que o bom desenrolar das atividades possa ser efetivamente possível. Percebemos claramente, talvez fruto das enormes mudanças sociais a que assistimos, estarmos perante uma tendência para o aumento da indisciplina, falta de entreajuda, competitividade extremada, a recusa em aceitar muitas regras básicas de educação e civismo e uma intolerância enorme para com colegas de turma. É uma situação preocupante, com claros indicadores de prevenção por parte dos PNEF, mas na nossa opinião muito dependente das características da sociedade atual, cada vez mais direcionada também para os fatores referidos anteriormente. E é precisamente neste domínio que nós futuros professores, temos que gastar mais tempo na procura de soluções e estratégias para contrariar casos onde a falta de cooperação e sociabilidade predominem, tendo para isso que recorrer à reflexão, à inovação e criatividade sempre que possível.

Encontramos por fim nos PNEF, referencia para a composição curricular dos mais variados ciclos de ensino, com claras indicações pedagógicas para a área das atividades físicas, aptidão física, conhecimentos e para o conseqüente e necessário processo de avaliação em EF.

1.1.3. Funções e Competências do Professor de Educação Física

O êxito das aprendizagens depende intensamente da forma como o ensino é conduzido. É portanto fundamental que o professor detenha o máximo de conhecimentos sobre os seus alunos, o contexto onde estes se inserem e as condições que lhe são proporcionadas, de forma a poder intervir de uma forma consciente, adequada e justa. Se, de facto, a EF é uma disciplina benéfica para a nossa sociedade envolvendo muitos sistemas sociais, é de todo importante criar e definir um bom profissional de EF, para que os discentes deste contexto escolar sejam devidamente educados. Um bom professor de EF, deverá ter a habilidade de lidar com diferentes tipos de pessoas sob o ponto de vista não só motor como também afetivo e psicológico.

Tendo em conta a grande variabilidade de ambientes, contextos e alunos, deverá também ser capaz de adaptar de forma constante novas situações em relação aos últimos. Dentro desta perspetiva, e aproveitando ao máximo as infraestruturas disponíveis, tentamos sempre inovar e ser criativos para com os nossos alunos. Nesta linha de pensamento, Ferreira (2010), refere que o professor deverá ter a capacidade para se adaptar a contextos pré-existentes através da sua experiência e conhecimento. Também para Onofre (1995) o sucesso da aprendizagem dos alunos está dependente da capacidade que o Professor tem para analisar os contextos específicos e de selecionar os meios e estratégias mais adequadas. Foi nesta linha de pensamento também que ao longo da prática letiva, tentámos criar um ambiente capaz de potenciar a aquisição de competências por parte dos alunos tendo sempre em vista a procura do sucesso quer coletivo quer individual.

Deste modo, é fundamental que o Professor tenha predisposição para ensinar e um grande conhecimento dos princípios da didática geral e aplicação dos mesmos de uma forma específica. O professor terá que ter conhecimentos atualizados com vista a um planeamento estratégico e bem sustentado. Por fim, importa referir que é também fundamental uma relação dialogante com os alunos Carvalho (1982).

1.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Numa perspetiva de conhecimento global e integração célere na Escola, iniciámos o nosso percurso na PES com a caracterização da EBCV. Dado que iríamos colaborar com toda a comunidade educativa durante o ano letivo, foi de todo importante conhecer a realidade do contexto, as suas características e espaços.

1.2.1. Caraterização da Escola Básica Conde de Vilalva

Importa desde logo perceber o meio envolvente, e o contexto cultural da periferia da própria Escola. Assim, a EBCV encontra-se na freguesia do Bacelo, numa zona periférica da cidade com um número de habitantes bastante significativo.

Sob o ponto de vista do modelo de gestão e tal como todas as escolas, a EBCV possui um conselho geral, um diretor e respetivos adjuntos, um conselho pedagógico onde se inserem os vários departamentos e por fim um conselho administrativo. Referir que durante o tempo em que realizámos o trabalho de caracterização e através da pessoa do nosso orientador, fomos conhecendo pessoalmente cada responsável pelos vários departamentos e órgãos, o que promoveu uma fácil e harmoniosa integração no meio.

Relativamente aos recursos humanos e em particular aos alunos, esta Escola tem uma população escolar bastante heterogénea sob o ponto de vista cultural e da origem. Como referimos anteriormente, os alunos provêm da freguesia do Bacelo e Canaviais, mas também de freguesias rurais. No presente ano letivo, a EBCV, apresenta em regime diurno um total de 1382 alunos (289 no Pré-Escolar, 529 no 1º Ciclo, 267 no 2º Ciclo e 297 no 3º Ciclo). Já em relação ao número de turmas, temos que 15 estão no Pré-Escolar, 26 no 1º CEB e 27 no 2º e 3º CEB. Em relação ao pessoal docente, estão 73 professores no quadro de nomeação definitiva, 3 contratados e 5 estagiários (2 núcleos de EF). Encontramos ainda uma estrutura muito bem definida com o intuito de proporcionar aos alunos atividades de apoio educativo, apoio psicológico e de orientação escolar e profissional, assim como permite prestar cuidados médicos básicos (primeiros socorros), bem como concretizar algumas prevenções ao nível da saúde. Dentro do pessoal não docente, existem 11 administrativos e 76 auxiliares. Também em relação aos anteriores, o Orientador Cooperante Sérgio Magalhães teve papel preponderante na nossa integração junto dos mesmos. Referir que durante todo o ano letivo e sempre que solicitados para ajuda à realização de várias atividades e mesmo em necessidades de contexto de aula, foram incansáveis e extremamente prestáveis o que favoreceu um ambiente muito positivo.

Ao nível dos recursos físicos, a Escola tem um espaço extremamente agradável e adequado. Todos os seus espaços, aparentemente, encontram-se em bom estado de conservação, o que também se deve aos seus escassos anos de existência. Quanto ao número de salas abarcadas pela mesma, estas são 37, sendo algumas delas destinadas especialmente para se lecionar Informática, Ciências Físico-Químicas, Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e Ciências Naturais, para além de também podermos

encontrar nesta diversos espaços, como gabinetes de psicologia, enfermagem, salas de convívio para alunos, professores e funcionários, casas de banho, arrecadações, papelaria, bufete, refeitório, reprografia, cozinha e biblioteca. No que diz respeito à nossa área de intervenção, existem os seguintes espaços, os quais primam todos por ser amplos e bem iluminados:

- Pavilhão Gimnodesportivo com um espaço que possibilita a prática de variadas modalidades coletivas (exemplos: futsal, basquetebol, voleibol, etc.) e outro mais vocacionado para modalidades individuais, entre as quais se destacam as várias vertentes da Ginástica.
- Espaços Exteriores: campos de jogos (futsal, basquetebol, voleibol, andebol, etc.) e pistas de atletismo.

Acopladas a estas infraestruturas também encontramos balneários, vestuários, casas de banho e arrecadações. Encontrámos também uma Escola com uma grande variedade de materiais inerentes à lecionação das várias matérias. Facto que nos permitiu abordar as mais variadas modalidades do programa com muito mais qualidade.

Realçar a grande dinâmica e pró-atividade que os vários departamentos potenciam através de projetos direcionados para a cultura e a educação para a saúde e cidadania. Todos estes projetos, encontram-se no Projeto Educativo, o qual emerge de uma conceção de Escola/Comunidade Educativa, concebendo a Escola como uma unidade organizacional, sendo um elemento estruturante da sua identidade.

1.2.2. Caraterização das turmas

Numa perspetiva de conhecimento mais alargado e profundo em relação às turmas que nos foram atribuídas, realizámos toda uma caraterização com o propósito de recolher o máximo de informações e indicadores, para que a nossa prática pedagógica se adequasse não só aos seus alunos, como também ao próprio processo de ensino e aprendizagem. Referir que tal como na caraterização da Escola, nós, enquanto grupo de estágio e sempre numa perspetiva de trabalho em equipa e espírito inovador, decidimos criar o nosso próprio questionário de caraterização dos alunos - Anexo I, entregue a cada aluno para preenchimento em casa com o apoio dos pais ou encarregados de educação. Deste modo, dividimos o questionário em domínios como o perfil de

saúde, a vida sócio escolar, os hábitos desportivos e por fim os hábitos alimentares. Passaremos em seguida a uma breve caracterização das duas turmas.

1.2.2.1.- Caracterização da Turma de 6º Ano – 2º CEB

Esta turma foi constituída por 28 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Sendo uma turma que não era partilhada entre estagiários, com um número elevado de alunos e grande predominância do sexo feminino, importava desde logo perceber junto do Orientador como funcionava a turma no ano anterior no que a rotinas e disciplina dizia respeito. Esta preocupação cedo fez sentido, uma vez que com o decorrer das primeiras aulas percebemos que estávamos perante alunos muito agitados, conversadores e com falta de regras principalmente na parte inicial e transições entre tarefas. Deste modo, criámos desde logo um conjunto de estratégias precisamente ao nível do comportamento e organização dos alunos, estabelecendo regras bem claras. Como é natural, todo este conjunto de rotinas, regras e estratégias de intervenção só começaram a ser visíveis com o decorrer de algumas aulas. Por outro lado, apenas oito alunos apresentavam doenças, mas todavia nada de significativo que inspirasse cuidados especiais durante a prática. Entre elas, registamos alergias, asma, diabetes, colesterol e enxaquecas. Em média, os alunos desta turma levam muito pouco tempo a percorrer o caminho entre casa e escola, revelando que a maioria reside junto da anterior.

Num outro domínio, praticamente todos os alunos revelam gostar da disciplina de EF, onde a natação e dança são claramente as modalidades preferidas. O gosto pela dança surge pelo facto de uma grande número de alunas da turma integrar este núcleo no DE. De entre as modalidades que menos gostam, destaque para o futebol, o atletismo, o Andebol e Voleibol. Retirámos desta análise que, independentemente dos alunos gostarem da disciplina, as modalidades coletivas apresentavam um sério indicador de dificuldade e que teríamos que confirmar com a realização da Avaliação Inicial (AI). A ter em conta também que, dezasseis alunos praticam atividades desportivas fora do âmbito das aulas, onde as modalidades mais praticadas são a natação e a dança. Por sua vez, com sete alunos a terem uma

frequência de atividade física três vezes por semana e dez mais de três vezes, demonstra uma excelente sensibilização para o binómio saúde/desporto, revelando estilos de vida ativos e saudáveis. Apenas oito alunos praticam desporto menos de 3 vezes por semana.

Para além do domínio do comportamento referido anteriormente, o nível de desempenho dos alunos era de certa forma heterogéneo, com muitos alunos a demonstrarem transversalmente em todas as matérias algumas dificuldades sob o ponto de vista motor, com particular ênfase para as modalidades coletivas. Também denotámos alguma irregularidade no empenhamento perante tarefas propostas, muito pela influência da falta de regras e concentração que muitos alunos demonstravam inicialmente. De uma forma geral e com um grande esforço da nossa parte, a turma conseguiu assimilar um conjunto de regras, normas e hábitos muito importantes para o bom desenrolar das atividades, o que permitiu em muito o aumento do tempo de empenhamento motor na maioria das aulas e um grande empenhamento nas tarefas, tendo como consequência a melhoria do processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

1.2.2.2.- Caracterização da Turma de 8º Ano – 3º CEB

Esta turma foi constituída por 13 alunos, sendo 8 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos. Sendo também uma turma não partilhada, apresentava uma característica ímpar em que o número de alunos era bastante reduzido. Isto, porque se enquadrava num regime articulado¹, com a variante de formação musical em protocolo com a Escola de Música *EBORAE*. Destacam-se neste regime as disciplinas específicas de formação musical, classe conjunto e instrumento. Ao contrário da turma de 6º ano, estávamos perante alunos muito bem comportados mas todavia muito pouco ativos e dinâmicos perante as tarefas propostas. Foi desde logo preocupação procurar estratégias que fossem precisamente de encontro a essas características, bem como à organização das aulas. E foi em relação à organização que dedicamos muito do nosso tempo na procura de estratégias e formas de estruturar as tarefas tendo em conta o reduzido número de alunos.

¹ Diário da República - Portaria n.º 1550/2002 de 26 de Dezembro - 298 SÉRIE I-B. Ministério da Educação

Por outro lado, desde o início da AI, percebemos que estávamos na presença de alguns alunos com um elevado nível de desempenho motor e outros com um baixo nível de desempenho motor. Neste aspeto, e depois de definirmos os grupos de nível, o desafio em torno do processo ensino e aprendizagem ao longo do ano foi uma constante.

Dos 13 alunos, apenas 3 apresentavam doenças (asma, sinusite e diabetes). Também, tal como na outra turma, em média, os alunos desta turma levam pouco tempo a percorrer o caminho entre casa e Escola, revelando que a maioria reside junto da anterior. Convém referir um aspeto detetado no questionário e que se prende com características próprias da idade e ciclo de ensino mas também dos próprios alunos que integram este regime e que se prende com a autonomia. Deste modo, a larga maioria dos alunos preferiam estudar a sós, no seu próprio quarto, fazendo-o uma ou mais vezes por dia. Em relação às modalidades preferidas dos alunos, encontramos o futebol e a natação. A modalidade anterior aparecia também como uma das modalidades que alguns alunos referiam como menos preferida. Para além do futebol foram também apontados o Voleibol e o basquetebol como modalidades que menos gostavam. Esta pergunta revelou-se importante para a elaboração do próprio plano anual e das motivações dos alunos. Em relação à prática regular de atividade física, apenas 3 alunos não praticavam modalidades desportivas. As mais praticadas pelos alunos eram a Natação, Dança, Basquetebol e Futebol. A Equitação e o Andebol eram modalidades também praticadas. Também segundo o questionário, é uma turma que tem apenas um aluno no DE. Finalizar, referindo que independentemente de ser uma turma que revelava muito bons hábitos desportivos e alimentares, apresentava também alguma heterogeneidade ao nível do desempenho e algumas dificuldades principalmente nas modalidades coletivas. Decidimos colocar os alunos com maiores aptidões a cooperar com os alunos que demonstravam mais dificuldades, não só numa perspetiva de ajuda dos colegas, como também, para os fazer progredir nos vários conteúdos abordados, responsabilizando-os também e motivando-os. O empenhamento e bom comportamento dos alunos acabaram por ser determinantes no sucesso das aprendizagens como podemos constatar através das avaliações realizadas.

1.3. PLANEAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Dentro da Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, encontramos o planeamento, que constitui uma área importante da PES e da atividade docente, estando estritamente relacionada com o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas turmas atribuídas. A análise desta dimensão pode ser repartida em três sub áreas, contemplando o Planeamento, Condução do Ensino e Avaliação. Verificando-se contudo na prática que o cumprimento de uma competência dessas sub áreas afeta diretamente o desempenho do professor nas restantes, ou seja, esta área nunca poderá ser encarada de outra forma senão como um todo. Estamos assim perante uma Dimensão que abarcou todo o nosso desempenho ao longo do ano letivo, tendo em conta as orientações didático-pedagógicas inerentes aos PNEF para os ciclos de ensino nos quais se encontravam as nossas duas turmas e a forma como regulámos as três áreas já referenciadas.

O facto do planeamento realizado ter sido cada vez mais coerente permitiu que ao nível da avaliação e da condução do ensino, as estratégias definidas pudessem ser colocadas em prática com um maior rigor e com uma aproximação, desde logo, mais direta às necessidades dos alunos. Assim, na nossa perspetiva, o planeamento foi uma atividade de certa forma complexa que ocupou grande parte do nosso tempo de forma empenhada e dedicada, mas que foi sem qualquer dúvida essencial pelas mais variadas razões. É nossa convicção que ao passarmos pela exigência que envolve todo o processo de planeamento, estamos mais aptos e mais capazes de encarar o futuro sob o ponto de vista profissional. Esta atividade permitiu-nos assim um conjunto de ferramentas essenciais para que no dia que lecionarmos de forma autónoma tenhamos uma base de apoio suficiente para que todo o processo de ensino e aprendizagem possa fluir com rigor.

Tal como refere Piéron (1996), ao considerar que uma planificação criteriosa e refletida é fundamental para a qualidade do ensino, rapidamente percebemos que esta área é importante para o bom desenrolar de um ensino muito mais rigoroso e eficaz. Também para Gomes (2004) o planeamento é um processo com vista a um conjunto de tomada de decisões tendo como base uma análise das situações por parte do professor.

Assim, todo este processo teve numa primeira fase um planeamento que destacou quais os objetivos presentes para os alunos e professores e quais os processos a escolher e orientar para lá chegarem. Tendo em conta que o planeamento tem as mais variadas formas de ser pensado e operacionalizado, foi em grande parte com base em vários autores que tentámos estruturar todo o anterior. Na consciência de que o próprio processo de ensino e aprendizagem sem ser planeado perderia a sua coerência, e que o desempenho inicial nem sempre permite um correto diagnóstico, foi intenção desde início desenvolver formas de planeamento de forma cuidada e justificada permitindo aos alunos várias formas de aprendizagem que lhes permitisse desenvolver um conjunto de atividades que fossem de encontro aos objetivos propostos. Deste modo, para Ferreira (2010, p.4) “o processo deve ser sempre pensado como um processo de ação – reflexão – ação” isto é, tendo em conta os objetivos previamente estabelecidos, refletimos aula após aula sobre os mesmos tentando perceber a coerência de todo o processo em relação aos próprios alunos.

1.3.1. Plano Anual de Turma

Neste ponto analisaremos a elaboração de um Plano Anual de Turma (PAT) para cada turma tendo em consideração os resultados do desempenho dos alunos no decorrer da AI e tendo como meta final o alcance de alguns objetivos terminais por parte dos alunos em cada turma nas diferentes matérias abordadas. Assim, para Onofre (1995) o sucesso da aprendizagem dos alunos está dependente da capacidade que o Professor tem para analisar os contextos específicos e de seleccionar os meios e estratégias mais adequadas para as circunstâncias apresentadas, para tal, é necessário organizar e estruturar toda a sua intervenção para que ela seja tão profícua e produtiva quanto necessário. Também Rosado (1999) defende que a Planificação Anual representa um conjunto de intencionalidades com propósitos organizativos, definição de estratégias e objetivos, controlo e avaliação do projeto perspectivado para uma turma específica, de modo a que a operacionalização seja coerente e que desenvolva o que é prioritário. Recomendam também alguns autores que as decisões de orientação e compromisso curricular serão mais facilitadas se os professores de cada ano de escolaridade se reunirem

para confrontarem as informações recolhidas na AI. E foi com este intuito que partilhámos a proposta de Protocolo de AI com os professores do Grupo de Educação Física (GEF) da Escola, tendo também em perspetiva a realização de uma reunião durante ou no final do Ano Letivo, precisamente para promover a troca de informação proveniente da anterior.

Percebemos desde logo que as dificuldades para a realização do PAT tinham a ver com o como conseguir estabelecer um planeamento que corresponda o mais possível às necessidades das turmas, aos seus diferentes níveis, contribuindo desta forma para a sua evolução. Também, na definição do número de aulas necessárias para cada matéria ao longo do ano, passando pela distribuição das matérias a lecionar e articulação das mesmas e finalizando com a preocupação em prever a evolução dos conteúdos apresentados ao longo das várias aulas.

Adotámos então uma linha orientadora de trabalho que consistia em estudar o melhor possível os PNEF e os objetivos terminais de cada ano, ajustando-se aos níveis da turma, observados através da AI. Por outro lado tivemos também sempre em conta as sugestões do GEF e do Orientador.

Deste modo, e segundo os PNEF encontramos para os diferentes níveis de ensino, desde o 1º Ciclo até ao Ensino Secundário, uma clara orientação para a articulação e continuidade entre todos os anos de escolaridade, com as respetivas competências a estarem perfeitamente identificadas. Por outro lado e para cada uma das matérias, os programas definem uma diferenciação segundo três níveis. São eles o nível Introdutório, onde encontramos as habilidades, técnicas e conhecimentos de preparação de base (“fundamentos”). O nível Elementar, onde se diferenciam os conteúdos de mestria, possuindo já um carácter mais formal relativamente à modalidade da cultura física a que se referem. E por fim o nível Avançado, que corresponde ao nível superior dos conteúdos e formas de participação nas atividades da matéria da disciplina de Educação Física, Jacinto et al. (2001) A ter em conta também que parte do programa é similar a todas as escolas através das matérias nucleares, tendo como objetivo a homogeneidade e uma outra parte, composta por matérias alternativas a adotar consoante o contexto local, tendo em conta as características da escola e até mesmo as suas possibilidades.

De seguida, passámos à operacionalização do PAT para ambas as turmas, tendo em conta as mesmas orientações e objetivos. Numa primeira fase, verificou-se em pormenor todo o calendário escolar 2012/13 com vista à contabilização de aulas previstas. Para isso registamos a extensão dos períodos e interrupções letivas, tendo também analisado o calendário de atividades da Escola e GEF.

Depois da análise dos PNEF, tivemos em conta as matérias do quadro de composição curricular para os respetivos anos de escolaridade, englobando os conteúdos das áreas dos conhecimentos e da aptidão física. Para a turma de 8º ano, tivemos em conta as matérias lecionadas: JDC (Basquetebol, Voleibol, Andebol); Ginástica de aparelhos, Ginástica de Solo e Acrobática; Atletismo: Salto em Altura, Peso, Salto em Comprimento, Estafetas, Barreiras, Velocidade e Corrida Continua. Aeróbica e Badminton. Já para a turma de 6º ano, englobámos as matérias lecionadas: JDC (Basquetebol, Voleibol, Andebol); Ginástica de Aparelhos, Ginástica de Solo, Ginástica Rítmica; Atletismo: Salto em Altura, Peso, Salto em Comprimento, Estafetas, Barreiras, Velocidade e Corrida Continua. Atividades Rítmicas Expressivas, Raquetes, Luta e Orientação.

Para ambas as turmas, tivemos também sempre como orientação todos os dados recolhidos através da AI, tendo sido com base na análise e discussão dos seus resultados que as linhas orientadoras foram definidas. Seguidamente, foi necessário selecionar e aplicar processos distintos para que todos os alunos realizassem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prosseguissem em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais. Deste modo foi tida em conta as matérias prioritárias assim como a própria rotação dos espaços, consoante análise do roulement da EBCV. Referir ainda que toda a especificidade da estrutura e organização dos dois PAT foi concebida por etapas, como veremos no ponto seguinte.

Definimos então as prioridades para cada matéria, de acordo com o estabelecido nos resultados da AI, distribuindo o número total de aulas definidas para as diferentes Etapas, pelo tipo de matérias (mais ou menos prioritárias, com ou mais dificuldades), sempre tentando que as matérias com maior prioridade tivessem um maior número de aulas que as restantes.

Seguindo os critérios definidos pelos PNEF e confrontando os níveis dos alunos por turma, elaboramos deste modo o quadro geral onde só tinha matérias prioritárias, muito prioritárias e não prioritárias, expostas nos quadros seguintes:

Quadro 1 – Hierarquização de matérias na turma do 8ºC

QUADRO de PLANEAMENTO			
Matérias	Diagnóstico	Prognóstico	Prioridade
Voleibol	NI	I	Muito Prioritária
Ginástica Acrobática	NI	I	Muito Prioritária
Andebol	NI	I	Muito Prioritária
Basquetebol	NI	I	Prioritária / Revelam Dificuldades
Badminton	NI	I	Prioritária / Revelam Dificuldades
Ginástica de Solo	I	E	Revelam poucas dificuldades
Ginástica de Aparelhos	I	E	Revelam poucas dificuldades
Atletismo	I	E	Revelam poucas dificuldades
Aeróbica	I	E	Não prioritária
Fitnessgram	Sucesso	Sucesso	Não prioritária

Quadro 2 – Hierarquização de matérias na turma do 6ºA

QUADRO de PLANEAMENTO			
Matérias	Diagnóstico	Prognóstico	Prioridade
Voleibol	NI	I	Muito Prioritária
Raquetes	NI	I	Muito Prioritária
Andebol	NI	I	Prioritária / Revelam dificuldades
Atletismo	I	E	Prioritária
Basquetebol	I	E	Prioritária
G.Ritmica	I	E	Prioritária
Ginástica de Aparelhos	I	E	Revelam poucas dificuldades
Ginástica de Solo	I	E	Revelam poucas dificuldades
At. Rítmicas Exp.	I	E	Revelam poucas dificuldades
Luta	I	E	Não prioritária
Orientação	s/av	s/av	Não prioritária
Fitnessgram	Sucesso	Sucesso	Não prioritária

A nomenclatura utilizada por nós com vista a definir a hierarquização das matérias foi a seguinte:

- **Muito Prioritárias** – Matérias em que os alunos apresentam resultados em que se afastavam mais do nível desejado de acordo com o PNEF, conforme resultado da AI.
- **Prioritárias / Revelam Dificuldades** - Matérias em que os alunos apresentam resultados em que os seus níveis de desempenho se mostram próximo do desejado nos PNEF, mas que ainda apresentam dificuldades.
- **Revelam Poucas Dificuldades** - São matérias em que os alunos apresentam muito poucas dificuldades e com níveis já perto dos desejados e identificados nos PNEF

- **Não Prioritárias** - São matérias que serão abordadas menos vezes e que tem um grau de importância menor, mas não esquecendo a sua relevância para o processo formativo dos alunos.

Depois de analisarmos os quadros anteriores, ficou mais claro para nós que, para ambas as turmas, já saberíamos quais as matérias em que os alunos demonstraram mais dificuldades e que seriam alvo de mais atenção para a operacionalização do planeamento, no que diz respeito ao maior número de aulas, tendo em atenção os espaços existentes na Escola para a realização das anteriores. Referir que, a este nível e muito pelo facto do roulemento da EBCV estar muito bem organizado, o enquadramento das matérias pelos espaços não constituiu problema para a planificação ao longo do ano.

Apresentamos em seguida o PAT da turma do 8ºC (O PAT da turma do 6º A pode ser consultado no anexo II), onde podemos perceber com mais especificidade, todo o planeamento anual tendo em conta o enquadramento entre objetivos, matérias, etapas, espaços, número de aulas e períodos:

Quadro 3 – Plano Anual de Turma do 8ºC

Plano Anual de Turma 8ºC											
Período	1º Período			2º Período			3º Período				
Etapas	1ª ETAPA Avaliação Inicial	2ª ETAPA Aprendizagem / Desenvolvimento			3ª ETAPA Desenvolvimento / Aplicação			4ª ETAPA Aplicação / Consolidação			
Meses	Setembro e Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Abril	Maio	Junho	
Datas	17 Setembro a 26 Outubro	26 Outubro a 30 Novembro	03 Dezembro a 14 Dezembro	04 Janeiro a 28 Janeiro	01 Fevereiro a 25 Fevereiro	01 Março a 15 Março	05 Abril a 19 Abril	22 Abril a 29 Abril	03 Maio a 31 Maio	03 Junho a 14 Junho	
nº de semanas	6 semanas	5 semanas	2 semanas	5 semanas	5 semanas	3 semanas	3 semanas	2 semanas	5 semanas	2 semanas	
nº de aulas	15	19	6	12	10	7	7	5	13	6	
Espaço	P1 / G2 / G1	P1 / G2 / G1	P1 / G2 / G1	P1 / P2/ G2 / G1	P1 / G2 / G1	P1 / G2 / G1	P1 / P2/ G2 / G1	P1 / G2 / G1	P1 / P2/ G2 / G1	P1 / G2 / G1	
Matérias	Fitnessgram Todas as Matérias incluídas no protocolo de Avaliação Inicial da Escola	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Ginástica de Solo Ginástica Ap. Ginástica Acrob. Badminton Aeróbica Conhecimentos	Voleibol Basquetebol Atletismo Badminton	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Ginástica de Solo Ginástica Ap. Ginástica Acrob. Badminton Aeróbica	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Badminton	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Ginástica de Solo Ginástica Ap. Ginástica Acrob. Badminton Aeróbica Conhecimentos	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Ginástica de Solo Ginástica Ap. Ginástica Acrob. Badminton Aeróbica	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Badminton	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Ginástica de Solo Ginástica Ap. Ginástica Acrob. Badminton Aeróbica Conhecimentos	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Badminton	
Objetivos	Determinar aptidões e dificuldades dos alunos. Revisão dos conteúdos do ano anterior. Identificar alunos fracos e potencialidades. Aprendizagem de rotinas. Melhoria da condição física.	Objectivos Intermediários – definidos no plano desta Etapa de acordo com o planeamento de cada matéria.			Objectivos Intermediários – definidos no plano desta Etapa de acordo com o planeamento de cada matéria.			Objectivos finais definidos no plano desta etapa. Consolidação e revisão das matérias, recuperação de alunos ou matérias mais atrasadas; abordagem de matérias alternativas.			

No seguimento deste planeamento, tivemos em conta a diferenciação pedagógica com um conjunto de estratégias desenvolvidas, como a formação

de grupos de nível, tendo em vista os objetivos da aula ou mesmo da matéria. Salientar que estes grupos não são estanques para todas as matérias. Assim, cada grupo mudou de matéria para matéria conforme perspectiva anterior. Em aulas onde se optou por lecionar duas matérias foi bem definido qual a matéria principal da aula ou colocados os grupos para cada uma delas. Referir por fim que, em determinadas matérias ou momentos da aula e respetivos exercícios, foram incluídos alunos de nível superior em grupos de nível inferior, como forma de potenciar os menos aptos, sempre na perspectiva de evolução, cooperação e também motivação. E, em especial na turma do 8º ano, que tinha treze alunos, foi uma estratégia chave no sucesso dos anteriores dado sentirem mais dificuldades nas mais variadas matérias. Com este processo, facilitamos o planeamento do processo de ensino e aprendizagem das várias matérias, ao longo das Etapas.

Dos PAT elaborados para cada turma constou também um planeamento pormenorizado das Etapas como veremos no ponto seguinte e um planeamento por matérias onde estruturámos as matérias com os respetivos conteúdos e competências por nível de desempenho, conforme o Anexo III – Planeamento por matéria – Voleibol – 8ºC e Anexo IV – Competências por nível de matéria – Voleibol – 8ºC.

Por fim, e em jeito de reflexão sobre este processo, para este planeamento tivemos em atenção as características individuais das duas turmas assim como as matérias em que os alunos demonstraram ter mais dificuldades. Como tal, estipulámos um conjunto de matérias mais prioritárias onde tentámos que os alunos tivessem mais aulas. Tivemos no entanto necessidade de definir algumas estratégias que foram de encontro ao referido anteriormente. Assim, durante os meses seguintes fomos avaliando as matérias tendo em conta os objetivos intermédios definidos. Também demos aos alunos um maior número de aulas nas etapas para que conseguissem desenvolver competências de maior dificuldade. Tivemos ainda em conta que algumas matérias prioritárias poderiam ser lecionadas em momentos ou ações de aulas referentes a matérias não prioritárias. No nosso ponto de vista para todo este processo ser fidedigno com vista a tomada de decisões de planeamento é essencial uma prática prolongada de ensino e experiência, onde o apoio e acompanhamento do professor orientador foi fundamental.

Todavia era o próprio tempo que diria se a metodologia era ou não a adequada, sendo que o que foi planeado, foi em plena consciência tentando ir sempre de encontro às dificuldades sentidas inicialmente pelos alunos e proporcionando-lhes um conjunto de estratégias que lhes permitisse desenvolver as competências menos conseguidas e potenciar as mais conseguidas. Referir também que o planeamento por etapas permitiu reajustamentos, o que foi sem dúvida algo enriquecedor e metodologicamente facilitador e promotor para o alcance do sucesso permitindo aprendizagens ao nível de cada aluno. Salientar ainda, o facto de todo este processo nos permitir conhecer em profundidade as características dos alunos, a sua personalidade e forma de estar perante uma aula de EF, o que também influenciou a escolha de determinadas matérias em cada aula, em função do conhecimento das suas motivações como constatamos durante a AI.

1.3.2. Modelo de Planeamento

A escolha do modelo de planeamento por etapas surge à priori por dois motivos claros. O primeiro pelo facto de que desde a leccionação da disciplina de Didática percebemos desde logo que era um modelo que claramente ia de encontro a resultados mais duradouros e consistentes por parte dos alunos e amplamente utilizado já pela maioria dos professores de EF e por todos os orientadores cooperantes da Universidade de Évora. O segundo motivo e indo de encontro ao referido anteriormente, prendeu-se com o facto de na primeira reunião tida com o orientador e os professores do grupo de EF da EBCV ficar claro que era o modelo que os próprios utilizavam e com recomendações evidentes para operacionalizarmos.

Tendo também em conta que o PNEF recomenda este tipo de planeamento, por facilitar a orientação e regulação do processo de ensino e aprendizagem, acabou por ser também uma outra certeza a concorrer para a nossa opção.

Consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor, a organização do ano letivo, deverá ser realizada em períodos de tempo (etapas), como forma a regular todo o processo de ensino e aprendizagem. O planeamento por etapas permitiu-nos distribuir as

aprendizagens no domínio motor ao longo do tempo, fazendo com que se hierarquizassem objetivos prioritários e uma orientação para um leque mais restrito de objetivos considerados essenciais. Para Rosado (2001), o planeamento por etapas demonstra contrariar a simplicidade da sequência de ações em cada matéria representada pelo modelo em blocos, reunindo em cada bloco a abordagem de cada matéria. Deste modo, uma das grandes vantagens deste tipo de planeamento prende-se também com o facto de que as aquisições de uma etapa são objeto de atenção nas etapas seguintes (ciclos de revisão, aperfeiçoamento e consolidação). Também encontramos vantagens na estruturação das aulas, sendo politemáticas (várias matérias numa mesma aula).

Por outro lado esta opção, perspetiva um trabalho por níveis a definir de acordo com os programas e a própria AI, o que garante a inclusividade, permitindo maior respeito por níveis e ritmos diferenciados de aprendizagem.

A AI deve constituir o objeto da primeira etapa de trabalho, no início do Ano Letivo e a sua função consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias. E é a partir daí que o professor deve estabelecer as grandes etapas do ano letivo. Também nesta fase, o professor revê aprendizagens anteriores, consolida outras, relembra e/ou cria rotinas de aula, constrói um clima de aula favorável à aprendizagem.

Contudo, a avaliação contínua permitirá regular o grau de exigência das situações e os grupos na turma, adequando-os constantemente aos progressos e dificuldades dos alunos.

Na nossa opinião, o planeamento por etapas tornou-se assim eficaz por permitir aos alunos mais oportunidades de evolução ao longo do ano, permitir uma maior inclusividade e diferenciação de ensino sempre regulados por objetivos intermédios por etapa. Como poderemos perceber mais à frente no ponto referente à avaliação, percebemos que esta opção permitiu grandes ganhos por parte dos alunos sob o ponto de vista das aprendizagens. Foi também um catalisador de motivação constante por permitir a lecionação de várias matérias por aula permitindo mais empenhamento por parte dos alunos e entusiasmo nas tarefas propostas. Estamos convictos que a evolução evidenciada nas aprendizagens mostrou a eficiência deste modelo de planeamento no processo formativo dos alunos.

1.3.3 Planeamento por Etapas

No planeamento para ambas as turmas, optámos por dividir o PAT em quatro etapas, a que cada uma correspondia funções e características diferentes. Vamos em seguida refletir e explorá-las em relação ao seu desenvolvimento durante o ano letivo.

1ª Etapa – Avaliação Inicial

Desde logo importa referir que através da AI podemos ir ao encontro de duas grandes metas do PNEF, cuja presença é desejável e necessária numa aula de EF com “qualidade”: a inclusividade e a diferenciação do ensino. Deste modo, pretendeu-se assim, acautelar uma oferta de atividade adequada a cada um dos alunos (de acordo com os seus interesses, possibilidades e limitações), tomando por referência os objetivos programáticos do ano e ciclo respetivos. Este é contudo um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita assumir compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala do PAT, como referem (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 25). Sob o ponto de vista do primeiro contacto com ambas as turmas, sentimos a necessidade de perceber quais as matérias onde os alunos sentiam mais dificuldade e onde teriam mais á vontade, tendo em conta que por via dos resultados obtidos na aplicação do protocolo, poderíamos com maior segurança determinar as possibilidades de progressão dos mesmos nas matérias selecionadas, e determinar o nível de adequação das atividades face à heterogeneidade de cada turma e às condições possíveis de a mobilizar. Neste sentido, Também segundo Peralta (2002) “Avaliação é a recolha sistemática de informação sobre qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões”. Quer o autor com isto dizer que em relação à recolha, pretende-se que contenha múltiplas e diversas fontes, assim como os materiais de informação desejados. Por outro lado, o juízo de valor prende-se precisamente com a apreciação de forma fundamentada dos critérios. Também para Carvalho (1994), a AI só faz sentido se pretendermos planear em conformidade com os dados por ela revelados, ou seja, se assumirmos que é fundamental projetar o ensino de uma forma diferenciada, em função das efetivas necessidades dos

alunos. Assim, será o rumo bem delineado formado no prognóstico que suportará e dará sentido a todo o conjunto de decisões curriculares diferenciadas.

Nesta linha de pensamento e tendo a consciência que este é um momento em que o professor entra pela primeira vez em contacto com os alunos e tem como intuito orientar todo o processo de ensino e aprendizagem, direccionámos a nossa linha orientadora segundo os seguintes objetivos:

- ✓ Apresentar as matérias a lecionar durante o ano aos alunos
- ✓ Constatar as dificuldades gerais das turmas e em particular de cada aluno
- ✓ Identificar as aptidões dos alunos nas matérias seleccionadas
- ✓ Determinar os grupos de nível dentro de cada turma

- ✓ Recolher informações que permitam elaborar os PAT;
- ✓ Definir as grandes etapas do ano letivo

- ✓ Definir o grau de exigência para cada matéria
- ✓ Recolher informações para definir prioridades de desenvolvimento para a primeira etapa, no que respeita aos objetivos

Desde as primeiras aulas em que iniciámos este processo, referir que foi sempre preocupação da nossa parte que as anteriores se assemelhassem o mais possível a uma aula “normal”, onde os alunos estavam empenhados em diversas tarefas de aprendizagem (podendo e devendo ser matérias diferentes), onde o sistema de registo das informações permitisse traduzir as informações úteis, explícitas e coerentes.

Começamos então por reunir com o professor cooperante da EBCV, Sérgio Magalhães a fim de planearmos todo o processo. Desde logo uma das primeiras considerações que retiramos foi o facto de ter de adaptar as matérias aos espaços e sua rotação “roulement”. Em seguida definimos o período de início da AI tendo em conta o referido anteriormente. Iniciámos a 21 de Setembro e terminamos a 26 de Outubro com o teste diagnóstico na área dos conhecimentos. Assim, foi-nos facultado desde logo o protocolo de AI do GEF da Escola. Todavia e após analisarmos os documentos existentes, inclusive aqueles que foram elaborados para o presente ano letivo (2012/2013), decidimos que seria ajustado formular novas grelhas de avaliação, pois tendo

em conta a nossa dimensão pessoal, a percepção (mesmo que reduzida) que temos acerca da realidade, os conhecimentos que temos adquirido ao longo da nossa formação, etc., aquelas que existiam podiam e deviam ser aperfeiçoadas, como tal tentámos dar o nosso melhor. Isto é, quando nos deparámos com as grelhas de avaliação verificámos que eram pouco sucintas e explícitas no conteúdo, para além de não apresentarem a metodologia que deveríamos utilizar para concretizar o registo. Assim, ponderámos e elaborámos novos documentos, onde discriminamos os critérios de êxito inerentes a cada uma das matérias, a metodologia e os símbolos com que consumiríamos os registos, os diferentes exercícios critérios que deviam ser implementados, os critérios de registo de observação (significado de cada um dos símbolos de registo) e os critérios de definição dos níveis de ensino (útil para diagnosticar as competências gerais dos alunos e para formar grupos por níveis: Não Introdutório, Introdutório, Elementar e Avançado). No Anexo V – Protocolo de AI para a turma do 2º CEB e Anexo VI – Protocolo de AI para a turma do 3º CEB, poderemos ver os dois protocolos de Avaliação por nós elaborados. Em seguida e de forma responsável e cuidada elaboramos a planificação desta Etapa conforme Anexo VII – Planeamento Geral da 1ª Etapa – 8º C e Anexo VIII – Planeamento da 1ª Etapa por conteúdos – 8ºC.

Sob o ponto de vista da organização das aulas e tendo em conta a rotação dos espaços, e as características de cada um, as aulas foram politemáticas, onde os alunos eram avaliados em diferentes exercícios critérios, e em situação de jogo reduzido conforme protocolo do GEF. Na operacionalização das aulas, dividimos quase sempre a avaliação por duas matérias onde o professor cooperante observava uma matéria e o professor estagiário outra. Muitas das vezes tentava-mos os dois observar as duas matérias como foi exemplo o Voleibol e o Badminton, como forma de posteriormente cruzar-mos informação no preenchimento das fichas de registo. Também no Anexo IX – Grelha de Registo de aluno por matéria – 6ªA encontramos a forma como organizamos as nossas grelhas de registo.

Dentro deste processo, realizámos também a avaliação na Área de Aptidão Física. Esta avaliação realizou-se segundo a bateria de testes do Fitnessgram composta por vários testes dentro da aptidão aeróbia, força e resistência muscular, flexibilidade e índice de massa corporal. Após a aplicação

da AI, analisámos todo o processo e todos os resultados obtidos de ambas as turmas conforme exemplo no Anexo X – Resultados da AI na turma do 8ºC. Tendo esta análise permitido verificar e identificar quais as principais dificuldades dos alunos nas várias matérias e na aptidão física, assim como as competências a desenvolver e a potencializar (prognóstico aos alunos). Por outro lado, dentro da área dos conhecimentos, decidimos realizar um teste diagnóstico onde incidimos uma componente sobre a aptidão física e outra sobre as adaptações do corpo ao exercício físico.

Por fim, tomamos algumas decisões pedagógicas com vista ao próprio planeamento das tuas turmas. Assim, e como já referimos no ponto anterior em relação ao PAT, fizemos a diferenciação e hierarquização das matérias, tendo em vista o diagnóstico realizado (matérias prioritárias e menos prioritárias). Em seguida, passaremos a enquadrar os alunos no respetivo nível de competências relativamente às matérias. Deste modo foram criados grupos de nível, tendo em vista a organização da turma por forma a apresentarem as mesmas competências numa tentativa de se alcançar o nível seguinte como poderemos constatar no Anexo XI – Exemplo de grupo de nível por matéria na turma de 6º ano.

Em jeito de análise crítica ao processo, referir que toda a estruturação e planificação da AI foram elaboradas em conjunto com o professor Orientador da Escola de forma exaustiva e muito cooperante. Não deixando de ser importante também enaltecer o espírito de trabalho e cooperação do nosso grupo de estágio e os professores do grupo de EF. Pensamos que este processo inicial realizado no início do ano letivo foi determinante para um conhecimento mais aprofundado das reais capacidades e dificuldades dos alunos, facilitando-nos assim o planeamento anual a realizar para as duas turmas. De facto e concluindo, desta experiência vivenciada durante estas aulas, retiramos duas ilações sob o ponto de vista prático. A primeira prende-se com a sua operacionalização, isto é, a forma como organizámos as aulas e a funcionalidade das grelhas de registo dado o elevado número de alunos e o nosso desconhecimento dos anteriores. É assim importante que esta primeira etapa seja realizada de uma forma competente englobando uma análise o mais rigorosa possível. Depois, a segunda ilação prende-se com o facto de que

quando maior a experiência do professor melhor e mais rigoroso será o foco de observação.

2ª Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento

Para a 2ª etapa considerámos um tempo superior em relação às demais com o propósito de proporcionar aos nossos alunos novos conhecimentos em relação às várias matérias e aptidão física possibilitando-lhes uma evolução com vista à melhoria das suas competências. Deste modo, a duração desta etapa teve como base a relação entre as matérias mais prioritárias e as que os alunos sentiram mais dificuldades conforme a AI. Depois de analisado o calendário e distribuídas as aulas tendo em conta essa linha orientadora, pensámos que até ao final de Janeiro os alunos teriam um número de aulas suficientes para atingirem os objetivos a que nos tínhamos proposto tendo em vista o prognóstico da avaliação inicial e até mesmo o decorrer das primeiras aulas. Por outro lado, no final da etapa e após balanço decidiríamos se seria necessário prolongá-la ou não. Na turma de 8º ano, tivemos também em conta o facto de a mesma ser pequena, sendo que à partida o nível de empenhamento motor seria grande permitindo a sua progressão e evolução para os níveis prognosticados. Pretendíamos assim, que os alunos, de acordo com o seu nível de competência, atingissem os objetivos (intermédios) definidos na Etapa, conforme Anexo XII – Planeamento da matéria de Basquetebol – 8ºC, de forma a se apropriarem de pré-requisitos que lhes permitissem evoluir para competências na etapa seguinte. Operacionalizámos os objetivos através de ações mais simplificadas com especial foco na técnica, em situação critério e formas jogadas em espaços e jogos reduzidos no que aos JDC diz respeito. Pensamos que as progressões de aprendizagem devem corresponder à ideia de jogo e que devem partir da capacidade de jogo dos alunos e conduzir a um nível próximo do jogo formal - isto é, devem garantir uma aproximação progressiva à forma desportiva formal. A passagem de um nível para outro é reforçada pela exercitação detalhada e sistemática dos elementos técnico-táticos e dos pressupostos físicos, cognitivos e psicológicos requeridos para essa transição, devendo, no entanto, evitar-se o perigo de considerar estes elementos isolados como os conteúdos principais de ensino (Bento, 1987).

Tivemos em linha de pensamento sempre um aumento da complexidade e exigência gradual, tendo em conta também um aumento da autonomia e cooperação. Neste último aspeto, tivemos mais atenção na turma de 6º ano uma vez que denotava desde início algumas características que indicava pouca ajuda e cooperação. Para isso concorreram muitos jogos lúdicos que realizámos principalmente sob a forma de aquecimento.

Através da análise e da avaliação das metodologias adotadas nesta etapa, tentámos retirar assim algumas conclusões para as etapas seguintes. Deste modo, perante o processo avaliativo decorrente das avaliações formativas nas aulas, regulámos o processo de ensino-aprendizagem tentando aproxima-lo da direção definida, quantificando a prestação dos alunos de acordo com o grau de concessão dos objetivos, atribuindo-lhe uma nota/classificação através de uma avaliação sumativa, feita com o objetivo de tentar dissipar se os alunos nas várias matérias conseguiram alcançar, ou atingir os objetivos definidos para o seu nível de aprendizagem. Assim, reajustámos um conjunto de competências e objetivos tendo em vista de uma forma particular os alunos e geral a turma, tendo sempre em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Também no final desta etapa percebemos que já existiam melhorias em ambas as turmas e também a certeza de que o planeamento da etapa seguinte seria ainda mais focado nas dificuldades dos alunos, uma vez que o conhecimento e dados de registo eram já muito mais concretos, permitindo maior individualização no processo de ensino e aprendizagem. Finalizar referindo que uma das dificuldades sentidas na elaboração da 2ª etapa, remeteu-se à seleção de objetivos intermédios (objetivos de etapa) pertinentes e adequados a cada grupo de alunos. Além desta impossibilidade em garantir uma adequada diferenciação, não existia uma noção se os objetivos definidos eram realistas e ajustados para o tempo disponível.

3ª Etapa – Desenvolvimento e Aplicação

Para esta etapa, que tem como função didática o desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos lecionados na etapa anterior, tentámos já estratégias de ensino que vão de encontro sob o ponto de vista formal às modalidades, reforçando aquilo que já vínhamos realizando, mas com espaços,

formas e números superiores. As abordagens a jogos condicionados ou até mesmo formais foi então a estratégia utilizada, não esquecendo o reforço das regras, principalmente na turma do 6º ano. Com a consolidação das aprendizagens de algumas matérias em alunos de baixo nível, através de situações muito objetivas, simples e já contextualizadas muito próximo do formal, continuamos então a estratégia dos jogos condicionados com todos os alunos divididos por grupos nas modalidades coletivas. Realizamos jogos pré desportivos como a bola ao capitão, dado que a turma revelava muita concentração em situação de jogo reduzido, pouca dispersão e noção do espaço. Finalizada a etapa registámos uma grande evolução de todos os alunos, com destaque para os de nível mais baixo nesta turma. Já na turma de 8º ano, era bem evidente uma maior consolidação das aprendizagens particularmente ao nível dos JDC. Com menos alunos, permitiu-nos realizar um conjunto de estratégias ao nível da organização espacial que potenciasses inclusive os alunos de nível mais baixo. A este facto, reforçando o estilo de DG nas nossas aulas, ia sendo cada vez mais clara a sua evolução como podemos comprovar pelas fichas de registo formativas.

Numa tentativa de dar continuidade às progressões das aprendizagens dos nossos alunos e situando-os no seu próprio percurso de aprendizagem, foram também necessários alguns reajustes com vista à reorganização do processo para a etapa seguinte. Neste aspeto, referir que a turma de 8º ano ao registar grande evolução nas mais variadas matérias, na nossa opinião fruto da grande concentração, disciplina, predisposição para aprender e reduzido número de alunos, fez com que particularmente nos JDC e Ginástica de Solo e Aparelhos, tivéssemos que reajustar objetivos e com isso recorrer a novas estratégias de intervenção tendo em vista ganhos de aprendizagem de nível superior, permitindo assim melhores níveis de desempenho para as competências selecionadas.

4ª Etapa – Aplicação e Consolidação

Para a última Etapa do PAT, com uma duração menor das anteriores, pretendemos, consolidar, rever e aplicar todas as matérias tendo em vista a comparação e perceção da progressão dos alunos ao longo do ano. Este processo tornou-se essencial na medida em que nos permitiu quantificar os

nossos registos tendo em conta a avaliação final a realizar para ambas as turmas. Foi uma Etapa onde também demos oportunidade de recuperação aos alunos com mais dificuldades e para outros proporcionamos níveis mais avançados. Para o planeamento desta Etapa, e como vinha acontecendo anteriormente, tivemos em conta as avaliações formativas e sumativas, bem como a análise e conclusões retirados da última.

Com situações cada vez mais formais e complexas, a turma do 8º ano, como já vinha acontecendo, revelou grande progressão ao nível dos JDC, permitindo-nos continuar a promover a sua prática numa perspetiva de aperfeiçoamento e com um grau de exigência maior. Continuamos também o reforço da cooperação em ambas as turmas, incluindo grupos de trabalho com alunos de níveis de desempenho superior a alunos com nível de desempenho inferior. Foi também evidente que desta estratégia, resultaram melhorias ao nível da cooperação, responsabilidade e aumento do nível de desempenho em relação a alunos com mais dificuldades, com a criação de mais possibilidades de recuperação de competências.

Foi por fim nesta Etapa, que percebemos realmente toda a distância entre diagnóstico efetuado inicialmente e o prognóstico, ou seja, a diferença entre os níveis de desempenho inicial e final.

1.3.4. Planos de Aula

Os PA são uma ferramenta e um apoio fundamental para o professor, na medida em que lhe permitem organizar as sessões com antecedência, fazer um prognóstico de como a aula se deverá realizar, diminuindo ao máximo as incertezas. São de facto a dimensão mais operacional de todo o processo de tomada de decisão. Neste aspeto, houvesse sempre uma intenção clara da nossa parte em ligar os planos de aula aos próprios documentos orientadores da prática pedagógica. Deste modo, e tendo em vista a sua operacionalidade e independentemente de se puder fazer de várias formas, este deverá ter o nosso próprio cunho pessoal. Para Aranha (2004) este deve identificar a escola; a data e hora da aula; o tempo horário; o ano e a turma; o total de aulas já lecionadas; a instalação; os objetivos específicos; a função didática; os conteúdos operacionais; e o material a utilizar. Tendo em conta esta base e depois do Orientador nos pedir desde logo um exemplo de plano, começaram a

surgir algumas dificuldades de organização do mesmo. Talvez pelo facto de ainda existir alguma preocupação só com a sua estética, só nos fomos apercebendo de que o mais importante de facto era a forma clara e explícita de como colocaríamos os vários pontos para a nossa própria percepção. Ficava claro que a organização do plano seria um fator de grande importância e a merecer grande atenção da nossa parte, como corrobora Serra Lino (2007), ao dizer que a organização é uma componente do ensino que contém um conjunto de intervenções do professor com vista à regulação de toda a prática. Para o mesmo autor que esta organização é importante na procura do sucesso tendo em conta a gestão do tempo e materiais utilizados para uma dada sessão. Assim, e durante as primeiras aulas, tivemos mesmo alguma dificuldade em consultar o plano durante as tarefas. Talvez por ainda não termos bem clara uma forma de organização de conteúdo e por ventura já perspetivarmos que a melhoria do mesmo iria ser uma constante na procura de uma forma ideal de consulta.

Deste modo, durante todo o processo da PES, registámos uma grande evolução em relação à conceção do próprio PA, onde realizámos constantemente reajustes e alterações até uma estrutura base como podemos ver no Anexo XIII. Começámos então a descrever tudo mais corretamente, a colocar aspetos relacionados com a diferenciação do ensino mais claros e coerentes, tempos de desmontagem do material, tarefas para os alunos que não fazem a aula, descrição das tarefas e ações motoras também mais rigorosas e estratégias de ensino bem claras. Tivemos também, grande preocupação ao longo do ano com os exercícios selecionados partilhando a ideia de Quina (2009), quando refere a importância dos anteriores no processo de ensino e aprendizagem em contexto de EF. Com a experiência adquirida ao longo do ano letivo, consideramos assim os exercícios como grandes mediadores entre o ensino e a própria aprendizagem e uma das chaves para o sucesso do ensino junto dos alunos.

Registrar ainda a utilização no PA de três grandes períodos: a fase inicial, onde é feita uma preparação (com aprendizagem) para a fase fundamental da aula; a fase fundamental onde estão inseridos os principais conteúdos da aula; e a fase final, onde ocorre o retorno à calma e o balanço das atividades.

Em jeito de conclusão referimos algumas dificuldades e estratégias que tivemos em conta para a conceção do nosso plano de aula:

Algumas dificuldades sentidas

- Saber incluir novos exercícios de aquecimento, principalmente na turma de 6º ano, uma vez que é muito grande.
- Saber se a duração que colocávamos em cada exercício era a necessária para os alunos executarem bem o exercício;
- Preparar cada episódio da aula garantindo a articulação de todos os episódios;
- Adotar formas de organização compatíveis com o comportamento das turmas e com o espaço da aula.

Estratégias:

- Fazer uma consulta aos planos de aula existentes nos vários anos de estágio realizados na escola, consultar planos dos professores do GEF e Orientador, bem como pesquisa bibliográfica sobre esta temática;
- Conhecer o melhor possível as turmas e os seus níveis face às diferentes matérias;
- Aproveitar os feedbacks dos colegas que observaram as minhas aulas e das aulas que eu próprio observei;
- Melhorar e aperfeiçoar os planos de aula de forma a estarem perfeitamente adequados à realidade da turma e do espaço envolvente da aula.

1.3.5. Condução do Ensino

A atividade de condução do ensino deverá refletir a capacidade do professor colocar em prática, de modo adaptado às circunstâncias de ensino com que se confronta, o conjunto de condições e ações que permitam potencializar a aquisição de competências por parte dos seus alunos. Devendo contudo, ter a capacidade de conhecer e controlar um conjunto de fatores que implicam a operacionalização deste processo com vista a uma procura constante de um ensino eficaz.

Passamos então aos princípios de intervenção pedagógica referidos por Onofre (1995), e sistematizados nas dimensões de ensino propostas por Siedentop (1990): Instrução, Organização, Clima e Disciplina.

1.3.5.1. Dimensão Instrução

Os períodos de instrução durante uma aula são muito variados e todos de uma importância extrema para o seu desenrolar. Quina (2009) mostra que os comportamentos de instrução do professor têm em vista três aspetos relacionados com a forma como se dá a informação de modo a que os alunos percebam o que fazer e como fazer; uma justificação da própria prática e o tentar manter grandes níveis de motivação. Por outro lado, vamos no entanto referir-nos sobretudo aos períodos de instrução inicial, balanço final e feedbacks pedagógicos.

Assim, a instrução inicial foi fundamental, permitindo-nos fazer uma sinopse da aula, ajudando os alunos a compreender como a mesma vai estar organizada e quais as tarefas que irão realizar, permite-nos ainda fazer a transição da aula passada para a que vai decorrer. A linguagem utilizada pelo professor foi essencial para uma boa compreensão por parte dos alunos, devendo esta ser bem clara, objetiva e adequada ao próprio nível dos alunos. Todavia e em particular na turma de 6º ano, surgiu-nos um problema neste âmbito e que se prendia com a falta de atenção, perdendo-se os alunos com conversas paralelas o que nos fez estar constantemente a interromper, como poderemos perceber pela seguinte reflexão:

Tenho que criar novas estratégias no que à parte inicial da aula diz respeito, criando regras claras de organização e linguagem mais clara e objetiva, durando o menor tempo possível. (Aula 27 e 28, 6ºano, 20/11/2012)

Perante este cenário, tivemos prontamente que criar um conjunto de estratégias com vista a fixar o foco dos alunos na nossa instrução inicial. Assim, e antes de iniciar a prática, explicámos os objetivos pretendidos e os critérios de êxito para a aula através de uma instrução muito mais clara e breve, de forma a garantir a atenção por parte dos alunos. Nesta linha de pensamento, também Carreiro da Costa (1995), refere que toda a eficácia na apresentação dos exercícios tem a ver com uma apresentação, curta, clara e objetiva.

Dado estarmos perante uma turma muito faladora e desatenta, foi de todo importante estabelecer regras de organização aquando da chegada dos alunos ao espaço de aula como forma de focá-los na instrução em relação a algumas informações sobre novas aprendizagens e à própria organização da aula, com particular ênfase quando utilizamos estações com vários exercícios. Focámos os aspetos mais importantes dos gestos a realizar, utilizando as demonstrações. E em relação às anteriores, utilizamos alunos que tivessem níveis de desempenho mais elevado, servindo de modelos de realização.

Como exemplo referimos a reflexão:

“Por outro lado em primeiro lugar foi realizada a demonstração com o apoio de um aluno o que permitiu desde logo aos alunos focarem-se nas competências a realizar em cada estação o que permitiu uma rápida transição e tempo de empenhamento motor elevado. Por tudo isto só em muito poucos casos necessitei de recordar o que era para fazer.” (Aula 40 e 41, 6ºA, 08/01/2013)

Dentro da dimensão instrução, tivemos também em conta o feedback como forma de intervenção pedagógica. Assim, em relação ao anterior, deverá ser segundo Onofre (1995) e Carreiro da Costa (1995), frequente, incisivo, pertinente e positivo, sendo o mais prescritivo e individualizado possível, devidamente acompanhado após as correções. O feedback não é nada mais do que a expressão de uma informação de retorno tendo em conta os mais variados comportamentos observados por parte do professor. Neste aspeto, e em particular na turma do 8º ano, houve uma necessidade de reflexão em relação à forma como eu próprio interagia com os alunos em relação ao feedback. Tudo isto porque tornei-me de certa forma passivo e pouco dinâmico talvez porque a própria turma revelou sempre muita atenção, ser muita calma sem qualquer indício de desatenção e indisciplina. Tal como encontramos na reflexão:

“Incentivar mais os alunos, dado que são muito calados, criando um clima de prazer pela atividade física.” (Aula 43 e 44, 8ºC, 14/01/2012)

Fica bem claro a minha própria perceção em relação ao referido anteriormente. Todavia e ainda nesta aula, que foi supervisionada pelo Orientador Externo, fui também abordado nesse sentido, reforçando assim a necessidade de melhorar neste aspeto. Por outro lado, e com o desenrolar da PES, houve uma notória evolução, com melhorias significativas ao nível das

intervenções, sendo as informações transmitidas muito mais concisas, e direcionadas para aspetos essenciais em torno das aprendizagens. Ainda em relação à forma como direcionamos o feed back para com os nossos alunos, fizemo-lo sempre numa perspetiva de informação e reforço/motivação logo a seguir à prestação motora observada. Sendo que particularmente em relação ao 6º ano, no controlo da prática, procurámos distribuir equitativamente a intervenção por todos os grupos e conseqüentemente por todos os alunos.

Todavia, tivemos grandes preocupações em relação ao tempo de empenhamento motor, tendo em conta a instrução. Inicialmente, e mesmo com a planificação a prever grande parte da aula com um tempo de empenhamento motor elevado, na prática nem sempre o conseguimos. Esta situação no nosso entender acontece pelo facto de, particularmente a instrução inicial, e em alguns casos a transmissão de informação demasiado extensiva de um exercício para outro promover muito pouco tempo de empenhamento motor. Também neste aspeto, onde sentimos mais dificuldades inicialmente foi na turma de 6º ano. Como podemos constatar na reflexão 43 e 44 (6ºA, 15/01/2013), temos um exemplo de perda de tempo por falta de assimilação longo na instrução inicial:

“Também nesta aula e por via da instrução inicial não ter sido retida por falta de atenção as transições entre estações demoraram muito mais tempo do que o normal”.

Em relação a esta situação e muito pelo facto de já ter alguma experiência de ensino, rapidamente reformulámos estratégias, sendo que com o desenrolar do ano, esta situação foi sendo invertida tendo os alunos cada vez mais tempo de empenhamento motor, como poderemos constatar pela reflexão da Aula 59 e 60 (6ºA, 26/02/2013):

“A transição entre exercícios foi rápida, aumentando o tempo de empenhamento motor. Para isso contribuiu a organização por nós efetuada permitindo uma grande qualidade e celeridade na instrução”.

Já para o final das aulas fizemos sempre um balanço final a cerca do mais importante do que se passou na aula, sendo que na turma de 6º ano, muitas das vezes tivemos que o fazer de forma mais rápida e objetiva dadas as características já referidas anteriormente.

Consideramos esta parte final da aula muito importante por permitir-nos fazer como que uma síntese do que se passou na aula, avaliando as principais dificuldades dos alunos, referindo como as deveriam ultrapassar, fazendo elogios referentes a comportamentos e bons desempenhos quer individuais quer de grupo. Durante o balanço foi utilizado o questionamento aos alunos para verificar os seus domínios ao nível dos saberes.

Em suma passamos a descrever as estratégias que tivemos em conta para a presente dimensão:

- Proporcionar feedbacks para toda a turma/grupo, sendo estes bastante úteis, como por exemplo, quando a maioria da turma/grupo realiza o mesmo erro em determinado gesto técnico/exercício;

- Utilizar o questionamento como método de ensino, procurando envolver os alunos, através da sua capacidade de reflexão, possibilitado a assimilação/compreensão dos conteúdos. Esta é também uma forma de focar mais a atenção e evitar comportamentos de desvio e falta da atenção nos anteriores;

- Apresentar as tarefas tendo em conta a informação e demonstração no local de realização e reformular a informação sempre que necessário;

- Selecionar o local de preleção, criando uma rotina de começo de aula sempre igual ao longo do ano;

- Orientar a turma sempre tendo em conta um aumento da atenção da mesma;

- Marcar fortemente as partes da aula, fazendo as transições de forma clara,

- Adequar a velocidade de exposição ajustando-a à capacidade de compreensão dos alunos;

Utilizar o questionamento frequentemente e encorajar os alunos a fazerem questões e comentários.

1.3.5.2. Dimensão Organização / Gestão

A organização de uma aula de EF, é certamente dos aspetos mais importantes e fundamentais na procura de uma melhoria na qualidade de ensino. Como refere Quina (2009, p.105), nesta dimensão temos que ter em conta um conjunto de medidas "(...) com vista à melhoria da qualidade de

gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e da formação e movimentação dos grupos de trabalho (...).” Deste modo, este aspeto é determinante para todas as outras dimensões da aprendizagem. Tal como no planeamento, também na condução do ensino foi sempre preocupação, a procura constante de uma organização de excelência que promovesse o tempo de empenhamento motor. Pela experiência adquirida e anos de prática particularmente no 1º Ciclo, era uma certeza que quanto mais organizadas fossem as tarefas de aprendizagem e respetivas transições mais tempo de prática os alunos tinham. Nesta linha de pensamento surge Carreiro da Costa (1995), ao referir que é precisamente um fator a potenciar pelo próprio professor e do qual resultam uma melhoria ao nível das competências.

Foram então estabelecidas um conjunto de rotinas com os alunos tendo em vista sempre o aumento do tempo de prática dos mesmos nas aulas.

Optámos então por recorrer a rotinas como a formação em semicírculo como meio utilizado para elevar a qualidade e velocidade dos momentos de instrução e de organização. Na turma de 8º ano, por ser pequena foi bem mais fácil, todavia na turma de 6º ano, tivemos mesmo que gastar muito tempo nestas rotinas pelo facto dos alunos serem muito faladores e demonstrarem ter poucas regras a este nível. Relativamente à marcação das presenças, no início do ano realizávamos a chamada, sendo que passado pouco tempo, e já com o nome de todos os alunos assimilado, utilizamos outra metodologia para perder menos tempo, que foi a marcação das faltas após a aula ter terminado.

Por outro lado, na procura da melhoria do tempo de empenhamento motor tentámos rentabilizar ao máximo o espaço disponível e também através do recurso a estratégias como a utilização de estações como mecanismo inibidor de tempos de espera elevados. Em relação à rentabilização do espaço, a nossa preocupação começava logo pelos exercícios de aquecimento. Assim, tentamos que os anteriores se inserissem já no espaço programado para a parte fundamental, sem termos que perder tempo na recolha e montagem de materiais. Esta preocupação fica evidente através da reflexão 49 e 50 (6ºA, 29/01/2013):

“Altere a organização dos aparelhos como forma de rentabilizar o espaço para aquecimento inicial de Rítmicas Expressivas e parte final de relaxamento. Esta

alteração revelou-se bastante benéfica sob o ponto de vista da organização, controlo da turma e avaliação formativa.”

Esta rentabilização do espaço surge como maior preocupação na turma de 6º ano por ser. O grande problema com que nos deparamos no início foi precisamente como integrar os exercícios de aquecimento no espaço onde já estavam montados os aparelhos. Deste modo e como percebemos pela reflexão anterior, optamos por dividir o espaço em duas partes, onde numa realizávamos Atividades de Rítmicas Expressivas, não interferindo os alunos com os aparelhos. Ao mesmo tempo que as transições eram rápidas, salvaguardávamos também a integridade física dos alunos. Particularmente nestas aulas de Ginástica de Aparelhos e Solo, para ambas as turmas foi determinante a montagem do material antes do início da aula. Ainda em relação à organização da aula por estações, foi também motivo de profunda reflexão o facto de em algumas aulas ser difícil controlar ao mesmo tempo os vários grupos. Surgiram questões como: Qual a estação prioritária? Onde deve o professor colocar-se? E algumas certezas: A redução das estações para maior controlo dos grupos leva a um aumento do número de alunos e como consequência menos tempo de empenhamento motor! Já para a turma de 8º ano, mantivemos o número de estações mas diminuimos os grupos de forma a aumentar o número de alunos. Esta situação surge pelo facto dos grupos inicialmente serem compostos com poucos alunos e realizarem demasiadas repetições na mesma estação, como poderemos ver na reflexão da Aula 40 e 41 (8ºC,07/01/2013):

“Aumentar o nº de alunos por grupo, dado que alguns alunos repetem os exercícios vezes demais.”

Já para a turma de 6º ano, encontrámos as dificuldades e preocupações em relação à forma de organização das estações e seu acompanhamento como se evidencia na reflexão da Aula 24 e 25 (6ºA, 13/11/2012):

“Dificuldades de acompanhamento nas várias estações e como consequência pouca eficácia no feedback”.

Ainda em relação às estações, quando utilizámos esta forma de organização, tendo os alunos ter que realizar um determinado número de transições, estabelecemos a rotina de que ao apito trocavam de estação. Principalmente na turma de 6º ano sentimos algumas dificuldades neste

aspecto. Inicialmente não definimos um conjunto de sinais para transições, paragem na tarefa e início, o que em determinadas aulas causou alguma confusão nos alunos. Também o facto de se utilizar o apito e o assobio em determinadas alturas baralhou também os anteriores. Poderemos perceber esta situação através da reflexão da Aula 24 e 25 (6º A, 13/11/2012):

“Ficou definido que a rotação era ao sinal do apito, no entanto e como forma de chamar a atenção de um aluno dado o barulho utilizei o assobio, o que fez com que os anteriores pensassem ser para troca.”

Ainda na mesma reflexão nas sugestões encontramos precisamente a deteção deste erro:

“Ter atenção á definição de sinais para transições de estações e/ou paragem de exercícios.”

Por fim, em jeito de balanço, tendo em conta que as aulas funcionaram de forma politemática, com o intuito de promover o ecletismo e multilateralidade dos alunos, referir que tentamos selecionar e organizar os exercícios tendo em conta transições simples e rápidas. Procurámos manter ao longo do ano rotinas de início e final de aula. Tivemos um especial cuidado na gestão dos momentos de instrução. Para tal contribuíram fortemente um conjunto de estratégias, que fruto das reflexões realizadas para ambas as turmas, fomos operacionalizando e reajustando conforme o contexto. Deste modo e tendo em vista um aumento do tempo de empenhamento motor, montávamos o material antes do início da aula; os grupos formados estavam previamente definidos no PA; pensámos previamente nas instruções a dar; começamos a utilizar de forma coerente sinais a utilizar na aula; preocupação constante no posicionamento; perspicácia na intervenção ao longe. Independentemente de nem sempre termos sucesso ao nível do controlo e gestão da aula, todo este conjunto de estratégias não fazia sentido se não tivéssemos um papel muito dinâmico e pró-ativo junto das turmas.

1.3.5.3. Dimensão Clima e Disciplina

Consideramos esta dimensão como vital para o bom desenrolar do processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta que sem estes dois elementos a própria aula estará constantemente em risco. De facto, foi nossa preocupação desde o início ter um conhecimento o mais concreto em relação

ao comportamento dos alunos de ambas as turmas com vista a um maior controlo, à própria organização e à tomada de decisões. Articulando esta dimensão com as anteriores no que ao tempo de empenhamento motor diz respeito, tivemos a perceção de que quanto maior fosse o anterior menos probabilidades existiam dos alunos terem comportamentos inapropriados. Nesta linha de pensamento surge Pieron (1996), ao referir que tais comportamentos evidenciam-se mais quando os alunos não têm nada para fazer e estão longos períodos de tempo à espera. Em relação a esta situação, com particular ênfase na turma de 6º ano, onde alguns alunos demonstraram ser bastante inquietos e faladores, tivemos preocupações acrescidas em relação a estratégias que envolvessem ao máximo toda a turma, realizando pequenas filas. Um outro fator que também contribuiu para a prevenção de comportamentos desviantes foi também a preocupação em relação ao posicionamento perante a turma, existiu sempre uma preocupação na colocação mais na periferia do que no centro da ação, permitindo com isto a observação do maior número de alunos possível.

Referir que em ambas as turmas não foram registados quaisquer casos de indisciplina, sendo que as únicas chamadas de atenção tiveram a ver com alguma falta de regras e excesso de competitividade em algumas alunas do 6º ano. Também nesta turma o que nos causou mais dificuldade foi mesmo focar a atenção dos alunos, uma vez que estavam constantemente a falar. Em relação ao clima, não menos importante do que a própria disciplina, houve desde o início do ano letivo para ambas as turmas uma relação de grande proximidade e interação entre professor e alunos. Neste aspeto contribuiu em muito a minha própria experiência e vivências anteriores ao nível do ensino.

Neste âmbito, Onofre (1995), refere mesmo que se não existir uma boa relação entre professor e aluno, o bom desenrolar de uma aula poderá estar em risco. Foi sempre nossa intenção dar grande entusiasmo às aprendizagens e ao mesmo tempo procurar grande empatia com os alunos. Referir que na turma de 8º ano, esta relação fez-se notar desde muito cedo, uma vez que a turma ao ter poucos alunos e apresentar uma grande predisposição para a prática, autonomia e grande empenhamento, permitiu mais rapidamente uma relação de proximidade permitindo desde logo um excelente clima em todas as aulas. Já na turma de 6º ano, o clima também foi muito positivo, todavia a

proximidade com alguns alunos demorou mais tempo. Sendo uma turma que inicialmente apresentava grandes défices de atenção, foi necessário uma adaptação a este contexto da nossa parte, o que fez com que tivéssemos que utilizar estratégias de cooperação diferentes da turma anterior. Para ambas as turmas, esforçamo-nos para que os alunos sentissem prazer e motivação perante os exercícios selecionados, com particular ênfase na parte inicial (aquecimento). Uma das estratégias utilizadas em relação ao maior agitação na parte inicial das aulas, na turma de 6º ano foi introduzir uma matéria que fosse de encontro às suas motivações. Assim, as Atividades Rítmicas Expressivas, como parte inicial, foram determinantes para o aumento da motivação, atenção e predisposição para a prática nesta turma. Já no final e também como forma de focar a atenção, introduzimos exercício de relaxamento com música. Através da reflexão da Aula 59 e 60 (6ºA, 26/02/2013), poderemos perceber o referido anteriormente:

“A introdução das Rítmicas Expressivas no início da aula voltou a funcionar muito bem, com os alunos a demonstrarem grande motivação. Também no final, o retorno a calma foi bastante pertinente, uma vez que a turma é muito faladora e com o relaxamento acalma bastante.”

Em suma, procurámos durante as aulas, ouvir e ser ouvidos, promovendo assim de forma construtiva o diálogo e o respeito, a partilha de ideias e de apresentação de sugestões. No final do Ano Letivo, é nossa convicção termos promovido as relações interpessoais dos alunos através da cooperação e entreaajuda.

1.4. AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

A avaliação é uma fase importante da programação e integrante da ação educativa, tendo como uma base uma orientação do processo de aprendizagem dos docentes, feita de maneira continuada ao longo do ano escolar. Este processo consiste na recolha de informação que permite ao professor adquirir conhecimentos das condições e das capacidades técnicas, táticas e cognitivas dos alunos, e estabelecer uma relação entre o que foi lecionado e o que foi aprendido efetivamente por estes. Segundo, Carvalho (1994), a avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos

e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, novos desafios e outras possibilidades para aprenderem. Ribeiro (1997) cit. por Rosado e Dias (2002), considera que as modalidades avaliativas são três: a avaliação Diagnóstico, a avaliação Sumativa e a avaliação Formativa. E é segundo estas modalidades avaliativas que estruturamos o nosso processo de avaliação, e percebendo a organização do mesmo ao longo do ano letivo.

1.4.1. Avaliação em Educação Física

É da competência da Escola a determinação das competências que o aluno deve adquirir, não esquecendo que a avaliação tem estreita relação com a interpretação que o professor faz das respostas, das prestações e atitudes que são demonstradas pelos alunos. Assim, todo o processo de avaliação torna-se um pouco subjetivo. Contribuindo para a constante reelaboração da estratégia docente e impedindo a fixação de modelos rígidos e inamovíveis na condução do processo educativo, exemplificaremos em que medida a avaliação permite ou não reajustes no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no final de cada etapa e período, tendo sempre em conta um conjunto de objetivos intermédios para cada turma. Deste modo, a avaliação contribui para a constante reelaboração da estratégia docente e impede a fixação de modelos rígidos e inamovíveis na condução do processo educativo.

Todo o processo de avaliação deverá ter em conta um conjunto de normas e critérios que são caracterizadores dos programas nacionais de educação física e pelos GEF. Assim, como nos refere os PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p.27), (...) *Processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem e, também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF (...)*. Para tal a escola e os departamentos de EF definem e regulam os processos avaliativos dos alunos nos desenvolvimentos das aprendizagens dos alunos ao longo dos anos letivos e dos ciclos.

Assim, a Avaliação, deve desenvolver um processo de ensino e aprendizagem devidamente bem conseguido, na correta estruturação e planificação dos conteúdos a lecionar, conseguindo objetivamente responder às necessidades individuais dos alunos. Referir ainda que a EF é totalmente diferenciada das demais, em que é impossível conseguir obter um grau de

conhecimento do aluno através de uma ficha de avaliação, pois, o conhecimento em EF, compreende-se pela articulação da assimilação de experiências corporais e pela criação de movimentos, o que objetivamente compreende-se como um fator acrescido de dificuldade na Avaliação por parte do professor.

1.4.2. Avaliação Formativa e Sumativa

A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias.

Deste modo, e para Rosado (2005), este tipo de avaliação contribui para melhorar o processo de ensino, pois informa o professor sobre as aprendizagens dos alunos, permitindo ao anterior tomar algumas decisões de modo a que este as possa adquirir se não as possuiu até ao momento, ou evoluir progredindo no seu processo de aprendizagem tendo em conta aos objetivos e às metas propostas para esse aluno ou grupo de alunos. Já para Onofre (1996), todo o processo de ensino e aprendizagem está dependente da qualidade da avaliação registada. Refere ainda o mesmo autor que através de registos e comentários, esta avaliação permite-nos mesmo tomar medidas no momento adequado.

Podemos então afirmar que os grandes objetivos da avaliação formativa são, a consciencialização, por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem (objetivos, dificuldades e critérios).

A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno e tem como objetivos a classificação e a sua certificação, como nos refere Rosado (2005). Diz-nos ainda o mesmo autor que esta avaliação realiza-se no final de cada Etapa e/ou de cada Período Letivo. Ainda que a avaliação sumativa corresponda a balanços que se vão fazendo ao longo do processo ensino-aprendizagem, esses balanços têm essencialmente uma função formativa, exceto no final de ciclo em que a função sumativa é predominante.

Por outro lado e em função dos aspetos a avaliar, poderemos considerar a avaliação em dois domínios, a avaliação criterial e normativa. Deste modo, a interação formativa professor-aluno, facilitada por uma avaliação criterial, joga-se na negociação de critérios antes do início e durante a ação educativa, como forma de fazer coincidir, tanto quanto possível, a aprendizagem com o ensino.

A avaliação criterial serve, em especial, para reorganizar as condições de aprendizagem de acordo com as necessidades sentidas por cada um, de modo a que, na medida do possível, todos possam atingir os níveis desejados. A avaliação criterial torna possível identificar o tipo de medidas necessárias para que os alunos em dificuldade possam ser apoiados de forma diferenciada na concretização dos objetivos desejado, como nos refere Ferraz et al. (1994). Negociando critérios, caracterizando as situações de aprendizagem, tornando claros os parâmetros que orientam a avaliação, torna-se mais fácil para todos os intervenientes no processo educativo a observação e a análise das situações e mais eficazes e adequadas as decisões a tomar. De acordo com os objetivos da avaliação Sumativa, a avaliação normativa é a considerada nos finais de cada período letivo uma vez que tem como intenção classificar, no sentido de dividir os alunos em classes em função do seu resultado final.

Assim, a avaliação criterial foi a nossa linha de orientação na PES, através da individualização do ensino, permitindo assim aos alunos alcançarem as competências prognosticadas no início, servindo como orientação de todo o processo de aprendizagem. Todavia, e nunca esquecendo que ambas se complementam, a própria avaliação normativa permitiu-nos hierarquizar e organizar os grupos de ambas as turmas.

1.4.3. Procedimentos e Instrumentos de Avaliação

Passamos então a enquadrar a forma como operacionalizamos todo o processo de avaliação em conformidade também com os critérios existentes na EBCV e tendo em conta as três áreas de extensão da EF, incluindo a área das Atitudes e Valores. Deste modo abordaremos em seguida todos os instrumentos utilizados para a Avaliação Formativa e Sumativa durante o Ano Letivo.

Instrumentos de Avaliação Formativa:

Este processo implicou desde logo, interrogações acerca da melhor forma de como operacionalizar de dados. Procurámos então junto do Orientador, esclarecer dúvidas e recolher informação no sentido de iniciarmos da melhor forma todas as avaliações. Deste modo e para Peralta (2002), no que há avaliação das competências dos alunos diz respeito, importa que as observações sejam o mais idêntico possível em relação às atividades reais de aula.

Assim sendo, o professor tem um papel fundamental na observação atenta dos comportamentos e do desenvolvimento dos alunos, procedendo à recolha de informações através da observação direta e escritas (fichas formativas formais e de registo diário). Como tal, importa ter em conta um conjunto de estratégias na procura do sucesso do processo, como refere Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues e Ferreira (2001):

- Escolher situações que sejam simultaneamente situações de avaliação e aperfeiçoamento das habilidades, competências em causa e, se possível, de outros tipos de avaliação (inicial, sumativa, etc.).

- Escolher situações que permitam observar facilmente aquilo que elegemos como objeto de avaliação;

- .Encontrar critérios de observação que permitam avaliar o desempenho global do aluno, as suas particularidades mas não o pormenor;

- Escolher os alunos a observar nestes momentos de avaliação formativa;

- Conceber procedimentos de recolha e registo, através de um sistema fácil, económico e eficaz.

Sarmiento (1991) destaca a fase de preparação do observador como elemento preponderante na melhoria da qualidade da observação.

Assim, e depois de verificarmos alguma insuficiência nos documentos da própria Escola neste aspeto decidimos criar a nossa própria proposta de protocolo de avaliação Formal e Sumativa.

Posto isto, o registo de informação foi feito, decorrente da observação do desempenho e evolução dos alunos ao longo das aulas e nos momentos formais de avaliação prática. Estes desempenhos dos alunos foram anotados regularmente. Por fim, na última aula de cada período, os alunos realizaram o

preenchimento de uma ficha de Autoavaliação, tendo como função percebermos qual a imagem que eles próprios têm do seu processo formativo.

Deste modo, ao fim de três aulas de uma matéria (ou final de etapa) foi realizada uma ficha de avaliação formativa tendo em conta os objetivos lecionados até então. Por exemplo, se tivesse quatro objetivos intermédios de uma dada matéria até ao final da 2ª etapa, observaríamos uma vez dois e em seguida mais dois. Na turma de 8º ano, sendo pequena tornou-se mais fácil a observação numa só aula.

Esta forma de avaliação teve como base, um instrumento de avaliação sob a forma de tabela que foi criada pelo grupo e apresentada posteriormente. Esta tabela foi a base de informação relativamente à avaliação que se pretendia ser contínua e que nos fosse dando feedback acerca da evolução das aprendizagens dos alunos, para que pudéssemos reajustar e direcionar o ensino das aprendizagens dos alunos de forma progressiva.

Em relação aos instrumentos de registo, utilizámos os registos diários, Anexo XIV – Exemplo de registo diário do 8º C/matéria de Basquetebol, optando por elaborar uma grelha de registo por matéria, onde se registavam alguns aspetos observados nas aulas onde abordamos determinadas matérias. Por exemplo: o aluno X, na aula de dia Y, já fez lançamento da passada na matéria de basquetebol.

Referir que durante o preenchimento das grelhas de avaliação formativa não eram atribuídos níveis. Já para a grelha de avaliação formativa em si, continha parâmetros de avaliação idênticos aos da sumativa para que todos os alunos fossem avaliados dentro do seu nível de aprendizagem. A escolha dos objetivos a avaliar teve que ser criteriosa e as suas escolhas, deviam ser pertinentes, possibilitando-lhe retirar informação que lhe seja útil no momento de se proceder à avaliação Sumativa.

Em relação ao facto do aluno conseguir atingir o que foi estabelecido como parâmetro de sucesso, significa que atingiu o nível adequado aos objetivos delineados para a matéria. Se não o atingir, significa que esteve aquém do objetivo pretendido, devendo continuar a trabalhar ou melhorar as suas atitudes e comportamentos, para tentar chegar ao nível satisfatório.

Como exemplo, se na grelha de avaliação sumativa temos o passar oportunamente, na grelha de avaliação formativa, vamos observar dentro do

nível I, se o anterior vai direcionado para o colega, se passa a um colega desmarcado.

Os critérios de registo de observação utilizados foram:

Modalidades individuais:

- F = Faz – trata-se de aspetos técnicos muito específicos e facilmente perceptíveis, pois a ação motora é abarcada por pouquíssimos pormenores e condicionantes, logo verificamos rapidamente se o aluno faz.
- NF = Não Faz – na mesma linha de pensamento que o parâmetro anterior, indagamos facilmente se o aluno não consegue fazer, pois é um gesto técnico tão particular, que não há a hipótese de o executar com erros.

Modalidades coletivas:

- S = Sempre – sempre que o aluno executa determinada ação motora fá-lo da forma mais desejada, ou seja, cumpre sempre a ação tático-técnica mais desejada
- NS = Nem Sempre = o aluno, considerando todas as suas execuções, não cumpre sempre a ação tático-técnica mais desejada
- N = Nunca – O aluno nunca cumpre a ação tático-técnica mais desejada

Todas as tabelas tiveram então como base os objetivos intermédios estabelecidos no plano anual de turma por matéria. Estão também bem identificados os objetivos para cada nível. Esta decisão tem por base se o aluno já cumprir os objetivos que foram propostos nesse período para esse nível esse aluno pode e deve, porque demonstra já a aquisição das competências adquiridas do nível anterior, avançar para a aprendizagem dos objetivos do nível superior. Como exemplo apresentamos em anexo XV – Grelha de Avaliação Formativa no 8ºC da matéria de Basquetebol.

Para a avaliação formativa tivemos que ter também em conta outros parâmetros. Assim, também foram avaliados parâmetros que evidenciassem a área das atitudes e valores: assiduidade; comportamento; empenho; material. Tudo sob a forma de uma grelha de registo que mostro mais à frente. Realço que os indicadores de empenhamento se relacionavam com a exteriorização de sinais de motivação e interesse para a prática. Em relação ao comportamento, os registos recolhidos ao longo das aulas foram também muito

importantes para nos dotar de informações sobre a atitude dos alunos e sobre forma como estes se comportam durante as aulas, no sentido de que esta informação sirva para auxílio nos momentos de avaliação Sumativa.

Instrumentos de Avaliação Sumativa:

Na avaliação sumativa, também criamos um novo protocolo conforme anexo – XVI. O foco específico da observação reduzirá em relação à formativa, contemplando novamente o aspeto abrangente do desempenho, direcionando-se para as novas aprendizagens e para as componentes críticas explicitadas nos PNEF para os níveis de aprendizagem. Outra, da forma que pensamos ajustar-se melhor ao pretendido. Deste modo, foram então criadas grelhas para poder registar os níveis de desempenho dos alunos em cada matéria, de modo a que o professor tenha a capacidade de aferir quais os níveis que o aluno conseguiu nas diversas matérias. Estas grelhas de registo foram elaboradas para avaliar todas as matérias das Atividades Físicas, conforme poderemos ver pelo anexo XVII – Grelha de Avaliação Sumativa 8ºC – matéria de Basquetebol. Referir que utilizámos este tipo de avaliação no final de cada etapa e período, mas sempre com o intuito de salvaguardar alguns aluno(s), ou grupos de nível, em que determinada competência não tenha sido avaliada anteriormente ou seja necessário ver de novo para tirar uma ou outra dúvida. Consideramos, como referência fundamental para o sucesso nesta área disciplinar, três grandes áreas de avaliação específicas da EF, que representam as grandes áreas de extensão da mesma: A - Atividades Físicas (Matérias), B - Aptidão Física e C – Conhecimentos.

Elaborámos então grelhas de registo na área das atividades físicas onde os níveis de desempenho foram bem explícitos, com o intuito desta ferramenta poder servir de auxílio ao professor, a fim de poder no momento da avaliação sumativa, aferir quais os níveis que o aluno atingiu nas diferentes Atividades Físicas abordadas no período de avaliação em causa.

Deste modo, começámos por definir 4 competências por nível nos desportos coletivos e 3 nos individuais, onde segundo uma escala de frequência poderemos avaliar em 3 ou 4 situações.

O passo seguinte, e depois de avaliados todos os alunos nas referidas matérias foi recorrer ao quadro de combinações estabelecido pelo GEF da Escola EBCV, para podermos colocar o nível na tabela final de período.

Passando agora para a área da Aptidão Física, ou seja aplicação da bateria de testes dos Fitnessgram, tal como foi definido pelo departamento tem os critérios e respetiva ponderação. Neste caso os resultados dos testes efetuados estão por níveis, mas ao introduzido na tabela de avaliação final já estão as percentagens. Quanto à área dos conhecimentos, também com ponderações e critérios de sucesso referidos pelo GEF da Escola, optamos pela realização de um teste por período. Por fim, depois de descritos todos os passos que demos em relação à avaliação formativa e sumativa, bem como a explicação dos critérios e metodologia utilizada, chegamos finalmente à tabela final de período, utilizada por nós a partir do 2º período uma vez que também foi uma criação nossa, como apresentamos em anexo XVIII – Grelha final de período 6ºA.

Importa por fim, referir que adotámos um conjunto de procedimentos que permitissem a interligação entre ambos os tipos de avaliação.

Assim sendo, os procedimentos adotados para integrar a avaliação formativa e sumativa tiveram em consideração as circunstâncias proporcionadas pelas condições da Escola, numa tentativa de que as matérias abordadas estivessem de acordo com as presentes normas, no sentido de garantir a formação eclética do aluno. E foi precisamente dentro desta lógica que elaborámos os critérios de avaliação quer na formativa que na sumativa, especialmente no atletismo e ginástica de aparelhos.

De facto e concluindo, para classificar os alunos devemos ter uma base devidamente bem fundamentada, no qual, deverá ir ao encontro do objetivo da articulação das avaliações. Foi essencial fazer uma reflexão sobre os vários aspetos da avaliação como por exemplo os momentos em que ocorrerem; critérios para recolha de informação e as medidas adotadas na sequência da sua análise, como forma de reajustar ou não todo o processo de ensino aprendizagem. Em jeito de auto crítica, referir também o facto de que com o passar do tempo, a nossa perceção em relação aos alunos e objetivos intermédios propostos pelo plano anual foi sendo cada vez mais consciente. Isto é, aula após aula e depois de realizadas as primeiras avaliações formativas percebemos logo que alguns objetivos intermédios já necessitavam de um reajuste! O que na nossa perspetiva foi um bom sinal, pelo facto já ter essa perceção e consciência. O que demonstrou claramente que estávamos focados

na melhoria das aprendizagens dos alunos, atentos e preparados para sempre que necessário reajustar o planeamento na procura do sucesso dos anteriores. Esta tomada de consciência mais veio reforçar o na regulação de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Apresentaremos em seguida dois quadros para ambas as turmas, onde podemos constatar de uma forma geral a evolução dos alunos na área das atividades físicas desde a AI e a Avaliação Final no terceiro período.

Quadro 4 - Relação comparativa entre Avaliação Inicial e Final 8º C

8º C	Andebol				Voleibol				Basquetebol				G.Aparelhos				G.Solo				Atletismo				Aeróbica				Badminton				Acrobática			
	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A
Avaliação Inicial	10	3	0	0	13	0	0	0	8	4	1	0	3	8	2	0	7	6	0	0	4	6	3	0	7	6	0	0	8	5	0	0	8	5	0	0
Avaliação Final	0	7	6	0	7	6	0	0	0	6	4	3	0	7	3	3	5	6	2	0	0	8	1	4	4	9	0	0	0	9	4	0	3	6	4	0

Como já referimos anteriormente, esta turma pelo facto de ser bastante pequena, permitiu-nos sob o ponto de vista da operacionalização das aulas, criar exercícios que permitissem aos alunos aumentar o nível de desempenho ao longo do ano letivo. Deste modo, através da ocupação racional do espaço de aula, os anteriores tiveram muito mais espaço, mais tempo de prática em estações e formas jogadas e maior tempo de empenhamento motor. Por tudo isto, através do quadro anterior podemos constatar que houve de facto uma evolução evidente desde o início do ano letivo até ao seu final. Destacamos com maior ênfase as modalidades coletivas como o Andebol e o Basquetebol. Com uma turma pequena e o campo de jogos do pavilhão quase sempre disponível, evoluímos para formas jogadas onde os alunos poderem adquirir com mais facilidade as competências propostas. Esta grande evolução das aprendizagens deve-se também ao facto do rigoroso processo de regulação entre avaliação formativa e sumativa, bem como aos reajustes efetuados nas etapas. Referir ainda a evolução na ginástica de aparelhos e atletismo. Na primeira, o facto de concebermos exercícios que permitissem também aos alunos exercitarem várias repetições numa determinada estação foi crucial na melhoria das aprendizagens.

Quadro 5 - Relação comparativa entre Avaliação Inicial e Final 6ºA

6º A	Andebol				Voleibol				Basquetebol				G.Aparelhos				G.Solo				Atletismo				G.Ritmica				Badminton				R.Expressivas				Luta							
	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A				
Avaliação Inicial	15	13	0	0	28	0	0	0	10	18	0	0	10	18	0	0	1	24	3	0	13	15	0	0	11	17	0	0	22	6	0	0	7	21	0	0	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Avaliação Final	13	14	1	0	19	9	0	0	1	20	7	0	10	16	2	0	1	22	4	0	10	16	2	0	8	20	0	0	20	8	0	0	6	8	14	0	9	19	0	0				

Com uma turma com vinte e oito alunos, prevaleceu a experiência de observação criteriosa assimilada nos últimos anos ao nível do ensino e treino desportivo. O que permitiu assim registar com mais eficácia ações e gestos inerentes a todas as matérias. Realçamos a evolução das aprendizagens particularmente no Basquetebol. Nas Rítmicas Expressivas a evolução foi também uma realidade.

Por fim, referir que o grande investimento por nós feito na conceção e reajuste quer no protocolo de AI e nas grelhas de avaliação formativa e sumativa, permitiu-nos uma maior probabilidade de sucesso tendo em conta o rigor de critérios de observação ao nível dos objetivos propostos por matéria. Tendo na globalidade evidências claras em ambos os quadros de que não existem grandes discrepâncias entre AI e Avaliação Final leva-nos a crer que existiu de facto evolução, mas também qualidade de observação no diagnóstico para ambas as turmas.

1.5. OBSERVAÇÃO E ANÁLISE NO ENSINO SECUNDÁRIO

Das várias atividades realizadas ao longo da PES, for realizada uma observação no Ensino Secundário, implicando a recolha de um conjunto de características tendo em conta as orientações curriculares, organização e caracterização. Deste modo, foram observadas um conjunto de aulas diferentes dos ciclos (2º e 3ºCEB) onde exerci a minha prática de ensino supervisionada, sendo o período de observação referente a oito blocos de 45 minutos. Desta forma, podemos perceber quais as diferenças que existem em relação aos recursos utilizados, formas de comunicação com os alunos, organização das aulas, condução do ensino, autonomia dos alunos e a metodologia de avaliação utilizada, tendo no entanto em conta as características da turma e os PNEF como fonte critica e reflexiva.

1.5.1. Caracterização da Turma

Segundo informação e documentação fornecida pela professora titular e estagiária, a turma observada do 12ºC, era constituída maioritariamente por raparigas. Deste modo, 19 raparigas para 4 rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos de idade. A ter em conta ainda que, a maioria dos alunos desta turma se conheciam desde o 10º ano.

Verificou-se ainda que a maioria dos alunos gostava da disciplina e segundo as professoras a sua motivação era bastante grande. Importa também perceber que segundo dados recolhidos, 61% dos alunos tinha um estilo de vida ativo ao praticarem uma atividade extracurricular e 39% dos alunos não praticavam qualquer tipo de atividade extracurricular. Deste modo, e também segundo informação recolhida no PAT pela professora estagiária, as modalidades praticadas de forma extracurricular pelos alunos eram o voleibol, rugby, ballet, natação sincronizada e ginásio. Concluir ainda que a maioria dos alunos que praticavam estas modalidades eram federados. Durante as observações e indo de encontro ao parâmetro da caracterização aquilo a que assistimos, foi uma turma com predisposição para a prática, um clima de aula bastante aceitável, na maioria os alunos aceitavam as normas e regras estipuladas, sendo que de quando em vez resistiam a uma ou outra tarefa sem todavia interferir com o bom desenrolar da aula. Claramente no Voleibol e Rugby, que foram matérias lecionadas durante as observações notou-se os alunos mais aptos e que eram federados como já foi referido anteriormente.

1.5.2. Enquadramento da turma observada

Em relação aos PNEF, numa primeira análise, a grande diferença que existe, é ao nível da metodologia da avaliação do aluno. Deste modo, de acordo com os objetivos traçados por ciclo do conjunto das matérias especificadas, umas são referência obrigatória para as escolas, matérias nucleares, outras são matérias alternativas a adotar localmente, de acordo com as características próprias ou condições especiais existentes em cada escola. No 11.º e no 12.º Ano, admite-se um regime de opções no seio da escola, entre as turmas do mesmo horário, de modo que cada aluno possa aperfeiçoar-se nas seguintes matérias, duas de JDC, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes. O modelo de organização curricular

adotado permite que os alunos se aperfeiçoem nas matérias da sua preferência, mas também que, no seu conjunto, essas atividades apresentem, globalmente, um efeito de elevação da aptidão física geral e desenvolvimento multilateral do aluno, nos diferentes modos de prática, de operação cognitiva e de interação pessoal, característicos das áreas de EF representadas no quadro de extensão curricular. Na adoção deste modelo de organização curricular consideram-se dois critérios: exequibilidade do programa e desenvolvimento da EF. Assim no 2º e 3º ciclo de ensino, o professor aquando da AI dos alunos seleciona as matérias onde os alunos obtiveram melhores níveis de desempenho, no 12º, os alunos escolhem as matérias que mais gostam, assim como as matérias cujo nível de desempenho do aluno será maior e melhor.

Em relação ao PAT da turma e depois da sua análise, conforme conversa com as professoras, percebe-se que o planeamento se iniciava também com base na AI, estando também sujeito a possíveis reajustes durante as etapas seguintes. Percebemos também que as características do planeamento por etapas adotado, foram idênticas para todos os ciclos de escolaridade, sendo que as aulas eram politemáticas, Pelo facto desta turma ser do 12ºano, os alunos tiveram que escolher as matérias que pretendiam ser avaliados no decorrer do ano letivo. Como tal, como foi definido pelo GEF, os alunos deviam escolher dentro dos 4 desportos coletivos (Futebol, Voleibol, Andebol e Basquetebol) dois deles; nos desportos individuais os alunos devem escolher entre a Ginástica e o Atletismo (Ginástica de Solo, Aparelhos ou Acrobática ou no Atletismo – Corridas ou Saltos) para serem submetidos para avaliação. Segundo as professoras, esta escolha foi realizada após ter terminado a AVI, depois de dado a conhecer os respetivos resultados. Assim, os alunos realizaram as suas escolhas das diferentes matérias, havendo por parte da professora cooperante e da professora estagiária uma preocupação em direccionar os mesmos numa melhor escolha quando esta se apresentava.

1.5.3. Processo de Ensino e Aprendizagem

Perante um contexto novo, no que a nível de desempenho, idade e ano escolar diz respeito, iniciamos as observações com natural curiosidade no que toca à organização e condução do ensino numa aula com alunos mais “velhos” do que os que tinha nas minhas turmas. Deste modo, e sabendo que nos anos

terminais (10^o, 11^o e 12^o anos), a transmissão de conhecimentos deve reforçar a capacitação dos alunos para a prática desportiva autónoma, privilegiando-se alguns aspetos como o valor e lugar do desporto na sociedade, os métodos e meios de treino, a prevenção de acidentes na prática desportiva, os primeiros socorros na atividade desportiva e a organização, animação desportivas e um nível de desempenho mais alto a atingir, decidimos desde logo questionar a professora titular em relação ao modo de funcionamento das aulas e formas de liderança para com os alunos. Esta última componente, pareceu-nos bastante pertinente por considerar que com uma adaptação clara e adequada da liderança às idades dos alunos, todo o processo de ensino e aprendizagem e em particular a condução das aulas terá mais ou menos sucesso.

Sentimos muita curiosidade também em perceber como se orientava a interação entre professor e alunos no que toca à comunicação e instrução nas tarefas em si, na parte inicial e na parte final. Isto porque comparativamente por exemplo com o 2^o e 3^o CEB, é uma componente de extrema importância particularmente pelo facto dos alunos demonstrarem ser mais desatentos, menos concentrados e haver uma necessidade de se criarem estratégias para concentrar o seu foco na passagem da informação inicial, durante as tarefas e transições.

Uma outra questão que tentamos perceber desde logo foi em relação à autonomia, no que aos exercícios e arrumação do material diz respeito. Em relação à arrumação e montagem de material como era minha expectativa os alunos são bastante autónomos e muito cooperantes. No que aos exercícios diz respeito, também o são, até porque emergiram logo nas primeiras aulas observadas, um grande conhecimento pelas regras em determinadas matérias como as coletivas, pelas condutas e por uma grande perceção aquando das transições entre estações ou exercícios. Em relação aos exercícios, que são peça fundamental na concretização dos objetivos, observamos também muita diferença particularmente ao nível da complexidade. Sabendo que os exercícios são situações de aprendizagem, atividades e tarefas, são oportunidades de prática especificamente orientadas para o alcance de determinados objetivos. São, por outras palavras, meios pedagógicos potencialmente capazes de melhorar a capacidade de prestação motora dos alunos, organizando a sua atividade em direção a determinados objetivos

(Castelo,2003), tentamos desde logo perceber diferenças concretas desde o aquecimento às formas jogadas e jogos condicionados nas modalidades coletivas, progressões nas modalidades individuais e adaptação ao organismo perante a idade em causa.

Em relação aos exercícios de aquecimento percebemos que neste nível de escolaridade e perante matérias em que os alunos tenham um bom nível de desempenho é possível realizar exercícios próximos dos que se praticam na competição, como aconteceu numa aula de Voleibol, principalmente com as meninas. Todavia, pareceu-nos que a realização de exercícios de caráter descontextualizado ou lúdicos nem sempre funcionaram quer pela pouca predisposição dos alunos em algumas aulas, quer por serem na minha modesta opinião jogos para idades mais baixas como 2º e 3º CEB.

Todavia para dar uma perspetiva mais organizada das observações realizadas passamos a interpretar as grelhas de observação utilizadas em todas as aulas, conforme anexo XIX – Exemplo de Grelhas de observação – Tipo de Linguagem e Características das Tarefas. Deste modo, e de uma forma global pelas aulas observadas poderemos dizer que os alunos são muito assíduos às aulas chegando sempre a tempo. O que permitiu desde logo uma boa organização da aula principalmente na parte inicial, sem que haja perdas de tempo. Uma outra característica observada nestes alunos é que são atentos e estão sempre com muita atenção à informação inicial. Ao contrário do 2º e 3º ciclos, onde os alunos estavam muito desatentos e faladores nesta parte da aula. Foi também bastante notório nesta parte inicial, o facto dos alunos quando tinham dúvidas questionarem frequentemente o professor. Esta situação ocorreu também com frequência com perguntas muitas vezes do foro científico em relação gestos técnicos individuais e ações táticas. Por outro lado em relação à motivação, os alunos tendem a estar motivados, mas em muitas ocasiões sem a vontade e ânimo muito característicos principalmente no 2º ciclo. Em relação a rotinas, é por demais evidente que os alunos nas aulas observadas, tendem a ir logo de encontro com a professora para saberem que material é necessário e onde o montam. São por isto muito responsáveis na arrumação e montagem do material. Já no 2º CEB por exemplo e independentemente dos alunos quererem ajudar, ainda não têm conhecimento da melhor forma de transporte, e regras de segurança. É também claro que

nestas idades o professor não necessita de estar constantemente a chamar a atenção dos alunos para se juntarem e realizar a chamada. Eles próprios vão ter com o professor em local normalmente utilizado para o efeito. Por outro lado, este tipo de alunos requerem uma adaptação da linguagem a utilizar pelo professor. Quando questionam, já o fazem com o intuito de saber em pormenor regras, critérios de êxito, noções táticas, etc. É por isso necessário um conhecimento profundo das matérias por parte do professor. Alguns exercícios propostos eram bastante simples para o nível de desempenho de alguns alunos. Ao contrário dos outros ciclos, onde as tarefas terão que ser mais simplificadas e ir aumentando a complexidade. Também foi interessante ver que sempre que os alunos sentiam que uma tarefa não era intensa diziam-no. Também ao nível da intensidade, esta foi mais notória em modalidades coletivas e em particular no espaço exterior. E foi ao nível da autonomia que mais diferença notamos em relação aos outros ciclos. Estes alunos conseguiam estar em várias matérias em simultâneo sem que o professor tivesse que estar constantemente preocupado com segurança. Eles estiveram sempre em atividade e pouca dinâmica perdiam.

Uma outra característica identificável nestas idades foi que os alunos percebiam e entendiam com facilidade a diferenciação de ensino. Questionaram o porquê e revelaram maturidade para perceber as opções tomadas pelo professor em relação aos grupos. Por fim, de uma forma geral os alunos reagiram praticamente da mesma forma aos feedbacks prescritivos e descritivos.

Em jeito de conclusão, esta experiência de observação num nível de ensino diferente dos que constituíam a minha PES é de todo pertinente e revelou-se em muito proveitosa. O contacto com a realidade de alunos do secundário, ainda que por pouco tempo, permitiu ter uma noção da realidade neste contexto de ensino. Deste modo, todo o processo de ensino e aprendizagem, a condução da aula, a sua organização, as estratégias e relação com os alunos são em muito diferentes. Referir que sobressaem na minha opinião algumas características a ter em conta para o futuro: o tipo de liderança perante alunos com mais idade, a sua maior autonomia e o cuidado a ter na informação, instrução e adaptação das tarefas ao seu nível de desempenho e idade.

Capítulo II – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

A participação em atividades propostas pelo GEF e pelo nosso núcleo, foi essencial para uma excelente relação com toda a comunidade. Para além das duas atividades realizadas pelo nosso grupo, participamos ativamente em eventos organizados por outros departamentos, como as festas inerentes ao Natal e Carnaval e ações de sensibilização para a saúde. Por outro lado em relação a eventos do GEF, demos o nosso contributo na festa do agrupamento, dia do não fumador e nos torneios de basquetebol 3x3.

2.1. Atividade – Corta Mato Escolar e Jogos Tradicionais e Modernos

2.1.1. Justificação da atividade e sua operacionalização

Este evento, integrado no âmbito da PES, onde nós enquanto grupo tínhamos que organizar duas atividades de cariz obrigatório na EBCV, foi também de encontro ao plano de atividades do grupo de EF para este ano letivo e também no âmbito do tema Aglutinador dos Planos de Turma na Escola, “Recriar e Inventar”. Sabíamos à partida que não seria de todo uma atividade inovadora, mas por outro lado, era uma certeza que iria permitir-nos adquirir um conjunto de competências determinantes para o nosso futuro, com particular incidência na componente organizacional e logística, porque existe uma grande probabilidade de virmos a organizar e a dinamizar atividades deste âmbito. Como inovação incluímos uma componente de Jogos Tradicionais (JT) e Jogos Modernos (JM), criando espaços onde os intervenientes praticassem alguns jogos mais antigos e outros mais modernos, fazendo uma analogia entre ambos e demonstrando a evolução entre si. Estes “Jogos” tiveram também o intuito de confrontar as diversas crianças com alguns jogos tradicionais e com algumas atividades que estão muito em voga no presente, ou que estarão num futuro próximo. Ao mesmo tempo que pretendemos demonstrar que os “jogos antigos” influenciaram os “jogos do presente/futuro”. Assim, esta atividade realizou-se no dia 5 de Dezembro na EBCV, no âmbito do projeto DE, que ao abrigo dos regulamentos do mesmo, exige a sua realização, ou seja, todas as escolas que pertencerem a este projeto, têm de realizar a atividade de corta-mato até ao final do 1.º Período Letivo. Deste

modo, eram apurados os 6 melhores atletas em cada escalão, quer os femininos, quer os masculinos (Infantis A, Infantis B, Iniciados, Juvenis e Juniores).

Referir que esta Atividade tinha como público-alvo todas as crianças atualmente matriculadas na EBCV, assim como para todos os 4.^{os} anos que constituem as escolas de 1.^o Ciclo, desde que as mesmas estivessem inseridas no Agrupamento de Escolas n.º 4.

Para operacionalizar este evento, contámos com a contribuição de todos os professores da Escola, através da inscrição dos alunos e com todos os professores que constituem o GEF. Contámos também com o apoio dos funcionários para a preparação do percurso e pequenas refeições que fornecemos a cada um dos atletas no final das suas provas. Com a presença de alunos do 1.^o CEB e respetivos professores titulares.

Por outro lado, a Escola dispõe de todos os recursos materiais necessários para a realização da prova de Corta-Mato (estacas, fitas balizadoras e bandeiras). Quanto aos outros jogos, a Escola tem as andas, todos os materiais necessários para os Jogos da Malha e do Pau. O professor Sérgio contribuiu com berlindes, carros de rolamentos e futuristas, bolas waboba e peões. Em relação ao terreno onde realizamos ambas as atividades, pedimos autorização aos seus proprietários (formal e pessoalmente). As refeições foram requisitadas ao próprio bar da escola e a segurança foi também tida em conta com a requisição ao comando da PSP e aos Bombeiros Voluntários de Évora.

Começámos então por realizar todo o projeto enunciando o seu enquadramento como foi referido anteriormente. Em seguida, definimos objetivos gerais e específicos. Realçamos como linhas transversais entre ambos a promoção para o bem-estar e saúde, a oportunidade de praticar atletismo num contexto diferente do das aulas, a criação de laços de amizade e companheirismo e a seleção dos alunos para representarem a nossa Escola no Corta Mato da Fase Regional. Depois, indicámos todo um conjunto de meios de comunicação e população alvo a ter em conta neste evento. Deste modo, para uma promoção eficaz, decidimos conceber cartazes informativos amplamente distribuídos pela escola, sempre com o intuito de informar a comunidade educativa da data da sua realização, (anexo XX – Cartaz do Corta

Mato). Recorremos também a um comunicado informativo, o qual colocamos nos livros de ponto para conhecimento de todos os professores. Elaborámos depois um regulamento adaptado do DE e um regulamento para os JT e JM. Todavia, e para uma operacionalização o mais abrangente e fiável possível sob o ponto de vista da organização, concebemos um quadro onde englobamos todos os recursos humanos disponíveis e respetivas tarefas, não deixando também de parte todo o material necessário. Como suporte ao referido anteriormente, fizemos um mapa onde se incluía de forma explícita toda a pista, zonas de partida e chegada, postos de controlo e respetiva distribuição dos recursos humanos. Por fim, definimos todo o programa do evento com horários e distâncias por escalão.

2.1.2. Balanço e Reflexão da Atividade

Depois da realização da prova elaborámos um relatório reflexivo e um balanço de toda a atividade. Deste modo, uma vez que tudo tinha sido pensado e planeado, importa realçar que a logística deste evento foi antecipadamente ponderada e experimentada, aliás esta é uma prova com alguma tradição nesta escola, como tal vários dos pormenores que alicerçaram a mesma, correspondem àquilo que se tem feito nos últimos anos, considerando que se tem caminhado sempre em direção à perfeição.

Numa fase pré-atividade, e dado que inovamos através um *software* que traduz numa folha de Excel todas as classificações por escalão e data de nascimento, foi deveras importante testa-lo na procura de alguns erros que por ventura pudessem registar-se. Por outro lado, disponibilizámos logo as fichas de inscrição pelos vários professores da Escola. Depois de entregue, elaborámos todos os dorsais correspondentes ao número de inscritos divididos por cores em conformidade com cada escalão. Por fim, todo o material foi preparado com atenção no dia anterior assim como a confirmação das forças de segurança e socorro. Já na Atividade em si, começámos bem cedo por nos dividir por grupos de trabalho montando todo o percurso e estações para os Jogos.

De uma forma geral, podemos referir que a prova decorreu conforme o previsto no Projeto realizado, sendo que rapidamente e ainda em cima do acontecimento soubemos identificar desde logo alguns aspetos positivos e

negativos como referiremos mais a frente. Por outro lado, e dada a aderência de participantes percebemos também que a mensagem de divulgação tinha passado de forma eficaz na própria Escola, o que veio a ser reforçado também pela presença em massa das Escolas de 1º CEB e respetivas turmas de 4º ano deste agrupamento (Bacelo, Canaviais e Frei Aleixo).

Referir alguns aspetos positivos como, o cumprimento dos horários estipulados não existindo grandes atrasos; também não se registaram grandes tempos de espera entre provas, pois puderam experimentar todas as atividades; o *software* cumpriu e permitiu-nos divulgar as classificações imediatamente após o término da prova; a ambulância prestou socorro (imediatamente) àqueles que necessitaram; o percurso foi interessante, satisfaz todas as exigências de uma prova deste cariz, não surgiu nenhuma lesão (significativa) em função dos relevos que o mesmo apresentava; os responsáveis pelas “agulhas”, pelo sinal de partida e pela sinalização da meta estiveram sempre atentos, não se registando falhas consideráveis. Todavia e em relação a aspetos negativos realçar o facto de termos entregue logo os certificados de participação e os diplomas de 1.º, 2.º e 3.ºclassificados. Também alguma dificuldade em relação ao escalão Júnior, onde alguns alunos nos tentaram ludibriar o próprio sistema. Alguns alunos também não tiveram logo o lanche no final da prova.

Referir ainda que com base em avaliação aos alunos e professores tivemos muito bons indicadores. Salientar o facto de quase 100% refere que a atividade foi bem divulgada, a eficácia de entrega de dorsais muito eficaz, o local de realização também excelente. A realização dos Jogos e “timing” de afixação de resultados foi também excelente.

Finalizar, dizendo que este evento permitiu-nos ficar a conhecer, todo um conjunto de recursos humanos, materiais e logísticos necessários para tal organização fez-nos perceber a dimensão que engloba eventos do género. Percebemos também a enorme expectativa que um Corta Mato cria nos próprios alunos e o impacto dentro da própria Comunidade Escolar. A imensa satisfação ao sabermos que fizemos parte da primeira organização onde se incluiu não só a inovação dos JT e JM, como também a inclusão de alunos do 1º ciclo.

2.2. Atividade – Passeio de BTT e aula de dança ao ar livre

2.2.1. Justificação da atividade e sua operacionalização

Depois de realizada a primeira atividade e dentro do programado pelo nosso grupo da PES, passámos então à segunda atividade. Deste modo, a anterior tinha como objetivo a realização de um passeio BTT e aula de dança em ambiente exterior à própria escola. Sabendo que esta é uma cidade, onde o potencial patrimonial, arquitetónico e paisagístico é enorme, e onde o gosto pela prática desportiva ao ar livre ganha novos hábitos de há uns anos a esta parte, foi desde o início nossa intenção promover e sensibilizar os participantes para estilos de vida saudáveis potenciando uma sintonia com o conhecimento do património e história local. Salientar que o Plano Anual de Atividades da Escola incluía esta atividade.

Assim, a atividade realizou-se no dia 15 de Março de 2013, com o ponto de encontro e partida a ser na EBCV e seu término também neste local. Pelo caminho e em grande parte do percurso, passaríamos por vários terrenos bastante típicos da região, partilharíamos todo o esplendor do Aqueduto da Água de Prata e já na Quinta da Espada, realizaríamos as aulas de dança ao ar livre e um lanche para todos os participantes.

Tendo consciência que o próprio BTT é uma modalidade em franca expansão no nosso concelho, e sabendo também que a Ecopista tem sido um catalisador nesse sentido, constatámos que inúmeras famílias estão cada vez mais despertas para este género de passeios. Assim, destinámos a nossa atividade não só para alunos, pais, encarregados de educação, funcionários, como também para a população em geral.

Para operacionalizar esta atividade, e tal como na anterior, tivemos o apoio de todo o GEF, com todos os professores da Escola, ao promoverem e incentivarem os seus alunos a inscreverem-se, sem esquecer claro o enorme apoio e disponibilidade do nosso Orientador Prof. Sérgio Magalhães.

Começámos então por realizar o projeto, onde definimos objetivos gerais e específicos a ter em conta. Como características transversais realçamos a nossa intenção de promover o gosto pela prática desportiva ao ar livre, e a integração da Escola com a comunidade.

Como forma de promoção e tal como a atividade anterior, utilizámos como meios de comunicação vários cartazes informativos por toda a Escola

(anexo XXI – Cartaz Passeio BTT), e um comunicado em todos os livros de ponto, onde os professores ficariam a par de toda a informação necessária, partilhando-a com os seus alunos.

Tratando-se de uma atividade ao ar livre, com um número de participantes significativo onde teríamos de passar por estradas municipais e alguns caminhos de propriedades privadas, a preocupação com a segurança e o controlo do passeio foi desde logo preocupação de maior. Deste modo, e para além da requisição das forças de segurança para salvaguardar a passagem principalmente na via pública, elaborámos um quadro com todos os recursos humanos e respetivas tarefas de forma minuciosa. Realizámos ainda uma lista cuidada do material necessário. Em seguida, acertámos em definitivo todos os horários da atividade como forma de informar todos os participantes. Não se tratando de um passeio de cariz competitivo, achámos por bem conceber um regulamento para o BTT, focando principalmente algumas normas de segurança e respeito pelo meio ambiente.

2.2.2. Balanço e Reflexão da Atividade

Após o termino da atividade, realizámos um relatório onde refletimos sobre todos os pontos inerentes á realização da mesma.

Assim e numa perspetiva de pré-atividade, realçar o facto de incluirmos alguma inovação num mero passeio de BTT, incluindo uma aula de Dança ao ar livre. Para isso solicitamos uma parceria com o Ginásio Ritmus Health Clube, que nos disponibilizou uma das suas professoras. Como referido anteriormente, pensamos pormenorizadamente toda a dinâmica e recursos humanos a ter em conta para um evento com esta dimensão, onde a segurança foi sempre preocupação constante. Para tal foi deveras importante o reconhecimento de todo o percurso que realizamos como forma de termos uma maior perceção dos riscos e perigos que daí poderiam advir. Para além da presença da presença da polícia no controlo das passagens na via pública, asseguramos também a presença dos bombeiros e uma carrinha de apoio, para o caso de existirem avarias ou cansaço. Aqui, realçar o grande apoio do professor José Calado pela disponibilidade e forma como encarou esta tarefa. Precavidos dos recursos humanos e materiais, confirmámos ainda a conceção dos lanches junto do bar da Escola.

Em relação ao evento propriamente dito ou fase de dinamização conforme a designamos, a chegada dos participantes decorreu de forma ordeira e sem grandes atrasos. A organização dos anteriores no pátio da Escola foi ponto-chave no cumprimento de horários e partida para o passeio. Preciosa foi também a ajuda da Policia, que com o auxílio de várias viaturas nos encaminhou até á Eco Pista.

Realçamos alguns pontos positivos da nossa organização tal como a incansável ajuda dos professores de EF do grupo e de alguns funcionários. Com a presença de muitos encarregados de educação, promovemos uma maior abertura e integração com o exterior. Conseguimos efetivamente, chegar rápido a todos os alunos que por um ou por outro motivo tiveram percalços, como sejam avarias ou cansaço. O percurso estava muito bem balizado, não oferecendo por isso problemas de maior aos participantes. Bom controlo da corrida da nossa parte, não deixando o “pelotão” alongar muito, nem deixando nenhuma criança para trás. Tal como no início, a Policia teve papel preponderante na organização do grupo, promovendo por isso uma chegada ordeira e compacta à Escola. Por fim realçar também que o percurso era motivante não só pelo baixo nível de dificuldade que apresentava, como também pela variedade de paisagens envolvidas. Entretanto e como qualquer atividade, existem sempre pontos negativos a registar. Neste domínio, realçamos o facto de poucos professores aderirem. Denotámos que alguns alunos não disponham de bicicletas BTT, e as que tínhamos disponibilizado para o efeito foram insuficientes.

Todavia, e ainda em relação à segurança, um ponto-chave para organização de um evento desta natureza, e que era preocupação nossa desde o início, percebemos que para tamanha aderência e para controlo eficaz dos participantes, percurso e situações de urgência é de facto necessário recorrer a meios como rádios móveis. Percebemos também que ainda precisaríamos de muito mais voluntários na organização para controlo dos vários ritmos dos participantes ao longo do percurso.

Já na avaliação realizada aos alunos, registámos que a divulgação, os espaços escolhidos, medidas de segurança e entrega de diplomas foram excelentes. Registámos também um único ponto abaixo do Bom, e que se prende com a aula de dança. Parece-nos que esta desmotivação se prende

com o facto da grande maioria dos participantes ser do sexo masculino e não apresentar grande motivação para o efeito.

Finalizar, com a perspectiva de que ganhámos uma grande experiência e a consciência de que adquirimos algumas competências importantíssimas sob o ponto de vista da dinamização com vista a futuras organizações.

Capítulo III – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA

3.1. O professor investigador e reflexivo

“O professor reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação.

O professor participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos

(Decreto-Lei 240/2011 de 30 de Agosto, cap.V, ponto 2)

Tal como as afirmações acima transcritas nos indicam, a prática profissional de um professor de EF, não se resume apenas à gestão de currículos, mas também a uma capacidade de trabalho que lhe proporcione o aumento da sua capacidade crítica, o conhecimento científico e pedagógico, reflexivo, investigador e inovador, procurando sempre a construção da sua identidade. Também uma maior qualidade do ensino e aprendizagem e como consequência o seu próprio desenvolvimento formativo em contexto escolar. Produzir investigação, é claramente um modo de refletir sobre os alunos e sobre a nossa própria mudança. Deste modo, todo e qualquer professor ao ser um investigador do processo ensino e aprendizagem, estará a promover o conhecimento profissional. Pensamos no entanto que até mesmo em relação aos investigadores educacionais, o professor investigador leva vantagem, uma vez que os seus resultados são imediatamente transformados na prática como refere Serrazina e Oliveira (2001). De facto, os problemas surgem na prática e o envolvimento do professor é fundamental.

Naturalmente que esta pro atividade constante no questionamento do próprio ensino e problemas que dele advêm ou esta procura constante na tentativa de perceber e melhorar o ensino trará grandes benefícios aos próprios alunos e inclusive à própria Escola. Toda esta procura de novas práticas e permitirá a partilha de novas experiências, vivências e estilos de ensino neste caso concreto com os restantes colegas.

É assim cada vez mais importante que a formação de futuros professores deva desenvolver atitudes de investigação e constante questionamento, abertura à experimentação e à inovação.

Deste modo, o trabalho de investigação que apresentaremos em seguida, foi um desafio bastante gratificante por podermos partilhá-lo com todo o GEF da EBCV, onde a abertura a novas metodologias, estratégias e estilos de ensino foi sempre bastante aceite e também pela partilha, especialmente por elementos com mais anos de vinculação ao ensino. Do ponto de vista pessoal, o grande desafio foi ir de encontro ao lema de que para ensinar e aprender é essencial que se tenha um objetivo, um projeto, um desejo, uma inquietação quer profissional, quer pessoal!

Sabemos contudo que, cada professor opta pelos mais variados estilos de ensino no seu processo de ensino e aprendizagem, ou por experiências e vivências anteriores, ou por desconhecimento de novos estilos. Deste modo sob o ponto de vista profissional e do contexto onde foi realizado, pensamos ter sido com certeza um excelente contributo.

Por outro lado, a nossa integração na PES, desde cedo nos apresentou um constante desafio às nossas capacidades, despertando para limitações, nível de conhecimento e área de intervenção. O aparecimento do erro, de entraves sob o ponto de vista pedagógico e também porque não dizê-lo, algum desconhecimento perante determinada matéria e forma de abordagem na condução do ensino, levou-nos a um papel reflexivo na procura constante de novas estratégias no processo de ensino. Neste ponto, a realização dos relatórios diários apresentou-se como fundamental para a nossa própria evolução, tornando-nos cada vez mais críticos, autónomos e reflexivos às decisões a tomar em relação à prática. Para Dewey 1959 & Schon, 1992 *et al.* (citados por Cruz, 2011, p.53), o professor, dever ser autónomo e crítico em relação às suas decisões, procurando uma articulação entre teoria e prática que o levem à melhoria do ensino. Refere também o mesmo autor que o professor deve de estar apto e dotado para enfrentar qualquer obstáculo que lhe apareça à frente e sempre com uma proposta de mudança. Foi precisamente o que tentámos fazer ao longo do ano através dos relatórios de aula e respetiva reflexão. Independentemente de nem sempre encontrar-mos uma proposta de mudança, a nossa procura pelo êxito e capacidade crítica levou-nos também a procurar

soluções junto do próprio orientador o que concorreu em muito para a resolução de problemas e capacidade de trabalho em grupo. Por outro lado, Sousa *et al.* (2003) citado por Cruz (2011, p.54) refere que o processo de ensino pressupõe ao professor um trabalho com um nível de exigência maior e onde a prática de ensino do professor se desvincule de certa forma aos modelos mais tradicionais, produzindo por ventura novas formas de ensinar. Por aqui poderemos justificar também a pertinência do trabalho de investigação apresentando no ponto seguinte. Foi precisamente com base na reflexão sobre algum défice de aquisição de competências ao nível das modalidades coletivas com características táticas comuns (Andebol e Basquetebol) nos alunos das duas turmas, que desde cedo nos dedicamos a procurar novas estratégias de ensino com vista ao sucesso dos anteriores. O nosso papel crítico, e a vontade em inovar levou-nos a uma profunda investigação que contribuiu para o despertar de novos estilos de ensino junto do próprio grupo de EF da Escola. É precisamente na relação entre ação – reflexão que os autores anteriores nos dizem que crescemos sob o ponto de vista profissional e aumentamos significativamente a inteligência pedagógica, facto a que a própria PES nos fez despertar e potenciar ao longo do processo de formação.

3.2. A Investigação – ação “ A aprendizagem do Andebol através do estilo de descoberta guiada, numa turma de 6ºano”

O presente trabalho de investigação tem como objetivo principal dar resposta à pergunta de partida, nomeadamente, como promover a aprendizagem do Andebol nas aulas de EF de uma turma do 6º ano, através da utilização do estilo de ensino DG. Assim sendo, e com um enquadramento teórico acerca do estilo em causa, perceberemos através dos resultados obtidos e segundo uma análise vídeo de algumas aulas, se realmente existem vantagens em relação às aprendizagens desta modalidade no grupo de alunos observados. Partimos para a investigação com um grupo de alunos enquadrados no nível Não Introdutório, e através de grelhas de observação de comportamentos defensivos e ofensivos analisaremos se de facto os alunos nas aulas observadas apresentam alguma evolução. Também analisaremos os resultados obtidos em relação ao comportamento do professor no sentido de potenciar ou não o estilo em causa.

3.3. Identificação do problema e principais questões de partida

O presente problema de investigação prende-se com o facto da escolha do estilo de ensino “descoberta guiada”, na abordagem ao Andebol e respetiva aprendizagem em contexto de aula tendo como perspetiva a exploração das suas vantagens. Assim a nossa preocupação será perceber se realmente é um estilo que apresenta vantagens ou não, uma vez que o jogo de Andebol tal como outro desporto coletivo, caracteriza-se por um cenário imprevisível, aleatório e também ambíguo, em que o desconhecimento das ideias de jogo e do enquadramento das ações técnicas no mesmo constituem uma ameaça às aprendizagens em contexto de ensino numa aula de EF e particularmente nas idades em causa. Todavia, confesso, que é um estilo que me agrada bastante por já o ter tentado aplicar de há uns anos para cá e que sob o ponto de vista do ensino do jogo tenho notado grande evolução quer ao nível do treino quer na própria abordagem às modalidades coletivas em contexto escolar.

Este trabalho de investigação-ação tem como objetivo principal dar resposta a duas questões de partida:

- 1) Como promover a aprendizagem do Andebol nas aulas de EF de uma turma do 6º ano, através da utilização do estilo de ensino de DG?
- 2) Será que a utilização da DG resulta na melhoria das aprendizagens dos alunos?

3.4. Enquadramento Teórico

Importa desde logo ter um bom conhecimento deste estilo de ensino, as suas características e funções, de forma a conseguir integrá-lo na minha prática.

A DG tem sido ultimamente um estilo de ensino estudado na EF, mas com muito mais ênfase em modalidades coletivas como o futebol especialmente em contexto competitivo. É um estilo que claramente necessita de paciência e tempo, dada a interação entre intervenientes ter como base todo um processo de descoberta com base na criação de problemas e procura de respostas. Uma das primeiras referências que tive sobre a temática foi Horst Wein (2004), através dos seus métodos de treino com base na descoberta guiada e que se revelavam sob o ponto de vista do entendimento do jogo e respetiva aprendizagem muito eficazes.

Para percebermos a sua evolução, já em finais dos anos setenta, Mosston & Ashworth (1993) conceptualiza uma série de estilos de ensino, em que tinham como base o ensino centrado no professor, para estilos cada vez mais centrados no aluno, tendo como base o controle das tomadas de decisão, antes, durante e depois da aula. E de facto a grande mudança dá-se com a influência das ideias construtivistas sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem, ocupando um papel central e considerado um construtor ativo das suas próprias aprendizagens (Graça et al., 2003).

Depois de analisados artigos relacionados com a temática de forma preliminar, focamos o nosso estudo para algumas abordagens que se podem incluir na "descoberta guiada". Aquela que mais é referenciada por muitos autores é o Teaching Games for Understanding (TGfU) (em português costuma ser traduzido para modelo de ensino do jogo pela compreensão).

Desde já importa clarificar todo o conceito do estilo DG, a sua função, implicações e características. Assim, para Mosston & Ashworth (1993), designam este estilo como a forma de fazer o aluno descobrir um conceito, respondendo a uma sequência de questões lançadas pelo professor. Os mesmos autores referem que é um estilo de ensino que requer por parte do professor muita preparação, bastante esforço cognitivo, pouco contato social entre os alunos e onde o nível de empenhamento físico dos alunos pode até ser baixo. Por outro lado, encontramos neste estudo referência às características deste estilo em relação ao papel aluno e o papel do professor. Assim e em relação ao primeiro, o aluno deverá ouvir as questões ou pistas lançadas pelo professor, descobrir a resposta para cada questão na sequência, e descobrir a resposta final. Por sua vez o professor deverá encontrar uma sequência de questões sempre com orientação para pequenas descobertas sendo estruturadas de forma sequenciada e reconhecer a descoberta do conceito pelo aluno. Percebemos através destes autores que este é um estilo onde o professor deve ser paciente para que não provoque nos alunos frustrações e incómodo. Entre professor e aluno, as componentes cognitiva e emocional terão que ser de íntima relação e reciprocidade. Deste modo qualquer sinal, palavra ou som que seja afirmativo sempre numa perspetiva serena por parte do professor são fatores importantíssimos no seu

comportamento em relação a este estilo de ensino (Mosston & Ashworth, 1993).

Como já referimos anteriormente, o modelo TGFU dedicado ao desenvolvimento das habilidades, ao ensino das técnicas isoladas, desloca-se para o desenvolvimento da capacidade de jogo, submetendo o ensino da técnica à compreensão tática do jogo (Graça et al., 2003). A ideia era deixar de ver o jogo como mera aplicação técnica, para passar a vê-lo como um espaço onde a resolução de problemas seja uma constante. Para tal acontecer, terão de se encontrar formas de jogo apropriadas ao nível de compreensão e da capacidade de intervenção dos alunos no jogo (Graça & Mesquita, 2007).

Referindo-se às ligações desde modelo com a DG, (Graça et al, 2003, p7) referem que:

“Correlativamente o modelo adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação problema e é incitado a procurar soluções, com o objetivo de trazer a equação do problema e respetivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente tática no jogo”

Este modelo apresenta claramente características congruentes com a perspetiva construtivista da aprendizagem, sendo que a compreensão não se limita simplesmente à execução de habilidades táticas, mas sim a utilização de problemas táticos em contexto de jogo, indo também de encontro a uma aprendizagem cognitiva antes da própria ação motora.

Na mesma linha de pensamento (Hopper, 2002), refere que a abordagem pelo TGFU, coloca o “porquê” antes do “como”. Assim, os alunos, serão ensinados através de jogo modificado apropriado ao seu estágio de desenvolvimento físico, social e intelectual. Com uma tomada de consciência tática, os alunos são capazes de tomar decisões apropriadas acerca do que fazer e como fazer.

Poderemos então perceber que este estilo tem alguns pontos fortes a ter em conta, como a motivação que os alunos têm ao estarem sempre a jogar o jogo em causa, ou até formas parecidas. Existe também um transfere entre os vários jogos desportivos com as mesmas características através da compreensão e execução por parte dos alunos. Isto é, tendo os jogos dentro da

mesma categoria alguns problemas do âmbito tático similares, essa compreensão poderá ser benéfica, reduzindo assim o tempo de instrução. Por exemplo, alguns comportamentos táticos no Andebol como o passe e desmarcação, a ocupação de um espaço vazio para receber a bola entre outros, são idênticos ao basquetebol e ao futebol.

3.4.1. Objetivos Específicos

1) Tentar determinar e descrever um perfil de professor para este estilo de ensino através da observação da intervenção do professor;

2) Através da DG melhorar os níveis de desempenho dos alunos que foram categorizados como NI na matéria de Andebol, procurando que os seus desempenhos se insiram no nível I no final da intervenção.

3.4.2. Participantes

O grupo escolhido recaiu sobre 9 alunos categorizados com NI na matéria de Andebol na turma do 6º ano.

3.4.3. Contexto da Realização

Este estudo foi realizado em contexto de aula, aquando da lecionação da matéria de Andebol.

3.4.4. Fases de Investigação

Numa primeira fase realizamos a revisão bibliográfica e desenvolvemos algumas observações exploratórias de comportamentos para a conceção das grelhas de observação. Já na fase seguinte, iniciamos com uma filmagem inicial de teste, e demos início às quatro aulas filmadas e respetiva análise.

3.4.5. Metodologia e Estratégias

Segundo Graça & Mesquita (2007, 405):

“A primeira estratégia de investigação adotada no estudo do TGFU consistiu na determinação da eficácia relativa deste modelo em comparação com outras abordagens de ensino, através do recurso a desenhos de investigação experimental (...). Entre as variáveis dependentes figuram medidas relativas à execução das habilidades, à tomada de decisão, ao conhecimento declarativos

ou processual: a partir de imagens de situações reais ou virtuais de jogo; ou ainda a partir da observação do desempenho dos alunos em contexto de jogo.”

Assim, a estratégia a ser utilizada será a filmagem de cinco aulas da matéria de Andebol, onde utilizaremos como referencia um jogo simplificado de 4x4 ou 5x5, “jogo da bola ao capitão” com variantes que permitam aos alunos ir de encontro às características que queremos observar (tomada de decisão, ocupação do espaço de jogo, criação de linhas de passe e procura de espaços vazios).

Segundo Horst Wein (2004), estes mini jogos, permitem aos alunos o desenvolvimento da inteligência de jogo e capacidade de tomar decisões corretas segundo determinado momento, sendo que o professor pode assim apresentar um conjunto de problemas que levem o aluno a resolver através do questionamento constante.

a) Métodos para a intervenção

Durante as intervenções pedagógicas procurei corresponder aos princípios do método de ensino por DG, onde procurei que os alunos tivessem a perceção das ações tatico-tecnicas relevantes na compreensão e iniciação ao jogo de Andebol, sempre fazendo uso do questionamento.

A primeira aula observada serviu como teste à metodologia de forma a perceber se existiam insuficiências ou não. As quatro aulas seguintes foram então já filmadas seguindo-se a análise do vídeo em deferido.

No que diz respeito à tarefa critério selecionada para esta observação- o jogo da bola ao Capitão, optamos pela variante do jogo de colocar o capitão em zona delimitada e ao longo da largura do espaço de jogo, permitindo-lhe movimentar-se nesse espaço e potenciado o aparecimento de alguns comportamentos ofensivos como a tomada de decisão de passar ou procurar colega para fazer golo e evitar a aglomeração.

Utilizámos então o método da gravação vídeo de tarefas critério da aula, sendo filmadas 5 aulas que integravam nos seus conteúdos a matéria de Andebol.

b) Métodos para o registo e análise de dados

Foram utilizados ainda como instrumentos de observação, grelhas de observação sistemática como forma de perceber se este estilo de ensino estava a promover o ensino do jogo. Para isso foram selecionados alguns critérios de observação. Utilizámos grelhas para alunos e professor.

O primeiro passo para a conceção da grelha de observação dos alunos (anexo – XXII), teve como base um conjunto de aulas onde utilizei o jogo da bola ao capitão, e tentei observar de forma exploratória vários comportamentos inerentes à modalidade e à forma como se enquadrava a minha intervenção segundo o estilo de descoberta guiada.

Deste modo, a grelha (anexo - XXII) incidiu sobre comportamentos do jogo bem explícitos e de fácil perceção. Foram categorizados segundo duas fases do jogo, a fase ofensiva e defensiva. Foram escolhidos dois comportamentos para cada fase indo de encontro à metodologia utilizada nas avaliações formativa e em particular nas modalidades coletivas. Por fim, esclarecer que o centro da informação foi para o grupo durante a realização do exercício, e individual na instrução e parte final. Deste modo foi feita uma escala de frequência, para contabilizar o nº de vezes que o aluno tinha oportunidade para tal comportamento. Após contabilização das oportunidades do aluno para realizar tal comportamento em análise registámos em função das seguintes categorias: nunca realiza esse comportamento (quando tem oportunidade e é pertinente realizá-lo); realiza com pouca frequência, realiza com frequência ou realiza com muita frequência; realiza sempre. Já para a grelha de observação do professor (anexo XXIII), selecionamos comportamentos, e observamos se ocorreram sempre que se revelava pertinente e até mesmo em que situação. A análise advém de duas escalas que complementarmente avaliam se realiza ou não e a pertinência dessa intervenção/comportamento. Temos então as seguintes combinações: realiza / sem pertinência; realiza/sem pertinência; não realiza/seria pertinente.

3.4.6. Análise e Discussão dos Resultados

Numa análise dos resultados obtidos, e não esquecendo que o grupo selecionado se enquadrava com alunos de nível não introdutório reparamos

que em relação aos comportamentos selecionados, existiu uma evolução por parte de alguns dos alunos com vista à meta estabelecida, que era chegarem ao nível introdutório. Mais À frente na discussão perceberemos se o estilo de Descoberta guiada teve ou não influência nesta evolução.

Deste modo, decidimos registar por aluno o número de oportunidades que tiveram por comportamento e perceber através de uma escala com que frequência o faziam.

Percebemos quadro seguinte que existiu de facto uma evolução na maioria dos alunos sendo que seis dos nove alunos nos comportamentos observados conseguiram chegar ao nível pretendido.

Quadro 6 - Relação entre as 4 sessões de observação e a evolução dos alunos em função do número de oportunidades e realizações

ALUNOS	1ª obs.				2ª Obs.				3ª Obs.				4ª Obs.				N / v e l
	Ofensivos		Defensivos		Ofensivos		Defensivos		Ofensivos		Defensivos		Ofensivos		Defensivos		
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
NºOportunidades / realizadas / Frequência																	
A	6/ 2x RPF	15/ 4X RPF	9/ NR	7/ 3XRPF	7/ 2x RPF	13/ 6X RPF	12/ 3XRPF	4XRMF	10/ 5x RMF	15/ 10X RMF	9/ 5XRMF	10/ 7XRMF	8/ 7x RMF	13/ 11X RMF	7/ 5XRMF	10/ 7XRMF	I
B	6/ 3X RPF	14/ 2XRPF	8/ NR	NR	9/ 9X RPF	10/ 5XRPF	9/ 2XRPF	2XRPF	12/ 8X RMF	14/ 8XRMF	7/ 5XRMF	10/ 6XRMF	9/ 7X RMF	11/ 8XRMF	8/ 4XRMF	10/ 6XRMF	I
C	6/ NR	15/ NR	10/ NR	6/ 2XRPF	8/ 1XRPF	12/ 2XRPF	11/ 2XRPF	2XRPF	7/ 3XRPF	12/ 4XRPF	6/ 1XRPF	7/ 2XRPF	6/ 4XRMF	12/ 5XRPF	7/ 3XRPF	7/ 2XRPF	NI
D	8/ 1XRPF	12/ 3XRPF	7/ NR	NR	10/ 2XRPF	10/ 5XRPF	8/ 1XRPF	2XRPF	11/ 4XRPF	12/ 5XRPF	7/ 4XRMF	9/ 5XRMF	8/ 4XRMF	13/ 6XRPF	9/ 6XRMF	9/ 5XRMF	I
E	6/ 1XRPF	8/ NR	7/ NR	NR	9/ 1XRPF	8/ 2XRPF	10/ 4XRPF	NR	7/ 1XRPF	9/ 5XRMF	5/ 4XRMF	4/ 1XRPF	6/ 1XRPF	10/ 6XRMF	6/ 4XRMF	4/ 1XRPF	L
F	8/ 3XRPF	20/ 11X RMF	8/ 3XRPF	7/ 5XRMF	8/ 4XRMF	15/ 12XRMF	12/ 8XRMF	5XRMF	9/ 9XRS	17/ 15XRMF	9/ 9XRS	9/ 6XRMF	8/ 8XRS	15/ 13XRMF	10/ 10XRS	9/ 6XRMF	L
G	6/ NR	9/ NR	6/ NR	NR	5/ 1XRPF	7/ 2XRPF	7/ NR	NR	7/ 3XRPF	10/ 2XRPF	7/ 2XRPF	NR	6/ 2XRPF	9/ 3XRPF	6/ 2XRPF	NR	NI
H	6/ NR	11/ 2XRPF	9/ NR	NR	6/ NR	9/ 4XRPF	9/ 3XRPF	1XRPF	8/ 3XRPF	14/ 8XRMF	6/ 4XRMF	5/ 1XRPF	8/ 3XRPF	12/ 8XRMF	8/ 4XRMF	5/ 1XRPF	L
I	8/ NR	8/ NR	8/ NR	NR	6/ NR	12/ 3XRPF	8/ 1XRPF	2XRPF	7/ NR	11/ 5XRPF	9/ 2XRPF	8/ 2XRPF	8/ NR	10/ 4XRPF	7/ NR	6/ 2XRPF	NI

Na primeira observação constata-se que para cada comportamento a maioria dos alunos apresenta um número de realizações de pouca frequência em relação às oportunidades que tiveram. Encontramos assim, apenas um aluno que regista sob o ponto de vista da ocupação do espaço (comportamentos ofensivos), uma frequência de realização com mais de metade das oportunidades que teve. Por outro lado, sob o ponto de vista dos comportamentos defensivos e ofensivos, a maioria revelou uma realização com pouca frequência em relação ao número de oportunidades que dispôs. Referir também que quatro alunos não realizam os comportamentos ofensivos selecionados dentro das oportunidades que tiveram. Já nos comportamentos defensivos, encontramos oito alunos que nunca realizam o comportamento de assim que perdem a bola adotarem uma atitude defensiva. Também na procura

de marcação, seis alunos nunca o fazem. Apenas um aluno o faz com muita frequência. Durante a segunda observação, ao nível dos comportamentos ofensivos temos que, apenas dois alunos nunca conseguem evitar a aglomeração, e seis fazem-no com pouca frequência. Apenas um aluno o faz com muita frequência dentro das oportunidades que teve. Já, na ocupação de espaços vazios, oito alunos realizam com pouca frequência e um com muita frequência. Nos comportamentos defensivos, apenas uma aluna não tem por hábito adotar uma atitude de defesa em perda de bola e os restantes sete fazem-no com pouca frequência. Na procura de marcação a um adversário, temos dois alunos que nunca realizam, dois que o fazem com muita frequência e cinco com pouca frequência. Na terceira observação, ao nível dos comportamentos ofensivos, um aluno continua sem nunca conseguir evitar a aglomeração, um outro já o faz sempre, dois com muita frequência e os restantes com pouca frequência. Em relação à ocupação dos espaços vazios, já temos três alunos a fazê-lo com muita frequência, e os restantes com pouca frequência. Por outro lado, ao nível defensivo, já encontramos cinco alunos a adotar uma atitude defensiva com muita frequência, um já o faz sempre e os restantes com pouca frequência. Na procura da marcação, quatro alunos fazem-no com muita frequência, um sempre, um outro nunca o faz e os restantes com pouca frequência.

Por fim, na última observação, e nos comportamentos ofensivos, quatro alunos evitam com muita frequência a aglomeração, um consegue sempre, e os restantes com pouca frequência. Na ocupação do espaço vazio, cinco alunos realizam com muita frequência, e os restantes com pouca. Sob o ponto de vista defensivo, continuamos com cinco alunos a adotar uma postura defensiva após perda de bola, um a nunca o fazer e os restantes com pouca frequência. Na procura de marcação, quatro alunos fazem-no com muita frequência, um nunca faz, e os restantes com pouca frequência.

Em relação ao comportamento do professor, através do registo ao nível do feedback fornecido percebemos que, durante as quatro sessões observadas o mesmo denota realizar com pertinência comportamentos como o questionamento aos alunos com vista à melhor forma de resolverem um problema, promovendo também o diálogo. Já sob o ponto de vista da orientação, o professor apenas numa sessão colocou novos problemas, mas

por outro lado realizou com pertinência a sua intervenção para o grupo em situações pré definidas como no início, fim e interrupções para questionamento. Constatou-se também que o professor em todas as sessões direcionou com pertinência a sua intervenção para o aluno, muitas das vezes sem ter que interromper. Neste último comportamento, percebe-se claramente que em situação de jogo sem interrupção o professor depois de questionar o aluno, este correspondia tomando na maioria das vezes decisões corretas. Com esta análise poderemos também definir, ainda que de forma superficial, um perfil a ter em conta para um professor que utilize este estilo.

Avançaremos então para a discussão dos resultados, sendo que nos parece claramente que o estilo de ensino utilizado, obteve algumas vantagens nas aprendizagens dos alunos em relação aos comportamentos táticos selecionados. Temos, no entanto, a certeza de que o número de sessões foi curto para o efeito, mas a consciência de que de facto o grupo de alunos utilizado no estudo apresentou grandes melhorias. Interligando o comportamento do professor com a resposta motora dos alunos percebemos que através do questionamento, os anteriores não só perceberam os comportamentos observados, como utilizavam formas de o resolver perante situações diferentes. Isto é, perante uma dada situação como a marcação individual, e depois de questionamento do professor, alguns dos alunos tentavam por si só encontrar soluções para evitar a marcação. Como exemplo referimos o facto de um aluno perguntar: “Professor ele está sempre a marcar-me e não me deixa virar”! Ao qual o professor utilizou a pergunta: “Ok, o teu colega está a fazer bem a marcação, agora o que achas que é melhor fazer para te livrares dele? Ficares parado, fingir ou simular?”

Depois de percebermos que o professor para ter algum sucesso nas aprendizagens com este estilo de ensino e que deve dominar algumas estratégias e contexto de questionamento, verificamos que de facto os alunos que chegam ao nível I, tenderam a aumentar o número de realizações em relação com as oportunidades que tiveram. Já na última aula observada e em momentos em que o professor ficou por alguns instantes a assistir sem intervenção, foi bem perceptível constatar que a maioria dos alunos já adotava comportamentos de forma inata e tomava melhores decisões. A procura de espaços vazios era já bastante evidente, e já existia muito menos aglomeração.

Esta situação tem muito a ver com o facto dos alunos desde a primeira sessão entenderem o porquê e o como resolver determinados comportamentos pelo questionamento ao invés de o fazerem por indicação direta do professor. Esta é a grande vantagem detetada neste estilo, os alunos percebem o jogo e resolviam os problemas de várias formas.

3.4.7. Conclusões

Após a realização deste estudo, e depois de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto, retiramos algumas conclusões importantes não só para o contexto onde nos encontramos como também uma janela aberta para futuras investigações acerca do tema. Deste modo, para optarmos por este estilo de ensino é preciso ter bem claro as suas características e as estratégias a ter em conta na sua operacionalização. O questionamento e o seu ajustamento é a maior das ferramentas a utilizar, como podemos constatar ao longo das observações. Fica bem claro que o professor terá que ter um papel fundamental no desenvolvimento das aprendizagens pelo feedback e orientação fornecidos. Já por parte dos alunos percebemos que este estilo traz também vantagens para os anteriores ao nível da tomada de decisão e da autonomia em resolver os problemas que o próprio jogo lhes vai dando. Foi também evidente a melhoria sob o ponto de vista tático e da ocupação do espaço de jogo. É todavia um processo moroso, e isso verificou-se pelo número limitado de aulas observadas. Consideramos este um estilo moroso mas eficaz segundo os resultados obtidos, todavia também fica claro que o próprio professor terá que ter muita paciência, porque os resultados só vão aparecendo algumas aulas depois.

Destacamos algumas das vantagens deste estilo na aprendizagem ao jogo de Andebol:

- Um maior conhecimento e consciência tática foram adquiridos pela maior parte dos alunos através do questionamento, preparando-os para os problemas do jogo.

- Os alunos podem melhorar a sua qualidade de jogo e tomada de decisão com este estilo de ensino.

- A melhoria da seleção e execução da resposta os alunos denotam melhores resultados nos comportamentos selecionados, o que os motiva para a aprendizagem.

- Os alunos de nível de desempenho mais baixo melhoram as tomadas de decisão em jogo, e nas ações táticas com e sem bola.

- Os alunos quando questionados em grupo confrontam e debatem ideias e encontram soluções para os problemas do jogo, assimilando de forma mais eficaz as suas aprendizagens.

- É um estilo que envolve uma forte componente cognitiva por parte do aluno.

Por fim, é um estilo que poderá apresentar algumas desvantagens. Uma delas, prende-se com o facto da componente técnica poder inviabilizar o desenvolvimento de alguns comportamentos táticos como a manutenção da bola. Exige também da parte do professor bastante paciência e capacidade de adaptação linguística. Implica também que os alunos estejam atentos pois os alunos devem ser participantes ativos nestes projetos de investigação-ação.

Por fim, e de acordo com o estudo efetuado dentro do grupo de alunos selecionados, a maioria conseguiu atingir o nível desejado, sendo por isso evidente que o estilo de descoberta guiada trouxe vantagens ao nível das aprendizagens nos comportamentos observados.

Capítulo IV – CONCLUSÕES

Ao chegar ao final desta etapa de formação, e considerando este processo como um acumular de grandes competências e conhecimentos para a intervenção futura como docente de EF, foram várias nas áreas em que foi recolhida informação e experiência transformada na atuação diária ao longo de todo o ano letivo. Todavia e uma vez que já realizámos várias apreciações finais, não irei repetir tais abordagens. Importa sim neste capítulo, reforçar alguns pontos que considero importantes ao apresentarem uma visão mais pessoal acerca de todo o processo desenvolvido para ambas as turmas.

Fica a clara noção de que para se chegar a um patamar de excelência foi preciso trabalhar muito durante a PES e estar sempre consciente de que mais importante do que acertar, é necessário errar para posteriormente se acertar. Desta forma, é essencial a reflexão sobre tudo o que é operacionalizado, pois só assim se consegue pensar sobre o que de bem e mal estamos a fazer e ter a capacidade de em qualquer momento reajustar estratégias, melhorando a qualidade da intervenção pedagógica junto dos alunos. Deste modo, todo o trabalho de planificação e de produção de reflexões, relatórios de avaliação, as observações de aulas, entre outros documentos elaborados, foram preparativos e conclusivos da prática pedagógica de grande utilidade, para desenvolver a nossa capacidade crítica e reguladora. De facto, se no fundo todo o processo é fundamental, não menos importante são os resultados obtidos com as turmas onde se desenvolveu o trabalho, o que nos revelou a importância da própria AI, como grande ferramenta de Diagnóstico e o PAT, que nos levou a organizar e periodizar todo um conjunto de decisões e estratégias com vista ao melhoramento dos níveis de desempenho dos alunos. Adquirimos com isto, grandes conhecimentos ao nível do planeamento, condução do ensino e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Todo este conjunto de vivências evidenciou e de que maneira, o nosso espírito lutador e de desafio sobre novas experiências, com principal ênfase ao nível dos JDC onde através dos nossos conhecimentos anteriores sob o ponto de vista profissional, adaptamos estratégias inovadoras que até então os

alunos não haveriam ter presenciado, como foi a adoção do estilo de DG e que culminou no trabalho de investigação-ação.

Durante todo este processo foi essencial o grande sentido ético e profissional com que encarei as atividades desenvolvidas perante o núcleo da PES, procurando sempre uma postura de cooperação, entreaduda, pró-atividade e dinamismo. Sob o ponto de vista individual, foi também preocupação constante ser o mais interventivo, dinâmico, crítico e investigador possível, tendo em vista uma melhoria constante do meu desempenho, ao qual não poderia deixar de referir o papel decisivo dos orientadores, porque sem eles nada seria possível pois as suas críticas construtivas foram aliciantes, instrutivas e desafiadoras.

Na certeza de que a evolução enquanto profissional não pode parar por aqui, devemos continuar a nossa formação contínua, tendo sempre uma grande predisposição pela procura de novos conhecimentos, pois o caminho a percorrer ainda é muito longo. Tal como refere Carreiro da Costa (1996, p. 9) “a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino”, neste caso leia-se mestrado em ensino. O autor faz ainda questão de referir que “analisar a formação de professores como um grande continuum que começa antes mesmo da formação inicial e que permanece em aberto até ao momento da reforma”

Neste sentido e após o término da PES, importa dar seguimento ao enriquecimento das nossas competências, numa procura constante pela melhoria do desempenho enquanto docentes.

Por fim, e tendo a perfeita consciência de que o processo relativo ao desenvolvimento da PES foi bastante exigente, obrigando a uma dedicação e espírito de superação constantes, tenho a plena convicção de que os objetivos foram cumpridos de forma bem satisfatória, permitindo-me hoje estar muito mais apto sob o ponto de vista pedagógico, didático e científico, considerando-me dotado de um conjunto de instrumentos, que me permitam no futuro ser um bom profissional.

V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.

Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*, Edições FMH.

Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Dinis, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física: Conceções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH.

Carvalho, C. (1982). *Introdução à Didática da Natação: Adaptação ao Meio Aquático*. Lisboa: Compendium

Carvalho, L. M. D. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Boletim SPEF,10/11, 135-151.

Castelo, J. (2003). *Futebol – Guia Prático de Exercícios de Treino*,ed. Visão e Contextos.

Cruz, T. P. (2011). O Olhar do Professor Reflexivo sobre o fracasso. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*, 51-62.

Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J. & Tourais, L. (1994). *Avaliação criterial/Avaliação normativa. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.

Ferreira, J. (2010). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Retirado a 29 de Julho de 2013 de: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>;

Gomes, M. (2004). *Planeamento em educação física – comparação entre professores principiantes e professores experientes*. Monografia. Funchal – Universidade da Madeira

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A Investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.

Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, T., Taborsky, F., et al. (2003). *O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos*. Versão eletrónica. II Congresso Ibérico de Baloncesto. Consult. Janeiro de 2013, disponível em: <http://www.lobsw.ugent.be/ESEP/publication%206%20garca.pdf>.

Gréhaigne, J., Bouthier, D., & Godbout, P. (1997). Performance assessment in time sports. *Journal of teaching in physical education*.16, 500-516 Human Kinetics Publishers, Inc

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física do 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Editorial do ME/DES.

Hooper, T. (2002). Teaching Games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *JOPERD*, 73(7), 44-48.

Instituto do Desporto de Portugal (2010). Juventude e Desporto: *A Importância de Um Estilo de Vida Ativo*. Consultado em 29 de Julho de 2013: <http://www.idesporto.pt/%5CDATA%5CDOCS%5CHEMICICLO%5CA%20importancia%20de%20um%20estilo%20de%20vida%20activo.pdf>

Ministério da Educação (1998). Programa de Educação Física: Plano de Organização do Ensino e Aprendizagem – Ensino Básico: 2º Ciclo – Volume II.

Mosston, M. & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Ef. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea.

Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, pp. 75-97

Onofre, M. (1996). *A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Ciências da Educação. Edições FMH.

Pierón, M. (1996). *Formação de Professores: Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada. Edições FMH.

Peralta, M.H. (2002). Como avaliar competências? Algumas considerações. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords). *Reorganização Curricular do Ensino Básico-Avaliação das Aprendizagens: das conceções às práticas* (pp.27-33). Lisboa: Editorial do ME/DEB.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Ed. Instituto Politécnico de Bragança.

Rosado, A. (2001). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Lecionação*. Consultado em Outubro de 2012:
http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/v3_document.htm

Rosado, A. e Dias, L. (2002). *Caracterização do pensamento dos professores de Educação Física relativamente à avaliação das aprendizagens*. Revista Ludens. Volume 17, Nº 1, pp. 19-27.

Serrazina, L., & Oliveira, I. (2001). *O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática*. Actas do SIEM 2001

Siedentop, D. (1990). *Developping Teaching Skills in Physical Education*, 4ª Ed. Mayfield: Mountain View.

Unesco (1978). Carta Internacional da Educação Física e do Desporto. Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura. Paris
Retirado a: 29 Julho de 2013 de:
http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/docs/edu_doc.php?idd=19

Wein, H. (2004). *Fútbol a la Medida del Niño* (3ª ed., vol 1). Federación Andaluza de Fútbol, CEDIFA, Madrid

Wein, H. (2004). *Fútbol a la Medida del Niño* (3ª ed., vol 2). Federación Andaluza de Fútbol, CEDIFA, Madrid

Wein, H. (2004). *Developing game Intelligence in Soccer*. Auburn, Michigan: Reedswain

Outros documentos normativos

Diário da República - Portaria n.º 1550/2002 de 26 de Dezembro - 298 SÉRIE I-B. Ministério da Educação

Decreto-Lei 240/2011 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

ANEXOS

Anexo I – Questionário de Caracterização dos Alunos



Escola E.B.2.3 Conde de Vilaiva FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

Leia atentamente as seguintes questões e responda a todas elas com a maior sinceridade.
Questionário adaptado pelo Núcleo de Estagiários em E.F.

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Ano: ____ Turma: ____ Número: ____ Data de Nascimento: ____/____/____

Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

Morada: _____

Localidade: _____ Código-Postal: ____-____

Telemóvel: _____ Telefone em caso de urgência: _____

AGREGADO FAMILIAR

Nome do Pai: _____

Profissão: _____ Escolaridade: _____

Nome da Mãe: _____

Profissão: _____ Escolaridade: _____

Número de Irmãos: _____ Idades: _____

Idade do Pai: _____ Idade da Mãe: _____

ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO

Nome: _____

Morada: _____

Grau de parentesco: _____ Escolaridade: _____

Profissão: _____

Telef. Casa: _____ Telef. Emprego: _____ Telemóvel: _____

PERFIL DE SAÚDE

Tens alguma doença? Qual/Quais? _____

Por causa dessa doença, tomas algum medicamento? Sim Não

Com que regularidade vais ao médico? Uma vez por mês De 3 em 3 meses

De 6 em 6 meses Uma vez por ano Apenas quando estou muito doente

VIDA SOCIO-ESCOLAR

Quanto tempo levas de casa até a escola (em minutos)? _____

Como vens para a escola?

Autocarro Automóvel Bicicleta Motorizada A pé Outro? Qual? _____
Depois de acabar as aulas, a que horas costumas chegar a casa? _____
Em que local gostas estudar? _____ Onde estudas normalmente? _____
Estudas sozinho ou acompanhado? _____ Com quem? _____
Estuda diariamente raramente vésperas de testes nunca
Com quem mais gostas de estudar? _____
Qual a disciplina de que mais gostas? _____
Qual a disciplina em que tens mais dificuldade? _____
Tens alguém que te ajuda a estudar? _____ Quem? _____

HÁBITOS DESPORTIVOS

Qual a tua modalidade preferida? _____
Qual a modalidade que menos gostas? _____
Praticas alguma modalidade? _____ Qual? _____
És federado em alguma modalidade? _____ Qual? _____ Onde? _____
Praticas alguma modalidade no Desporto Escolar? _____ Qual? _____
Com que frequência praticas Atividade Física? Menos de 3 x semana 3 x semana
Mais de 3 x semana

O que pensas da Educação Física?

Serve para passar o tempo
Serve para me divertir um pouco na Escola
É boa para aprender e descobrir modalidades desportivas
É importante para a saúde
Permite-me conviver com os meus colegas e ajuda-me a perceber quais são os hábitos de vida saudáveis
Outras opinião Qual? _____

HÁBITOS ALIMENTARES

Tomas o pequeno-almoço? _____ Onde? _____
Qual o local onde almoças? Escola Casa Outro Qual? _____
Quantas refeições comes por dia? _____
Gostas da comida que existe no Bar e cantina da Escola? _____ É saudável? _____

Obrigado pela sua colaboração!
Um bom ano letivo para todos.

Anexo II – PAT 6º A

Plano Anual de Turma 6ºA											
Período	1º Período			2º Período			3º Período				
Etapas	1ª ETAPA Avaliação Inicial	2ª ETAPA Aprendizagem / Desenvolvimento			3ª ETAPA Desenvolvimento / Aplicação			4ª ETAPA Aplicação / Consolidação			
Meses	Setembro e Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Abril	Maio	Junho	
Datas	18 Setembro a 30 Outubro	25 Outubro a 29 Novembro	04 Dezembro a 13 Dezembro	03 Janeiro a 31 Janeiro	05 Fevereiro a 28 Fevereiro	05 Março a 15 Março	02 Abril a 18 Abril	23 Abril a 30 Abril	02 Maio a 30 Maio	04 Junho a 06 Junho	
nº de semana	7 semanas	6 semanas	2 semanas	5 semanas	4 semanas	2 semanas	3 semanas	2 semanas	5 semanas	1 semana	
nº de aulas	20	12	6	13	10	6	9	4	13	3	
Espaço	P1 / G2 / G1	P1 / G2 / G1	P1 / G2 / G1	P1/P2/ G2 / G1	P1 / G2 / G1	P1 / G2 / G1	P1/P2/ G2 / G1	P1 / G2 / G1	P1/P2/ G2 / G1	P1 / G2 / G1	
Matérias	Fitnessgram Todas as Matérias incluídas no protocolo de Avaliação Inicial da Escola	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Ginástica de Solo Ginástica Ap. Luta Badminton G.Ritmica Conhecimento	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Badminton conhecimentos	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Ginástica de Solo Ginástica Ap. Luta Badminton A.Ritmicas Exp.	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Badminton G.Aparelhos G.Solo	Voleibol Luta Basquetebol Andebol Atletismo Ginástica de Solo Ginástica Ap. Ginástica R. Badminton Conhecimento	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Ginástica de Solo Ginástica Ap. Ginástica R. Badminton At. R.Expressivas	Luta Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Badminton Orientação	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Ginástica de Solo Ginástica Ap. Ginástica R. Badminton Orientação Conhecimento	Voleibol Basquetebol Andebol Atletismo Badminton At. R. Expressivas	
Objetivos	Determinar aptidões e dificuldades dos alunos. Revisão dos conteúdos do ano anterior. Identificar alunos fracos e potencialidades. Aprendizagem de rotinas. Melhoria da condição física.	Objectivos Intermédios – definidos no plano desta Etapa de acordo com o planeamento de cada matéria.			Objectivos Intermédios – definidos no plano desta Etapa de acordo com o planeamento de cada matéria.			Objectivos finais definidos no plano desta etapa. Consolidação e revisão das matérias, recuperação de alunos ou matérias mais atrasadas; abordagem de matérias alternativas.			

Anexo III – Planeamento por matéria – Voleibol – 8ºC

Planeamento por matéria - Voleibol					
DIAGNÓSTICO: NI PROGNÓSTICO: I					
PRIORIDADE: Muito Prioritária					
ETAPA	AULA	DATA	ESPAÇO	COMPETÊNCIAS NÍVEL INTRODUTÓRIO	COMPETÊNCIAS PARTE do NÍVEL ELEMENTAR
				Alunos (Grupos de Nível): 1 a 13	
1	1	08-Out	G1	De acordo com o Protocolo de Avaliação Inicial	
2	2	09-Nov	G1	3/4.1/4.2	
2	3	03-Dez	G1		
2	4	07-Dez	G1		
2	5	14-Jan	G1		

Anexo IV - Competências por nível de matéria – Voleibol – 8ºC

Voleibol	Competências nível introdutório
<p>Conteúdos Passe Manchete Serviço por Baixo Jogo 2x2</p>	<p>O aluno:</p> <ol style="list-style-type: none"> Coopera com os companheiros em todas as situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e as opções e falhas dos colegas. Conhece o objectivo do jogo, identifica e descreve as principais ações que o caracterizam: "Serviço", "Passe", "Recepção" e "Finalização" bem como as regras essenciais do jogo de Voleibol: a) dois toques, b) transporte, c) violação da linha divisória, d) rotação ao serviço, e) número de toques consecutivos por equipa e f) toque na rede. Em situação de exercício, em grupos de quatro, com bola afável, coopera com os companheiros para manter a bola no ar (com a participação de todos os alunos do grupo), utilizando, consoante a trajetória da bola, o "passe", e a "manchete", com coordenação global e posicionando-se oportunamente, colocando a bola em trajetória descendente sobre o colega. Em situação de exercício, com a rede aproximadamente a 2 metros de altura e com bola afável: <ol style="list-style-type: none"> Serve por baixo, a uma distância de 3 a 4,5 metros da rede, colocando a bola, conforme a indicação prévia, na metade esquerda ou direita do meio campo oposto. Como receptor, parte atrás da linha de fundo para receber a bola, com as duas "mãos por cima" ou em manchete (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correcta e oportunamente, de modo a imprimir à bola uma trajetória alta, agarrando-a de seguida com o mínimo deslocamento. Em concurso em grupos de quatro, num campo de dimensões reduzidas e bola afável, com dois jogadores de cada lado da rede (aproximadamente a 2,00m de altura) joga com os companheiros efectuando toques com as duas mãos por cima e/ou toques por baixo com os antebraços (em extensão), para manter a bola no ar, com número limitado de toques sucessivos de cada lado.
<p>Conteúdos Passe Manchete Serviço por Baixo Serviço por cima Jogo 4x4</p>	<p>Competências Parte do Nível Elementar</p> <p>O aluno:</p> <ol style="list-style-type: none"> Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas. Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os colegas de equipa e os adversários. Conhece o objectivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo: a) dois toques, b) transporte, c) violações da rede e da linha divisória, d) formas de jogar a bola, e) número de toques consecutivos por equipa, f) bola fora, g) faltas no serviço, h) rotação ao serviço e i) sistema de pontuação, adequando a sua ação a esse conhecimento. Em situação de jogo 4 x 4 num campo reduzido (4,5 m x 9 m), com a rede aproximadamente a 2 m de altura: <ol style="list-style-type: none"> Serve por baixo, colocando a bola numa zona de difícil recepção. Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correcta e oportunamente para direccionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às ações da sua equipa. Na sequência da recepção do serviço, posiciona-se correcta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas, ou receber/enviar a bola em passe colocado para o campo contrário (se tem condições favoráveis). Ao passe (segundo toque) de um companheiro, posiciona-se para finalizar o ataque, executando com oportunidade e correcção um passe colocado (para um espaço vazio) que, de preferência, dificulte a ação dos adversários. Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa. Em situação de exercício a uma distância de 4,5 m a 9 m da rede (2,10 m/2,15 m de altura), no campo de Voleibol, serve por cima (tipo ténis), colocando a bola no meio campo oposto. Realiza com correcção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as técnicas de a) passe alto de frente, b) manchete, c) serviço por baixo e, em exercício critério, o padrão global do d) serviço por cima (tipo ténis).

Anexo V – Protocolo de AI para a turma do 2º CEB

Metodologia/Simbologia (Símbolos e Justificação)

O tipo de simbologia a utilizar em cada uma das grelhas é enunciado nas próprias, pois difere de matéria para matéria.

- ❖ F = Faz
- ❖ NF = Não












- ❖ R = Realiza
- ❖ E = Realiza com Erros
- ❖ N = Não realiza

- ❖ S = Sempre
- ❖ NS = Nem Sempre
- ❖ N = Nunca

Simbologia a utilizar em cada uma das Matérias do 2º Ciclo:

<i>Simbologia</i>	<i>Matérias</i>
Faz ou Não Faz (F ou NF)	Atletismo 
	Raquetes 
	Atividades Rítmicas e Expressivas 
	Ginástica Rítmica 
	Ginástica de Aparelhos 
Faz ou Não Faz (F ou NF) + Realiza, Realiza com Erros e Não Realiza (R, E e N)	Ginástica de Solo 
	Jogos Pré-Desportivos 
Realiza, Realiza com Erros e Não Realiza (R, E e N) + Sempre, Nem Sempre e Nunca (S, NS e N)	Andebol 
	Voleibol 
	Futebol 
Sempre, Nem Sempre e Nunca (S, NS e N)	Basquetebol 

Simbologia a utilizar em cada uma das Matérias do 3º Ciclo:

Simbologia	Matérias
Faz ou Não Faz (F ou NF)	Atletismo 
	Atividades Rítmicas e Expressivas/ Danças Tradicionais
	Ginástica de Aparelhos 
	Ginástica Aeróbica 
	Ginástica Acrobática 
Faz ou Não Faz (F ou NF) + Realiza, Realiza com Erros e Não Realiza (R, E e N)	Ginástica de Solo 
Realiza, Realiza com Erros e Não Realiza (R, E e N) + Sempre, Nem Sempre e Nunca (S, NS e S)	Badminton 
	Andebol 
	Voleibol 
	Futebol 
	Ténis 
	Basquetebol 



Critérios de Registo de Observação

Critérios de registo de observação

- ❖ F = Faz – tratam-se de aspetos técnicos muito específicos e facilmente perceptíveis, pois a ação motora é abarcada por pouquíssimos pormenores e condicionantes, logo verificamos rapidamente se o aluno faz (Ex. O aluno faz 5 saltos consecutivos para a frente com a Corda! – Ginástica Rítmica).
- ❖ NF = Não Faz – na mesma linha de pensamento que o parâmetro anterior, indagamos facilmente se o aluno não consegue fazer, pois é um gesto técnico tão particular, que não há a hipótese de o executar com erros (Ex. O aluno não faz 5 saltos consecutivos para trás com a Corda! – Ginástica Rítmica).

Nota: Considerámos que este tipo de registo é o mais adequado para a grande maioria das modalidades individuais, onde muitas das vezes um pormenor pode fazer toda a diferença. Portanto, como são gestos técnicos com pormenores muito bem definidos, o aluno ou consegue ou não consegue executá-los.

- ❖ R = Realiza – para aspetos técnicos que envolvem várias condicionantes/pormenores, o aluno que “realiza” fá-los de forma correta, sem apresentar nenhuma imperfeição (Ex. O aluno realiza o passe de forma correta!)
- ❖ E = Realiza com Erros – para aspetos técnicos abarcados por várias condicionantes, o aluno pode conseguir realizar grande parte da técnica, embora apresente algumas imperfeições (registamos “E”, tanto num aluno que faz quase tudo bem, como num aluno que faz quase tudo mal) (Ex. O aluno conduz a Bola com alguns erros!).
- ❖ N = Não realiza – o aluno simplesmente não tem a mínima noção daquilo que deve fazer (sem competência), como tal verificamos que nas suas execuções não se encontra presente nenhum dos pormenores requeridos para que o seu gesto técnico seja considerado como se tivesse erros (O aluno não consegue executar gesto técnico!) (Ex. O aluno não consegue receber a Bola!).







Nota: este tipo de registo é mais maioritariamente utilizado nas modalidades coletivas, principalmente no que concerne aos aspetos técnicos destas.

Agora, tendo em consideração uma escala de frequência, avaliamos de acordo com os seguintes símbolos:

- ❖ S = Sempre – sempre que o aluno executa determinada ação motora fá-lo da forma mais desejada, ou seja, cumpre sempre a ação táctico-técnica mais desejada (Ex. Sempre que recebe a Bola enquadra-se ofensivamente!).
- ❖ NS = Nem Sempre = o aluno, considerando todas as suas execuções, não cumpre sempre a ação táctico-técnica mais desejada (Ex. Nem sempre cria linhas de passe!).
- ❖ N = Nunca – O aluno nunca cumpre a ação táctico-técnica mais desejada (Ex. Nunca passa a um colega desmarcado!).

CrITÉRIOS de Definição do NÍVEL de DiagnÓstico

2.º Ciclo

Matérias	CrITÉrios
Andebol 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica-se o nível <u>Não Introdutório</u> quando o aluno não cumpre um dos critérios de êxito (não faz, ou não realiza, ou nunca faz) do nível Introdutório ou quando realiza com erros 3 dos critérios de êxito desse mesmo nível, ou seja, assumimos que ao realizar com erros 3 critérios (ou de acordo com a escala de frequência, 3 “nem sempre”) é o mesmo que não cumprir um critério; • Diagnostica-se o nível <u>Introdutório</u> quando o aluno cumpre todos os critérios de êxito do nível Introdutório (sempre, realiza ou faz), ou cumpre com erros apenas 2 critérios de êxito no nível Introdutório (ou 2 “nem sempre”, de acordo com a escala de frequência), ou não cumpre um dos critérios de êxito do nível Elementar, ou cumpre com erros 2 critérios de êxito no nível Elementar (ou 2 “nem sempre”, de acordo com a escala de frequência); • Diagnostica-se o nível <u>Elementar</u> quando o aluno cumpre todos os critérios de êxito do nível Elementar, ou cumpre com erros apenas 1 dos critérios de êxito (ou 1 “nem sempre”, de acordo com a escala de frequência), ou não cumpre um dos critérios de êxito do nível Avançado; • Diagnostica-se o nível <u>Avançado</u> quando o aluno cumpre todos os critérios de êxito desse mesmo nível. Neste caso, contrariamente aos tipos de diagnósticos que se fazem nos níveis antecedentes, o aluno não pode apresentar erros (cumprir com erros, ou “nem sempre”) em nenhum dos critérios de êxito.
Basquetebol 	
Ginástica de Solo 	
Raquetes (de madeira) 	
Atividades Rítmicas Expressivas 	
Jogos Pré-Desportivos 	
Voleibol 	
Futebol 	

Fitnessgram – 2.º Ciclo

Níveis de Aptidão Física:

1 - Aquém da 25ª Percentil



2 - Dentro da 25ª Percentil


3 - Dentro da 50ª Percentil

4 - Dentro da 75ª Percentil

5 - Dentro da 25ª Percentil





Exceções

Matérias	Critérios
<p>Atletismo</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideramos que um aluno está no nível Introdutório, quando se encontra no nível Introdutório numa das matérias inerentes aos saltos, numa das matérias referentes às corridas e no lançamento do peso/bola, ou seja, tendo isto em conta, tem que estar no nível Introdutório em 3 matérias (obrigatoriamente) – Valorizamos o aluno eclético!
<p>i) Salto em altura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica-se o nível Não Introdutório quando o aluno não cumpre um dos critérios de êxito (não faz);
<p>ii) Velocidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica-se o nível Introdutório quando cumpre todos os critérios de êxito (faz);
<p>iii) Salto em comprimento</p>	
<p>iv) Lançamento da bola/peso</p>	
<p>v) Corrida Contínua</p>	
<p>Ginástica de Aparelhos</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando que em cada ano deste ciclo, se abordam 4 aparelhos, diagnosticamos que um aluno se encontra no nível introdutório ou em parte do nível elementar, quando está num destes níveis num aparelho onde se concretizem saltos (boque/plinto ou minitrampolim) e num aparelho onde o aluno faça a saída em apoio (barra fixa ou trave). De referir que este tipo de seleção foi acordada em conjunto com o nosso orientador e com o Professor José Calado (professor na escola com mais conhecimentos ao nível da ginástica)
<p>i) Plinto (longitudinal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica-se o nível Não Introdutório quando o aluno não cumpre um dos critérios de êxito (não faz)




ii) Trave	<ul style="list-style-type: none">• Diagnostica-se o nível Introdutório quando cumpre todos os critérios de êxito (faz), ou quando não cumpre um dos critérios de êxito do nível Elementar
iii) Barra Fixa	
iv) Mini-Trampolim	
v) Boque	
Ginástica Rítmica 	

Anexo VI – Protocolo de AI para a turma do 3º CEB

3.º Ciclo

Matérias	Crítérios
Andebol 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica-se o nível <u>Não Introdutório</u> quando o aluno não cumpre um dos critérios de êxito (não faz, ou não realiza, ou nunca faz) do nível Introdutório ou quando realiza com erros 3 dos critérios de êxito desse mesmo nível, ou seja, assumimos que ao realizar com erros 3 critérios (ou de acordo com a escala de frequência, 3 "nem sempre") é o mesmo que não cumprir um critério; • Diagnostica-se o nível <u>Introdutório</u> quando o aluno cumpre todos os critérios de êxito do nível Introdutório (sempre, realiza ou faz), ou cumpre com erros apenas 2 critérios de êxito no nível Introdutório (ou 2 "nem sempre", de acordo com a escala de frequência), ou não cumpre um dos critérios de êxito do nível Elementar, ou cumpre com erros 2 critérios de êxito no nível Elementar (ou 2 "nem sempre", de acordo com a escala de frequência); • Diagnostica-se o nível <u>Elementar</u> quando o aluno cumpre todos os critérios de êxito do nível Elementar, ou cumpre com erros apenas 1 dos critérios de êxito (ou 1 "nem sempre", de acordo com a escala de frequência), ou não cumpre um dos critérios de êxito do nível Avançado; • Diagnostica-se o nível <u>Avançado</u> quando o aluno cumpre todos os critérios de êxito desse mesmo nível. Neste caso, contrariamente aos tipos de diagnósticos que se fazem nos níveis antecedentes, o aluno não pode apresentar erros (cumprir com erros, ou "nem sempre") em nenhum dos critérios de êxito.
Ginástica Acrobática 	
Basquetebol 	
Ginástica de Solo 	
Ténis 	
Atividades Rítmicas Expressivas 	
Dança Aeróbica 	
Voleibol 	
Futebol 	
Badminton 	

Exceções

Matérias	Critérios
<p>Atletismo</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideramos que um aluno está no nível Introdutório, quando se encontra no nível Introdutório numa das matérias inerentes aos saltos, numa das matérias referentes às corridas e no lançamento do peso/bola, ou seja, tendo isto em conta, tem que estar no nível Introdutório em 3 matérias (obrigatoriamente) – Valorizamos o aluno eclético! • Em relação ao nível Elementar, além de respeitar o definido no ponto anterior, o aluno tem de estar no nível Elementar em 2 matérias inerentes às "corridas", em vez de apenas numa delas
I) Salto em altura	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica-se o nível Não Introdutório quando o aluno não cumpre um dos critérios de êxito (não faz) • Diagnostica-se o nível Introdutório quando cumpre todos os critérios de êxito (faz), ou quando não cumpre um dos critérios de êxito do nível Elementar
II) Velocidade	
III) Salto em comprimento	
IV) Lançamento do peso	
V) Estafetas	
VI) Barreiras/Obstáculos	
<p>Ginástica de Aparelhos</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno está no nível Introdutório, quando se encontra no nível Introdutório num aparelho onde se concretizam saltos (boque/pilinto ou minitrampolim) e num aparelho onde o aluno faça a saída em apolo (barra fixa ou trave). De referir que este tipo de seleção foi acordada em conjunto com o nosso orientador e com o Professor José Calado (professor na escola com mais conhecimentos ao nível da ginástica) • Aluno está no nível Elementar, quando obtém nível Elementar em pelo menos 3 aparelhos, caso contrário, estará no nível Introdutório
<i>Ginástica de Aparelhos – Continuação</i>	
I) Boque ou Pilinto (ol reuther)	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica-se o nível Não Introdutório quando o aluno não cumpre um dos critérios de êxito (não faz) • Diagnostica-se o nível Introdutório quando cumpre todos os critérios de êxito (faz), ou quando não cumpre um dos critérios de êxito do nível Elementar
II) Trave	
III) Barra Fixa	
IV) Mini-Trampolim	
<p>Atividades Rítmicas – Danças Tradicionais</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica-se o nível Não Introdutório ou Introdutório, quando o aluno não cumpre um dos critérios de êxito (não faz) do nível Introdutório ou Elementar, respetivamente

Fitnessgram – 3.º Ciclo

Níveis de Aptidão Física:

Nível 2 = Aquém da Z. S. em 4 testes
Nível 3 = Aquém da Z. S. em 3 testes
Nível 4 = Aquém da Z. S. em 1 ou 2 testes
Nível 5 = Dentro da Z. S. em todos os testes

Prognósticos – 2.º e 3.º Ciclo

Aluno no Nível Não Introdutório	⇒	Prognostica-se o Nível Introdutório
Aluno no Nível Introdutório	⇒	Prognostica-se o Nível Elementar
Aluno no Nível Elementar	⇒	Prognostica-se o Nível Avançado
Aluno no Nível Avançado	⇒	Prognostica-se o Nível Avançado


Anexo VII – Planeamento Geral da 1ª Etapa – 8ºC

1ª ETAPA														
Semana	1ª semana		2ª semana		3ª semana	4ª semana		5ª semana		6ª semana				
Data	17-Set	21-Set	24-Set	28-Set	01-Out	08-Out	12-Out	15-Out	19-Out	26-Out				
Dia	2ª Feira	6ª Feira	2ª Feira	6ª Feira	2ª Feira	2ª Feira	6ª Feira	2ª Feira	6ª Feira	6ª Feira				
Aula	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9 e 10	11	12 e 13	14	17				
Tempo	90'	45'	90'	45'	90'	90'	45'	90'	45'	45'				
Espaço	P1	P1	G2	G2	G1	G1	G1	G2	P1	G2				
Matérias														
Voleibol														
Basquetebol														
Andebol														
Ginástica de Solo														
Ginástica Aparelhos														
Ginástica Acrobática														
Atletismo														
Badminton														
Aeróbica														
Fitnessgram	X		X											
Conhecimentos														

Anexo VIII – Planeamento da 1ª Etapa por conteúdos – 8ºC

1º Período									
Etapa	Semana	Data	Dia	Aula	T.	Espaço	Matéria	Conteúdo/Estratégia	
1 ª E T A P A	1ª semana	17-Set	2ª feira	1 e 2	90'	P1		Apresentação	
		21-Set	6ª feira	3	45'	P1	Milha	Protocolo de Av. Inicial	
	2ª semana	24-Set	2ª feira	4 e 5	90'	G2	Fitnessgram (sentir e alcançar / extensão de braços / extensão do tronco)	Fitnessgram	
		28-Set	6ª feira	6	45'	G2	Ginástica de solo / Ginástica de aparelhos	Protocolo de Av. Inicial	
	3ª semana	01-Out	2ª feira	7 e 8	90'	G1	Fitnessgram (vaivém) / Basquetebol	Fitnessgram / Protocolo de Av. Inicial	
	4ª semana	08-Out	2ª feira	9 e 10	90'	G1	Fitnessgram (altura e peso) / Andebol / Voleibol / Raquetes (Badminton)	Fitnessgram / Protocolo de Av. Inicial	
		12-Out	6ª feira	11	45'	G1	Atletismo (Estafetas, peso e velocidade)	Protocolo de Av. Inicial	
	5ª semana	15-Out	2ª feira	12 e 13	90'	G2	Salto em altura / Aeróbica / Barra fixa / Acrobática	Protocolo de Av. Inicial	
		19-Out	6ª feira	14	45'	P1	Salto em comprimento	Protocolo de Av. Inicial	
	6ª semana	26-Out	6ª feira	17	45'	G2	Teste Diagnóstico	Protocolo de Av. Inicial	

Anexo IX – Grelha de registo de aluno por matéria – 6ºA

		Escola Básica Conde de Vilalva				6º A			Obs.	N.D.
		Avaliação Inicial								
		Basquetebol 3x3								
		Nível Introdutório								
		Ataque			Defesa					
		Passa a um colega desmarcado	Dribla para progredir	Lança ao cesto de curta distância	Desmarca-se oportunamente	Marca o seu adversário direto	Coloca-se entre o colega e o cesto			
Nº	Nome									
1	1	S	S	S	NS	NS	S		I	
2	2	S	S	S	S	NS	NS		I	
3	3	N	N	N	N	N	N		NI	
4	4	S	S	NS	S	S	NS		I	
5	5	S	S	NS	S	S	S		I	
6	6	N	N	N	N	N	N		NI	
7	7	S	S	S	S	NS	NS		I	
8	8	N	N	N	N	N	N		NI	
9	9	S	S	NS	S	S	NS		I	
10	10	S	S	NS	NS	NS	NS		NI	
11	11	S	S	S	S	NS	NS		I	
12	12	S	S	NS	S	S	S		I	
13	13	S	NS	N	S	NS	S		NI	
14	14	S	S	S	S	NS	S		I	
15	15	S	NS	NS	S	S	S		I	
16	16	S	S	NS	NS	NS	NS		NI	
17	17	S	S	S	NS	NS	NS		NI	
18	18	S	S	S	S	NS	NS		I	
19	19	S	NS	NS	S	S	S		I	
20	20	S	S	S	NS	NS	NS		NI	
21	21	S	S	S	NS	S	S		I	
22	22	S	NS	NS	NS	S	S		NI	
23	23	S	S	S	S	NS	NS		I	
24	24	NS	NS	NS	NS	S	S		NI	
25	25	S	S	S	S	NS	NS		I	
26	26	S	NS	NS	S	S	S		I	
27	27	S	NS	NS	S	S	S		I	

Legenda:
S: Sempre
NS: Nem Sempre
N: Nunca

Anexo X – Resultados da AI - 8ºC

8ºC		Escola Básica Conde de Vilaiva									
		Resultados da Avaliação Inicial									
		Desportos Coletivos			Desportos Individuais			Atletismo	Badminton	Aeróbica	
		Andebol	Basquetebol	Voleibol	Ginástica						
Nº	Nome				Solo	Aparelhos	Acrobática				
1	1	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	
2	2	NI	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	
3	3	I	NI	NI	NI	I	NI	I	NI	NI	
4	4	NI	NI	NI	I	I	NI	I	NI	S/Av.	
5	5	NI	I	NI	I	E	NI	E	I	I	
6	6	NI	I	NI	I	E	IN	E	I	I	
7	7	I	NI	NI	I	I	NI	I	I	NI	
8	8	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	
9	9	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	
10	10	NI	I	NI	NI	I	NI	I	I	NI	
11	11	I	I	NI	S/Av.	I	NI	I	NI	NI	
12	12	NI	E	NI	I	I	NI	E	I	I	
13	13	NI	NI	NI	I	I	NI	I	NI	I	

8ºC		Escola Básica Conde de Vilaiva												
		Resultados da Avaliação Inicial												
		Desportos Individuais												
		Atletismo						Atletismo Nível Global	Ginástica Aparelhos				G.Aparelhos Nível Global	
		S.Altura	Velocidade	S.Comp.	Peso	Estefetas	Barreiras		Boque / Plinto	Trave	Barra Fixa	Mini Trampolim		
Nº	Nome													
1	1	I	I	NI	NI	E	NI	NI	NI	E	NI	NI	NI	
2	2	I	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	E	NI	I	I	
3	3	E	E	NI	NI	E	NI	I	E	I	NI	I	I	
4	4	E	NI	I	I	E	NI	I	NI	E	NI	E	I	
5	5	E	E	I	E	E	NI	E	E	E	I	E	E	
6	6	E	E	I	E	E	I	E	E	E	I	E	E	
7	7	I	NI	NI	I	E	NI	I	E	I	I	I	I	
8	8	NI	NI	I	NI	E	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	
9	9	NI	NI	I	NI	E	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	
10	10	I	NI	I	E	E	NI	I	NI	I	NI	I	I	
11	11	I	NI	I	E	E	NI	I	NI	I	I	I	I	
12	12	E	E	I	I	E	I	E	E	I	I	E	I	
13	13	E	NI	I	I	E	NI	I	E	I	I	I	I	

Níveis	NI - Não Introdutório
	I - Introdutório
	E - Elementar

Anexo XI – Exemplo de grupo de nível na turma de 6º ano

GRUPOS de NÍVEL				
Andebol	Grupo 1 - NI	Observações	Grupo 2 - I	Observações
	2,5,6,8,9,10,12,13,15,16,19,20 22,24,27		1,2,4,7,11,14,17,18 21,23,25,26	
Basquetebol	Grupo 1 - NI	Observações	Grupo 2 - I	Observações
	3,6,8,10,13,16,17,20,22,24		1,2,4,5,7,9,11,12,14,15 18,19,21,23,25,26,27	
Voleibol	Grupo 1 - NI	Observações	Grupo 2 -	Observações
	1 a 27			
Ginástica de Solo	Grupo 1 - I	Observações	Grupo 2 - E	Observações
	1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14 15,17,18,19,20,21,22,24,25,26,27		4,16,23	

Anexo XII – Planeamento da matéria de Basquetebol – 8ºC

Basquetebol - Grupos de nível (Reajuste)

Competências Introdutório

4 - Em situação de jogo 3x3 (meio campo) e 5x5 (campo inteiro):

4.1- Recebe a bola com as duas mãos e assume uma posição facial ao centro (enquadra-se ofensivamente) tentando ver o conjunto da movimentação dos jogadores e, de acordo com a sua posição:

4.1.1- Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre de defesa)

4.1.2- Dribla se tem espaço livre à sua frente, para progredir, no meio campo de jogo e ou para ultrapassar o seu adversário directo, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva).

4.1.3 - Passa com segurança a um companheiro desmarcado, de preferência em posição mais ofensiva.

4.2- Desmarca-se oportunamente, criando linhas de passe ofensivas, mantendo uma posição equilibrada do espaço.

4.3 - Quando a sua equipa perde a posse de bola, assume de imediato uma atitude defensiva marcando o seu adversário directo, colocando-se entre o este e o cesto. (defesa individual)

4.4 - Participa no ressalto, sempre que há lançamento, tentando recuperar a posse de bola.

Competências elementar

O aluno:

1- Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria.

2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.

3 - Conhece o objectivo do jogo, a função e o modo de execução das principais acções técnico-tácticas e as regras: a) formas de jogar a bola, b) início e recomencio do jogo, c) bola fora, d) passos, e) dribles, f) bola presa, g) faltas pessoais e h) três segundos, adequando as suas acções a esse conhecimento.

4 - Em situação de jogo 5 x 5, coopera com os companheiros para alcançar o objectivo do jogo o mais rápido possível:

4.1- Logo que a sua equipa recupera a posse da bola, em situação de transição defesa-ataque:

4.1.1 - Desmarca-se oportunamente, para oferecer uma linha de primeiro passe ao jogador com bola e, se esta não lhe for passada, corta para o cesto.

4.1.2 - Quando está em posição de linha de segundo passe e o colega da primeira linha cortou para o cesto (ou na sua direcção), oferece linha de primeiro passe ao portador da bola.

4.1.3 - Durante a progressão para o cesto, selecciona a acção mais ofensiva:

- Passa a um companheiro que lhe garante linha de passe ofensiva ou,

- Progredir em drible, preferencialmente pelo corredor central (utilizando, se necessário, fintas e mudanças de direcção e ou de mão, para se libertar do seu adversário directo), para finalizar ou abrir linha de passe.

4.2 - Ao entrar em posse da bola, enquadra-se em atitude ofensiva básica, optando pela acção mais ofensiva:

4.2.1 - Lança, se tem ou consegue situação de lançamento, utilizando o lançamento na passada ou de curta distância de acordo com a acção do defesa.

4.2.2 - Liberta-se do defensor (utilizando se necessário fintas e drible), para finalizar ou, na impossibilidade de o fazer, passar a bola com segurança a um companheiro.

4.2.3 - Passa, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada à situação, desmarcando-se de seguida na direcção do cesto e repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola.

4.3 - Se não tem bola, no ataque:

4.3.1 - Desmarca-se em movimentos para o cesto e para a bola (trabalho de recepção), oferecendo linhas de passe ofensivas ao portador da bola.

4.3.2 - Aclara, em corte para o cesto:

- se o companheiro dribla na sua direcção, deixando espaço livre para a progressão do jogador com bola,

- se na tentativa de recepção não consegue abrir linha de passe.

4.3.3 - Participa no ressalto ofensivo procurando recuperar a bola sempre que há lançamento.

4.4 - Logo que perde a posse da bola, assume de imediato atitude defensiva acompanhando o seu adversário directo (defesa individual), procurando recuperar a posse da bola o mais rápido possível:

4.4.1 - Dificulta o drible, o passe e o lançamento, colocando-se entre o jogador e o cesto na defesa do jogador com bola.

4.4.2 - Dificulta a abertura de linhas de passe, colocando-se entre o jogador e a bola, na defesa do jogador sem bola.


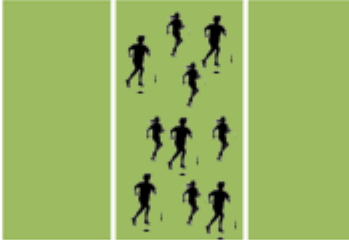
4.4.3 - Participa no ressalto defensivo, reagindo ao lançamento, colocando-se entre o seu adversário directo e o cesto.

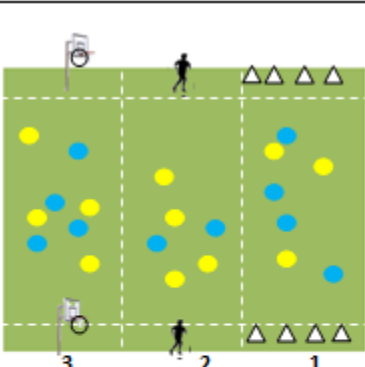
5 - Realiza com correcção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as acções referidas no programa Introdutório e ainda: a) fintas de arranque em drible, b) recepção-enquadramento, c) lançamento em salto, d) drible de progressão com mudanças de direcção pela frente, e) drible de protecção, f) passe com uma mão, g) passe e corte, h) ressalto, i) posição defensiva básica, j) enquadramento defensivo e em exercícios critério, l) mudanças de direcção entre pernas e por trás das costas, m) lançamento com interposição de uma perna e n) arranque em drible (directo ou cruzado).

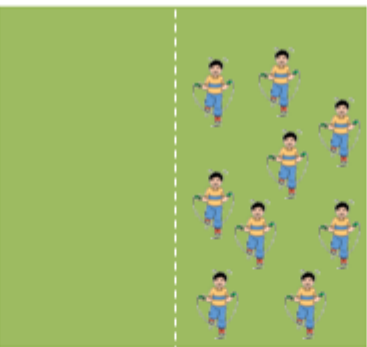
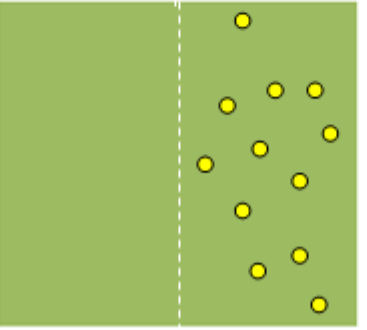
Grupo 1 NI					Grupo 2 I + E						
Nº	Nome	1ºET	2ºET	Prog.	Competências	nº	Nome	1ºET	2ºET	Prog.	Competências
1	1	NI	NI	I	4.1.1/4.1.2/4.1.3/4.2/4.3/4.4/	3	3	NI	I	E	4.1.2/4.1.3/4.3/4.4/
2	2	NI	NI	I	4.1.1/4.1.2/4.1.3/4.2/4.3/4.4/	4	4	NI	I	E	4.1.1/4.1.2/4.1.3/4.3/4.4/
9	9	NI	NI	I	4.1.1/4.1.2/4.1.3/4.2/4.3/4.4/	5	5	I	I	E	4.1.1/4.1.2/4.1.3/4.2/4.3/4.4/
13	13	NI	NI	I	4.1.1/4.1.2/4.1.3/4.2/4.3/4.4/	6	6	I	I+	E	4.1.2/4.1.3/4.3/4.4/
						7	7	NI	I+	E	4.1.2/4.1.3/4.3/4.4/
						10	10	I	E	A	4.1/4.1.1/4.1.2/4.1.3/4.2.1/4.2.2/4.2.3/ 4.3.1/4.4.1/4.4.2
						11	11	I	I+	E	4.1.2/4.1.3/4.3/4.4/
						12	12	E	E	A	4.1/4.1.1/4.1.2/4.1.3/4.2.1/4.2.2/4.2.3/ 4.3.1/4.4.1/4.4.2

Anexo XIII - Plano de Aula – 6ºA


TURMA: 6ºA	FAULA: 52 e 53	DIA: 3ª Feira	DURAÇÃO: 90'	DATA: 05/02/2013	ETAPA 3: Desenvolvimento e Aplicação	Nº ALUNOS: 26	ESPAÇO: G1				
Materias: Andebol / Ritmica e Rítmicas Expressivas Nº de Aula por matéria: Andebol(6) / Rítmicas Expressivas(2) / G.Ritmica(3)			Materia prioritaria: Andebol		NIVEL: Andebol: NI e I G.Ritmica NI e I R.Expressivas NI e I	Material: 1 Rádio / 4 bolas de Andebol / 28 cordas / 8 cones altos / cones pequenos / 2 arcos / 12 cdetes					
OBJECTIVOS ESPECIFICOS: Rítmica: Desenvolver através de movimentos de coordenação habilidades com cordas, o controlo e a atitude gímnica. R.Expressivas: Desloca-se por todo o espaço. Percorre várias direções, sentidos e zonas; usa ações locomotoras e não locomotoras. Movimentos ajustados a música (ao ritmo). Através de um tema e ao som da música os alunos realizam movimentos e expressões de forma exagerada e lenta tentando imitar o solidado. Desenvolver a expressão corporal. Andebol: Desenvolver a noção ataque – defesa e defesa – ataque; Desmarcação e apoio. Marcação. Desenvolver as ações técnicas individuais (passe, receção e remate). Evitar a aglomeração. Criar linha de passe constantes.				CONTEUDOS: Rítmica: destrezas com cordas R.Expressivas: noção de ritmo Andebol: Passe, receção, remate, desmarcação e noção defesa – ataque. Ocupação racional do espaço de jogo.		GRUPOS DE NIVEL / MATERIAS					
						Andebol		Ritmica		R.Expressivas	
						G1- NI	G2- I	G1- NI	G2- I	G1- NI	G2- I
	1,2,3,4, 5,10,11, 12,13,1	6,7,8,9, 17,18,1 9,20,26, 27		6,7,8,9, 17,18,1 9,20,26, 27	1,2,3,4, 5,10,11, 12,13,1	6,7,8,9, 17,18,1 9,20,26, 27					

TI	TP	OBJECTIVOS DAS TAREFAS / AÇÕES MOTORAS	Visualização grafica	CRITERIOS DE EXITO	ESTRATEGIAS DE ENSINO
I N I C I A L	08h15				Momento de Organização Utilizar o espaço do meio para aquecimento Os exercícios estão antecipadamente estruturados. Alunos em semicírculo no espaço de exercício
	08h16	3'		Crítérios de Exito: Procurar atrair a atenção dos alunos; Aumentar os níveis de motivação, vontade e desempenho dos alunos.	
	08h21	3'			Momento de Informação Utilizar a demonstração (Eu), com todos os alunos junto do exercício. Regras
	08h24	10'	Explorar o corpo através de movimentos relacionados com ações motoras específicas (relacionadas com temas) Ações motoras: 1- Dar os bons dias (1º lentamente depois rápido, têm que passar pelo maior nº de colegas possível, tentar faz-lo de varias formas) 2- Fazer o percurso diário desde que se levantam 3- Jogo de futebol de forma exagerada mas lenta Transição	 Crítérios de Exito: Adaptação do organismo ao esforço; Preparação mental para o esforço; Redução da possibilidade de lesões musculares. -Fluidez de movimentos -Expressão corporal - Tentar representar ao máximo os temas solidados.	Momento de Organização Solicitar a dispersão pelo espaço, não saindo de dentro do mesmo. Momento de Prática Fico em local de visibilidade para todos e fora do espaço. Sempre que necessário incentivar os alunos a serem criativos, dando exemplo de figuras ou movimentos a realizar Momento de organização Manter os alunos no mesmo local para explicar exercícios seguintes. Colocar rápido cones do jogo bola ao capitão neste campo.

P R N C I P A L	08h34	5'	<p>ANDEBOL:</p> <p>INSTRUÇÃO: O Professor explica o exercício, sua dinâmica e objetivos.</p>		<p>C.E Andebol:</p> <p>Passo de ombro: O jogador com a bola agarrada está parado com um pé à frente e o outro atrás;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O membro inferior (m. i.) do lado do braço do lançamento é a que está recuada; - A bola é segurada, com as duas mãos, à frente do peito; - O movimento de tomar balanço começa com a deslocação do peso do m. i. da retaguarda, "arrastando" o membro superior (m. s) hábil, com o cotovelo atrás da bola; - Durante o balanço realiza-se no tronco uma forte torção, de modo a que o ombro esquerdo fica voltado na direção do lançamento; - O movimento de lançamento começa com a deslocação do peso do m. i. de trás para a da frente e redução simultânea da torção do corpo, da anca para cima; - A bola é lançada, com um movimento, para a frente do ombro do m. s. de lançamento e com um movimento simultâneo e repentino do m. s. do lançamento para a frente; - Na aceleração, a bola deve receber os últimos impulsos por meio do pulso e do polegar, do indicador e do dedo médio. <p>Recepção: O jogador estende os m. s. para a frente, ficando estes levemente fletidos pelo cotovelo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - As palmas das mãos ficam voltadas para a frente e as pontas dos dedos ficam voltadas para cima, levemente fletidas; - Os polegares das duas mãos tocam um no outro e formam com os indicadores um "W"; - No momento do contacto com a bola os m. s. começam a fletir-se fazendo assim diminuir a velocidade da bola, recuo do m. i. <p>Desmarcação:</p> <p>Remate: Avanço do apoio contralateral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rotação do tronco; - Amar o m. s. (flexão / extensão do m. s., com abdução); - Trajetória retilínea da bola. <p>Desmarcação: Ver sempre a bola; Não se "esconder" atrás do adversário; Explorar a linha jogadora osto quando esta é deixada livre pelo defesa; Aproximar do defesa e depois afastar-se dele rapidamente, de modo a fixá-lo; Aumento da velocidade de deslocação (para surpreender o adversário e ganhar situação de vantagem numérica ou criar linhas de passe); Mostrar a mão alvo, para receber a bola; As trajetórias do deslocação raramente devem ser curvas.</p> <p>Peça da Bola: A palma da mão coloca-se sobre a bola de modo a que os polegares fiquem voltados um para o outro e formem com os indicadores um "W".</p>	<p>Momento de informação Chamar os alunos Utilizar a demonstração (EU) com um aluno, com todos os alunos no espaço do meio encostados junto a parede. Divulgar os objetivos e ações motoras das tarefas.</p> <p>Reforçar REGRAS DE TRANSIÇÃO Utilizar o questionamento para ver se os alunos perceberam.</p>	
	08h39	21'	<p>Descrição do Exercício:</p> <p>Objetivos da tarefa1: Jogar dos pinos. Só podem dar 1 passo com a bola na mão. Tentar desmarcar os pinos. Regras: só podem atirar ao fim de 4 passes Ações Motoras: Passe, recepção, desmarcação e criação de linhas de passe</p> <p>Objetivos da tarefa2: Bola ao Capitão Ações Motoras: Tentar chegar com a bola ao respetivo capitão. Só podem dar 1 passo com a bola na mão. Regras: só podem atirar ao fim de 4 passes</p> <p>Objetivos da tarefa3: Bola ao arco. O mesmo que na tarefa 2 mas tentam atirar a bola para dentro do arco. Regras: só podem atirar ao fim de 4 passes</p> <p>Ações Motoras: Passe, recepção, remate, linhas de passe e desmarcação, ocupação racional do espaço de jogo.</p> <p>REGRAS COMUNS A TODOS OS JOGOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Só podem dar 1 passo com a bola na mão 2- Só marcam ao fim de 4 passes 			<p>Grupo 1 começa nos arcos</p> <p>E1: [redacted]</p> <p>E2: [redacted]</p> <p>Grupo 2 começa na bola ao capitão</p> <p>E1: [redacted]</p> <p>E2: [redacted]</p> <p>Grupo 3 começa nos cones</p> <p>E1: [redacted]</p> <p>E2: [redacted]</p>	<p>Momento de Organização Colocar equipas nos espaços e ficam sentados. Só iniciam ao apito Após mudança de estação todos sentados e material no chão.</p> <p>Momento de Prática Começar numa ponta e ir percorrendo os restantes campos.</p> <p>Utilizar o questionamento com vista à ocupação do espaço de jogo e forma de desmarcar e criar linhas de passe. Interromper sempre que necessário.</p> <p>Depois de terminada a última estação chamar todos os alunos para o espaço do meio e escolher alunos para amarrar material e recolher coletes.</p> <p>Alunos a arrumar cones: Joana Rolão, Mariana, Inês Mendes e André.</p> <p>Depois de recolherem vão em fila beber água</p>
	09h00	5'	<p>Transição</p>				<p>Montar cones a dividir campo Quando voltarem juntam no espaço de jogo do exercício seguinte.</p>

09h05	3'	<p>GINASTICA RITMICA:</p> <p>INSTRUÇÃO: O Professor explica o exercício, sua dinâmica e objetivos.</p>		<p>C.E. Rítmica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Coordenação com a corda -Movimentos fluidos e controlados com as cordas -Controlo na execução técnica -Equilíbrio -Atitude ginástica 	<p>Momento de informação</p> <p>Divulgar os objetivos e ações motoras das tarefas. Reforçar REGRAS DE TRANSIÇÃO Utilizar o questionamento para ver se os alunos perceberam.</p> <p>Momento de organização</p> <p>Os alunos estão sentados e espalhados pelo espaço e entregam uma corda a cada um. Depois continuam sentados com a corda ao lado e só se levantam ao apito.</p> <p>Momento de prática</p> <p>De frente para os alunos exemplifico. Ao apito para, e explico novo exercício.</p> <p>Momento de organização: Por fim um a um vão levar cordas e voltam para o local e sentam</p>
09h19	1'	<p>transição</p>			
09h20	4'	<p>Retorno a Calma</p> <p>RITMICAS EXPRESSIVAS – RELAXAMENTO</p> <p>Descrição do Exercício3: Objetivos da tarefa: - de olhos fechados e barriga para baixo relaxar as várias partes do corpo.</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Relaxar por completo - Descobrir as várias partes do corpo - Procura de um ambiente calmo 	<p>Momento de informação Explicar aos alunos o objetivo do relaxamento</p> <p>Momento de prática Circular por entre os alunos</p> <p>Ir retirando cones</p> <p>Manter os alunos no local para alongamentos</p>
09h24	1'	<p>transição</p>			

F
I
N
A
L

<p>09h25</p> <p>09h28</p> <p>09h30</p>	<p>3'</p> <p>Alongamentos</p> <p>- No final da aula os alunos realizam alongamentos dos membros superiores (peito; bíceps; tríceps) e membros inferiores (quadríceps; bíceps femoral; Gêmeos).</p> <p>Balço Final</p> <p>No fim o professor fará um balanço da aula com todos alunos.</p>		<p>Redução do trabalho, do ponto de vista fisiológico e mental, de forma a levar os diferentes sistemas orgânicos dos alunos a uma condição o mais próximo possível do seu estado inicial.</p>	<p>Prof. demonstra e executa ao mesmo tempo dos alunos.</p> <p>Alunos em frente ao professor.</p> <p>Procurar um ambiente calmo.</p> <p>Professor corrige posturas incorretas e incentiva os alunos.</p>
OBSERVAÇÕES				
ALUNOS		TURMA		AULA

Anexo XIV – Exemplo de Registo Diário 8ºC – matéria de Basquetebol

Registo Diário / MATÉRIA de BASQUETEBOL						
G.N.	Nome	2ª ETAPA				
		Aula - 21 e 22 / 5 Nov	Aula- 30 e 31 / 26 Nov	Aula- 33 e 34 / 03 Dez	Aula- 36 e 37 / 10 Dez	Aula- 46 e 47 / 21 Jan
grupo1 NI	7		Cria linhas de passe e desmarca-se. Recebe bem e passe direcionado para o colega.	consultar objetivos avaliados na grelha de AV.Formativa	Cria linhas de passe e desmarca-se	
	10	Dificuldades na desmarcação.	Cria linhas de passe e desmarca-se. Bom no passe picado e de peito	consultar objetivos avaliados na grelha de AV.Formativa	Já defende	
	12	Dificuldades na desmarcação.	Cria linhas de passe e desmarca-se. Bom no passe picado e de peito	consultar objetivos avaliados na grelha de AV.Formativa	Já faz lançamentoda passada. Já defende	
	5	Dificuldades na desmarcação. Dificuldade na pega da bola.		consultar objetivos avaliados na grelha de AV.Formativa	Dificuldades na desmarcação. Cria linhas de passe.	
	6	Dificuldades na desmarcação. Dificuldade na pega da bola.	Dificuldades na Desmarcação. Não consegue fazer a receção com qualidade.	consultar objetivos avaliados na grelha de AV.Formativa		
	11	Cria linhas de passe. Já pega bem na bola.	Cria linhas de passe e desmarca-se. Bom no passe. Pode melhorar a receção.	consultar objetivos avaliados na grelha de AV.Formativa	Cria linhas de passe e desmarca-se. Já defende	
grupo2 NI e I	1	Dificuldades na desmarcação. Pega com dificuldades na bola	Cria linhas de passe e desmarca-se. Dificuldades no passe.	consultar objetivos avaliados na grelha de AV.Formativa	Cria linhas de passe. Precisa direcionar mais o passe.	
	2	Dificuldades na desmarcação. Mta dificuldade a pegar na bola.	Dificuldades na Desmarcação. Muita dificuldade no passe.	consultar objetivos avaliados na grelha de AV.Formativa	Dificuldades na desmarcação. Não dribla.	
	9	Dificuldades na desmarcação. Mta dificuldade na pega da bola.		consultar objetivos avaliados na grelha de AV.Formativa	Dificuldades na desmarcação. Não dribla.	
	3	Não cria linhas de passe	dificuldades no passe e receção.			
	8	Cria linhas de passe. Pega na bola com alguma dificuldade	Cria linhas de passe e desmarca-se. Bom no passe picado.	consultar objetivos avaliados na grelha de AV.Formativa	Cria linhas de passe. Melhorou muito o passe e receção. Dribla com dificuldades	
	13	Dificuldades na desmarcação. Muita dificuldade na pega da bola	Dificuldades na Desmarcação. Pouca mobilidade. Dificuldades no passe.	consultar objetivos avaliados na grelha de AV.Formativa	Já procura mais a bola	
	4	Dificuldades na desmarcação.	Dificuldades no passe e receção. Melhorou na receção	consultar objetivos avaliados na grelha de AV.Formativa	melhorou receção, passe de ombro e desmarcação.	


Anexo XV – Grelha de Avaliação Formativa 8ºC – matéria de Basquetebol

		Escola Básica Conde de Vialva															
		Avaliação Formativa															
		Basquetebol (3.º Ciclo)															
		Arquetar Tática-Técnica															
		Nível introdutório								Nível Elementar							
		passar		rebote		liques de passar		ajuda defensiva		propriedade em dribble		lançamento apertado		Marcação H-H		Liquetes de adrestrário	
N.º	Nome	diferença de passar	passar com ajuda de quem ensina	passar rebote	passar "u" sem ajuda de quem ensina	liques de passar	passar rebote	ajuda defensiva	ajuda defensiva	propriedade em dribble	lançamento apertado	lançamento apertado	lançamento apertado	lançamento apertado	lançamento apertado	lançamento apertado	
1	1	NS	S	NS	NS												
2	2	H	NS	NS	H												
3	3	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NS	NS	NS	S	
4	4	S	S	NS	NS	S	S	NS	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS		
5	5	NS	NS	NS	NS	S	S	S	S	S	S	S	NS	NS	NS	NS	
6	6	S	S	S	NS												
7	7	S	S	S	S	NS	NS	NS	S								
8	8	S	S	S	NS	NS	S	NS	NS								
9	9	H	NS	H	H	NS	NS	NS	NS	NS							
10	10	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NS	NS	NS	S	
11	11	NS	S	S	NS	S	S	S	S	S	S	NS	NS	NS	NS	S	
12	12	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
13	13	NS	NS	NS	H	NS	NS	NS	NS	NS							
14																	
15																	

Legenda:
Arquetar Tática-Técnica
H: Nunca
NS: Nem Sempre
S: Sempre


Anexo XVI – Protocolo de Avaliação Sumativa

MESTRADO EM ENSINO DE E.F. NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Proposta de Critérios de Avaliação



Professor Orientador: Sérgio Magalhães e Paula Pastor
Estagiários 2012/2013: Diogo Monteiro, Pedro Correia, José Figueira, Cátia Barreto e Patrícia Correia.

2012/2013
(Ano Letivo)

Modalidades individuais:

- F = Faz – trata-se de aspetos técnicos muito específicos e facilmente perceptíveis, pois a ação motora é abarcada por pouquíssimos pormenores e condicionantes, logo verificamos rapidamente se o aluno faz.
- NF = Não Faz – na mesma linha de pensamento que o parâmetro anterior, indagamos facilmente se o aluno não consegue fazer, pois é um gesto técnico tão particular, que não há a hipótese de o executar com erros.
-

Modalidades coletivas:

- S = Sempre – sempre que o aluno executa determinada ação motora fá-lo da forma mais desejada, ou seja, cumpre sempre a ação tático-técnica mais desejada
- NS = Nem Sempre = o aluno, considerando todas as suas execuções, não cumpre sempre a ação tático-técnica mais desejada
- N = Nunca – O aluno nunca cumpre a ação tático-técnica mais desejada

Metas Finais de Aprendizagem (Dados importantes para concretizar Classificações dos Alunos)														
MODALIDADES COLETIVAS e RAQUETES					Modalidades Individuais									
Por nível				Total				Por nível		Total				
S	S	S	S	4S	I++	E++	A++	S	S	S	3F	I+	E+	A+
S	S	S	NS	3S+1NS	I ⁺	E ⁺	A ⁺	S	S	S	2F+1NF	I	E	A
S	S	S	N	3S+1N	I ⁺	E ⁺	A ⁺	S	S	NF	1F+2NF	I-	E-	A-
S	S	NS	NS	2S+2NS	I	E	A	S	NF	NF				
S	S	NS	N	2S+1NS+1N	I	E	A							
S	S	N	N	2S+2N	I	E	A							
S	N	N	N	1S+3N	NI	I	E							
S	NS	N	N	1S+1NS+2N	NI	I	E							
S	NS	NS	N	1S+2NS+1N	I-	E	A							
S	NS	NS	NS	1S+3NS	I-	E	A							
N	N	N	N	4N	NI	I	E							
N	NS	N	N	3N+1NS	NI	I	E							
N	NS	NS	N	2N+2NS	NI	I	E							
N	NS	NS	NS	3NS+1N	NI	I	E							
NS	NS	NS	NS	4NS	NI	I	E							

GINÁSTICA DE SOLO

AVALIAR EM GINÁSTICA - para estar no...

I = 2 rolamentos + 1 flexibilidade + 1 equilíbrio (exercícios individuais)

E = 2 rolamentos + 1 roda ou pino + 2 flexibilidade + 1 equilíbrio ou 1 flexibilidade + 2 equilíbrio (em sequência divulgada por prof.)

A = 3 rolamentos + 1 roda e pino + 3 flexibilidade + 2 equilíbrio ou 2 flexibilidade + 3 equilíbrio (sequência da autoria do aluno)

*Estas são as metas finais de aprendizagem, como tal todos os professores devem trabalhar de forma a obter elementos de avaliação suficientes para determinar o nível de acordo com estes critérios. * Se, de acordo com os objetivos intermédios, o professor não for capaz de avaliar com isto nos 1.º e 2.º Períodos, deverá adotar outro sistema, o qual permita evoluir para este. Por exemplo, se apenas tem 3 objetivos no 1.º Período, tem que cumprir 2 desses objetivos nesse nível, para ser classificado como tal.

Atletismo e Ginástica de aparelhos

De acordo com protocolo de av. Inicial proposto pelos Estagiários.

Percentagens que definimos (Para grelha de avaliação final) Coletivas

NI = 0%
I- ou PI = 50%
I = 58%
I+ = 66%
I++ = 74%
E- ou PE = 76%
E = 80%
E+ = 84%
E++ = 88%
A- ou PA = 90%
A = 94%
A+ = 98%
A++ = 100%

Anexo XVII – Grelha de Avaliação Sumativa 8ºC – matéria de Basquetebol

		Escola Básica Conde de Vilaiva								Nível	Exercício Critério: Situação de 5 x 5
		Avaliação Sumativa - Basquetebol									
		Nível Não Introdutório/ Nível Introdutório				Nível Introdutório/Parte do Elementar					
Nº	Nome	Passe	Receção	Linhas de passe	Atitude defensiva	Progride em drible	Lançamento oportuno	Liberta-se do Adv.	Marcação H-H		
1	1	NS	NS	NS	NS					NI	
2	2	NS	NS	NS	NS					NI	
3	3	NS	NS	S	NS					NI	
4	4	S	NS	S	NS					I	
5	5	NS	NS	S	S					I	
6	6	S	S	S	NS					I+	
7	7	S	S	S	S					I++	
8	8	S	NS	S	NS					I	
9	9	N	N	NS	N					NI	
10	10	S	S	S	S	S	S	NS	NS	E	
11	11	S	S	S	NS					I+	
12	12					S	S	NS	NS	E	
13	13	NS	N	NS	N					NI	
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											

Legenda:
N = Nunca
NS = Nem Sempre
S = Sempre

Critérios: 3 "S" - NI+, I+, E+; 4 "S" aumenta nível, 2 "S" - NI, I, E; 0 ou 1 "S" - NI-, I-, E-.

Escala de Frequência - de acordo c/ a legenda, temos de avaliar em 3 ou 4 situações.

Anexo XVIII – Grelha Final de Período – 6ºA

Escola E.B.2.3 Onda do Vilalva - Departamento de Educação Física
Núcleo de Estágios 2012/2013

CÁLCULO DA CLASSIFICAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

n.º	nome	zona	NI	I	E	A	ACTIVIDADES FÍSICAS (60%)					APTIDÃO FÍSICA (10%)					CONHECIMENTOS (10%)		CLASSIFICAÇÃO FINAL (níveis)							
							Atitudes e Valores (20%)					20%					20%			20%						
							clarificação	data teste	valor	ZSAF?	cm	ZSAF?	cm	ZSAF?	cm	ZSAF?	n.º	ZSAF?	n.º	ZSAF?	n.º	clarificação	0-100%	clarificação		
1	1	1	4				4	3	05-02-2013	28	Sim	17	Não	18	Não	Sim	29	Sim	2	29	Sim	2	4	71	4	3
2	2	1	3	1			4	4	05-02-2013	32	Sim	25	Sim	26	Sim	Sim	47	Sim	3	47	Sim	3	5	68	3	4
3	3	2	4				5	3	05-02-2013	30	Sim	22	Sim	23	Sim	Sim	22	Sim	3	22	Sim	3	5	44	2	3
4	4	2	3	1			4	4	05-02-2013	30	Sim	40	Sim	38	Sim	Sim	40	Sim	3	40	Sim	3	5	59	3	4
5	5	2	3	1			4	4	05-02-2013	42	Sim	46	Sim	42	Sim	Sim	23	Sim	3	23	Sim	3	5	52	3	4
6	6	2	4				4	3	05-02-2013	28	Sim	35	Sim	34	Sim	Sim	9	Não	2	9	Não	2	4	51	3	3
7	7	1	3	1			4	4	05-02-2013	46	Sim	24	Sim	23	Sim	Sim	43	Sim	3	43	Sim	3	5	86	4	4
8	8	1	1	3			4	2	05-02-2013	15	Não	28	Sim	36	Sim	Sim	9	Não	1	9	Não	1	3	55	3	2
9	9	2	3	1			4	4	05-02-2013	30	Sim	33	Sim	38	Sim	Sim	33	Sim	3	33	Sim	3	5	77	4	4
10	10	1	4				2	3	05-02-2013	16	Não	25	Sim	27	Sim	Sim	14	Não	1	14	Não	1	3	51	3	3
11	11	1	4				2	3	05-02-2013	33	Sim	25	Sim	24	Sim	Sim	18	Sim	3	18	Sim	3	5	48	2	3
12	12	2	4				3	3	05-02-2013	20	Sim	39	Sim	39	Sim	Sim	25	Sim	3	25	Sim	3	5	55	3	3
13	13	2	4				4	3	05-02-2013	24	Sim	30	Sim	31	Sim	Sim	20	Sim	3	20	Sim	3	5	61	3	3
14	14	2	3	1			5	4	05-02-2013	33	Sim	38	Sim	37	Sim	Sim	35	Sim	3	35	Sim	3	5	68	3	4
15	15	2	4				5	3	05-02-2013	16	Não	43	Sim	41	Sim	Sim	18	Sim	2	18	Sim	2	4	60	3	3
16	16	2	3	1			5	4	05-02-2013	48	Sim	32	Sim	32	Sim	Sim	22	Sim	3	22	Sim	3	5	71	4	4
17	17	1	4				2	3	05-02-2013	30	Sim	30	Sim	30	Sim	Sim	20	Sim	3	20	Sim	3	5	45	2	3
18	18	2	4				2	3	05-02-2013	19	Sim	34	Sim	34	Sim	Sim	13	Não	2	13	Não	2	4	61	3	3
19	19	2	4				3	3	05-02-2013	23	Sim	32	Sim	29	Sim	Sim	19	Sim	3	19	Sim	3	5	63	3	3
20	20	2	3	1			4	4	05-02-2013	26	Sim	32	Sim	31	Sim	Sim	18	Sim	3	18	Sim	3	5	75	4	4
21	21	2	3	1			5	4	05-02-2013	26	Sim	37	Sim	39	Sim	Sim	16	Sim	3	16	Sim	3	5	62	3	4
22	22	2	4				2	3	05-02-2013	16	Sim	43	Sim	42	Sim	Sim	19	Sim	3	19	Sim	3	5	45	2	3
23	23	1	3	1			3	4	05-02-2013	50	Sim	25	Sim	25	Sim	Sim	35	Sim	3	35	Sim	3	5	52	3	4
24	24	2	4				2	3	05-02-2013	14	Não	33	Sim	32	Sim	Sim	15	Sim	2	15	Sim	2	4	45	2	3
25	25	1	3	1			3	4	05-02-2013	15	Não	32	Sim	33	Sim	Sim	33	Sim	2	33	Sim	2	4	58	3	4
26	26	2	4				3	3	05-02-2013	14	Não	30	Sim	27	Sim	Sim	17	Sim	2	17	Sim	2	4	49	2	3
27	27	1	4				2	3	05-02-2013	22	Não	23	Sim	21	Sim	Sim	13	Não	1	13	Não	1	3	52	3	3
28	28	2	4				5	3	05-02-2013	20	Sim	42	Sim	38	Sim	Sim	15	Sim	3	15	Sim	3	5	55	3	3

Anexo XIX – Grelhas de Observação – Tipos de Linguagem e Características das Tarefas

Observação de Aula



Escola: Gabriel Pereira

Ciclo de Ensino: Secundário

Ano e Turma: 12^oC

N.º de alunos: 23

Data: 12/03/2013

Tempo de Aula: 90'

Observação n.º: 1/ 4

Tipos de Linguagem		
Linguagem utilizada pelos alunos	Sim	Não
Os alunos utilizam frequentemente o calão?	X	
Os alunos dirigem-se ao professor com respeito verbal?		X
Os alunos utilizam uma terminologia correta e adequada às situações?	X	
Linguagem utilizada pelo Professor	Sim	Não
O professor apresenta uma linguagem adequada à idade dos alunos?		X
A linguagem do professor apresenta cuidados científicos?	X	
Quando questionado pelos alunos consegue desmistificar essa linguagem? (se aplicável)		
Entre os alunos da mesma turma, o professor apresenta linguagens diferenciadas?		X
A terminologia mais científica é utilizada nos momentos de informação?		X
A terminologia mais científica é utilizada durante as tarefas?	X	
Quando repreende um aluno, o professor apresenta cuidados verbais para tal?		X
Caraterísticas das tarefas		
Progressões e Complexidade	Sim	Não
O professor apresenta cuidados diferenciados para os alunos?		X
As tarefas são estruturadas com recurso a progressões pedagógicas?	X	
Os alunos sentem-se motivados durante a realização dessas progressões? (se aplicável)	X	
Existem tarefas visivelmente mais complexas do que outras?	X	
Geralmente as tarefas têm mais do que uma ação motora?	X	

Os alunos realizam facilmente todas as tarefas?	X	
A complexidade das tarefas está mais visível em tarefas mais coletivas?		X
A complexidade das tarefas está mais visível em tarefas mais coletivas?		
Intensidade	Sim	Não
Os alunos realizam um aquecimento vigoroso que os prepara para a aula que vão realizar?		X
O professor estrutura a aula de modo a que esta apresente poucos tempos de transição, instrução e informação?	X	
E evidente que os alunos saem da aula com um grau de fadiga razoável?	X	
Os alunos queixam-se ao professor quando as tarefas são muito intensas?	X	
Existe um momento na aula que seja específico para trabalhar a condição física dos alunos?	X	
Os alunos pedem ao professor para beber água em algum momento da aula?	X	
A intensidade das tarefas está mais visível em tarefas mais coletivas?	X	
A intensidade das tarefas está mais visível em tarefas mais individuais?		X

Observações:

Anexo XX – Cartaz Corta Mato e Jogos Tradicionais/Modernos



Corta-Mato

5 de Dezembro
(Quarta-Feira)

Programa:

- 9h - Concentração no Campo de Jogos
- 9h30 - Reconhecimento do Percurso
- 10h - Prova de 1.º Ciclo Feminino
- 10h15 - Prova de 1.º Ciclo Masculino
- 10h30 - Prova de Infantis A Feminino
- 10h45 - Prova de Infantis A Masculino
- 11h - Prova de Infantis B Feminino
- 11h15 - Prova de Infantis B Masculino
- 11h30 - Prova de Iniciados Feminino
- 11h45 - Prova de Iniciados Masculinos e Juvenis e Juniores Femininos
- 12h - Prova de Juvenis e Juniores Masculinos

Escalões / Distâncias

1.º Ciclo (Fem. e Mas.)	500m (1 volta pequena)
Infantis A (Fem. e Mas.)	1000m (1 volta grande)
Infantis B (Fem. e Mas.)	1500m (1 volta pequena e 1 volta grande)
Iniciados (Fem.)	2000m (2 voltas grandes)
Iniciados (Mas.), Juvenis (Fem.) e Juniores (Fem.)	2500m (1 volta pequena e 2 voltas grandes)
Juvenis e Juniores (Mas.)	3000m (1 volta pequena e 3 voltas grandes)

Escola Básica Conde de Vilalva

Anexo XXI – Cartaz BTT e Dança

Passeio de BTT

15 de Março (Sexta-Feira de manhã)



Hora	Programa
9h	Concentração no Campo de Jogos
9h05	Verificação Técnica das Bicicletas
9h15	Saída/Início do Passeio
10h	Chegada à Quinta da Espada
10h05	Atividade de Dança ao ar Livre
10h50	Lanche
11h15	Saída em direção à Escola
12h	Chegada à Escola
12h10	Encerramento Oficial do Passeio e Entrega dos Certificados de Participação

Convida os teus pais e traz a tua Bicicleta!

MAS HÁ MAIS... Disfruta de uma aula de DANÇA na NATUREZA

Inscreve-te até dia 13 de Março
(junto do teu Professor de Educação Física ou na Reprografia!)

Anexo XXII - Grelha de Observação do Aluno

Escola Básica Conde de Vilalva											
Avaliação - Andebol											
Comportamentos Tático-Técnicos											
Nível introdutório											
Ofensivos					Defensivos						
		Evita a aglomeração			Após passar ocupa espaço vazio criando linhas de passe			Sempre que perde a bola adota atitude defensiva			procura adversário para marcar
Nome	Nºop.	Realizadas / Freq.	Nº Op.	Realizadas / Freq.	Nº Op.	Realizadas / Freq.	Nº Op.	Realizadas / Freq.	Obs.		
4	A	8	2x RPF	15	4X RPF	9	NR	7	3XRPF		
5	B	6	3X RPF	14	2XRPF	8	NR		NR		
10	C	6	NR	15	NR	10	NR	6	2XRPF		
12	D	8	1XRPF	12	3XRPF	7	NR		NR		
13	E	6	1XRPF	8	NR	7	NR		NR		
17	F	8	3XRPF	20	11X RMF	8	3XRPF	5	5XRMF		
24	G	6	NR	9	NR	6	NR		NR		
26	H	6	NR	11	2XRPF	9	NR		NR		
27	I	8	NR	8	NR	8	NR		NR		
						N.D. = Nível de Diagnóstico		Exercício Critério:		<p>Quando um aluno realiza menos de metade das oportunidades registamos RPF. Quando um aluno realiza metade ou mais das oportunidades que teve registamos RMF</p> <p>Legenda: Aspetos Tático-Técnicos NR: Nunca realiza RPF: Realiza c pouca frequência RMF: Realiza c muita frequência RS: Realiza Sempre</p>	
						NI = Não Introdutório		Bola ao Capitão (4x4) + joke			
						I = Introdutório					
						E = Elementar					

Anexo XXIII - Grelha de Observação do Professor

Escola Básica Conde de Vilalva					
Grelha de observação professor					
Feed-Back			Orientação		
Realiza em relação à melhor forma de realisar os problemas	Propor a diálogo entre alunos	Coloca os seus problemas	Dirige a sua intervenção para o grupo	Dirige a sua intervenção para o aluno	
OCORRÊNCIAS					
Observação exploratória / validação					
1ª observação	Realiza com pertinência	Realiza com pertinência	Não realiza	Realiza com pertinência	Realiza com pertinência
OBSERVAÇÕES	<p>Sempre que abri previamente questionários em relação aos comportamentos observados. Situações como a utilização foram sempre interrompidas e questionadas os alunos em relação à melhor forma de realisar o problema. Em outras situações como ocupação de espaço físico, mesmo sem interromper, dava feedback aos alunos que relaxam parados, questionando qual a melhor forma para</p>	<p>Durante algumas intervenções para questionar, utilizo perguntas e pedi aos alunos para responderem em relação a situações. Ao mesmo tempo pedi que dialogassem em relação a qual eram as melhores decisões e comportamentos a ter perante determinada situação</p>	<p>Não utilizo os meus problemas</p>	<p>Dirigir a intervenção para o grupo no início e final da aula e em situações de interrupção de jogo para se comportarem como a utilização</p>	<p>Dirigir o feedback para os alunos individualmente ao que é forma de melhor realisar os problemas. Também os questionar individualmente em situações de jogo se tinham tomado a decisão correta ou não.</p>
2ª observação	Realiza com pertinência	Realiza com pertinência	Não realiza	Realiza com pertinência	Realiza com pertinência
OBSERVAÇÕES	<p>Sempre que abri previamente questionários em relação aos comportamentos observados. Situações como a utilização foram sempre interrompidas e questionadas os alunos em relação à melhor forma de realisar o problema. Em outras situações como ocupação de espaço físico, mesmo sem interromper, dava feedback aos alunos que relaxam parados,</p>	<p>Durante algumas intervenções para questionar, utilizo perguntas e pedi aos alunos para responderem em relação a situações. Ao mesmo tempo pedi que dialogassem em relação a qual eram as melhores decisões e comportamentos a ter perante determinada situação</p>	<p>Não realizo os meus problemas</p>	<p>Dirigir a intervenção para o grupo no início e final da aula e em situações de interrupção de jogo para se comportarem como a utilização</p>	<p>Dirigir o feedback para os alunos individualmente ao que é forma de melhor realisar os problemas. Também os questionar individualmente em situações de jogo se tinham tomado a decisão correta ou não.</p>
3ª observação	Realiza com pertinência	Realiza com pertinência	Realiza sem pertinência	Realiza sem pertinência	Realiza com pertinência
OBSERVAÇÕES	<p>Sempre que abri previamente questionários em relação aos comportamentos observados. Situações como a utilização foram sempre interrompidas e questionadas os alunos em relação à melhor forma de realisar o problema. Em outras situações como ocupação de espaço físico, mesmo sem interromper, dava feedback aos alunos que relaxam parados,</p>	<p>Durante algumas intervenções para questionar, utilizo perguntas e pedi aos alunos para responderem em relação a situações. Ao mesmo tempo pedi que dialogassem em relação a qual eram as melhores decisões e comportamentos a ter perante determinada situação</p>	<p>Tenho a ideia de criar situações de "a" de passar para dar mais oportunidades a alguns alunos mas sem sucesso, uma vez que os comportamentos que já relaxam a ter alguma situação como a ocupação de espaço físico foram por assim dizer ignoradas.</p>	<p>Dirigir a minha intervenção para o grupo como normalmente, mas numa situação em que o jogo já relaxa a ser feita. De várias das intervenções que fiz não foram ajustadas uma vez que as proprias alunos para além de já aprenderem melhorias em alguns comportamentos já dizem que não era necessário parar porque já tinham percebido a que fazer!</p>	<p>Dirigir o feedback para os alunos individualmente ao que é forma de melhor realisar os problemas. Também os questionar individualmente em situações de jogo se tinham tomado a decisão correta ou não.</p>
4ª observação	Realiza com pertinência	Realiza com pertinência	Realiza com pertinência	Realiza com pertinência	Realiza com pertinência
OBSERVAÇÕES	<p>Sempre que abri previamente questionários em relação aos comportamentos observados. Situações como a utilização foram sempre interrompidas e questionadas os alunos em relação à melhor forma de realisar o problema. Em outras situações como ocupação de espaço físico, mesmo sem interromper, dava feedback aos alunos que relaxam parados,</p>	<p>Durante algumas intervenções para questionar, utilizo perguntas e pedi aos alunos para responderem em relação a situações. Ao mesmo tempo pedi que dialogassem em relação a qual eram as melhores decisões e comportamentos a ter perante determinada situação</p>	<p>criei os meus problemas que se prendiam com a abrangibilidade de cada um fazer manobras individuais, e tentar questionar qual a melhor forma de se lidar com de opoitar (utilização de jokers)</p>	<p>Dirigir a intervenção para o grupo no início e final da aula e em situações de interrupção de jogo para se comportarem como a utilização</p>	<p>Dirigir o feedback para os alunos individualmente ao que é forma de melhor realisar os problemas. Também os questionar individualmente em situações de jogo se tinham tomado a decisão correta ou não.</p>

Realiza / sem pertinência

Realiza / com pertinência

Não realiza